Revista Transmutare
ISSN: 2525-6475

https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr

Uma análise dos livros didáticos de história: algumas considerações

Caroline de Lima Mendonça
carol.lima.mendonca@hotmail.com
http://orcid.org/0000-0002-3326-4649
UNESPAR, Paranavaí, Paraná, Brasil

Fátima Aparecida de Souza Francioli
Faz.francioli@gmail.com
http://orcid.org/0000-0001-8373-7056
UNESPAR, Paranavaí, Paraná, Brasil

Joseane Vieira Cavalcante de Camargo
joseanevieiracamargo14@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-9228-0075
UNESPAR, Paranavaí, Paraná, Brasil

Rebeca Barbosa Bassetto
rebeca_bassetto@hotmail.com
http://orcid.org/0000-0002-9847-3505
UNESPAR, Paranavaí, Paraná, Brasil

RESUMO

O presente trabalho é resultante de encaminhamentos da disciplina de "Leitura e escrita na educação básica na perspectiva Histórico-crítica", do Programa de Pós-Graduação em Ensino Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar/PPIFOR, da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR. Deste modo, os conteúdos foram conduzidos a partir da perspectiva Histórico crítica, tendo como uma das propostas a análise de livros didáticos, e no momento de socialização observamos resultados semelhantes para análise de livros do mesmo período histórico. Neste viés, o trabalho objetiva analisar dois livros didáticos de diferentes momentos históricos, verificando as concepções pedagógicas presentes em ambos, suas semelhanças e diferenças. Amparada no referencial teórico da Teoria Crítica da Sociedade (Max Horkheimer e Theodor Adorno), esta investigação bibliográfica e documental, buscou identificar as concepções pedagógicas presentes nas unidades analisadas de cada livro - um do ano de 1958 e outro de 2018, e seus impactos para formação educacional. Diante disso, no primeiro momento propõe-se contextualizar questões relativas ao livro didático, as políticas públicas que o sustentam e o inserem na rede de educação básica. Na sequência, busca-se comparar dois livros didáticos de História, especialmente os conteúdos referentes à história do Brasil destinados ao ensino fundamental - anos finais, apontando semelhanças e diferenças. Por fim, com base nos pensamentos dos frankfurtianos, Max Horkheimer e Theodor Adorno, pretende-se analisar a proposta de formação educacional presente nos livros analisados, e as concepções pedagógicas que o sustentam, com base nos conceitos de semiformação.

PALAVRAS-CHAVE: Livros didáticos. Concepções pedagógicas. Semiformação.

INTRODUÇÃO

O livro didático diariamente circula pelos ambientes escolares, é produzido em larga escala, e perpassa por todos os ambientes da comunidade escolar, por várias edições para se adequar a Indústria Cultural. Logo, este instrumento pedagógico, utilizado na maioria das vezes como referência única, determina a formação educacional dos sujeitos; e por isso a necessidade de estudá-lo em sua amplitude tendo em vista sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

Para Panossian, Moretti e Souza (2017), a organização do ensino (atividade do professor) em uma concepção crítica, a qual visa o desenvolvimento do pensamento teórico dos discentes, deve se dar de modo que promova a apropriação do conhecimento teórico, possibilitando condições para que os estudantes estejam em atividade de estudo. E esta organização, pode estar pautada em propostas de problemas de aprendizagem desencadeadores de processos de análises e reflexões, como mediadores de apropriação dos conhecimentos.

Em uma perspectiva crítica de educação, compreender as propostas presentes nos livros didáticos é parte integrante da atividade do professor, o qual deve ter clareza dos objetivos de ensino e aprendizagem na qual seu trabalho se destina. Diante disso, este trabalho propõe investigar as propostas presentes em livros didáticos, uma vez que os mesmos são a principal referência do trabalho docente na educação básica pública.

Objetiva-se neste trabalho, portanto, analisar dois livros didáticos de diferentes momentos históricos, verificando as concepções pedagógicas presente em ambos, suas semelhanças e diferenças. Amparada no referencial teórico da Teoria Crítica da Sociedade (Max Horkheimer e Theodor Adorno), esta investigação bibliográfica e documental, buscou identificar as concepções pedagógicas presentes nas unidades analisadas de cada livro - um do ano de 1958 e outro de 2018, e seus impactos para formação educacional.

Diante disso, no primeiro momento propõe-se contextualizar questões relativas ao livro didático, as políticas públicas que o sustentam e o inserem na rede de educação básica. Na sequência, busca-se comparar dois livros didáticos de História, especialmente os conteúdos referentes à história do Brasil destinados ao ensino fundamental - anos finais, apontando semelhanças e diferenças. Por fim, com base nos pensamentos dos frankfurtianos, Max Horkheimer e Theodor Adorno, pretende-se analisar a proposta de formação educacional presente nos livros analisados, e as concepções pedagógicas que o sustentam, com base nos conceitos de semiformação.

LIVRO DIDÁTICO, POLÍTICAS E EDUCAÇÃO

Nos últimos anos o livro didático assumiu um lugar de destaque no processo de escolarização na educação básica do nosso país, e ocupa um papel de referência principal na formação dos educandos. Isto porque, entre os fatores que

influenciaram tal fato, está a disseminação do ideário de universalização da educação básica, esta promoveu a implantação de políticas públicas referente ao livro didático. Segundo Cassiano (2007, p.1) durante o período de redemocratização do nosso país, a partir de 1985, tivemos a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); uma política pública adotada pelo Estado "[...] que centraliza, no governo federal, planejamento, avaliação, compra e distribuição gratuita do livro escolar para a maioria dos alunos da educação básica do Brasil".

Partimos do princípio que as políticas públicas para a educação brasileira estão em conformidade com orientações internacionais, resultantes de documentos norteadores. Isto porque há uma vinculação entre economia e educação, esta se adequa às demandas e necessidades econômicas, justamente por ser parte integrante de uma totalidade social, política e econômica, por conseguinte, se tratando da mundialização do capital promove-se princípios norteadores de forma mais ampla. Diante disto, após crises econômicas iniciadas na década de 1970, os países em geral interviram com medidas para superá-las, tais como: reestruturação produtiva, reorganização política e ideológica; e à vista disto, a educação afeta-se diretamente por estas transformações.

Um exemplo de vinculação entre educação e economia se tem na Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jontiem (Tailândia), em 1990, a qual foi promovida, entre outras entidades, pelo Banco Mundial. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), esta Conferência determinou metas aos países envolvidos e elaborou diagnóstico sobre os Estados, para delimitar as condições para a concretização do ideário proposto de universalização da educação básica e de realização das necessidades básicas de aprendizagem. Destaca-se, de acordo com as autoras, que há divergências quanto ao conceito de educação básica, e na declaração resultante desta Conferência o ensino fundamental é o nível de ensino priorizado na questão do ideário de universalização da educação básica.

Assim, a partir da década de 1990, vários eventos e Conferências foram promovidas devido às transformações econômicas e políticas que justificam a necessidade de reformas educacionais para readequações, em favor dos novos contextos que envolviam o fenômeno de globalização e sociedade da informação. No ano de 1992, na Universidade de São Paulo (USP), ocorreu o Fórum Capital-Trabalho, que contou com a participação de empresários, centrais sindicais, centros de pesquisa, universidades e representantes do governo. Deste evento, resultou a Carta Educação, a mesma apresenta sua intencionalidade "[...] o que se busca é a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 65); além de apresentar como uma de suas propostas para educação básica a "reestruturação de currículos e melhoria dos livros didáticos" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 65).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), além de ser uma das entidades responsáveis pela promoção de eventos de ordem mundial que propagam orientações para educação mundial, criou a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sob coordenação do

economista Jacques Delors, o que culminou na elaboração de um documento norteador produzido entre os anos de 1993 a 1996. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) asseguram que o documento "Relatório Delors" é um documento fundamental para compreensão acerca da reforma das políticas educacionais dos países, uma vez que o mesmo enfatiza a função social que a educação possui.

> Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 2006, p. 89).

Destaca-se, inicialmente, o fato de o documento privilegiar o processo de aprendizagem ao longo da vida, e não o processo de ensino; logo ao se tratar de aprendizagem está se referindo ao sujeito aluno e secundarizando o trabalho docente. E ao se referir "ao longo da vida" se remete a conteúdos práticos a vida cotidiana, não necessariamente a conteúdos histórica e logicamente construídos pela humanidade, denominados conteúdos clássicos. Ademais, este documento é referência para elaboração de normativas para educação brasileira, e com isso, o livro didático difunde as concepções propostas pelo relatório.

> O Relatório destaca que essa perspectiva de formação deve inspirar e orientar as reformas educativas, tanto na elaboração de programas como na definição de políticas pedagógicas. Isso aconteceu com as políticas educacionais brasileiras, a partir da década de 1990, mediante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – (Lei nº 9.394/1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos quais essas concepções foram claramente incorporadas (GALUCH, SFORNI, 2011, p. 60).

Conforme Galuch e Crochík (2016) apontam, os documentos pós Constituição de 1988, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam em comum a orientação de que a formação deve estar voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para que o indivíduo consiga adaptar-se às condições objetivas características do capitalismo tardio.

Desse modo, Munakata (2012), aponta que em uma organização social capitalista, o processo de produção determina que o livro didático é uma mercadoria, produzida e destinada para um mercado específico que é a escola, e, portanto, o mesmo deve adequar-se, frequentemente, a esse mercado. Ademais, para o autor, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), enquanto uma política pública, reestruturou o mercado editorial no Brasil, e atraiu grupos internacionais.

O livro didático, enquanto mercadoria, é um objeto do mundo da edição, e por isso expressa em sua organização técnicas de fabricação e comercialização inerentes aos interesses do mercado. Enfatiza-se que o livro didático corresponde a um instrumento pedagógico constituído por valores e princípios culturais, sociais, econômicos, políticos e, portanto, apresenta uma ideologia norteadora que é

disseminada por meio de conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem materializadas sob forma de unidades ou capítulos (CASSIANO, 2007).

Para Lima (2012) o livro didático não é um instrumento constituído de forma neutra, pois expressa em sua composição uma concepção de homem, de educação e de escola. Dessa forma, considerando o livro didático enquanto um instrumento pedagógico que se faz presente no processo de ensino e de aprendizagem, como parte constituinte da formação humana, é necessário compreendê-lo mais a fundo, como objeto historicamente construído.

Considerando isto, na sequência buscamos analisar dois livros didáticos da disciplina de História destinados ao ensino fundamental - anos finais. A análise tentou problematizar questões como: quais são as concepções teóricas adotadas nos livros didáticos analisados? quais as concepções de leitura e escrita podem ser identificadas? o ensino pretendido por meio do livro didático promove desenvolvimento psíquico? qual a formação humana promovida a partir da ideologia postulada no livro didático?

ANÁLISE COMPARATIVA DOS LIVROS DIDÁTICOS

Para análise foram selecionados dois livros didáticos, sendo ambos do ensino de História. O primeiro livro denominado “História do Brasil” de 1958 em sua 7° edição, era direcionado para a 1° série do curso ginasial, que atualmente corresponde aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). De autoria de Roberto Jorge Haddock Lobo Netto, autor de livros didáticos do século passado, com inúmeras edições publicadas como: História do Brasil – 1° série ginasial; História da América – 2° série ginasial; História Antiga e Medieval – 3° série ginasial entre outros.

O segundo livro “História Sociedade & Cidadania” em sua 4° edição – São Paulo – 2018, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, também é um livro voltado para a última etapa do ensino fundamental na atualidade.

O primeiro livro organiza o sumário em 10 pontos, e traz o “Programa Oficial de História do Brasil” voltado para o “Curso Ginasial” 1° Série. Inicialmente podemos identificar que se trata de uma concepção teórica tradicional, com a transmissão de saberes. Saviani (1999) pontua a teoria corresponde a determinado modo de organizar a escola, o que observamos neste livro, onde apenas difunde a instrução e transmite conhecimentos acumulados pela humanidade por certo período, com um ensino sistematizado consequentemente.

O segundo livro, notamos em sua capa, uma imagem do Arraial de Belô, uma das maiores festas populares do Sudoeste, na qual ocorrem apresentações típicas de festas juninas, que em sua maioria são homenagens a santos católicos com origens portuguesas. Na terceira página é realizada uma apresentação do autor para o aluno, que afirma a importância de todos que contribuíram para o desenvolvimento do livro, finalizando com agradecimento a todos os profissionais envolvidos. Na sequência o sumário é dividido em unidades, contendo 14 capítulos distribuídos em IV unidades.

Observamos um misto de teorias no segundo livro, sendo elas a Teoria da Escola Nova[1] e a Teoria do Aprender a Aprender[2], o livro segue as normas estipuladas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, documento que surge para nortear o ensino voltado para as competências e habilidades. (BRASIL, 2018).

Saviani (1999) afirma que a teoria da pedagogia nova advoga para um tratamento distinto a partir da "descoberta" bem como das diferenças individuais, o autor pontua que, a educação deveria passar por reformulação para que de fato adentrasse o âmbito do ensino, o que foi possibilitado devido as últimas reformas e normativas, dentre elas a BNCC de 2018.

Passamos agora a análise do índice nove do livro "História do Brasil", da página 143 a 173. Este índice conta com a concepção de escrita discursivo/narrativo para o desenvolvimento das atividades, sendo que, primeiro se discorre todos os textos elencados e, somente nas três últimas páginas do índice encontram-se as atividades a serem realizadas pelos alunos. Organizadas por A, B,C até a consoante L, as atividades são pautadas apenas em perguntas e respostas.

No que se refere a produção textual nota-se apenas textos informativos e bibliográficos, que relatam momentos históricos. O narrador é o interlocutor, desaparecendo a presença do professor como locutor. Isto pode ser observado no decorrer do índice escolhido, o suporte ofertado para os alunos são apenas os textos e imagens, sem que ocorra uma circulação social e a possibilidade de trocas entre professor e alunos. O autor propõe entre os questionários a realização de redação, com base nos questionamentos realizados. Não há processo "interacionista", ou seja, discussões entre professor e alunos.

Observa-se que não existe nenhuma explicação prévia nos textos. Nas atividades que se solicita uma redação notamos a escrita como consequência, partindo apenas dos textos trabalhados. Santos, Greco e Guimarães (2010) asseveram:

> Nessa perspectiva, o texto produzido pelo aluno é visto como:
> - um registro escrito que serve para a atribuição de uma nota;
> - um registro escrito que penaliza o aluno pela atividade realizada;
> - um registro escrito que comprova que o aluno participou da atividade proposta, não necessariamente que a compreendeu;
> - um produto para a correção do professor;
> - um produto que leva o professor à comparação com os textos mais fracos;
> - um produto de avaliação (SANTOS; GRECO; GUIMARÃES, 2010, p. 77-78).

Desse modo, o livro apresenta uma concepção de leitura estruturalista saussuriana, onde, de acordo com Greco e Guimarães (2010, p. 24) "[...] o leitor é comparado a um 'receptáculo' no qual é depositado o saber [...]". No que tange a leitura observamos os textos no processo de decodificação e compreensão, assim,

na decodificação: passo a passo; regras de como ler; pareamento de informações com os textos desenvolvidos. A compreensão, apresenta uma informação ao leitor, que já possui informações sobre alguns dos temas em sua memória e com isso o leitor termina a leitura com alterações de seus conhecimentos prévios. Contudo não se tem a formação de um leitor crítico, apenas um reprodutor dos textos trabalhados, cujo nível de desenvolvimento alcançado se restringe a um pensamento pragmático.

Quanto ao segundo livro, analisamos o capítulo nove que se encontra entre as páginas 36 a 151. Mesmo que os dois livros analisados sejam da disciplina de História, embora de séculos distintos, alguns conteúdos se repetem, como a questão da Guerra da Cisplatina. No livro anterior esse conteúdo é trabalhado na "Elevação do Brasil à Categoria de Reino" o texto discorre com relatos desde 1810 referindo-se às lutas entre partidários da independência. No entanto, ocorre a discussão em apenas dois parágrafos, e com dois questionamentos na atividade proposta. Já no segundo livro a questão da Cisplatina é relatada em um parágrafo com uma breve explicação de sua luta pela independência, sendo também citada em uma atividade do aluno que deve elaborar um pequeno texto e a província faz parte do roteiro.

O capítulo tem, em sua primeira página, uma imagem ilustrativa da comemoração da independência da Bahia em 2 de julho de 2004, com a letra do hino 2 de julho e o Hino Oficial da Bahia. Ainda na primeira página tem 4 perguntas com respostas livres e as próximas páginas do capítulo possuem ilustrações acerca do tema discutido, bem como, entre 3 a 4 questões acerca do texto discutido em cada uma dessas páginas. Nas páginas seguintes, é feita uma retomada dos conteúdos vistos até então e, a última página do capítulo traz um breve texto intitulado "Manifesto das Mulheres de Goiana", novamente com questões para serem respondidas.

Na análise da concepção teórica encontramos um misto de teorias, a construtivista, pois considera o conhecimento ativo de reinvenção, Martins e Duarte (2010) pontuam que aprender o conteúdo não é o fim, mas um meio para aprendizagem.

Novamente observamos que a concepção de escrita é o discurso/narrativo igualmente ao livro analisado anteriormente. Santos, Greco e Guimarães (2010, p. 19) afirmam que: "Por sua referência temporal e local, esse enunciado é designado como enunciado indicativo de ação". Nota-se que tem dois interlocutores, os alunos e professores, pois em vários momentos há orientação de dialogar acerca do tema, com um gênero discursivo literário bibliográfico. Percebe-se nos livros que, além dos textos e imagens tem-se a indicação de vídeos em plataformas digitais, como o YouTube, dicas de outras leituras para a complementação do tema, além dos projetos em sala.

As atividades são em sua maioria de perguntas e respostas, apenas na página 147 é solicitado a elaboração de uma redação, contudo, o enunciado da atividade traz um roteiro a ser seguido pelo aluno elencando os itens a serem desenvolvidos, evidenciando a escrita por consequência, que ocorre devido às atividades e leituras proporcionadas. No segundo livro, ocorre uma descrição dos

fatos que aconteceram ao longo da história, e as atividades são elaboradas para perguntas e respostas, com a finalidade da leitura histórica, e análise das imagens. Isto, pois nos textos não há uma explicação prévia de qual gênero textual trata-se, assim apenas há reprodução do que se está posto, como base a concepção do estruturalismo saussuriano, de modo que ao ler, o aluno torna-se um reprodutor do que está posto, consequência de ser equiparado a um reservatório de informações.

No que se refere a leitura classificamos o processo em decodificação e compreensão, as atividades propostas juntamente com os textos são para leitores que identificam o código ao escrito, e liga-o a um significado, os textos apresentam as informações do tema e possibilitam ao aluno alterações de seus conhecimentos prévios, a partir do que foi estudado, alcançando a compreensão. Todavia, não abrange a interpretação, pois, mesmo ao analisar o conteúdo não se tem a emissão de um novo julgamento por parte do aluno, o que ocorre pelo fato dele ser apenas um reprodutor. Em nenhuma das atividades propostas no livro há possibilidade de o aluno realizar um texto ou até mesmo a resposta de uma questão pautada na compreensão da leitura realizada. Seu pensamento fica limitado ao pensamento prático, experimental, rotineiro e imediato.

Assim, ao finalizar a análise compreendemos que as normativas que vem ocorrendo nas últimas décadas, como a BNCC, pautada na aprendizagem das competências, proporcionaram algumas mudanças na estrutura da formação educacional, com a utilização de recursos como vídeos, plataformas digitais ou atividades que envolvem maior participação do aluno. Porém, as mudanças nos recursos adotados não proporcionam aos alunos um desenvolvimento significativo e de qualidade, não possibilita a interpretação, reflexão e apropriação dos conteúdos. As transformações que ocorrem em detrimento do avanço tecnológico da sociedade não é fator determinante para o desenvolvimento de educandos críticos-reflexivos, mas a exclusão dos que não têm acesso à tecnologia, gerando a pseudoformação.

Desse modo, em ambos os livros didáticos analisados, embora notou-se as diferenças de métodos e concepções adotadas, os dois evidenciaram uma mesma proposta de formação educacional: sujeitos não críticos. Isto remete ao ideário de políticas públicas educacionais, que seguem as diretrizes internacionais que são ordenadas por bancos econômicos mundiais, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), por órgãos de ordem mais ampla, demarcando o atrelamento entre educação e necessidades do capital.

A PSEUDOFORMAÇÃO E O ENSINO PROPOSTO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo estava tomando novos direcionamentos com o intuito de alcançar a paz mundial, fazendo uma política internacional para que as nações tivessem um novo relacionamento, nesse meio nasce a Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 1945, com o objetivo de administrar essas questões.

Junto com essa estrutura temos o campo político, social, econômico e cultural; para regê-los são criadas instituições internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, juntamente com a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – com objetivo de alcançar a paz mundial por meio da educação.

As discussões, por meio destes órgãos, perdem o foco da educação enquanto formação humana, pois estão sob a ótica do capital e da modernização, entrando em conformidade com o interesse do Banco Mundial, isto é, se visa o interesse econômico tornando a educação técnica para atender a lógica do mercado.

Na década de 1990, a UNESCO promove fóruns mundiais para discutir a educação, dentre esses fóruns, destaca- se o de Nova Delhi, em 1996, onde foi escrito o relatório "Educação um tesouro a descobrir", organizado por Jacques Delors. O relatório contém diretrizes e metas para nortear a educação do século XXI, a partir das legislações para educação que norteiam as reformas educacionais. O Relatório deixa claro que as pessoas devem ser educadas para viver e conviver juntas, evitando conflitos.

No entanto, a educação é um meio pelo qual a cultura é transmitida, por ser um processo de socialização, a cultura é criada e recriada a todo momento, assim como o homem se recria, com isso se visa essa reorganização e adaptação ao capital. A educação, por sua vez, perde sua essência no processo da formação humana adotando os objetivos pelos órgãos e fóruns internacionais. A princípio para Adorno (2006) a educação é:

> Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 2006, p. 141-142).

No entanto, a educação segue os regimentos dos órgãos citados e, com isso, a formação cultural se encontra em crise e não é somente um objeto da pedagogia. Este colapso da formação está por toda parte, "reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais" (ADORNO, 2005, p.2), mas podem reforçar a crise por meio das políticas educacionais. Pois, se revela uma despreocupação com o contexto extra pedagógico do aluno, fixando em um ponto de reflexão, isolando os demais fatores sociais que implicam na formação cultural do indivíduo.

Deste modo, Adorno (2005) afirma que a formação cultural se torna em semiformação socializada, passando a ser a forma de pensamento dominante. A cultura não pode ser tida como sagrada, visto que a formação para Adorno (2005) é a cultura tomada por sua apropriação subjetiva. O conceito de formação se emancipou com a burguesia, mas nas tentativas de movimentos revolucionários

que tinham o conceito de cultura como liberdade, houve o fracasso e obscureceu os ideais e acabou criando tabus.

O conceito de formação deveria corresponder a uma sociedade de seres livres, iguais e radicado na sua própria consciência, quanto mais a formação é tida como uma condição implícita mais autônoma a sociedade é, no entanto,

> Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformaram em caricaturas. Toda a chamada "educação popular" — a escolha dessa expressão demandou muito cuidado — nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída (ADORNO, 2005, p. 5).

Adorno (2005) se refere aos proletários, cuja as condições de trabalho são horríveis e os mantiveram fora de uma formação cultural, mas a ideologia dominante se tornou radical sobre estes. A formação para a massa chega por meio de outros canais de modo acrítico, pela Indústria Cultural.

> No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição [...]. Contudo a indústria cultural, em sua dimensão mais ampla — tudo o que o jargão específico classifica como mídia —, perpetua essa situação, explorando-a, e se assumindo como cultura em consonância com a integração, o que, se for mesmo uma, não será a outra (ADORNO, 2005, p. 8).

A Indústria Cultural faz o direcionamento da semiformação, para que os indivíduos se conformem com o que está posto, com isso, há uma formatação do pensamento. A semiformação, portanto, faz com que a sociedade se torne adaptativa a ideologia que é colocada, corroborando para uma formação regredida, de modo que os indivíduos suportam as relações que são colocadas sem um mínimo de reflexão. As mídias como um dos principais meios de comunicação fazem esse serviço de semiformação e alienação, desinformando o sujeito.

Mas além das mídias, ao analisar o contexto escolar, temos alguns elementos na sala de aula que contribuem para a formação do aluno ou semiformação, dentre elas o livro didático. O livro didático oferecido para as escolas públicas, pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), é produzido pelas editoras a partir dos documentos oficiais editados pelo governo federal, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, que são marcos após a redemocratização para nortear a educação básica brasileira que estão em consonância com os Órgãos Internacionais. Assim, o livro didático é um instrumento na sala de aula, visando o desenvolvimento dos estudantes.

> Nesse contexto, o processo de aprender a conhecer, o desenvolvimento de competências para a convivência pacífica num contexto de constantes ameaças e a capacidade para solucionar problemas da comunidade em que se vive são concebidos como características de cidadãos críticos, autônomos e participativos (GALUCH; CROCHÍK, 2016, p. 236).

Sob este princípio, a formação da consciência crítica, tornou-se objeto da educação pública, em que o estudante consiga diferenciar a realidade exterior, percebendo o movimento da sociedade e fazendo suas reflexões, contrapondo pensamentos sobre o que está posto como uma verdade absoluta. É esse movimento que o indivíduo deve fazer para compreender e realizar sua emancipação. No entanto, para essa concretude, Adorno (2006) diz que as pessoas interessadas devem direcionar suas energias para que a educação seja contraditória e de resistência.

O homem compreende e transforma o mundo com a educação, no entanto, no contexto atual, fragmenta a cultura, ciência e tecnologia, bem como as áreas do conhecimento e consequentemente se empobrece a educação, reduzindo a educação ao que interessa no mercado, baseada na sistematização e instrumentalização de informações e habilidades.

Para atender as necessidades do desenvolvimento econômico a educação se modela às exigências da sociedade que está em constante processo de modernização, assim como as mudanças no mundo do trabalho. O indivíduo se sujeita e torna-se prisioneiro da sociedade, que por sua vez, passa a se orientar pela lógica da sociedade capitalista, através da cultura, educação, religião e política, criando cativeiro em sua consciência.

> Esse 'cativeiro categorial', tal como a ideologia, inverte a determinação, faz pensar, por meio de categorias formais do pensamento, que o sujeito é livre para decidir sobre sua vida, quando é sujeitado e convertido em objeto da administração. A crítica, por sua vez, foi reduzida ao aperfeiçoamento do aparato tecnológico e burocrático e não mais destinada a refletir sobre as contradições sociais, fazendo com que o pensamento crítico, destinado a pensar as contradições e as possibilidades de sua superação, torne-se conservador e, neste sentido, ele mesmo contraditório: à medida que faz a crítica preserva as condições que geraram o que deveria ser criticado (GALUCH; CROCHIK, 2016, p. 239).

Dessa forma, a Teoria da Semiformação de Adorno (2005), a qual a sociedade se torna adaptativa a ideologia que está posta, promovendo que a formação do indivíduo seja regredida, e o sujeito não tenha o mínimo de reflexão sobre as relações sociais. Não significa que o indivíduo terá uma formação pela metade, mas uma crise na formação, de modo que "a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede" (ADORNO, 2005, p.2).

Nesse sentido, os documentos oficiais referentes à educação fazem uma reafirmação de que a educação é o meio formativo para que os indivíduos se tornem reprodutivistas e o livro didático é um meio que afirma os objetivos do capital em preencher a função do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do livro didático amparado sob a perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade leva-nos a compreender que os assuntos e discursos contidos nele tem

uma amplitude maior do que somente passar conteúdos didáticos. Lima (2012), assegura que o livro didático tem assumido importante papel no processo de escolarização e letramento no Brasil, que na maioria das vezes é tomado como maior referência para formação e inserção ao universo da escrita. Fusari (1998), constata que este é apenas um dos instrumentos de comunicação do professor no processo de educação escolar, o que significa dizer:

> [...] o livro didático acaba sendo considerado o 'professor', o que não deve ocorrer, tendo em vista a especificidade comunicacional escolar de transmissão/assimilação, de interação ligada aos conteúdos de ensino e aprendizagem, que deve expressar-se entre o docente e seus alunos, mediada metodicamente por livros e outros meios de comunicação, nas aulas, para atingir os objetivos educacionais escolares (FUSARI, 1998, p. 48).

Cabe destacar, que este documento não é um instrumento neutro, pois é constituído a partir de uma visão, assim, Lima (2012) assegura que é em torno de uma totalidade sócio-político-educacionais, que se constituem as características dos livros didáticos. Nesse sentido, o mesmo se constitui em meio a relações de disputas, conflitos em que estão atrelados a valores, ideologias e culturas.

Assim, tendo em vista uma formação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, demonstram-se nos livros analisados a ênfase na forma de organizar o ensino, como uma tendência de inovação, inclusão de jogos e brincadeiras, que estão em consonância às orientações do PNLD, as quais implicam em um ensino que supere o ensino tradicional. Isto, evidencia a valorização da prática sobre o conceito, o fazer pelo fazer, secundarizando os conteúdos, já que pautado em uma formação que objetiva a adaptação à sociedade, prioriza-se o desenvolvimento da capacidade do "aprender a aprender" ao longo da vida (GALUCH; CROCHÍK, 2016).

De acordo com Galuch e Crochík (2016, p. 247), o ensino sistematizado nos livros didáticos evidencia uma formação que nega a autoridade do conhecimento e da tradição, necessária para "fortalecimento do indivíduo e para a autonomia decorrente desse processo". Como também, inferem que neste processo de negação da autoridade, a experiência do professor e a transmissão do conhecimento vai desaparecendo, pois os livros didáticos já apresentam um ensino sistematizado: conteúdos curriculares, metodologia, dosagens e sequenciação, e no que tange a avaliação prioriza-se mais os procedimentos e atitudes dos alunos e menos os conhecimentos trabalhados.

Diante disso, percebe-se que o ensino, expresso nos livros didáticos, responde a propostas de orientações dos documentos oficiais que objetivam uma formação para a reprodução dessa sociedade e não para a reflexão das contradições sociais, nem mesmo para resistência ou formação de criticidade. E com isso, nota-se que "em nome do aprender brincando, democratiza-se a pseudoformação" (GALUCH; CROCHÍK, 2016, p. 256), visa-se uma formação utilitária, centrada no imediato, o que ocasiona uma falsa formação, e o desenvolvimento de um pensamento adaptativo e não teórico.

An analysis history's books: some considerations

ABSTRACT

This paper is the discussions result held in the course "Reading and Writing in Basic Education from the Historical-Critical Perspective," part of the Graduate Program in Teaching, Master's Degree in Interdisciplinary Teaching Formation/PPIFOR, at Paraná University /UNESPAR. Throughout, the contents were approached from a Historical-critical perspective, including books analysis, during the sharing sessions, similar results were observed in the books analysis from the same historical period. Therefore, this study aims to analyze two textbooks from different historical moments, examining the pedagogical conceptions present in both, as well as their similarities and differences. Drawing on the Critical Theory of Society theoretical framework (Max Horkheimer and Theodor Adorno), this bibliographic and documentary investigation sought to identify the pedagogical conceptions present in the analyzed each book units - one from 1958 and another from 2018 - and their impacts on educational formation. Firstly, the intention is to contextualize issues related to the book, the public policies that support and integrate it into the basic education system. Then, the aim is to compare two history books, specifically the content related to Brazilian history for the elementary education final years, highlighting the similarities and differences. Finally, based on the thoughts of Frankfurt School thinkers Max Horkheimer and Theodor Adorno, the proposal for educational formation present in the analyzed books and the pedagogical conceptions that support it will be analyzed, considering the concept of "semiformation."

KEYWORDS: Textbooks. Pedagogical conceptions. Semiformation.

Un análisis de los libros de texto de historia: algunas consideraciones

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de las discusiones llevadas a cabo en el curso "Lectura y escritura en la educación básica desde la perspectiva histórico-crítica", parte del Programa de Posgrado en Enseñanza, Maestría en Formación Docente Interdisciplinaria/PPIFOR, en la Universidad Estatal de Paraná/UNESPAR. A lo largo del curso, los contenidos se abordaron desde una perspectiva histórico-crítica, incluyendo el análisis de libros de texto. Durante las sesiones de intercambio, se observaron resultados similares en el análisis de libros de texto del mismo período histórico. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo analizar dos libros de texto de diferentes momentos históricos, examinando las concepciones pedagógicas presentes en ambos, así como sus similitudes y diferencias. Basándose en el marco teórico de la Teoría Crítica de la Sociedad (Max Horkheimer y Theodor Adorno), esta investigación bibliográfica y documental buscó identificar las concepciones pedagógicas presentes en las unidades analizadas de cada libro, uno de 1958 y otro de 2018, y sus impactos en la formación educativa. En primer lugar, se propone contextualizar cuestiones relacionadas con el libro de texto, las políticas públicas que lo respaldan e integran en el sistema de educación básica. A continuación, se busca comparar dos libros de texto de Historia, específicamente los contenidos relacionados con la historia de Brasil destinados a la enseñanza primaria - años finales, destacando las similitudes y diferencias. Por último, basándose en los pensamientos de los frankfurtianos, Max Horkheimer y Theodor Adorno, se pretende analizar la propuesta de formación educativa presente en los libros analizados y las concepciones pedagógicas que la respaldan, teniendo en cuenta los conceptos de semiformación.

PALABRAS CLAVE: Libros de texto. Concepciones pedagógicas. Semiformación.

NOTAS

1 A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, por intermédio de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares (SAVIANI, 2008, p. 6-7).

2 Estas são: Pedagogia dos projetos; Pedagogia do professor reflexivo; Pedagogia das competências; Pedagogia construtivista; Pedagogia do multiculturalismo (MARTINS; DUARTE, 2010).

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Teoria da Semicultura**. In: Primeira Versão. Porto Velho, 2005.

____. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 8° ano: ensino fundamental: anos finais**. São Paulo: FDT, 2018. Disponível em: https://issuu.com/editoraftd/docs/historia-sociedade-e-cidadania-mp-8_divulgacao

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Resolução CNE/CP n 4. Brasília, DF: MEC, dez. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 31 nov. 2022.

CASSIANO, C. C. F. 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.Tese (Doutorado em História da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

MARTINS, L M.; DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L M.; DUARTE, N., (orgs). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, v. 8, n. 1, p. 44-53, 1998.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6. n.1, p. 55-66, jan.-jun.2011.

GALUCH, M. T. B. CROCHÍK, J. L. Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. **Caderno de pesquisa**, Maringá, v. 46, n. 159, p. 234-258, 2016.

GRECO, E. A.; GUIMARÃES. **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: EDUEM, 2010.

LIMA, E. G. Para compreender o livro didático como objeto de pesquisa. **Educação e Fronteiras On-Line**, v. 2, n. 4, p. p. 143-155, 2012.

LOBO NETTO Roberto Jorge Haddaock. **História do Brasil**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958. Disponível em: https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/hist%C3%B3ria%20do%20brasil%201%C2%AA%20serie%20curso%20ginasial%20-%20roberto%20j.%20h.%20lobo%20neto02.pdf

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. bras. hist. educ**., Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012.

SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, Tânia Braga. **A produção textual e o ensino.** Maringá: EDUEM, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. "Edição comemorativa".

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos 1990. In: SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

Recebido: 28 setembro 2023
Aprovado: 09 novembro 2023
DOI: 10.3895/rtr.v9n0.17330
Como Citar: MENDONÇA, C. L. et al. Uma análise dos livros didáticos de história: algumas considerações. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 9, e17330, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>. Acesso em: XXX.

Correspondência:
Caroline de Lima Mendonça
carol.lima.mendonca@hotmail.com

Direito Autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.