Boletim do Tempo Presente - ISSN 1981-3384

A relação entre América Latina e a política do livro didático: uma análise sobre as revoluções do século XX

Maria Sarah do Nascimento Brito[I]

Karl Schurster[II]

Resumo: O Plano Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) nasce em conjunto com as iniciativas de financiamento de políticas voltadas para o Livro Didático na América Latina por parte de grandes agentes internacionais, como o Banco Mundial e Unesco. Reconhecendo que o livro assume um papel simbólico muito importante para a sociedade, buscamos entender a relação entre a política do Livro Didático e o ensino das Américas a partir do estudo de como os livros apresentem as Revoluções do Século XX.

Palavras-Chave: Livro Didático; América Latina; Revolução.

La relación entre América Latina y la política de libros de texto: un análisis de las revoluciones del siglo XX

Resumen: El Plan Nacional de Libros y Material Didáctico (PNLD) nació junto con las iniciativas de financiamiento de políticas para los Libros Didácticos en América Latina por parte de importantes agentes internacionales, como el Banco Mundial y la Unesco. Reconociendo que el libro asume un papel simbólico muy importante para la sociedad, buscamos comprender la relación entre la política de Libros Didácticos y la enseñanza de las Américas a partir del estudio de cómo los libros presentan las revoluciones del siglo XX.

Palabras-Clave: Libro Didáctico; América Latina; Revolución.

Considerações Iniciais

O que, no mundo, não se deixa revolucionar?[III] Revoltas, Golpes, Guerras e Revoluções evidenciaram a efervescência política do século XX, se disseminando e pertencendo de maneira evidente ao vocabulário político moderno. Trata-se de conceitos que se diferenciam entre si, mas que por vezes são utilizados como sinônimo (Revolta e Revolução), e por outras fazem parte de discursos que disputam a legitimidade narrativa sobre um fato histórico, a exemplo de 1964, no Brasil, empregado como golpe pelos historiadores, mas entre os militares é tido por Revolução. Contudo, se podemos afirmar algo sobre essa discussão é que o entendimento de Revolução como transformações sociais é fruto eminente da sociedade moderna, considerando que uma vez desapontado o Iluminismo, a sociedade fora tomada pela ânsia do imediatismo e da mudança.

A disseminação semântica dessa palavra na sociedade acabou simplificando um conceito de larga amplitude, sendo banalizado ao longo das disputas pelas narrativas históricas. O conteúdo semântico do termo Revolução, por sua vez, não é unívoco, podendo variar de ações violentas e de deposição de golpes políticos a processos de evolução das técnicas de

trabalho, a exemplo da Revolução Industrial[IV]. O conceito abrange ainda movimentos e processos de transformações institucionais, como a Revolução chilena (1971), podendo ainda significar todos esses processos ao mesmo tempo, ou apenas um desses exemplos.

A História da América Latina na segunda metade do século XX tem nas revoluções uma das suas marcas inegáveis. Bolívia (1952), Cuba (1959) e Nicarágua (1979) consistem em exitosos exemplos dessa fase revolucionária de nossa história, que atravessou as décadas de 1950 e 1980. Esse ciclo teve no caso cubano o seu símbolo mais importante. O contexto da Guerra Fria que fez com que os impactos geopolíticos desse processo se alastrassem pela América Latina, resultando assim em vários grupos de guerrilheiros que tiveram a experiência cubana como norte, além de transformarem esse evento no paradigma que comportava as utopias sociais da América Latina.

Por sua vez, o Livro Didático (LD) se insere nesse contexto a partir das contribuições de Bourdieu, e a nível nacional de Bittencourt, que o entendem o LD como produto cultural, parte de um discurso legitimador, assumindo a importante função de transposição dos conhecimentos da "cultura legítima", principalmente, quando utilizado como fonte principal dos conhecimentos científicos em sala de aula[V]. Considerando as revoluções como parte fundamental da história da América Latina e o currículo como um dos mecanismos formadores de identidade e consolidação do discurso, a escola se mostra como um espaço social fundamental para se atualizar os conhecimentos históricos e sociais[VI]. A partir dessas considerações, buscamos remontar uma discussão sobre o conceito de revolução em diversos autores a fim de perceber suas interpretações e utilizações políticas ao longo da história e como essas utilizações repercutem na construção do discurso das revoluções sobre a América Latina no Livro Didático de História (LDH).

Revolução: uma disputa pela narrativa da história

Hobsbawm que na Era dos Extremos nomeou o século XX como breve, também consente de que foi o período em que se presenciou as maiores revoluções na história, com destaque para Revolução de Outubro de 1917, *que apenas trinta ou quarenta anos após a chegada de Lenin à Estação Finlândia em Petrogrado, um terço da humanidade se achava vivendo sob regimes diretamente derivados dos dez dias que abalaram o mundo*[VII]. A Revolução Russa que talvez prometesse concretizar o que a Revolução Francesa não foi capaz, indicava que a humanidade esperava por uma mudança. Essa esperança resultou em impulsos pela libertação e contra as opressões, em suas mais diversas concepções e expressões, fazendo emergir novas organizações políticas e sociais acerca do mundo.

Ao longo da história e da historiografia, vários autores se debruçaram sobre o conceito de Revolução e seus efeitos na sociedade. Considerando a Revolução Francesa, de cunho liberal, e a Revolução de Outubro, comunista, como os pressupostos que influenciaram uma estrutura de sociedade posteriori, a partir desses pontos e dessas perspectivas se pautam as discussões a respeito do tema. Marco Aurélio Garcia traz uma interessante abordagem sobre Reforma e Revolução através de uma reconstituição histórica de suas trajetórias no movimento operário e socialista internacionais do final do século XIX e começo do século XX. A reconstrução se baseia num comparativo entre a social democracia russa e alemã.

A importância da Revolução em Garcia se dá não só pela sua capacidade de causar bruscas rupturas sobre a arena social, política e econômica, mas principalmente por sua

capacidade de servir de exemplo e de ocupar o imaginário das gerações futuras[VIII]. Se considerarmos que tão importante quanto viver uma mesma realidade seja viver os mesmos sonhos, a história se mostra assim como apontou Franco Junior, como uma dinâmica incessante de construir utopias, e quando falamos em utopias, queremos falar sobre os projetos de futuro baseados em uma ordem social ideal que se nutre a partir da busca pela possibilidade de mudança[IX]. Partindo da clássica referência de Marx, é justamente quando os povos parecem empenhados com a Revolução em si próprios e sobre as coisas ao seu redor, em criar uma realidade que jamais existiu, se conjuram nomes, gritos e roupagens a seu favor, a fim de apresentar a nova cena da história do mundo[X]. Partindo dessas considerações, considerando a história da América Latina marcada por interdependências econômicas e sociais, é possível entender o porquê das utopias socialistas encontrarem ali um terreno fértil.

O conceito de Revolução em Garcia parte da ideia de que é necessário considerar o período da Primeira Guerra, marcada pela Revolução Russa, pela crise que sacudiu a Internacional Socialista e pelo nascimento da Internacional comunista. A Guerra aparece com uma expressão das contradições do imperialismo. A Segunda Internacional, por sua vez, revelava a inadequação de suas estratégias de cumprir o programa antibelicista, dando origem a um clima insurrecional para muitos países da Europa, criando as condições objetivas para a Revolução, faltando apenas às condições subjetivas. Já vitória da Revolução Russa se estabelecia com uma contracorrente as tendências hegemônicas de social democracia europeia, como uma segunda via de sair de um capitalismo saturado[XI]. O autor afirma que o bolchevismo como paradigma revolucionário surge de uma derrota e de uma vitória: a derrota da social democracia europeia e a vitória da Revolução Russa

Seguindo a linha de discussão marxista, de acordo com Silva, a definição dada por Marx e Engels talvez tenha sido a mais influente, considerando sua atuação não só sobre os estudiosos do materialismo histórico, mas também sobre os revolucionários e principalmente sobre a Revolução Russa que impulsionou diversos movimentos políticos. O conceito fundando no século XIX pensava que a Revolução Proletária deveria acontecer inevitavelmente no Capitalismo. Marx e Engels entendiam que para a Revolução Proletária ocorrer seria necessário que esta fosse antecedida por uma Revolução de cunho burguês, sendo a Revolução Francesa, por sua vez, o paradigma das Revoluções burguesas[XII]. Essa tese influenciou ainda muitos estudiosos, a exemplo do Brasil, o sociólogo Florestan Fernandes.

Quando falamos em Revolução Burguesa nos referimos aos fenômenos históricos protagonizados pela burguesia. Cunhado no momento histórico do nascimento do capitalismo e de transformação da sociedade feudal para burguesa, entre 1750 e 1850, o destaque aplicado desse conceito é protagonizado pela Revolução Francesa, como já comentamos anteriormente. Contudo, as alterações políticas sofridas pela Inglaterra entre 1640 e 1660, não menos importante, também são consideradas como parte de uma Revolução Burguesa, segundo Florenzano[XIII].

A formação política, social e econômica da América Latina, por sua vez, nos impõe uma formação de vivências de um capitalismo diferente da Europa, sendo difícil de aplicar o conceito de Revolução Burguesa e Revolução Proletária a nossa realidade, sendo mais apropriado a utilização do termo "Revoluções Camponesas", como considerou Silva[XIV]. Ao longo do século XX, na América Latina, se experimentou uma série de experiências revolucionárias de caráter anti-imperialista, não burguesa ou proletária, evidenciando que seria mais propicio considerar esses eventos como frutos de um nacionalismo. Apesar disso, admitir que o processo revolucionário da América Latina se deu inicialmente a partir do nacionalismo

não significa dizer que se estabelece como uma regra para toda a região e que posteriormente não tenha se tornado uma revolução burguesa ou proletária. Cada país vivenciou suas próprias experiências, a exemplo do México que contou com uma parcela da burguesia como parte do processo revolucionário e a cubana com aspectos proletários.

Seguindo nossa discussão, a contribuição de Florestan Fernandes para nosso trabalho consiste na exposição do conceito de Revolução dentro da ordem e o de Contrarrevolução. De acordo com Fernandes, no nível mais imediato de luta pela transformação de uma sociedade brasileira, a palavra "Revolução" recebe um significado que não depende da classe trabalhadora. Toda a sociedade de classe possui certas exigências econômicas, políticas e culturais, e os termos designados as transformações sociais como Revolução Agraria, Revolução Urbana ou Revolução Democrática indicam as aproximações ou afastamentos da ordem burguesa. Nesse sentido, seria apropriado dizer que as sociedades capitalistas possuem um grande espaço para as Revoluções dentro da ordem[XV]. O autor explica o termo como transformações que foram desencadeadas a partir de iniciativas das classes altas ou médias que buscam manter seus status ao considerar espaços e negociações com a classe trabalhadora. Fernandes explica ainda que é justamente por essa estratégia que as burguesias dos países centrais se organizam como "verdadeiras bastilhas" e promovem seu "pluralismo democrático" como se assim o fossem[XVI].

A Contrarrevolução, por sua vez, surge como uma realidade histórica contraria a Revolução. Silva explica que, como aquilo que impede uma Revolução, alguns autores chamaram o golpe de 1964 de falsa contrarrevolução, considerando que não havia uma Revolução Socialista em andamento, sendo os golpes utilizados como ferramenta contra a democracia. Por vezes, durante a própria vigência dos governos militares, os Golpes foram chamados de Revolução[XVII]. A exemplo desta última frase, não distante do Tempo Presente, o atual presidente do Brasil, eleito em 2018, Jair Bolsonaro (sem partido) também se referiu ao Golpe de 1964 como uma Revolução[XVIII]. Para Fernandes, se um Golpe de Estado é descrito como "Revolução", isso não se dá de mero acaso. Trata-se de uma articulação discursiva para simular inicialmente que a Revolução Democrática não fora interrompida. Dessa forma, pretende-se ao nomear o ocorrido de Revolução no lugar de Golpe de Estado maquiar a realidade, uma vez que a definição do primeiro conceito oferece pouca controvérsia[XIX].

Até aqui discutimos características e significados que se complementam e que podem configurar o conceito de Revolução a partir de autores diferentes e de como estes reconheciam-se no seu tempo. Porém, se quando falamos em Revolução estamos tentando entender seu sentido literal, semântico, é possível percorrer este caminha através da história dos conceitos. Segundo Koselleck, em 1842, Haréau, um erudito francês observou que Revolução se referia a um retorno, uma mudança de trajetória que correspondia ao uso latino da palavra e conduzia de volta ao ponto de partida do movimento. Em outras palavras, a etimologia da palavra "Revolução" significa um movimento cíclico. É essa linha de raciocínio que vai guiar o pensamento político na Antiguidade, por exemplo. Esse movimento circular fora entendido como movimento político por Aristóteles e Políbio. Existia assim um número limitado de formas constitucionais que alternadamente se substituíam, mas que naturalmente jamais poderiam ser ultrapassados por outras formas[XX].

Transitando entre os séculos XVI e XVII Guerra Civil e Revolução não eram expressões semelhantes, mas também não se tratava de condições extremamente opostas. A Guerra Civil remetia a uma conjuntura violenta oriunda das lutas em família, o Estado, por sua vez, tratou de monopolizar o direito à violência em questões de guerras internas e externas, atribuindo a

Guerra Civil a condição de ilegalidade. Por conseguinte, a Revolução em seu caráter trans-histórico passou a ser usada como acontecimentos a longo prazo ou acontecimentos políticos que eclodiam de forma inesperada e rápida. Por fim, as Rebeliões eram entendidas como desordens sociais e levantes foram reprimidos[XXI].

No século XVII, as vertentes iluministas cunharam a Revolução o sentido de emancipação social que em muito decorria da visão política de que tudo estava em transformação. É nesse período que o conceito ganha sentido oposto ao de Guerra Civil. Por fim, a partir das diversas Internacionais que se seguiram, o conceito passou a fazer parte de um vocabulário político partidário e de programas políticos. Considerado como conceito partidário no campo da filosofia da história, passou a ter e reproduzir constantemente inimigos em detrimento de seu uso generalista e associado à violência da Guerra Civil[XXII].

Ao longo do século XX o conceito de Revolução também foi despojado de sua dureza e recebeu todas as utopias sociais. A história dos conceitos nos revela que no decorrer da escrita da história pensar e dizer Revolução representaram sentidos distintos a depender da época em questão, que refletem, por sua vez, como consequência direta os interesses em questão das classes vigentes. A Revolução que já fora aclamada pelas instituições como forma de descortinar um novo horizonte de possibilidades migra para a condição oposta ao Estado, visto como uma desordem social que através da violência busca a tomada do poder. Não teria ocorrido concomitante a esses eventos um processo de esvaziamento do conceito? É o que pretendemos observar nos Livros Didáticos de História (LDH – PNLD 2018) do ensino médio a respeito das Revoluções do século XX.

Discursos e identidade: a criação do PNLD e o ensino das Américas

O Livro Didático (LD), segundo Caimi tem estado em evidência nas pesquisas de pós-graduação nas últimas décadas com pesquisadores se debruçando cada vez sobre os conteúdos dos livros, do mercado editorial e todo seu processo de repercussão e utilização na sala de aula pelo professor, embora o estado da arte revele que nem sempre foi assim, considerando que durante um longo período da história a importância do LD foi relativizada no processo de ensino e aprendizagem[XXIII]. Para entender as representações lançadas sobre esse material didático começamos com a seguinte pergunta: o que se entende por Livro Didático?

Choppin destaca que os Livros Didáticos assumem quatro funções essenciais que podem variar de acordo com a época, as disciplinas, os métodos, níveis de ensino, e formas de utilização. A função referencial ou curricular, correspondendo aos suportes privilegiados de conteúdos educativos, conhecimentos e técnicas qual determinada sociedade visa efetivar como dominante; a função instrumental, onde o livro coloca em prática métodos de aprendizagem (exercícios/atividades) que buscam facilitar a aprendizagem dos conteúdos, favorecendo a aquisição de competências e habilidades; a função ideológica e cultural que representa a construção e efetivação de uma identidade nacional, de costumes de utopias compartilhadas, relacionado diretamente a formação dos Estados Nacionais e sua soberania e, por fim, a função documental que enxerga o Livro Didático como um compilado de documentos que podem fornecer uma observação ou confrontação, formando o espirito crítico do aluno[XXIV].

Outros autores também fazem reflexão acerca da complexidade do LD, a exemplo de Bourdieu que o entende como produto cultural, assim também como Circe Bittencourt. Como parte de um discurso legitimador, o Livro Didático assume função importante na transposição

dos conhecimentos da "cultura legítima", principalmente quando utilizado como fonte principal dos conhecimentos científicos em sala de aula.

A educação, bem como o currículo, sempre foram pontos cruciais na formação de uma sociedade e na construção de uma identidade nacional. Existem alguns autores como Jan Masschelin, e algumas vertentes teóricas como a pedagogia tradicional e a pedagogia nova que enxergam a educação como ferramenta principal na transformação da sociedade. Nessa lógica, apenas através da educação e da escola para todos conquistaríamos um mundo melhor[XXV]. Em oposição a essa linha teórica, autores como Althusser e Bourdieu defendem que a educação cumpre o papel de reproduzir o mecanismo de dominação do Estado. Em Althusser essa dominação se dá a partir do Aparelho Ideológico do Estado (AIE)[XXVI] e em Bourdieu através do capital cultural e da violência simbólica. Ambas as correntes teóricas superestimam o papel que a educação assume na sociedade, uma vez que a primeira linha teórica pretende resolver os problemas sociais através da escola, enquanto a segunda atribui as desigualdades de classe ao êxito da escola em manter a ordem dominante.

Apesar de ser considerado como uma teoria reprodutivista, isto é, pessimista, pois não considera a mudança na educação, Saviani não desconsidera a contribuição de Bourdieu ao analisar a sociedade através de suas especificidades culturais, buscando entender o sistema de relações existente entre os espaços sociais, suas dinâmicas e como elas se desenvolvem na escola[XXVII]. É nesse sistema de relações existentes, a exemplo do vínculo educação e escola, que o Livro Didático é validado.

Por meio da escola, as crianças adquirem determinados conhecimentos considerados importantes para a sociedade. O discurso de que a escola pública democratiza a educação, é um discurso liberal que idealiza a escola, pois considera que ao ensinar a todos o mesmo conteúdo e sem distinção, aquele que possuir dons naturais, competências e habilidades serão pessoas bem sucedidas na sociedade. Ao relacionar o sucesso do aluno a esforço ou a dom natural, se formula o consenso de que todos possuem chances iguais de ascensão social na escola meritocrata.

Para Bourdieu o motivo de muitas crianças não continuarem na carreira escolar se justifica pelo capital cultural e violência simbólica. A escola busca transmitir os conceitos mais importantes existentes numa sociedade, sendo eles produzidos e determinados pela cultura dominante, sobrepondo assim uma cultura sobre a outra, determinando os conteúdos que iram formar os currículos, caracterizado como violência simbólica, e através do capital cultural, determinando qual aluno irá se apropriar desses conhecimentos, visto que os conteúdos e o próprio ritmo escolar só se permitem ser entendidos a partir de conhecimentos prévios que são transmitidos de forma primaria pela família[XXVIII]. Bourdieu considera que *cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas do que diretas, um certo capital cultural [...] que contribui para definir, dentre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar*[XXIX]. Essas vivencias são fundamentais no ambiente escolar, bem como a ausência delas.

Como parte desse discurso legitimador, o Livro Didático assume função importante na transposição dos conhecimentos da cultura legitima. É ele também, que na maioria das vezes é a única fonte impressa de informação para os alunos, principalmente aqueles que não tem acesso ao capital cultural. O interesse do Estado na elaboração dos livros não remete somente a criação do PNLD, como observou Circe Bittencourt, mas remete a formação do Estado Nacional juntamente com a criação das escolas públicas e secundarias, que construiu os saberes escolares organizado pelo poder educacional, ou seja, a Igreja Católica e o Estado. Desde então,

o livro se tornou uma importante mercadoria das empresas editoriais que se alinharam ao Estado na produção desse produto cultural[xxx].

Na condição de produto cultural, Bittencourt defende o livro didático como um objeto complexo, isto é, apesar da facilidade em analisar o livro, pois a autora entende o livro como um objeto familiar e de fácil identificação, esbarramos na impossibilidade de defini-lo, considerando as diversas funções que pode vir a assumir. A exemplo dessa complexidade, o lugar e o momento qual o livro foi produzido são aspectos fundamentais para entender suas 'múltiplas facetas', podendo assumir a categoria de mercadoria ligada ao mundo editorial dentro da lógica de mercado capitalista, de suporte de métodos de ensino ou veículos ideológicos[xxxi].

Nurit Elhanan observa também que o discurso dos livros didáticos já foi objeto de estudo dos historiadores, sociólogos, psicólogos e analistas de discurso, e ressalta como um objetivo importante entender em que medida os livros escolares são os produtores e reprodutores da memória coletiva. Argumentada em Wertsch, a autora aponta que as narrativas patrocinadas pelo Estado não precisam existir uma lógica ou estarem fundamentadas na ciência, sua meta é criar uma forte identidade coletiva. Nesse sentido, a memória assume mais influência para as pessoas do que a ciência histórica[xxxii].

O Plano Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) surge em 1985, através da proposta Educação para Todos, feita pelo ministro da educação do governo Sarney, Marco Maciel. A proposta de caráter assistencialista tinha como objetivo a melhoria da educação através do combate a evasão escolar e da respectiva valorização do magistério. Para isso, a proposta reconhecia que fatores externos a escola precisavam ser considerados para entender os motivos da evasão escolar, como a desnutrição atribuída as classes menos favorecidas, propondo, dessa forma, junto ao programa de distribuição de livros a merenda escolar. Marco Maciel enfatizou ainda a necessidade de um salário justo aos professores, e discutia a forma qual o currículo se estruturava não facilitava o aprendizado[xxxiii].

Embora o PNLD tenha absorvido outro programa de aquisição e distribuição de Livros Didáticos já existentes com a nova administração institucional, com ampla estrutura e de grande orçamento, o programa se mostrou também diferente dos programas anteriores em alguns aspectos ao propor a universalização das escolas e dos livros didáticos, a criação de critérios avaliativos para os livros, a utilização de livros recicláveis, participação do professor na escola do material etc. como veremos posteriormente.

Para entender como o PNLD se manteve forte e permanente até os dias atuais, é importante entender que existem dois períodos entendidos como fase do PNLD, sendo eles em 1985, quando o programa é lançado com a proposta da Educação para Todos: caminho para a mudança, feita pelo então ministro da educação Marco Maciel apresentando os princípios norteadores da política do PNLD, e no período de 1995 a 2002, devido às mudanças educacionais implementadas no governo FHC, influenciadas pelo Plano Decenal de Educação para Todos, lançado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC)[xxxiv].

Apresentado como compromisso maior da Nova República e em resposta aos anseios nacionais da construção de uma educação mais democrática, o Educação para Todos em apresenta uma série de medidas relacionadas com a implantação de programas de aperfeiçoamento e valorização do corpo docente, distribuição de livro didático e material escolar, fornecimento de merenda e, ainda, expansão e recuperação das unidades escolares[xxxv].

Como um dos fatores que segundo o ministro contribuem para agravar os problemas na educação básica brasileira, como o centralismo administrativo, as desigualdades regionais,

baixos níveis de renda e carência alimentar, são somados a má distribuição espacial da rede escolar e a formulação inadequada do currículo (Maciel, 1985). Nesse trecho, percebemos mais uma vez a atribuição dos problemas sociais a uma ausência de um plano educacional, quando na verdade, a exemplo dos grandes índices de desigualdade de analfabetismo no país foram herdados da ditadura. Entre 1984 e 1986 o nível de analfabetismo entre pessoas de 15 e 19 anos era em média 20,7%, crescendo entre os mais velhos, chegando à média de 47,6% entre as pessoas de 60 anos ou mais [XXXVI].

Cassiano, por sua vez, argumenta que a proposta Educação para Todos, inspirada na diretriz maior Compromisso com a Nação, sinalizava uma tentativa de restruturação política e econômica para efetivar uma nova estrutura administrativa, sendo prova disso a coalizão política que uniu a Frente Liberal ao Partido do Movimento Democrático (PMDB). Nesse sentido, esses interesses são dissimulados ao propagar a ideia que a construção de uma educação democrática, por meio da criação de um plano educacional (PNLD), que só seria possível através da união entre Estado e Sociedade, nas palavras no ministro, conseguiríamos combater o analfabetismo e as desigualdades[XXXVII].

As mudanças que vão caracterizar uma nova fase do PNLD oriundas do surgimento de novos interesses e pautas surgem com um novo documento norteador. Em meados nos anos 80 os problemas relacionados ao desenvolvimento do PNLD eram latentes, como por exemplo, a realização da entrega dos livros a tempo do início do ano letivo, bem como denúncias de corrupção. Por recomendação do Banco Mundial, concluíram que era necessária uma reformulação nas políticas educacionais voltadas para o livro didático, visto que nas prescrições contidas no documento do Banco Mundial intitulado Financiamento da educação nos países em desenvolvimento: opção para política, a valorização do livro didático era um ponto crucial[XXXVIII].

Manifestado o interesse do Banco Mundial em financiar a educação nos países desenvolvidos, é realizada a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, organizada da Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, contou com a participação de 155 representantes de países e com 150 entidades não-governamentais. A pauta, por sua vez, era discutir os rumos da educação de forma global. De acordo com Coraggio e Torres, os interesses do Banco Mundial e das demais entidades citadas em formular uma educação global, com ênfase nos financiamentos as políticas educacionais de países em desenvolvimento, são pensados para garantir condicionantes que privilegiem as leis de mercado, com a justificativa de gerar desenvolvimento para essas regiões, como a América Latina, acabam por aprofundar as dividas históricas já existentes, garantindo a reprodução das relações e das desigualdades existentes[XXXIX].

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) foi o documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1993, destinado a cumprir as metas estabelecidas na conferência internacional ocorrida na Tailândia. As ideias contidas no Plano Decenal, portanto, têm origem na preocupação da comunidade internacional com a educação. Segundo o Plano, os compromissos que o governo brasileiro assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, expressam-se no Plano Decenal de Educação para Todos, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea[XL].

Nesse sentido, o Livro Didático assume protagonismo mais uma vez, sendo referenciado no documento como um dos principais insumos da instituição escolar, tendo seus aspectos políticas, econômicos e a gerencia pedagógica indissociáveis das características da questão educacional brasileira. Considerando todas as problemáticas que cercaram a política didática

nos últimos anos a exemplo citado pelo Plano Decenal do *princípio da livre escolha pelo professor que esbarrava em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar,* uma nova política do livro começa a ser formulada, a partir das definições de padrões básicos de aprendizagem que devem ser alcançados na educação fundamental, assegurando também a qualidade do conteúdo, *fundamentação psicopedagógica, atualidade da informação em face do avanço do conhecimento na área, adequação ao destinatário, elementos ideológicos implícitos e explícitos*[XLI].

Por outra perspectiva, Cassiano aponta que o LD foi um dos oito pontos considerados essenciais para que o sistema educativo brasileiro se adaptasse as exigências internacionais[XLII]. Ainda na década de 90, outros documentos surgiram enfatizando a importância do livro didático para a educação, como por exemplo o relatório de Jacques Delors, em 1998, num discurso elaborado sobre a educação para o século XXI, da Unesco aponta que o livro didático não ocupa mais o lugar de único instrumento pedagógico, contudo, este não deixa de ocupar um lugar fundamental no processo do ensino, visto que tem se mostrado um suporte mais fácil de manusear e mais econômico[XLIII].

Feito essas observações, podemos perceber duas pautas principais que se sobressaiam na preocupação internacional para com a formação da educação para o século XXI. A primeira seria em estruturar um modelo de educação nos países em desenvolvimento, e a segunda pauta seria o livro didático, qual assumiu protagonismo para facilitar esse processo. Uribe observou em vários estudos do Banco Mundial dos anos 1990 direcionados a América Latina em que os resultados apontam para os benefícios atribuídos ao uso do livro didático nessas regiões. O banco mundial privilegiou os financiamentos aos projetos da América Latina e Caribe que priorizassem a distribuição de livros didáticos, com a justificativa de indicadores de custo e benefício. É nesse sentido que podemos afirmar que a criação do PNLD e a sua permanência até os dias atuais se estabelece a partir dos interesses externos do Banco Mundial em garantir boas condições de livre mercado, mas também aos interesses internos de inserção de capital internacional no país[XLIV].

PNLD 2018: Uma análise dos livros de história para o ensino médio

O PNLD 2018 para o ensino médio (3º ano) é composto por treze livros de história e foram avaliados e aprovados segundo as normas do edital do programa. Considerando os livros escolares como produtores e reprodutores da memória coletiva, a educação formal atua como um dos principais canais para perpetuar as narrativas nacionais no que diz respeito à construção de uma identidade. Dessa forma, os LD's assumem a forma do que Pierre Nora chamou de lugares de memória[XLV].

As categorias, por sua vez, nos permitem atribuir sentido ao mundo como um caminho que nos permite chegar à casa que construímos como nosso reflexo. Em outras palavras, as categorias nos permitem construir o discurso da representação e da autorrepresentação. Seguindo essa linha, destacamos como categorias de pesquisa nos treze Livros Didáticos de História para o ensino médio, aprovados do PNLD 2018: Revolução, América Latina e Cuba.

No que se refere a Revolução, quase como uma base de referência são mencionados os processos do México, de Cuba e do Chile, embora exista uma pequena variante (2) para alguns livros que não apresentam algum dos exemplos citados acima, bem como para livros (1) que além desses três apresentam outras experiências, como a Nicarágua. Por fim, dos treze livros

analisados somente dois não abordam a Revolução Cubana, enquanto os demais apresentam uma abordagem em comum e verticalizada dos acontecimentos.

A respeito da descrição dos conteúdos, os livros se dividem dentre os que contam Cuba desde a independência e entre os que inserem apenas Cuba no contexto da Guerra Fria. Embora exista essa preocupação em retratar a independência do país, nenhum livro retrata que 1959 retoma essa busca por independência, se tratando inicialmente de um movimento nacionalista. Vejamos alguns pontos que se destacaram na narrativa dos Livros Didáticos. Com a narração do processo de independência de Cuba, se evidencia também a influência dos Estados Unidos nesse processo que tinha por intenção tornar Cuba um protetorado. O único livro a retratar o estado de protetorado é de autoria de Gilberto Cotrim, História Global, da Editora Saraiva, embora outros também tenham descrevido a subordinação ao governo norte-americano sem mencionar o termo. Apesar de não mencionar que o processo da Revolução começou como uma tendência nacionalista, o livro pontua de forma satisfatória a crise dos mísseis ao mencionar a invasão da baía dos Porcos e a instalação de mísseis soviéticos em Cuba como uma resposta a instalação dos mísseis americanos na Turquia. A maioria dos livros retrata esse acontecimento sem mencionar a Turquia, com a cronologia bastante deturpada, indicando que as ações dos Estados Unidos foi uma resposta ao estreitamento das relações entre Cuba e URSS, como é possível notar nos trechos abaixo retirados da Editora FTD e Editora Contato:

> Diante dessas medidas, as relações entre Cuba e os Estados Unidos Foram se tornando cada vez mais tensas. **Em 1991, o governo de Fidel** declarou oficialmente que Revolução Cubana era socialista. O governo dos Estados Unidos, por sua vez, **revidou** naquele mesmo ano rompendo relações diplomáticas **e patrocinando uma invasão de Cuba por exilados cubanos,** treinados pela Agencia Central de Inteligência (CIA)[XLVI]. [...] Para os soviéticos, a localização de Cuba era estratégica, graças a sua proximidade com os EUA. Assim, no inicio da década de 1960, o governo soviético instalou uma base de lançamento de misseis nucleares em Cuba e, em troca, forneceu armamentos ao exercito cubano [...][XLVII].

Na primeira citação além o erro cronológico dos acontecimentos, onde se conta que Fidel declarou Cuba comunista e só então os EUA responde com o rompimento das relações e a invasão a Cuba, é possível notar dois aspectos discursivos. O primeiro, quando se refere ao "governo de Fidel" se atribui, mais uma vez, um caráter personalista e de certa forma autoritário, já que é representado apenas na figura de um líder. A Revolução Cubana como visto anteriormente, não só contou com a participação da sociedade cubana, mas também construía um socialismo democrático cubano. O segundo ponto que queremos destacar é a invasão de Cuba por exilados cubanos como uma informação descontextualizada. O livro não explica, por exemplo, que os exilados em questão faziam parte da elite cubana que saíram por conta própria do país. Por fim, a ordem cronológica correta dos acontecimentos aqui discutidos seria de que em três de janeiro de 1961 se dá o rompimento das relações diplomáticas entre EUA e Cuba. Em abril do mesmo ano os EUA fazem uma tentativa fracassada de invadir o território cubano, e somente ao final do ano, no dia dois de dezembro de 1961 Fidel Castro se declara marxista leninista e anuncia que Cuba será comunista. No ano posterior, 1962, ocorre a crise dos misseis em decorrência da resposta do governo soviético as instalações de misseis norte americano na Turquia[XLVIII].

O livro de Gilberto Cotrim (Saraiva) apesar de mencionar as conquistas da Revolução, inserindo o leitor na realidade do país, como a eliminação do analfabetismo, a redução do desemprego e a saúde como referência, remonta Cuba como um governo antidemocrático,

evidente no trecho que se refere a ascensão de Raul Castro a presidência como uma *transferência de poder*. Em outro trecho Livro aponta que Cuba ignora *as inúmeras críticas feitas ao regime cubano que permanece como uma ditadura do partido comunista, alheio a reformas democráticas*[XLIX].

Como um dos primeiros países a erradicar o analfabetismo na América Latina, Cuba se mostra como um país que tem a educação e a cultura como prioridade, o que revela um sistema político autônomo e popular. É possível notar o vínculo existente entre tomada de decisões e a vontade popular se observarmos a alta participação popular no processo eleitoral e como ele se desenvolve. A taxa de comparecimento média nas eleições de voto facultativo, segundo Moreira et. al é superior a 90%. Além disso, na constituição cubana são realizados dois tipos de eleições: as gerais em que são votados a cada cinco (5) anos os deputados da Assembleia Nacional e demais instancias nacionais, e as eleições parciais que acontecem a cada 2 anos e meio em que são eleitos os delegados às Assembleias Municipais e seus presidentes e vice-presidentes. Ao longo do governo de Raul Castro se discutiu a necessidade de uma reforma econômica para abrir as estruturas comerciais e financeiras, mas sem prejudicar a capacidade do Estado em garantir os serviços básicos de qualidade[L].

Por fim, o livro que mais destoa da narrativa destorcida sobre a Revolução é de autoria de Santiago et al da Editora Escala Educacional. A diferença pode ser notada já no sumário que reserva um espaço específico para a América Latina. O conteúdo das Revoluções aparece como América: Revoluções e Contrarrevoluções. Além do capítulo reservado, existe uma divisão que se propõe a discutir os dilemas da América Latina, que além de buscar discutir a história do Tempo Presente na região, reserva um espaço para discutir a origem do termo América Latina. No que se refere ao capítulo das Revoluções, é possível identificar também uma reflexão a partir de uma fotografia que retrata um membro da comitiva de Fidel dormindo perto de sua arma. Afim de que os alunos interpretem o que o retrato significa, logo abaixo se insere a seguinte pergunta: *Com base na foto e em seus próprios conhecimentos, é possível dizer que as revoluções são processos pacíficos? Justifique sua resposta*[LI]. Apesar do livro do professor indicar como resposta que as revoluções são geralmente processos violentos que geram outros tipos de violência, esse foi o único livro que abre a possibilidade de debate sobre o conceito de Revolução. Cabe, portanto, ao professor guiar essa narrativa junto ao aluno do que se constitui um processo revolucionário.

A narrativa que se inicia com a Emenda Platt, busca ao máximo não reproduzir os discursos personalistas da Revolução, apresentando imagens com a participação popular, como Los sombreritos de Raul Corral em 1960. Como vimos anteriormente no papel que desenvolve as imagens na construção do layout e na guia da leitura, as imagens assumem também o papel de reafirmar o discurso escrito. Nesse sentido, as imagens colocadas em toda a narrativa reafirmam a participação popular não como um fenômeno secundário, mas como uma participação efetiva e protagonista. O livro menciona ainda que, apesar das dificuldades oriundas de um embargo econômico de mais de 20 anos, Cuba apresenta um dos melhores sistemas educacionais da América Latina. Afora este ponto, o livro ainda reserva um espaço com "você sabia" para contextualizar os interesses imperialistas que guiaram as políticas dos Estados Unidos nesse período. No que se refere ao caráter democrático da Revolução, o Livro menciona a eleição de Raul Castro como um processo que se deu de forma legal, eleito pela Assembleia Nacional do Poder Popular.

Considerações finais

Inseridos no debate sobre Revolução no LD, foi possível identificar aspectos importantes de serem ressaltados, como por exemplo, o conceito utilizado pelo material que faz com que a experiência chilena não seja tratada como revolucionária. Ao nos debruçarmos sobre essa categoria, identificamos que os livros trabalham com o conceito de Revolução universalizado, cunhado a partir das internacionais, que considera como característica principal do processo a violência e a mão armada. Por esse motivo, os livros tratam da via chilena como um exemplo democrático e não revolucionário, quase como se um anulasse o outro, contraposto a Revolução Cubana trabalhada sobre o personalismo de seus líderes e, por conseguinte, violento, e por isso, antidemocrático.

A partir dessas questões foi possível identificar duas problemáticas no que tange a discussão historiográfica a respeito do Livro Didático de História, sendo a primeira, mais óbvia, (a) a noção de que o Livro Didático baseia sua narrativa na historiografia ocidental que entende os acontecimentos da Guerra Fria a partir de uma historiografia europeia, sem as contribuições da URSS. Como segundo ponto, (b) percebemos o que outrora já constatou Santiago, os Livros Didáticos carregam uma imagem engessada da América Latina, como se seus acontecimentos estivessem parados no passado[LII]. Essa constatação evidencia não só um desconhecimento sobre os fenômenos que ocorrem na região como contribuem potencialmente para o distanciamento cultural entre Brasil, o eu, e América Latina, o outro desconhecido, principalmente se considerarmos o livro como material simbólico que representa os ideais da parcela dominante da sociedade.

Notas

[I] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco. Graduada em Licenciatura em História pela UPE. Integrante do Laboratório de Estudos do Tempo Presente – núcleo UPE.

[II] Professor Associado/Livre Docente da Universidade de Pernambuco.

[III] Essa pergunta foi feita pelo historiador alemão Reinhart Koselleck em uma discussão presente no livro Futuro Passado a respeito da história dos conceitos.

[IV] KOSELLECK, Reinhart, 1923-2006 **Futuro do passado: contribuição a semântica dos tempos históricos**/ tradução do original alemão Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução César Benjamin. – Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC—Rio, 2006.

[V] BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** Tese (Doutorado em história social) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

[VI] SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos** / Kalina Vanderlei Silva, Maciel Henrique Silva. – 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

[VII] HOBSBAWM, Eric J., 1917- **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991** / Eric Hobsbawm; tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. — São Paulo: Companhia das Letras, 1995, pg 17.

[VIII] GARCIA, Marco Aurelio. **Reforma e Revolução: discussão de um paradigma**. Revista Brasileira de História. São Paulo, ANPUH/Marco Zero Vol 10, nº 20, março-agosto de 1990, pg 9-38.

[IX] FRANCO JÚNIOR, Hilário. "Apresentação". In: SALIBA, Elias Thomé. **As utopias românticas**. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 10.

[X] MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo, Boitempo, 2011.

[XI] GARCIA, op cit, p 23.

[XII] SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos** / Kalina Vanderlei Silva, Maciel Henrique Silva. – 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

[XIII] FLORENZANO, Modesto. **As revoluções burguesas**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

[XIV] SILVA, op cit, p 364
[XV] FERNANDES, Florestan. **O que é revolução**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
[XVI] Ibidem, p 33.
[XVII] SILVA, op cit, p 364.
[XVIII] MORTARI, Marcos. No JN, Bolsonaro lembra apoio da Globo a "revolução de 64" e emissora responde por nota. Infomoney, São Paulo, 28/08/2018. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/politica/no-jn-bolsonaro-lembra-apoio-da-globo-a-revolucao-de-64-e-emissora-responde-por-nota/> Acesso em: 24/02/2020.
[XIX] FERNANDES, op cit, p 37.
[XX] KOSELLECK, op cit, p 63.
[XXI] Ibidem, p 64.
[XXII] Ibidem, p 67.
[XXIII] CAIMI, Flávia Eloisa. O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de História: Estado do conhecimento, tendências e perspectivas. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério. BUENO, João Batista Gonçalves. JÚNIOR, Arnaldo Pinto. (orgs). **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de história**. Jundiaí: Paco editorial; Campinas: Centro de Memória/ Unicamp, 2013.
[XXIV] CHOPPIN, Alain. **História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.
[XXV] MASSCHELEIN, Jan. **Em defesa da escola: uma questão pública**. / Jan Masschelein, Maarten Simons; tradução Cristina Antunes. – 2 ed- Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018.
[XXVI] ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. In: ALTHUSSER, L. Posições II. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
[XXVII] SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política** / Dermeval Saviani. – 32. Ed. – Campinas, SP: autores associados, 1999.
[XXVIII] BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Livraria Francisco Alves. Editora S.A, Rio de Janeiro, 1982.
[XXIX] Ibidem, p 66.
[XXX] BITTENCOURT, op cit.
[XXXI] BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História da América: reflexões sobre problemas de identidade.** Revista Eletrônica da ANPHLAC, nº 4, São Paulo, p. 5-15, 2005.
[XXXII] PELED-Elhanan, Nurit. **Ideologia e propaganda na educação: a Palestina nos livros didáticos israelenses.** São Paulo: Boitempo; Editora Unifesp, 2019.
[XXXIII] MACIEL, M. Educação para todos – caminho para mudança. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, DF, n.66, p. 287-294, mai./ago.1985
[XXXIV] CASSIANO, Célia Cristina 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. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
[XXXV] MACIEL, op cit, p 10.
[XXXVI] IBGE: **Disponível em:** <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-palavra-chave/educacao/660-analfabetismo> Acesso em: 23/02/2020
[XXXVII] CASSIANO, op cit
[XXXVIII] Mello apud Cassiano, 2007.
[XXXIX] CORAGGIO, José Luis. TORRES, Rosa Maria. **La educación según el Banco Mundial : un análisis de sus propuestas y métodos**. Buenos Aires: Miño y Davila, 1999.
[XL] **Plano Decenal da Educação** (1993-2003). Disponível em <https://pt.scribd.com/document/72332957/Plano-Decenal-1993-2003-MEC>. Acesso em 25/05/2021.
[XLI] Ibidem
[XLII] CASSIANO, op cit.
[XLIII] DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez / UNESCO, 1998.
[XLIV] URIBE, Richard. **Producíon y Comércio internacional del libro em América Latina. Diagnóstico Estadístico.** Bogota: CARLALC, 2003.
[XLV] NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto história. São Paulo, 1993.
[XLVI] BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania**. 3º ano/ Alfredo Boulos Júnior. – 2 ed – São Paulo: FTD, 2016, grifo nosso.
[XLVII] PELLEGRINI, Marco César. **#Contato história,** 3º ano / Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias, Keila Grinberg. – 1 ed- São Paulo: Quinteto editorial, 2016.

[XLVIII] MUNHOZ, Sidnei J. **Guerra Fria: história e historiografia** / Sidnei J. Munhoz. - 1. ed. – Curitiba: Appris, 2020.
[XLIX] COTRIM, Gilberto. **História Global** 3 / Gilberto Cotrim. – 3 ed – São Paulo: Saraiva, 2016, p 187.
[L] MOREIRA, Hudson. LIMA, Letícia Rizzotti. Cuba é uma democracia? In **Cuba no século XXI: Dilemas da Revolução.** Editora: Elefante, São Paulo, 2018.
[LI] SANTIAGO, Pedro. **Por dentro da história**, 3 / Pedro Santiago, Célia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes. – 4 ed --. São Paulo: Escala Educacional, 2016, Pg 14.
[LII] SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. **Ensino de história da América no Brasil e na Argentina (1995-2010): um estudo comparativo sobre a ótica da política de integração regional e da identidade latino-americana**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2012.

Referências bibliográficas:

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. In: ALTHUSSER, L. Posições II. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

ALVES, Alexandre. **Conexões com a história**/ Alexandre Alves, Letícia Fagundes de Oliveira. – 3 ed. – São Paulo: Moderna, 2016.

ARENDT, Hannah. **Sobre a Revolução, 1906-1975**. Tradução: Denise Bottman. – São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e o Saber Escolar (1810-1910).** São Paulo, Editora Autêntica, 2008.

_____, **Ensino de História da América: reflexões sobre problemas de identidade.** Revista Eletrônica da ANPHLAC, nº 4, São Paulo, p. 5-15, 2005.

_____ **Livro Didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** Tese (Doutorado em história social) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez 2008.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania**. 3º ano/ Alfredo Boulos Júnior. – 2 ed – São Paulo: FTD, 2016.

BOBBIO, Norberto**. Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Livraria Francisco Alves. Editora S.A, Rio de Janeiro, 1982.

BORGES, Elisa de Campos. VASCONSELOS, Joana Salém. Cuba e Chile: diálogos revolucionários para a América Latina in **Revolução Cubana: Ecos, Dilemas e Embates na América Latina**. Organizado por Jean Sales... [et al.]. – Aracaju: IFS, 2019.

BRAICK, Patrícia Ramos. **História: das cavernas ao terceiro milênio**/ Patricia Ramos Braick, Myriam Becho Mota. - - 4. ed - - São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. (versão acrescida). 136 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Números da Educação no Brasil.** Brasília, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de História: Estado do conhecimento, tendências e perspectivas. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério. BUENO, João Batista Gonçalves. JÚNIOR, Arnaldo Pinto. (orgs). **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de história**. Jundiaí: Paco editorial; Campinas: Centro de Memória/ Unicamp, 2013.

CAMPOS, Flavio de. **Oficina de história:** volume 3/ Flavio De Campos, Julio Pimentel Pinto, Regina Claro. – 2 ed – São Paulo: Leya, 2016.

CASSIANO, Célia Cristina Figueiredo. **Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais.** Em Questão, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005.

_____. **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. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CORAGGIO, José Luis. TORRES, Rosa Maria. La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos. Buenos Aires: Miño y Davila, 1999.
COTRIM, Gilberto. **História Global** 3 / Gilberto Cotrim. – 3 ed – São Paulo: Saraiva, 2016.

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

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez / UNESCO, 1998.

FERNANDES, Florestan. **O que é revolução**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FLORENZANO, Modesto. **As revoluções burguesas**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. "Apresentação". In: SALIBA, Elias Thomé. **As utopias românticas**. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 10.

GARCIA, Marco Aurelio. **Reforma e Revolução: discussão de um paradigma**. Revista Brasileira de História. São Paulo, ANPUH/Marco Zero Vol 10, nº 20, março-agosto de 1990, pg 9-38.

GRANGEIRO, Cândido. **Cenas da história**: volume 3: ensino médio. – 1 ed— São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2016.

HOBSBAWM, Eric J., 1917- **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991** / Eric Hobsbawm; tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. — São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JOHNSEN, Egil Borre. **Libros de texto en el calidoscópio**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S. A, 1993.

KOSELLECK, Reinhart, 1923-2006 **Futuro do passado: contribuição a semântica dos tempos históricos**/ tradução do original alemão Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução César Benjamin. – Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC—Rio, 2006.

MASSCHELEIN, Jan. **Em defesa da escola: uma questão pública**. / Jan Masschelein, Maarten Simons; tradução Cristina Antunes. – 2 ed- Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich**. A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **O 18 de Brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo, Boitempo, 2011.

MOCELIN, Renato. **História em debate,** 3 / Renato Mocelin, Rosiane de Camargo. 4 ed- São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

MOREIRA, Hudson. LIMA, Letícia Rizzotti. Cuba é uma democracia? In **Cuba no século XXI: Dilemas da Revolução.** Editora: Elefante, São Paulo, 2018.
NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto história. São Paulo, 1993.

PELED-Elhanan, Nurit. **Ideologia e propaganda na educação: a Palestina nos livros didáticos israelenses.** São Paulo: Boitempo; Editora Unifesp, 2019.
PELLEGRINI, Marco César. **#Contato história,** 3º ano / Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias, Keila Grinberg. – 1 ed- São Paulo: Quinteto editorial, 2016.

SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. **Ensino de história da América no Brasil e na Argentina (1995-2010): um estudo comparativo sobre a ótica da política de integração regional e da identidade latino-americana**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2012.

SANTIAGO, Pedro. **Por dentro da história**, 3 / Pedro Santiago, Célia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes. – 4 ed --. São Paulo: Escala Educacional, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política** / Dermeval Saviani. – 32. Ed. – Campinas, SP: autores associados, 1999.

_____. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação.** Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.
SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos** / Kalina Vanderlei Silva, Maciel Henrique Silva. – 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

URIBE, Richard. **Producíon y Comércio internacional del libro em América Latina. Diagnóstico Estadístico.** Bogota: CARLALC, 2003.

VAIFANS, Ronaldo [et al]. – 3 ed – São Paulo: Saraiva, 2016.

VICENTINO, Claudio. **Olhares da história: Brasil e mundo**/ Claudio Vicentino, José Bruno Vicentino: colaboradores de Severino Lavorato Junior. – 1 ed --. São Paulo: Scipione, 2016.