



## **Didática da história, construção do conhecimento e cidadania: o caso do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático no Brasil\***

*Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso*

UNIJUI/UFFS

*Alana Rigo Deon*

*Helena Copetti Callai*

UNIJUI

### **Resumo**

O texto tem por objetivo refletir sobre os elementos relativos ao ensino de história no Brasil, discutindo o processo histórico de constituição do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. A metodologia é de cunho bibliográfico e documental, pois se baseia na leitura e análise de decretos sobre o LD e autores que pesquisam sobre a temática. Para isso num primeiro momento, apresentamos reflexões sobre o ensino de história no Brasil e, posteriormente, discussões que envolvem o processo histórico de produção de livros didáticos no país e seus desdobramentos para a educação. Conclui-se que ainda há um longo caminho a ser percorrida para a formação de sujeitos pela perspectiva teórica e didático pedagógica crítica do ensino de história do Brasil.

Palavras chave: Ensino de história no Brasil; Livro Didático; PNLD

### **Abstract**

The text objective is to reflect on the elements related to the teaching of History in Brazil, making it possible to discuss the constitution of the historical process of the National Textbook Program - PNLD. Furthermore, this is bibliographic research and documentary one, based on the reading and analysis of the LD decrees and authors who mention the subject. Thus, first, it was presented a discussion about the teaching of History in Brazil. Then, it was explained the historical process of textbook production and its consequences for education. Finally, it was concluded that there is still a long way for the students' training through the theoretical perspective and pedagogical didactic critique, especially when it comes to the teaching process of History in Brazil.

Keywords: Teaching of History in Brazil; Textbook; PNLD

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/9980>

Copyright © 2019 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## INTRODUÇÃO

A disciplina de história no Brasil passa a ser ensinada somente a partir da criação do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) em 1838. Sua criação está relacionada com o que se vivia politicamente no país, pois acabávamos de deixar a condição de colônia de Portugal e precisávamos construir uma história para o novo país. Pesquisadores como Selva Guimarães Fonseca e Flávia Eloisa Caimi apresentam estudos sobre o ensino de História no Brasil e como ele vai sofrendo alterações, influenciados pelas correntes teóricas do pensamento histórico que vão surgindo principalmente a partir das pesquisas dos historiadores europeus.

Aliado as tendências teóricas, tanto o ensino de história quanto de geografia podem ser analisados numa relação intrínseca, já que são influenciados por tendências pedagógicas. Saviani (2012) em seus estudos as classifica em três, seguidas de acordo com o movimento histórico da educação brasileira: Tendências não críticas, também conhecidas como tradicionais, tendências crítico-reprodutivistas e tendências críticas. Assim não é possível pensar num ensino de história sem compreender que ele se sustenta pedagogicamente em perspectivas tradicionais de ensino.

Neste contexto e congregando as perspectivas tradicionais de ensino se insere o livro didático (LD), material esse responsável por conduzir o ensino das disciplinas escolares desde que se instituem as escolas no Brasil no século XIX. Por isso compreender a história do LD se faz essencial para entender o que foi ensinado nas disciplinas escolares em um determinado tempo/espaço. Contudo no Brasil o LD não possui uma história própria, a sua história está atrelada a uma série de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem a partir de 1930 quando se cria uma política para regulamentar o livro didático (Freitag, Motta & Costa, 1987). Antes disso, os livros utilizados nas escolas provinham do exterior, principalmente da França, isso quer dizer, que o que era ensinado nas escolas do país eram conteúdos que não faziam referência ao contexto brasileiro.

Desde então, o Livro Didático tem sido um instrumento de grande alcance na educação nacional, pois traz o currículo, isso quer dizer os conteúdos a serem ensinados nas escolas. Por isso, não há como tratar da história educação e das disciplinas escolares no Brasil sem mencionar o papel exercido pelos livros didáticos. Historicamente, os livros didáticos apresentam grande importância, inclusive sendo muitas vezes a única referência adotada pelos professores no planejamento e condução das aulas.

Nesse interim que o objetivo desse texto é refletir sobre elementos relativos ao

ensino da história no Brasil, bem como, discutir sobre o processo histórico de constituição do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, analisando com mais atenção as mudanças no Programa nos últimos anos e como essas mudanças contribuem para a formação cidadã. A metodologia é de cunho bibliográfico e documental pois se baseia na leitura e análise de decretos sobre o livro didático, consulta no site do FNDE sobre o histórico do LD, bem como referência em autores que discutem o tema. Em um primeiro momento apresentam-se elementos sobre o ensino da história no Brasil, posteriormente discussões em torno do PNLD e a produção dos livros didáticos no país, trazendo perspectivas de sua história recente e seus desdobramentos para a educação.

## **ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL**

A intenção de ensinar história no Brasil, inicialmente tem relação com a formação de uma consciência nacional, construindo uma identidade a partir do que se ensina nas aulas de história. As crianças passam a conhecer uma versão única sobre a história do país. Para Caimi (2001, p. 28) “a história não constituía apenas uma disciplina escolar, e sua inserção era considerada indispensável em todas as camadas sociais e faixas etárias, uma vez que tinha o papel de formar os juízos de valor e o patriotismo, necessários à constituição nacional”. A história se sustentava numa perspectiva eurocêntrica “que apresentava a civilização ocidental como origem e modelo para toda a história da humanidade” (Idem, p. 29). Seu estudo acontecia preferencialmente nos anos finais do processo de escolarização.

Assim como podemos escrever que numa perspectiva pedagógica tradicional o ensino se dá pela memorização e repetição, com exercícios de fixação, a metodologia de ensino da história nas diferentes etapas também se centrava em métodos de ensino com “predomínio da memorização e da repetição oral e/ou escrita dos conteúdos, com certa inspiração pedagógica no ensino jesuítico, baseado no modelo dos catecismos, com perguntas e respostas” (Caimi, 2001, p. 29). E essas características apesar de serem típicas do século XIX, seguem fazendo parte do ensino da história por boa parte do século XX.

A corrente teórica que mantém certa representatividade e respaldo na escola brasileira é a Pedagogia Tradicional, ou pedagogia não crítica. É notória a relação deste campo teórico com a herança jesuítica. Nela o professor é o detentor de todo saber, controlando e repassando para os alunos todo o conhecimento que acreditava ser

importante. Essa herança se sustenta ainda hoje na organização dos currículos, planos de ensino e práticas pedagógicas em muitas escolas do país.

A origem desse percurso teve início ainda com Comênio quando ele “lança em 1657 o lema do ‘ensinar tudo a todos’ e, não por acaso, é considerado o arauto da educação moderna. O movimento iluminista do século XVIII fortalece essa ideia de formação geral, válida para todos os homens, como condição de emancipação e esclarecimento”. (Libâneo, 2005, p. 20). Contudo, essa perspectiva de um ensino para “todos” ficava restrita há um pequeno grupo da população, ou seja, aqueles que tinham acesso e condições de pertencer ao processo educativo. Nesse contexto a ideia do conhecimento enciclopédico estava impregnada nas práticas de ensino pois se acreditava que quanto mais informações o sujeito possuísse mais esclarecido seria.

A sociedade do Brasil Colônia coordenada por uma elite branca e escravocrata era quem definia então as bases da educação. Segundo Romanelli (1986), foram os Jesuítas os responsáveis pela importação das ideias e formas de pensamento do mundo europeu para a educação no Brasil. Para a autora, “ao branco colonizador, além de tudo, se impunha distinguir-se, por sua origem europeia, da população nativa, negra e mestiça, então existente” (1986, p. 33). Ao colonizador cabia o poder econômico e político, além dos bens culturais produzidos no continente europeu. Conforme Ghiraldelli Jr. (2006, p. 25) “a experiência pedagógica dos jesuítas sintetizou em um conjunto de normas e estratégias chamado de Ratio Studiorum (Ordem dos Estudos). O objetivo dessa Ordem era o de ‘formação integral do homem cristão’, de acordo com a fé e a cultura daquele tempo”.

Segundo Aranha (1996) a escola jesuítica era a que dava suporte aos filhos da nova classe emergente, a burguesa, acreditando que uma educação sólida seria uma possibilidade de “proteger” as crianças. Nesse contexto “a visão da criança como frágil, sujeito à corrupção, leva à exigência de uma disciplina severa” (Idem, p. 157). A escola então com acesso restrito a poucos, brancos, homens e com centralidade nas questões religiosas, vetando assim qualquer possibilidade de formação crítica dos sujeitos pertencentes a sociedade da época. Tinha muito mais relação com uma formação sem utilidade prática, servindo somente como ilustração para alguns, mas sem relação com o desenvolvimento econômico brasileiro (Romanelli, 1986).

Mesmo com a demanda que se ampliava naquele contexto é possível compreender a origem da escola segregadora, pois as elites dirigentes recebiam uma educação diferenciada e assim, se sustentavam no poder. Para Romanelli (1986), são os filhos dos senhores de engenho os sujeitos que garantem participação junto à Corte.

Apesar da expulsão dos Jesuítas do território brasileiro, em 1759, a educação não sofreu grandes alterações, principalmente no que se refere à educação da aristocracia, pois os religiosos mantiveram escolas e seminários no país. A alteração mais significativa que podemos ver, após a expulsão da ordem religiosa, é com relação ao desmantelamento da estrutura administrativa de ensino. “A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídos pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação” (Idem, p. 36).

O surgimento de uma nova camada social, composta principalmente por trabalhadores urbanos contribuiu com as alterações que o país viveu durante boa parte do século XIX. Para Romanelli (1986) isso só foi possível em função da educação escolarizada. A garantia da ascensão social via a obtenção do título de doutor cursando apenas cursos considerados elitistas como medicina, direito ou engenharia e apresentava-se como uma perspectiva nova para os que não pertenciam a oligarquia rural. Esse pequeno grupo “percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social”. (Idem, p. 37). Assim, “era compreensível, portanto, que, desprovida de terras, fosse para o título que essa pequena burguesia iria apelar, a fim de firmar-se como classe e assegurar-se o status a que aspirava” (Ibidem, p. 37).

Com a vinda da família real para o Brasil, temos a criação do ensino superior com a intenção de oferecer formação à aristocracia. Desta forma, Romanelli (1986) aponta para o abandono dos outros níveis de escolarização. Mesmo com o processo de independência do país, a educação não se modifica, “por outro lado, a forma assumida pelo ensino superior, mormente o jurídico, de currículo universalista e humanístico, acabou por influenciar ou mesmo condicionar a estrutura do ensino secundário” (Idem, p. 39).

A partir do Ato Adicional de 1834 ocorre uma separação entre os sistemas de ensino. Cada província passa a se responsabilizar pela educação primária e média e cabe ao Império o Ensino Superior, o que se mantém após a Proclamação da República. Foi com o Ato Adicional que o Estado Brasileiro se reorganizou com as alterações vivenciadas na Constituição, principalmente por dar certa autonomia às províncias que afetou inclusive a educação. Assim Romanelli, nos apresenta a dualidade de sistemas de ensino. Por sua vez, Ghiraldelli Jr. (2006, p. 29) aponta que

não existia uma política integrada entre o governo central e o que se fazia nas províncias, o que nutria não só um caráter heterogêneo para a educação

brasileira da época como também mostrava, para qualquer viajante, uma imensa alteração de qualidade da educação quando este fosse caminhando de província para província.

Neste contexto, pós Ato Adicional, o ensino secundário tinha como objetivo a preparação dos filhos das famílias ricas para acessar o ensino superior. Historicamente podemos ver a perpetuação dessa prática no processo educativo brasileiro, com pequenas alterações mesmo nos últimos anos do século XX. A configuração de uma escola para a classe trabalhadora e outra para as elites se dá nesse percurso e se mantem historicamente. Embora, a partir da Proclamação de República ocorra uma complexificação da sociedade, isso não se reflete de forma efetiva no processo de escolarização. Segundo Romanelli (1986) havia uma diversidade de estratos sociais emergentes que lentamente conseguem mexer com as estruturas dessa educação e dessa escola.

Para Ghiraldelli Jr. (2006, p. 29) o ensino ainda no período do Império foi marcado por “duas características básicas (...): o aparato institucional de ensino existente era carente de vínculos mais efetivos com o mundo prático e/ou com a formação científica; e era um ensino mais voltado para os jovens que para as crianças”. Naquele contexto ocorreu ainda uma Reforma que instituiu que, qualquer pessoa que julgasse poder ensinar, assim estaria capacitada. As instituições poderiam organizar as matérias de ensino “de modo que o aluno pudesse escolher quais as que ele cursaria e quais ele julgava que eram desnecessárias diante do exame final” (Ghiraldelli Jr., 2006, p. 30). As avaliações finais, os exames e o exercício da docência, de certa forma, são heranças do Império que permanecem na escola brasileira atual, principalmente se fizermos referência ao que se tem proposto neste momento da história do país.

Já com a República foi necessário pensar num sistema nacional de ensino e como historicamente ocorre no Brasil, os sujeitos envolvidos nos processos educativos não participaram da elaboração deste. De qualquer forma, se pensou um ensino de história a partir de propostas curriculares que considerassem a questão cívica e patriótica, enaltecendo os feitos de sujeitos que compunham a elite brasileira e realizando comemorações em datas nacionais. Desta forma seria construída uma identidade nacional que poderia se sobrepor a identidade fragmentada até então existente. Para a autora,

A preocupação dos intelectuais com a ausência de um projeto nacional revelava-se sobretudo no problema da identidade da nação. Na perspectiva

daqueles que empenharam esforços nesse sentido durante a década de 1920, o país já possuía, ainda que veladamente uma identidade que se expressava no folclore regional. Era necessário, portanto, desvelar essa identidade e constituir politicamente o povo brasileiro, tarefa assumida voluntariamente pelos intelectuais... (Caimi, 2001, p. 31).

Assim, o ensino da história passa a ser pensado no Brasil, considerando que é um país que carrega uma herança escravocrata, branca e elitista e que precisava construir uma identidade e um sentimento de pertencimento a nação. Somente a partir de 1915 é que uma campanha pela educação nacional ganha força. Mas é possível recorrer a elementos da I Conferência Nacional de Educação de 1927 que ocorreu em Curitiba e reuniu educadores de diferentes regiões do país, para pensar como o ensino da história estava sendo proposto naquele contexto. As questões do civismo e da moral seguem configurando entre as questões centrais, na busca pela adaptação das pessoas a realidade do país. Defendia-se nesse evento que os professores exercessem a docência enquanto sacerdócio. O mais importante não era ter conhecimentos pedagógicos ou mesmo, compreender sobre teorias da educação, mas apresentar uma reputação ilibada, inquestionável, capaz de formar as elites que conduziriam o país.

Vários movimentos com relação à escola e a educação brasileira ocorrem no período da República Velha ou da Primeira República, mas principalmente a partir dos anos de 1930, pós Revolução de 30. É sabido que a Proclamação da República no Brasil não foi feita pelo povo, mas por militares apoiado por alguns grupos sociais, principalmente daqueles descontentes com a política do Império. Os grupos que apoiam os movimentos que conseguem algum tipo de transformação na sociedade brasileira, via de regra, são grupos sociais pertencentes as camadas mais ricas da população e, que, buscam através deles alterações que as beneficiem. Segundo Ghiraldelli Jr. (2006, p. 32)

Durante a “Primeira República”, tivemos dois grandes movimentos de idéias a respeito da necessidade de abertura e aperfeiçoamento de escolas: aqueles movimentos que chamamos de “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. O primeiro movimento solicitava a abertura de escolas. O segundo se preocupava com os métodos e conteúdos do ensino.

A escola, inicialmente, manteve a estrutura utilizada pelos jesuítas e somente mais próximo à década de 1920 é que começa a sofrer influência dos movimentos

intelectuais e artísticos que ocorriam no país, assim como, de intelectuais norte americanos e europeus ligados ao “movimento da educação nova”, tendo em John Dewey o maior expoente (Ghiraldelli, 2006). A escola nova é entendida como resultado de um movimento que acreditava ser necessário repensar os vários movimentos com relação à escola e a educação brasileira que ocorrem no período da República Velha ou da Primeira República.

Já a primeira reforma de ensino que ocorreu no Brasil, foi durante o governo Vargas com caráter fortemente nacionalista. A criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1930, foi um dos marcos desse período e desse governo. Quanto ao ensino da história, a reforma de 1931 “propunha a substituição da História Universal pela História da Civilização, mudança que implicava o rompimento com uma visão tradicional, católica, do conhecimento histórico e a aproximação com uma visão laica, de fundamento positivista” (Caimi, 2001, p. 36).

Inicialmente no governo Vargas nega-se a necessidade de continuar um ensino pautado pelo civismo e pela moral, mas com a Intentona Comunista<sup>2</sup> e o Estado Novo<sup>3</sup> mais do que nunca foi fundamental formar patriotas que amassem a pátria. Mais uma vez é possível visualizar o caráter ideológico da História ensinada. Não é à toa que os governos se preocupam com o que será ensinado sobre a História para as crianças. E é neste contexto, que se cria um órgão para legislar e controlar sobre o que era ensinado nas escolas, o Instituto Nacional do Livro (INL).

Compreendemos que não se pode responsabilizar a escola, a educação e os diferentes campos do conhecimento pelo que se produz socialmente, mas o espaço escolar é um lugar de debates, de construção de conhecimentos, e o que se ensina nele pode contribuir com a forma como os sujeitos lêem e compreendem o mundo. Sobre a leitura de mundo, Callai (2005, p. 228) expõe que “é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania”. Conforme Vieira et al. (2013, p. 37-8) ao problematizar o tempo vivido pelo aluno, permite-se “a valorização do conhecimento histórico, leva-as a atribuir-lhe um significado de leitura de mundo, e conseqüentemente, possibilita sua validação como conteúdo escolar”. Concepções e representações sobre as diversas temáticas são construídas sob influência de outros veículos, instituições e sujeitos, mas a escola e nesse caso o ensino de história tem importante contribuição com o que se produz com relação a essas concepções e

---

<sup>2</sup> Foi um movimento com influência comunista, liderado por Luís Carlos Prestes, contrário ao governo autoritário de Getúlio Vargas e ocorreu em vários lugares do território brasileiro, mas com maior força no Rio de Janeiro em 1935. Foi fortemente reprimido por forças governamentais.

<sup>3</sup> Também conhecido como terceira república brasileira, foi a última fase da era Vargas e se estendeu entre 1937-1945. Caracterizava-se pelo nacionalismo, anti-comunismo, centralização do poder e autoritarismo.



representações no espaço escolar.

No período posterior ao Estado Novo, movimentos sociais ganharam o país. Nas décadas de 1950 e 1960, segundo Caimi (2001, p. 39) “o ensino de história passou a ser revigorado por meio de um conjunto de experiências pedagógicas, da abertura para outras áreas das ciências humanas, enfim, da reflexão sobre o objeto e o método da história”. A influência dos professores formados pela Universidade de São Paulo, as pesquisas e a formação dos professores de história e de geografia foram responsáveis pela ruptura da hegemonia do IHGB. Tudo isso ocorreu a partir da contribuição dos franceses, principalmente os representantes da corrente historiográfica da nova história.

Peter Burke (1992, p. 9) em *A escrita da História* nos apresenta as principais correntes da historiografia, principalmente quanto aos novos movimentos da história ou “das variedades da história contemporânea”. A nova história é movimento que surgiu na França e que tem como um dos grandes expoentes Jacques Le Goff. Para Burke (p. 10) “uma definição categórica não é fácil; o movimento está unido apenas naquilo que se opõe...”.

E é seguindo esses preceitos que o período que compreende parte da década de 1950 e 1960 como de efervescência intelectual e acadêmica, pode ser caracterizado como de busca por um ensino de história “renovado”, embora sob forte influência nacionalista. Com o Golpe Militar de 1964 e o fim da democracia o país passa viver um período de perseguições, principalmente àqueles que questionavam o novo regime. As reformas do ensino superior e do ensino primário e médio apresentavam um caráter de controle sobre os movimentos sociais, bem como, de privatização do ensino e desqualificação da escola pública (Caimi, 2001).

Segundo Aranha (1996) a década de 60 é marcada por movimentos estudantis que lutavam por mais vagas e por uma escola de melhor qualidade, haja visto que nessa época grande parte da população ainda permanecia analfabeta. Com o golpe militar de 1964 foram implementadas reformas a partir dos acordos MEC-USAID (Ministério da Educação do Brasil e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

A preocupação central do novo governo era o alinhamento da escola brasileira à lógica do mercado de trabalho. Escreve Ghiraldelli Jr. (2006, p. 113) que segundo o ministro Roberto Campos “o engajamento político dos estudantes da década de 1960 era devido ao fato de estudarem em cursos que os deixavam livres demais...”. Para o ministro deveria ser mantido o ensino médio para atender filhos da classe trabalhadora, formar para o mercado de trabalho, enquanto a universidade estaria destinada às elites.

Por isso, o ensino médio deveria centrar em conteúdos de ordem prática para atender essa demanda. Não deveriam existir nem disciplinas, nem escolas preocupadas com a formação de sujeitos críticos.

A escola passa a adotar o modelo empresarial, só assim seria eficaz, principalmente na formação de mão de obra qualificada. Segundo Aranha (1996, p. 175) “o conteúdo a ser transmitido se baseia em informações objetivas que proporcionem, mais tarde, a adequada adaptação do indivíduo ao trabalho”. Para que isso ocorresse, o professor deveria ser um executor daquilo que especialistas tivessem planejado. Ele seria somente um aplicador, um instrutor, tendo como principal aliado, os Manuais Didáticos. O professor seria, então, “um técnico que, assessorado por outros técnicos e intermediado por recursos técnicos, transmite conhecimento técnico e objetivo” (Idem, p. 176).

Neste contexto, o ensino da história e da geografia são substituídos pelos Estudos Sociais, num processo de simplificação dos conteúdos de ensino, marcado pela visão da moral em que mais importante que qualquer forma de reflexão que poderia contribuir com a formação de cidadãos críticos, se centrava na formação de cidadãos que se adaptassem a realidade social, sem questionamentos, seguindo um ideal de comportamento. Com relação aos professores, sua formação ocorria de forma polivalente. Num curto espaço de tempo, os profissionais eram formados, podendo atuar em várias disciplinas. Os professores que anteriormente cursavam história e geografia, passam a formação polivalente em Estudos Sociais, podendo atuar também nas disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB – Organização Social e Política do Brasil. Mesmo com todas essas questões, tanto professores de história quanto de geografia, principalmente através de suas associações mantiveram o embate contra a fragmentação e simplificação das áreas. Os debates foram mantidos e principalmente foram balizadores para o que viria a seguir. Os movimentos sociais e profissionais foram rearticulados ou simplesmente fortalecidos, o que trouxe contribuições no processo de reflexão das “práticas educativas e sociais” (Caimi, 2001; Fonseca, 2005).

Com a abertura política e todos esses movimentos, alterações significativas ocorreram. Com o retorno da história e da geografia como disciplinas distintas, reformas curriculares e grande produção acadêmica ganharam corpo. Ainda estamos em processo, numa caminhada que iniciou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, do final da década de 1990, que apresentavam naquele contexto um importante avanço para a educação. Na sequência com as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs,

consolidavam, de certa forma as lutas travadas durante um longo tempo por pesquisadores e professores das diversas etapas da educação. Foram momentos de avanços com elaboração de políticas públicas, mas que também refletiam as intencionalidades do sistema neoliberal, ainda considerando a formação do cidadão para o mercado de trabalho.

As mudanças ocorridas a partir da LDB de 1996 e as políticas públicas implementadas a partir dela podem ser visualizadas no Plano Nacional da Educação (2014), que estabeleceu diretrizes, metas e estratégias com um prazo de 10 anos para a Educação brasileira. A reforma curricular proposta visava se desenvolver com referência nas metas dois, três e sete, como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 1** – Metas Dois, três e sete do Plano Nacional de Educação

<p><b>Meta 2:</b> universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE</p>
<p><b>Meta 3:</b> universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).</p>
<p><b>Meta 7:</b> fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.</p>

Fonte: PNE, 2014, p.9-10. Organizado por Rigo Deon e Ilgenfritz Toso (2019)

Essas metas são as impulsionadoras da reforma curricular brasileira que teve início no primeiro semestre de 2015 para todas as etapas da educação básica, nominada Base Nacional Comum Curricular - BNCC. A base “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2019).

A construção da base foi frutos de intenso trabalho e discussão da sociedade civil, professores da escola básica e pesquisadores das universidades. Primeiramente discutiu-se a base do ensino fundamental, que foi aprovada em 2017 e é referência para

os currículos para essa etapa de ensino. Esta entrou em vigor nas escolas em 2019 e trouxe mudanças no currículo, projetos políticos pedagógicos, plano de trabalho dos professores e também nas normatizações que instituem os livros didáticos. Já a base do Ensino Médio foi aprovada em 2018 e entrará em vigor em 2020. Esta foi desenvolvida em consonância com a lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que cria a Reforma do Ensino Médio, alterando a LBD - 9394/96 e instituindo uma alteração na estrutura dessa etapa de ensino, tendo a referência de uma organização curricular flexível, aliada aos pressupostos do neoliberalismo.

A Reforma do Ensino Médio se apresenta como uma possibilidade de “escolha, protagonismo e autonomia” aos estudantes, haja visto que, nessa etapa, considerando a reforma, os estudantes poderão escolher os itinerários formativos<sup>4</sup> a serem estudados, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional, são eles: Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a formação técnica e profissional (FTP). Serão obrigatórias as disciplinas de língua portuguesa, inglês ou espanhol e matemática e poderão escolher por aprofundar seus estudos em um ou no máximo dois itinerários formativos.

O que se percebe, apesar de todo o caminho percorrido, e o esforço para a melhoria da qualidade da educação e de seu acesso, é que as políticas recentes trazem um retrocesso a educação, haja visto que os estudantes especialmente do Ensino Médio poderão “escolher” as disciplinas a serem cursadas. Nesse sentido, o Estado atribui para os estudantes a responsabilidade pela sua formação, quando designa a eles a possibilidade de escolher o caminho inicial para a educação superior, quando alia o itinerário de especialização do ensino médio a formação acadêmica e profissional.

Acredita-se ser necessário romper com o paradigma tradicional de ensino, tendo em vista que a história tradicional ainda tem força na escola atualmente, pois a história tradicional ainda é tida como uma ou a possibilidade de compreensão da história como verdadeira. A reforma do Ensino Médio e a construção da BNCC não são garantias para que de fato haja alteração na história ensinada no país. Para tanto, considera-se pertinente refletir sobre a produção de livros didáticos no Brasil e o PNLND, para que se possa compreender a relação entre as políticas públicas da educação e o ensino de história no Brasil, considerando que em muitas realidades o LD é que dita o ensino na educação escolar.

---

<sup>4</sup> São o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Proporcionam ao estudante um “aprofundamento” dos conhecimentos em uma área do conhecimento.

## O PNLD E A PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

A história dos livros didáticos no Brasil se confunde com a história da educação e das disciplinas escolares, já que trazem a cultura escolar, isto é, aquilo que foi ensinado nas escolas de educação básica. Assim, pode-se dizer que os livros didáticos assumiram inúmeras funções que seguem as intencionalidades de cada período histórico, político e econômico, sendo a principal delas a ideológica. Esta função perpassa todas as fases da educação brasileira traduzida a partir das correntes teórico e pedagógicas.

Para visualizar as funções do livro didático ao longo do tempo, recorremos a Choppin (2004, p.553) em seu trabalho “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”, que as caracteriza em quatro funções:

### Quadro 2 - Funções ocupadas pelos livros didáticos na história da educação

<b>1- Função Ideológica e Cultural</b>	A primeira e mais antiga é a função ideológica e cultural “A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes.”
<b>2- Função Referencial</b>	Outra função é a referencial que serviu como orientadora do currículo e dos programas de ensino. Nesse sentido, o LD se constituiu como um “suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.”
<b>3- Função Instrumental</b>	“O livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou

	atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.”
<b>4- Função Documental</b>	“Acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada – afirmação que pode ser feita com muitas reservas – em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores”

Fonte: Rigo Deon, 2019.

Essas funções perpassam os diferentes momentos da história da educação e da produção de livros didáticos no Brasil, e em alguns períodos entrelaçam-se. Por isso, é preciso conhecer o desdobramento dessas funções juntamente com a história dos manuais didáticos, pois esta se confunde com a do Programa Nacional do Livro Didático, que é o maior e mais antigo dos programas de compra, avaliação e distribuição de livros no Brasil. Atualmente ele é responsável pela distribuição de milhões de exemplares de manuais didáticos, obras literárias e materiais de apoio à prática educativa para professores e alunos de todas as escolas públicas, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos do país<sup>5</sup>. Contudo, o programa em seu formato atual é fruto de um processo histórico que inicia em 1929 e tem sofrido mudanças na sua estrutura e forma de organização até os dias de hoje.

<sup>5</sup> Informações extraídas do site do MEC/PNLD.

A história do programa é longa, por isso apresentamos no quadro a seguir, os seus principais delineamentos, desde sua instituição no início do século XX até o final desse mesmo século. A seguir discutimos acerca dos delineamentos atuais do Programa de forma a expor seus limites e potencialidades na construção da cidadania dos sujeitos.

**Quadro 3** – Mudanças no Programa Nacional do Livro Didático no Brasil

<b>ANO</b>	<b>MUDANÇAS</b>
<b>1929</b>	O Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimação ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção.
<b>1938</b>	Por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, o Estado institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.
<b>1945</b>	Pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, o Estado consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º.
<b>1966</b>	Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos.
<b>1970</b>	A Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação implementa o sistema de co-edição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).

<p><b>1971</b></p>	<p>O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/USAid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.</p>
<p><b>1976</b></p>	<p>Pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuí-los a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contribuições das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.</p>
<p><b>1983</b></p>	<p>Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.</p>
<p><b>1985</b></p>	<p>Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Indicação do livro didático pelos professores;</li> <li>-Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e</li> </ul>



	<p>possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;</p> <p>-Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias;</p> <p>Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.</p>
<b>1992</b>	A distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental.
<b>1993</b>	A Resolução FNDE nº 6 vincula, em julho de 1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático.
<b>1995</b>	De forma gradativa, volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história.
<b>1996</b>	É iniciado o <b>processo de avaliação pedagógica</b> dos livros inscritos para o PNLD 1997. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.
<b>1997</b>	Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.

Fonte: [www.ime.usp.br/~brolezzi/disciplinas/20082/](http://www.ime.usp.br/~brolezzi/disciplinas/20082/)

Como pode-se perceber pelo quadro, a história dos livros escolares perpassa todo o século XX e sua estruturação é base para o que constitui o programa atualmente. Desde o princípio, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) visualiza-se que o Estado tem preocupação com o que ensinar criando formas de legislar sobre as políticas do livro didático, num contexto de transformações políticas e sociais no Brasil.

É um período de efervescência cultural no país, mas os materiais didáticos contam uma história que tem como intenção construir uma imagem enquanto estado nação. Na sequência, decretos são promulgados com o objetivo de estabelecer controle sobre o que se ensinava nas escolas, traduzindo em seus conteúdos elementos ideológicos, tendo como exemplo a apresentação de belas paisagens, recursos naturais exuberantes, diversidade do povo brasileiro, datas comemorativas exaltando feitos de grandes heróis, para que os alunos se constituíssem patriotas. Esses conteúdos não consideravam problemáticas do país, como a desigualdade social, o analfabetismo, o desemprego, falta de condições sanitárias adequadas e de relações conflituosas que pudessem mobilizar a população na busca da superação dessas questões.

Neste contexto o LD também assume a função referencial, constituindo-se um guia do que deveria ser ensinado, por meio de conteúdos, técnicas e metodologias nas diversas disciplinas escolares. Assim, centrava-se na perspectiva de “transmissão do conhecimento”, que caracterizava a educação e o ensino no país. Nessa abordagem desconsidera-se os diferentes sujeitos e contextos que fazem parte do processo educativo.

A partir da década de 1960 a influência norte-americana se faz presente na produção dos livros didáticos, ressaltando a função instrumental deles, principalmente em um período em que a tendência pedagógica não crítica tecnicista se instala. Nessa tendência a função da educação escolar

volta-se à modelagem do comportamento humano a partir de técnicas e procedimentos específicos, que possibilitam a organização dos processos de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos por parte dos alunos, treinando-os, assim, para o ajustamento às metas sociais, econômicas e políticas da sociedade industrial e tecnológica (Luckesi, 1994 como citado por Turchiello, 2017, p.22).

Buscando aprimorar os conteúdos ensinados, em 1994 inicia-se a avaliação pedagógica dos livros, com o compromisso de melhorar a qualidade dos conteúdos e

conceitos. A avaliação é considerada um dos mais importantes marcos que permitiram ao programa avançar em termos teóricos e didático-pedagógicos, apesar de ainda hoje ser fruto de muitas críticas. Esse processo foi sendo aperfeiçoado ao longo dos anos. Atualmente o programa é constituído por diferentes etapas.

**Quadro 4** – Etapas para o processo de Avaliação do Livro Didático no Brasil

<p><b>1. Adesão</b></p>	<p>As escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que desejem participar dos programas de material didático deverão manifestar este interesse mediante adesão formal, observados os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação. O termo de adesão deve ser encaminhado uma única vez. Os beneficiários que não desejarem mais receber os livros didáticos precisam solicitar a suspensão das remessas de material ou a sua exclusão do(s) programa(s). A adesão deve ser atualizada sempre até o final do mês de maio do ano anterior àquele em que a entidade deseja ser atendida.</p>
<p><b>2. Editais</b></p>	<p>Os editais que estabelecem as regras para a inscrição do Livro Didático são publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados no portal do FNDE na internet.</p>
<p><b>3. Inscrição das Editoras</b></p>	<p>Os editais determinam o prazo e os regulamentos para a habilitação e a inscrição das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.</p>
<p><b>4. Triagem/avaliação</b></p>	<p>Para constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do Edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no Edital. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros</p>

	aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.
<b>5. Guia do Livro</b>	O FNDE disponibiliza o guia de livros didáticos em seu portal na internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar. O guia orientará a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas.
<b>6. Escolha</b>	Os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no guia de livros didáticos. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas pelos alunos em sua escola.
<b>7. Pedido</b>	A formalização da escolha dos livros didáticos é feita via internet. De posse de senha previamente enviada pelo FNDE às escolas, professores fazem a escolha online, em aplicativo específico para este fim, disponível na página do FNDE.
<b>8. Aquisição</b>	Após a compilação dos dados referentes aos pedidos realizados pela internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93, tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelas escolas e que são editoras específicas que detêm o direito de produção de cada livro.
<b>9. Produção</b>	Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa as quantidades de livros a serem produzidos e as localidades de entrega para as editoras. Assim, inicia-se o processo de produção, que tem supervisão dos técnicos do FNDE.
<b>10. Análise da qualidade física</b>	O Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) acompanha também o processo de produção, sendo responsável pela coleta de amostras e pela análise das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de

	procedimentos de ensaio pré-elaborados.
<b>11. Distribuição</b>	A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas. Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação.
<b>12. Recebimento</b>	Os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem efetivar a entrega dos livros.

Fonte: FNDE, 2015.

Outra mudança significativa no Programa ocorre no ano de 2017, com a instituição do decreto n. 9.099/2017, que institui um novo formato para o programa, intitulado Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. O referido Programa tem como função avaliar, comprar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias e materiais de apoio à prática educativa às escolas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (FNDE). Além disso, acrescenta-se a adequação do LD a BNCC, e no caso do Ensino Médio a adequação a Reforma instituída pela lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, sendo as competências e habilidades os eixos principais para o desenvolvimento do currículo; também destaca-se o aumento do tempo de utilização do livro que passa de três para quatro anos. Alia-se a isso, a exclusão dos livros de espanhol e inclusão dos livros de educação física. Essas mudanças, refletem na função ideológica do LD que está atrelada diretamente a questões políticas e econômicas referentes ao período atual vivido, isso se desdobra diretamente na qualidade da educação e na formação do estudante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre elementos relativos ao ensino de história no Brasil, analisando a constituição do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, compreendemos que

para desenvolver a formação para a cidadania o professor necessita ter claro que sujeitos quer “formar”, aqueles que aceitam passivamente o que lhes é apresentado, que naturalizam as situações e contextos, ou aqueles ativos, participativos, críticos que buscam compreender que nada acontece por acaso. Somos responsáveis pelo mundo em que vivemos, pois desta produção resulta uma construção social realizada por homens e mulheres que precisam ter clareza do seu papel nesse percurso.

Ao considerar estas questões relativas a formação cidadã é necessário o desenvolvimento de conteúdos e conceitos que permitam tematizar o mundo. É importante considerar o mundo da vida, e é nesse sentido, que a formação na escola básica pode possibilitar o desenvolvimento mecanismos que possibilitem aos estudantes a fazer a leitura de mundo. Esses conteúdos em muitos contextos escolares são expostos única e exclusivamente pelo livro didático, por isso a importância de avaliar esse material para que os conteúdos por ele tratados consigam contribuir para a formação crítica e cidadã.

Contudo, como vimos, o currículo da educação escolar sempre teve uma aproximação direta com os livros didáticos. Assim, os conteúdos de história por ele tratados serviram para a inculcação de valores, moralismo, patriotismo, ou seja, atuaram muito mais em uma formação ideológica e instrumental, a-crítica, a-reflexiva, pelo viés da perspectiva tradicional, do que necessariamente para uma formação que dê sustentação para essa leitura e compreensão do mundo. Isso pode ser percebido desde que se instituiu o programa do LD no Brasil, passando pelo seu processo de avaliação pedagógica até as reformas recentes.

Neste contexto, o que podemos inferir é que ainda há um longo caminho para uma formação de sujeitos pela perspectiva teórica e didático pedagógica crítica do ensino de história do Brasil. Mesmo com os avanços, ainda há presença de um ensino de história sustentada na abordagem tradicional. Precisamos enquanto professores estar munidos do conhecimento teórico e conceitual, mas situados numa perspectiva temporal e espacial, para que sejam construídos conhecimentos que possam contribuir com a formação cidadã dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- Brasil (2014). *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. MEC.
- Burke, P. (1992). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. da Unesp.

- Caimi, F. E. (2001). *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil*. Passo Fundo: UPF.
- Callai, H. C. (2005). Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago.
- Choppin, A (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566.
- Fonseca, S. G. (2005). *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP: Papirus.
- Freitag, B. Motta, V. R. Costa, W. F. (1987). *O estado da arte do Livro Didático no Brasil*. Reduc: Brasília.
- Ghiraldelli Jr, P. (2006). *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Romanelli, O. de O. (1986). *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Saviani, D. (2012). *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados.