

O CORONELISMO NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE RIBEIRÃO PRETO – SP

CORONELISMO IN HISTORY TEACHING MANUALS IN ELEMENTARY EDUCATION OF PUBLIC SCHOOLS OF RIBEIRÃO PRETO – SP

José Faustino de Almeida Santos

Andrea Coelho Lastória

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto -
FFCLRP/USP.

Resumo

O presente artigo é resultado de uma pesquisa finalizada que focalizou o conteúdo coronelismo e sua pertinência na História nacional e local, por meio dos materiais didáticos de História utilizados nas escolas públicas de dada localidade brasileira. Caracterizado como um estudo analítico-descritivo de natureza qualitativa, os objetivos da pesquisa evidenciaram o modo como o tema é apresentado em três diferentes manuais didáticos. O referencial teórico foi construído a partir dos estudos que versam sobre o Ensino de História, da História Local, do Currículo, dos livros didáticos, da formação da *consciência histórica* e da Educação para a Cidadania. Os resultados evidenciaram a carência de referenciais teórico-metodológicos coerentes com seus próprios discursos a fim de possibilitar uma melhor articulação entre presente / passado. O modo como tais manuais foram elaborados, dificulta a problematização escolar do *cotidiano* específico de cada *localidade* no Brasil.

Palavras-chave: Ensino de História. Manuais Didáticos. Coronelismo.

Abstract

This article is the result of a concluded research that focused on *coronelismo* content and its relevance in national and local history through the history textbooks used in public schools in a Brazilian city. This study is characterized as an analytical-descriptive of qualitative type, whose objectives showed how the theme is presented in three different textbooks. The theoretical framework was built from the studies which focus on the Teaching of History, Local History, Curriculum, textbooks, formation of historical consciousness and Education for Citizenship. The results showed a lack of theoretical and methodological frameworks coherent with their own discourses to enable better articulation between present and past. The way these manuals were written makes difficult the scholar questioning about the everyday of each locality in Brazil.

Keywords: Teaching of History. Teaching manuals. *Coronelismo*.

Introdução

Nosso artigo apresenta os principais resultados de uma pesquisa finalizada, cujo tema envolve a área do Ensino de História e o coronelismo, um conteúdo histórico tradicionalmente presente na matriz curricular do Ensino Fundamental da escola básica brasileira. Nesse contexto, buscamos esclarecer qual a contribuição dos manuais didáticos de História adotados nas escolas públicas do Ciclo II do Ensino Fundamental de uma dada localidade paulista, para viabilizar reflexões de ordem política, que considerem as interfaces entre a História Local e Nacional, por meio do estudo do coronelismo. Devido a sua abrangência, tal questão foi articulada com as seguintes perguntas: Qual a concepção de História (Geral, Nacional Regional e Local) e de Ensino de História está presente nos manuais selecionados? Quais os objetivos de ensino desses manuais? Que concepção de *consciência histórica*³ e de formação para o exercício da cidadania norteou a elaboração dos referidos manuais didáticos?

Diante do exposto, buscamos como objetivo da pesquisa descrever e analisar como o conteúdo curricular coronelismo foi apresentado em três materiais didáticos de História do Ensino Fundamental II. Tal conteúdo,

3 Tomamos *consciência histórica* a partir do pensamento de Jorn Rüsen, assumido pela área do Ensino de História “[...] como um ‘modo específico de orientação’ nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente [...] dá à vida uma ‘concepção do curso do tempo’, trata do passado como experiência e ‘revela o tecido da mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças.’ [...] consciência histórica relaciona ‘ser’ (identidade) e ‘dever’ (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. [...]” (SCHMIDT, 2007, p. 194 – 195).

subtema da Primeira República no Brasil, é extremamente relevante na educação histórica da localidade paulista de Ribeirão Preto. Nesse sentido, buscamos descrever e analisar como o coronelismo na Primeira República do Brasil é “veiculado” nos três materiais didáticos mais utilizados nas escolas das redes estadual e municipal dessa localidade. Buscamos, ainda, explicitar a relevância do referido conteúdo no Ensino de História do Brasil, bem como no Ensino da História do Ensino Fundamental das escolas de Ribeirão Preto – SP e analisar as possíveis articulações entre História Nacional e História Regional e/ou Local.

Em função de tais objetivos, optamos por um referencial metodológico que se pauta em estudos com contornos analítico-descritivos de natureza qualitativa. Nossa investigação apresentou-se, portanto, sob a forma de análise de manuais didáticos, e implicou a sua descrição e análise. A escolha do município de Ribeirão Preto – SP, como referência espacial para nossa investigação, acompanha as justificativas apresentadas por Walker e Barbosa (2000). Os autores elegeram o município por sua trajetória histórica marcada pelo intenso crescimento econômico e demográfico, ocorridos desde as últimas décadas do século XIX, e cujos desdobramentos adentraram as primeiras décadas do século XX (período da República Velha, nossa referência temporal). Tal fenômeno proporcionou a formação de uma elite enriquecida economicamente e que, no campo político, articulou com tamanho refinamento que sua influência foi além da *localidade*. Segundo Walker e Barbosa (2000), alcançou uma escala de poder supralocal. Para esses historiadores, “Se existe uma única palavra capaz de sintetizar a política em Ribeirão Preto na República Velha, essa palavra é coronelismo. [...]” (WALKER; BARBOSA, 2000, p. 55).

Ribeirão Preto foi escolhido por diversas razões. Em primeiro lugar, por ser uma região relativamente rica, teve relevante participação na história nacional e, conseqüentemente, desempenhou, muitas vezes, papel importante nas políticas estadual e nacional. Em segundo lugar, esse Município passou por tremenda transformação social e econômica em um curto período de tempo. [...] supôs-se que um estudo sobre a história de política de Ribeirão Preto colaboraria para a valiosa compreensão sobre as implicações políticas da modernização e da urbanização em um panorama brasileiro [...]. (WALKER; BARBOSA, 2000, p. 19).

No âmbito das práticas escolares e dos objetivos do Ensino de História, entendemos que o coronelismo é uma possibilidade, dentre outras, sugeridas para a problematização do cotidiano. Defendemos também que é o professor que deve selecionar e enfatizar os temas que julgar mais adequados a cada contexto escolar, ou seja, cabe a esse ator o papel de priorizar determinados temas tendo em vista sua pertinência “[...] à realidade social, econômica, política e cultural da locali-

dade onde mora, da sua região, do seu país e do mundo [...]” (BRASIL, 1998, p. 67). Nossa preferência pelo estudo do coronelismo no Ensino Fundamental encontra lastro não apenas na sua importância para a historiografia nacional e local, mas também por favorecer práticas escolares mais coerentes com o objetivo de formação política para o exercício da cidadania.

Os materiais que selecionamos (Quadro 1) foram os livros didáticos adotados em 97%⁴ das escolas da Rede Municipal de Ribeirão Preto – SP, nos anos de 2011 a 2013, e os manuais (do professor e do aluno) do Programa Curricular “São Paulo Faz Escola” (SÃO PAULO, 2008). Do ponto de vista temático, optamos pelos materiais que tratam do período da República Velha (e seus subtemas, como o Coronelismo), previsto para o 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental, conforme explicitado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de História (BRASIL, 1998).

Coronelismo no Brasil: Brasil Caipira e Micro-História

O conceito coronelismo, proposto por Leal (1997, p. 40), explica a rede de poder

QUADRO 1 - Materiais selecionados

NOME DO LIVRO	AUTOR	EDITORA	PNLD	Ano Publicação
Caderno do Professor: história, ensino fundamental.	SE-SP, et.	SEE	-----	2009 e 2013
Caderno do Aluno: história, ensino fundamental.	SE-SP, et.	SEE	-----	2009 e 2012 ¹
Projeto Araribá - História ²	Obra coletiva/ Moderna	Editora Moderna	2011	2007
História em Documento: imagem e texto.	Joelza Ester Domingues Rodrigues	FTD	2011	2009

Fonte: Santos (2013).

4 Porcentagem aproximada, informada pela coordenação da área de História da Rede Municipal, em 24 de janeiro de 2013.

que resultou do processo “[...] da superposição de formas desenvolvidas do regime representativo a uma estrutura econômica e social inadequada [...]”. Para o autor o coronelismo está circunscrito ao período histórico específico da Primeira República e, portanto:

[...] Não é, pois, mera sobrevivência do poder privado, cuja hipertrofia constituiu fenômeno típico de nossa história colonial. É antes uma forma peculiar de manifestações do poder privado, ou seja, uma adaptação em virtude da qual os resíduos do nosso antigo e exorbitante poder privado têm conseguido coexistir com um regime político de extensa base representativa. (LEAL, 1997, p. 40).

Nesse sentido, trata-se de uma construção política que se deu no contexto em que o poder centralizado no Período Imperial estava fragmentado e em franca disputa pelas diferentes elites regionais, tanto políticas quanto econômicas, marcadas por suas peculiaridades. Essas, tão complexas, que o coronelismo, mesmo tendo sido uma rede nacional de poder, não foi marcado pela homogeneidade, ao contrário, ele foi caracterizado pelos matizes regionais (RIBEIRO, 1995). Considerando essa complexidade e heterogeneidade é que Doin et al. (2007) afirmam em suas investigações sobre a Modernidade e a urbanização do Mundo do Café (no qual Ribeirão Preto ganha destaque) que na região correspondente ao Brasil caipira⁵ houve uma “modernização conservadora”, cuja marca é

5 Conceito criado por Ribeiro (1995) e corresponde a um *lugar* (espacial e cultural). Considerando a atual divisão administrativa brasileira, corresponderia aos territórios dos Estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul, Goiás e Tocantins, além de porções do Espírito Santo, do Rio de Janeiro e do Paraná.

a convivência do velho, do arcaico, bárbaro, com o novo, o moderno e o civilizado⁶.

[...] A ideia de modernização conservadora vincula-se ao modo como a costumeira e infeliz manutenção do poder das elites se deu por meio da manipulação do desenvolvimento urbano e do desejo de experimentar os ‘novos acessórios modernos’ (urbanização, telefone e cinema, entre outros). [...] (DOIN et al., 2007, p. 93).

Essa convivência contraditória do arcaico com o moderno é desdobramento de um processo civilizador que procurou marginalizar toda e qualquer manifestação da cultura popular local. Segundo Perinelli Neto, Lastória e Mello (2012, p. 47), a cultura caipira brasileira (ou a cultura do Brasil caipira) continuou existindo por meio de manifestações da cultura local, como os circos de touradas⁷ realizadas durante a virada do século XIX para o XX. Tal resistência cultural indica que mesmo com a introdução de novos costumes “[...] as sociabilidades locais continuavam a serem tramadas segundo a vigência de expressões firmemente alicerçadas na vivência de práticas relacionadas à cultura caipira, por parte da população.” Embora marginali-

6 Sobre o conceito civilização, Doin et al (2007) esclarecem que é empregado a partir do que observa Jean Starobinski, ou seja, não como um devir, mas um estado, que implica um julgamento que desconsidera a relativização de valores culturais ou sociais. Tanto serve para exaltar a quem adere ao modelo, como condenar a quem resiste e o ameaça.

7 Circos de touradas eram festas populares nas quais o ponto alto era quando “desprovido da intenção de matar o animal, o toureiro se punha em contato com ele para montá-lo, fintá-lo, passar-lhe a capa, pegá-lo “à unha”, pregar-lhe estrelas ou escomeá-lo em troca de um prêmio doado, normalmente por um fazendeiro da própria localidade. [...] mais próximas das touradas lusitanas e não das touradas espanholas, pois remetiam à comédia e não ao drama/sacrifício” (PERINELLI NETO; LASTÓRIA; MELLO, 2012, p. 48).

zada, a cultura caipira e suas manifestações resistiriam, pois

[...] seria difícil apagar nos corações e mentes daquela gente ser-taneja a relevância desses códigos. Porém, parte considerável dos membros das elites políticas locais não possuía a trajetória de vida atrelada a esta região ou eram movidos por outros princípios (burgueses e, por isso, considerados “civilizados” e “modernos”), o que os impelia a marginalizar os “circos de touradas”, a ponto de não serem mais organizados no largo da matriz e, ao invés disso, serem promovidos na periferia da cidade. (PERINELLI NETO; LASTÓRIA; MELLO, 2012, p. 48).

Na historiografia nacional, encontramos também referências a essa heterogeneidade do coronelismo. Na obra de Carone (1972), a geografia do coronelismo apresentava elementos característicos

[...] com nuances diferentes nos Estados mais adiantados e naqueles em que os problemas de comunicação e de autoridade eram mais difíceis. Nos primeiros, certas ações do governo eram mais eficientes, mesmo quando se chocavam com os interesses particulares dos coronéis. Os Estados mais desenvolvidos possuíam uma melhor estruturalização e um controle mais rígido do partido oficial (P.R. – Partido Republicano), permitindo maior equilíbrio e controle entre os diversos antagonismos. Nos Estados economicamente mais frágeis as lutas envolvendo coronéis versus coronéis ou coronéis versus Estado eram mais abundantes, pois as liberdades eram maiores

(os embates eram resolvidos à bala) e o individualismo de cada chefe local imperava mais abertamente. (BOTELHO, 2006, p. 33 – 34)

Entendemos que o estudo do coronelismo deve considerar essa heterogeneidade também por razões epistemológicas. Essas nos informam da necessidade de articulação entre as dimensões *micro* e *macro*, entre indivíduo e sociedade. Brandão (2001) afirma que a superação do antagonismo entre *micro* e *macro* equivale a uma inovação metodológica que permite superar a homogeneização típica dos estudos que buscam as regularidades das relações sociais para categorizar, classificar e intervir nas estruturas sociais. Ao ignorar a diversidade de comportamentos, escolhas e interações entre os indivíduos que existem no interior dessas categorias sociais, não é possível alcançar uma compreensão das contradições existentes entre os pares que convivem em um mesmo grupo. Por outro lado, nas abordagens microsociais, que mergulham nos casos particulares, nas exceções, há o perigo de tomar e interpretar um pequeno grupo, uma situação, um caso ou um indivíduo de forma descontextualizada, isolado de suas interações com o plano *macro*.

Sobre os limites e potencialidade de estudos que articulem o *micro* e o *macro*, entendemos como indispensáveis para o Ensino de História os pressupostos teóricos desenvolvidos na vertente historiográfica conhecida como *micro-história*⁸. Destacamos Ginzburg (2006) que, em obras como “O queijo e os Vermes”, ambiciona, ao biografar um

8 Termo imputado às contribuições dos historiadores italianos Carlo Ginzburg e Giovanni Levi, fundadores da revista intitulada *Quaderni Storici*, e diretores da coleção *Microstorie*, publicada na década de 1980. É resultado do esforço pela construção de uma história social e cultural centrada em recortes mais circunscritos da análise das relações sociais (GONÇALVES, 2007).

indivíduo, captar aspectos da “mentalidade coletiva”. Nessa obra, especificamente, está em foco a sociedade europeia pré-industrial, a ser analisada por meio da biografia do moleiro Menocchio, queimado por ordem do Santo Ofício, depois de uma vida transcorrida em total anonimato. A sua pesquisa toma como fonte uma vasta documentação produzida por dois processos que, segundo Ginzburg (2006, p. 11), possibilita montar “[...] um quadro das ideias, sentimentos, fantasias e aspirações [...] permitindo reconstruir um fragmento do que se costuma denominar ‘cultura das classes subalternas’ ou ainda ‘cultura popular’”.

Investigações do âmbito da micro-história são, conforme Revel⁹ (1988, apud GONÇALVES, 2007, p. 179, grifo do autor), “[...] como um *sintoma historiográfico*, pois constitui-se, na prática, como uma espécie de reação contra certas metodologias e eixos conceituais consagrados por produções dimensionadas pelo paradigma de uma inteligibilidade global do social [...]”.

Outra reflexão de grande pertinência que contribui para tornar evidente a necessidade da referida inovação metodológica (articulação entre *micro* e *macro*) foi sugerida pelo geógrafo Santos (1999). Tratando das complexas relações entre as “partes” e o “todo”, ele defende que ambos só podem ser entendidos se consideradas as suas relações múltiplas. Para ele, o todo é multifacetado, e cada uma dessas faces, além de influenciar-se, está em constante transformação, o que faz a totalidade, além de complexa, mutante ou transitória. Uma dinâmica constante de movimento e mudança em um processo indefinido que ele chama de “totalização” e que tem profunda consonância com a ideia de “movimento totalizador”, desenvolvido por

Azanha (2011), em sua densa reflexão sobre o mesmo tema.

Santos (1999) afirma que o mundo-real é um só, passível de ser visto por diferentes prismas, como fazem as diferentes disciplinas, o que corrobora a ideia do intercâmbio entre as diversas áreas do saber. O desafio está em separar da realidade total um campo particular, suscetível de mostrar-se autônomo e que, ao mesmo tempo, permaneça integrado nessa realidade total.

O processo de “totalização” (SANTOS, 1999), “movimento totalizador” (AZANHA, 2011) ou articulação entre *micro* e *macro* (BRANDÃO, 2001) são uma imposição que provém da realidade concreta, em que *macro* e *micro*, indivíduo e sociedade não estão e nunca estiveram separados, mas em constante interação. No caso do coronelismo (tanto na pesquisa para a produção historiográfica quanto no seu ensino), implica olharmos atentamente o *cotidiano*, seja dos coronéis (e suas diferentes posições de mando na hierarquia de poder político e econômico), seja dos seus empregados (e suas diferentes posições na hierarquia da exploração). É importante atentarmos, portanto, para suas estratégias tanto para manter o poder ou para burlar e subverter sua condição.

Na esteira dessas ideias, parecem-nos fundamentais as propostas da micro-história, pois vislumbram a busca pelos aspectos ocultados, que se encontram fora dos arquivos oficiais, das fontes conhecidas, aquelas que nunca puderam ser publicadas, que podem ser “garimpadas” em trabalhos de campo que servem à pesquisa (BENSA, 1998) e, também, ao Ensino de História.

A micro-história, *a contrário* [dos estudos que focam o plano macro], se resguarda de uma interpretação global a partir de uma massa documental indiferenciada a ser modelada ao sabor das teorias: Gin-

9 REVEL. J. Microanálise e construção do social. In: REVEL. J. (org.). **Jogos de escalas**. A experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1988.

zburg, Levi e seus êmulos colocam no centro de suas demonstrações as situações sociais precisas, às vezes mesmo excepcionais, que eles isolam e “descascam”. O detalhe vale pelas fatias de realidade que revela, pelo peso das circunstâncias e das motivações que suporta, pela compreensão dos contextos aos quais introduz. [...] (BENSA, 1998, p. 45).

Cotidiano e o livro didático

Sobre a complexidade de estudar o *cotidiano* dos indivíduos, o historiador Certeau (2008) oferece importantes contribuições a partir das relações entre produtores públicos ou privados (de coisas e conteúdos) e consumidores (homens ordinários). Segundo o autor, há astúcias sutis e táticas de resistência pelas quais o *homem ordinário* apropria-se desses produtos e do espaço das ideias. Os indivíduos, que, supostamente, compõem uma multidão sem qualidades, conseguem “driblar”, dar “golpes” no modo como usam os produtos impostos, sejam objetos ou ideias na forma de imagens, de escritos ou pela oralidade. Certeau (2008, p. 273) defende que “[...] é sempre bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas,” pois todos podem subverter as estruturas, por mais que elas continuem exercendo formas de opressão. O historiador francês entende o *cotidiano* como uma construção coletiva a partir das apropriações (por meio da leitura, por exemplo) feitas pelos consumidores¹⁰ que são dominados, mas não são passivos nem dóceis, ao contrário, valem-se de suas “[...] táticas de consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas

cotidianas.” (CERTEAU, 2008, p. 45). A esse respeito,

[...] análises recentes mostram que “toda leitura modifica o seu objeto”, que já (já dizia Borges) “uma literatura difere da outra menos pelo texto do que pela maneira como é lida”, e que enfim um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido. Se portanto “o livro é um efeito (uma construção) do leitor, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria do “leitor”. Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventamos nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Destacamos de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações. [...] (CERTEAU, 2008, p. 264 – 265).

O desafio, ao estudar o *cotidiano*, segundo Azanha (2011), é definir e sustentar os critérios adotados para selecionar as partes componentes de uma totalidade, ou seja, fatos do *cotidiano* que não sejam meramente casuais, mas indispensáveis por revelarem a realidade global. O que ele chama de “cotidianidade”, para contrapor o núcleo revelador da vida cotidiana, daqueles fatos que podem ser negligenciados por serem episódicos. O recorte do objeto é pautado pelos objetivos e referenciais teóricos da pesquisa, o que implica a consequente marca da subjetividade e inevitáveis críticas. O autor defende que isso não é problema algum, que tais objetivos e referenciais não devem ser obedecidos como cânones metodológicos definitivos, mas debatidos constantemente, pois

10 Referem-se, segundo Certeau (2008, p. 38), aos “[...] usuários, dos quais se esconde, sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer passivos ou dóceis) [...]”.

é o que marca o avanço dos conhecimentos acadêmicos em todas as áreas do saber, ao longo da história.

No âmbito do Ensino de História a categoria cotidiano tem importância fundamental. Bittencourt (2011), ao considerar os objetivos gerais do ensino da história (entre eles a formação cidadã), explicitados em inúmeras publicações da área, defende que:

[...] O cotidiano deve ser utilizado como objeto de estudo escolar pelas possibilidades que oferece de visualizar as transformações possíveis realizadas por homens comuns, ultrapassando a ideia de que a vida cotidiana é repleta e permeada de alienação. (BITTENCOURT, 2011, p. 168).

Nosso referencial metodológico parte do princípio de que os manuais e livros didáticos são pertinentes às práticas escolares, pois são os produtos culturais que têm a maior inserção no ambiente escolar. O livro didático, especificamente, “[...] constitui a principal fonte de estudos, o elemento predominante e muitas vezes determinante no processo de ensino.” (FONSECA, 2008, p. 49). É “[...] o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar [...]” (FONSECA, 2008, p. 49). A condição de eminência e exclusividade dos livros didáticos coincide com a massificação do acesso ao Ensino Básico no Brasil. Sua utilização em larga escala incide em inúmeras críticas, ao ponto de serem apontados, por diversos professores e pesquisadores, como o “bode expiatório” frente ao mau desempenho da educação brasileira, o que é evidenciado na comparação com os índices internacionais (FONSECA, 2008). A questão do livro didático envolve também, segundo Bittencourt (2011), um problema intrínseco, pois parte da ideia de que seria

possível existir um material ideal, capaz de solucionar todas as mazelas do ensino e até de “substituir” o professor. Tal engodo pode ser refletido tendo em vista que todo manual didático possui limites e potencialidades, o que demanda a compreensão de suas especificidades, dimensões e complexidade.

Para a referida autora, tal complexidade decorre da lógica capitalista da indústria cultural, associada às ações estatais. Afinal, os manuais didáticos são concebidos em conformidade com os currículos escolares institucionais, além de serem comprados e distribuídos conforme normativas estabelecidas por órgãos governamentais. Contribui, ainda, para que esse tipo de material seja multifacetado, o fato de eles serem suporte de métodos pedagógicos, pois contêm sugestões de atividades, exercícios, trabalhos individuais ou em grupo, possibilidades de avaliação, dentre outros. Significando que, além de apresentar os conteúdos selecionados de forma sistematizada, associa a esses conteúdos determinados métodos de ensino. Constitui-se, portanto, um tipo de material que veicula um sistema de valores e ideologias, um representante genuíno da cultura de uma sociedade e uma época.

O contexto dos manuais didáticos analisados

Para analisar o coronelismo nas apostilas denominadas por “Cadernos” do programa curricular “São Paulo Faz Escola”, consideramos os apontamentos feitos pelo grupo de trabalho da Associação Nacional de História – ANPUH – Seção São Paulo, em 2009. Consideramos, também, a dissertação de mestrado de Boim (2010) que, além de analisar o programa curricular da área de História, por meio dos Cadernos, estudou sua concepção e implantação. Por meio de entrevistas com professores de História da rede paulista, buscou investigar, no ano de

2009, como ocorreu o processo de recepção, de utilização, bem como as impressões dos professores sobre os referidos manuais.

Quanto aos livros didáticos, tomamos algumas análises que estudaram a trajetória e o contexto do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Destacamos, também, os estudos de Silva (2010), no Estado do Paraná, e de Centeno (2010), na cidade de Campo Grande – MS, que, no ano de 2008, analisaram os livros didáticos do “Projeto Araribá – História”. Optamos por realizar uma descrição analítica de cada material selecionado subdividindo-a em elementos pré-textuais, elementos textuais e elementos pós-textuais.

O coronelismo nas apostilas do professor do programa “São Paulo Faz Escola”

Ao compararmos as apostilas, revisadas e distribuídas no ano de 2013, com a versão anterior¹¹, encontramos pequenas alterações de diagramação e redação. Por considerarmos que tais alterações não modificaram substancialmente a concepção dos materiais, seus conteúdos, sentidos ou significados, limitamo-nos a menções pontuais em nossa descrição analítica.

Pelo discurso expresso nos elementos pré-textuais das apostilas, fica evidente que os autores a entendem como instrumentos de apoio para que o professor planeje suas aulas, aperfeiçoe suas práticas docentes, incluindo o complexo exercício de avaliar constantemente suas “[...] práticas metodológicas em sala de aula, objetivando a diversificação, o ensino e a melhoria da qualidade do fazer pedagógico.” (SÃO PAULO, 2013, p. 5). Também fica claro que elas se constituem numa aposta na “[...] possibilidade de desenvolvimento da au-

11 Referimo-nos às apostilas distribuídas nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012. No ano de 2013 foi realizada a primeira revisão. No presente artigo, comparamos as apostilas de 2009 com as de 2013.

tonomia escolar, com indicações permanentes sobre a avaliação dos critérios de qualidade da aprendizagem e de seus resultados.” (SÃO PAULO, 2009, p. 6). Entretanto, ao analisamos os elementos textuais, especificamente, da denominada por Situação de Aprendizagem 4, intitulada “A República no Brasil”¹², encontramos evidências que confirmam os aspectos destacados por Ciampi et al. (2009) e Boim (2010). Segundo os autores, as orientações para o professor são do tipo “passo a passo”, ou seja, caminham no sentido de “como” realizar tal atividade, evidenciando que o material paulista não respeita nem ensaja a autonomia docente. A ênfase dada a uma atividade que propõe a produção de um jornal, no qual cada página traria uma espécie de resumo dos nove movimentos revoltosos da Primeira República, é um indicativo desse aspecto. Todo o texto foca na orientação, extensa e detalhada, que objetiva dar o aporte (tanto para professores quanto para os alunos) necessário para a produção de um jornal. Tais como sua linguagem, formato, elementos constituintes e principais características. Sob nossa ótica, o tempo previsto (apenas quatro aulas) é insuficiente para a execução da referida atividade e as orientações dadas ao professor exprimem um dirigismo que desrespeita a autonomia docente. As questões voltadas aos conteúdos factuais, propostas para que o professor escreva na lousa, podem exemplificar nossa ideia. São elas: Quando o movimento ocorreu? Onde ocorreu o movimento? Quais foram as causas que determinaram a ocorrência do movimento? Quem exerceu a liderança do movimento? Quais foram as principais características do movimento? Como terminou o movimento?

Para cada uma dessas perguntas, e frente a cada tema (que equivale a uma página do jornal), as apostilas apresentam uma respectiva resposta considerada correta (uma

12 Cada capítulo temático é chamado de Situação de Aprendizagem.

espécie de gabarito) que se estende por três laudas e meia. Entendemos que essa é outra forte evidência da intenção de controlar ou, no mínimo, de induzir o professor a optar pelo cômodo roteiro exposto. Como estão apresentadas, as respostas contribuem para entendermos o material como definitivo, concluído. Coerentemente, essa concepção de ensino-aprendizagem repete-se na sua proposta de avaliação. As perguntas sugeridas¹³, para que o professor verifique o êxito da Situação de Aprendizagem, não valorizam a capacidade de problematizar o cotidiano ou a localidade, pelo contrário, apenas permitem verificar o quanto os alunos são capazes de realizar os procedimentos previstos para a pesquisa. Como, por exemplo, o levantamento de informações remete à ideia de construção definitiva e completa a ser “solicitada” pelo professor e “obtida” pelo aluno.

Os enunciados das questões que envolvem a produção de um jornal por meio de um trabalho coletivo nos permitem refletir que as atividades não favorecem a problematização do conhecimento histórico e, por isso, se distanciam da articulação do passado com o presente. Em momento algum há uma única sentença que sugira a problematização do caráter político de um jornal ou da imprensa, ou de suas relações com o poder governamental, ou ainda, como eram tais relações durante a Primeira República. No caso específico de Ribeirão Preto – SP, no início do século XX, o governo municipal e a imprensa eram instâncias de poder dos grandes coronéis. Basta mencionar que o jornal de maior circulação no município tinha como “[...] o único dono ou, na pior

13 As perguntas são: O grupo obteve as informações solicitadas por meio da pesquisa de diferentes tipos de fonte? As informações obtidas foram suficientes? O grupo priorizou informações relevantes do tema em foco? A produção da página do jornal atendeu às expectativas editoriais trabalhadas durante a sensibilização? O trabalho dos membros do grupo foi equilibrado?

das hipóteses, o maior acionista individual do jornal [...] o Coronel Joaquim da Cunha Diniz Junqueira, chefe de Ribeirão Preto [...]”. (CEM, 2005, p. 16)

A contradição marcante expressa nesse material é encontrada nos discursos das seções pré-textuais e pós-textuais. Tais discursos apresentam-se em favor da autonomia escolar e docente, no entanto, os textos das situações de aprendizagem evidenciam o desejo de restringir as possibilidades sobre como desenvolvê-las. Defendemos que as possibilidades para desenvolver didaticamente as temáticas propostas, especialmente o Coronelismo, são múltiplas. Entendemos que o manual não mantém a coerência entre as concepções historiográficas e de Ensino de História que coloca no início e no fim da apostila denominada como Caderno do Professor. O conteúdo e a forma apresentada para o desenvolvimento da Situação de Aprendizagem 4 não permite ao professor extrapolar os passos nela previstos, dificultando a articulação do passado e presente e a formação de uma *consciência histórica* para o exercício da cidadania. Não respeitando, portanto, a autonomia escolar nem do próprio docente.

O coronelismo no livro didático “Projeto Araribá – História”

O modo como é apresentada a Primeira República no livro didático “Projeto Araribá - História” indica que ele é baseado em uma concepção historiográfica que obedece à perspectiva linear evolutiva. Parte da história europeia para explicar a brasileira, do macro para o micro, do passado para a atualidade. Há um único ponto que propõe uma problematização inequívoca do tempo presente. Ele não se encontra no Tema “A proclamação da república no Brasil”, mas na seção “Atividades de ampliação”. Trata-se de uma seção especial que, segundo a lógica de diagramação do material, é inserida para re-

tomar ou ampliar assuntos tratados nos dois ou três capítulos antecedentes. O caso específico trata do “coronelismo” na perspectiva do passado (inclusive apresentando imagens com objetivo ilustrativo), para, somente ao final, propor a articulação com o presente por meio das seguintes questões: “O coronelismo é coisa do passado? Há personagens da atual política brasileira que podem ser considerados ‘coronéis’? Dê exemplos e converse com os colegas sobre o assunto.” (APOLINÁRIO, 2007, 55).

Além de não priorizar a articulação do passado com o presente e, conseqüentemente, não valorizar a atualidade e o *cotidiano*, o referido manual tampouco valoriza a *localidade*, na medida em que não faz menção às nuances ou aos matizes locais. Quando muito, cita a oligarquia dos cafeicultores paulistas, o Partido Republicano e seu acordo de revezamento com a oligarquia mineira no governo federal (política do café com leite). Seu discurso está sempre permeado pela ideia de homogeneidade nacional, já que em momento algum explicita que a geografia do coronelismo é marcada pelas nuances, ao menos econômicas, entre os Estados mais e os menos desenvolvidos econômica e politicamente (CARONE, 1972).

Quanto ao uso das imagens, o livro limita-se à dimensão ilustrativa. Limitação cuja superação, conforme Carvalho (2009, p. 100), fica a cargo do professor, pois é ele “[...] que dá o tom, como numa banda de música, que, ao iniciar uma canção, é o maestro que, com sua batuta, dá início à execução [...]”. Por outro lado, a mesma pesquisadora constatou que:

[...] no ensino fundamental da escola investigada, o professor ainda não desenvolve uma análise iconográfica detalhada, aprofundada nas aulas de História. Este problema pode ser decorrente da formação

acadêmica de alguns professores de História, como bem nos apontaram nossos entrevistados. Mas também podemos sugerir como explicação a precariedade de infraestrutura ou, até mesmo, a má distribuição de tempo escolar entre as disciplinas e a pouca valorização da disciplina História na organização curricular [...] (CARVALHO, 2009, p. 100).

Os aspectos relacionados aos usos das imagens do livro didático de História, segundo a referida autora, são ainda pouco estudados no Brasil, demandam, portanto, mais investigações que considerem as vozes dos alunos e dos professores, principais usuários desses manuais.

No caso das imagens sobre o período da Primeira República, Carvalho (1990) coloca que elas não são exploradas do ponto de vista de fontes históricas que possam ensejar a investigação das contradições e disputas que marcaram a instalação do novo regime. Apesar de suas colocações, tal autor se encontra entre as referências do livro didático analisado que, conforme já dissemos, limita-se a uma dimensão ilustrativa das imagens.

A escolha de tentar ensinar História buscando ocultar as contradições do conhecimento e do processo histórico revela uma concepção de conhecimento e ensino tradicionais, comenianas, aspecto que se coaduna com as constatações da pesquisa de Centeno (2010, p. 34), segundo a qual:

[...] verificou-se que a função do manual Projeto Araribá História segue as recomendações comenianas à medida que substitui todas as demais fontes e recursos educativos, constatado no fato de que resume as lições em textos não muito longos, orienta passo a passo o trabalho do professor, incorpora pouquíssimos documentos

na seção destinada à análise de fontes históricas. As fontes alternativas que o manual indica estão no guia reservado ao professor e parecem ter uma posição secundária no processo. Por esse motivo, nele estão depositadas e sintetizadas todas as fontes necessárias, transformando-o no único instrumento adotado.

Enfatizamos que, apesar de as imagens serem usadas apenas para ilustração, duas, dentre seis, favorecem o *cotidiano* e o protagonismo de indivíduos ordinários (CERTÉAU, 2008). Das duas imagens, a que mais é adequada para esse fim mostra um postal com uma cena de imigrantes europeus trabalhando na colheita de café, personagens descritos de forma preconceituosa e rasa, como “[...] Semianalfabeto, sem assistência médica, alheio às notícias do mundo [...] tinha o coronel como um benfeitor, um esteio contra os males desse mundo.” (APOLINÁRIO, 2007, p. 55). Entendemos que essa versão requer melhor problematização; do contrário, propaga uma superficialidade que contribui para a manutenção da História dos grandes heróis, pois ignora que:

[...] Esses imigrantes, vindos de um país distante, desconhecedores da língua portuguesa e muitas vezes sem recursos, eram submetidos ao jugo dos fazendeiros, que coíbiam ao máximo qualquer forma de organização que pudesse ameaçar seus interesses econômicos. Entretanto, as péssimas condições de trabalho e a influência anarquista presente no meio italiano favoreceram a ocorrência de alguns movimentos de resistência entre os trabalhadores rurais. (ROSA, 1997, p. 27).

O coronelismo no livro didático “História em Documento: imagem e texto”

No livro didático “História em Documento”, encontramos indícios que, à luz do referencial que adotamos, indicam uma orientação teórica que busca apresentar os fatos históricos com certa exatidão (o que lembra a escola historiográfica metódica) e, ao mesmo tempo há uma perspectiva stalinista da História, algo como um marxismo (vulgar) positivista (CARDOSO; BRIGNOLI, 1990) e (HOBSBAWN, 2000).

A experiência docente da autora no ensino básico, bem como sua formação acadêmica, parece possibilitar articulações pertinentes entre os saberes escolares e os acadêmicos. Há preocupações com o desenvolvimento psicocognitivo dos alunos e a adequação dos conteúdos de acordo com a faixa etária deles.

A estratégia de apresentar perguntas, inclusive no título dos capítulos, bem como nas atividades (supostamente para favorecer reflexões e análises críticas dos documentos como testemunhas parciais da História), é, segundo nosso entendimento, significativamente frustrada. As questões são elaboradas para que o leitor chegue a respostas previamente determinadas, o que distancia a possibilidade de problematizar o *cotidiano* atual e de outrora. A articulação presente-passado, portanto, é proposta apenas nas seções de encerramento do capítulo (chamados de “Desafios” ou “Saiba Mais”). Dessa forma, limita-se ao caráter informativo, ilustrativo e prescritivo.

A convicção de que os documentos podem “falar diretamente” a quem os estuda, e que, por conseguinte é desejável que o aluno tenha orientado o seu “olhar investigativo”, fica evidente. Trata-se de um discurso contraditório, já que a autora afirma que as questões propostas nas atividades “[...] possibilitam, também, que o aluno perceba que

o documento não é o espelho fiel de uma realidade, mas a representação de partes dela.” (RODRIGUES, 2009, p. 6, Manual do Professor). A autora ratifica a contradição de seu discurso quando afirma que as questões que acompanham os documentos “[...] orientam o olhar investigativo do aluno, ajudando-o a ler a imagem e entender seu simbolismo, a compreender e relacionar o documento com o texto principal do módulo [...]” (RODRIGUES, 2009, p. 6, Manual do Professor). Nesse sentido, está claro para nós que os documentos apresentados na obra são apenas para ilustrar o texto principal do módulo, que, por sua vez, tem caráter informativo. Também é evidente que a concepção de investigação que norteia o referido manual didático se limita a compreensão do conteúdo exposto, com pouca possibilidade de relativizar as prescrições da autora.

Reflexões finais

Ao comparar os dois principais livros didáticos adotados na rede municipal de Ribeirão Preto – SP alguns aspectos são levantados.

O primeiro refere-se à escolha dos livros didáticos pelos professores. Tal escolha resultou na adoção da coleção “Projeto Araribá – História” em aproximadamente 90% das escolas e na adoção da coleção “História em Documento”, em aproximadamente 7%. As perguntas que daí emergem são inúmeras, como: quais são os critérios que norteiam os docentes nesse processo de escolha? Qual a influência que os materiais de divulgação das editoras exercem nessas escolhas? Quem elabora, e com quais intenções (linguagem e argumentos), os materiais de divulgação? Quanto tempo os docentes dispõem para trabalhar nesse processo de escolha? Enfim, questões que demandam novas e pertinentes investigações na área educacional.

Há, ainda, pelo menos outro grande aspecto que queremos levantar, concernente

à questão autoral. Qual a influência qualitativa da autoria que fica a cargo de uma equipe quando comparada a um(a) único(a) autor(a)?

O livro didático “História em Documento” pareceu-nos menos distante do que entendemos ser um bom manual didático para o ensino de História, ou seja, para o ensino de uma História viva. Nossa percepção incide justamente no aspecto autoral, isto é, se o livro didático possui autoria pessoal definida, é possível verificarmos a formação e experiência profissional dos envolvidos. No caso da autora Joelza Rodrigues, sua experiência e formação possibilitam, a princípio, uma melhor articulação dos saberes específicos da ciência histórica com os saberes da prática docente. Nesse sentido, a imersão na sala de aula possibilita aprendizagens específicas geradas no próprio *cotidiano* escolar. Diversos autores, entre eles, Shulman¹⁴ (apud LASTÓRIA, 2003), chamou de “raciocínio pedagógico” o tipo de construção cognitiva que os docentes adquirem com a experiência, a formação e a aprendizagem profissional. Tardif¹⁵ (apud LASTÓRIA, 2003) também vai nessa direção ao comparar o trabalho docente ao de um músico ou ator no que diz respeito à improvisação. Essa, feita a partir das rotinas e do domínio de referências teóricas, dá base à sua arte, embora seja preciso deixar claro que não existe criação artística sem o domínio da técnica específica do ofício.

A superação das limitações dos manuais didáticos analisados em sala de aula é possível, mas depende no mínimo de um professor disposto, bem formado e com condições que favoreçam sua formação continuada e a realização de seu trabalho. Mesmo que haja manuais adequados, as condições de traba-

14 SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n.1, p. 1-22, Feb. 1987.

15 TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

lho docente precisam ser melhoradas no sentido de serem menos impositivas e melhor remuneradas. Entendemos que os materiais didáticos precisam apresentar efetivamente propostas favoráveis à construção de um conhecimento histórico vivo (RÜSEN, 2007).

Defendemos que é possível e viável iniciar o estudo de uma temática histórica pelas contradições e carências do presente, cujas respostas possíveis são favorecidas pela articulação com o conhecimento do passado. Por outro lado, esse aspecto que envolve o “onde” começar a articulação entre passado e presente é posterior à opção de fazer a articulação em si, pois o professor pode alterá-la a depender do seu contexto. É adequado e cabe ao manual didático viabilizar a articulação entre o conhecimento historiográfico (passado) com as carências do tempo presente. O que, infelizmente, não constatamos em nenhum dos três manuais selecionados, embora o livro “História em Documento” tenha apresentado possibilidades esboçadas no final do capítulo que analisamos.

A articulação entre os saberes acadêmicos e os do *cotidiano* é necessária para o ensino, mas também para o avanço científico, devido aos limites da razão, que, no caso da cultura histórica, são herdados da ciência História, o que, conforme Rüsen (2007, p. 133), remete à capacidade de inovação da cultura histórica e sua vivacidade, pois:

[...] depende desses mesmos potenciais de sentido, de que a formação histórica não é senhora. Quer isso dizer que a história só é viva enquanto absorver fontes de sentido meta-históricas? Deve competir a uma teoria da história, que trata da capacidade racional do pensamento histórico como processo cognitivo e como fator da vida prática, incluir o meta-histórico em seu olhar sobre os limites da razão.

O ensino dessa História viva é essencial para a formação da *consciência histórica* dos indivíduos, ou seja, para que sejam capazes de exercer coletiva e permanentemente a cidadania no cotidiano informal e no âmbito institucional. Uma concepção de cidadania que não se limita (de forma quase primitiva) a reagir apenas quando percebe grandes arbitrariedades do Estado, uma “cidadania em negativo” (CARVALHO, 2013). Para nós, essa é a cara contribuição que o estudo de temas como o coronelismo pode oferecer para que a cidadania supere a estadania, um processo que não se apoia na interrupção por golpes, mas busca nos mecanismos políticos de correção da democracia, a consolidação dos direitos civis e políticos, fundamentais garantidores dos direitos sociais.

Referências

APOLINÁRIO, M. R. (Ed.). **Projeto Araribá: história**: 9º. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 2011.

BENSA, A. Da micro-história a uma antropologia crítica. In: REVEL, J. (Org.). **Jogos de escalas**. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 39-76.

BITTENCOURT, C. M. F. _____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação).

BOIM, T. F. **O que e como ensinar: proposta curricular, materiais didáticos e prática de ensino nas escolas públicas estaduais em São Paulo (2008-2009)**. 2010. 130 f. Dissertação submetida como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação:

História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. 130 f.

BOTELHO, R. A. **Coronelismo e historiografia**: apontamentos sobre os “Clássicos” e a produção regional. Ribeirão Preto: CUBM, 2006.

BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 153 – 165, jul. 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, C. F.; BRIGNOLI, H. P. Concepção marxista da história, da década de 20 a nossos dias. In: **Os métodos da história**: introdução aos problemas, métodos e técnicas da história demográfica, econômica e social. Rio de Janeiro: Graal, 1990, p. 69 – 92.

CARONE, E. **A República Velha**: instituições e classes sociais. 2. ed. São Paulo: Corpo e Alma do Brasil, 1972.

CARVALHO, A. B. dos S. **Leituras e usos do livro didático de História**: relações professor - livro didático nos anos finais do Ensino Fundamental. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas**: o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CEM Anos d’A Cidade. **A Cidade**, Ribeirão Preto, 2005.

CENTENO, C. V. O manual didático Projeto Araribá História no município de Campo Grande, MS. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, p. 20-35, maio. 2010. Número Es-

pecial. Disponível em: < <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3596/3129>>. Acesso em: 26 jan. 2012.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: arte de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIAMPI, H. et al. O currículo bandeirante: a proposta curricular de história no estado de São Paulo, 2008. **Revista Brasileira de História**, v. 29, n.58, p. 361-382, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n58/a06v2958.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

DOIN, J. E. de M. et al. A Belle Époque caipira: problematizações e oportunidades interpretativas da modernidade e urbanização no Mundo do Café (1852-1930) - a proposta do Cemumc. **Revista Brasileira de História**. 2007, v. 27, n. 53, p. 91-122, 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v27n53/a05v5327.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2008. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GONÇALVES, M. de A. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES M. de S. (Orgs). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 175-186.

HOBBSAWN, E. O que os historiadores devem a Karl Marx? In: **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 155 – 170.

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto:** o município e o regime representativo no Brasil. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1997.

PERINELLI NETO, H.; LASTÓRIA, A. C.; MELLO, R. C. de. Um olhar perspectivo sobre a(s) cultura(s) caipira(s) brasileira(s): reflexões a propósito da experiência de uma cidade do interior paulista. **Caravelle**, Toulouse, n. 99, p. 35–55. 2012.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro:** formação e sentido do Brasil. São Paulo: Companhia da Letras, 1995. p. 363 – 406.

RODRIGUES, J. E. D. **História em Documento:** imagem e texto. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção história em documento: imagem e texto).

ROSA, L. R. de O. **Comunistas em Ribeirão Preto (1922 – 1947).** Disponível em: <http://www.arquivopublico.ribeiraopreto.sp.gov.br/scultura/arqpublico/i14index.php?pagina=/scultura/arqpublico/artigo/i14indice.htm>. Acesso em 05 ago. 2013.

RÜSEN, J. **História viva:** teoria da história, formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SANTOS, J. F. de A.; LASTÓRIA, A. C. Estudo sobre o coronelismo nos manuais didáticos de história do Ensino Fundamen-

tal. In: Reunião Nacional da ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: UFGO, 2013. 1 CD-ROM.

SANTOS, M.. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo:** história (Ensino Fundamental e Médio). São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do professor:** história, ensino fundamental – 8ª série. São Paulo: SEE, 2009. v. 1.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do professor:** história, ensino fundamental – 8ª série. São Paulo: SEE, 2013. v. 1.

SCHMIDT, M. A. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES M. de S. (Orgs). **Ensino de história:** sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 187 – 198.

SILVA, J. R. O livro didático de história como documento histórico: uma análise do Projeto Araribá. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 1-19, jan./jul. 2010.

WALKER, T.; BARBOSA, A. de S. **Dos coronéis à metrópole:** fios e tramas da sociedade e da política em Ribeirão Preto no século XX. Ribeirão Preto: Palavra Mágica, 2000.

Sobre os autores

José Faustino de Almeida Santos: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/USP.

Andrea Coelho Lastória: Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRO/USP.

Recebido em: 24/09/2014

Aceito para publicação em: 10/10/2014