

Nayara Silva de Carie

**AVALIAÇÕES DE COLEÇÕES
DIDÁTICAS DE HISTÓRIA DE 5ª A 8ª
SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL:**

**UM CONTRASTE ENTRE OS CRITÉRIOS
AVALIATIVOS DOS PROFESSORES E DO
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2008

Nayara Silva de Carie

**AVALIAÇÕES DE COLEÇÕES DIDÁTICAS DE HISTÓRIA
DE 5ª A 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM CONTRASTE ENTRE OS CRITÉRIOS AVALIATIVOS DOS
PROFESSORES E DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar: Instituições, Sujeito e Currículo.

Orientadora: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2008

Não sei quantas almas tenho

Fernando Pessoa

Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem achei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,

Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem,
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.

Por isso, alheio, vou lendo
Como páginas, meu ser.
O que segue não prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: Fui eu?
Deus sabe, porque o escreveu.

À vida em suas aparentes e intrigantes contradições.

AGRADECIMENTOS

Expresso meus agradecimentos às pessoas e instituições que, de várias maneiras e em diversos momentos, contribuíram para a realização deste trabalho:

À minha orientadora Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, pela atenção e pelo carinho com que sempre me atendeu.

Aos professores pesquisados. Sem eles esse trabalho não seria possível.

Aos professores membros da Banca Examinadora.

À Secretaria Estadual de Educação.

Às minhas companheiras de linha de pesquisa: Márcia, Nilza e Regina.

Às minhas colegas da Escola Estadual Professora Maria Cecília de Melo.

Ao LABEPEH.

A Walter Ferreira Filho.

Aos meus pais e irmão.

Ao Josiley, pelos constantes incentivos, pela correção dedicada dos meus textos, pelo carinho e por me ensinar outras formas de ver a vida.

RESUMO

Os estudos sobre livros didáticos demonstram que estes são importantes instrumentos pedagógicos. No Brasil, o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) é responsável pela seleção dos livros que são disponibilizados para a escolha feita por professores nas escolas públicas. No entanto, o que se percebe é que os critérios de avaliação utilizados pelo PNLD são diferentes daqueles usados pelos professores. Tanto que, em 2005, a coleção mais escolhida pelos professores de História de 5ª a 8ª séries não teve uma boa avaliação no PNLD. Diante dessa diferença de avaliação, surgiu o interesse por analisar e contrastar os critérios dos professores e do PNLD/2005. Para isso, foram utilizados questionários, com o propósito de traçar o perfil dos professores, de investigar o contexto em que se dão as escolhas e de realizar um primeiro levantamento dos critérios utilizados pelos docentes na escolha das coleções didáticas nas escolas públicas. Selecionados os sujeitos a partir dos questionários, foram realizadas entrevistas semi-dirigidas com os professores, com o objetivo de analisar os critérios por eles utilizados. Estudos do campo dos saberes escolares, do ensino de História e dos livros didáticos forneceram aporte teórico a essa pesquisa. Dessa forma, foi possível perceber, em relação aos critérios do PNLD/2005, que eles: 1. estão relacionados a Metodologia de Ensino-Aprendizagem e Metodologia de História; 2. relacionam-se à lógica acadêmica; 3. orientam-se por concepções de Prática Pedagógica Invisível e das Novas Didáticas; 4. orientam-se por concepções atuais de Ensino de História. Em relação aos critérios dos professores, foi possível perceber que eles: 1. estão relacionados à motivação dos alunos para a leitura; 2. relacionam-se à prática e ao uso que farão da coleção; 3. orientam-se por concepções de Práticas Pedagógicas Visíveis e de Didáticas Tradicionais; 4. evidenciam que os professores conhecem as concepções atuais de Ensino de História.

Palavras-chave: escolha de livros didáticos; ensino de História, saberes escolares.

RESUMEN

Los estudios sobre los libros didácticos demuestran que ellos son importantes herramientas pedagógicas. En Brasil, el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNDL) es el responsable por la selección de los libros que son puestos a la disposición para la elección hecha por los profesores en las escuelas públicas. Sin embargo, lo que se percibe es que los criterios de evaluación utilizados por el PNDL son diferentes de los utilizados por los maestros. Así, en 2005, la colección más elegida por los maestros de Historia de 5ª a la 8ª serie no han tenido una buena evaluación en el PNDL. Delante de esa distinción entre las evaluaciones, surgió el interés en analizar y contrastar los criterios de los profesores y del PNDL/2005. Para eso, se utilizaron cuestionarios, a fin de trazar el perfil de los profesores, investigar el contexto en que ocurren las elecciones y de realizar un levantamiento de los criterios utilizados por los profesores en la elección de la colección de libros didácticos en las escuelas públicas. Después de seleccionar los sujetos a través de los cuestionarios fueron utilizadas entrevistas semi-dirigidas con los profesores, con el objetivo de analizar los criterios utilizados por ellos. Estudios en el campo de los conocimientos escolares, de la enseñanza de História y de los libros didácticos dieron un aporte teórico a esa pesquisa. De esa forma, fue posible percibir, en relación a los criterios del PNDL/2005, que ellos: 1. están relacionados a la Metodología de Enseñanza/Aprendizaje y la Metodología de Historia; 2. se relacionan a la lógica académica; 3. se orientan por concepciones de Práctica Pedagógica Invisible y de las Nuevas Didácticas; 4. se orientan por concepciones actuales de la Enseñanza de Historia. En relación a los criterios de los profesores, fue posible percibir que ellos: 1. están relacionados a la motivación de los alumnos para la lectura; 2. se relacionan a la práctica y al uso que ellos harán de la colección; 3. se orientan por las concepciones de Prácticas Pedagógicas Visibles y de Didácticas Tradicionales; 4. Demuestran que los profesores conocen las concepciones actuales de la Enseñanza de Historia.

Palabras clave: elección de los libros didácticos, enseñanza de Historia, conocimientos escolares.

LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

QUADRO 1: A ESTRUTURA DA COLEÇÃO	27
FIGURA 1: PÁGINA 48 DO LIVRO DA 8ª SÉRIE DA COLEÇÃO <i>NOVA HISTÓRIA CRÍTICA</i>	28
FIGURA 2: PÁGINA 49 DO LIVRO DA 8ª SÉRIE DA COLEÇÃO <i>NOVA HISTÓRIA CRÍTICA</i>	29
FIGURA 3: PÁGINA 51 DO LIVRO DA 8ª SÉRIE DA COLEÇÃO <i>NOVA HISTÓRIA CRÍTICA</i>	30
FIGURA 4: PÁGINA 37 DO LIVRO DA 8ª SÉRIE DA COLEÇÃO <i>NOVA HISTÓRIA CRÍTICA</i>	33
QUADRO 2: N° DE COLEÇÕES DE HISTÓRIA DE 5ª A 8ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL APROVADAS E EXCLUÍDAS PELO PNLD NOS ANOS DE 1999, 2002, 2005	45
QUADRO 3: ASPECTOS AVALIADOS COMO POSITIVOS E NEGATIVOS NA COLEÇÃO <i>NOVA HISTÓRIA CRÍTICA</i> NO QUESITO <i>ATIVIDADES</i> PELO PNLD/2005.....	49
QUADRO 4: SÍNTESE DOS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS AVALIADOS PELO PNLD/2005 NA COLEÇÃO <i>HISTÓRIA: COTIDIANO E MENTALIDADES</i> NO CRITÉRIO <i>ATIVIDADES</i>	50
TABELA 3: ITENS QUE PASSARAM A SER PRIORIZADOS NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA DÉCADA DE 90/ QUESITOS EM QUE OS ITENS FORAM LOCALIZADOS/ NÚMERO DE COLEÇÕES EM QUE OS ITENS APARECERAM/ TOTAL DE VEZES EM QUE O ITEM APARECE NO <i>GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS 2005 - 5ª A 8ª SÉRIES: HISTÓRIA</i>	63
TABELA 4: ITENS ASSOCIADOS ÀS PEDAGOGIAS INVISÍVEIS E ÀS NOVAS DIDÁTICAS/ QUESITOS EM QUE OS ITENS FORAM LOCALIZADOS/ N° DE COLEÇÕES EM QUE OS ITENS APARECERAM/ TOTAL DE VEZES EM QUE O ITEM APARECE NO <i>GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS 2005 - 5ª A 8ª SÉRIES: HISTÓRIA</i>	73
QUADRO 13: AVALIAÇÃO DOS PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA COLEÇÃO PELO PNLD/2005	76
QUADRO 14: DADOS DOS SUJEITOS PESQUISADOS	83
QUADRO 15: TRECHOS DA ENTREVISTAS DOS PROFESSORES E IDENTIFICAÇÃO DOS CRITÉRIOS UTILIZADOS NA ESCOLHA DE LIVROS DIDÁTICOS	85
QUADRO 16: CRITÉRIOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES E N° DE VEZES EM QUE APARECEM NAS ENTREVISTAS	86
QUADRO 17: ASPECTOS RELATIVOS À COMPOSIÇÃO DOS CRITÉRIOS EXTRAÍDOS DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES	87
QUADRO 18: COMPOSIÇÃO DOS CRITÉRIOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES NA ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS	89
QUADRO 19: CARACTERÍSTICAS DAS PEDAGOGIAS VISÍVEIS E DAS PEDAGOGIAS INVISÍVEIS	104
QUADRO 20: CARACTERÍSTICAS DAS DIDÁTICAS TRADICIONAIS E DAS NOVAS DIDÁTICAS.....	104
TABELA 1: LEVANTAMENTO DOS LIVROS ESCOLHIDOS PELAS ESCOLAS DAS REDES ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE.....	123
5ª A 8ª SÉRIE, DA CIDADE DE BELO HORIZONTE, NO PNLD/2005.....	123
TABELA 2: TIPOS DE ATIVIDADES E N° DE VEZES QUE APARECERAM NO EXEMPLAR DA 8ª SÉRIE DA COLEÇÃO <i>NOVA HISTÓRIA CRÍTICA</i>	124
QUADRO 5: ITENS QUE COMPÕEM O QUESITO <i>METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM</i> E O N° DE COLEÇÕES EM QUE APARECEM	125
QUADRO 6: ITENS QUE COMPÕEM O QUESITO <i>ATIVIDADES</i> E O N° DE COLEÇÕES EM QUE APARECEM	126
QUADRO 7: ITENS QUE COMPÕEM O QUESITO <i>METODOLOGIA DE HISTÓRIA</i> E O N° DE COLEÇÕES EM QUE APARECEM	1:

QUADRO 8: ITENS QUE COMPÕEM O QUESITO <i>CONCEITOS</i> E O N° DE COLEÇÕES EM QUE APARECEM	128
QUADRO 9: ITENS QUE COMPÕEM O QUESITO <i>FONTES</i> E O N° DE COLEÇÕES EM QUE APARECEM	129
QUADRO 10: ITENS QUE COMPÕEM O QUESITO <i>EDIÇÃO</i> E O N° DE COLEÇÕES EM QUE APARECEM	130
QUADRO 11: ITENS QUE COMPÕEM O QUESITO <i>CIDADANIA</i> E O N° DE COLEÇÕES EM QUE APARECEM	131
QUADRO 12: ITENS QUE COMPÕEM O QUESITO <i>MANUAL DO PROFESSOR</i> E O N° DE COLEÇÕES EM QUE APARECEM	132
TABELA 5: QUANTIFICAÇÃO DOS RESULTADOS DAS INFORMAÇÕES DOS QUESTIONÁRIOS	133

LISTA DE ABREVIATURAS

ABRALE: Associação Brasileira de Autores de Livros educativos

ABRELIVROS: Associação Brasileira de Editores de Livros

BM: Banco Mundial

CAPES: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação

CNLD: Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED: Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

FAE: Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME: Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INL: Instituto Nacional do Livro Didático

MEC: Ministério da Educação e da Cultura

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PLIDEF: Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNBE: Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM: Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SEB: Secretaria de Educação Básica

SEF: Secretaria de Educação Fundamental

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID: Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO	14
1.1 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TEMA	14
1.2 O PROBLEMA DA PESQUISA.....	15
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ETAPAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	20
CAPÍTULO 2 A COLEÇÃO NOVA HISTÓRIA CRÍTICA	25
2.1 A ESTRUTURA DA COLEÇÃO.....	26
2.1.1 <i>As Atividades</i>	28
2.1.2 <i>O papel do aluno e do professor</i>	31
2.1.3 <i>O papel das imagens</i>	32
2.1.4 <i>Os documentos históricos</i>	34
2.1.5 <i>A linguagem</i>	34
2.2 CONCLUINDO.....	35
CAPÍTULO 3 OS CRITÉRIOS OU QUESITOS DE AVALIAÇÃO DE COLEÇÕES DIDÁTICAS DE HISTÓRIA DE 5ª A 8ª SÉRIES UTILIZADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS NO ANO DE 2005	37
3.1 O QUE É O PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS (PNLD)	37
3.1.1 <i>O Processo de avaliação do Programa Nacional de Livros Didáticos</i>	41
3.1.2 <i>As avaliações pedagógicas na área de História de 5ª a 8ª séries: os PNLD's de 1999, de 2002 e de 2005</i>	44
3.2 OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PNLD/2005 DE 5ª A 8ª SÉRIES DE HISTÓRIA	46
3.2.1 <i>Metodologia de Ensino-Aprendizagem</i>	50
3.2.2 <i>Atividades</i>	52
3.2.3 <i>Metodologia de História</i>	53
3.2.4 <i>Conceitos</i>	54
3.2.5 <i>Fontes históricas</i>	55
3.2.6 <i>Edição</i>	55
3.2.7 <i>Cidadania</i>	56
3.2.8 <i>Manual do Professor</i>	56
3.2.9 <i>Sala de Aula</i>	57
3.3 CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA DO PNLD/2005.....	58
3.4 CONCEPÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PNLD/2005.....	66
3.5 OS PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA COLEÇÃO.....	76
3.6 CONCLUINDO.....	78
CAPÍTULO 4 OS CRITÉRIOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES DE 5ª A 8ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	80
4.1 A COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA	80
4.2 OS SUJEITOS ENTREVISTADOS.....	82
4.3 O MOMENTO DA ESCOLHA	83
4.4 OS CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS PROFESSORES	84
4.4.1 <i>Aspectos relativos à composição dos critérios</i>	86
4.4.2 <i>A apropriação como componente da escolha do livro didático</i>	91
4.4.3 <i>Condições de trabalho e escolha de livros didáticos de História</i>	94
4.5 CONCEPÇÃO DE ENSINO DE HISTÓRIA	96
4.5.1 <i>Concepção de prática pedagógica</i>	104
4.6 CONCLUINDO.....	110
CAPÍTULO 5 CONCLUSÃO: UM CONTRASTE ENTRE OS CRITÉRIOS DOS PROFESSORES E DOS AVALIADORES DO PNLD/2005	112
5.1 EM SÍNTESE	114
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	123

APÉNDICE A.....	123
APÉNDICE B.....	124
APÉNDICE C.....	125
APÉNDICE D.....	126
APÉNDICE E.....	127
APÉNDICE F.....	128
APÉNDICE G.....	129
APÉNDICE H.....	130
APÉNDICE I.....	131
APÉNDICE J.....	132
APÉNDICE K.....	133
APÉNDICE L.....	134
APÉNDICE M.....	136
APÉNDICE N.....	137

APRESENTAÇÃO

Os livros didáticos desempenham papel importante nas salas de aula, e, muitas vezes, figuram como o único material que o professor dispõe para organizar as suas aulas. Nas últimas décadas, percebe-se, no Brasil e em outros países, o aumento de estudos sobre esse material. Segundo Batista e Rojo (2005), esse aumento deve-se, dentre outros fatores, a transformações ocorridas nas políticas públicas para o livro didático. No Brasil, um exemplo é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O PNLD avalia as coleções inscritas pelas editoras em cada área do Ensino Fundamental. Essas avaliações são apresentadas num documento denominado Guia de Livros Didáticos. Os Guias são enviados para as escolas, juntamente com as coleções aprovadas pelo programa, para que os professores escolham as coleções com as quais trabalharão por três anos consecutivos.

Ao se analisar a escolha realizada pelos professores de História das séries finais do Ensino Fundamental, no ano de 2005, chama a atenção o fato de a coleção *Nova História Crítica* ter sido a mais escolhida pelos professores do país inteiro e não ter sido avaliada positivamente pelo PNLD, que fez ressalvas em todos os critérios utilizados para a análise dos livros. No estado de Minas Gerais, por exemplo, a coleção foi adotada por 42% das escolas.¹ Essa tendência também foi observada em Belo Horizonte, onde 45% das escolas estaduais e municipais escolheram a coleção *Nova História Crítica*. (APÊNDICE A)

A partir da constatação de que havia uma divergência entre a avaliação dos professores e do PNLD, resolvi investigar as diferenças entre os critérios utilizados por ambos. Sendo assim, ressalto que o objetivo central dessa pesquisa é analisar e contrastar os critérios avaliativos de professores de História de 5ª a 8ª séries de escolas públicas de Belo Horizonte com aqueles utilizados pelo PNLD. Essa pesquisa está inserida no campo de estudos sobre os livros didáticos de História e se vale também dos conhecimentos produzidos no campo dos saberes escolares. Os instrumentos usados para a coleta de dados foram o questionário e a entrevista semi-estruturada. A análise dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo.

A dissertação está organizada em cinco capítulos, além de “Apêndices” e “Bibliografia”. O “Capítulo I” trata da contextualização do objeto de pesquisa e dos procedimentos teórico-metodológicos que orientam este trabalho. No “Capítulo II”, há a apresentação da coleção, sua estrutura e alguns aspectos relacionados ao processo de

¹ Informação obtida junto ao departamento de divulgação da editora Nova Geração.

didatização (as atividades, o papel do aluno e do professor, a função das imagens e a linguagem) presentes na mesma. No “Capítulo III”, a partir da análise do *Guia de Livros Didáticos 2005 - 5ª a 8ª séries: História*, são apresentados e analisados os critérios que compõem a avaliação do PNLD. No “Capítulo IV”, por meio das entrevistas realizadas com os professores, são analisados os critérios de avaliação utilizados por estes na escolha das coleções. No “Capítulo V”, são contrastados os critérios avaliativos dos professores com os critérios avaliativos do PNLD.

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TEMA

Essa pesquisa se relaciona a minha trajetória acadêmica e profissional. Como professora de História da rede pública de ensino há 12 anos, percebo a importância do livro didático no ensino dessa disciplina. Dado o papel que o livro didático desempenha nas escolas públicas e considerando que o livro escolhido pelo professor será utilizado na escola por três anos consecutivos, a escolha desse material torna-se um elemento vital no cotidiano escolar de professores e alunos.

Tendo em vista essas questões, desenvolvi em minha monografia de Bacharelado, apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, um estudo sobre os usos do livro didático por professores do Ensino Fundamental. Nesse trabalho, intitulado *Os usos do livro didático de História: a ortodoxia do professor*, busquei analisar como a formação do professor e suas concepções de História interferem na forma como ele orienta o uso do livro didático em sala de aula. Para isso, observei as aulas de História de uma professora em uma escola da rede estadual de ensino, por um período de seis meses. No desenvolvimento da pesquisa, foi possível perceber que o livro didático desempenhava um papel central nas aulas, principalmente, devido à escassez de materiais e recursos didáticos disponíveis. No caso estudado, a importância da escolha do livro didático tornou-se bastante evidente, pois a professora não havia participado da seleção dos manuais e não partilhava das propostas do livro didático adotado pela escola. Em decorrência disso, a professora teve um aumento significativo de trabalho para adequar o material de que dispunha a sua maneira de trabalhar. Mesmo o livro tendo uma boa avaliação do PNLD e a professora reconhecendo as suas qualidades, foi necessário que ela produzisse uma grande quantidade de material, o que resultou num aumento expressivo na sua carga de trabalho. Além disso, para conseguir realizar o seu trabalho, a professora teve que arcar com os custos de reprodução desse material para seus alunos. Na elaboração da monografia, foi claramente observado que, mesmo reconhecendo as qualidades de uma coleção avaliada positivamente pelo PNLD, a professora não a escolheria. Essa constatação apontava algum tipo de dissociação entre os critérios do PNLD e dos professores.

Na realização da monografia, também tive a oportunidade de entrar em contato com a bibliografia sobre livros didáticos e, mais especificamente, sobre livros didáticos de História, momento em que constatei a escassez de estudos que se debruçassem sobre a escolha

de livros didáticos dessa disciplina. Assim, decidi investigar em minha pesquisa de Mestrado as escolhas de livros didáticos realizadas por professores de História do Ensino Fundamental.

1.2 O PROBLEMA DA PESQUISA

Os livros didáticos têm desempenhado um papel importante na economia mundial e no mercado editorial brasileiro. Esse seria, para Choppin (2004), um dos motivos pelos quais os livros didáticos têm se constituído como objeto de estudo em várias pesquisas realizadas em todo o mundo. Batista (2002) também ressalta que, nos últimos anos da década de 90, houve um aumento no interesse acadêmico pelos livros didáticos em decorrência da influência de estudos na área da Sociologia e da História do livro e da leitura. Especialmente no Brasil, esse aumento teria sido incentivado pela representatividade que o livro didático tem desempenhado no mercado editorial brasileiro. Segundo o autor, em termos financeiros, as vendas do subsetor de livros didáticos tendem a representar mais que o dobro das vendas dos demais subsetores.

Vários estudiosos brasileiros têm se voltado para o estudo dos livros didáticos, dentre os quais se pode citar Franco (1982), Baldissera (1994), Bittencourt (1993), Munakata (1997), Batista (2000). Outro ponto que parece ser convergente entre as pesquisas sobre livros didáticos no cenário nacional e internacional é o tipo de abordagem privilegiada por esses estudos. Para Choppin (2004), os estudos mais antigos e mais numerosos debruçam-se sobre conteúdo do livro didático. Esse dado parece estar em consonância com a realidade brasileira. Em levantamento sobre o estado da arte sobre os estudos acerca de livros didáticos no Brasil, realizado por Batista e Rojo (2005, p. 33), os autores concluem que “em seu conjunto, as teses e dissertações se interessam majoritariamente pela análise dos conteúdos e metodologia de ensino (57%).”

Sobre os estudos sobre o livro didático de História pode-se afirmar que também se concentram, em sua maioria, nas análises de conteúdo, mais especificamente nas ideologias presentes no conteúdo. Esses estudos, de modo geral, têm o objetivo de denunciar as ideologias e os preconceitos do grupo social dominante veiculados por meio dos livros didáticos. Segundo Freitag *et al.* (1993), apesar de essa abordagem estar presente em várias publicações desde a década de 40 do século XX, foi nas décadas de 70 e 80 que houve uma

implementação dessa linha de trabalhos muito influenciados pelos trabalhos de Althusser (1970), Bonazzi e Eco (1972).²

Esses estudos procuravam desnudar falsas idéias sobre o mundo e denunciar ideologias, estereótipos e preconceitos expressos pelos livros didáticos. Segundo Villalta (1997), os temas abordados, mais freqüentemente nos estudos sobre os livros didáticos de História, são a investigação das ideologias neles encontradas. Nessa linha de pesquisa, Villalta (1997) cita os seguintes autores: Franco (1982), Baldissera (1994), Zamboni (1991), dentre outros. Há ainda, segundo o autor, trabalhos que focalizam as ideologias envolvidas na formulação de um determinado conceito, tais como nos trabalhos desenvolvidos por Faria (1991), que analisa a ideologia presente no conceito de *trabalho* e Villalta (1996), que analisa o conceito de *quotidiano* nos livros didáticos. Para o autor, esses estudos mostram como os livros mascaram o real, representando-o de uma forma parcial, ocultando conflitos de classes, resistências e destituindo determinados segmentos da sociedade de seu papel de agentes históricos.

Essas pesquisas foram criticadas por seu caráter parcial. Tais críticas apontaram para a necessidade de trabalhos que investigassem outros elementos que envolvem os livros didáticos, tais como a produção, a circulação, a distribuição, o uso, a apropriação, os aspectos pedagógicos, dentre outros. É nesse sentido que Munakata (2000) faz ressalvas às análises que visam denunciar as ideologias latentes nos livros didáticos, que ao enfocarem algum aspecto específico dos conteúdos dos livros didáticos, terminam por negligenciar outros aspectos. O autor afirma, ainda, que as ideologias encontradas nos livros didáticos são contrastadas com outras idéias existentes na sociedade, consideradas corretas, fazendo parecer que somente um viés analítico é possível. O autor acrescenta que a assimilação das ideologias depende, em grande medida, da participação do leitor. Chartier (1990) também critica esse tipo de análise ideológica que enfatiza a eficácia do processo de inculcação de ideologias, dizendo ser sempre cauteloso em relação à idéia segundo a qual haveria uma total eficácia das ideologias, independentemente da apropriação desses conteúdos pelos leitores.

No entanto, de acordo com análise bibliográfica e com pesquisa realizada em bancos de teses de universidades disponibilizados na *Internet*, foi possível perceber que, desde a década de 90, no Brasil, novas abordagens vêm se configurando no campo da

² A maior parte dos estudos sobre as ideologias presentes nos livros didáticos se relacionam a dois trabalhos: Althusser em seu artigo sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado (1970) e *As Mentiras que Parecem Verdades*, de Bonazzi e Eco (1972).”

pesquisa sobre os livros didáticos de História, apontando uma ampliação de seus enfoques de análise.

Bittencourt (1993), Munakata (1997), Costa (1997), Araújo (2001), Coelho (2002), Espíndola (2003) e Batista (2004) são alguns exemplos de autores que têm estudado outros aspectos do livro didático além do seu conteúdo. Bittencourt (1993) analisa as práticas de leitura em livros didáticos de História do final do século XIX e do início do século XX. Essa autora discute a transposição do saber erudito para o saber escolar nos livros didáticos, de História. Ao lado disso, também discute os projetos do Estado para a construção dos livros didáticos. Munakata (1997) aborda as estratégias editoriais que envolvem a elaboração dos livros didáticos em geral, como as exigências do mercado, a editoração, a formatação, o que gera obras de vários tipos para públicos variados. Costa (1997) contabiliza o tempo em que o livro didático é utilizado durante as aulas de História de escolas estaduais em São Paulo. Araújo (2001) discute o uso do livro didático de História em escolas estaduais do estado de São Paulo, por meio de depoimentos de professores. Coelho (2002) analisa a didatização do conceito de *tempo* em coleções didáticas do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Espíndola (2003) mostra os usos do livro didático de História, por professores do Ensino Fundamental, a partir da observação de aulas de História.

A pesquisa bibliográfica realizada durante o curso de Mestrado demonstrou que, embora tenha havido uma ampliação e uma diversificação nos estudos sobre os livros didáticos de História, ainda há uma escassez de trabalhos que se refiram às escolhas de livros didáticos de História. Essa escassez parece não ser uma peculiaridade da área de História. Batista e Rojo (2005, p.37), por exemplo, realizaram um levantamento de dissertações e teses sobre livros didáticos, tendo como principal instrumento de consulta o portal da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), compreendendo o período de 1987 a 2003. Nesse levantamento, os autores encontraram 229 trabalhos, dentre os quais 91% composto por dissertações e 9% composto por teses, dos quais “trabalhos sobre avaliação e seleção de livros didáticos representam 3,06% das pesquisas”. Em sua maioria, esses trabalhos podem ser definidos como estudos exploratórios, sendo raras as pesquisas que abordam o tema da escolha sob o ponto de vista do professor.

A publicação *Livros de Alfabetização e de Português: Os Professores e Suas Escolhas*, organizado por Antônio Augusto Batista e Maria da Graça Costa Val, constitui-se numa coletânea de artigos de vários autores que buscam compreender as escolhas de coleções didáticas por professores do Ensino Fundamental, bem como o contexto em que ocorrem. É o caso do texto de Batista (2004), em que o autor realizou um estudo exploratório com 293

professores de todas as áreas do primeiro segmento do Ensino Fundamental, que em 2001 atuaram em 44 escolas brasileiras do meio urbano. Nesse estudo, o autor chegou a várias conclusões, dentre as quais serão citadas algumas das mais importantes: entre os professores prevalece um desconhecimento total ou parcial do processo de avaliação de livros didáticos desenvolvido pelo PNLD; há fortes indícios de que o Guia de Livros Didáticos não parece ser utilizado pela maioria dos professores como um instrumento auxiliar na escolha de livros didáticos; os professores não escolhem os livros mais bem avaliados pelo PNLD; há o predomínio de processos coletivos na escolha dos livros.

As autoras Val, Bregunci, Silva, Castanheira e Martins (2004) desenvolveram, na mesma coletânea organizada por Batista e Val (2004), um estudo exploratório sobre processos de escolha de livros didáticos de Alfabetização e de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental por professores de escolas públicas brasileiras. Para tal, foram selecionadas 24 escolas com características distintas, em 15 diferentes cidades de 11 Estados brasileiros. As autoras constataram que, por um lado, tal como apontou Batista (2004), as escolhas não se fundamentam na consulta ao Guia e predominam as escolhas de obras com menções mais baixas na avaliação do PNLD. Por outro lado, diferentemente das conclusões de Batista (2004), a escolha não se concretiza no coletivo, mas pela atuação das Secretarias de Educação e das equipes pedagógicas e administrativas das escolas.

Um dado que emergiu dos estudos de Batista (2004, 2005) e de Val, Bregunci, Silva, Castanheira e Martins (2004), que pode ser ilustrado na fala de Batista (2005, p. 9),³ é que uma característica comum às áreas é o fato de que “todas as disciplinas do Ensino Fundamental, com exceção da área de Matemática, tendem a se orientar por um mesmo padrão geral de escolhas, organizado em torno da solicitação de títulos que receberam as menções mais baixas [...]” Segundo o autor, uma vez constatado um desacordo entre critérios avaliativos do Ministério da Educação, definidos pelos especialistas que analisam as coleções didáticas no Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), e dos professores, faz-se necessário investigar as motivações e as diferenças entre as preferências dos professores e as do PNLD. O autor argumenta que:

São poucos os elementos disponíveis para, a partir dos padrões apreendidos, levantar hipóteses adequadas sobre suas motivações [dos professores]. São estudos de natureza qualitativa sobre os livros, sobre seus processos de escolha, de avaliação e de produção que permitirão fornecer elementos para interpretar esses padrões assim como problematizá-los. (BATISTA, 2005, P.10).⁴

³ <http://www.tvebrasil.com.br/salto>

⁴ Idem

O trabalho realizado por Silva (2003) é um dos poucos que se debruçou sobre a temática das avaliações de livros didáticos por professores e suas divergências com as avaliações do PNLD. A autora buscou analisar a preferência dos professores por coleções didáticas de Alfabetização que receberam classificações mais baixas do PNLD. Em seu trabalho, a autora analisou os fatores que levaram professores que escolheram livros de Alfabetização bem classificados pelo PNLD/1998 a mudarem, no ano seguinte, para livros de Alfabetização mal classificados pelo programa. A autora concluiu que as condições de trabalho dos professores de Alfabetização não são compatíveis com as propostas pedagógicas dos livros bem classificados. A escolha desses livros resultou, portanto, em maiores demandas para o trabalho docente, para fazer com que o livro se adequasse às condições de trabalho (preparar mais atividades, procurar materiais para as aulas, mais trabalho em sala de aula). Isso fez com que os docentes retornassem às coleções com propostas mais tradicionais de Alfabetização. Nesse contexto, o processo de escolha se mostra diretamente relacionado às condições de trabalho dos professores. Silva (2003) não analisa os critérios utilizados pelo PNLD, a autora concentra a sua análise nas propostas metodológicas das coleções que foram avaliadas positivamente pelos professores e negativamente pelo PNLD.

É na perspectiva de investigar e comparar os critérios dos professores e do PNLD que se insere essa pesquisa. A partir de um levantamento realizado para identificar qual coleção didática foi a mais escolhida pelos professores no país e no estado de Minas Gerais, foi possível constatar que a coleção didática de História mais escolhida pelos professores não se encontra entre as coleções mais bem avaliadas pelo Ministério da Educação.⁵

O objetivo central dessa investigação, portanto, é analisar e contrastar os critérios de avaliação utilizados pelo PNLD/2005 com os critérios de escolha do livro didático usado por professores de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Esse trabalho foi realizado a partir da análise do *Guia de Livros Didáticos 2005 - 5ª a 8ª séries: História* e de entrevistas com professores da rede pública de ensino de Belo Horizonte. O fato de a coleção didática de História, de 5ª a 8ª séries, mais escolhida pelos professores, no Brasil e em Minas Gerais, não estar entre as coleções mais bem avaliadas pelo PNLD/2005⁶ parece indicar que os critérios de avaliação do PNLD não são os mesmos dos professores, ou, ainda, que há diferentes

⁵ A partir da análise do conteúdo das sínteses avaliativas de cada coleção avaliada pelo PNLD/2005, constatou-se que há 8 critérios de avaliação que norteiam a elaboração dos pareceres. Observando as ressalvas feitas a cada coleção nos relatórios contidos no *Guia de Livros Didáticos 2005 - 5ª a 8ª séries: História*, é possível perceber os critérios em que as coleções receberam avaliações negativas. Contabilizando os critérios nos quais as coleções obtiveram observações desfavoráveis, foi possível identificar as coleções que foram avaliadas positiva e negativamente.

⁶

perspectivas de compreensão da noção de qualidade do livro didático. Diante disso, cabe perguntar: Por que isso acontece? Qual lógica motiva a escolha dos professores e qual lógica orienta os avaliadores do PNLD? Quais são os aspectos considerados importantes pelos avaliadores quando analisam o livro didático de História? Quais orientações metodológicas guiam o processo de avaliação dos livros didáticos? Qual concepção de ensino de História e de prática pedagógica orienta o processo avaliativo? E os professores, quando fazem a sua escolha, consideram quais aspectos? Quais concepções de ensino de História e de prática pedagógica orientam a sua decisão? Quais orientações metodológicas orientam o processo de avaliação dos livros didáticos? Os critérios utilizados pelos docentes têm relação com suas condições de trabalho?

Com essa análise exploratória e com base no trabalho de Silva (2003), partiu-se da hipótese de que os critérios utilizados pelos professores e pelo PNLD se orientavam por distintas concepções de prática pedagógica e de ensino de História, e que a coleção escolhida pelos professores estaria em consonância com as concepções de prática pedagógica e de ensino de História dos docentes.

Como já foi dito, decidiu-se analisar os critérios de avaliação dos professores e do PNLD/2005 a partir da perspectiva de estudos sobre o ensino de História e de conhecimentos produzidos no campo dos saberes escolares. Os conceitos de práticas pedagógicas visíveis e invisíveis, desenvolvidos por Bernstein (1996), e os conceitos de Didática Tradicional e Novas Didáticas, desenvolvidos por Perrenoud (1993), as discussões sobre o ensino de História, principalmente os conceitos de História Tradicional e Nova História, foram muito importantes para a fundamentação teórica deste trabalho.

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ETAPAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Pode-se dizer que essa investigação constitui-se em uma pesquisa de caráter qualitativo. Para Mazzotti e Gewandszajder (1999), a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de elas seguirem a tradição compreensiva ou interpretativa. Isso significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando, por isso, ser desvelado. É esse esforço de compreensão que se pretende realizar sobre os critérios avaliativos dos professores e do PNLD. Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta e análise de dados:

1 - Aplicação de questionário a 32 professores de escolas estaduais e municipais de História de 5ª a 8ª séries do município de Belo Horizonte;

2 - Realização de entrevistas;

3 - Análise dos critérios de avaliação de coleções didáticas de História presentes no *Guia de Livros Didáticos 2005 - 5ª a 8ª séries: História*;

4 - Análise de aspectos do processo de didatização presentes na coleção, tais como: as atividades, o papel do aluno e do professor, a função das imagens e a linguagem.

A pesquisa foi realizada com professores que lecionam em escolas das redes estadual e municipal da cidade de Belo Horizonte, localizadas na região metropolitana A, no ano de 2007. Essa região constitui-se numa divisão administrativa que orienta a distribuição das escolas municipais, estaduais e federais, realizada pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Já o município distribui as escolas em 9 regiões administrativas denominadas regionais. Foi possível perceber que essa forma de segmentação administrativa do município é uma subdivisão que está contida na divisão realizada pela Secretaria Estadual de Educação. Ou seja, a região metropolitana A compreende escolas que pertencem às regionais Leste, Centro-Sul e Nordeste do município. A região metropolitana B compreende escolas que pertencem às regionais Oeste, Barreiro e Noroeste do município. A região metropolitana C compreende escolas que pertencem às regionais Pampulha, Norte e Venda Nova do município. Optou-se por realizar a pesquisa com professores de escolas situadas na região metropolitana A, por três motivos:

1 - Como a pesquisa foi realizada em escolas municipais e estaduais, optou-se pela divisão administrativa estadual pelo fato de esta incluir a divisão administrativa municipal;

2 - A região metropolitana A constitui-se na região que compreende o maior número de escolas de 5ª a 8ª séries de Belo Horizonte;

3 - Como a presente pesquisa de Mestrado não dispõe de financiamento para sua realização, foi necessário encontrar escolas mais próximas dos locais onde a pesquisadora reside e trabalha para viabilizar seu acesso às escolas e aos professores, sujeitos da pesquisa.

Foram utilizados os seguintes procedimentos para a análise dos dados:

1 - Análise da coleção *Nova História Crítica*: foi realizada uma análise da coleção com o objetivo de apresentar aspectos relativos ao processo de didatização (as atividades, a linguagem, a utilização das imagens, etc) e aspectos teórico-metodológicos (o papel do professor, o papel do aluno, elementos relacionados ao ensino de História e de prática pedagógica). Uma vez que o foco central dessa pesquisa não é a análise da coleção, decidiu-se

apresentar as características gerais da mesma, utilizando o exemplar da 8ª série como referencial para esse trabalho. É importante salientar que, nas entrevistas dos professores, na maioria das vezes, o livro da 8ª série também foi utilizado como referencial para exemplificações, pois todos os professores entrevistados lecionavam na 8ª série.

2 - Análise do *Guia de Livros Didáticos 2005 - 5ª a 8ª séries: História*, produzido pelo PNLD/2005: para a análise do Guia dos Livros Didáticos foi feita uma leitura da avaliação de todas as 22 coleções didáticas avaliadas com o objetivo de examinar os critérios utilizados pelos avaliadores do PNLD, observando a existência ou não de uma hierarquia entre eles. Procurou-se, ainda, identificar os elementos que compõem cada critério, buscando a frequência em que aparecem nas 22 coleções avaliadas, a concepção de prática pedagógica e de ensino de História.

3 - Levantamento e tabulação de dados obtidos pelo questionário: foram enviados questionários, por e-mail, por carta, ou entregues pessoalmente a professores de 90 das 106 escolas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental que formam a região metropolitana A. Dentre essas escolas, 57 são estaduais e 49 são municipais. O questionário teve por objetivos: a) traçar o perfil dos sujeitos (idade, sexo, tempo de exercício do Magistério, formação, etc); b) identificar elementos relativos ao contexto da escolha dos livros didáticos nas escolas (se conhece o Guia de Livros Didáticos, se teve acesso ao mesmo no momento da escolha, qual coleção escolheu); c) identificar os critérios considerados mais importantes pelos professores ao escolher uma coleção didática. Esse último objetivo foi especialmente importante para um primeiro contato com os critérios utilizados pelos professores. A partir desse conhecimento inicial do universo da escolha dos docentes, foi possível preparar melhor as entrevistas. Segundo Babbie (2003), apresentar um questionário com perguntas claras e isentas de ambigüidade, é um dos principais cuidados que devem ser tomados na organização desse instrumento de coleta de dados. Na tentativa de se evitar a ambigüidade nas perguntas contidas no questionário, foi realizado um teste piloto, em que o questionário foi aplicado num grupo de dez professores de História. As observações dos professores foram utilizadas para reorganizar algumas questões pouco claras ou ambíguas.

3.1 - Realização e análise das entrevistas: dos 90 questionários distribuídos, retornaram 32, dentre os quais foram selecionados 6 sujeitos para serem entrevistados. Desses 6 sujeitos, um desistiu de participar da entrevista. Essa seleção teve o objetivo de ter na amostra professores com perfis diferentes. Foram selecionados professores com idade, sexo, tempo de exercício de magistério e formação (concluiu o 3º grau em escola pública ou privada) distintos. Os sujeitos selecionados têm alguns aspectos em comum, como a formação

específica em História, possuindo, no mínimo, o curso de Licenciatura Plena, e o fato de haverem escolhido a coleção *Nova História Crítica* no PNLD/2005 como 1ª opção.

A formação específica em História foi um critério utilizado para compor a amostra de pesquisa, porque, na rede estadual de ensino de Minas Gerais, há profissionais que lecionam História sem que tenham formação específica na área.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, tendo como objetivo: a) conhecer aspectos relativos ao contexto em que ocorre a escolha de livros didáticos; b) conhecer os critérios de escolha dos professores; c) compreender se as condições de trabalho vivenciadas pelos docentes interferem na escolha dos livros didáticos; d) compreender as concepções de prática pedagógica e de ensino de História apresentadas pelos professores. A escolha de entrevistas semi-estruturadas pareceu adequada devido ao fato de este procedimento, como advogam Rubin & Rubin (1995), permitir que o investigador faça perguntas específicas, mas deixando os entrevistados livres para formular respostas com seus próprios termos. Dessa forma, foi possível estabelecer um diálogo que permitisse ao investigador “compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte da sua vida cotidiana”. (MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 169)

Pelo fato de ser professora de História de 5ª a 8ª séries, tal como os sujeitos pesquisados, tentei manter uma certa atitude de estranhamento diante das afirmações dos professores, não tomando as suas declarações como óbvias, mas questionando e me certificando de que compreendi o significado dos pontos de vista que me foram apresentados.

A análise da coleção *Nova História Crítica*, do *Guia de Livros Didáticos 2005 - 5ª a 8ª séries: História* e das entrevistas foram realizadas a partir das técnicas da análise de conteúdo de acordo com a proposta de Bardin (1977). Segundo a autora, a análise de conteúdo é um conjunto diversificado de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos (falados ou escritos), que consiste numa hermenêutica controlada e baseada na inferência. Sendo assim, o cálculo de frequências, a extração de estruturas traduzíveis em modelos, a análise dos não-ditos, os lugares de onde são emitidas e as mensagens são elementos contemplados pela análise de conteúdo. Desse modo, “[...] qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito e decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo.” (BARDIN, p. 1977).

Também foi realizado um cruzamento de dados da análise das entrevistas com as análises do *Guia de Livros Didáticos 2005 - 5ª a 8ª séries: História* com o objetivo de contrastar os critérios de escolha dos docentes e do PNLD/2005 de História de 5ª a 8ª séries.

Faz-se necessário salientar, entretanto, que esse trabalho não tem a pretensão de tomar a parte pelo todo, generalizando as conclusões advindas dos dados coletados, tendo em vista os limites da amostra. Todavia, apresenta-se como um estudo que buscou refletir sobre a escolha de livros didáticos por professores de História e que tece considerações e sinaliza elementos para se compreender melhor o tema.

CAPÍTULO 2 A COLEÇÃO NOVA HISTÓRIA CRÍTICA

Vários autores, dentre eles Bernstein (1996), Chevallard (1991), concordam com a assertiva de que os saberes difundidos e veiculados nas escolas possuem características próprias que os tornam singulares. Segundo esses autores, para serem trabalhados na escola, os saberes passam por um processo de didatização, em que são segmentados, exemplificados, transformados em atividades, ilustrados, programados para serem ensinados num determinado intervalo de tempo e avaliados.

Bernstein (1996) estrutura uma gramática que norteia o processo de didatização dos saberes escolares, privilegiando a sua dimensão comunicativa. O autor trabalha com o conceito de discurso pedagógico, que se constitui num princípio recontextualizador, que se apropria, seletivamente, de diversos discursos, reposicionando-os para constituírem uma lógica própria compatível com o aparelho escolar. Nas palavras do autor, “o discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos.” (BERNSTEIN, 1996, p. 259) Bernstein (1996) afirma que, quando um texto é apropriado por “campos recontextualizadores”, ele sofre uma transformação antes de sua “relocação”. A forma dessa transformação é regulada por um princípio de “descontextualização”. Esse processo refere-se a mudanças no texto, uma vez que ele é deslocado do seu lugar de origem. De acordo com Bernstein (1996), o texto mudou seu caráter no que diz respeito à relação com outros textos, práticas e situações. A partir disso, o texto é “relocado” em outro espaço, servindo a objetivos distintos daqueles para os quais fora produzido. Nesse sentido, o próprio texto é modificado por um processo de seleção, simplificação e condensação, ao ser “reposicionado e refocalizado”.

Chevallard (1991), ao estudar a didática das matemáticas, desenvolve o conceito de “transposição didática”, a partir da obra de Michael Verret (1975).⁷ Segundo Chevallard

⁷ VERRET, Michel. Les Temps des Études, p. 146-147. Apud: LEITE, Míriam Soares. Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar, p. 47.

Segundo Leite (2004), a obra de Yves Chevallard mais difundida no Brasil é a tradução para o espanhol e o original em francês do livro *La Transposition Didactique*, uma versão ampliada da primeira versão francesa de 1985. Nessa obra, o autor denomina “transposição didática” o trabalho que transforma um objeto de saber em um objeto de ensino. Chevallard (1991), a partir do trabalho de Verret (1975), defende que, para que o saber acadêmico se torne um saber ensinado, é necessário que ocorram várias modificações, tais como a dessincretização, a despersonalização, a programabilidade e a publicidade. Por dessincretização entende-se o processo pelo qual o saber ensinado é recriado a partir de uma nova síntese relacionada à lógica da aprendizagem que necessita ser adequada a um público diferenciado, buscando graduar as dificuldades. A despersonalização consiste no fato de que o saber ensinado não tem as referências de autoria que são fundamentais no campo acadêmico. A programabilidade refere-se à definição racional de seqüências que permitam uma aquisição

(1991), o saber produzido pela transposição didática se constitui num saber exilado de suas origens e de seu contexto histórico, ou seja, da academia,⁸ o saber didatizado torna-se diferente do saber acadêmico. O saber ensinado precisa ser simplificado, ensinado num tempo pré-estabelecido e também avaliado. Dessa forma, pode-se perceber que Bernstein (1996) e Chevallard (1991) concordam com o fato de que um saber ou um conhecimento, quando entra nos currículos escolares para ser ensinado, passa por um processo que o torna distinto de outros saberes. Uma primeira especificidade se refere ao fato de que o saber escolar tem o objetivo de instruir. Uma segunda especificidade se refere ao fato de que o saber é reestruturado, passando por processos de segmentação, exemplificação, ilustração, transformação em exercícios, constituindo-se em uma forma de comunicação estritamente escolar. Os livros didáticos são uma das melhores expressões do que são os saberes escolares.

Com a análise de aspectos relacionados ao processo de didatização presentes na coleção *Nova História Crítica*, tais como as atividades, o texto, as imagens, o papel presumido para o aluno e para os professores, pretende-se apresentar a coleção, traçando um perfil da mesma em relação à concepção de prática pedagógica e de ensino de História. Aspectos como a apresentação da estrutura e dos temas abordados terá como referência toda a coleção, por ser um modelo que orienta a elaboração dos quatro exemplares. Já a análise dos elementos presentes no processo de didatização (as atividades, o papel idealizado para o aluno e para o professor, a função das imagens e a linguagem) será realizada a partir do quarto volume, correspondente à 8ª série do Ensino Fundamental.

Uma vez que o foco central dessa pesquisa não é a análise da coleção, decidiu-se por expor as características gerais da mesma, utilizando um exemplar como referencial. A escolha do exemplar da 8ª série como referencial de análise justifica-se pela necessidade de se unificar o material analisado pela pesquisadora e pelos professores. Salienta-se, ainda, que, nas entrevistas dos professores, o livro da 8ª série também foi utilizado como referencial, uma vez que todos os professores entrevistados tinham em comum o fato de lecionarem na 8ª série.

2.1 A ESTRUTURA DA COLEÇÃO

A coleção *Nova História Crítica* foi lançada em 1999 pela editora Nova Geração. Seu autor é Mario Schmidt, professor do Ensino Fundamental e Médio. Essa coleção foi inscrita e aprovada pela avaliação do Programa Nacional do Livro Didático nos anos de 2002

progressiva de conhecimento. Por publicidade, entende-se a definição explícita do saber a transmitir. (CHEVALLARD, 1991, p. 36).

⁸ Chevallard (1991) analisa a transformação do saber acadêmico em saber escolar. O autor não exclui a possibilidade de transformação de outros saberes, além dos acadêmicos, em saberes escolares, mas a sua análise focaliza o saber acadêmico.

e 2005, sendo desclassificada em 2008. A coleção intercala História Geral e História do Brasil, é composta por quatro volumes, cujos capítulos estão assim organizados:

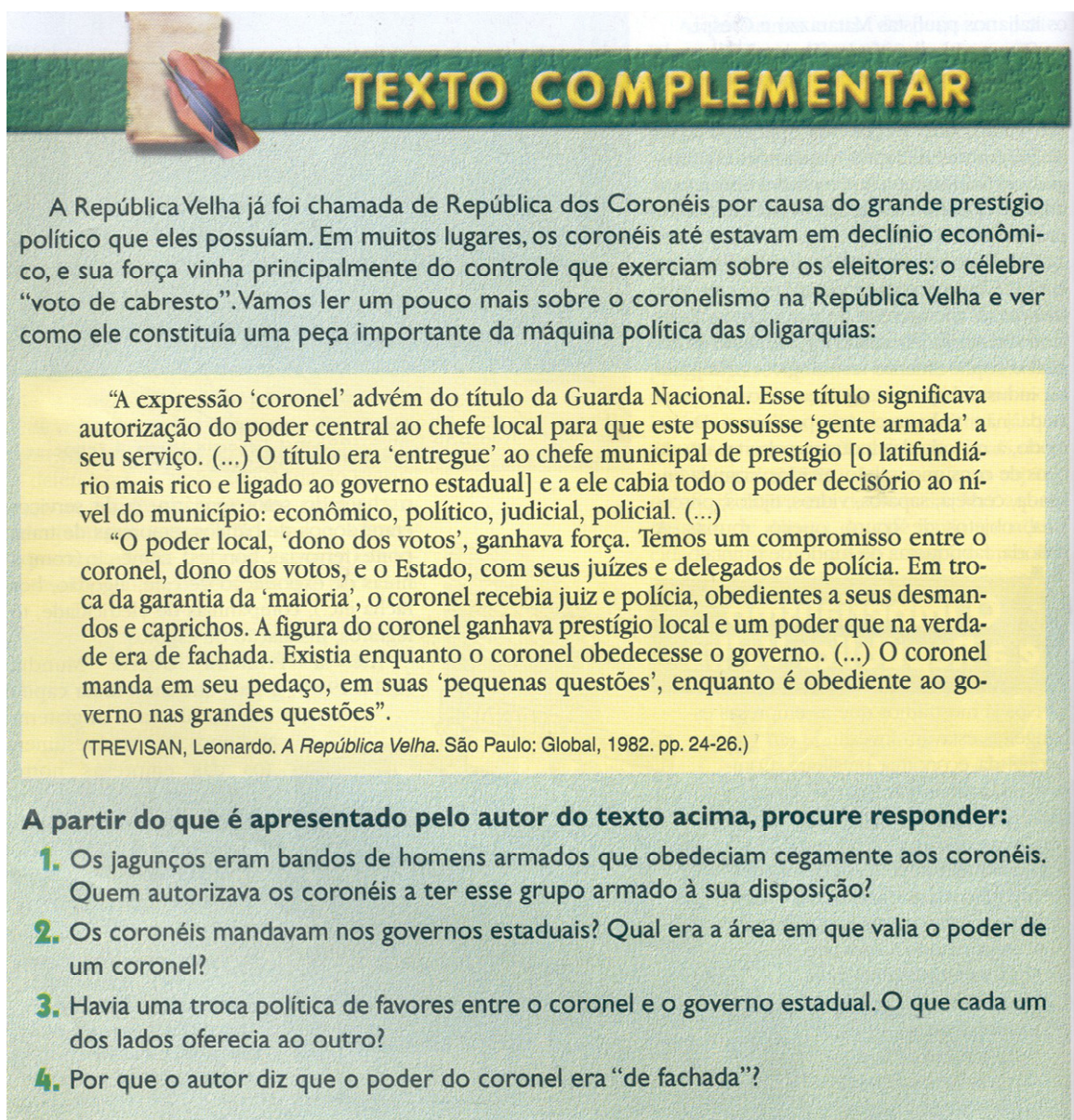
QUADRO 1
A estrutura da coleção

5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
O que é História	A Europa medieval	A revolução inglesa	A primeira guerra mundial
A pré-história	As grandes mudanças	O século do ouro	A república velha
O começo da História	O absolutismo	A independência dos EUA	A revolução russa
A Mesopotâmia	O mercantilismo	A revolução francesa	Rebeliões na república velha
O Egito antigo	A expansão marítima	As revoltas anticoloniais	Revolução nas artes e nas ciências
Os fenícios e os hebreus	O renascimento	Revolução industrial	A revolução mexicana
Os persas	A América antes dos europeus	A independência do Brasil	A crise de 29
O extremo oriente	A conquista da América	A Independência da América espanhola	As ditaduras fascistas
A Grécia antiga	O início da colonização	Liberais e nacionalistas	A era do populismo
A cultura grega	A reforma protestante	Primeiro império	A segunda guerra mundial
A ascensão de Roma	África	O período regencial	A guerra fria
O Império Romano	O sistema colonial	O segundo império	A consciência do terceiro mundo
O cristianismo	O escravismo colonial	Doutrinas sociais	A crise do populismo
O declínio do Império Romano	A civilização do açúcar	A Unificação da Itália e da Alemanha	América vermelha
O Islã	A América espanhola	O imperialismo	De Juscelino ao golpe de 64
O Império Bizantino	A revolução científica	A América no século XIX	Os anos rebeldes
A Idade Média	Expandindo o Brasil	A Europa no final do século XIX	Os anos 70
Cultura medieval		A abolição da escravatura	A ditadura militar no Brasil
		A República	O mundo contemporâneo

Os livros da 6ª, 7ª e 8ª séries da coleção são iniciados com uma “Introdução”, em que há uma síntese dos temas estudados na série anterior. Os capítulos são estruturados a partir de um texto no qual os temas são organizados em subtítulos. Ao final do texto há uma seção denominada “Texto Complementar”, que consiste numa atividade com textos de outros autores, geralmente historiadores, que tratam do assunto em questão. Esses trechos apresentam uma versão do tema tratado que está em consonância com a versão defendida pelo autor ao longo do capítulo. E, por último, há a seção “Reflexões Críticas”. Nessa parte do livro, o autor tenta relacionar o tema tratado no capítulo com o mundo atual, numa tentativa de estabelecer relação entre passado e presente.

2.1.1 As Atividades

A coleção apresenta três seções de atividades. A seção “Texto Complementar” apresenta perguntas, quase sempre, objetivas, que, em sua maioria, requerem habilidades cognitivas de identificação da informação no texto, data, local e sujeitos envolvidos. Com frequência, as perguntas são iniciadas pelos pronomes *quem*, *qual*, *o que*, *por que* e *quando*. Algumas trazem a resposta no próprio enunciado, como se pode ver na figura:



TEXTO COMPLEMENTAR

A República Velha já foi chamada de República dos Coronéis por causa do grande prestígio político que eles possuíam. Em muitos lugares, os coronéis até estavam em declínio econômico, e sua força vinha principalmente do controle que exerciam sobre os eleitores: o célebre “voto de cabresto”. Vamos ler um pouco mais sobre o coronelismo na República Velha e ver como ele constituía uma peça importante da máquina política das oligarquias:

“A expressão ‘coronel’ advém do título da Guarda Nacional. Esse título significava autorização do poder central ao chefe local para que este possuísse ‘gente armada’ a seu serviço. (...) O título era ‘entregue’ ao chefe municipal de prestígio [o latifundiário mais rico e ligado ao governo estadual] e a ele cabia todo o poder decisório ao nível do município: econômico, político, judicial, policial. (...)

“O poder local, ‘dono dos votos’, ganhava força. Temos um compromisso entre o coronel, dono dos votos, e o Estado, com seus juízes e delegados de polícia. Em troca da garantia da ‘maioria’, o coronel recebia juiz e polícia, obedientes a seus desmandos e caprichos. A figura do coronel ganhava prestígio local e um poder que na verdade era de fachada. Existia enquanto o coronel obedecesse o governo. (...) O coronel manda em seu pedaço, em suas ‘pequenas questões’, enquanto é obediente ao governo nas grandes questões”.

(TREVISAN, Leonardo. *A República Velha*. São Paulo: Global, 1982. pp. 24-26.)

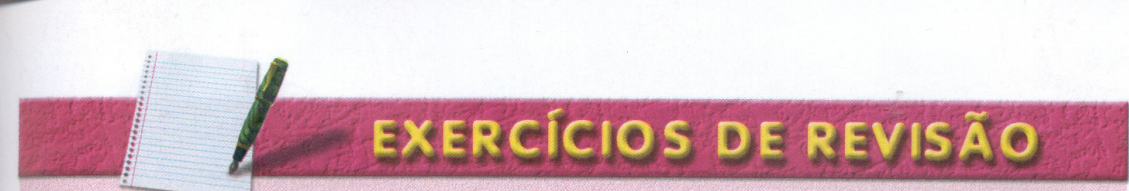
A partir do que é apresentado pelo autor do texto acima, procure responder:

1. Os jagunços eram bandos de homens armados que obedeciam cegamente aos coronéis. Quem autorizava os coronéis a ter esse grupo armado à sua disposição?
2. Os coronéis mandavam nos governos estaduais? Qual era a área em que valia o poder de um coronel?
3. Havia uma troca política de favores entre o coronel e o governo estadual. O que cada um dos lados oferecia ao outro?
4. Por que o autor diz que o poder do coronel era “de fachada”?

FIGURA 1: Página 48 do livro da 8ª série da coleção *Nova História Crítica*.

Logo em seguida, há a seção “Exercícios de Revisão”, composta por um grande questionário que contém perguntas objetivas sobre todo o capítulo estudado. As perguntas requerem habilidades de reconhecimento e identificação das informações. Em geral, são

executadas pelos verbos *explique*, *aponte*, *mostre*, *diga*, *caracterize*, *descreva*, *apresente*. Utiliza também expressões interrogativas, tais como *quais*, *o que*, *de onde*, *qual*, *por que*.



EXERCÍCIOS DE REVISÃO

1. Durante uma eleição para governador do Rio Grande do Norte, na época da República Velha, o coronel José Bezerra Galvão assim aconselhava um candidato: “Amanhã o senhor passará por Currais Novos, município de que sou representante; ali não haverá foguete, banquete e falação e é provável que não apareça ninguém com intuito de manifestação; vai o senhor se hospedar na casa do meu sobrinho Sérvulo Pires, porque o senhor anda aqui atrás de voto e não de manifestações políticas; tenho no meu município o que outro no Estado provavelmente não tenha: 800 eleitores em Currais Novos são seus de porteira batida”. Por que o candidato não tinha necessidade de fazer um comício para os eleitores? De que modo ele obteria votos? **Aponte** quem tinha direito de votar e como era efetuado o voto, conforme a Constituição de 1891.
2. “São, pois, os fazendeiros e chefes locais que custeiam as despesas de alistamento e da eleição. (...) Documentos, transporte, alojamento, refeições, dias de trabalho perdidos, e até roupa, calçado, chapéu para o dia da eleição, tudo é pago pelos mentores políticos. (...) É, portanto, perfeitamente compreensível que o eleitor da roça obedeça à orientação de quem tudo lhe paga, e com insistência, para praticar um ato que lhe é completamente indiferente.” (Victor Nunes Leal, historiador.) **Explique** o modo como os coronéis controlavam os eleitores.
3. Em 1912, o jornalista Martim Soares apresentou alguns nomes de destaque no governo do Ceará, que naquele ano estava ocupado por membros da família Acioly (filhos, genros, cunhados de filhos, primos etc.): presidente do estado (governador), oito deputados estaduais, o diretor, o vice-diretor e quatro professores lentes da Faculdade de Direito, o diretor e cinco professores titulares da Escola Normal (para formar professores), o diretor do batalhão de segurança (espécie de polícia militar), professores do Liceu (a mais importante escola de nível médio do estado), o diretor e o tesoureiro dos Correios, o chefe da inspeção veterinária, os três senadores do estado do Ceará, dois deputados federais. O jornalista completava ironicamente: “E quem afirmar que no Ceará há uma oligarquia, é porque é muito maldizente...”. **Explique** o que eram as oligarquias estaduais.
4. **Explique** como o federalismo, estabelecido pela Constituição de 1891, favorecia o domínio das oligarquias estaduais.
5. **Explique** o que era a Política do Café com Leite.
6. “(...) A autoridade federal [do presidente] (...) não se fará sentir no território do Estado, senão por motivo pertinente aos interesses gerais da União. (...)” (Campos Salles, discurso de 31/10/1897.) “(...) Dirigi-me (...) aos governos dos Estados, onde iniludivelmente reside a verdadeira força política deste regime. (...) O meu pensamento era proporcionar a todos os grupos garantias iguais, com absoluta imparcialidade. (...)” (Campos Salles. *Da Propaganda à Presidência*, 1908.) Criada pelo presidente Campos Salles (1898–1902), a Política dos Governadores era um importante instrumento de estabilidade política durante a


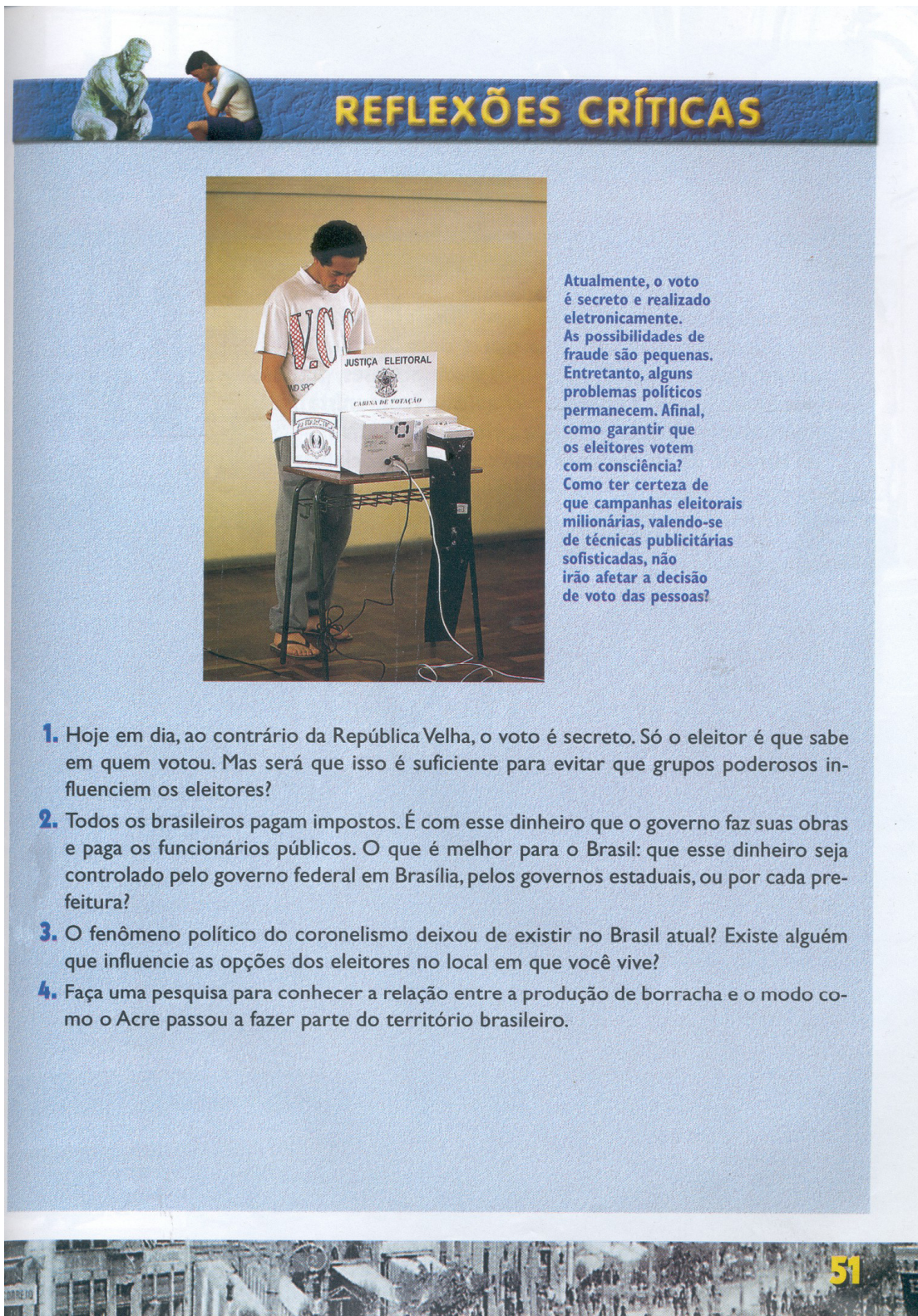


FIGURA 2: Página 49 do livro da 8ª série da coleção *Nova História Crítica*.

A seção “Reflexões Críticas”, como se pode ver logo abaixo, é formada por um grupo de atividades que propõem o debate e o exercício de habilidades que envolvem o julgamento e a crítica, a relação entre passado e presente, permitindo aos alunos se posicionarem diante dos temas estudados.



REFLEXÕES CRÍTICAS

Atualmente, o voto é secreto e realizado eletronicamente. As possibilidades de fraude são pequenas. Entretanto, alguns problemas políticos permanecem. Afinal, como garantir que os eleitores votem com consciência? Como ter certeza de que campanhas eleitorais milionárias, valendo-se de técnicas publicitárias sofisticadas, não irão afetar a decisão de voto das pessoas?

1. Hoje em dia, ao contrário da República Velha, o voto é secreto. Só o eleitor é que sabe em quem votou. Mas será que isso é suficiente para evitar que grupos poderosos influenciem os eleitores?
2. Todos os brasileiros pagam impostos. É com esse dinheiro que o governo faz suas obras e paga os funcionários públicos. O que é melhor para o Brasil: que esse dinheiro seja controlado pelo governo federal em Brasília, pelos governos estaduais, ou por cada prefeitura?
3. O fenômeno político do coronelismo deixou de existir no Brasil atual? Existe alguém que influencie as opções dos eleitores no local em que você vive?
4. Faça uma pesquisa para conhecer a relação entre a produção de borracha e o modo como o Acre passou a fazer parte do território brasileiro.

51

FIGURA 3: Página 51 do livro da 8ª série da coleção *Nova História Crítica*.

O exemplar da 8ª série é composto por 438 atividades, que se dividem em: 412 perguntas para serem respondidas individualmente, 15 atividades que propõem o debate, 9 atividades de pesquisa, 1 atividade em grupo e 1 atividade de análise de gráficos. Foi possível perceber que as atividades são, em sua maioria, compostas por questionários, cujas respostas estão claramente dadas nos textos. Segundo Villalta (1997, 23), esse tipo de exercício “resume-se, basicamente, a atividades de interpretação: identificação das idéias centrais e secundárias dos conceitos empregados, das referências temporais e espaciais, da lógica que preside a organização dos elementos que compõem os textos.”

As questões, de modo geral, exigem habilidades de reconhecimento, que consiste em recordar ou reconhecer informações no texto, de compreensão da informação ou de um fato. Observa-se uma menor incidência de questões que extrapolam os textos. A partir da análise desse volume, é possível destacar o fato de que as atividades não trazem uma proposta de interdisciplinaridade, pois se relacionam, de forma direta, aos textos trabalhados no capítulo.

A coleção apresenta, em sua maioria, atividades individuais. Em 438 atividades, 15 propõem o debate, quando há um momento de exposição e socialização das respostas encontradas, embora a elaboração dos argumentos seja realizada individualmente. Ver APÊNDICE B. Apenas 1 atividade foi encontrada com a proposta de ser totalmente desenvolvida em grupo:

Forme um grupo com seus colegas para pesquisar a respeito das manifestações culturais alemãs que possuam conteúdo humanista (as obras de arte, filosofia, literatura e ciências que tenham contribuído para a liberdade, para a compreensão mútua dos povos, para a paz, para o bem-estar da humanidade). Faça também uma pesquisa sobre a contribuição que os judeus proporcionaram ao desenvolvimento da cultura germânica (Alemanha e Áustria nos séculos XIX e XX). Depois debata: pode-se dizer que a cultura alemã sempre favoreceu as idéias nazistas e anti-semitas? O que proporcionou o encontro, a troca de influências e a colaboração entre a cultura alemã e judaica? (SCHIMIDT, 2002, p. 169)

2.1.2 O papel do aluno e do professor

A estrutura dos volumes sugere aulas de História em que há um texto com o tema da aula, seguido de atividades individuais, em geral, perguntas cujas respostas são facilmente identificáveis no texto. O papel do professor seria o de explicar o capítulo, orientar na execução das atividades e corrigir os exercícios.

A atuação do aluno se relaciona à leitura e à interpretação dos questionários. O processo de ensino-aprendizagem é centrado no professor⁹. Porém, é importante salientar que esse capítulo analisa a coleção, buscando compreender a concepção de prática pedagógica e de ensino de História nela presentes. No entanto, sem ignorar que, como mostra a História da leitura e as análises sobre a recepção de livros didáticos, o leitor, nesse caso, o professor, ao se apropriar do livro, pode modificar a proposta do autor.¹⁰ Pela maneira como o texto foi elaborado e analisando os tipos de atividades que compõem a coleção, é possível perceber que o papel do aluno não foi pensado como o de um sujeito que assume um papel ativo no processo de construção do próprio conhecimento. Alguns elementos apontam para isso: o conhecimento que o aluno precisa adquirir está pronto nos textos; o autor apresenta apenas uma versão para os acontecimentos, nesse sentido, o aluno não tem acesso a diferentes versões que permitam a ele comparar, analisar e construir uma visão mais ampliada e crítica dos acontecimentos. As atividades, em sua maioria, não colaboram com a construção de uma postura crítica diante do tema. O aluno, na maioria das vezes, responde questões cujas respostas são facilmente identificáveis no texto e, muitas vezes, compõem uma parte da pergunta.

Os textos são divididos em subtítulos. Os subtítulos possuem uma relação entre si e, geralmente, há, para cada subtítulo, um texto explicativo. Nesse sentido, é possível identificar na coleção uma forte segmentação, ou seja, os capítulos se organizam em subtítulos menores e auto-explicativos. Esse aspecto evidencia uma maior fragmentação do conteúdo, o que permite ao professor organizar melhor as suas aulas, orientando-se pelos conteúdos trabalhados nos subtítulos. Essa segmentação dos conteúdos proporciona aos alunos maiores condições de localizar o que sabem ou o que memorizaram e o que ainda precisa de mais atenção.

2.1.3 O papel das imagens

Os volumes são ricos em iconografias. Pode-se observar o uso de fotografias, mapas, gráficos, pinturas e charges, contemporâneos ou não aos temas tratados. No entanto, as imagens não recebem um tratamento de documento histórico, desempenhando, em sua maioria, um papel meramente ilustrativo. Não há instruções sobre como conduzir a leitura das imagens. É o que se pode perceber na imagem abaixo, em que a pintura de Benedito Calixto é

⁹ O Manual do Professor constitui-se num outro livro que traz orientações para o professor sobre como utilizar a coleção.

¹⁰ Ver CHARTIER (1990; 1994); CERTEAU, (1990); DARNTON, (1990); ESPÍNDOLA (2003); CARIE (2004).

utilizada para ilustrar o episódio da Proclamação da República. A imagem não está acompanhada de um roteiro de leitura que se traduza num trabalho que a considere um documento histórico, que apresenta uma versão para o acontecimento representado, datado, produzido por alguém que possuía algum objetivo.



FIGURA 4: Página 37 do livro da 8ª série da coleção *Nova História Crítica*.

2.1.4 Os documentos históricos

Os documentos históricos aparecem em forma de textos visuais e verbais. No entanto, não recebem a orientação de leitura e interpretação pertinente a seu uso como documento histórico. Os textos históricos verbais são utilizados na seção “Texto Complementar”, em que há um trabalho de interpretação dos elementos básicos que compõem o texto. O documento, desse modo, não passa por um tratamento de interpretação histórica, que vá além da identificação de elementos básicos que compõem o documento (data, local, personagens, idéia principal). Segundo Marson (1994), uma leitura crítica de documentos históricos deve ser guiada por um roteiro de interpretação que possibilite aos alunos perceberem o documento dentro de uma materialidade, como um objeto produzido por alguém, em algum tempo e lugar, com um objetivo. A leitura crítica de documentos históricos superaria, assim, a forma clássica de leitura, guiada por perguntas objetivas centrada em “elementos intrínsecos contidos no registro documental”. O autor propõe a seguinte orientação para a interpretação de textos históricos:

Sobre a existência em si do documento: o que vem a ser o documento? O que é capaz de nos dizer? Como podemos recuperar o sentido deste seu dizer? Por que tal documento existe? Quem o fez, em que circunstâncias e para que finalidade foi feito?

Sobre o significado do documento como objeto: o que significa como simples objeto? (isto é, fruto do trabalho humano)? Como e por quem foi produzido? Para quem e para que se fez essa produção? Qual é a relação do documento (como objeto particular) no universo da produção? Qual a finalidade e o caráter necessário que comanda sua existência?

Sobre o significado do documento como sujeito: Por quem fala o documento? De que História particular participou? Que ação e que pensamento estão contidos em seu significado? O que fez perdurar como depósito da memória? Em que consiste seu ato de poder? (MARSON, 1994, 52)

Na seção “Texto Complementar”, há trechos de textos historiográficos, contemporâneos ou não aos acontecimentos narrados no capítulo. Os documentos corroboram a argumentação do autor. Não há a apresentação de diversas versões de um mesmo fato histórico. O texto, os trechos de documentos e as imagens reafirmam os argumentos do autor, apresentando uma interpretação única para os acontecimentos históricos.

2.1.5 A linguagem

O autor busca uma linguagem coloquial e mais informal, tentando aproximar-se da realidade dos alunos. Em vários momentos do texto, ele se dirige aos leitores, chamando atenção para algum argumento ou retomando algum aspecto no tema trabalhado. É o que pode ser percebido nos trechos extraídos do exemplar da 8ª série: “Como você percebe, a família era muito importante” (SCHMIDT, 2002, p. 41); “Observe, amigo leitor, que o fato de o

Brasil ter se tornado uma República não fazia com que houvesse consenso (todos concordando) político no país.” (SCHMIDT, 2002, p. 37); “Você captou direitinho como funcionavam as coisas?” (SCHMIDT, 2002, p. 43).

O uso da ironia como recurso de linguagem para tornar a narrativa crítica é marcante na coleção. A citação que se segue diz respeito ao modo inusitado como ocorreu a Proclamação da República: “No dia 15 de novembro de 1889, o marechal Deodoro da Fonseca vestiu a farda em cima do pijama, montou em seu cavalo e atravessou a rua para proclamar a República.” (SCHMIDT, 2002, p. 37).

A citação abaixo diz respeito à permanência de Deodoro da Fonseca na presidência após a elaboração da Constituição, que estabelecia que o presidente da República seria eleito pelo voto direto.

E o escolhido foi o próprio Deodoro. Sabe de que modo? Na hora de o Congresso eleger o primeiro presidente, Deodoro deu a entender que botaria os soldados na rua à sua disposição (do Congresso). Os deputados e senadores imaginaram os soldados, imaginaram os fuzis apontados, e acharam que aquilo tudo era um ótimo argumento para se votar no marechal [...]. (SCHMIDT, 2002, p. 38)

Esse recurso é utilizado pelo autor com o objetivo de tornar o texto crítico, promovendo a reflexão crítica, habilidade relacionada à construção da cidadania.

O autor tenta estabelecer um diálogo com os leitores. Assim, o recurso da ironia e o recurso do diálogo com os leitores têm também o objetivo de estabelecer uma boa comunicação com o leitor.

2.2 CONCLUINDO

De acordo com o que foi apresentado nesse capítulo, pode-se concluir que a concepção de História da coleção está mais próxima da chamada História Tradicional, uma vez que não há o confronto de diversas versões dos acontecimentos, a argumentação do autor é a única versão existente na coleção e esta não dialoga com outras versões. Isso faz com que a História contada pelo autor se identifique com uma “História verdade”. Há diversas imagens ao longo dos volumes, mas são ilustrativas e não recebem o tratamento de documento histórico. No entanto, há também uma busca de se fazer um texto crítico, utilizando o recurso da ironia.

A partir dos aspectos analisados, é possível perceber que na coleção há uma predominância de elementos que se aproximam de uma concepção de prática pedagógica denominada de tradicional. As Didáticas Tradicionais, segundo Perrenoud (1993) são aquelas em que as atividades que os alunos realizam são sincronizadas, ou seja, (todos os alunos

devem iniciar a mesma atividade ao mesmo tempo); as tarefas são independentes; seguem modelos já conhecidos pelos alunos; são escritas; o trabalho é individual; há uma relativa facilidade das tarefas e as instruções são muito claras.

No entanto, ainda que de forma acanhada, é necessário ressaltar a presença de elementos que estão relacionados com concepções mais modernas de prática pedagógica. Por exemplo, há uma seção de atividades denominada “Reflexões Críticas”, que é composta por perguntas que têm o objetivo de desenvolver a análise crítica acerca dos temas atuais. Desse modo, permite-se o debate e o desenvolvimento da autonomia dos alunos, incentivando o posicionamento dos alunos diante de questões suscitadas pelo tema estudado.

CAPÍTULO 3 OS CRITÉRIOS OU QUESITOS DE AVALIAÇÃO DE COLEÇÕES DIDÁTICAS DE HISTÓRIA DE 5ª A 8ª SÉRIES UTILIZADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS NO ANO DE 2005

Este capítulo tem o objetivo de analisar os critérios utilizados pelo PNLD/2005 na avaliação de livros didáticos de História de 5ª a 8ª séries, e está dividido em duas partes. A primeira parte trata de apresentar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e o seu funcionamento, o contexto das políticas educacionais em que está inserido, a periodicidade em que é realizado, o processo de avaliação, as principais transformações pelas quais passou desde que foi criado e as avaliações realizadas na área de História de 5ª a 8ª séries. A segunda parte envolve a apresentação dos critérios de avaliação utilizados pelo PNLD/2005 de História, de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, a identificação dos itens ou elementos que compõem cada quesito ou critério, bem como a análise da concepção de prática pedagógica e de ensino de História presente nos critérios.

3.1 O QUE É O PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS (PNLD)

O Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 1985. O PNLD é financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB), e se compromete com a avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos para as escolas da rede pública do Ensino Fundamental, tendo os seguintes objetivos:

1 - Contribuir para a socialização e universalização do ensino, bem como para a melhoria de sua qualidade, por meio da seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o país, cadastradas no Censo Escolar; 2 - Possibilitar a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos a serem adotados no programa; 3 - Promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos.¹¹

Apesar de o Programa Nacional de Livros Didáticos ter sido criado em 1985, o governo federal, há 70 anos, vem desenvolvendo ações e programas com o objetivo de gerenciar a produção, a edição, a distribuição e a avaliação de livros didáticos utilizados em escolas públicas brasileiras. Baseado nos dados disponíveis no site do Fundo Nacional de

¹¹<http://www.educacao.mg.gov.br/see/livrodidatico>.

Desenvolvimento da Educação (FNDE),¹² constata-se que essa política passou por diversos processos. Em 1929, o governo federal criou o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão especificamente instituído para legislar sobre políticas do livro didático. Em 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1006, de 30/12/38, o Estado instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), implementando a primeira política de controle e circulação de livros didáticos no país. Em 1945, pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Em 1966, o Ministério da Educação (MEC) fez um acordo com a Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), criando a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com o objetivo de coordenar a produção, a edição e a distribuição de livros didáticos. Em 1970, terminado o convênio MEC/USAID, o Ministério da Educação, por meio da portaria nº 35, de 11/03/1970, criou o sistema de co-edição de livros didáticos com editoras nacionais. Em 1971, o Instituto Nacional do Livro Didático (INL) instituiu o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), passando a gerenciar os recursos financeiros que até então estavam a cargo da COLTED. Em 1976, o Instituto Nacional do Livro Didático (INL) foi extinto e foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), que se tornou responsável pelo Programa do Livro Didático, atuando com recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e dos estados da federação. No entanto, todas essas ações não alcançavam as escolas públicas de forma integral, uma vez que as escolas municipais permaneciam excluídas. Em 1983, a FENAME foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), incorporando o PLIDEF. Em 1985, com o Decreto nº 91.542, de 19/08/1985, o PLIDEF foi extinto, quando se criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujos objetivos são: garantir o direito de escolha dos livros pelos professores; abolir o livro descartável; incentivar a produção de livros reutilizáveis; promover o aperfeiçoamento das especificações das técnicas para a produção dos livros didáticos, visando uma maior durabilidade do material para a implantação dos Bancos de Livros Didáticos; estender a oferta de livros didáticos aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias; pôr fim à participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantir o critério de escolha do livro pelos professores.¹³

A partir de 1985, a distribuição dos livros didáticos foi, gradativamente, sendo universalizada. Em 1995, ocorreu a distribuição dos livros de Matemática e de Português. Em 1996, ampliou-se a distribuição, incluindo os livros de Ciências e, em

¹² http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#legislacao

¹³ Idem

1997, ampliou-se a distribuição dos livros didáticos, quando as disciplinas Geografia e História foram contempladas no PNLD. Em 1996, foi iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD/1997. Os livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação eram excluídos.(site mec) A partir de 1997, com a extinção da FAE, a responsabilidade pelo Programa Nacional de Livros Didáticos foi transferida para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Desse período em diante, o programa foi ampliado e o governo passou a adquirir livros didáticos de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. A partir de 2001, o Programa Nacional de livros Didáticos ampliou também a oferta de materiais e passou a distribuir dicionários de Língua Portuguesa para todas as séries do Ensino Fundamental, livros didáticos em braille e cartilhas em libras. Nos dias de hoje, o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) é financiado e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).¹⁴

Atualmente, o mercado de livros didáticos no Brasil movimentava grandes somas em dinheiro por ano. Em nota divulgada no site da ABRALÉ (Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos), “O PNLD [Programa Nacional do Livro Didático], PNLEM [Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio] e o PNBE [Programa Nacional Biblioteca da Escola] é hoje responsável pela compra de 70% dos livros educativos produzidos no país”. De acordo com o Ministério da Educação:

Entre 1994 e 2005, o PNLD adquiriu, para utilização nos anos letivos de 1995 a 2006, um total de 1,077 bilhão de unidades de livros, distribuídos para uma média anual de 30,8 milhões de alunos matriculados em cerca de 163,7 mil escolas. Nesse período, o PNLD investiu R\$ 34,2 bilhões.¹⁵

Ainda, de acordo com a declaração do presidente da ABRELIVROS (Associação Brasileira de Editores de Livros), no *11º Encontro Técnico Nacional dos Programas do Livro*, “o Brasil pode se considerar o País com o melhor programa de distribuição de livros do mundo”.¹⁶ Segundo Batista (2002), em termos financeiros, as vendas do subsetor de livros didáticos, no mercado e para o Estado – por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) –, tendem a representar mais que o dobro das vendas dos demais subsetores.

Esses investimentos do governo federal em programas voltados para o livro didático estão inseridos em um contexto de políticas educacionais defendidas pelo Banco Mundial, na década de 90. Em 1990, ocorreu na cidade de Jontiem, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Essa Conferência foi promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e co-patrocinada pelo Programa

¹⁴ O FNDE é uma autarquia do Ministério da Educação responsável pela execução de programas do Ensino Básico, cujo principal objetivo é: [...] captar e distribuir recursos financeiros a vários programas e projetos do Ensino Fundamental.

¹⁵ http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#legislacao

¹⁶ <http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=2451>

das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial (BM), contando com a participação de 155 países e organizações da sociedade civil. No evento, ficou decidido que os países que apresentaram “maior número de analfabetismo e maior déficit no atendimento da escolaridade obrigatória elaborariam planos decenais de educação para todos.” (BEZERRA e DE LUCA, 2006, p. 31) A partir dessa Conferência, nos anos de 1993 e 1994, o Ministério da Educação elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que teve como uma de suas prioridades, a melhoria dos livros didáticos.

Segundo Torres (1996), a partir da década de 90, os textos escolares passaram a representar uma prioridade nas políticas educacionais propostas pelo Banco Mundial. Isso se deve ao fato de os livros didáticos serem considerados pelo Banco Mundial (BM) como um dos elementos fundamentais para se construir uma educação básica de qualidade nos países em desenvolvimento. Para o BM, os manuais didáticos apresentam um alto impacto sobre a qualidade da educação por desempenharem o papel de currículo efetivo na maioria dos países em desenvolvimento. Nesse sentido, o Estado, ao investir nesse material, atuaria diretamente sobre a qualidade da educação no país.

Entretanto, as justificativas apresentadas pelo Banco Mundial para priorizar o livro didático nas políticas educacionais para os países em desenvolvimento merecem alguns comentários. Considerar que o investimento em livros didáticos representa interferência direta na melhoria da qualidade de ensino pode indicar uma forma de mascarar os problemas enfrentados pelos países em desenvolvimento na área da educação. Estudiosos da história da leitura têm demonstrado que leitores com visões de mundo diferentes, orientados por práticas de leituras distintas, podem apropriar-se de um mesmo texto de formas muito diversas.¹⁷ Estudos acerca dos usos de livros didáticos também têm indicado que o professor se apropria desses livros de acordo com a sua formação, a sua experiência profissional, as suas concepções de ensino, etc.¹⁸ Assim, é importante considerar que, mesmo quando ocupa um papel central no processo de ensino, o livro didático depende de outros elementos. Desse modo, ainda que as escolas adotem bons livros, isso não implicará em melhoria direta na qualidade do ensino, ou seja, o uso de um livro didático está relacionado à formação do professor, ao tamanho das turmas, à infra-estrutura da escola, à presença de outros materiais didáticos, etc.

¹⁷ Ver CHARTIER (1990, 1994); CERTEAU (1990) e DARNTON (1990).

¹⁸ Ver CARIE, 2004.

Nesse sentido, as justificativas do BM para priorizar o livro didático em detrimento de outros elementos – infra-estrutura, formação de professor, experiência do professor, laboratórios, salário do professor, número de alunos por classe, bibliotecas, tempo de instrução, condições de trabalho, etc – parece ser mais de ordem econômica (material de baixo custo) do que pedagógica e educacional.

3.1.1 O Processo de avaliação do Programa Nacional de Livros Didáticos

Segundo Bezerra e de Luca (2006), a instituição do processo de avaliação prévia dos livros didáticos, intitulado *Avaliação Pedagógica*, ocorreu pela primeira vez em 1995 para a distribuição dos materiais que seria realizada em 1997. Antes de 1996, o PNLD não avaliava a qualidade pedagógica do material que adquiria. Havia um conjunto de especificações técnicas feitas pelo MEC às editoras para que os livros fossem inscritos no programa. Os títulos que atendessem a essas especificações técnicas eram organizados numa lista oficial e oferecidos às escolas públicas para que fizessem as suas escolhas.

Como afirma Batista (2007), a primeira avaliação pedagógica se orientou por critérios de natureza conceitual (as obras deveriam ser isentas de erros ou de indução a erros) e política (deveriam ser isentas de preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso). No ano de 1999, foi incluído um terceiro critério de cunho metodológico, segundo o qual as coleções deveriam apresentar situações de ensino-aprendizagem adequadas que favorecessem o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas.¹⁹

Segundo Bezerra e de Luca (1996) no ano de 1997, foram incluídos os critérios classificatórios. No conjunto das coleções aprovadas, havia diferentes níveis de qualidade, o que tornava necessário evidenciar essa variedade, uma vez que os critérios eliminatórios não permitiam uma análise qualitativa das coleções. Nesse período, as obras didáticas inscritas pelas editoras no Programa Nacional de Livros Didáticos eram classificadas por menções (*Recomendadas com Distinção-RD*, *Recomendadas-R*, *Recomendadas com Ressalvas-RR*; *Não-recomendadas-NR* e *Excluídas- EX*). Essas menções foram representadas por estrelas até o ano de 2003 e seguiam os seguintes critérios:

Recomendado com Distinção (três estrelas), Recomendado (duas estrelas) e Recomendado com Ressalvas (uma estrela). As categorias Não-Recomendado (não representada por qualquer estrela e utilizada apenas até a inclusão dos critérios de natureza metodológica) e Excluído (para títulos que não podem ser escolhidos pelas

¹⁹ Com a distribuição de livros para o ano de 1999, incluiu-se um terceiro critério, de natureza metodológica, de acordo com o qual as obras devem propiciar situações de ensino-aprendizado adequadas, coerentes, e que envolvam o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos, como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses e etc. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#legislacao

escolas, em razão de apresentarem erros conceituais, insuficiência ou incoerência metodológica, ou, ainda, preconceitos e diferentes formas de proselitismo). (BRASIL, 1998, p.12)²⁰

O PNLD/1997 e o PNLD/1998 contemplaram o primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). A partir do resultado da avaliação realizada pelas comissões avaliadoras, foi elaborado o primeiro Guia de Livros Didáticos, que apresentava não só os princípios e critérios que nortearam a avaliação, como também as resenhas das obras recomendadas para a escolha do professor. Ao lado disso, foram introduzidos critérios classificatórios e foi permitido aos professores optarem por um livro não recomendado.

No PNLD/1998 foi incorporada a categoria *Recomendado com Distinção* e cada categoria passou a ser representada por estrelas: 3 estrelas (RD), 2 estrelas (R), 1 estrela (RR). O PNLD/1999 atuou no segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). Nesse ano, foi retirada a menção *Não-Recomendado*²¹ e a representação com estrelas continuou a ser utilizada. O PNLD/2001 atuou de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Os livros foram classificados em *Recomendados*, *Recomendados com Ressalvas*, *Recomendados com Distinção* e *Excluídos*. A representação com estrelas continuou a ser utilizada.

O PNLD/2002 atuou de 5ª a 8ª séries. Nesse ano, os livros também foram classificados em *Recomendados*, *Recomendados com Ressalvas*, *Recomendados com Distinção* e *Excluídos*, permanecendo a representação com estrelas. Segundo Bezerra e De Luca (2006), em 2000, a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), juntamente com a equipe de coordenadores, realizou discussões a respeito do processo de avaliação que vinha sendo realizado até o momento. A partir dessas discussões, foi elaborado um documento que continha recomendações para o Programa de Livros Didáticos (PNLD) e, em seguida, foi enviado às Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios, e a professores de diversas instituições universitárias. No mês de maio do referido ano, realizou-se em São Paulo um Encontro Nacional, reunindo representantes das Secretarias de Educação e especialistas que trabalhavam com livros didáticos e com a educação. Desse encontro, foi produzido um documento intitulado *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*. Uma das recomendações apresentadas nesse documento se referia à descentralização do processo avaliativo, segundo a qual, a avaliação passaria a ocorrer por meio de convênios com

²⁰ Quando foi implementada, a avaliação era realizada pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), sob a coordenação de equipes de professores universitários. No entanto, a partir de 2001, a avaliação tornou-se responsabilidade de universidades públicas, sob a supervisão da Secretaria de Educação Básica (SEB).

²¹ A classificação *Não-Recomendada* permitia que a coleção fosse incluída no PNLD para a escolha dos professores. A classificação *Excluída* retirava a coleção do PNLD, não permitindo que os professores a escolhessem.

universidades públicas, incentivando, assim, a pesquisa sobre livros didáticos na academia. (BATISTA, 2001, p. 43)

No PNLD/2005, a classificação dos livros didáticos por menções foi substituída por *Aprovada e Excluída*. As diferenças entre as coleções aprovadas passou a ser expressa em resenhas avaliativas presentes nos Guias de Livros Didáticos.

Atualmente, o processo de avaliação realizado pelo Programa Nacional de Livros Didáticos é constituído de 12 etapas, que vão desde as inscrições das editoras, submetendo as suas coleções didáticas à avaliação do programa, até a entrega dos livros nas escolas, como podemos perceber no documento retirada do site do Ministério da Educação: Inscrição das editoras, Triagem, Avaliação, Guia do livro, Escolha, Pedido, Aquisição, Produção, Prazo de utilização (Reposição, Complementação), Alternância, Distribuição e Entrega.²²

Num primeiro momento, o Programa Nacional de Livros Didáticos divulga um cronograma, apresentando as fases do processo de avaliação. Esse processo se inicia com as *inscrições* das coleções didáticas pelas editoras e termina com a entrega dos livros nas escolas. Depois de inscritas, as coleções passam por uma *triagem*, em que as obras serão avaliadas de acordo com exigências técnicas e físicas do edital. As obras que foram aprovadas na triagem são submetidas à *avaliação* pedagógica das comissões avaliadoras. As comissões avaliadoras são compostas por professores universitários. As equipes criam os critérios avaliativos a partir dos quais as coleções serão avaliadas. O consolidado dos pareceres das comissões avaliadoras sobre as coleções inscritas é divulgado em forma de documento impresso, o *Guia de Livros Didáticos*, que também é disponibilizado na Internet na página do FNDE. O *Guia de Livros Didáticos* é elaborado para cada disciplina que compõe o currículo do Ensino Fundamental, com os resultados das avaliações das comissões avaliadoras. Posteriormente, esses Guias são enviados às escolas, juntamente, com exemplares das coleções aprovadas para que os professores façam a *escolha* da coleção que será utilizada nos próximos três anos.

Realizada a escolha das coleções pelos professores, as escolas encaminham seus *pedidos* ao Ministério da Educação por meio de um formulário disponibilizado pelo PNLD, que pode ser preenchido pela Internet ou enviado pelo correio, informando a 1ª e a 2ª opção. De posse dos pedidos, o FNDE inicia a negociação com as editoras para a *aquisição* das coleções. O FNDE, juntamente com as editoras, executam a *distribuição* dos livros didáticos.

²² <http://www.fnde.gov.br>

O processo de avaliação, escolha e distribuição de livros didáticos ocorre a cada três anos. O atendimento do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) não é concomitante ao do segundo segmento (5ª a 8ª séries). A avaliação, escolha e distribuição dos livros didáticos ocorrem de forma alternada nos dois segmentos. Apesar de a avaliação das coleções didáticas pelos professores ocorrerem trienalmente, nos intervalos entre as avaliações, o Programa Nacional de Livros Didáticos atua repondo e complementando os livros didáticos nas escolas. A *reposição* ocorre em caso da não devolução ou da má conservação das obras distribuídas. Já a *complementação* ocorre quando há um aumento do número de matrículas na escola. Os livros de Alfabetização representam um caso especial, pois, pelo fato de serem descartáveis, ou seja, os alunos podem utilizá-los para escrever, desenhar. Sendo assim, não podendo ser reaproveitados, eles são repostos anualmente.

Os livros didáticos, até 2003, eram distribuídos apenas para o Ensino Fundamental. A partir de 2004, o FNDE passou a distribuir livros de Português e Matemática para a primeira série do Ensino Médio das regiões Norte e Nordeste. Em 2005, as outras séries e regiões brasileiras foram contempladas com livros de Matemática e Português. No final de 2006, foram distribuídos livros de Biologia. Em 2007, foram incorporados ao programa livros para o Ensino Médio de História e Química, e, em 2008, livros de Geografia e Física.²³ Em Minas Gerais, a partir de 2005, a Secretaria Estadual de Educação passou a distribuir também os livros do Ensino Médio de Português e Matemática para todos os alunos matriculados nas três séries de Ensino Médio. Em 2006, o Estado de Minas Gerais distribuiu livros didáticos de Biologia, Física e Química e em 2007, distribuiu livros didáticos de Geografia e História.²⁴

3.1.2 As avaliações pedagógicas na área de História de 5ª a 8ª séries: os PNLD's de 1999, de 2002 e de 2005²⁵

No PNLD de 1999, pela primeira vez, as coleções didáticas de História foram submetidas à avaliação pedagógica. Dos 112 livros inscritos, 51 foram aprovadas e 61 foram excluídos. Nenhuma coleção recebeu a avaliação de *Recomendado com Distinção*. No PNLD de 2002, o processo de avaliação ocorreu sob a orientação direta das universidades. De 20

²³ Informações obtidas no site do Ministério da Educação:

http://www.fnede.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html

²⁴ Informações obtidas no site da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais:

http://www.educacao.mg.gov.br/index.asp?ID_PROJETO=28&ID_OBJETO=25484&ID_PAI=24439&tipo=Objeto&busca=livro%20na%20escola

²⁵ O ano que distingue os PNLD's é referente ao ano no qual os livros serão utilizados nas escolas públicas. Por exemplo, no PNLD/2005, a escolha foi realizada pelos professores no ano de 2004 e a coleção escolhida passou a ser utilizada nas escolas no início de 2005.

coleções inscritas, 17 foram aprovadas e 3 foram excluídas. No PNLD de 2005, foram adotadas as categorias *Aprovada* e *Excluída*. De 29 obras inscritas, 22 foram aprovadas e 7 foram excluídas.

QUADRO 2

Nº de coleções de História de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental aprovadas e excluídas pelo PNLD nos anos de 1999, 2002, 2005

PNLD [ano]	Número de coleções inscritas	Números de coleções aprovadas	Número de coleções excluídas
PNLD/1999	112	51	61
PNLD/2002	20	17	03
PNLD/2005	29	22	07

Fonte: <http://www.fnnde.gov.br>

Com base na análise de Bezerra e De Luca (2006, p. 42) e do quadro acima, pode-se afirmar que houve uma grande redução no número de coleções excluídas em relação ao PNLD de 1999. Os autores atribuem isso ao fato de que a partir do documento *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*, elaborado em maio de 2000, não foi mais possível “[...] aceitar a inscrição de livros que tenham sido classificados, por mais de uma vez como não-recomendados e/ou excluídos” e, no caso de coleções classificadas apenas uma vez como *Não-Recomendada* e/ou *Excluída*, foi exigido no ato da inscrição “[...] a apresentação de modificações amplas e substanciais da proposta pedagógica da obra, explicitadas, pelos detentores do direito autoral, em documento anexado ao livro.” (BATISTA, 2001, p. 44)

Pode-se constatar que no PNLD de 1999, 54,5% dos livros inscritos foram excluídos, apenas nove foram recomendados e a maioria dos 42 aprovados apresentava grande número de ressalvas. Segundo Bezerra e De Luca (2006), nessa primeira avaliação, foram excluídos livros de autores que possuíam bastante prestígio no mercado editorial, o que levou alguns autores a se manifestarem na mídia e, legalmente, por meio de liminares, que pediam que os resultados da avaliação fossem suspensos.

Bezerra e De Luca (2006), ao analisarem o PNLD de História de 5ª a 8ª séries no período de 1996 a 2004, destacaram alguns aspectos importantes para compreender as modificações ocorridas no PNLD de História, que serão aqui comentados. Em primeiro lugar, no PNLD de 2002, a avaliação ocorreu em convênio com a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e o edital no qual o MEC estabelece as regras para a inscrição das coleções determinava que as editoras inscrevessem coleções inteiras para a avaliação, e não livros avulsos para cada série. De acordo com os autores, essa decisão atendia a dois objetivos:

Do ponto de vista didático-pedagógico partia-se do princípio de que a elaboração dos livros didáticos trazia consigo uma determinada concepção de História, e de que os autores mobilizavam métodos de aprendizagem e do conhecimento histórico que deviam ser cuidadosamente construídos. Tais aspectos somente podiam ser

apreendidos, em profundidade, no conjunto da coleção. [...] a escolha por coleção também atendia necessidades de operacionalização do Programa, tanto no momento da escolha dos professores quanto na distribuição dos livros pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (BEZERRA; DE LUCA, 2006, p. 42)

Em segundo lugar, em relação à avaliação do PNLD/2002, os autores destacaram como pontos positivos, o fato de que algumas coleções que haviam sido excluídas na avaliação anterior foram reformuladas e apresentaram classificações positivas. Destacaram também o surgimento de coleções novas, com bons níveis de qualidade. Como pontos negativos, apontaram o fato de que a maioria das coleções foi aprovada com muitas ressalvas e que apenas duas coleções atingiram um nível considerado de boa qualidade.

Em terceiro lugar, no PNLD de 2005, foi observado “um salto qualitativo no conjunto das coleções, especialmente quando comparadas às dos PNLD’s anteriores” (Bezerra; De Luca, 2006, p. 44). Como aspectos positivos, os autores ressaltaram a incorporação de avanços historiográficos nos livros didáticos. Os manuais do professor, que antes eram resumidos, passaram a se constituir como fonte de informação e de formação continuada para os professores, e a formação para a cidadania e os aspectos editoriais receberam um maior cuidado. Como aspectos negativos, os autores ressaltaram o fato de continuar a existir muitas ressalvas em coleções tanto antigas quanto novas.

Em quarto lugar, ao compararem as três avaliações realizadas nos livros de História de 5ª a 8ª séries, os autores observaram que os principais avanços ocorreram em relação à incorporação de atualizações historiográficas e à metodologia de ensino-aprendizagem:

[...] não mais o estilo tradicional que invariavelmente consistia na exposição de conteúdos históricos e, ao final, questionários que visavam a verificar se aqueles conteúdos foram apreendidos pelo aluno. O estilo baseado na preponderância de exercícios voltados para a memorização deu lugar à riqueza de atividades que levam ao desenvolvimento de uma variedade maior de habilidades. (BEZERRA e DE LUCA, 2006, p. 50)

3.2 OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PNLD/2005 DE 5ª A 8ª SÉRIES DE HISTÓRIA

Assim como o processo de avaliação instituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou por várias modificações, os critérios de avaliação utilizados pelo programa também se modificaram ao longo do tempo. Como já mencionado, no ano de 1995, foi instituída a *Avaliação Pedagógica* que tinha o objetivo de eliminar obras que apresentassem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, ou quaisquer outras formas de discriminação. Essa avaliação tinha também como objetivo eliminar aquelas obras que

abrigassem erros graves no conteúdo, ou que induzissem a erros. Em 1997, ano de preparação do PNLD de 1999, em que ocorreria a primeira avaliação de livros didáticos de 5ª a 8ª séries, foram acrescentados a *Incorreção* e a *Incoerência Metodológica* como critérios de exclusão. Desse modo, os critérios eliminatórios passaram a ser assim concebidos, ou seja, para ser adquirida com recursos públicos e utilizada nas escolas brasileiras, uma obra didática:

Não podia conter erros informativos ou conceituais; anunciar uma proposta metodológica e executar outra. Além de explicitar suas visões de História e aprendizagem, o autor precisa ser coerente com seu quadro conceitual; não apresentar recursos – texto, imagens, exercícios – que sejam inadequados à faixa de escolarização pretendida; não conter textos ou imagens que levem à discriminação, preconceitos ou que veiculem propaganda ou proselitismo religioso; não conter erros graves de edição e revisão. (BRASIL, 2004, p. 203)

Os livros a que fossem atribuídos quaisquer dos critérios eliminatórios eram excluídos do programa. Porém, ainda de acordo com Bezerra e De Luca (2006), retirando as coleções que não se enquadravam nos critérios eliminatórios, as coleções tinham níveis de qualidade distintos, sendo necessária uma avaliação mais qualitativa, que informasse as lacunas existentes nos livros aos seus usuários (professores e alunos). Nesse sentido, foram criados os critérios classificatórios, que se destinavam a evidenciar as diferenças qualitativas entre as obras.

De acordo com as resenhas e com a ficha avaliativa presente no *Guia de Livros Didáticos 2005 - 5ª a 8ª séries: História*, os critérios classificatórios são constituídos por oito quesitos: *Metodologia de Ensino-Aprendizagem*, *Atividades*, *Metodologia de História*, *Conceitos*, *Fontes*, *Construção da Cidadania*, *Edição*, *Manual do Professor*. Nas resenhas, aparece, ainda, o item *Sala de Aula*, que não se constitui num quesito, mas numa seção em que são sugeridas intervenções que o professor pode realizar para aproveitar aspectos positivos e para suprir lacunas apresentadas pelas coleções. Observando as resenhas de cada coleção elaborada pela comissão avaliadora, é possível perceber que alguns quesitos que aparecem na ficha avaliativa podem ser considerados como subdivisões de outros quesitos. É o que acontece com o item *Atividades*, que poderia estar contido no quesito *Metodologia de Ensino-Aprendizagem*, e com os itens *Conceitos* e *Fontes*, que poderiam fazer parte do quesito *Metodologia de História*, embora na redação das sínteses avaliativas das coleções eles se apresentem como quesitos independentes. Salienta-se que, nessa análise, *Atividades*, *Conceitos* e *Fontes* foram considerados como quesitos independentes de avaliação, assim como nas resenhas avaliativas presentes no *Guia de Livros Didáticos 2005 - 5ª a 8ª séries: História*, apesar da inter-relação que mantêm com outros quesitos.

A análise dos quesitos avaliados pela comissão avaliadora presente no *Guia de Livros Didáticos 2005 - 5ª a 8ª séries: História* parece indicar que *Metodologia de Ensino-Aprendizagem* e *Metodologia de História* são os quesitos considerados mais importantes pelos avaliadores. Algumas evidências parecem corroborar essa afirmação:

1º) a ordem em que aparecem na redação das resenhas. Nas resenhas avaliativas, o primeiro item avaliado é *Metodologia de Ensino-Aprendizagem* e, o segundo é *Metodologia de História*;

2º) são os únicos quesitos que apresentam subitens;

3º) são os únicos quesitos que apresentam gráficos com o desempenho das coleções aprovadas;

4º) são os únicos quesitos que, ao final do Guia, apresentam textos que expressam as perspectivas de *Metodologia de Ensino-Aprendizagem* e de *Metodologia de História* das coleções avaliadas.

Com o objetivo de analisar os critérios classificatórios ou os quesitos de avaliação utilizados pelo PNLD/2005 de História de 5ª a 8ª séries, foi realizada uma leitura das resenhas avaliativas de cada uma das 22 coleções presentes no Guia. Foi possível perceber um padrão nas resenhas avaliativas, segundo o qual, quando um aspecto presente na coleção é aprovado pela comissão avaliadora, esse aspecto é elogiado ou é apresentado sem ressalvas. Quando um aspecto presente na coleção é reprovado pela comissão avaliadora, esse aspecto é apresentado com ressalvas. Uma outra maneira de se indicar aspectos negativos das coleções é apontar as suas lacunas. Desse modo, para cada um dos 8 critérios de avaliação destacados no *Guia de Livros Didáticos 2005 - 5ª a 8ª séries: História*, foi elaborada uma tabela, com o objetivo de auxiliar na identificação dos elementos que compõem os critérios avaliados pelo PNLD/2005, assim como identificar se há algum tipo de hierarquia entre os critérios e entre os elementos que compõem cada critério. Na elaboração das tabelas, primeiramente, foram separados os pontos positivos e os pontos negativos de cada coleção em cada um dos 8 quesitos. Por pontos positivos, se entende os aspectos que foram elogiados ou que não obtiveram ressalvas; por pontos negativos, entende-se os aspectos que foram indicados como ausentes ou que obtiveram ressalvas no *Guia de Livros Didáticos 2005 - 5ª a 8ª séries: História*. Para exemplificar esse processo, foi escolhido o quesito *Atividades* da coleção *Nova História Crítica*.

QUADRO 3

Aspectos avaliados como positivos e negativos na coleção *Nova História Crítica* no quesito *Atividades* pelo PNLD/2005

Coleção	Aspectos Positivos		Aspectos Negativos	
	Aspectos elogiados ou sem ressalvas	Aspectos que uma coleção deve apresentar no quesito	Aspectos que faltam ou que obtiveram ressalvas	Aspectos que uma coleção não deve apresentar no quesito
Nova História Crítica	“As atividades e os exercícios estão integrados aos temas abordados nos capítulos [...]” “Embora o conteúdo seja problematizado e várias atividades se voltem à reflexão crítica [...]” (BRASIL, 2004, p.135-136).	- atividades integradas aos temas; - atividades voltadas para a reflexão crítica.	“[...] a forma como elas são propostas não garantem, por si só, a autonomia do pensamento.” “Questões que se pretendem críticas não promovem a construção de argumentos, pois se limitam a perguntas fechadas que conduzem a respostas prontas, sem exigência de reflexão e análise.” (BRASIL, 2004, p.135-136).	- atividades que não contribuem para o desenvolvimento da autonomia do pensamento; - atividades que não permitem a reflexão e a análise.

Fonte: BRASIL. *Guia de livros didáticos 2005*: v. 5: História - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004, p. 48.

Num segundo momento, foi elaborada uma síntese dos pontos positivos e negativos de cada critério avaliativo utilizado pelos avaliadores do PNLD de 2005, com o objetivo de compreender quais são os elementos que estão presentes numa coleção didática que possua um bom nível de qualidade segundo o PNLD/2005. Os aspectos positivos foram inseridos na coluna-síntese sem sofrer nenhuma alteração. Com os aspectos negativos foram adotados os seguintes procedimentos: quando a ressalva estava relacionada à ausência de algum aspecto, este era inserido na coluna-síntese, pois uma vez que a falta de um elemento foi expressa, significa que esse elemento deveria estar presente na coleção. Quando algum aspecto obtinha reprovação, inseria-se o equivalente ao seu oposto na coluna-síntese, como pode ser observado em negrito na quinta e sexta colunas da esquerda para a direita quadro abaixo:

QUADRO 4

Síntese dos aspectos positivos e negativos avaliados pelo PNLD/2005 na coleção *Nova História Crítica* no critério *Atividades*

Coleção	Aspectos Positivos		Aspectos Negativos		Síntese
	Aspectos elogiados ou sem ressalvas	Aspectos que uma coleção deve apresentar no quesito	Aspectos que faltam ou que obtiveram ressalvas	Aspectos que uma coleção não deve apresentar no quesito	
Nova História Crítica	“As atividades e os exercícios estão integrados aos temas abordados nos capítulos [...]” “Embora o conteúdo seja problematizado e várias atividades se voltem à reflexão crítica [...]” (BRASIL, 2004, p.135-136).	- atividades integradas aos temas; - atividades voltadas para a reflexão crítica.	“[...] a forma como elas são propostas não garantem, por si só, a autonomia do pensamento.” “Questões que se pretendem críticas não promovem a construção de argumentos, pois se limitam a perguntas fechadas que conduzem a respostas prontas, sem exigência de reflexão e análise.”	-atividades que não contribuem para o desenvolvimento da autonomia do pensamento; -atividades que não permitem a reflexão e a análise.	- devem ser integradas aos temas; - deve possibilitar a reflexão crítica; - deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia; - deve contribuir para o desenvolvimento de habilidade analítica.

Fonte: BRASIL. *Guia de livros didáticos 2005*: v. 5: História - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004, p.135-136.

Com essas informações organizadas em quadros, foi possível fazer um mapeamento dos itens que compõem os critérios ou os quesitos de avaliação do PNLD de 2005 de História de 5ª a 8ª séries. Em seguida, buscou-se a frequência em que os elementos que compõem cada critério aparecem nas resenhas avaliativas das coleções. É importante ressaltar que o mesmo item, muitas vezes, aparece em mais de um quesito, o que pode ser atribuído à inter-relação existente entre os quesitos. Além disso, como se trata de um consolidado, resultante da análise de vários avaliadores, o fato de o mesmo item aparecer em quesitos diferentes, mostra que há diferenças, de certa maneira, na compreensão dos aspectos que compõem um quesito.

3.2.1 Metodologia de Ensino-Aprendizagem

A partir da análise do quesito *Metodologia de Ensino-Aprendizagem* foi possível identificar 32 elementos compondo o quesito. Esses elementos foram organizados de acordo

com a frequência em que apareceram nas 22 coleções avaliadas pelo PNLD/2005. Muitos desses elementos se sobrepõem, mas foram colocados como aparecem nos textos, como veremos a seguir:

1) O estabelecimento de relações com os conhecimentos prévios dos alunos e a coerência entre a proposta metodológica presente no Manual do Professor e no livro do aluno apareceram na avaliação de 14 coleções;

2) O desenvolvimento de habilidades cognitivas de compreensão, formulação de hipóteses, análise e síntese, argumentação e o estabelecimento de um diálogo entre o presente e o passado apareceram na avaliação de 11 coleções;

3) A explicitação da proposta metodológica apareceu na avaliação de 10 coleções;

4) A abordagem de diferentes visões apareceu na avaliação de 9 coleções;

5) A presença de uma linguagem clara e acessível aos alunos apareceu na avaliação de 7 coleções;

6) O aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento; a presença de fontes históricas variadas; bem como a presença de historiografia atualizada apareceram na avaliação de 4 coleções;

7) Adequação ao desenvolvimento do aluno; a presença de textos claros, bem construídos, dinâmicos e questionadores; a dimensão construtiva do conhecimento histórico; a existência de orientação no uso de textos complementares e de filmes apareceram na avaliação de 3 coleções;

8) A presença de discussões e debates sobre a construção do conhecimento histórico; a graduação das dificuldades; a articulação dos conteúdos entre si e entre os volumes; a orientação para atividades de pesquisa; a problematização dos conteúdos; a apresentação das relações entre a multiplicidade de experiências dos diferentes grupos sociais; a abordagem da temporalidade não apenas do ponto de vista da sucessão são elementos que apareceram na avaliação de 2 coleções;

9) O estímulo à leitura crítica dos textos; a presença de estratégias para a formação da consciência crítica; a presença de uma narrativa não-linear; a formação da cidadania; a presença de interlocução com o aluno; a valorização da realidade social onde vive o aluno; o estabelecimento de um diálogo direto entre a exposição textual dos conteúdos e as atividades; o rompimento com a idéia de uma História verdade; a análise dos sujeitos históricos e dos grupos sociais em seus contextos específicos; a localização temporal e

espacial; os textos de autores variados são elementos que apareceram em apenas uma das coleções avaliadas²⁶.

Pode-se concluir que os elementos mais recorrentes na avaliação do PNLD/2005, no quesito *Metodologia de Ensino-Aprendizagem*, são o estabelecimento de relações com os conhecimentos prévios dos alunos e a coerência entre a proposta metodológica presente no Manual do Professor e no livro do aluno, o desenvolvimento de habilidades cognitivas de compreensão, formulação de hipóteses, análise e síntese, argumentação e o estabelecimento de um diálogo entre o presente e o passado, a explicitação da proposta metodológica, a abordagem de diferentes visões, a presença de uma linguagem clara e acessível aos alunos.

No APÊNDICE C, é possível observar o quadro com os elementos que compõem o quesito *Metodologia de Ensino-Aprendizagem* e o número de coleções em que estão presentes.

3.2.2 Atividades

De acordo com a análise desse quesito, foi possível identificar 19 itens que o compõem e que informam sobre as características que as coleções devem apresentar no quesito *Atividades*, segundo a avaliação do PNLD de 2005. Esses elementos podem ser melhor visualizados no APÊNDICE D. São eles:

1) O estímulo a diversas habilidades cognitivas, tais como observação, investigação, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação e formulação de hipóteses são elementos que foram avaliados em 12 coleções;

2) O estímulo à reflexão sobre a realidade atual é um elemento que foi avaliado em 6 coleções;

3) A apresentação de atividades em grupo; a presença de atividades que estimulam o diálogo entre o passado e o presente foram avaliados em 5 coleções;

4) A apresentação de atividades que estimulam a produção de texto; integradas ao conteúdo; variadas e criativas foram elementos avaliados em 3 coleções;

5) O estímulo à participação (formação para a cidadania); o incentivo à argumentação; o aluno como sujeito ativo do processo de construção do conhecimento; a presença de orientações sobre atividades de pesquisa; a presença de instrumentos de avaliação; a adequação ao nível dos alunos; a formulação clara e correta das idéias; a presença

²⁶ Os itens relacionados foram identificados uma única vez nas coleções avaliadas. Ressalta-se que a ocorrência desses itens não se deu, necessariamente, na mesma coleção.

de perguntas que extrapolam o texto e a interdisciplinaridade são elementos que foram avaliados em 2 das coleções;

6) O estímulo à reflexão dos temas abordados; o incentivo à postura crítica, ativa e participativa; a coerência da obra com a proposta metodológica são elementos que foram avaliados em apenas uma das coleções.

3.2.3 Metodologia de História

O quesito *Metodologia de História* é formado por 31 itens. Analisando os itens que compõem o quesito nas 22 coleções avaliadas, foi possível identificar os elementos que foram priorizados na avaliação do PNLD de 2005:

1) A historiografia atualizada está presente na avaliação de 15 das coleções;

2) A presença de diferentes versões de fatos históricos está presente na avaliação de 13 das coleções;

3) A explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos está presente na avaliação de 8 das coleções;

4) A presença de temas sem simplificações explicativas está presente na avaliação de 7 das coleções;

5) O estímulo à crítica está presente na avaliação de 6 coleções;

6) A compreensão da História como construção dinâmica e processual está presente na avaliação de 5 das coleções;

7) A ausência de perspectiva eurocêntrica; a presença de diversas fontes; a ampliação da noção de fonte histórica; a ação coletiva e a participação de todos como sujeitos da História; a ausência na identificação dos sujeitos históricos com heróis estão presentes na avaliação de 4 das coleções;

8) A presença de diversas linguagens; as diferentes versões sobre uma temática; a ausência da idéia de uma História verdade, em que a narrativa histórica não é identificada como verdade absoluta; a coerência entre a proposta e a obra estão presentes na avaliação de 2 das coleções;

9) A existência de uma abordagem problematizadora; uma concepção de História, segundo a qual conhecer História é entender os diferentes processos e sujeitos históricos e suas relações nos diferentes tempos e espaços; o diálogo entre o específico e o geral, a abordagem do tema das diferenças sociais e das desigualdades; a discussão sobre o processo de construção do conhecimento histórico; a diversidade cultural; as estratégias de pesquisa da História local e a percepção das ações cotidianas das pessoas comuns; a História como

construção de diversos grupos sociais; a historicidade dos acontecimentos; as estratégias que abordem mudança e permanência; a possibilidade de elaborar a argumentação; o desenvolvimento da cidadania por meio de atividades que levem a uma postura ativa dos alunos; o estímulo à análise e à comparação; o estímulo à interpretação de fatos históricos; a promoção de situações de aprendizagem em que o aluno seja considerado sujeito ativo do processo de construção do conhecimento; a presença de informações necessárias para a compreensão do que está sendo tratado; a presença de dados relativos à localização temporal e/ou espacial do que se discute são elementos que estão presentes na avaliação apenas em uma das coleções. Esses elementos também podem ser visualizados no APÊNDICE E.

3.2.4 Conceitos

Foi possível identificar 18 itens que compõem o quesito *Conceitos*. A partir da análise pode-se perceber:

1) A presença de conceitos, tais como sujeito histórico, relações sociais, cultura, poder, trabalho, tempo, espaço e natureza construídos adequadamente foi avaliado em 15 das coleções;

2) A presença de simplificações dos processos sociais foi avaliado em 3 das coleções;

3) A presença de uma análise de micro-poderes; a diversidade de sujeitos históricos; a análise das relações sociais não se restringindo a determinações econômicas, factuais ou políticas; a contextualização dos processos históricos, em sua complexidade e sem simplificações, foram elementos avaliados em 2 das coleções;

4) A presença de um conceito amplo de poder que não se restringe apenas ao aspecto político-administrativo; o conceito de cultura como multiplicidade de manifestações sociais no tempo; os conceitos de cultura material e imaterial; as múltiplas relações sociais; as pessoas comuns como sujeitos históricos e não apenas os grandes personagens; a multiplicidade temporal, não restringindo a categoria tempo à idéia de sucessão; a ampliação do conceito de espaço, não se restringindo à utilização de mapas e à descrição do meio físico e geográfico; o conceito de tempo compreendido como duração, ordenação, seqüência e simultaneidade; o tratamento dos conceitos em perspectiva histórica; as relações de trabalho como responsáveis por grandes transformações na História, os atores sociais sem caricatura; o tratamento dos conceitos em sua complexidade são elementos que foram avaliados em apenas uma das coleções. Esses elementos também podem ser visualizados no APÊNDICE F.

3.2.5 Fontes históricas

Foram identificados 13 itens compondo o quesito *Fontes Históricas*, que é constituído pelos seguintes itens:

- 1) A presença de fontes que tenham o papel de ampliar as idéias do texto ou de dialogar com ele é um elemento recorrente na avaliação de 18 coleções;
- 2) A presença de fontes legendadas é um elemento recorrente na avaliação de 16 coleções;
- 3) A apresentação de diferentes fontes está presente na avaliação de 14 coleções;
- 4) A utilização de mapas de acordo com as convenções cartográficas aparece na avaliação de 8 coleções;
- 5) A presença de orientação para o uso das fontes aparece na avaliação de 5 coleções;
- 6) As fontes integradas ao texto e tratadas como documento histórico, que tenham boa visualização, são elementos que podem ser observados na avaliação de 3 coleções;
- 7) A existência de uma discussão sobre a natureza das fontes; a utilização e a comparação de fontes produzidas com diferentes linguagens, contribuindo para a compreensão dos conteúdos, são elementos presentes na avaliação de 2 coleções;
- 8) Discussão sobre a historicidade das fontes; a utilização das fontes como um estímulo à observação; a interpretação e a análise de textos; a prioridade no trabalho com documentos são elementos presentes em apenas 1 das coleções. Esses elementos também podem ser visualizados no APÊNDICE G.

3.2.6 Edição

Foram identificados 11 itens compondo o quesito. *Edição* inclui os seguintes itens:

- 1) A adequação da edição à proposta pedagógica é um elemento presente na avaliação de 16 coleções;
- 2) O equilíbrio entre imagem e texto é um elemento observado na avaliação de 10 coleções;
- 3) A correção ortográfica aparece na avaliação de 7 coleções;
- 4) A legibilidade das imagens é um elemento avaliado em 5 coleções;
- 5) A organização do texto; o ritmo e a continuidade da leitura são elementos avaliados em 4 coleções;

6) A unidade visual e a adequação de títulos e subtítulos são elementos presentes na avaliação de 3 coleções;

7) A legibilidade da fonte, a presença de referências bibliográficas completas e de elementos que estimulem a leitura (imagens, tamanho da fonte, formatação da página, etc) são elementos avaliados em 2 das coleções. Esses elementos podem também ser visualizados no APÊNDICE H.

3.2.7 Cidadania

Foram identificados 20 itens compondo esse quesito, priorizando os seguintes aspectos:

1) O estímulo à reflexão crítica está presente na avaliação de 10 coleções;

2) A discussão sobre a diversidade cultural (religião, gênero, raça, cultura) é um elemento recorrente na avaliação de 9 coleções;

3) A discussão sobre a diversidade cultural (preconceitos étnicos) encontra-se na avaliação de 8 coleções;

4) A historicidade das experiências sociais e o tema da cidadania presente nos textos e nas atividades aparecem na avaliação de 6 coleções;

5) A presença de estratégias para o desenvolvimento da consciência política; a abordagem dos conteúdos na perspectiva passado/presente estão presentes na avaliação de 5 coleções;

6) A abordagem da relação entre o individual e o coletivo é um elemento presente em 3 coleções;

7) O estímulo à participação dos alunos, a presença de situações problema em que os alunos possam se identificar com sujeitos históricos estão presentes em 2 coleções;

8) A análise dos direitos civis, políticos e sociais ao longo do tempo; a presença de estratégias que possibilitem a compreensão da realidade; o estímulo à conservação do patrimônio histórico e natural; a recusa ao eurocentrismo; a abordagem da História das lutas por direitos sociais; a reflexão sobre a atuação de diversos sujeitos históricos; a reflexão sobre movimentos de resistência ao longo do tempo; a relação entre os processos sociais e as vivências dos alunos; as estratégias para estimular a autonomia dos alunos e a pesquisa de campo estão presentes em apenas 1 das coleções. Ver APÊNDICE I.

3.2.8 Manual do Professor

O quesito é constituído por 18 itens que se referem a instruções e informações que o manual do professor deve conter. Esses itens tiveram a seguinte frequência:

- 1) A proposta de avaliação contínua e ou diagnóstica foi um elemento avaliado em 16 coleções;
- 2) A explicitação das propostas da Metodologia da História é um elemento avaliado em 14 coleções;
- 3) A presença de textos para a formação e atualização do professor é avaliado em 13 coleções;
- 4) A coerência entre a proposta metodológica do Manual do Professor e do livro do aluno é avaliado em 12 coleções;
- 5) A presença de orientações sobre a articulação dos conteúdos entre si e sobre a interdisciplinaridade está presente na avaliação de 11 coleções;
- 6) A existência de sugestões de leituras complementares e vídeos foi um elemento recorrente na avaliação de 8 coleções;
- 7) A presença de respostas e comentários sobre as atividades; a indicação de bibliografia, filmes, sites; o incentivo a visitas a museus e estudos do meio estão presentes na avaliação de 6 coleções;
- 8) Os objetivos e respostas para as atividades; a caracterização de cada capítulo; as reflexões sobre a História ensinada e sobre a construção do pensamento histórico pelo aluno foram avaliados em 5 coleções;
- 9) A presença de uma linguagem clara e adequada é um elemento avaliado em 4 coleções;
- 10) A presença de indicações de trabalho com documentos iconográficos; a presença de bibliografia atualizada e diversificada foram avaliados em 2 coleções;
- 11) A orientação sobre debates e pesquisas; os comentários sobre a bibliografia; as orientações sobre como motivar os alunos; os principais conceitos que devem ser compreendidos pelos alunos foram avaliados em apenas 1 coleção. Ver APÊNDICE J.

3.2.9 Sala de Aula

O item *Sala de Aula* aparece nas resenhas de avaliação, mas não se configura em um quesito de avaliação do PNLD de 2005. Essa seção é constituída por orientações para o trabalho em sala de aula, envolvendo um conjunto de orientações que se referem às estratégias que os professores podem utilizar para superar os pontos fracos da coleção, ao mesmo tempo, enfatizando os seus pontos positivos. Como exemplo, serão apresentados alguns elementos presentes na resenha da coleção *Nova História Crítica*, no item *Sala de Aula*. Nele, os avaliadores sugerem que os professores leiam as indicações bibliográficas contidas no Manual

do Professor, para que superem a visão maniqueísta e a falta de atualização historiográfica da coleção. Assim, utilizam um ponto positivo presente na coleção como estratégia para superar um aspecto negativo ou uma lacuna presente na obra.

As sugestões de leituras que aparecem no manual do professor podem ser um auxílio importante para garantir elementos adicionais que impeçam a transmissão de uma visão maniqueísta de mundo que se manifesta ao longo da obra. Ali também são encontrados elementos auxiliares para enfrentar os deslizamentos no que se refere à atualização historiográfica associada a pesquisas e debates mais específicos. Isto porque alguns temas clássicos, revistos já há algum tempo, permanecem de modo naturalizado no texto. (BRASIL, 2004, p.139-140)

3.3 CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA DO PNLD/2005

Como já foi exposto, os critérios mais importantes, segundo a avaliação do PNLD/2005, são a *Metodologia de Ensino-Aprendizagem* e a *Metodologia de História*. Esses critérios referem-se claramente a concepções de prática pedagógica e de ensino de História. Analisando os elementos que compõem os oito quesitos avaliados pelo PNLD/2005, foi possível perceber que a concepção de ensino de História que orientou as avaliações está em consonância com as modificações ocorridas no ensino de História nas décadas de 80 e 90 do século XX.

No final da década de 1970, os conteúdos de História e de Geografia compunham a disciplina Estudos Sociais. Segundo Fonseca (2003), os Estudos Sociais tinham o objetivo de ajustar o aluno ao meio, educando-o para a convivência cooperativa numa História conduzida pelos grandes homens. Nessa perspectiva, os sujeitos comuns não são considerados como sujeitos históricos. O desenvolvimento dessa disciplina, amparado por essas concepções, caracterizava-se por ser “um ensino não crítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político-institucional, e no qual sobressaíam os espíritos positivos que conduziram a História”. (FONSECA, 2003, p. 63)

Os conteúdos eram organizados com a divisão da História em História Geral e História do Brasil. A História Geral era dividida em Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. A História do Brasil era dividida em Colônia, Império e República. Os conteúdos eram organizados a partir dos eventos políticos, privilegiando a perspectiva eurocêntrica, segundo a qual o Brasil era inserido na História a partir da chegada dos europeus à América. A concepção de tempo identificava-se com a sucessão cronológica dos acontecimentos e apenas a narrativa histórica oficial era admitida como verdadeira. Predominava o texto escrito como documento histórico, geralmente, relacionado aos documentos de Estado.

No entanto, do final da década de 70 até o final da década de 90, a disciplina passou por diversas modificações que, segundo Anhorn (2003), podem ser consideradas como fruto de um período de crise na construção da História escolar. A autora identifica três movimentos no cenário nacional que contribuíram para o estabelecimento da crise. Primeiramente, o processo de redemocratização política brasileira no final dos anos 70, que fomentou debates e reflexões no campo educacional, promovendo condições para o aparecimento de propostas curriculares inovadoras para diversas disciplinas.

Em segundo lugar, a autora aponta a discussão em relação à identidade da disciplina. Inicia-se, então, uma luta pela recuperação da “legitimidade institucional” perdida, além de discussões sobre a concepção de História que se queria ensinar. Todos esses elementos resultaram na elaboração de programas e propostas metodológicas para a História no Ensino Fundamental e Médio. (ANHORN, 2003; FONSECA, 2003)

E em terceiro lugar, segundo Anhorn (2003), no período mencionado, os conteúdos históricos estavam inadequados para enfrentar as novas questões suscitadas pela sociedade e eram distantes dos saberes acadêmicos.

Foi nesse contexto que, no início da década de 80, estados brasileiros, como São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, discutiam propostas para o ensino de História inspiradas em várias vertentes historiográficas que circulavam na França e na Inglaterra.²⁷ Segundo Anhorn (2003), os programas criados nesse momento, questionaram fortemente as bases sobre as quais a disciplina se apoiava. O sustentáculo da História ensinada passou a ser adjetivado como tradicional, cujo significado tornou-se o sinônimo de Positivismo.

Em linhas gerais ela pode ser caracterizada da seguinte forma: ênfase nos fatos políticos, de curta duração, nos indivíduos percebidos como heróis, na concepção de tempo linear com sentido pré-determinado. (ANHORN, 2003, p. 214)

Segundo Fonseca (2003), o programa elaborado pelo estado de Minas Gerais inspirou a elaboração de programas em outros estados brasileiros e, em pouco tempo, estava presente em várias coleções didáticas destinadas à circulação nacional nas décadas de 80 e 90. Implantado pelo estado de Minas Gerais no ano de 1986, o programa foi considerado por muitos como uma síntese das expectativas de um ensino de História democrático e participativo, que refletia o movimento político do momento.

²⁷ A proposta de São Paulo se aproximou mais da linha da Historiografia Social Inglesa, a proposta do Rio de Janeiro, embora não tenha explicitado os fundamentos da proposta teórica, foi influenciada pelo Materialismo Dialético, pela Historiografia Francesa e pela Historiografia Social Inglesa. Paraná e Santa Catarina se apoiaram nas contribuições da História Cultural em seus estudos sobre o imaginário. A proposta de Minas Gerais aproximou-se mais do Materialismo Histórico e do Marxismo Ortodoxo. (FONSECA, 2003)

Esse programa trazia conceitos do materialismo histórico para serem trabalhados, tais como “as relações sociais, modos de produção, classe dominante, classe dominada, apropriação, excedente, etc.” Além disso, o programa defendia

a integração entre Histórias do Brasil e Geral, a organização dos conteúdos pela cronologia dos modos de produção (das comunidades primitivas ao modo de produção capitalista), ou o uso de expressões próprias do marxismo. (FONSECA, 2003, p. 60)

Segundo Fonseca (2003), as propostas curriculares elaboradas em diferentes estados brasileiros, embora distintas, reuniam alguns pontos comuns, como a realização do ensino de uma História mais crítica, participativa, dinâmica, rompendo com a linearidade e o etapismo. Buscava-se um rompimento com a História oficial, deixando de ser uma História contada pela perspectiva dos grandes heróis, dando voz a novos sujeitos, a partir da compreensão de que os homens fazem a História. Os fatos passam a não existirem mais em si mesmos, mas dentro de uma perspectiva interpretativa, possibilitando a coexistência de diversas versões históricas. No ensino, a História passa a ser concebida como ciência, com objeto e métodos próprios. Em relação à concepção de tempo, surgiu uma diferenciação entre o tempo cronológico e o tempo histórico, sendo o primeiro seqüencial e o segundo formado por temporalidades múltiplas, como a sucessão e a simultaneidade.

No final da década de 80 e início da década de 90, novos acontecimentos interferiram nos caminhos da disciplina. Se no início da década de 80, o materialismo histórico constituiu-se numa solução teórica para enfrentar a realidade vivida pelo país, na década de 90, esse quadro se alterou. O socialismo perdeu força depois da queda do muro de Berlim e, no campo historiográfico, a historiografia brasileira passou por um processo de renovação, influenciada pela Nova História²⁸ (FONSECA, 2003, p. 67), especialmente, pela vertente francesa. Ainda, segundo a autora, é importante ressaltar que as grandes narrativas teóricas, em meio às quais o Marxismo estava inserido, passavam por uma crise. Eram criticadas, dentre outros aspectos, por serem constituídas de idéias globalizantes, que pretendiam explicar qualquer fato ou evento a partir de determinados conceitos-chave. Criticava-se, também, a substituição de uma concepção etapista de História, ancorada na cronologia, por outra concepção também etapista, ancorada nos modos de produção. (FONSECA, 2003, p. 67)

²⁸ A Nova História ou Nouvelle Histoire, como é conhecida a terceira geração da Escola dos Annales, tem Jacques Le Goff e George Duby como dois de seus principais expoentes. Essa vertente promoveu diálogo da História com outras Ciências Humanas, houve uma ampliação da noção de sujeito histórico, quando pessoas comuns, e não apenas ligadas à elite, passaram a ser investigadas. A vida social passou a ser problematizada a partir de diversos aspectos, que não apenas o econômico. Diversas fontes, além dos documentos oficiais, passaram a ser explorados como testemunhos históricos, etc.

Para Anhorn (2003), tanto a elaboração de novas propostas curriculares na década de 80, quanto à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 90, são parte de um mesmo processo de crise pelo qual passou a disciplina História.

Segundo Espíndola (2003), no ensino de História, essas mudanças convergiram para um tipo de trabalho que aborda a História como construção humana, que contempla a diversidade de fontes, as abordagens sócio-culturais, os temas do cotidiano e as concepções de tempo que ultrapassam a cronologia. O tempo histórico deixa de ser configurado como uma construção unidimensional, homogênea, linear, evolutiva e progressiva, e passa a ser concebido como algo multifacetado e com significados culturalmente construídos. Nesse sentido, de acordo com os PCN's, passam a figurar diversas concepções de tempo, além do tempo métrico e matemático dos relógios. São incorporadas a concepção do tempo cíclico da natureza, do tempo geológico, do tempo físico, do tempo psicológico e a idéia de que as culturas constroem significados e percepções distintas do tempo. (BRASIL, 1998)

Os sujeitos históricos não são mais os grandes heróis, dotados de qualidades extraordinárias e que escrevem a História das sociedades. A História é entendida como produto da ação de seres humanos comuns em seus embates diários, e a responsabilidade pela História pessoal e pela História das sociedades passa a ser de todos e não apenas de alguns poucos escolhidos.

A concepção de documento histórico é ampliada, sendo este compreendido como as “mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados.” (BRASIL, 1998, p. 83) Em relação aos documentos, Schmidt (1997, p. 61) destaca que, “segundo os princípios da História, denominada positivista e numa perspectiva tradicional do ensino, o uso escolar do documento tem servido para destacar, exemplificar, descrever e tornar inteligível o que o professor fala.” Opondo-se a essa perspectiva, o exercício da leitura do documento, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, constitui-se num meio para estimular no aluno habilidades de observação, reflexão e análise, e não uma atividade que se encerra em si mesma, ou uma mera ilustração de um tema.

A História, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, é compreendida de forma dinâmica, problematizadora, proporcionando ao aluno uma leitura crítica da realidade em que vive. Os objetivos do ensino de História, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, convergem para a formação de cidadãos críticos, conscientes de sua historicidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais atribuem ao ensino de História o “papel

da formação do cidadão político não velado ou implícito como ocorre com as demais disciplinas curriculares.” (BITTENCOURT, 1997, p. 20)

A partir da observação dos itens que compõem os oito quesitos contidos na avaliação do PNLD de 2005, foi possível identificar aspectos que se inserem no conjunto de transformações pelas quais passou o ensino de História nas últimas duas décadas. Esses foram identificados em sete dos oito quesitos, com exceção do quesito *Edição*, que trata da estruturação do projeto gráfico das coleções.

A tabela abaixo apresenta alguns dos os principais itens que passaram a ser priorizados no ensino de História, a partir da década de 90, e que foram encontrados na avaliação do PNLD de 2005:

TABELA 3

Itens que passaram a ser priorizados no Ensino de História a partir da década de 90/ Quesitos em que os itens foram localizados/ Número de coleções em que os itens apareceram/ Total de vezes em que o item aparece no *Guia de Livros Didáticos 2005 - 5ª a 8ª séries: História*

Itens que passaram a ser priorizados no Ensino de História a partir da década de 90	Quesitos em que os itens foram localizados	Número de coleções em que os itens apareceram	Total de vezes em que o item aparece no <i>Guia de Livros Didáticos 2005 - 5ª a 8ª séries: História</i>
1) Diferentes versões do fato histórico, não trabalhando com a idéia de História-verdade, (narrativa histórica não é identificada como verdade absoluta).	1-Metodologia de Ensino-Aprendizagem	11	39
	2-Fontes	13	
	3-Metodologia de História	15	
2) Ampliação da noção de fonte histórica com a consideração de diversas fontes.	1-Metodologia de Ensino-Aprendizagem	4	25
	2-Metodologia de História	4	
	3-Fontes	15	
	4-Manual do Professor	2	
3) Estímulo à crítica.	1-Metodologia de Ensino-Aprendizagem	3	27
	2-Atividades	8	
	3-Metodologia de História	6	
	4-Cidadania	10	
4) Recusa à perspectiva eurocêntrica.	1-Metodologia de História	4	6
	2-Conceitos	1	
	3-Cidadania	1	
5) História como construção dinâmica e processual.	1-Metodologia de Ensino-Aprendizagem	3	8
	2-Metodologia de História	5	
6) A não identificação da História com heróis e datas; não trata apenas dos grandes personagens.	1-Metodologia de Ensino-Aprendizagem	3	28
	2-Atividades	8	
	3-Metodologia de História	7	
	4-Cidadania	10	
7) Formação da cidadania e o desenvolvimento de atividades que possibilitam uma postura ativa dos alunos	1-Metodologia de Ensino-Aprendizagem	1	33
	2-Atividades	9	
	3-Metodologia de História	1	
	4-Cidadania ²⁹	22	
8) Discussão sobre o processo de construção do conhecimento histórico	1-Metodologia de Ensino-Aprendizagem	3	5
	2-Metodologia de História	2	
9) Ampliação do conceito de tempo	1-Metodologia de História	1	2
	2-Conceitos	1	

Fonte: BRASIL. *Guia de livros didáticos 2005*: v. 5: História - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004.

²⁹ Há um critério avaliativo do PNLD/2005, denominado Cidadania. Isso significa que as 22 coleções foram, especificamente, avaliadas nesse quesito. Porém, a formação para a cidadania e a presença de atividades que possibilitem uma postura ativa dos alunos constitui-se num elemento que também integra outros critérios, tais como *Metodologia de Ensino-Aprendizagem*, *Atividades* e *Metodologia de História*.

A presença de diferentes versões é um item avaliado positivamente pelo PNLD de 2005 em 3 quesitos. A existência de múltiplas versões dos fatos históricos contrapõe-se à idéia de uma História verdade, geralmente associada aos acontecimentos políticos e à História oficial. São contemplados distintos pontos de vista sobre um mesmo acontecimento, por meio de fontes históricas variadas. É o que se pode perceber no trecho extraído do PNLD de 2005, na avaliação da coleção *Caminhos da História*, que recebe uma ressalva por não apresentar diversas versões de um mesmo acontecimento, podendo induzir à idéia da existência de uma História-verdade:

Os textos complementares de diversos autores não apresentam visões diferentes do texto principal. Muitas vezes os nexos de causalidade que caracterizam o texto didático passam a idéia de explicação única para o processo histórico, sem problematizar a partir de outras perspectivas. (BRASIL, 2004, p. 16)

A ampliação da noção de fonte histórica é um outro item avaliado positivamente pelo PNLD de 2005 e está presente em 2 quesitos. A pintura, a escultura, a arquitetura, a História oral, todo e qualquer vestígio que possa atestar a presença do homem em diferentes tempos e espaços são considerados documentos históricos e não apenas os documentos oficiais (produzidos pelo Estado). No trecho abaixo extraído da avaliação da coleção *Diálogos com a História*, é possível perceber que o PNLD/2005 avalia positivamente a diversidade de fontes e que estas se constituem num importante recurso didático para o ensino de História.

Chama-se a atenção para a ampliação da noção de fonte histórica, com a incorporação de testemunhos históricos variados. [...]. Vários recursos são utilizados como fontes para o conhecimento, o que pode contribuir para o aprimoramento do trabalho didático [...]. (BRASIL, 2004, p. 32)

A preocupação com a formação de alunos críticos está presente em 4 quesitos e constitui-se num aspecto defendido pelo ensino de História desde as reformas da década de 80 e que também está presente no PNLD de 2005. “Há esforço no sentido de capacitar o aluno para exercitar a crítica e a interpretação de fatos históricos”. (BRASIL, 2004, p. 31) O trecho citado foi extraído da coleção *Diálogos com a História* e avaliado sem ressalvas. Segundo o mesmo, é esperado que o ensino passe a incentivar a crítica e a reflexão.

Na maioria dos livros didáticos e dos programas de ensino, a América e o Brasil são inseridos na História Mundial a partir dos descobrimentos, produzindo uma História de acordo com a perspectiva dos colonizadores europeus. Desde a década de 80, essa visão é questionada e a História eurocêntrica passa a não ser mais aceita pelo Ensino de História. A crítica ao eurocentrismo também está presente no PNLD/2005, sendo item de avaliação em 3 quesitos. É o que pode ser percebido na avaliação da coleção *Descobrendo a História*:

A preocupação em evitar a perspectiva eurocêntrica também está presente. Apesar dessa estrutura tradicional, a tematização de diversos elementos do cotidiano e da cultura material revela a incorporação da renovação historiográfica. (BRASIL, 2004, p. 22)

A História passa a ser compreendida como uma construção dinâmica e processual, e não como algo estático que ficou no passado, mas que interage com o presente. Esse item foi avaliado em 2 quesitos e no trecho que se segue, extraído da coleção *Brasil: uma História em construção*, a identificação da História como um processo não obteve ressalvas, o que é considerado um aspecto positivo: “A História é enfatizada como processo, construído a partir de conflitos, disputas e lutas entre os agentes sociais, e o resgate do passado é feito pela ótica do presente”. (BRASIL, 2004, p. 185)

Amplia-se também a noção de sujeito histórico. Esse item foi avaliado em quatro quesitos. Os sujeitos históricos deixam de ser identificados apenas com os heróis. As pessoas comuns também passam a ser percebidas como sujeitos históricos, pessoas que fazem História. A História não é associada apenas aos grandes personagens, mas é compreendida como construção cotidiana de todos, inclusive dos próprios alunos. Como se pode perceber no trecho abaixo, a permanência da figura do herói recebeu ressalvas na coleção *Nova História Crítica*: “A figura do herói ainda se faz presente em várias passagens.” (BRASIL, 2004, p. 137) A presença do advérbio *ainda* informa que transformar em heróis os sujeitos históricos é uma característica que persiste, quando já fora ultrapassada pelo ensino de História.

Formar cidadãos críticos, conscientes e participativos tornou-se um dos objetivos centrais do ensino de História. Na avaliação realizada pelo PNLD de 2005, há um quesito denominado *Construção da Cidadania*, que trata, especificamente, de como a coleção contribui ou não para a formação da cidadania. A análise da formação para a cidadania está presente em 4 quesitos que compõem a avaliação do PNLD/2005. A coleção *História Temática* recebeu avaliação positiva ao proporcionar atividades que privilegiam o desenvolvimento da crítica e formem para a cidadania, como se pode perceber no trecho que se segue: “A construção da cidadania recebe uma atenção particular na coleção. Os quatro eixos temáticos permitem o estímulo à consciência política e à atitude crítica do aluno.” (BRASIL, 2004, p. 112)

A discussão sobre o processo de construção do conhecimento histórico, com procedimentos utilizados na pesquisa histórica, incorporados ao ensino, constitui-se num item que está presente em 2 quesitos. A análise e a interpretação de fontes históricas são alguns dos procedimentos que são incorporados ao ensino de História e vistos como aspectos positivos

nas coleções pelo PNLD de 2005, como se pode observar no trecho abaixo retirado da síntese avaliativa da coleção *História por eixos temáticos*:

A História apresenta-se, assim, como uma ciência, estruturada na investigação das fontes, cujo objetivo é identificar e interpretar os processos de mudança no decorrer dos tempos. A renovação historiográfica mais recente está incorporada e a abordagem dos conteúdos geralmente parte de uma apresentação que problematiza os tópicos a serem estudados. (BRASIL, 2004, p. 93)

A avaliação do PNLD de 2005 contempla a ampliação do conceito de tempo, que passa a ser compreendido de forma multidimensional, significando duração, ordenação, seqüência, simultaneidade, etc. Esse item está presente em 2 quesitos. O tempo cronológico não é mais visto como a única forma de estruturação por meio do qual as sociedades se organizam. O tempo histórico, o tempo biológico, o tempo físico e o tempo psicológico são outras temporalidades que podem coexistir. Na coleção *História em documento: texto e imagem*, esse item foi avaliado positivamente, ou seja, não obteve ressalvas por contemplar temporalidades múltiplas: “O conceito de tempo é elaborado a partir dos textos e das atividades, o que possibilita perceber a duração, a ordenação, a seqüência, a simultaneidade, a transformação e a permanência dos fatos históricos”. (BRASIL, 2004, p. 58)

Já a coleção *Descobrimo a História* recebeu ressalva por não apresentar diferentes temporalidades: “Não há, por exemplo, distinção entre tempo cronológico e histórico, sua duração, e as diferentes temporalidades”. (BRASIL, 2004, p. 23)

3.4 CONCEPÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PNLD/2005

Analisando a relação dos critérios, foi possível observar que estes estão estreitamente associados à concepção de prática pedagógica. A partir dessa constatação, recorreu-se a Bernstein (1996), que analisa a estrutura das práticas pedagógicas.

Bernstein (1996) criou uma gramática que descreve o funcionamento da prática pedagógica. O autor define a prática pedagógica como um transportador cultural, ou seja, “um dispositivo singularmente humano tanto para a reprodução quanto para a produção de cultura.” (BERNSTEIN, 1996, p. 94) Em sua teoria, o autor defende que toda e qualquer prática pedagógica é composta por um conjunto de três regras essenciais — regras de hierarquia, regras de seqüenciamento e compassamento, e as regras criteriosais³⁰ — que atuam na seleção do conteúdo de qualquer prática pedagógica. Segundo o autor, as regras constituem o “como” das práticas pedagógicas, que por sua vez, atuam sobre o “que” ou o conteúdo da prática.

³⁰ O autor desenvolve uma quarta regra, a recontextualizadora, responsável por transformar o saber acadêmico em saber escolar.

As regras hierárquicas são aquelas que estabelecem os comportamentos apropriados para uma relação pedagógica e dizem respeito ao papel do professor e ao papel do aluno. São as regras que estabelecem as condições para “a ordem, o caráter e os modos de comportamento.” (BERNSTEIN, 1996, p. 97)

Uma vez que há uma transmissão, é necessário que haja um planejamento seqüencial, definindo o que vem primeiro e o que vem depois. Pode-se dizer que existe, portanto, uma progressão do processo de transmissão, ou seja, regras de seqüenciamento. As regras de seqüenciamento exigem regras de compassamento. O “compassamento é a velocidade esperada de aquisição de regras de seqüenciamento” e regula a dinâmica interna da comunicação pedagógica. (BERNSTEIN, 1996, p. 97) O autor define como regras de seqüenciamento a ordem em que o conteúdo deve ser apresentado e o período em que se espera que o adquirente o aprenda.

As regras criteriosais referem-se aos critérios que se espera que os adquirentes incorporem em suas vidas. Os critérios possibilitam aos adquirentes compreenderem as regras e o funcionamento de uma comunicação pedagógica, e mesmo de uma relação social,³¹ fazendo com que os adquirentes reconheçam os elementos que constituem uma atuação social legítima ou ilegítima de acordo com o contexto.

O autor agrupa essas três regras em outros dois grupos: as regras regulativas (hierárquicas) e as regras instrucionais ou discursivas (compassamento/seqüenciamento e criteriosais). As regras regulativas referem-se à conduta, ao caráter e às formas de comportamento, e as regras instrucionais ou discursivas referem-se à resolução de problemas, às habilidades relacionadas à escrita ou à fala.

As regras hierárquicas, de seqüenciamento e criteriosais podem ser explícitas ou implícitas e o compassamento pode ser forte ou fraco. Quando se tem regras hierárquicas explícitas, é possível observar que as relações de poder presentes na relação pedagógica são claras. Se as regras hierárquicas forem implícitas, torna-se mais difícil distinguir o transmissor, uma vez que o poder é mascarado e o professor atua mais sobre o contexto da aquisição, organizando grupos, atividades e brincadeiras, do que sobre o adquirente. Se as regras de seqüenciamento forem explícitas, os adquirentes saberão o que é esperado que eles aprendam em cada período. Quando as regras de seqüenciamento são implícitas, apenas o transmissor sabe o que se espera dos adquirentes. Nas regras de seqüenciamento implícitas, os significados das ações dos adquirentes são interpretadas a partir de teorias do

³¹ Bernstein (1996) afirma que a prática pedagógica não ocorre apenas nas escolas, mas também nas relações entre médico e paciente, mãe e filho, etc.

desenvolvimento.³² A criança torna-se um texto, que somente o transmissor é capaz de interpretar. (BERNSTEIN, 1996, p. 101)

O compassamento, segundo Bernstein (1996, p. 110), “se refere à velocidade esperada de aquisição, isto é, a velocidade na qual se espera que a aprendizagem ocorra”, em outras palavras, regula o ritmo em que as aprendizagens devam acontecer. Quando o compassamento é forte, o tempo é valorizado e vai passar a regular “os exemplos, as ilustrações e as narrativas que facilitam a aquisição; regula o que é considerado como uma explicação – tanto sua duração quanto sua forma.” (BERNSTEIN, 1996, p. 113) Segundo Bernstein (1996), nesse sentido, a estrutura da comunicação pedagógica é afetada, pois o compassamento cria o ritmo da comunicação pedagógica e esse ritmo tem diferentes modalidades. Quando se tem um compassamento fraco, a fala dos alunos é ampliada e os tempos das aprendizagens tornam-se mais flexíveis, por outro lado, com um compassamento forte, a fala do professor ganha centralidade e os tempos esperados das aprendizagens são rígidos e bem demarcados.

Trabalhando com regras criteriosais explícitas, o professor apresenta aos adquirentes o que falta em sua produção escolar (textos, desenhos, resolução de problemas, etc.) para que atinja o esperado. Com isso, os adquirentes terão conhecimento dos critérios segundo os quais serão avaliados. Se as regras criteriosais são implícitas, há um contexto em que essas regras são múltiplas e difusas, o que permite que os adquirentes conheçam, apenas de modo bastante geral, os critérios a que precisam atender. O professor não atua diretamente sobre a produção do adquirente, dizendo o que falta, mas deixa que o aluno tenha mais autonomia na execução do seu próprio trabalho.

Com base no exposto, o autor faz uma distinção entre duas modalidades de práticas pedagógicas: a prática pedagógica visível e a prática pedagógica invisível. Quando as regras regulativas e instrucionais ou discursivas se apresentarem de forma explícita, tem-se uma pedagogia visível; se as regras regulativas e instrucionais se apresentarem de forma implícita, tem-se uma pedagogia invisível. Quando Bernstein (1996) analisa o discurso

³² Bernstein (1996, p.100) cita autores, como Piaget, Freud, Chomsky e teorias, como as Teorias Etológicas da aprendizagem crítica e a Gestalt como representantes da teoria do desenvolvimento, que são pautadas por regras de seqüenciamento implícitas. O autor faz algumas aproximações entre as teorias citadas: 1 - todas são teorias do desenvolvimento, exceto a Gestalt; 2 - em todas as teorias citadas, a criança é ativa no seu processo de construção do conhecimento; 3 - em todas essas teorias, a aquisição do adquirente não pode ser prontamente modificado por uma regulação pública explícita, uma vez que a aprendizagem é um ato tácito, invisível; 4 - as teorias são a-sociológicas, pois se desconsideram a biografia institucional e cultural da criança; 5 - com exceção da teoria etológica, a relação entre o transmissor e o adquirente é perigosa, uma vez que o transmissor estabelece com o adquirente uma relação de imposição de significados.

pedagógico, ele diz que o saber escolar guarda uma relação virtual com o saber de origem. Segundo o autor, o discurso pedagógico é um discurso instrucional embutido no discurso regulativo. Um exemplo disso no ensino de História pode ser dado pela formação da cidadania, que é um dos principais objetivos da disciplina, constituindo-se numa meta muito diferente daquelas estabelecidas no campo da pesquisa histórica. A partir do conjunto de regras fundamentais que define as práticas pedagógicas, o autor as classifica em duas modalidades: as práticas pedagógicas tradicionais ou conservadoras e as práticas pedagógicas progressistas ou aquelas centradas no aprendiz.

As Pedagogias Visíveis, portanto, são aquelas que focalizam o desempenho da criança. Os adquirentes são avaliados segundo o nível de atendimento aos critérios estabelecidos pelo docente, o desenvolvimento da criança é dividido em fases etárias claras e conhecidas pelo professor, pelos adquirentes e por suas famílias. A prática pedagógica é centrada na fala dos professores, é organizada em tempos de aprendizagens pré-estabelecidos, a relação hierárquica entre professor e aluno é bem demarcada, os espaços da escola são bem delimitados.

As Pedagogias Invisíveis são aquelas centradas no aluno, que é considerado ator principal na construção do seu próprio conhecimento. O tempo da aprendizagem é flexível e a idade não é o referencial mais importante, pois o que se considera é o tempo do desenvolvimento individual do adquirente. Ainda segundo essa pedagogia, os espaços escolares são flexíveis, o adquirente possui uma idéia geral sobre o seu desempenho e somente o professor é capaz de interpretar os sinais deixados pelos adquirentes a partir das teorias do desenvolvimento. Pode-se dizer que as Pedagogias Invisíveis contemplam a diversidade dos alunos e das culturas, e privilegia também as atividades realizadas em grupo. Os saberes mais globais são colocados em evidência em detrimento dos saberes mais fragmentados constituintes das Pedagogias Visíveis. De acordo com Bernstein (1996, p. 105), “as Pedagogias Invisíveis enfatizam a aquisição-competência e as Pedagogias Visíveis a transmissão-desempenho”.³³

Perrenoud (1993) analisa as práticas pedagógicas dividindo-as em dois grupos: o das Didáticas Tradicionais e o das Novas Didáticas. Os conceitos de Didática Tradicional e de Novas Didáticas desenvolvido por Perrenoud (1993) dialogam com os conceitos de Pedagogia

³³ Segundo Bernstein (1996, p. 105), na década de 60, o conceito de competência era central nas teorias propostas por Piaget, Chomsky e Levi-Strauss. Bernstein explica que a competência surge de dois fatores: um fator internamente embutido e um fator interativo. As teorias da competência colocam a aquisição da competência envolvendo uma participação ativa por parte do adquirente, surgindo, assim, das possibilidades criativas do adquirente na dedução de regras (Chomsky), no processo de acomodação (Piaget), na bricolage (Levi-Strauss).

Visível e Invisível desenvolvidos por Bernstein (1996). A Didática Tradicional pode ser definida como “a alternância bem conhecida de lições, exercícios e momentos de controlo das aquisições.” (PERRENOUD, 1993, p. 77) O professor, nesse tipo de didática, “explica novas noções, expõe novos conhecimentos, introduz novos saber-fazer; define a terminologia correspondente e fá-la anotar e memorizar; enuncia e faz repetir factos, regras ou teoremas; dá exemplos, mostra objetos ou ilustrações e os alunos memorizam o essencial.” (PERRENOUD, 1993, p. 77) Explicado o conteúdo, os alunos fazem atividades – oral ou escrita – relacionadas ao tema exposto. Depois de um tempo, quando o professor considera que a maioria dos alunos aprendeu o conteúdo, aplica à turma uma prova oral ou escrita. Segundo o autor, os alunos não estão passivos nesse contexto, mas o professor desempenha o papel principal, solicitando a atenção e a participação dos alunos nas tarefas que organizou. Esse esquema pode abrigar diversas variantes que se transformam com o tempo e com as mudanças nas idéias pedagógicas. Por exemplo, os conteúdos podem passar a ser cada vez mais interativos, dão mais importância aos resultados e às curiosidades dos alunos, sem, contudo, abandonar a progressão pré-estabelecida. Os exercícios mais tradicionais dão lugar a exercícios mais modernos, mas sem alterar a lógica tradicional. Nas palavras do autor:

Ainda que não desapareçam, os exercícios mais tradicionais (leitura em voz alta, recitação de cor, cópia, ditado, análise gramatical, operações aritméticas, exercícios com espaço para completar) dão lugar a exercícios mais “modernos”: questionários, pesquisas, construções, classificações e gráficos, manipulações concretas. (PERRENOUD, 1993, p. 78)

A avaliação também se moderniza, admitindo testes de múltipla escolha, atividades de observação, dentre outros. Para Perrenoud (1993), nas Didáticas Tradicionais, as atividades solicitadas aos alunos são oriundas de uma lógica de controle definida por três pilares: o trabalho escolar é exigido pelo professor, o trabalho exigido é efetuado sob vigilância e o trabalho dos alunos, ao ser concluído, é avaliado. Nas palavras do autor:

a) O trabalho escolar é exigido pelo professor; é raro que um aluno queira trabalhar por sua livre e espontânea vontade, ou seja, sem imposição nem referência a um insucesso; por outras palavras, o trabalho não responde a uma necessidade pessoal, mas sim a uma expectativa do professor.

b) O trabalho exigido é efetuado sob vigilância; raramente se deixam os alunos entregues a si mesmos durante longos períodos [...]; na aula, os exercícios são feitos sob o olhar do professor, que verifica pelo menos de longe se os alunos estão a trabalhar, se não falam, se se debruçam sobre os cadernos ou os livros indicados, se utilizam os instrumentos desejados. Por vezes, o professor exerce uma vigilância mais cerrada percorrendo as filas de carteiras ou interpelando esse ou aquele aluno.

c) No final, o trabalho dos alunos é avaliado, não necessariamente para receber uma nota, mas para ser corrigido e para ser entregue com indicação dos erros e instruções com vista a completar ou a rectificar os elementos pouco satisfatórios. (PERRENOUD, 1993, p. 78-79)

Segundo Perrenoud, (1993), dentro da lógica do controle, sustentada pelas Didáticas Tradicionais, as atividades devem ser fáceis de realizar, de vigiar e de corrigir. Os trabalhos que os alunos efetuam devem ser sincronizadas, ou seja, todos os alunos devem iniciar a mesma atividade ao mesmo tempo. As tarefas são mais fragmentadas, curtas e independentes, seguem modelos já conhecidos pelos alunos, são escritas, individuais e devem oferecer uma relativa facilidade na execução e conter instruções muito claras.

Foi possível identificar alguns elementos convergentes entre o conceito de Didática Tradicional de Perrenoud (1993) e o conceito de Pedagogia Visível de Bernstein (1996). Nos dois conceitos, o processo é centrado na figura do professor, há uma relação hierárquica fortemente demarcada, as avaliações acentuam o que falta na produção dos alunos e os conteúdos seguem uma progressão previamente definida.

Segundo Perrenoud (1993, p. 84), as Novas Didáticas são identificadas pelos seguintes aspectos:

- a) A importância dada ao aluno, como sujeito activo da sua aprendizagem, mais do que ao professor enquanto transmissor de conhecimentos.
- b) A insistência sobre a construção progressiva de saberes e de saber-fazer, não só através de uma actividade adequada, mas também através de interacções sociais tanto entre os alunos como entre o professor e os alunos.
- c) A vontade de levantar os obstáculos entre as disciplinas, de privilegiar as competências funcionais e globais em oposição à aquisição de noções e de saberes fragmentados.
- d) A vontade de tornar a escola receptiva à vida, de consolidar as aprendizagens escolares nas experiências quotidianas, na vivência dos alunos.
- e) O respeito pela diversidade das personalidades e das culturas.
- f) A valorização da autonomia da criança, do self-government do grupo-turma, pelo menos dentro de certos limites.
- g) O valor consagrado à motivação intrínseca, ao prazer, à vontade de descobrir e de fazer, em oposição ao método de promessas e ameaças.
- h) A importância dada aos aspectos cooperativos do trabalho escolar e do funcionamento do grupo-turma, em oposição às tarefas estritamente individuais e à competição entre os alunos.
- i) A importância dada à educação e ao desenvolvimento da pessoa, em oposição a uma ênfase exclusiva sobre os saberes ou os saber-fazer.

O conceito de Novas Didáticas de Perrenoud (1993) também encontra pontos convergentes com o conceito de Pedagogia Invisível desenvolvido por Bernstein (1996), dentre os quais se pode citar: o aluno é considerado o centro do processo de ensino-aprendizagem e sujeito ativo na construção do seu conhecimento, e há o respeito à individualidade dos educandos, a valorização da autonomia dos estudantes, deixando-os mais livres em suas ações, permitindo que algumas regras de conduta fiquem implícitas, ou seja, o controle não é exercido de forma direta.

É importante ressaltar que tanto Bernstein (1996), ao conceitualizar Pedagogias Visíveis e Invisíveis, quanto Perrenoud (1993), ao conceitualizar a Didáticas Tradicionais e as

Novas Didáticas, declaram que esses conceitos definem modelos, mas que, na prática, podem ser encontradas diversas modalidades de cada uma dessas práticas pedagógicas. Bernstein (1996), ao analisar como são geradas as Pedagogias Visíveis e as Pedagogias Invisíveis declara: “Devo enfatizar que se trata de tipos e cada um deles pode fazer surgir uma gama de práticas [...]”. (BERNSTEIN, 1996, p. 98)

Perrenoud (1993), ao se referir às Didáticas Tradicionais, afirma que “Na prática, este esquema admite inúmeras variantes, consoante a idade dos alunos, a disciplina ensinada, o grau de progresso no programa, o tempo disponível ou as opções pessoais do professor.” (PERRENOUD, 1993, p. 78)

Ao analisar os quesitos da avaliação realizada pelo PNLD de 2005, foi possível perceber uma maior aproximação com as Pedagógicas Invisíveis, tal como desenvolvida por Bernstein (1996), ou com as Novas Didáticas, conceitualizadas por Perrenoud (1993).

Na tabela abaixo, pode-se observar os itens presentes no PNLD de 2005 que estão associados às Pedagogias Invisíveis, os quesitos em que os itens foram localizados e o número de coleções em que apareceram.

TABELA 4

Itens associados às Pedagogias Invisíveis e às Novas Didáticas/ Quesitos em que os itens foram localizados/ N° de coleções em que os itens apareceram/ Total de vezes em que o item aparece no *Guia de Livros Didáticos 2005 - 5ª a 8ª séries: História*

Itens associados às Pedagogias Invisíveis e às Novas Didáticas	Quesitos em que os itens foram localizados	N° de coleções em que os itens apareceram	Total de vezes em que o item aparece no <i>Guia de Livros Didáticos 2005 - 5ª a 8ª séries: História</i>
1) Autonomia do aluno.	1-Metodologia de Ensino-Aprendizagem.	1	7
	2-Atividades.	2	
	3-Metodologia de História.	3	
	4-Cidadania.	1	
2) Diversidade cultural, social, etc.	1-Metodologia de Ensino-Aprendizagem.	1	19
	2-Cidadania.	17	
	3-Metodologia de História.	1	
3) Trabalho em grupo.	1-Atividades.	5	5
4) Interdisciplinaridade.	1-Atividades.	2	6
	2-Manual do professor.	4	
5) Avaliação diagnóstica.	1-Atividades.	2	18
	2-Manual do professor.	16	
6) Formação para a Cidadania.	1-Metodologia de Ensino-Aprendizagem.	1	33
	2-Atividades.	9	
	3-Metodologia de História.	1	
	4-Cidadania.	22	
7) Aluno como sujeito do próprio processo de aprendizagem.	1-Metodologia de Ensino-Aprendizagem.	4	7
	2-Atividades.	2	
	3-Metodologia de História.	1	

Fonte: BRASIL. *Guia de livros didáticos 2005*: v. 5: História - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004.

Dos 8 quesitos avaliados pelo PNLD de 2005, 4 fazem referência à importância do desenvolvimento de atividades que promovam a valorização da autonomia, da crítica, da postura ativa e participante do aluno. Os aprendizes devem ser colocados diante de situações-problema que lhe dêem subsídios para se posicionarem diante de um tema, etc. Como se pode observar, criar estratégias e atividades que promovam o desenvolvimento da autonomia do aluno foi um aspecto ressaltado positivamente na avaliação da coleção *Jornada para o nosso tempo*: “Em várias atividades se procura desenvolver a atitude crítica e a autonomia do aluno, principalmente naquelas que envolvem pesquisas em sua comunidade”. (BRASIL, 2004, p. 119)

O respeito à diversidade cultural, contemplando diferentes religiões, gêneros, raças e culturas ³⁴ está presente em mais 3 quesitos. O trecho abaixo é um excerto da

³⁴ A questão da diversidade cultural faz parte da formação para a cidadania.

avaliação da coleção *Diálogos com a História*, que não recebeu ressalvas ao abordar o respeito à diversidade cultural: “O respeito à diversidade cultural encontra-se na abordagem de diferentes experiências humanas ao longo do tempo e em espaços diversos, em temáticas religiosas, de gênero, raça, costumes”. (BRASIL, 2004, p. 33)

A presença de trabalhos em grupo é avaliado como um aspecto que as coleções devem estimular e está presente no quesito *Atividades*. Isso pode ser observado, por exemplo, na avaliação da coleção *Historiar: fazendo, contando e narrando a História*: “Essas atividades [em grupo] podem estimular a interação dos alunos e sua capacidade de produzir diferentes tipos de texto”. (BRASIL, 2004, p. 101)

Uma ressalva feita à coleção *História por eixos temáticos* pelo PNLD de 2005 refere-se ao fato de a coleção não estimular o trabalho em grupo, o que pode ser um indicativo da importância atribuída aos trabalhos em grupo: “As atividades não estimulam a produção de textos e poucas vezes favorecem a interação dos estudantes”. (BRASIL, 2004, p. 92)

A interdisciplinaridade é uma característica privilegiada pelo PNLD de 2005, tal como nas Pedagogias Invisíveis, que se orientam para saberes mais globais e menos fragmentados, fazendo-se presente em 2 quesitos. Isso pode ser observado nos trechos abaixo, em que há uma avaliação positiva da presença da interdisciplinaridade na coleção *Tempo e espaço* e uma ressalva em relação à ausência da interdisciplinaridade na coleção *Caminhos da História*:

As atividades são igualmente diversificadas Em algumas delas, propõe-se a reflexão crítica sobre os processos sociais e estimulam-se a criatividade, a produção de textos, a comparação, a discussão em grupos e as atividades interdisciplinares. (BRASIL, 2004, p.180)

[...]

Não há identificações ou orientações com vistas à articulação dos conteúdos entre si, nem com outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2004, p. 16)

Segundo o PNLD de 2005, as coleções devem apresentar uma proposta de avaliação. Do total de 22 coleções examinadas, foram encontradas referências à proposta de avaliação diagnóstica em 16 coleções. A presença de uma proposta de avaliação está presente em 2 quesitos. Nos trechos extraídos da avaliação das coleções *Tempo e espaço*, *História por eixos temáticos* e *Caminhos da História* é possível perceber características da proposta de avaliação do PNLD de 2005:

Discute-se o método de avaliação, concebida não apenas para aferir o desempenho final dos alunos, mas também para diagnosticar as dificuldades no decorrer do processo pedagógico e incluir o aluno, o professor e a escola nesse processo. (BRASIL, 2004, p. 184)

Em seção específica, defende-se que o processo de avaliação deve ser contínuo e apresentam-se sugestões para sua execução. (BRASIL, 2004, p. 86)

A avaliação, discutida em item específico, é concebida como diagnóstica e formativa. (BRASIL, 2004, p. 16)

O foco da avaliação diagnóstica não está num desempenho quantificável do adquirente, mas no desenvolvimento de habilidades (cognitivas, lingüísticas, afetivas e motivacionais). O professor precisa interpretar a produção do aluno e não apenas contabilizar os erros. Ele deve localizar em qual etapa do conhecimento encontra-se o aluno e pensar em intervenções pedagógicas que lhe estimulem o progresso. Essa concepção de avaliação em que o professor interpreta a produção dos alunos, sendo capaz de identificar o estágio do processo de ensino-aprendizagem no qual ele está situado, relaciona-se aos pressupostos de uma Pedagogia Invisível, conforme foi conceituada por Bernstein (1996).

Um dos quesitos avaliados pelo PNLD de 2005 é a preparação dos alunos para o exercício da cidadania, que inclui a formação de opiniões, a argumentação e a compreensão de seu próprio tempo. O desenvolvimento da cidadania está presente em 4 quesitos e aparece em todas as coleções, sendo que um quesito avalia todas as coleções, especificamente, na capacidade de promoverem a construção da cidadania. Os trechos abaixo são excertos de avaliações das coleções *Historiar: fazendo, contando e narrando a História* e *História e vida integrada*:

Os alunos são constantemente instigados a expressar idéias, opiniões [...]. (BRASIL, 2004, p. 100.)

O conteúdo traz temas significativos para o aluno, pois propicia a compreensão crítica de seu próprio tempo e do passado. (BRASIL, 2004, p. 66)

Uma das principais características das Pedagogias Invisíveis e que compõe a avaliação do PNLD de 2005 é a importância dada ao aluno como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. Esse item está presente em 3 quesitos. O trecho abaixo, extraído da síntese da coleção *História cotidiano e mentalidades*, avalia positivamente o papel do aluno como participante do seu próprio conhecimento:

A participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento histórico é estimulada pelo texto didático e pelas atividades que promovem o desenvolvimento de múltiplas habilidades cognitivas. (BRASIL, 2004, p. 47)

3.5 OS PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA COLEÇÃO

QUADRO 13

Avaliação dos pontos positivos e negativos da coleção pelo PNLD/2005

Quesitos avaliados na coleção Nova História Crítica pelo PNLD/2005	Aspectos Positivos	Aspectos negativos
Metodologia de Ensino-Aprendizagem	<p>1- Possibilita o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o pensamento histórico.</p> <p>2- Apresenta textos claros e problematizadores.</p>	<p>1- Coerência parcial entre a obra e a proposta metodológica.</p> <p>2- Não há orientação de pesquisa.</p> <p>3- Não estabelece relação passado/presente.</p> <p>4- Não há orientação para uma leitura crítica dos textos.</p> <p>5- O processo de ensino-aprendizagem não parte da experiência do aluno e os seus saberes prévios não são mobilizados.</p> <p>6- A Linguagem irônica prejudica a compreensão dos temas abordados.</p>
Atividades	<p>1- Possui atividades integradas aos temas.</p> <p>2- Apresenta assuntos atualizados.</p> <p>3- Apresenta linguagem coloquial para aproximar o conteúdo e os alunos.</p>	<p>1- Não garante a autonomia do pensamento.</p> <p>2- No promovem a construção de argumentos.</p> <p>3- Levam a respostas prontas sem reflexão e análise.</p> <p>4- Predomínio do questionário, em que o enunciado da pergunta induz o aluno a uma resposta predeterminada.</p>
Metodologia de História	<p>1- Apresenta diversos agentes sociais no texto.</p> <p>2- Introduce o homem simples na História.</p> <p>3- Estimula a crítica e a participação do aluno no processo de construção do conhecimento.</p> <p>4- Recusa a História factual.</p> <p>5- Enfatiza os aspectos culturais, políticos e econômicos.</p>	<p>1- A metodologia anunciada é parcialmente discutida na obra.</p> <p>2- Renovação historiográfica presente com algumas ressalvas. “Isto porque alguns temas clássicos, revistos já há algum tempo, permanecem de modo naturalizado no texto”.</p> <p>2- Visão maniqueísta de mundo.</p>
Conceitos	<p>1- Trabalha os conceitos adequadamente.</p>	<p>1- Conflitos sociais não são analisados em profundidade nem as concepções de mundo das diferentes classes sociais.</p> <p>2- A figura do herói permanece presente em várias passagens.</p>
Fontes		<p>1- Não prioriza o trabalho com documento histórico.</p> <p>2- Não há reflexão sobre as fontes como documento histórico.</p> <p>3- Mapas sem legendas adequadas.</p>
Construção da Cidadania	<p>1- Dimensiona historicamente a cidadania.</p> <p>2- Trabalha a exclusão social e a luta por direitos em diversos momentos históricos.</p>	<p>1- Não há orientações para a realização de pesquisas e debates.(condição para a formação da cidadania)</p> <p>2- História verdade.(sem diversidade de pontos de vista, sem questionamentos).</p>
Edição	<p>1- Apresenta boa visualização e definição.</p>	<p>1- Excesso de imagens.</p>
Manual do Professor	<p>1- Traz informações adicionais para o professor.</p> <p>2- Contém explicações sobre os capítulos.</p> <p>3- Instrui sobre a metodologia.</p>	<p>1- Não há orientação sobre o trabalho com as questões do final dos capítulos.</p> <p>2- Não há proposta de avaliação.</p>

	4- Articulação das propostas metodológicas com a coleção. 5- Presença de bibliografia.	
--	---	--

A análise dos pontos positivos e negativos da coleção destacados pelo PNLD reforçam o argumento de que a avaliação do PNLD/2005 está em consonância com a Metodologia de História adotada nos currículos oficiais brasileiros, a partir da década de 90, com as concepções de práticas pedagógicas presentes nas Pedagógicas Invisíveis e nas Novas Didáticas. Como exemplo, pode-se citar que o PNLD/2005 ressaltou como pontos positivos da coleção a presença do desenvolvimento de habilidades fundamentais para o pensamento histórico, de textos problematizadores, de diversos agentes sociais, aspectos políticos, econômico e cultural, o estímulo à crítica, a recusa à História factual, o trabalho com conceitos históricos, a formação para a cidadania.

Os pontos negativos da coleção *Nova História Crítica* se constituem em aspectos que faltam na coleção ou em críticas aos aspectos existentes. A avaliação do PNLD/2005 informa que a coleção não estabelece relação passado/presente, não prioriza o trabalho com documento histórico, não promove reflexões sobre as fontes como documento histórico, não apresenta diversidade de pontos de vista (História verdade), além de apresentar temas já revistos pela historiografia que continuam inalterados, e manter a figura do herói, que permanece em várias passagens. Os itens que foram criticados no exame da coleção pelo PNLD/2005 dialogam com aspectos presentes no ensino de História Tradicional.

Assim, se pode perceber que o material tenta se adequar às concepções de prática pedagógica e de ensino de História avaliadas positivamente pelo PNLD/2005. No entanto, essa tentativa não se efetiva em toda a obra. Como um exemplo, pode-se citar que a coleção foi elogiada por trabalhar com diversos sujeitos sociais, mas também, foi criticada pelo fato de manter a figura do herói em várias passagens.

Outros aspectos avaliados de forma negativa pelo PNLD/2005 dizem respeito à concepção de prática pedagógica presente na coleção: o processo de ensino-aprendizagem não parte da experiência do aluno e os seus saberes prévios não são mobilizados, não se garante a autonomia do pensamento, não se promove a construção de argumentos, as atividades apresentam respostas prontas sem reflexão e análise, há o predomínio do questionário em que o enunciado da pergunta induz o aluno a uma resposta predeterminada, as atividades não permitem investigação e interpretação mais aprofundadas, não possui atividades variadas. É possível perceber um diálogo entre a avaliação do PNLD/2005 com as práticas pedagógicas ensejadas pelas Pedagógicas Invisíveis, que prioriza um ensino que contempla os saberes

prévios dos alunos, o desenvolvimento da autonomia do pensamento, atividades variadas e os debates.

Como pode ser visto, os pontos negativos e positivos da obra reafirmam a prioridade dada aos quesitos *Metodologia de Ensino-Aprendizagem* e *Metodologia de História*. Os itens apontados dentro dos quesitos, de certa forma, configuram-se nesses dois eixos. Por exemplo, o quesito *Metodologia de Ensino-Aprendizagem* é constituído por aspectos que podem ser relacionados à *Metodologia de Ensino-Aprendizagem* e *Metodologia de História*. Os aspectos que formam os quesitos *Atividades* e *Manual do Professor e Edição* ³⁵ podem ser relacionados à *Metodologia de Ensino-Aprendizagem*. Os quesitos *Metodologia de História*, *Conceitos*, *Fontes* e *Construção da Cidadania* apresentam aspectos em sua composição que se relacionam à *Metodologia de História*.

Outra observação acerca da avaliação do PNLD/2005 é a de que as coleções foram analisadas a partir dos mesmos critérios, mas não foram examinadas segundo os mesmos elementos que compõem os critérios.

3.6 CONCLUINDO

Nesse capítulo, buscou-se traçar o perfil do livro ideal, a partir das avaliações realizadas nas 22 coleções de História do PNLD/2005. Foram analisados os quesitos que compõem a avaliação de uma obra e que estão presentes no Guia do Livro Didático. Observou-se que não há uma interpretação unívoca dos quesitos, pois os diferentes itens que os compõem aparecem em mais de um deles. Por exemplo, capacidade de análise crítica aparece no item *Metodologia de História* e *Metodologia de Ensino-Aprendizagem*, o que mostra a inter-relação entre os quesitos. No entanto, há uma convergência nas avaliações, à medida que privilegiam as abordagens da Nova História e das pedagogias ativas ou centradas no aluno (Pedagogias Invisíveis). Essa combinação ocorre porque as novas abordagens da História e do seu ensino só podem ser trabalhadas a partir das concepções e propostas que presidem as Pedagogias Invisíveis ou Novas Didáticas. Pode-se citar: o desenvolvimento da autonomia do aluno, o trabalho com a diversidade cultural, social e econômica, o trabalho em grupo, o aluno como sujeito do processo de aprendizagem, dentre outros.

A partir dos itens que configuram cada quesito, foram identificados os pontos positivos e negativos da coleção *Nova História Crítica*. Apesar de algumas discordâncias, se por um lado, por exemplo, a coleção trabalha em diversos momentos com diferentes sujeitos,

³⁵ O quesito *Edição* foi associado à *Metodologia de Ensino-Aprendizagem* porque pode estar relacionado a aspectos gráficos que facilitam ou dificultam a aprendizagem.

por outro lado, permanece em várias outras passagens a figura do herói. Parece que a análise da coleção ficou em um ponto intermediário, em que seria possível classificá-la ou não.

O quesito *Metodologia de Ensino-Aprendizagem, Atividades e Manual do Professor* está relacionado à noção de prática pedagógica e o quesito *Metodologia de História, Conceitos, Fontes e Construção da Cidadania* está relacionado à concepção de ensino de História. As coleções foram avaliadas por diferentes elementos que compõem cada quesito.

A partir da identificação dos itens que compõem cada critério avaliado pelo PNLD/2005, foi possível identificar uma concepção de História que se relaciona às transformações pelas quais passou o ensino de História, a partir da década de 90, e uma concepção de prática pedagógica em sintonia com as Pedagogias Invisíveis e com as Novas Didáticas. Ambas são centradas no aluno, e partem de seus conhecimentos prévios. Elas estão relacionadas à lógica do aprender, privilegiam a formação do cidadão, a diversidade cultural e social, destacam o trabalho em grupo, apresentam uma maior flexibilidade nos tempos e nos conteúdos que se pretende ensinar, priorizam a avaliação diagnóstica, estimulam a crítica e o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, tais como a interpretação, a argumentação, a crítica, dentre outras.

CAPÍTULO 4 OS CRITÉRIOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES DE 5ª A 8ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar e analisar os critérios utilizados pelos professores de História de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental na escolha de livros didáticos. Os professores pesquisados lecionam nas redes estadual e municipal de ensino de Belo Horizonte. O capítulo está dividido em três partes: a primeira parte apresenta os sujeitos pesquisados, a segunda parte tem por objetivo apresentar os critérios utilizados pelos professores na escolha do livro didático e a terceira parte analisa a concepção de ensino de História e de prática pedagógica que orientou os critérios utilizados pelos professores na escolha dos livros didáticos no PNLD/2005.

4.1 A COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA

Como já foi mencionado em capítulos anteriores, para a realização da pesquisa, inicialmente, foi necessário delimitar o espaço, ou seja, a região da cidade em que a pesquisa seria realizada. Foram enviados questionários pelo correio ou via e-mail a 90 escolas de 5ª a 8ª séries que integram a região metropolitana A.³⁶

A partir dos resultados do questionário, foi possível obter informações relativas ao perfil do docente – sexo, idade, escolaridade, instituição em que concluiu o 3º grau, séries em que leciona, tempo de exercício no Magistério, carga horária semanal de trabalho, se exerce outra atividade remunerada além do Magistério. Também foi possível obter informações relativas à escolha do livro didático – se os docentes conhecem a avaliação do PNLD, se consultam o Guia distribuído pelo MEC. No questionário, também foi pedido aos professores que apontassem quais agentes educacionais (professores, supervisores, secretários, etc) participaram da escolha. E, por último, foi pedido aos docentes que assinalassem três aspectos que consideravam mais importantes num livro didático. Foi apresentado um quadro, com os seguintes aspectos: historicidade na construção de noções e conceitos; seqüência em que os conteúdos estão distribuídos no livro; adequação do livro ao nível médio dos alunos; tipo de atividades e de exercícios; qualidade e variedade das ilustrações (desenhos, mapas, gráficos, fotos e tabelas); contribuição para a construção de conceitos básicos do conhecimento

³⁶ Essa escolha já fora justificada no capítulo I e deveu-se ao fato da Região Metropolitana A (divisão administrativa da Secretaria Estadual de Educação) abrangar as subdivisões da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a constituir-se na região em que a coleção *Nova História Crítica* foi a mais escolhida, por ser a região que abriga o maior número de escolas de Belo Horizonte e por estar situada numa região de acesso da pesquisadora, uma vez que a pesquisa de Mestrado não dispõe de recursos para a sua execução.

histórico; contribuição para a construção da cidadania; qualidade da editoração e aspectos visuais (distribuição do conteúdo na página, etc); auxílio na preparação e organização das aulas; metodologia da História (concepção de História adotada; atualização em relação às pesquisas historiográficas recentes); metodologia de ensino-aprendizagem; presença de trabalho com fontes históricas; qualidade do manual do professor (orientações para o professor); seleção de conteúdos; presença de uma dinâmica de trabalho compatível com a realidade da sala de aula; adequação às condições de trabalho do professor da escola pública; linguagem acessível aos alunos; outros.³⁷

Das escolas contatadas, obteve-se resposta de 32, dentre as quais 20 eram estaduais e 12 municipais. Dos 32 sujeitos que responderam o questionário, 25 (78%) são do sexo feminino e 7 (22%) são do sexo masculino. Vinte (62,5%) lecionam em escolas estaduais e 12 (37,5%) em escolas municipais. Treze (40,5%) concluíram o 3º grau em instituições públicas, 17 (53%) em instituição privada e 2 (6,5%) não responderam a essa questão. A maioria dos sujeitos, 11 (34%) possuem até 5 anos de exercício do Magistério, 7 (22%), possuem entre 16 e 20 anos de exercício do Magistério, 5 (16%) possuem de 6 a 10 anos de exercício do Magistério, 4 (12,5%) dos professores declararam possuir entre 11 e 15 anos de exercício do Magistério e os outros 4 (12,5%) informaram que lecionam no período compreendido entre 21 a 25 anos. Apenas 1 (3%) dos sujeitos que responderam o questionário declararam lecionar há mais de 26 anos. Dos profissionais consultados, 29 (90,6%) declararam trabalhar apenas com o magistério, não exercendo nenhum outro tipo de atividade e, somente 3 (9,4%) dos professores que responderam ao questionário declararam exercer outra atividade além do magistério. Doze (62,5%) dos sujeitos declararam trabalhar em apenas um turno e 20 (37,5%) afirmaram trabalhar em dois turnos. Essas informações podem ser também visualizadas no APÊNDICE K.

Dos 32 professores que responderam o questionário, 26 (81%) declararam que já participaram do processo de escolha do livro didático, apenas 6 (19%) declararam nunca terem participado. Dezenove (59%) afirmaram conhecer a avaliação dos livros didáticos realizada pelo Ministério da Educação, mas 13 (41%) afirmaram não conhecer a avaliação. Vinte e um (66%) afirmaram que não consultaram o Guia de Livros Didáticos durante a escolha das coleções e 11 (34%) afirmaram ter consultado o Guia.

³⁷ Ciente de que existem outros critérios, foi deixado um espaço para que os docentes indicassem outros critérios além daqueles que foram citados.

Os professores assinalaram quatro motivos para justificarem o fato de não haverem consultado o Guia: 13 (42%) afirmaram que o Guia não foi consultado porque não chegou à escola; 10 (32%) afirmaram que o Guia chegou à escola, mas que não o receberam a tempo de ser consultado; 4 (11%) afirmaram que não consultaram o Guia porque este chegou depois que a escolha já havia sido feita; e 5 (15%) afirmaram que não consultaram o Guia porque não havia quantidade suficiente para os professores da disciplina que lecionavam na escola. Todos os profissionais que responderam o questionário afirmaram que a escolha foi decidida pelo conjunto dos professores da disciplina.

A partir desses dados, é possível concluir que a maioria dos professores que respondeu o questionário já participou do processo de escolha de livros didáticos. É importante ressaltar que entre esses professores há um número significativo – 13 (41%) – que afirmou não conhecer a avaliação de livros didáticos realizada pelo Ministério da Educação.

É importante chamar a atenção para a afirmação feita por todos os 32 professores que responderam o questionário de que a escolha foi efetivada pelo conjunto de professores da disciplina que atuam nas escolas, o que mostra que a escolha não foi imposta e que os professores tiveram autonomia para escolherem as coleções didáticas. As declarações de que os livros foram escolhidos coletivamente pelos professores da disciplina, de certo modo, coincidem com os dados coletados na pesquisa realizada por Batista (2004) sobre a escolha de livros de Português e Matemática de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, em que a maioria dos professores afirmou ter escolhido o livro didático juntamente com os colegas que lecionam na mesma série. Dado que também revela a presença da autonomia dos professores na escolha, ao invés de uma escolha resultante de imposições de outros agentes escolares ou de um único professor.

Em relação à classificação dos critérios mais importantes num livro didático, os 8 critérios mais escolhidos foram: adequação do livro ao nível médio dos alunos; historicidade na construção de noções e conceitos; metodologia da História (concepção de História adotada, atualização em relação às pesquisas historiográficas recentes); contribuição para a construção de conceitos básicos do conhecimento histórico; tipo de atividades e de exercícios; linguagem acessível aos alunos; seleção de conteúdos; contribuição para a construção da cidadania.

4.2 OS SUJEITOS ENTREVISTADOS

De posse dos questionários, os sujeitos a serem entrevistados foram selecionados a partir de dois critérios básicos: ser formado em História e ter escolhido a coleção *Nova História Crítica*. Com base nos critérios e na disposição dos professores em participarem das

entrevistas, chegou-se a 6 sujeitos, dentre os quais 1 desistiu no decorrer da pesquisa. A tabela abaixo permite a visualização de alguns dados dos sujeitos entrevistados:

QUADRO 14
Dados dos sujeitos pesquisados

Sujeitos	Rede em que trabalha	Idade	Escolaridade	Instituição em que concluiu o 3º grau	Tempo de Magistério	Conhecia a avaliação do MEC
João	Municipal	41	Licenc. + esp	Pública	11 a 15 anos.	S
Míriam	Municipal	37	Licenc. + esp	Pública	6 a 10 anos.	S
Berenice	Estadual	24	Licenc. + esp	Privada	Até 5 anos.	N
Maria	Estadual	45	Licenc. + esp	Privada	16 a 20 anos.	S
Rosa	Estadual	45	Licenc. + esp	Privada	21 a 25 anos.	S

Fonte: Questionário.

4.3 O MOMENTO DA ESCOLHA

De acordo com o grupo de professores que foram entrevistados, não existe um momento reservado na escola para a escolha dos livros didáticos. Os depoimentos dos entrevistados mostram que o professor, de modo geral, nos intervalos entre uma aula e outra, ou no seu horário de planejamento, analisa rapidamente as coleções que chegaram para a escola. Escolhe rapidamente aquelas que mais lhe chamaram a atenção para, em casa ou nos horários em que não está em sala de aula, realizar uma análise mais cuidadosa. Os docentes, então, trocam as impressões com os seus colegas na sala dos professores no intervalo do recreio. Algumas vezes, o grupo de professores negocia um tempo com a direção para se reunirem e chegarem a um acordo quanto à escolha de uma coleção. Este tempo, de modo geral, equivale a um módulo de aula, com duração de 50 min. ou 60 min. Tal situação pode ser identificada na fala do professor João:

Aqui, nas escolas municipais, a gente tem horário de planejamento, é quando preparamos nossas aulas, corrigimos provas, trabalhos, etc. São esses horários que usamos para analisar as coleções e socializarmos as nossas impressões muito rapidamente com os colegas, pois nem sempre os horários de planejamento coincidem com os colegas de área.

A professora Rosa, que leciona numa escola estadual, apresenta uma situação semelhante àquela vivida pelo professor João na escola municipal:

Não tem um horário reservado para escolher livro didático. Nos intervalos de aula, vamos à biblioteca, local onde ficam as coleções, e damos uma olhada. Aqui, fazemos assim, pelo menos nós, professores de História: separo as coleções que mais gostei para os meus colegas olharem. Às vezes, levo alguma coleção para casa para examinar com mais cuidado. Na véspera da escolha, pedimos à direção para dispensar os alunos 50 min. mais cedo para batermos o martelo.

Outra observação dos professores se refere ao fato de que nem todos os livros que estão no Guia de Livros Didáticos chegam até às escolas para serem escolhidos. Ao compararem o número de livros que chegam às escolas aos livros que estão incluídos no Guia

de Livros Didáticos, eles concluem que nem todas as coleções presentes no Guia vão para as escolas. E, na maioria das vezes, não há tempo para solicitar o envio dessas coleções e das mesmas chegarem às escolas antes da data oficial do encaminhamento do pedido dos livros didáticos escolhidos ao Ministério da Educação. Perguntada se todos os livros que constavam no Guia de Livros Didáticos vinham para as escolas, a professora Rosa respondeu:

Nem todos os livros que estão aí no Guia chegam às escolas. Olha para você ver, das 24 coleções que estão disponíveis para a nossa escolha de acordo com o Guia, vieram apenas 13 para a nossa escola. Pior ainda, nunca vieram todas as coleções e não adianta pedir as que faltam, porque nunca chegam a tempo.

Essa pergunta também foi feita à professora Berenice, que relatou uma situação semelhante à situação relatada pela professora Rosa:

Eu não conhecia a avaliação do MEC para livros didáticos, mas sabia que vinham coleções diferentes para as escolas escolherem, porque conversava com colegas que trabalham em outras escolas e elas comentavam sobre coleções que eu não conhecia e eu comentava sobre coleções que elas não conheciam.

4.4 OS CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS PROFESSORES

Foram utilizadas entrevistas semidirigidas para conhecer os critérios utilizados pelos professores entrevistados na escolha do livro didático. Para analisar as respostas dos professores, foi construído um quadro, em que foram destacados os critérios que os professores declararam utilizar na escolha do livro didático:

QUADRO 15

Trechos das entrevistas dos professores e identificação dos critérios utilizados na escolha de livros didáticos

Sujeitos	Trechos das entrevistas	Crítérios utilizados
Maria	Primeiramente, pensamos no aluno que tem dificuldade ou preguiça na hora de ler, mas isso não significa que procuramos um texto ruim. Olhamos o conteúdo do livro para ver se as informações estão corretas, se a linguagem é acessível, olhamos também se o livro é graficamente bonito, se tem imagens, mapas, se são legíveis, se o texto é bem distribuído na página. Acho que o livro tem que ser atrativo para o aluno, ele tem que se interessar pelo que será estudado.	-adequação ao perfil de aluno; -o conteúdo; -linguagem acessível; -aspectos gráficos.
João	Olha, observamos a qualidade do conteúdo do livro, se é atualizado a qualidade dos textos, se são bem escritos, a diagramação, se os temas são visualmente bem trabalhados nas páginas, se as imagens são bonitas, coloridas, enfim, se o livro é atrativo para o aluno, se chama a atenção dele e se vai se adequar ao nosso público, com uma linguagem que os alunos compreendam, se estabelece um bom diálogo com os nossos alunos, se tem atividades.	-o conteúdo; -qualidade dos os textos; -os aspectos gráficos; -adequação ao perfil de aluno; -linguagem acessível; -presença de atividades.
Míriam	Penso na linguagem, na questão gráfica, se o livro é bonito, se a página traz a informação de uma forma diversificada, e não uma parte só de texto, que cansa muito. Se tem imagens inseridas, como são os títulos e os subtítulos. Porque eu penso em mim como leitora, se você pega um livro com letra muito pequena, ah, eu desanimo, então eu não pego e penso também no meu perfil de alunos.	-a linguagem; -aspectos gráficos; -adequação ao perfil de aluno.
Rosa	Quando eu vou escolher um livro eu olho, primeiramente, o meu aluno, o que eu acho que ele está querendo. Ele está querendo um livro que tenha letras grandes, porque se o tamanho da fonte é muito pequeno ele vai ficar desanimado. Se tem muitas imagens, se o texto está bem dividido, ele vai gostar mais do que um texto todo condensado. Depois eu olho as atividades. Teve um ano em que eu trabalhei sem livro e os alunos amaram. Eu partia o texto e trazia os segmentos, 3 parágrafos, 4 parágrafos. E nesse ano eu trabalhei muito conteúdo porque como os alunos não viam a página inteira eles não desanimavam.	-adequação ao perfil de aluno; -aspectos gráficos; -presença de atividades.
Berenice	Eu olho o conteúdo, se é trabalhado corretamente, se está de acordo com as inovações historiográficas, se trabalha as informações, se abre espaço para a crítica se é bem ilustrado, se tem atividades, se tem bons textos, inteligentes, numa linguagem acessível. Sabe, porque às vezes eu me pergunto se esses alunos têm dificuldade com a leitura e com a escrita ou em compreender uma idéia. Eu me preocupo muito com isso e, na minha prática, tenho concluído que a maior dificuldade é com a compreensão por meio da leitura e não com a compreensão em si. Por isso, me preocupo com bons textos, porque com um bom trabalho de leitura podemos superar essa barreira e amadurecer o pensamento, ao passo que trabalhando com textos muito fáceis, ou melhor, excessivamente simplificados, corro o risco de não promover o desenvolvimento cognitivo de meus alunos.	-o conteúdo; -aspectos gráficos; -presença de atividades; -qualidade dos textos; -linguagem acessível; -adequação ao perfil do aluno (implícito).

Fonte: Entrevistas.

A partir dos trechos das entrevistas que foram organizados no quadro, é possível perceber que vários critérios são recorrentes nos relatos dos professores. O critério *Aspectos Gráficos* está presente nas cinco entrevistas; *Adequação ao Perfil do Aluno* é um critério explicitado em quatro entrevistas e implícito em uma delas; *Conteúdo, Linguagem e Presença de atividades* estão presentes em três entrevistas; *Qualidade dos Textos* está presente em duas entrevistas. Os critérios utilizados pelos professores de História e o número de entrevistas em que apareceram podem ser melhor visualizados no quadro abaixo:

QUADRO 16

Critérios utilizados pelos professores e nº de vezes em que aparecem nas entrevistas

Critérios utilizados pelos professores	Nº de entrevistas em que aparecem
Adequação ao perfil de aluno	5
Aspectos gráficos	5
Linguagem	4
Conteúdo	3
Atividades	3
Qualidade dos Textos	2

Fonte: Entrevistas.

Mesmo diversificando a amostra, foram identificados critérios recorrentes entre os professores na escolha dos livros didáticos de História. Essa constatação coincide com os resultados da pesquisa de Batista (2004, p. 56) sobre a escolha de livros didáticos de Português, em que “[...] os professores revelaram grande uniformidade em suas opiniões a respeito dos critérios de escolha dos títulos para o ensino de Português.”

Comparando os dados relativos aos aspectos que os professores consideram mais importantes num livro didático, obtidos com o questionário, com as informações das entrevistas, foi possível identificar 4 critérios coincidentes: *Adequação ao perfil de aluno*, *Conteúdo*, *Atividades* e *Linguagem*.

4.4.1 Aspectos relativos à composição dos critérios

Conhecendo os critérios utilizados pelos professores na avaliação dos livros didáticos, torna-se necessário aprofundar a análise na tentativa de compreender os aspectos que compõem esses critérios. Para isso, no quadro abaixo, foram extraídos excertos das entrevistas que mostram aspectos relativos à composição dos critérios.

QUADRO 17

Aspectos relativos à composição dos critérios extraídos das entrevistas com os professores

Sujeitos	Trechos das entrevistas	Crítérios utilizados	Aspectos relativos à composição dos critérios
Maria	Primeiramente, pensamos no aluno que tem dificuldade ou preguiça na hora de ler, mas isso não significa que procuramos um texto ruim. Olhamos o conteúdo do livro para ver se as informações estão corretas, se a linguagem é acessível, olhamos também se o livro é graficamente bonito, se tem imagens, mapas, se são legíveis, se o texto é bem distribuído na página. Acho que o livro tem que ser atrativo para o aluno, ele tem que se interessar pelo que será estudado.	-adequação ao perfil de aluno	-o perfil de aluno ao qual a coleção se destina é àquele que tem dificuldades ou preguiça para ler.
		-o conteúdo	-constituído por informações historiograficamente corretas.
		-linguagem	-linguagem acessível, que os alunos compreendam.
		-aspectos gráficos	-os textos distribuídos nas páginas, -as imagens devem ser legíveis.
João	Olha, observamos a qualidade do conteúdo do livro, se é atualizado, a qualidade dos textos, se são bem escritos, a diagramação, se os temas são visualmente bem trabalhados nas páginas, se as imagens são bonitas, coloridas, enfim, se o livro é atrativo para o aluno, se chama a atenção dele e se vai se adequar ao nosso público, com uma linguagem que os alunos compreendam, se estabelece um bom diálogo com os nossos alunos, se tem atividades.	-o conteúdo	-atualizado.
		-qualidade dos textos	-bem escritos.
		-os aspectos gráficos	-distribuição dos temas nas páginas; -imagens bonitas, coloridas.
		-adequação ao perfil do aluno	-se estabelece diálogo com os alunos.
		-linguagem	-acessível, que os alunos compreendam.
		-atividades	-presença de atividades.
Míriam	Penso na linguagem, se é compreensível para meus alunos na questão gráfica, se o livro é bonito, se a página traz a informação de uma forma diversificada, e não uma parte só de texto, que cansa muito. Se tem imagens inseridas, como são os títulos e os subtítulos. Porque eu penso em mim como leitora, se você pega um livro com letra muito pequena, ah, eu desanimo, então eu não pego e também penso no meu perfil de aluno, que não gosta muito de ler.	-a linguagem	-acessível aos alunos.
		-aspectos gráficos	-textos bem distribuídos nas páginas; -não cansativos; -letras grandes; -adequação de títulos e de subtítulos; -presença de imagens inseridas nos textos.
		-adequação ao perfil de aluno	-alunos que não gostam de ler.
Rosa	Quando eu vou escolher um livro eu olho, primeiramente, o meu aluno, o que eu acho que ele está querendo. Ele está querendo um livro que tenha letras grandes, porque se o tamanho da fonte é muito pequeno ele vai ficar desanimado. Se tem muitas imagens, se o texto está bem dividido, ele vai gostar mais do que um texto todo condensado. Depois eu olho as atividades. Teve um ano que eu trabalhei sem livro e os alunos amaram. Eu partia o texto e trazia os segmentos, 3 parágrafos, 4 parágrafos. E nesse ano eu trabalhei muito conteúdo porque como os alunos não viam a página inteira eles não desanimavam.	-adequação ao perfil de aluno	-aluno que não quer estudar.
		-aspectos gráficos	-letras grandes; -texto bem distribuído na página e não condensado; -presença de diversas imagens.
		-atividades	-se tem atividades.

Berenice	Eu olho o conteúdo, se é trabalhado corretamente, se está de acordo com as inovações historiográficas, se trabalha as informações, se abre espaço para a crítica, se é bem ilustrado, se tem atividades diversificadas, se tem bons textos, inteligentes, numa linguagem acessível. Sabe, porque às vezes eu me pergunto se esses alunos têm dificuldade com a leitura e com a escrita ou em compreender uma idéia. Eu me preocupo muito com isso e, na minha prática, tenho concluído que a maior dificuldade é com a compreensão por meio da leitura e não com a compreensão em si. Por isso me preocupo com bons textos, porque com um bom trabalho de leitura podemos superar essa barreira e amadurecer o pensamento, ao passo que trabalhando com textos muito fáceis, ou melhor, excessivamente simplificados, corro o risco de não promover o desenvolvimento cognitivo de meus alunos.	-o conteúdo	-compatível com as inovações historiográficas; -proporciona o exercício da crítica.
		-aspectos gráficos	-ilustrado.
		- atividades	-presença de atividades diversificadas.
		- qualidade dos textos	-textos inteligentes.
		-linguagem	-acessível.
		-perfil de aluno	-dificuldade na leitura.

Fonte: Entrevistas.

Temos, portanto, os aspectos que compõem os critérios utilizados pelos professores investigados na escolha do livro didático:

QUADRO 18

Composição dos critérios utilizados pelos professores na escolha dos livros didáticos

Critérios utilizados	Aspectos relativos à composição dos critérios (em cada um dos quesitos abaixo, a coleção deve:)
-adequação ao perfil de aluno	-dirigir-se ao aluno que tem dificuldades ou preguiça para ler; -estabelecer diálogo com os alunos; -atrair os alunos que não gostam de ler.
-linguagem	-possuir linguagem acessível, que os alunos compreendam;
-aspectos gráficos	-conter textos bem distribuídos nas páginas; -conter letras grandes; -conter textos bem distribuídos na página e não condensado; -conter textos ilustrados; -adequar títulos e de subtítulos.
-imagem	-possuir imagens diversificadas, legíveis, bonitas, coloridas e inseridas nos textos.
-o conteúdo	-ser atualizado; -conter informações historiograficamente corretas; -proporcionar o exercício da crítica.
-atividades	-ser diversificadas.
- qualidade dos textos	-ser inteligentes; -ser bem escritos (atualizados historiograficamente).

Fonte: Entrevistas.

De acordo com a análise dos depoimentos dos professores, foi possível perceber que o primeiro critério utilizado por eles na escolha do livro didático é a *Adequação ao Perfil do Aluno*. O aluno que os professores querem alcançar é aquele aluno que não gosta de ler, que tem preguiça ou que apresenta dificuldade com a leitura. Isso pode ser demonstrado no trecho da entrevista da professora Maria “Primeiramente, pensamos no aluno que tem dificuldade ou preguiça na hora de ler [...]” *Adequação ao Perfil do Aluno* também é um item que foi encontrado na pesquisa de Silva (2003), ao investigar os motivos pelos quais escolas que adotaram livros didáticos de Alfabetização avaliados com melhores classificações no PNLD/1998 substituíram-nos por outros livros de pior classificação no PNLD seguinte. A autora constatou que os livros de Alfabetização que tiveram maior aceitação entre os professores em 2001 foram aqueles que traziam propostas tradicionais para o ensino da língua.³⁸ A partir das entrevistas realizadas com professores, Silva (2003, p. 199) agrupou os motivos apresentados pelos professores para essa mudança em dois grupos de respostas: adequação ao perfil dos alunos e novas exigências colocadas pelo trabalho docente.

³⁸Por métodos tradicionais de Alfabetização, a autora cita os analíticos (da palavra, da sentencição, de contos ou do texto livre, das experiências com a linguagem) e os sintéticos (alfabético, fônicos, silábicos e psicofonéticos). Por propostas de alfabetização inovadoras, a autora cita aquelas fundamentadas nas teorias interacionistas da aprendizagem, com destaque para as propostas de abordagem piagetianas. (BERNSTEIN, 1996, p. 143)

Adequação ao perfil dos alunos refere-se ao fato de que os professores partem da premissa de que os alunos não conseguem acompanhar os livros de Alfabetização mais bem classificados pelo PNLD em virtude da carência de pré-requisitos indispensáveis à aquisição da leitura e da escrita. As novas exigências colocadas pelo trabalho docente referem-se às condições de trabalho do professor, às mudanças conceituais que ocorreram nos livros didáticos sem que houvesse mudança nas condições de trabalho dos docentes. Nesse sentido, adotar um livro didático bem avaliado significaria um aumento nas atribuições dos professores, tais como demandas por novos planejamentos, o que requereria utilização de atividades e materiais complementares a serem criados pelo professor, aumentando, assim, o trabalho tanto dentro quanto fora da escola.

Então, até aqui se pode perceber que, primeiramente, durante a escolha dos livros didáticos, os professores pensam nos alunos que não gostam ou têm dificuldade na leitura. Todavia, para tentar solucionar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com a leitura, os professores tentam atrair seus alunos, lançando mão do segundo critério utilizado, os *Aspectos Gráficos* presentes no livro, juntamente com a *Linguagem*. Os professores procuram por livros bonitos, coloridos, com textos bem distribuídos nas páginas, bem segmentados, com títulos e subtítulos adequados. Os aspectos gráficos tornam-se estratégias para convencer o aluno a estudar. É o que revela esse trecho da entrevista da professora Rosa, ao relatar uma vantagem da coleção *Nova História Crítica*, em relação às outras coleções:

Achei esse melhor no aspecto gráfico, havia muitos livros com fonte pequena, outros com o texto muito condensado, com poucas ilustrações, poucos mapas. Nesse último PNLD/2008, eu já vi que os livros estão mais padronizados, com textos menos condensados na página, mais imagens, ilustrações, apresentando os capítulos, parágrafos coloridos. Isso para o aluno é uma delícia. Essas são ferramentas para você ir convencendo o aluno a estudar, mas tem livros que não são assim. Esse é dividido em colunas, é muito bom.

Em terceiro lugar, os professores elegem o *Conteúdo*, que deve estar atualizado de acordo com as inovações historiográficas, proporcionar o exercício da crítica e conter informações historicamente corretas. A preocupação com a qualidade do conteúdo pode ser percebida na afirmação da professora Maria, quando diz: “Primeiramente, pensamos no aluno que tem dificuldade ou preguiça na hora de ler, mas isso não significa que procuramos um texto ruim.” Ela defende que o livro deve ter uma linguagem acessível, mas isso não significa um conteúdo extremamente simplificado ou ultrapassado, mas de boa qualidade do ponto de vista historiográfico.

Juntamente com o *Conteúdo*, os professores afirmam que as atividades devem estar presentes e serem diversificadas. Como quarto critério, os professores elegem a

Qualidade dos Textos, ou seja, os textos dos livros didáticos devem ser escritos corretamente do ponto de vista historiográfico. Diante das entrevistas dos professores, é possível concluir que, primeiro, é preciso seduzir os alunos com o livro, é necessário fazer com que eles entrem no “jogo”, para só então tornar possível o ensino da História. Desse modo, o livro passa a se constituir num recurso para fazer com que os alunos se interessem pela disciplina. Esse dado também demonstra que os professores orientam suas escolhas por elementos relativos às demandas do seu trabalho. A motivação dos alunos para a leitura, constitui-se numa das etapas do trabalho docente. Bernstein (1996, p.110) mostra que a formação do aluno leitor é o traço fundamental das Pedagogias Visíveis, pois, uma vez que a criança possa ler, o trabalho pode tornar-se menos dependente do professor. Para Perrenoud (1993, p.80), uma das características das Didáticas Tradicionais é propor tarefas ou atividades que os estudantes sejam capazes de executá-las, individualmente, o que possibilitaria ao professor trabalhar com um aluno de cada vez, facilitando, assim, o controle sobre a turma. Para realizar atividades de maneira independente, é preciso, acima de tudo, que o aluno seja um bom leitor.

4.4.2 A apropriação como componente da escolha do livro didático

Todos os professores, em algum momento das entrevistas, enfatizaram as modificações que realizam ao utilizarem a coleção. Desse modo, os professores afirmam não se restringir ao trabalho proposto pelo autor na coleção. Os professores, em diversos momentos da entrevista, especialmente, quando foi pedido a eles que indicassem os pontos positivos e negativos da coleção *Nova História Crítica*, ressaltaram a importância de seu papel como condutores do uso do livro didático. Ao refletirem sobre os aspectos negativos da coleção, os professores deixaram claro que, ao reconhecerem aspectos negativos na coleção, atuam de modo a complementar o que consideram lacunas deixadas pelo autor:

O livro não confronta diferentes versões para os acontecimentos e acho isso importante, mas eu faço isso em minhas aulas. Acho que o livro poderia trazer mais documentos, mas também nada impede que eu leve documentos para as aulas e os analise com os alunos. (Berenice)

Não sei se já trabalhei com um livro que contraponha diferentes versões para os acontecimentos históricos. A coleção NHC não tem isso não e, às vezes, pode pecar por isso, mas isso depende muito do professor, não é? Aí entra o papel do professor. Eu falo para os meus alunos que essa é a visão do autor. Cada autor tem uma interpretação. (Maria)

Acho que não são muito bem aproveitadas pelo livro [as imagens]. Eu acho que são muitas imagens, são boas, tem fotografias, pinturas, mapas, mas são muito mal exploradas. São bonitas, estão adequadas ao texto, mas o aproveitamento não. Se a gente não trabalha com os meninos, eles nem sabem porque a imagem está ali. Fica só como enfeite. Eu trabalho muito com as imagens, para eles reproduzirem, para eles interpretarem o que estão vendo, poderia haver atividades desse tipo. (Rosa)

A gente completa muito o livro. Nenhum é perfeito. Ora tem que acrescentar, ora tem que retirar, ora tem que simplificar. O professor adapta muita coisa, sabe? (Míriam)

As professoras Berenice, Maria e Rosa, ao comentarem sobre os pontos negativos do livro, indicaram a ausência do confronto de diferentes versões para os acontecimentos históricos e a ausência de um trabalho com as imagens. Nos três depoimentos, pode-se observar que os professores possuem estratégias para solucionarem o que consideram lacunas da coleção.

Não é possível fazer um livro didático perfeito e completo. Por isso, escolho aquele que mais se adequa aos meus alunos e ao modo como acho que deve ser ensinada a História. O livro não fala por si, ele não dispensa o professor, por isso considero a minha atuação quando escolho um livro didático. (João)

O depoimento do professor João demonstra que ele não espera um livro completo e perfeito, mas, sim, um material didático, cabendo ao professor o papel de conduzir o trabalho com o livro, interagindo com ele, complementando e modificando elementos presentes na proposta do autor, quando necessário. Esses depoimentos vêm corroborar os resultados da pesquisa que realizei em minha monografia de Bacharelado, apresentada ao departamento de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, na Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2004. Partindo dos estudos de Roger Chartier sobre a História da leitura, analisei como os professores se relacionam com a proposta de leitura efetuada pelo autor no livro didático. Investiguei se o professor seguia a proposta do autor. Nessa pesquisa, pude perceber que a professora investigada apropriou-se do livro didático, subvertendo a proposta do autor de acordo com a sua própria concepção de História e de ensino. Na realização da monografia, utilizei conceitos discutidos por Roger Chartier, tais como a “ortodoxia do texto” e “apropriação”.

Esse autor denomina imposição da “ortodoxia do texto” as estratégias usadas por autores, editores, formatadores, ilustradores, na tentativa de controlarem a leitura. Todavia, essa ordem não anula a liberdade dos leitores, que, mesmo limitados pelas competências e convenções, é capaz de se desviar das estratégias utilizadas no processo de produção do livro. Orientado ou colocado numa armadilha, o leitor encontra-se, sempre, inscrito no texto, que por seu turno, inscreve-se diversamente em seus leitores. Segundo Chartier (1994), o autor, o livreiro-editor, o comentador, o censor, todos pensam em controlar mais de perto a produção do sentido, fazendo com que os textos escritos, publicados, glosados ou autorizados por eles sejam compreendidos sem qualquer variação possível. No entanto, se por um lado há a tentativa do autor, do editor, do ilustrador de controlarem a leitura, por outro lado, há o que

Chartier (1990) denomina “apropriação”, ou seja, essa capacidade de os leitores interagirem e interpretarem os textos ou qualquer objeto cultural.

A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma História social das interpretações remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) é reconhecer, contra a antiga História intelectual, que as inteligências não são desencarnadas [...]. (CHARTIER, 1990, p. 30)

A posição de Eco (1994) reforça a de Chartier (1990), ao afirmar que ainda que haja estratégias técnicas para controlar a leitura por meio da edição, da formatação e da organização interna do texto, há, em contrapartida, o “leitor empírico”, aquele que se coloca diante do texto no ato da leitura. O leitor, com suas vivências e com suas leituras anteriores, dialoga com o texto, tecendo uma complexa rede de relações entre si mesmo e o mundo, uma vez que todo texto tem seus vazios, aberturas que podem ser preenchidas pelos leitores. É a apropriação do livro didático que observamos nas falas dos professores quando dizem:

O livro não fala por si, ele não dispensa o professor, por isso considero a minha atuação quando escolho um livro didático. (João)

O livro não confronta diferentes versões para os acontecimentos e acho isso importante, mas eu faço isso em minhas aulas. (Berenice)

A coleção *Nova História Crítica* não tem isso não [diferentes versões] e, às vezes, pode pecar por isso, mas isso depende muito do professor, não é? Aí entra o papel do professor. (Maria)

Eu trabalho muito com as imagens, para eles reproduzirem, para eles interpretarem o que estão vendo, poderia haver atividades desse tipo. (Rosa)

Nesse sentido, tal como os resultados obtidos em minha monografia, a “ortodoxia do texto” do livro didático não se impôs aos professores, sendo mesmo suplantada por outra ortodoxia, a do professor, que de acordo com suas concepções de História, de ensino e sua formação, apropriou-se do manual, utilizando-o de forma a acomodá-lo aos seus princípios, modificando seu sentido, desvirtuando-o do objetivo inicial proposto pelos autores. (CARIE, 2004, p. 66)

Desse modo, tal como observou Val, Bregunci, Silva, Castanheira e Martins (2004, p. 111), o uso do livro didático pelos professores dá-se de modo parcial, sujeito a complementações e substituições. Nas palavras dos autores:

No conjunto dessas intenções e contradições, a certeza maior do professor é a de que o livro didático – escolhido ou não por ele próprio – é instrumento auxiliar e não exclusivo ou excludente. Na maioria dos casos, seu uso é parcial, sujeito a complementações e substituições – sejam elas pontuais ou globais –, sempre em função da preservação da congruência pessoal, em nome da qual ele justifica qualquer transgressão.

Diante do exposto, pode-se concluir que os elementos que os professores identificaram como negativos na coleção *Nova História Crítica* não foram suficientes para fazerem com que mudassem de escolha, uma vez que foram analisados como remediáveis pela intervenção pedagógica dos docentes.

4.4.3 Condições de trabalho e escolha de livros didáticos de História

Um dos temas contemplados nas entrevistas diz respeito às condições de trabalho dos professores e suas relações com a escolha dos livros didáticos. Para tal, foram elaboradas duas questões específicas:

1ª - Se a escola em que você trabalha fosse diferente (turmas menores, menos alunos por turmas, alunos com melhor desempenho, mais recursos didáticos) você utilizaria esse mesmo livro? Por quê?

2ª Se as suas condições de trabalho fossem diferentes, ou seja, se você tivesse (menor número de aulas por dia, maior tempo para planejamento) você utilizaria esse mesmo livro? Por quê? ³⁹

Os professores responderam:

Sim. Porque esse livro é muito bom [...]. Com turmas melhores, poderia aprofundar mais os temas ou até mesmo ir além do livro, enriqueceria as aulas com mais filmes, excursões, mas o livro é bom. O livro é muito bom, em outras condições de trabalho modificaria a profundidade da abordagem, poderia enriquecer mais as aulas, utilizando mais recursos didáticos, trabalhar mais com pesquisa ou em grupo, porque turmas menores facilitam esse tipo de trabalho. (Berenice)

Eu manteria o livro. Acho que o livro cumpre o seu papel, onde ele falha eu intervenho, mesmo porque acho que nunca encontrarei um livro excelente. Se houvesse mais recursos didáticos e com alunos mais interessados, com certeza, eu faria um trabalho melhor, mas acho que o livro cumpre bem o papel dele. (João)

Sim. Porque como já dei a entender, penso que o livro não é tudo, porque se fosse assim não haveria necessidade de haver professores. O livro é como deve ser, um recurso didático. Com melhores condições de trabalho em geral, e na escola, enriqueceria o livro com outros materiais. Com menos alunos por turma, poderia organizar outras dinâmicas de trabalho, poderia realizar trabalhos em grupo com mais frequência, poderia ouvi-los mais para acompanhar melhor o processo de construção do conhecimento histórico. Com mais recursos, poderia fazer mais excursões, com livros de literatura em quantidade suficiente, poderia trabalhar contextos históricos em obras literárias, por exemplo. Eh, com slides, computadores para visitarmos sites de museus em outros países, poderia tornar mais real o que ensino, etc Com alunos mais interessados tudo isso seria mais fácil. Bom, e por outro lado, com tudo isso, acho que os alunos poderiam até se interessar mais. (Míriam).

³⁹ Observo que, apesar de ter feito essas perguntas, acho difícil que os professores dissessem que mudariam o livro em melhores condições de trabalho, pois, uma escola com melhores condições de trabalho, seria uma escola de um meio socioeconômico melhor. Portanto, dizer que em melhores condições de trabalho escolheriam um livro melhor, poderia significar que desenvolveriam um trabalho de melhor qualidade, o que poderia parecer discriminação.

O livro é bom. Eu manteria o livro. O que eu tenho visto nos livros didáticos em relação ao conteúdo é mais ou menos a mesma coisa em matéria de dificuldade [...]. Por isso não modificaria o livro em melhores e nem em piores condições, mas, sim, a maneira de trabalhar, as atividades, a quantidade de outros recursos. Porque o livro traz o essencial, é o que eu espero dele, não tem outro jeito. É isso que eu acho. (Rosa).

Ah, com certeza. Um exemplo disso são os mapas. Eu acho os mapas muito importantes. Falar de Europa, grandes navegações sem mapa não dá. Esse livro traz mapas, então eu olho isso porque aqui na escola não tem mapas. (Maria).

De acordo com os depoimentos dos professores, com melhores condições de trabalho (menor número de aulas por dia, maior tempo para planejamento) e com turmas diferentes (turmas menores, menos alunos por turmas, alunos com melhor desempenho, mais recursos didáticos), os professores manteriam a escolha da coleção *Nova História Crítica*. Essa manutenção da escolha ocorreria porque, de acordo com os professores entrevistados, a coleção *Nova História Crítica* é de boa qualidade e “cumpre o seu papel” como um recurso didático. Esses depoimentos também apontam para o fato de que os professores escolhem livros didáticos que permitem diversos tipos de apropriações, que possuam uma proposta pedagógica mais flexível, capazes de se adaptar a diferentes condições de trabalho.

Os professores afirmam que, em meio a melhores condições de trabalho, manteriam o livro didático, mas modificariam o modo de trabalho. Os professores acreditam que, com menos alunos por turma, poderiam organizar as aulas de outra maneira, aumentando a frequência de trabalhos em grupo, o estímulo à participação oral, além de possibilitar ao professor um melhor conhecimento dos caminhos percorridos pelos alunos na construção do conhecimento histórico. Esse contexto, na opinião dos professores, poderia até contribuir para despertar nos alunos um maior interesse pelo ensino. Com melhores condições de trabalho, os professores declararam que poderiam, ainda, aprofundar mais os temas e desenvolver conteúdos além dos que foram apresentados pelo autor. Segundo os professores, mais recursos econômicos permitiriam a realização de excursões, mais materiais didáticos poderiam enriquecer as suas aulas, ampliando o conhecimento dos alunos sobre o tema.

Os dados aqui obtidos divergem dos resultados da pesquisa realizada por Silva (2003). A autora analisou os fatores que levaram professores que escolheram livros de Alfabetização bem classificados pelo PNLD/2008 (orientados pelas Pedagogias Invisíveis) a mudarem a escolha para livros de Alfabetização mal classificados pelo programa (orientados pelas Pedagogias Visíveis) no ano seguinte. A autora concluiu que as condições de trabalho dos professores de Alfabetização não acompanharam as modificações relacionadas à prática pedagógica ocorridas nos livros didáticos. A escolha desses livros resultou, portanto, em maiores demandas para o trabalho docente para fazer com que o livro se adequasse às

condições de trabalho (preparar mais atividades, procurar materiais para as aulas, mais trabalho em sala de aula). Isso fez com que os professores retornassem a coleções com propostas mais tradicionais de Alfabetização. Nesse contexto, a escolha se relacionou diretamente às condições de trabalho dos professores. Segundo a autora, em condições de trabalho mais favoráveis (menos aulas por dia, menos alunos por turma, mais recursos e materiais didáticos, etc) os professores também modificariam a sua prática pedagógica e também a coleção didática escolhida. Seu estudo indica que melhores condições de trabalho facilitariam o trabalho com coleções orientadas a partir das Pedagogias Invisíveis, ao passo que condições de trabalho limitantes (turmas cheias, poucos materiais e recursos didáticos, carga de trabalho extenuante, etc), contribuiriam para a escolha de coleções organizadas a partir de Pedagogias Visíveis.

No caso da coleção escolhida pelos professores de História investigados, o material parece ter permitido a eles uma adaptação entre as suas condições de trabalho e a proposta do livro, diferentemente do ocorrido com os professores entrevistados por Silva (2003). No entanto, os professores afirmaram que, se tivessem diferentes condições de trabalho, complementariam as atividades do livro com filmes, excursões, pesquisa em grupo, uso da literatura para trabalhar o contexto histórico, uso do computador para visitar sites de museus em outros países, uso de *slide*. Além disso, duas professoras disseram que manteriam o livro em condições mais propícias de trabalho, mas este seria utilizado também de maneira melhor, com mudanças na forma de trabalho. Fica claro que a realização das atividades sugeridas pelos docentes se constitui em estratégias de ensino e em recursos que, de certa forma, tendem a ser mais utilizados pelas Novas Didáticas, em que há menor controle do trabalho dos alunos pelo professor.

4.5 CONCEPÇÃO DE ENSINO DE HISTÓRIA

A partir da observação dos critérios utilizados pelos professores na avaliação de livros didáticos, pode-se perceber poucos elementos relativos à prática pedagógica e ao Ensino de História. Estes aparecem claramente quando os docentes falam sobre o seu trabalho em condições diferentes. Porém, na parte das entrevistas em que foram realizadas perguntas sobre aspectos relacionados à proposta de metodologia de História (tratamento dispensado aos sujeitos históricos, organização temporal, fontes históricas, etc) e de metodologia de ensino-aprendizagem (as atividades, a segmentação do conteúdo, etc) presentes na coleção *Nova História Crítica*, os professores revelaram a sua concepção de prática pedagógica e de ensino de História. Portanto, compreender a concepção de prática pedagógica e de ensino de História

dos professores forneceu elementos que permitiram analisar os critérios de escolha da coleção *Nova História Crítica*. É o que será tratado nessa terceira parte.

Na década de 90, o ensino de História passou a adotar novas perspectivas em relação ao fazer histórico, ao tempo histórico, aos sujeitos históricos e às fontes históricas, numa tentativa de estreitar os laços entre a História produzida pelos historiadores e a História ensinada na escola. Segundo Ferreira (2003), no campo do ensino de História, essas mudanças convergem para um tipo de trabalho que aborda a História como construção humana, contemplando a diversidade de fontes, as problematizações, as abordagens sócio-culturais, os temas do cotidiano, as concepções de tempo que ultrapassam a cronologia, envolvendo a relação presente/passado, permanências, mudanças, rupturas, simultaneidade e explicações que vão além das questões política e econômica.

De acordo com a análise de Espíndola (2003), as mudanças na avaliação que foram incorporadas pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) atuam em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e informam sobre a aproximação entre as orientações vigentes nos PCN's e no PNLD com a Nova História Francesa e com a Historiografia Social Inglesa, e, no campo pedagógico, com a orientação construtivista. Passou-se, então, a contemplar diferentes versões para os acontecimentos históricos. A concepção de documentos foi ampliada, sendo estes compreendidos como as “mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados.” (BRASIL, 1998, p. 83) Em relação aos documentos, Schmidt (1997, p. 61) destaca que, “segundo os princípios da História, denominada positivista e numa perspectiva tradicional do ensino, o uso escolar do documento tem servido para destacar, exemplificar, descrever e tornar inteligível o que o professor fala.” Ampliando a dimensão dessa perspectiva, o exercício da leitura do documento, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, constitui-se num meio para estimular no aluno habilidades de observação, reflexão e análise, e não uma atividade que se encerra em si mesma, com a apresentação de um documento histórico como uma mera ilustração de um tema.

Fruto das mudanças ocorridas na disciplina, a História passa a ser compreendida de forma dinâmica, problematizadora, proporcionando ao aluno uma leitura crítica da realidade em que vive. A formação da cidadania torna-se um dos objetivos centrais do ensino de História. Segundo Bittencourt (1997, p. 20), ao ensino de História é atribuído o “papel da formação do cidadão político não velado ou implícito como ocorre com as demais disciplinas curriculares.”

A formação da cidadania torna-se um eixo estruturador do ensino de História nos Parâmetros Curriculares de História. Segundo Ferreira (2003, p. 87), os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem a formação de cidadãos críticos, capazes de refletir, questionar e apresentar possíveis soluções aos problemas de seu tempo. A cidadania está ligada a questões, tais como a construção da identidade nacional, o desenvolvimento de atitudes, como a solidariedade, o respeito à diversidade cultural, configurando-se no incentivo à convivência harmônica com a diferença.

Os sujeitos históricos não são apenas os grandes heróis, há uma recusa à perspectiva eurocêntrica e uma tentativa de se contar a História a partir de diferentes pontos de vista.

O tempo histórico deixa de ser configurado como um conceito homogêneo e linear, passando a ser compreendido em diversas formas construídas culturalmente. A concepção de uma única História verdadeira dá lugar à análise de diferentes versões para os acontecimentos históricos.

Para tentar compreender a concepção de ensino de História que constitui os critérios de escolha de livros didáticos utilizados pelos professores, foram elaboradas perguntas que permitiam aos professores posicionarem-se diante da proposta da coleção *Nova História Crítica* em relação aos elementos constitutivos do ensino de História aqui apresentados: as diferentes versões para os acontecimentos, o tratamento dispensado às fontes históricas, a formação para a cidadania, a ausência de perspectiva eurocêntrica, os homens comuns como sujeitos históricos, a presença de atividades e os elementos que permitam a construção do conhecimento histórico pelo aluno. Por meio do posicionamento dos professores frente ao modo como o autor articulou esses elementos na coleção, tentou-se analisar a (s) concepção (ões) de ensino de História dos professores entrevistados.

Perguntados sobre o modo como o autor lida com as versões históricas, obteve-se as seguintes respostas:

O livro não confronta diferentes versões para os acontecimentos e acho isso importante, mas eu faço isso em minhas aulas. (Berenice)

Acho que o livro não apresenta diferentes versões para os acontecimentos, mas também acho que o diálogo com diferentes versões pode e deve ser uma função do professor [...]. (João)

A coleção NHC não trata disso não [diferentes versões] e, às vezes, pode pecar por isso, mas isso depende muito do professor, não é? Aí entra o papel do professor. Eu falo para os meus alunos que essa é a visão do autor. Cada autor tem uma interpretação. Ele filtra o que ele quer, na verdade ele passa o que ele acredita [...]. Acho importante trabalhar assim para os alunos não pensarem que o que o autor

disse é uma verdade absoluta [...]. O professor precisa desconstruir essas interpretações. (Maria)

Eu acho importantíssimo discutir sobre as diversas questões [...]. O livro não faz isso. Mas isso a gente também faz com os alunos automaticamente, mesmo sem o livro. Eles têm que entender o ponto de vista. Não existe verdade nem mentira, é tudo muito relativo e as coisas são relativas. História é vida, o homem é relativo. (Rosa)

Olha, sei que o ensino de História, atualmente, defende o ensino de diferentes versões para os acontecimentos e acho que pela natureza do saber histórico isso é realmente necessário. No entanto, acho difícil isso estar contemplado com profundidade nos livros didáticos. Acho que o diálogo com diferentes versões pode e deve ser também uma função do professor. Quando o livro não apresenta diferentes versões, nada impede que o professor intervenha e faça isso. (Míriam)

Nos cinco depoimentos, os professores apontaram a necessidade de trabalhar com diferentes versões dos acontecimentos históricos, uma vez que o conhecimento histórico é multifacetado, construído por meio de diversas fontes e diversos pontos de vista. Outro ponto comum nos depoimentos dos professores é a afirmação de que o livro não trabalha com diferentes interpretações. Nos depoimentos, os professores atribuem a si mesmos a responsabilidade de apresentar diferentes versões sobre os acontecimentos para os alunos, caso o livro não o faça. Mesmo quando o livro traz diferentes versões para os acontecimentos, o professor exerce um papel central, como pode ser observado no depoimento da professora Míriam, quando salienta que, mesmo quando há no livro didático a presença de diferentes versões, isso não é realizado em profundidade, o que exige a intervenção do professor. Nesse sentido, embora os professores considerem importante o trabalho com diferentes versões, eles declaram que o fato de o livro não trabalhar com diferentes interpretações históricas não se constitui num empecilho para a realização desse tipo de trabalho.

Perguntados sobre o modo como o autor trata as fontes históricas (documentos escritos, imagens, etc), obteve-se as seguintes respostas:

As imagens eu acho muito boas, muito bonitas, mas como ponto negativo acho que o livro não traz atividades com imagens nem traz indicações para a leitura e interpretação delas. Acho que o livro poderia trazer mais documentos, mas também nada impede que eu leve documentos para as aulas e os analise com os alunos. (Berenice)

Acho positivas as imagens, mas penso que poderiam ter merecido um trabalho mais direcionado, sendo melhor aproveitadas, com indicações sobre como lê-las e interpretá-las. Gosto da fartura de imagens, mas reconheço que elas não recebem um tratamento adequado de leitura e análise. Não recebe tratamento de documento histórico. (João)

Acho as imagens um ponto positivo. melhoram a compreensão do texto, servem como um atrativo e são muito variadas, tem foto, charge, mapa, desenho, reprodução de obra de arte. Esse livro não traz muitos documentos escritos não [...]. É importante os meninos entenderem também que em outras épocas as pessoas tinham registros históricos. E que é por meio desses registros que compreendemos o passado e é útil para que compreendam também como é feito o nosso trabalho. (Maria)

Por isso é que eu gosto de aproveitar as ilustrações, tentar explorar as imagens como documentos... O livro não faz esse trabalho não [...]. Eu acho que não são muito bem aproveitadas pelo livro. Eu acho que são muitas imagens, são boas, tem fotografias, pinturas, mapas, mas são muito mal exploradas. São bonitas, estão adequadas ao texto, mas o aproveitamento não. Se a gente não trabalha com os meninos, eles nem sabem porque a imagem está ali. (Rosa)

O autor trabalha muito pouco com documentos históricos. Na verdade, ele utiliza trechos de documentos e os submete à crítica interna. Acho que as fontes históricas poderiam ser melhores trabalhadas, no sentido de dar a dimensão do seu papel na construção do saber histórico. (Míriam)

Pelos depoimentos, é possível afirmar que os professores acham positivo o fato de a coleção trazer muitas imagens, eles falam da importância de utilizá-las como fontes históricas. No entanto, os professores afirmam que as imagens não são bem trabalhadas pelo autor. Não há indicação sobre como utilizá-las, elas não recebem o tratamento de documento histórico. Pode-se observar que os professores criticam a ausência de um trabalho que dê às imagens um tratamento de documento histórico. Contudo, isso não impede os professores de trabalharem com as imagens, pois declaram que as utilizam muito, transformando-as em atividades de leitura e interpretação, trabalhando-as como documento histórico.

Perguntados sobre o modo como o livro trabalha a formação para a cidadania, os professores responderam:

Acho que o tempo todo os textos possibilitam a reflexão e a crítica. (Berenice)

O texto permite a crítica. Não é fechado não. Acho que tudo é uma questão de como o professor conduz a aula. Levantar uma questão presente no texto, por exemplo, e discutir com os alunos é um jeito de desenvolver a crítica. Um ouve o que o outro fala, reflete, argumenta. Acho que o livro permite isso sim. Não há um momento específico para isso no livro, mas isso não significa que não trabalhe criticamente os conteúdos. (João)

Acho que é a questão crítica é uma das principais habilidades desenvolvidas pelo ensino da História. Ter consciência de que o que está no livro não é uma verdade absoluta, que o livro é uma ferramenta, um recurso importante [...]. Acho que a cidadania tem a ver com a questão crítica, se o aluno tiver discernimento crítico, olhar criticamente texto e conteúdo, já está bom demais. (Maria)

Formação para a cidadania, bem, vejo isso na possibilidade de crítica que os textos trazem, são escritos de uma forma bastante crítica. É, acho que posso dizer assim. (Rosa)

Não sei. Depende do entendimento do que é a formação para a cidadania. Para mim, desenvolver a cidadania no ensino de História, é levar os alunos a pensarem. As atividades são pobres nisso, mas o texto dá essa possibilidade. Aí, também, depende muito do professor, sabe? (Míriam)

Os professores consideram a formação da cidadania um aspecto importante no ensino de História. Eles apontam o desenvolvimento da crítica, da reflexão e do diálogo como sendo o caminho principal para o desenvolvimento da cidadania. Especialmente no último depoimento, a professora afirma que a crítica é uma das principais habilidades a serem

desenvolvidas pelo ensino de História e que isso está diretamente relacionado à construção da cidadania.

Perguntados sobre o modo como o autor lida com a perspectiva eurocêntrica, foram obtidas as seguintes respostas:

A coleção trabalha com a perspectiva eurocêntrica, mas eu não vejo essa questão da como algo assim tão nocivo. (João)

É, o autor faz a opção em inserir o Brasil no texto a partir das grandes navegações, o que evoca uma História eurocêntrica. Bem, já existem estudos sobre a pré-história do que chamamos de Brasil, estudos sobre os índios brasileiros. É isso poderia estar presente na coleção, sim. (Berenice)

Olha, acho que há outras formas de contar a nossa história. Talvez a coleção pudesse ter sido mais original. (Maria)

O autor não inova nisso não. (Míriam)

Eu acho que ainda deixa a desejar. Eu acho que ele poderia colocar mais História do Brasil. Então, o material de 5ª série, eu achei que ele deixou muito a desejar nesse ponto aí sim, poderia colocar muito mais, e pesou a mão demais... Houve um desequilíbrio na parte que eu estou trabalhando com 5ª e 6ª séries, na 5ª série ele deixou a desejar. Não tem nada de Brasil. É só Europa e, na 6ª série, ele pesou demais a História do Brasil. Eu achei que houve um erro aí, uma falha nesse ponto aí. (Rosa)

Nos trechos acima, todos os professores entrevistados reconhecem que a coleção está estruturada a partir da perspectiva eurocêntrica. Nos relatos, as professoras Berenice, Maria e Rosa criticam o eurocentrismo presente na coleção e a ausência de temas sobre o Brasil pré-histórico e pré-colombiano. O professor João e a professora Míriam, apesar de identificarem o eurocentrismo na coleção, mostram-se indiferentes à questão.

Perguntados sobre como o autor trabalha com os sujeitos históricos, obteve-se as seguintes respostas:

Gosto da maneira como a coleção trabalha os sujeitos históricos, que não é igual antigamente que só falava dos grandes homens, dos heróis da nossa História, mas acho que deveria falar de outros sujeitos históricos dentro dos temas, como as mulheres, etc. (Berenice)

Acho que o autor procura desmistificar a idéia de que a História é realizada pelos grandes homens, mas creio que poderia haver mais relatos das ações de homens comuns. (Míriam)

Vou começar pela questão do herói. O autor coloca no livro a questão do Tiradentes, por exemplo. Desenvolve que Tiradentes foi um mito recriado na República e eu acho bacana demais discutir isso com os meninos [...]. Acho a abordagem de sujeitos históricos bacana, ele desconstrói a idéia do herói, e com o Tiradentes ele faz a mesma coisa, eu acho bacana. (Maria)

Tem momentos nesse material de 5ª série que ele fala muito: “Será que, eh, quem viveu a História foi só o senhor de engenho, foi só o dono de escravos? A História tem que ser contada por aqueles que estavam embaixo de chicotes”. Então, eu achei isso muito interessante [...]. (Rosa)

Acho que ainda não é excelente porque faltam Histórias de pessoas comuns, modos de vida das pessoas comuns, mas vejo tentativas de desmistificar mitos e Histórias de heróis. Já é um avanço. (Míriam)

Nos depoimentos, os professores parecem concordar com a maneira com a qual o autor trabalha os sujeitos históricos. Ora desconstruindo a idéia do herói, tal como o exemplo dado pela professora Maria, a respeito de Tiradentes, ora contemplando outros sujeitos históricos, tal como no exemplo dado pela professora Rosa, sobre o tratamento dado pelo autor aos escravos como produtores da História. No entanto, há professores que acreditam que a coleção poderia trazer mais histórias de pessoas comuns de grupos que, geralmente, não aparecem nos livros didáticos, como as mulheres, por exemplo. Esses depoimentos apontam para uma percepção ampliada de sujeitos históricos por parte dos professores.

Perguntados sobre o modo como o autor trabalha a organização temporal, os professores responderam:

Gosto da organização temporal da coleção, de intercalar História do Brasil e do mundo, porque ajuda a compreender como os conteúdos se relacionam. Gosto da maneira como o autor trabalha a cronologia. A cronologia é muito importante. O que não pode é exagerar como antigamente que a gente tinha que saber o dia, o mês e o ano em que as coisas ocorreram. (Berenice)

A coleção NHC possibilita aos alunos a construção de uma arquitetura temporal imprescindível para o aprendizado em História, permite conhecer os acontecimentos e analisá-los, uma vez que análise sem informação de nada adianta como acontecia na História Temática. A cronologia é indispensável no ensino de História desde que sem exageros e acho que é isso que o autor faz. (João)

A questão da ordem cronológica que eu mudo. Por exemplo, vou pegar o livro da 8ª série. O Schimidt vai intercalando os temas do mundo e do Brasil. Eu faço uma combinação com os alunos que é o seguinte: eu começo pelo imperialismo, que não tem no livro da 8ª, mas no da 7ª série, ele começa o livro da 8ª com a Primeira Guerra. Aí depois eu passo para a Primeira guerra, revolução russa, período entreguerras, fascismo, nazismo, Segunda Guerra. Depois eu pego o Brasil. [...] eu quebro a lógica do livro porque eu acho mais fácil para os alunos entenderem a questão cronológica. Quando eu volto no Brasil, eles já sabem o contexto mundial, a crise de 29, o desenvolvimento do café. (Maria)

Eu não consigo imaginar História sem uma linha para seguir. É muito importante os alunos se localizarem e localizarem os temas. (Míriam)

A cronologia e a espacialidade, não sei se seria essa a palavra, eu acho isso muito importante, porque essa nova geração está muito perdida no tempo e espaço. Eu que mexo muito com essa introdução aos estudos históricos... Nossa, eles têm uma dificuldade [...] Às vezes, eu começo lá, o casamento ou o encontro dos pais, aí vem o nascimento deles. Eles têm uma dificuldade com isso, uma coisa horrorosa. Depois eu faço uma linha do tempo assim, simples, né? Antes de Cristo, depois de Cristo, que eu coloco o ano em que nós estamos, aí que eles começam a ver a distância [...] assim, aí parece que começam a entender. (Rosa)

Os professores afirmaram a importância da cronologia para o ensino de História, a necessidade de os alunos localizarem-se temporalmente. O enfoque cronológico é um ponto positivo na coleção, segundo os professores, uma vez que não se traduz na busca de um rigor por datas, mas na orientação temporal. A professora Maria declarou modificar a

ordem dos conteúdos no exemplar da 8ª série, alterando a ordem dos capítulos, de modo a trabalhar, primeiramente, o contexto mundial para depois trabalhar o Brasil. Ela altera a seqüência dos capítulos, mas não altera a ordem cronológica, uma vez que o autor intercala História Mundial e do Brasil, trabalhando acontecimentos de um mesmo período de tempo em locais diferentes. Nesse sentido, pode-se afirmar que os professores entrevistados acham importante a organização cronológica, de forma menos rígida da que ocorria com a História tradicional, contudo, não apresentaram uma preocupação com outros tempos além do cronológico.

Perguntados sobre o modo como o autor lida com a construção do conhecimento histórico no ensino, obteve-se as seguintes respostas:

No livro da 5ª série, isso é mais visível porque tem todo um trabalho de introdução aos estudos históricos, o que é a História e como é o trabalho do historiador. Isso não aparece muito nos outros manuais, mas eu sempre toco nesse assunto. (João)

É importante os meninos entenderem também que em outras épocas as pessoas tinham registros históricos. E que é por meio desses registros que compreendemos o passado e é útil para que compreendam também como é feito o nosso trabalho. Agora, os alunos têm dificuldade em entender o documento. É preciso haver um trabalho com mais atenção para a linguagem, o contexto e etc. (Maria)

O autor não faz muito isso não. Isso fica mais para o professor mesmo. Mostrar como funciona a pesquisa histórica, confrontar versões [...]. (Berenice)

Isso aparece mais é no livro da 5ª série mesmo, viu? (Rosa)

A coleção peca aí. Poderia fazer isso com documentos ou com as imagens, que são fartas no livro, mas não faz isso não. O professor é que faz mesmo. (Míriam)

Nos 5 depoimentos, os professores afirmam que a coleção deixa a desejar na maneira como lida com a construção do conhecimento histórico. Em seu depoimento, tanto o professor João quanto a professora Maria deixam claro a importância de se trabalhar no ensino de História com elementos que constituem e que informam sobre o trabalho do historiador. Embora o professor João relate que a coleção não trabalha essa perspectiva em todas as séries, declara que considera importante e que faz isso em suas aulas.

A partir dos elementos que compõem os depoimentos dos professores, foi possível perceber uma maior aproximação com os elementos trazidos pelas reformas pelas quais passaram o ensino de História nas últimas décadas. No entanto, caberia aqui argumentar que, de acordo com a avaliação do PNLD/2005, e mesmo a partir do depoimento dos docentes, o livro apresenta vários pontos fracos em relação à metodologia de História “idealizada” pela comissão avaliadora. Nas entrevistas foram destacados os seguintes aspectos: a coleção não trabalha com diferentes versões dos fatos históricos, não há um trabalho com os documentos

históricos, a História é construída a partir da perspectiva eurocêntrica, aspectos relativos à construção do conhecimento histórico em todos os livros da coleção.

4.5.1 Concepção de prática pedagógica

Como já foi comentado, Bernstein (1996) classifica as pedagogias em dois grupos: as Pedagogias Visíveis e as Pedagogias Invisíveis. As características dessas pedagogias podem ser visualizadas no quadro:

QUADRO 19
Características das Pedagogias Visíveis e das Pedagogias Invisíveis

Pedagogias Visíveis	Pedagogias Invisíveis
Atividades em grupo	Atividades Individuais
Regras regulativas e instrucionais explícitas	Regras regulativas e instrucionais implícitas
O desenvolvimento do adquirente é dividido em fases etárias claras, conhecidas pelo professor, pelos alunos e por suas famílias	O adquirente e sua família não possuem uma idéia clara do que é esperado dele
Centradas na fala do professor	Centradas no aluno
Tempos de aprendizagem pré-estabelecidos	Tempos de aprendizagem mais flexíveis
Relação hierárquica bem demarcada entre professor e aluno	Relação hierárquica implícita
Espaços escolares bem delimitados e divididos	Espaços escolares flexíveis
Saberes fragmentados	Saberes globais

Como foi mencionado em outros capítulos, Perrenoud (1993) define dois tipos de didáticas: as Didáticas Tradicionais e as Novas Didáticas. Os aspectos que compõem essas didáticas podem ser visualizados no quadro:

QUADRO 20
Características das Didáticas Tradicionais e das Novas Didáticas

Didáticas Tradicionais	Novas Didáticas
Centradas no professor	Centradas no aluno
Aquisição de noções e saberes fragmentados	Competências funcionais globais
Tarefas organizadas, primeiramente, com o objetivo de facilitar o controle da turma (o trabalho é individual, as tarefas são sincronizadas, com instruções claras e conhecidas pelos alunos, as atividades são, em sua maioria, escritas)	Tarefas organizadas de acordo com o interesse dos alunos da utilidade (o trabalho é em grupo, as tarefas não são sincronizadas, as atividades são, freqüentemente, executadas oralmente, as instruções não precisam ser claras ou conhecidas dos alunos)
Educação relacionada à aquisição de saberes	Educação relacionada ao desenvolvimento da pessoa como um todo
Avaliação quantitativa	Avaliação qualitativa

Tendo isso em vista, nas entrevistas foi pedido aos professores que opinassem em relação à organização das atividades presentes no livro, à estruturação dos conteúdos e ao modo como usam o livro em sala de aula. Por meio das respostas obtidas, foi possível analisar alguns aspectos relativos à concepção de prática pedagógica predominante no trabalho dos professores.

Perguntados sobre o desenvolvimento das atividades na coleção, os professores responderam:

[...] acho a coleção um pouco complicada nos exercícios. É complicado pela clientela que nós temos na nossa escola. Eu acho que os exercícios são avançados para eles. Acho que os exercícios deveriam ser mais direcionados para a matéria, havendo um nível mais fácil antes de chegar nesse. Porque a gente tem que ajudar toda hora e, com muitos alunos, não dá para dar assistência a todos. (Berenice)

Não tem muitas sugestões de atividades não. Em geral, as atividades são as mesmas de sempre. O famoso questionário. Acho que mesmo os questionários poderiam ser melhor trabalhados. É muito superficial. (Míriam)

Outra questão negativa que eu acho são as atividades. Elas são bem tradicionais, aquele questionário enorme de 15, 20, 17 perguntas. Outra coisa que os alunos não gostam nas atividades são aquelas perguntas grandes, que na verdade são aqueles fragmentos de texto, entre aspas, com referência bibliográfica, para depois vir a pergunta. Os alunos não lêem aquilo, é desprezível para eles. Eles ficam perguntando qual é a pergunta principal. Para os alunos não acrescenta nada. Acho que o autor quis fazer uma coisa elaborada, mas os alunos não entendem, eles acham que não precisa nem de ler. Acho que eles não têm maturidade para esse tipo de pergunta. Acho que nas atividades o livro deixa a desejar. Acho que poderia haver atividades mais criativas e variadas. (Maria)

Faltam sugestões de atividades. Essa é uma reclamação que eu faço do livro. Tudo bem que a gente troca atividades com o colega, cria, mas eu acho que os autores deveriam se preocupar mais com atividades variadas, até para ajudar a gente. Sugestões de outras atividades. Eu sinto muita falta mesmo. Eu acho que nesse aspecto o livro é muito mal utilizado pelos autores. Não é pelo conteúdo não, mas pelo trabalho com as atividades, sugestões para a gente trabalhar, poderia haver um caderno de atividades igual já se usou anos atrás. Atividades criativas, não é? Questionário não, porque é muito fácil de a gente elaborar. Pergunta e resposta é fácil demais. Por exemplo, jogos, caça-palavras. Atividades que chamam mais a atenção desses meninos. (Rosa)

Acho que as atividades poderiam ser mais diversificadas e com a finalidade de desenvolver outras habilidades, além de localizar informações no texto. (João).

Entrevistadora: Como assim, mais diversificadas?

Ah, não sei bem, mas penso em jogos, trabalhos mais práticos, não sei. (João)

Em seu depoimento, as professoras Berenice e Maria declararam achar as atividades da coleção muito complicadas para seus alunos. Em decorrência disso, ela alega ter que auxiliar os alunos a todo momento para que consigam solucionar as atividades. Uma solução apontada pela professora é que as atividades sejam mais objetivas e variadas, devendo haver uma graduação das dificuldades. O depoimento da professora apresenta uma consonância com elementos presentes nas tarefas constitutivas das Didáticas Tradicionais. Segundo Perrenoud (1993, p. 79), nas Didáticas Tradicionais, as tarefas “parecem estar concebidas para favorecer um controle simultaneamente omnipresente e relativamente económico de um professor que tem perante si vinte a trinta alunos, por vezes mais.”

Em primeiro lugar, a professora Berenice ressalta que as atividades são complicadas para seus alunos, o que gera uma demanda pela orientação constante na resolução das atividades, dificultando, assim, seu trabalho e, conseqüentemente, o controle da turma. Perrenoud (1993, p. 81) salienta que a relativa facilidade das tarefas é uma característica das Didáticas Tradicionais, e é essencial “para que os alunos se concentrem na

tarefa escrita, é necessário que esta seja acessível e que possam avançar sem pedir ajuda.” A demanda por atividades variadas parece estar mais ligada ao interesse dos alunos, que poderiam fazer os exercícios de forma mais independente (individual). Essa também é característica das Novas Didáticas. Esse último ponto fica claro no depoimento de Rosa, que diz: “[...] atividades variadas até para ajudar a gente [...].” Rosa menciona, inclusive, o caderno de atividades, o que parece facilitar o trabalho do professor.

Os professores Maria, Rosa e João afirmam que as atividades se constituem num ponto negativo da coleção, uma vez que se resumem a questionários e são pouco criativas. Como exemplos de atividades criativas, Rosa cita jogos e caça-palavras, atividades que possam atrair mais a atenção dos seus alunos. O professor João também cita os jogos e outras atividades mais práticas, sobre os quais ele parece não ter uma idéia bem definida. Isso também ocorre com a professora Maria que, ao demandar atividades mais criativas, parece também não ter a definição clara de como seriam essas atividades. Pode-se afirmar, portanto, que os professores, apesar de não concordarem com o fato de que o livro utiliza apenas atividades do tipo questionário, não deixam de utilizá-las, complementando com outras atividades. No entanto, em seus depoimentos, pode-se perceber que esses professores anseiam por outros tipos de atividades, que sejam mais criativas, que desenvolvam outras habilidades, além da identificação de informações nos textos, atividades que possam ser realizadas sem a mediação da escrita (jogos). Portanto, se por um lado, os professores utilizam atividades “estandardizadas”, conhecidas por alunos e professores, presentes no livro didático e constitutivas das Didáticas Tradicionais, por outro lado, há a demanda por tarefas menos “estereotipadas”, mais criativas, tal como constitutivas das Novas Didáticas. Ao que parece, os professores demandam atividades variadas e criativas de modo a atrair a atenção dos alunos. Isso facilitaria o trabalho mais individual dos discentes e o controle da turma pelo professor.

Perguntados sobre o trabalho em grupo proposto na coleção, os professores responderam:

O livro não apresenta atividades em grupo, que é legal, mas quando as atividades em grupo são criativas, agora, atividades em grupo, cuja lógica segue a mesma das atividades individuais, apenas com o diferencial de serem realizadas em grupo, não vejo significado. Por exemplo, um questionário realizado em grupo, um ou dois alunos fazem e os outros copiam. Qual o sentido? Por outro lado, com salas cheias e horários de 50 minutos, qualquer atividade que modifique a organização das salas torna-se um complicador para o trabalho, porque gasta-se muito tempo arrumando e desarrumando as salas. (João)

O autor não trabalha com atividades em grupo e eu também não. Por causa das salas, aqui nós temos 30 alunos por sala, têm carteiras e são grandes. Eu acho que eu poderia trabalhar mais com grupo. O autor não orienta nesse sentido não. Mas eu

acho importante trabalhar com grupo, levantar questões, discutir. Acho que pode ser um caminho para criar o senso crítico. E também trabalhar em grupo é muito complicado. Os alunos têm uma idéia de que o trabalho em grupo é fácil, é para acabar rápido, entregar o material e ganhar nota. Eles acham que enrolam a gente e que a gente também enrola eles porque com trabalho em grupo a gente não dá aula. Eles não entendem a importância do trabalho em grupo, então eu não dou. Acho que tem o estigma da enrolação, do passatempo, o que não é. (Maria)

O livro não traz atividades em grupo, em geral, não traz. Eu, particularmente, tenho muita dificuldade em trabalhar em grupo com aluno. Até que coloco a sala em grupo e deixo novamente em filas para o outro professor, a aula já passou. (Rosa)

O autor, em geral, não trabalha atividades em grupo. Acho muito difícil trabalhar em grupo com turmas cheias e que não estão acostumadas a trabalharem em grupo. (Míriam)

O trabalho em grupo não é muito contemplado na coleção não. Mas a lógica fordiana em que está organizada a escola de 5ª a 8ª séries e 2º grau, atualmente, não favorece o trabalho em grupo não, viu? (Berenice).

Em todos os depoimentos, os professores reconhecem que o autor não trabalha com atividades em grupo. Os professores também falam sobre dificuldades para se desenvolver trabalhos em grupo durante suas aulas devido ao tempo de aula, ao fato de os alunos não estarem acostumados a trabalharem em grupo, ao fato de os alunos considerarem o trabalho em grupo um momento de lazer e não realizarem-no com seriedade.

Segundo Perrenoud (1993, p. 80), o trabalho individual é constitutivo das Didáticas Tradicionais, porque auxilia o professor a controlar melhor a turma, uma vez que

[...] o professor só tem que trabalhar com um aluno de cada vez, que pode felicitar ou repreender individualmente, com quem se pode zangar, brincar, a quem pode dar ou recusar a sua ajuda, podendo igualmente avaliar e sancionar as suas competências e a sua boa vontade continuando a agir segundo uma lógica de psicologia individual.

Embora os professores deixem clara a sua preferência pelo trabalho individual, os motivos parecem variar, pelo menos, na aparência, daqueles apontados por Perrenoud (1993). No entanto, as dificuldades apontadas pelos professores podem se referir também à perda de controle da turma devido à ruptura com uma organização ao qual estão habituados.

A partir dos depoimentos dos professores, é possível afirmar, ainda, que a estrutura por meio da qual a escola é organizada dificulta o trabalho em grupo. As salas de aula são pequenas, as carteiras são grandes, as aulas têm pouca duração, ações como arrumar e desarrumar as salas para a organização de grupos gera transtornos, perdendo-se muito tempo de aula. Esses depoimentos vão de encontro ao conceito de Bernstein (1996) sobre as Pedagogias Visíveis. Segundo o autor, nas Pedagogias Visíveis, o tempo é valorizado nas aulas, portanto, organizar as salas em grupo interferiria num eixo estruturador das Pedagogias Visíveis: o tempo.

Perguntados sobre o modo como a coleção organiza os conteúdos, obteve-se as seguintes respostas:

A coleção NHC permite um ensino de História sem simplificar demais os conteúdos, contextualiza de forma bacana os conteúdos, traz atividades, segmenta os temas em subtítulos, o que facilita a compreensão e a organização das aulas. (João)

Penso na linguagem, na questão gráfica, se o livro é bonito, se a página traz a informação de uma forma diversificada, e não uma parte só de texto, que cansa muito. Se tem imagens inseridas, se tem títulos e subtítulos. Porque eu penso em mim como leitora, se você pega um livro com letra muito pequena, eu desanimo, então eu não pego e também no meu perfil de alunos. (Maria)

Quando eu vou escolher um livro, eu olho, primeiramente, o meu aluno, o que eu acho que ele está querendo. Ele está querendo um livro que tenha letras grandes, porque se o tamanho da fonte é muito pequeno, ele vai ficar desanimado. Com muitas imagens, com o texto está bem dividido, ele vai gostar mais do que um texto todo condensado [...]. Teve um ano que eu trabalhei sem livro e os alunos amaram. Eu partia o texto e trazia os segmentos, 3 parágrafos, 4 parágrafos. E nesse ano eu trabalhei muito conteúdo, porque como os alunos não viam a página inteira, eles não desanimavam. (Rosa)

Acho que os textos são escritos de uma forma que o aluno entende, é um texto crítico, os títulos são bem divididos, não há um excesso de texto, tem muitas imagens, que não são bem trabalhadas pelo autor, na verdade, mas eu utilizo muito. Opta pela História intercalada – Brasil e mundo – o que eu acho bom. (Berenice)

História intercalada, cronologia, boa visualização das letras, textos bem dispostos nas páginas, títulos e subtítulos adequados, texto bom de ler, permite a crítica. As vezes, traz alguns erros historiográficos. É preciso ficar atenta. (Míriam)

Os professores parecem concordar que um critério utilizado na escolha do livro didático são os *Aspectos Gráficos*, que incluem a segmentação dos textos em partes menores, identificadas por títulos e subtítulos, a legibilidade das imagens e o tamanho da fonte. Nesses depoimentos, percebe-se a atenção dispensada pelos professores à importância da segmentação dos conteúdos. Segundo os professores, o texto muito condensado parece desanimar os alunos, ao passo que um texto mais compartmentado, mais dividido, parece não intimidar os alunos e ainda facilitar a organização das aulas pelo professor. Segundo Bernstein (1996), as Pedagogias Visíveis são constituídas por um forte seqüenciamento, que se traduz em demarcações bem claras do conteúdo que se deseja ensinar.

Perguntados sobre o modo como os professores trabalham a coleção, obteve-se as seguintes respostas:

Olha, eu leio o livro com eles, ora peço que eles leiam para mim, explico cada parágrafo, pergunto o que entenderam dos trechos lidos, levanto questões para que eles se posicionem, discuto, passo atividades do livro e também aquelas que eu mesma crio, corrigimos exercícios oralmente, ou no quadro. Para casa, geralmente, peço que façam atividades, marco páginas para lerem e anotarem as idéias principais. (Berenice)

Diagnostico o que eles sabem a respeito dos temas, leio os capítulos com os alunos e explico os conteúdos, às vezes, explico os temas e dou exercícios, outras levanto questões para depois explicar os temas, discuto questões, lemos os textos e

confrontamos as idéias. Em casa, geralmente, recomendo leituras ou marco atividades. (Míriam)

Lemos os capítulos, explico os temas, analisamos as imagens e como elas se relacionam aos capítulos, passo um filme e analisamos, contrastamos com as idéias do autor do livro, indico alguns exercícios, corrijo. Passo leituras para casa e também atividades. Como você vê, utilizo muito o livro, mesmo quando trabalho com filme, utilizo o livro para comparação. (Maria)

Os alunos lêem os parágrafos e eu explico, passo os exercícios, dou a análise das imagens em forma de exercícios, corrijo as atividades oralmente e no quadro. (Rosa)

Isso varia de acordo com o tema. As vezes proponho um desafio, outras vezes faço uma sondagem sobre o que sabem de determinado tema, outras vezes trabalho um texto ou imagem que se relaciona ao assunto e parto de algumas informações. Aula expositiva, atividades escritas, debates, filmes, etc. (João).

Segundo Perrenoud (1993, p. 77), o trabalho do professor nas Didáticas Tradicionais ocorre sob a seguinte orientação:

[...] o professor aborda sucessivamente, ao longo do ano escolar, os diversos capítulos do programa. Explica novas noções, expõe novos conhecimentos, introduz novos saber-fazer; define a terminologia correspondente e fá-la anotar e memorizar; enuncia e faz factos, regras ou teoremas; dá exemplos; mostra objetos ou ilustrações; assegura-se por meio de um questionário que os alunos compreendam as explicações e memorizam o essencial.

O autor salienta, ainda, que, ao fazer a lição, “os alunos não estão passivos, mas o professor desempenha o papel principal, pedindo acima de tudo a atenção e, por vezes, a sua participação num trabalho em que é o principal organizador.”

Segundo Bernstein (1996), as Pedagogias Visíveis focalizam-se na transmissão, desse modo o professor desempenha um papel central. Nos depoimentos dos professores, é possível perceber que, ao utilizarem a coleção, desempenham o papel principal do processo de ensino. Pode-se perceber nas entrevistas a presença dos seguintes elementos: exposição, atividades, correção e predominância do trabalho escrito. Segundo Bernstein (1996, p. 59), o enquadramento “se refere ao princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, isto é, entre transmissores e adquirentes.” O enquadramento pode ser forte ou fraco. Quando o enquadramento é forte, como ocorre nas Pedagogias Visíveis, “o transmissor controla a seleção, a organização, o compassamento, os critérios da comunicação e da posição, a postura e a vestimenta dos comunicantes, juntamente com o arranjo da localização física.” (BERNSTEIN, 1996, p. 60) Já, quando o enquadramento é fraco, o adquirente possui um maior espaço de manobra no processo para controlar a organização, a seleção, o compassamento, os critérios de comunicação, a postura a vestimenta e a localização física.

A partir dos elementos analisados nos depoimentos dos professores (modo como o autor conduz as atividades, a estruturação dos conteúdos e o modo como o professor utiliza o

livro em sala de aula), foi possível perceber uma maior quantidade de elementos que estão em consonância com as Pedagogias Visíveis ou com as Didáticas Tradicionais. Pode-se citar o modo como os professores entrevistados organizam as suas aulas, a forte seqüenciação que espera de um livro didático, a predominância de trabalhos individuais e escritos nas aulas, o papel central desempenhado pelo professor no processo de ensino-aprendizagem.

Como se pôde observar, os professores não ignoram os pontos fracos da obra. No entanto, segundo os docentes, muitos elementos constitutivos das práticas pedagógicas e do ensino de História são considerados na ação, no uso do livro. Por isso, a ausência deles na coleção escolhida não inutiliza a obra, sendo, portanto, remediáveis, uma vez que se concretizam na ação.

Os depoimentos dos professores entrevistados parece também revelar que eles conhecem os princípios das Pedagogias Invisíveis e das Novas Didáticas, uma vez que dizem que gostariam de utilizá-las se tivessem condições.

4.6 CONCLUINDO

Os critérios utilizados pelos professores para a escolha do livro didático foram: 1- *Aspectos Gráficos*, 2 - *Adequação ao perfil de aluno*, 3 - *Conteúdo, Linguagem e Presença de Atividades* e 4 - *Qualidade dos textos*.

Analisando os elementos que compõem os critérios utilizados pelos professores na escolha do livro didático, foi possível perceber que o livro constitui-se, prioritariamente, num instrumento para atrair a atenção dos alunos para o ensino de História. Os professores escolhem uma coleção que atraia o aluno, que o motive a querer saber, a ler e a compreender os temas abordados no livro. Pode-se dizer que os critérios utilizados pelos professores se orientam pela prática, sem revelar, contudo, suas concepções de prática pedagógica ou de ensino de História. Por isso, optou-se por explorar esse tema nas entrevistas para compreender melhor o universo das escolhas dos professores.

Em relação à concepção de ensino de História, os depoimentos dos professores revelaram uma maior aproximação com os elementos constitutivos das reformas pelas quais passou o ensino de História, principalmente, a partir da década 90. Dentre os quais, pode-se citar: a presença de diferentes versões para os acontecimentos; de uma proposta para a formação para a cidadania; o tratamento das fontes como documento histórico; a rejeição à perspectiva eurocêntrica; a ampliação da noção de sujeito histórico; a presença de elementos relativos ao processo de construção do conhecimento histórico.

De acordo com os elementos analisados nos depoimentos dos professores no tocante à prática pedagógica (modo como o autor conduz as atividades, a estruturação dos conteúdos e o modo como o professor utiliza o livro em sala de aula), foi possível perceber uma maior quantidade de elementos que estão em consonância com as Pedagogias Visíveis ou com as Didáticas Tradicionais. Os depoimentos dos professores atestam que as condições de trabalho em que atuam estão em conformidade com as práticas relacionadas às Pedagogias Visíveis, mas que, em diferentes condições de trabalho, trabalhariam com elementos constitutivos das Pedagogias Invisíveis.

O fato de os critérios utilizados pelos professores não informarem sobre concepções de prática pedagógica e de ensino de História não quer dizer que esses docentes as ignorem, pois eles afirmam considerar esses aspectos no seu trabalho. Outro dado sobre a escolha de livros didáticos enfatizado pelos professores é a apropriação que farão do livro didático. Desse modo, os elementos que eles identificaram como negativos na coleção *Nova História Crítica* não foram suficientes para fazer com que modificassem a sua opção. Por isso, escolheram a coleção, mesmo discordando das concepções de Metodologia de História nela presentes. Ainda em relação à escolha de livros didáticos, pôde-se constatar também que os professores escolheram uma coleção didática cuja proposta lhes permita adaptá-la às suas condições de trabalho.

CAPÍTULO 5 CONCLUSÃO: UM CONTRASTE ENTRE OS CRITÉRIOS DOS PROFESSORES E DOS AVALIADORES DO PNLD/2005

O objetivo desse capítulo é contrastar os critérios utilizados na avaliação de livros didáticos pelos professores pesquisados e pelo PNLD/2005 de História de 5ª a 8ª séries.

Foi possível perceber que os critérios utilizados pelo PNLD/2005 para avaliar as coleções didáticas de História de 5ª a 8ª séries foram *Metodologia de Ensino-Aprendizagem*, *Atividades*, *Metodologia de História*, *Conceitos*, *Fontes*, *Construção da Cidadania*, *Edição*, *Manual do Professor*. Os critérios *Metodologia de Ensino-Aprendizagem* e *Metodologia de História* são os critérios considerados mais importantes pelos avaliadores do PNLD/2005. E os critérios de avaliação das coleções didáticas utilizados pelos professores pesquisados foram *Adequação ao Perfil do Aluno*, *Conteúdo*, *Aspectos Gráficos*, *Linguagem*, *Atividades* e a *Qualidade dos Textos*.

Constatou-se que o critério *Atividades* foi um critério utilizado tanto pelos professores quanto pelo PNLD/2005. No entanto, os professores, no critério *Atividades*, referem-se a um dos elementos utilizados para a composição do mesmo critério pelo PNLD/2005. De acordo com a análise das entrevistas dos professores, foi possível perceber que o critério *Atividades* refere-se à presença de atividades diversificadas na coleção. A partir da análise dos critérios do PNLD/2005, foi possível perceber que o critério *Atividades* é constituído por elementos que estimulam: diversas habilidades cognitivas, tais como: observação, investigação, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação e formulação de hipóteses; reflexão sobre a realidade atual; atividades em grupo (promover o debate); diálogo entre o passado e o presente (construção do conhecimento histórico); produção de texto; integração ao conteúdo; participação (formação para a cidadania); argumentação; reflexão; postura crítica, ativa e participativa. Para o PNLD/2005, as atividades devem, ainda, considerar o aluno como sujeito ativo do processo de construção do conhecimento; conter orientações sobre atividades de pesquisa; atuar como instrumento de avaliação; conter atividades adequadas ao nível dos alunos; apresentar atividades formuladas de forma clara e correta; conter perguntas que extrapolam o texto; promover a interdisciplinaridade e conter atividades coerentes com a proposta metodológica.

O critério *Aspectos Gráficos*, utilizado pelos professores para a avaliação das coleções, também está presente na avaliação do PNLD/2005 e equivale ao critério *Edição*. No entanto, se por um lado, esse aspecto foi muito enfatizado pelos docentes, sendo um dos

principais critérios para a escolha. Por outro lado, não se percebe a mesma ênfase na avaliação do PNLD/2005. Os elementos ou aspectos referentes aos *Aspectos gráficos*, na avaliação dos professores, também estão presentes na composição de outros critérios utilizados pelo PNLD/2005. Um exemplo é a presença de imagens diversificadas, legíveis e inseridas no texto. Esses são elementos que estão presentes na avaliação do PNLD/2005, compondo critérios, tais como *Metodologia de Ensino-Aprendizagem*, *Metodologia de História* e *Fontes Históricas*.

Adequação ao Perfil dos Alunos, *Conteúdo* e *Qualidade dos Textos* são critérios utilizados pelos professores que também estão presentes na avaliação do PNLD/2005, mas como elementos que participam da composição de critérios e não como um critério. *Adequação ao perfil dos alunos* é um quesito de avaliação utilizado pelos professores entrevistados, que está presente na avaliação do PNLD/2005, como um dos elementos que compõem os critérios *Metodologia de Ensino-Aprendizagem* e *Atividades*. *Conteúdo* é um critério avaliado pelos professores que também aparece na avaliação do PNLD, compondo os quesitos *Metodologia de História*, *Metodologia de Ensino-Aprendizagem*, *Atividades* e *Cidadania*. A *Qualidade dos Textos* é outro critério utilizado pelos professores, que está presente compondo o critério *Metodologia de Ensino-Aprendizagem* na avaliação do PNLD/2005. Os critérios utilizados pelo PNLD/2005 são constituídos por uma maior variedade de elementos do que os critérios utilizados pelos professores.

A partir da análise dos critérios utilizados por professores e pelo PNLD/2005, percebe-se, por um lado, que a avaliação do PNLD/2005 está focada em metodologia de ensino-aprendizagem e metodologia de História. Por outro lado, a avaliação dos professores está orientada por elementos relacionados à motivação dos alunos para a leitura e para o ensino de História. Uma exceção é o quesito *Conteúdo*, em que os professores avaliam a atualização, a correção historiográfica e o estímulo à crítica, elementos presentes no quesito *Metodologia de História* e *Cidadania* da avaliação do PNLD/2005.

A análise dos critérios de *Metodologia da História* do PNLD/2005 revela uma concepção de ensino de História que está em consonância com as modificações ocorridas no ensino de História nas últimas décadas, influenciadas pela Nova História. As entrevistas dos professores também revelaram uma concepção de História que mais se aproxima das tendências mais recentes. No entanto, para os professores, a ausência de elementos, como documentos históricos, contraposição de diferentes versões dos fatos históricos (elementos que passaram a fazer parte do ensino de História nas últimas décadas), não foram suficientes para se tornarem empecilhos para a escolha de uma coleção, pois os professores, ao

escolherem uma coleção, declaram levar em conta o uso que farão da mesma. Ou seja, enfatizam muito a sua própria atuação, exercendo papel complementar ao livro didático.

No caso da *Metodologia de Ensino-Aprendizagem*, os critérios utilizados pelo PNLD/2005 revelaram uma concepção de prática pedagógica associada às Pedagogias Invisíveis ou às Novas Didáticas. Nos critérios utilizados pelos professores, foi possível perceber uma predominância de elementos associados às Pedagogias Visíveis ou às Didáticas Tradicionais. Os docentes se orientam por critérios associados à prática, à presença de elementos no livro que motivem os alunos a aprenderem. Já o PNLD/2005 avalia a coleção de acordo com a lógica acadêmica. Dito de outra forma, as diferenças entre os critérios utilizados pelos professores e pelo PNLD/2005 corroboram as conclusões apontadas por Batista (2004, p. 48), ao analisar as escolhas de professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Segundo o autor, o que se opõe nos livros que são escolhidos pelos professores e os que são melhores avaliados pelo PNLD é o fato de que o PNLD guia-se pela lógica acadêmica, e os professores pela lógica da prática. Nas palavras do autor:

[...] a oposição eufemizada entre uma lógica “acadêmica” e uma lógica escolar e, mesmo que eufemizada, uma afirmação do valor – se não da prioridade – da segunda lógica sobre a primeira, assim como uma constatação, mesmo que tímida (já que feita a partir de uma tática de eufemização) das relações de dominação e força simbólicas que opõem os “teóricos” universitários e seu prestígio, de um lado, e os “práticos” e seu desprestígio, de outro.

Outro elemento observável nas análises dos professores e do PNLD/2005 que pode corroborar o argumento defendido acima é o de que os professores avaliam as coleções didáticas levando em conta a apropriação. Ao escolherem uma coleção, consideram o uso que farão dela a partir de suas concepções de ensino de História, de prática pedagógica e de suas condições de trabalho. Por outro lado, o PNLD/2005 avalia as coleções a partir do próprio texto, partindo da proposta e do desenvolvimento que estão expressos na coleção.

5.1 EM SÍNTESE

Para facilitar a comparação entre a hipótese inicial e os resultados a que se chegou nessa pesquisa, a hipótese será subdividida em três itens:

- 1 - Foi possível comprovar que os critérios utilizados pelos professores e pelo PNLD se orientam por distintas concepções de prática pedagógica;
- 2 - Não foi possível comprovar que os critérios utilizados pelos professores e pelo PNLD se orientam por distintas concepções de ensino de História;
- 3 - Foi possível confirmar que a coleção escolhida pelos professores está em consonância com as concepções de prática pedagógica dos professores.

No campo das práticas pedagógicas observa-se que o uso das Pedagogias Visíveis e das Didáticas Tradicionais justifica-se:

- Pelo fato de o professor ter, provavelmente, aprendido a disciplina que leciona por essas práticas pedagógicas tradicionais. Segundo Santos (1991), “o desempenho do professor é, em grande parte, dependente de modelos de ensino internalizados ao longo de sua vida como estudante em contato estreito com professores.” Ele tende a repetir as práticas nas quais foi formado;

- Todos os professores trabalham em mais de um turno, o que os leva a adotar pedagogias que demandem menos investimento em termos de planejamento e maior controle da sala de aula, para facilitar-lhe o trabalho com turmas numerosas, salas pequenas, baixos salários, etc.

Enfim, o professor é um trabalhador que, apesar de conhecer as mais novas concepções de ensino no seu campo, por diferentes razões, não as pratica como pensa ou como diz que gostaria. O motivo desse descompasso seriam somente as condições de trabalho? Esse é um campo que necessita de novas investigações.

Mesmo os professores com mais de 20 anos de prática – formados sob a perspectiva marxista da História – defendem e conhecem as novas abordagens da História. Falta saber se trabalham mesmo nessa linha, uma vez que escolheram um livro com muitas ressalvas a esse respeito. Há mesmo uma apropriação diferenciada? Isso merece outras pesquisas. Não pode ser desconsiderado o fato de que as entrevistas podem apresentar um quadro diferente da observação, haja vista, que o depoente, muitas vezes, fala o que o pesquisador quer ouvir.

Por último, o que viabiliza a nova metodologia da História não seria a prática pedagógica? Como é possível ensinar novas maneiras de ver a História sem novas metodologias de ensino? Será que as observações dos professores, sobre diferentes versões, imagens, diversos sujeitos, são suficientes? É necessário mais investigações.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: Marcos A. da Silva. (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero/ANPUH, 1994, p.81-87.
- AISENBERG, Beatriz. Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia. *Revista Íber* n. 43. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia. Editorial Grão. Barcelona, p. 94-104. 2000.
- ANDRADE. Mário de. Apud SILVA, Álvaro Costa. Um Breve Histórico do Patrimônio. In: *Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural (IBPC)*. Memória e Educação. Rio de Janeiro: IBPC/ Departamento de Promoção/ Paço Imperial, 1992.
- ANHORN, Carmen Tereza Gabriel. *Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de história nas tramas da didatização*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.
- APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- ARAÚJO, Luciana Teles. *O uso do livro didático no ensino de História: Depoimentos de professores de escolas estaduais de Ensino Fundamental situadas em São Paulo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BALDISSERA, José Alberto. *O livro didático de História: uma visão crítica*. Porto Alegre: Evangraf, 1994.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSO. Vânia Lúcia Maciel Prática da educação através da história. In:
- BATISTA Antônio A. G. *O ensino de português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- _____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 577-594.
- _____. *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.
- BATISTA Antônio A. G.; VAL, Maria da Graça Costa (orgs.). *Livros de alfabetização de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O processo de escolha de livros: o que dizem os professores? In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa (orgs.). *Livros alfabetização e de português: professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. (Col. Linguagem e Educação).

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane, ZÚÑIGA. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. (Col. Linguagem e Educação)

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. (Col. Linguagem e Educação)

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa (orgs.). *Livros alfabetização e de português: professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. (Col. Linguagem e Educação)

BERNSTEIN, Basil. *A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BEZERRA, Holien Gonçalves, DE LUCA, Tânia Regina. Em busca da qualidade – PNLD História – 1996-2004. SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). *Livros de História e Geografia: avaliação e Pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em História). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, p.54-64.

BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1972.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais de História 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Guia de livros didáticos 1999*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. *Guia de livros didáticos 2005: v.5: História*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

- CABRINI, Conceição et al. *Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: EDUC, 2000.
- CARIE, Nayara Silva de. *Usos do livro didático em sala de aula: a ortodoxia do professor*. 2004. Departamento de História da Faculdade de Filosofia, História e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais. Monografia (Graduação em História).
- CARR, Edward Hallet. *Que é História?* Conferências George Macaulay Trevelyan proferidas na Universidade de Cambridge, janeiro-março de 1961. Trad. Lúcia Maurício de Alvarenga. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2004. v.1
- CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- _____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora da UNB, 1994.
- CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.2, 1990, p.177-229, 1990.
- CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado? – sobre a História e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.
- CHEVALLARD, Yves. *Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE, 1991.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n 3, p.549-566, set/dez. 2004.
- COELHO, Araci Rodrigues. *Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças: uma análise dos Livros Didáticos de História (1º a 4º anos) do PNLD 2000/ 2001*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.
- CORDEIRO, Vânia Maria Barros Temperly. O tema e aula de História. In: *II Encontro Perspectivas do Ensino de História*. São Paulo: FEUSP, 1996.
- COSTA, Angela Maria Soares. *Prática Pedagógica e Tempo Escolar: o uso do livro didático no ensino de História*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- DAVIES, Nicholas. História conceitual X História Factual; Raciocínio x Memorização – oposições reais ou falsas no ensino da história? In: *II Encontro Perspectivas do Ensino de História*, São Paulo: FEUSP, 1996.

- _____. Livro Didático: Apoio ao professor ou vilão do ensino de História? In: *II Encontro Perspectivas do Ensino de História*, São Paulo: FEUSP, 1996.
- DAVIES, Nicholas. Livro Didático: Apoio ao professor ou vilão do ensino de História? In: *II Encontro Perspectivas do Ensino de história*, São Paulo: FEUSP, 1996.
- DELAMONT, Sara. *Interação na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte: LTDA, 1987.
- Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=2451>>. Acesso em: 21 de junho de 2007.
- Disponível em: <<http://www.novageração.com.br>>. Acesso em: 22 de junho de 2007.
- Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 20 de maio de 2008.
- Disponível em: http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#legislacao. Acesso em: 22 de junho de 2007.
- Disponível em:<<http://www.educacao.mg.gov.br/see/livrodidatico>>. Acesso em 13 de maio de 2007.
- DOMINGOS, Ana M.; BARRADAS, Helena; et al. *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- ECO, Umberto. *Seis passeios nos bosques da ficção*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ESPÍNDOLA, Daniele Parker Andrade. *O uso do livro didático em sala de aula por professores de história*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- FARIA, Ana Lucia G. de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez Ed.: Ed. Autores Associados, 1984.
- FERREIRA, Joyce Cristina Silva. *Ensino de História e educação cidadã: análise de concepções e práticas de cidadania no discurso do livro didático de História*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1983.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Col. História & Reflexões).
- FRANCO, Maria Laura P. B. *O livro didático de história no Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global, 1982.
- FREIRE, Paulo *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1986.

- FREITAG, Bárbara; MOTA, Valéria R.; COSTA, Wanderley. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1993.
- LAJOLO, Marisa. *Livro didático: um (quase) manual do usuário*. Em Aberto, Brasília, 16 (69): 3-9, jan./mar. 1996.
- LEITE, Míriam Soares. *Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos A. da. *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1994.
- MAZZOTTI, Alda Judith A. GEWANDSXNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.24, nº 48, p.123-144, 2004.
- MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- NADAI, Elza. *Análise dos planos de ensino de História, OSPB e EMC da habilitação magistério*. São Paulo, 1987. Mimeografado.
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- OLIVEIRA, Cosme Lima de. Leitura: instrumento da reflexão histórica. In: *II Encontro perspectivas do ensino de história*. São Paulo: FEUSP, 1996.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. O discurso da história para a escola. In: *A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PROENÇA, Maria Candida. *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.
- RUBIN, H. J. & RUBIN, I. S., *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Londres: Sage Publications, 1995.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- SANTOS, Lucíola L. C. P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 72, n. 172, p. 318-334, 1991.
- SCHIMIDT, Mário. *Nova História Crítica*. São Paulo: Nova Geração, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe M. Fernandes (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. *As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). *Livros de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; SILVA, Ceris Salete Ribas da Silva; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MARTINS, Aracy Alves. Padrões de escolha de livros e seus condicionantes: um estudo exploratório. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa (orgs.). *Livros alfabetização e de português: professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. (Col. Linguagem e Educação).

VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

- VILALTA, Luiz Carlos. O livro didático de história no Brasil: perspectivas de abordagem. *Pós-História Revista de Pós Graduação em História Unesp Assis*, SP, v. 9, p. 39-59, 2001.
- VILALTA, Luiz Carlos. O cotidiano das populações coloniais da América nos livros didáticos. In: IOKOI, Zilda Márcia; BITTENCOURT, Circe Maria (orgs.) *Educação na América Latina*. São Paulo: EDUSP; Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1996.
- WALTY, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth; CURY, Maria Zilda Ferreira. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.
- ZAMBONI, Ernesta. *Que História é essa?* – Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História. 1991. (Tese de doutoramento) –UNICAMP, Campinas.
- ZÚÑINGA, Nora Olinda Cabrera. *Uma análise das repercussões do programa nacional do livro didático no currículo do livro didático de matemática*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TABELA 1
Levantamento dos livros escolhidos pelas escolas das redes estaduais e municipais de
5ª a 8ª série, da cidade de Belo Horizonte, no PNLD/2005⁴⁰

Coleção	Escolas Estaduais	Escolas Municipais	Total
1- Nova História Crítica	57	51	108
2- Descobrindo a História	11	13	24
3- História em documento	08	11	19
4- História e vida integrada	11	07	18
5- Historiar	07	09	16
6- História Temática	02	12	14
7- Para compreender a História	08	05	13
8- Diálogos com a História	03	09	12
9- Viver a História	08	03	11
10- Tempo e espaço	07	03	10
11- Navegando pela história	03	05	08
12- Saber e fazer História	04	03	07
13- História passado presente integrado	04	01	05
14- Caminhos da História	03	01	04
15- História passado presente	01	02	03
16- Política, diversão e Arte (?)	02	00	02
17- História cotidiano e mentalidades	00	01	01
18- O Jogo da História	01	00	01
19- Tecnologia e sociedade (?)	01	01	02
20- O Brasil dos brasileiros (?)	00	01	01
T- 20/PNLD - 22	T. E. E. - 139	T. E. M. - 141	T. E. 240

T- total/ E.M. Escolas municipais /E.E. escolas estaduais

⁴⁰ Fonte www.mec.gov.br

APÊNDICE B

TABELA 2

Tipos de atividades e nº de vezes que apareceram no exemplar da 8ª série da coleção *Nova História Crítica*

Tipos de Atividades	Páginas em aparecem	Nº de vezes em que aparecem
Atividades do tipo pergunta e resposta		412
Atividades em grupo	169	1
Debates	71, 125, 139, 155, 183, 211, 257, 295, 335	15
Atividades de pesquisa	51, 125, 155, 183, 211, 271, 338, 339	9
Análise de gráficos	271	1

APÊNDICE C

QUADRO 5

Itens que compõem o quesito *Metodologia de Ensino-Aprendizagem* e o nº de coleções em que aparecem

Quesito: <i>Metodologia de Ensino-Aprendizagem</i>	
Nº de coleções em que o item aparece	Itens que foram avaliados no quesito (No quesito <i>Metodologia de Ensino-Aprendizagem</i> as coleções devem:)
14	estabelecer relação com conhecimentos prévios dos alunos;
14	ser coerentes com a proposta e a obra;
11	desenvolver habilidades cognitivas de compreensão, formulação de hipóteses, análise e síntese, argumentação;
11	estabelecer um diálogo entre o presente e o passado;
10	explicitar a proposta metodológica;
9	abordar diferentes visões;
7	conter uma linguagem acessível aos alunos, é clara e de acordo com o nível a que se destina;
4	considerar o aluno com papel ativo na construção do conhecimento;
4	apresentar fontes históricas variadas;
4	apresentar a historiografia atualizada;
3	ser adequadas ao desenvolvimento do aluno;
3	apresentar um texto é claro, bem construído e dinâmico e questionador;
3	apresentar a dimensão construtiva do conhecimento histórico;
3	orientar o uso de textos complementares, filmes, etc;
2	ênfatisar as discussões e os debates sobre a construção do conhecimento histórico;
2	graduar as dificuldades;
2	articular dos conteúdos entre si e entre os volumes;
2	orientar atividades de pesquisa;
2	problematizar os conteúdos;
2	apresentar as relações entre a multiplicidade de experiências dos diferentes grupos sociais;
2	abordar a temporalidade não apenas do ponto de vista da sucessão;
1	estimular a leitura crítica dos textos;
1	possuir estratégias para a formação da consciência crítica;
1	priorizar uma narrativa não-linear, estimulando assim, uma postura ativa;
1	possibilitar a localização temporal e espacial;
1	contribuir para a formação da cidadania;
1	propiciar a interlocução com o aluno;
1	valorizar a realidade social próxima do aluno;
1	estabelecer um diálogo direto entre a exposição textual dos conteúdos e as atividades;
1	romper com a idéia de História verdade;
1	analisar os sujeitos históricos e os grupos sociais em seus contextos específicos;
1	apresentar textos de autores variados.

Fonte: BRASIL. *Guia de livros didáticos 2005*: v. 5: História - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004.

APÊNDICE D

QUADRO 6
Itens que compõem o quesito *Atividades* e o nº de coleções em que aparecem

Quesito: <i>Atividades</i>	
Nº de coleções em que o item aparece	Itens que foram avaliados no quesito (No quesito <i>Atividades</i> as coleções devem:)
12	estimular diversas habilidades cognitivas, tais como observação, investigação, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação, formulação de hipóteses;
6	estimular a reflexão sobre a realidade atual;
5	apresentar atividades em grupo (promover o debate);
5	apresentar atividades que estimulam o diálogo entre o passado e o presente (constr. do conhec. hist.);
3	apresentar atividades que estimulam a produção de texto;
3	promover integração entre conteúdo e atividades;
3	ser variadas e criativas;
2	estimular a participação (formação para a cidadania);
2	promover a argumentação;
2	considerar o aluno como sujeito ativo do processo de construção do conhecimento;
2	conter orientações sobre atividades de pesquisa;
2	atuar como instrumento de avaliação;
2	conter atividades adequadas ao nível dos alunos;
2	apresentar atividades formuladas de forma clara e corretamente;
2	conter perguntas que extrapolam o texto;
2	promover a interdisciplinaridade;
1	estimular a reflexão dos temas abordados;
1	incentivar a postura crítica, ativa e participativa;
1	conter atividades coerentes com a proposta metodológica.

Fonte: BRASIL. *Guia de livros didáticos 2005*: v. 5: História - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004.

APÊNDICE E

QUADRO 7

Itens que compõem o quesito *Metodologia de História* e o nº de coleções em que aparecem

Quesito: <i>Metodologia de História</i>	
Nº de coleções em que o item aparece	Itens que foram avaliados no quesito (No quesito <i>Metodologia de História</i> as coleções devem apresentar:)
15	historiografia atualizada;
13	diferentes versões;
8	explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos;
7	temas sem simplificações explicativas;
6	estímulo a crítica;
5	história como construção dinâmica, processo;
4	ausência de perspectiva eurocêntrica;
4	diversas fontes, ampliação da noção de fonte histórica;
4	ação coletiva e participação de todos como sujeitos da História, recusando assim, a identificação dos sujeitos históricos com heróis;
2	diversas linguagens;
2	diferentes versões e ausência da idéia de História-verdade, (narrativa histórica não é identificada como verdade absoluta);
2	coerência entre a proposta e a obra;
1	abordagem problematizadora;
1	concepção de História, segundo a qual conhecer História é entender os diferentes processos e sujeitos históricos e suas relações nos diferentes tempos e espaços;
1	conteúdo não apenas de maneira informativa;
1	perspectiva cronológica sem que isso se constitua numa supervalorização da cronologia;
1	diálogo entre o específico e o geral;
1	diferenças sociais e desigualdades;
1	discussão sobre o processo de construção do conhecimento histórico;
1	diversidade cultural;
1	estratégias de pesquisa da história local e a percepção das ações cotidianas das pessoas comuns;
1	História como construção de diversos grupos sociais;
1	historicidade dos acontecimentos;
1	estratégias que abordem mudança e permanência;
1	estímulo à argumentação;
1	desenvolvimento da cidadania por meio de atividades que possibilitam uma postura ativa dos alunos;
1	estímulo à análise e à comparação;
1	estímulo à interpretação de fatos históricos;
1	situações de aprendizagem em que o aluno seja considerado sujeito ativo do processo de construção do conhecimento;
1	informações necessárias para a compreensão do que está sendo tratado;
1	dados relativos à localização temporal e ou espacial do que se discute.

Fonte: BRASIL. *Guia de livros didáticos 2005*: v. 5: História - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004.

APÊNDICE F

QUADRO 8

Itens que compõem o quesito *Conceitos* e o nº de coleções em que aparecem

Quesito: <i>Conceitos</i>	
Nº de coleções em que o item aparece	Itens que foram avaliados no quesito (No quesito <i>Conceitos</i> as coleções devem apresentar:)
15	conceitos de História, sujeito histórico, relações sociais, cultura, poder, trabalho, tempo, espaço, natureza são construídos adequadamente;
3	ausência de simplificações dos processos sociais;
2	análise de micropoderes;
2	diversidade de sujeitos históricos;
2	análise das relações sociais que não se relacione apenas com as determinações econômicas, factuais ou políticas;
2	contextualização dos processos históricos, em sua complexidade, sem simplificações;
1	conceito amplo de poder que não se restringe apenas ao aspecto político-administrativo;
1	conceito de cultura como multiplicidade de manifestações sociais no tempo;
1	conceitos de cultura material e imaterial;
1	abordagem de múltiplas relações sociais;
1	peças comuns como sujeitos históricos e não apenas os grandes personagens;
1	multiplicidade temporal, não restringindo a categoria tempo à idéia de sucessão;
1	ampliação do conceito de espaço, que não se restrinja à utilização de mapas e à descrição do meio físico e geográfico;
1	conceito de tempo compreendido como duração, a ordenação, a seqüência, a simultaneidade, a transformação e a permanência dos fatos históricos;
1	conceitos em perspectiva histórica;
1	relações de trabalho como responsáveis por grandes transformações na História;
1	atores sociais sem caricaturização;
1	conceitos em sua complexidade.

Fonte: BRASIL. *Guia de livros didáticos 2005*: v. 5: História - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004.

APÊNDICE G

QUADRO 9
Itens que compõem o quesito *Fontes* e o nº de coleções em que aparecem

Quesito: <i>Fontes</i>	
Nº de coleções em que o item aparece	Itens que foram avaliados no quesito (No quesito <i>Fontes</i> as coleções devem apresentar:)
18	fontes ampliando as idéias do texto ou de dialogar com ele;
16	legendas;
14	variedade de fontes;
8	mapas utilizados de acordo com as convenções cartográficas;
5	orientação para o uso das fontes;
3	fontes integradas ao texto e tratadas como documento histórico;
3	boa visualização;
2	discussão sobre a natureza das fontes;
2	utilização e comparação de fontes produzidas com diferentes linguagens;
2	contribuição para a compreensão dos conteúdos;
1	discussão sobre a historicidade das fontes;
1	estratégias que utilizem as fontes como um estímulo à observação, interpretação e análise de textos;
1	prioridade no trabalho com documentos.

Fonte: BRASIL. *Guia de livros didáticos 2005*: v. 5: História - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004.

APÊNDICE H

QUADRO 10

Itens que compõem o quesito *Edição* e o nº de coleções em que aparecem

Quesito: <i>Edição</i>	
Nº de coleções em que o item aparece	Itens que foram avaliados no quesito (No quesito <i>Edição</i> as coleções devem apresentar:)
16	adequação da edição à proposta pedagógica;
10	equilíbrio entre imagem e texto;
7	correção ortográfica;
5	legibilidade das imagens;
4	organização;
4	ritmo e a continuidade da leitura;
3	unidade visual;
3	adequação de títulos e subtítulos;
2	legibilidade da fonte;
2	referências bibliográficas completas;
2	elementos que estimulem a leitura (imagens, tamanho da fonte, formatação da página, etc);

Fonte: BRASIL. *Guia de livros didáticos 2005*: v. 5: História - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004.

APÊNDICE I

QUADRO 11
Itens que compõem o quesito *Cidadania* e o nº de coleções em que aparecem

Quesito: <i>Cidadania</i>	
Nº de coleções em que o item aparece	Itens que foram avaliados no quesito (No quesito <i>Cidadania</i> as coleções devem apresentar:)
10	estímulo à reflexão crítica;
9	discussão sobre a diversidade cultural (religião, gênero, raça, cultura);
8	discussão sobre a diversidade cultural (preconceitos étnicos);
6	historicidade das experiências sociais;
6	tema da cidadania presente nos textos e nas atividades;
5	estratégias para o desenvolvimento da consciência política;
5	abordagem dos conteúdos na perspectiva passado/presente;
3	relação entre individual e coletivo;
2	estímulo à participação dos alunos;
2	situações problema em que os alunos possam se identificar com sujeitos históricos;
1	análise dos direitos civis, políticos e sociais ao longo do tempo;
1	estratégias para a compreensão da realidade;
1	estímulo à conservação do patrimônio histórico e natural;
1	recusa ao eurocentrismo;
1	história da luta por direitos sociais;
1	reflexão sobre a atuação de diversos sujeitos históricos;
1	reflexão sobre movimentos de resistência ao longo do tempo;
1	relação entre os processos sociais e as vivências dos alunos;
1	estratégias para estimular a autonomia dos alunos;
1	pesquisa de campo.

Fonte: BRASIL. *Guia de livros didáticos 2005*: v. 5: História - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004.

APÊNDICE J

QUADRO 12

Itens que compõem o quesito *Manual do Professor* e o nº de coleções em que aparecem

Quesito: <i>Manual do Professor</i>	
Nº de coleções em que o item aparece	Itens que foram avaliados no quesito (No quesito <i>Manual do Professor</i> as <i>coleções</i> devem apresentar:)
16	proposta de avaliação contínua e ou diagnóstica;
14	explicitação das propostas da Metodologia da História;
13	textos para formação e atualização do professor;
12	coerência entre a proposta metodológica do manual do professor e do livro do aluno;
11	orientações sobre a articulação dos conteúdos entre si e sobre a interdisciplinaridade;
8	sugestões de leituras complementares e vídeos;
6	respostas e comentários sobre as atividades;
6	indicação de bibliografia, filmes, sites, incentivo à visitas a museus e estudos do meio;
5	objetivos e respostas para as atividades;
5	caracterização de cada capítulo;
5	reflexões sobre a História ensinada e sobre a construção do pensamento histórico pelo aluno;
4	linguagem clara e adequada;
2	indicações de trabalho com documentos iconográficos;
2	bibliografia atualizada e diversificada;
1	orientações sobre debates e pesquisas;
1	comentários sobre a bibliografia;
1	orientações sobre como motivar os alunos;
1	principais conceitos que devem ser compreendidos pelos alunos.

Fonte: BRASIL. *Guia de livros didáticos 2005*: v. 5: História - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004.

APÊNDICE K

TABELA 5
Quantificação dos resultados das informações dos questionários

Dados		Nº de sujeitos	Porcentagem de sujeitos
Sexo	masculino	7	22%
	feminino	25	78%
Rede de ensino em que leciona	estadual	20	62,5%
	municipal	12	37,5%
Instituição em que concluiu o 3º grau	pública	13	44%
	privada	17	56%
Tempo de Magistério	5 anos	11	34%
	6 a 10 anos	5	16%
	11 a 15 anos	4	12,5%
	16 a 20 anos	7	22%
	21 a 25 anos	4	12,5%
	26 anos ou mais	1	3,0%
Trabalha em 2 turnos	sim	12	37,5%
	não	20	62,5%
Exercício de outra atividade	sim	3	9,4%
	não	29	90,6%
Série em que leciona	* 5ª série	10	31%
	* 6ª série	12	37,5%
	* 7ª série	19	59%
	* 8ª série	21	66%

Fonte: questionário

*A soma dos professores que lecionam na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries não fecha em 100% porque há professores que lecionam em mais de uma série.

APÊNDICE L

Os itens avaliados em cada quesito

A coleção *Nova História Crítica* recebeu ressalvas em cada um dos oito critérios avaliados pelo PNLD/2005 (*Metodologia de Ensino-Aprendizagem, Atividades, Metodologia de História, Conceitos, Fontes, Construção da Cidadania, Edição e Manual do Professor*). A coleção teve os seguintes itens avaliados em cada critério:

No quesito *Metodologia de Ensino-aprendizagem* foram avaliados os seguintes itens:

- 1) Desenvolvimento de habilidades cognitivas: possibilita o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o pensamento histórico, se estimula a leitura crítica dos textos.
- 2) Construção do texto: texto é claro, bem construído e dinâmico e questionador.
- 3) Aspectos relativos à proposta da coleção: coerência entre a obra e a proposta metodológica.
- 4) Indicações sobre o uso da coleção: há orientação de pesquisa
- 5) Aspectos relacionados à Metodologia da História: estabelece relação passado/presente.
- 6) Adequação da obra ao aluno: estabelece relação com conhecimentos prévios dos alunos.

No quesito *Atividades* foram avaliados os seguintes itens:

- 1) Desenvolvimento de habilidades cognitivas: incentivam a postura crítica, ativa e participativa; promovem a construção de argumentos; estimulam diversas habilidades cognitivas, tais como observação, investigação, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação, formulação de hipóteses.
- 2) Indicações relativas à formulação e à redação das atividades: integradas ao conteúdo; perguntas que extrapolam o texto; variadas e criativas.

No quesito *Metodologia de História* foram avaliados os seguintes itens:

- 1) Concepção de História: historiografia atualizada; diferentes versões; História como construção de diversos grupos sociais Promove a identificação da História com heróis e datas; ação coletiva e a participação de todos como sujeitos da História.
- 2) Habilidades que a metodologia deve desenvolver: estimula a crítica.
- 3) Coerência entre a proposta e a obra: coerência entre a proposta e a obra.
- 4) Elementos utilizados para a compreensão do texto: Presença de simplificações explicativas.

No quesito *Conceitos* foram avaliados os seguintes itens:

1) Principais conceitos e significados: sem simplificações dos processos sociais; não enfatizar apenas os grandes personagens em sujeito histórico.

No quesito *Fontes* as seguintes categorias e itens foram avaliados:

1) O papel das fontes: prioridade no trabalho com documentos; discussão sobre a natureza das fontes.

3) Tipos de fontes: mapas utilizados de acordo com as convenções cartográficas.

No quesito *Construção da Cidadania* foram avaliados os seguintes itens:

1) Concepções de cidadania: historicidade das experiências sociais; luta por direitos sociais.

2) Habilidades a serem desenvolvidas: reflexão crítica; atitude crítica; situações problema em que os alunos possam se identificar como sujeitos históricos; autonomia.

No quesito *Edição* foram avaliados os seguintes itens:

1) Legibilidade: equilíbrio entre imagem e texto; legibilidade das imagens.

No quesito *Manual do professor* foram avaliados os seguintes itens:

1) Formação do professor: textos para formação e atualização do professor; caracterização de cada capítulo.

2) Linguagem e conceitos: linguagem clara e adequada.

3) Proposta metodológica: coerência entre proposta metodológica do manual e no livro do aluno; explicitação das propostas da metodologia da História.

4) Proposta de avaliação: proposta de avaliação contínua e ou diagnóstica.

5) Bibliografia: bibliografia atualizada e diversificada.

APÊNDICE M

Roteiro de entrevista semi-dirigida

- Como é escolhido o livro didático na escola em que você trabalha?
- Quais são os critérios utilizados na escolha do livro didático? Você concorda ou discorda dele? Por quê?
- Se a escola em que você trabalha fosse diferente (turmas menores, menos alunos por turmas, alunos com melhor desempenho, mais recursos didáticos) você utilizaria esse mesmo livro? Por quê?
- Se as suas condições de trabalho (menor número de aulas por dia, maior tempo para planejamento) você utilizaria esse mesmo livro? Por quê?
- Você utilizaria esse livro novamente?
- Você já utilizou outro livro? Quais as desvantagens e quais as vantagens você observou em relação ao uso da coleção “Nova História Crítica”?
- Identifique as características do livro em relação às condições de trabalho de um professor de escola pública:
- Descreva o modo como você utiliza o livro em suas aulas e como orienta o uso do livro pelos seus alunos em casa:
- Quais são os pontos positivos e negativos da coleção em relação a:
 - sujeitos históricos;
 - organização temporal dos conteúdos;
 - tratamento dispensado às fontes;
 - diferentes versões dos acontecimentos históricos;
 - habilidades que as atividades auxiliam a desenvolver;
 - atividades e organização da sala, papel das imagens;
 - adequação do livro ao nível dos alunos;
 - linguagem.

Observação: Nessa questão, os itens acima citados são lembretes para a entrevistadora, pois a proposta é deixar o professor falar livremente, depois de esgotar o assunto, perguntar pelos itens que não foram citados por ele.

APÊNDICE N

Correspondência enviada a professores

Prezado Professor (a),

Este questionário é um instrumento de coleta de dados para uma pesquisa sobre a escolha de livros didáticos que está sendo desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Essa pesquisa tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de estudos sobre livros didáticos, buscando fornecer elementos que possam auxiliar na melhoria desse material.

Informamos que não é necessário você se identificar nesse questionário. No entanto, é muito importante para nossa pesquisa que o professor informe os dados relativos a sua formação profissional, bem como o nome da escola em que trabalha. Garantimos que em nenhum momento dessa pesquisa o seu nome ou o nome da escola serão divulgados sem autorização.

Sua participação é muito importante para o sucesso de nossa pesquisa.

Atenciosamente,

Nayara Silva de Carie - Mestranda do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos. (Contato: nayaracario@yahoo.com.br)

QUESTIONÁRIO

1ª Parte: Caracterização do Docente

1. Identificação do professor

Nome:	Idade:
Sexo: () masc. () fem.	E-mail:
Escola em que leciona:	Tel:

2. Escolaridade:

Nível:	Em realização:	Ano de conclusão:
() Licenciatura curta.		
() Licenciatura plena.		
() Pós-graduação latu-sensu.		
() Mestrado.		
() Doutorado.		

3. Instituição em que concluiu o 3º grau:

4. Séries em que leciona:

() 5ª () 6ª () 7ª () 8ª
() 2º ciclo () 3º ciclo

5. Tempo de Magistério de 5ª a 8ª séries:

- até 5 anos. 16 a 20 anos.
 de 6 a 10 anos. 21 a 25 anos.
 de 11 a 15 anos. 26 anos ou mais.

6. Carga horária semanal de trabalho nessa escola:

- até 20 horas semanais. 31 a 40 horas semanais.
 21 a 30 horas semanais. mais de 40 horas semanais.

7. Trabalha em outra escola?

- Sim Não
 Municipal Estadual Particular

8. Exerce outra atividade remunerada além do Magistério?

- Sim Não

Qual? _____

9. Se respondeu a pergunta nº 8 assinale a alternativa correspondente à carga horária de trabalho semanal:

- até 20 horas 21 a 30 horas 31 a 40 horas

10. Já participou da escolha do livro didático? Sim Não

11. No ano de _____

12. Qual coleção escolheu?

2ª Parte: Contexto da escolha e avaliação do livro didático

1. Você conhece a avaliação de livros didáticos feita pelo MEC?

- Sim Não

2. Você já consultou o Guia de livros didáticos distribuído pelo MEC?

- Não tive acesso ao Guia.
 Consulte para ler a avaliação do livro que utilizo.
 Consulte para comparar com as resenhas dos outros livros.
 Outros.

3. Se você marcou outros na questão anterior, indique:

4. Se não consultou o Guia, assinale entre as opções abaixo quais foram as razões?

- O Guia não chegou à escola.
 O Guia estava disponível, mas não foi consultado.
 Não havia Guias em quantidade suficiente para os professores da disciplina.
 Houve atraso na chegada do Guia à escola.

5. Se você respondeu que o Guia estava disponível, mas não foi consultado, explique a razão:

6. O livro foi escolhido:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Em assembléia estadual. | <input type="checkbox"/> Por um único professor. |
| <input type="checkbox"/> Em assembléia municipal. | <input type="checkbox"/> Pela direção da escola. |
| <input type="checkbox"/> Pelo conjunto de professores da disciplina. | <input type="checkbox"/> Pelo coordenador, supervisor ou orientador educacional. |

7. Assinale no quadro abaixo, três aspectos que você considera mais importantes num livro didático:

Aspectos presentes nos livros didáticos

- Apresenta historicidade na construção de noções e conceitos.
- A seqüência em que os conteúdos estão distribuídos no livro.
- Adequação do livro ao nível médio dos alunos.
- O tipo de atividades e de exercícios.
- A qualidade e a variedade das ilustrações (desenhos, mapas, gráficos, fotos e tabelas).
- Contribui para a construção de conceitos básicos do conhecimento histórico.
- Contribui para a construção da cidadania.
- A qualidade da editoração e aspectos visuais (distribuição do conteúdo na página, etc).
- Auxilia na preparação e organização das aulas.
- A metodologia da História (concepção de História adotada, atualização em relação às pesquisas historiográficas recentes).
- Metodologia de ensino-aprendizagem.
- Presença de trabalho com fontes históricas.
- Qualidade do manual do professor (orientações para o professor).
- A seleção de conteúdos.
- Propicia uma dinâmica de trabalho compatível com a realidade da sala de aula.
- É adequado às condições de trabalho do professor da escola pública.
- Possui uma linguagem acessível aos alunos.
- Outros.

Se você considera importantes outros aspectos, indique quais:
