

ANA BEATRIZ DOS SANTOS CARVALHO

**LEITURAS E USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA:
RELAÇÕES PROFESSOR-LIVRO DIDÁTICO NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
2009

ANA BEATRIZ DOS SANTOS CARVALHO

**LEITURAS E USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA:
RELAÇÕES PROFESSOR-LIVRO DIDÁTICO NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientação: Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca

UBERLÂNDIA

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- C331L Carvalho, Ana Beatriz dos Santos, 1977-
Leituras e SOS do livro didático de História : relações professor-livro didático nos anos finais do ensino fundamental / Ana Beatriz dos Santos Carvalho. - 2009.
116 f. : il.
- Orientadora: Selva Guimarães Fonseca.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Livros didáticos - História - Teses. 2. História - Estudo e ensino - Teses. I. Fonseca, Selva Guimarães. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.671.1

Prof^ª Dr^ª Selva Guimarães Fonseca
Orientadora

Prof^ª Dr^ª Silma do Carmo Nunes

Prof^ª Dr^ª Iara Vieira Guimarães

Agradecimentos

Aos meus pais Geraldo e Bia, pelo exemplo de luta e dedicação, exercitando um amor incondicional todos os dias, independente de qualquer adversidade;

Ao William, pelo carinho, paciência e incentivo, sem medidas, para a realização do que parecia um sonho;

Ao João Pedro, que foi gerado durante esta jornada, e mesmo sem compreender, participou ativamente desde momento especial.

Aos amigos e parentes que algumas vezes foram colocados em segundo plano, durante os momentos mais conturbados, mas tiveram compreensão e carinho para comigo.

Amo todos vocês!

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	7
LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE TABELAS	9
RESUMO	10
ABSTRACT	11
INTRODUÇÃO	12
1. TEMA E PROBLEMAS	14
2. JUSTIFICATIVAS	16
3. OBJETIVOS	18
4. METODOLOGIA	19
5. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	22
CAPÍTULO I: HISTÓRIAS DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	25
1. BREVE HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO.....	27
2. OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	39
CAPÍTULO II – “DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO”: LEITURAS E RELEITURAS.....	49
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	51
2. A ESTRUTURA DA COLEÇÃO	58
3. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO USO DA COLEÇÃO	62
CAPÍTULO III – A COLEÇÃO NA SALA DE AULA: DIZERES SOBRE OS FAZERES	76
1. NARRATIVAS E REFLEXÕES	76
2. FATORES FAVORÁVEIS À UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO	92
3. PROBLEMAS ENCONTRADOS NA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
1. PRÓXIMOS PASSOS	105
BIBLIOGRAFIA	106
ANEXOS	113
1. ESTRUTURA CURRICULAR DOS LIVROS DA COLEÇÃO	113
2. CÓPIA DA AVALIAÇÃO DA COLEÇÃO NO GUIA DO PNLD 2008	115
3. MODELO DE QUESTIONÁRIO	118
4. ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	120

LISTA DE SIGLAS

ABRELIVROS	Associação Brasileira de Editores de Livros
BOC	Bloco Operário e Camponês
CBC	Conteúdo Básico Curricular
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Programa de Aprofundamento
PAIES	Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEAS	Programa de Educação Afetiva Sexual
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional de Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro de Ensino Médio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i>
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ETAPAS DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO E CONDUÇÃO DA PESQUISA.....	22
FIGURA 2 – CAPA DA CARTILHA NOVA ESCOLA PARA APRENDER A LER, ESCREVER E CONTAR DE 1722.....	25
FIGURA 3 – NÚMERO DE COLEÇÕES POR BLOCO DE ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS: GUIA DO PNLD 2008	45
FIGURA 4 - RECORTE SOBRE “MODERNIDADES DO BRASIL”	50
FIGURA 5 – TERRA BRASILIS – MAPA DO ATLAS MILLER (1511-1519)	61
FIGURA 6 – CATEGORIAS ICONOGRÁFICAS POR LIVRO	65
FIGURA 7 – DENSIDADE IMAGÉTICA DOS LIVROS E DA COLEÇÃO.....	66
FIGURA 8 - GÊNERO DOS PROFESSORES	77
FIGURA 9 – TIPO DA INSTITUIÇÃO DE GRADUAÇÃO	77
FIGURA 10 - TEMPO DE FORMATURA E EXPERIÊNCIA DE MAGISTÉRIO	77
FIGURA 11 – QUANTIDADE DE RECURSOS ADICIONAIS UTILIZADOS EM SALA DE AULA	80
FIGURA 12 – PÓS-GRADUAÇÃO.....	81
FIGURA 13 – AVALIAÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR	84
FIGURA 14 – CARACTERÍSTICAS QUE MOTIVAM O USO DO LIVRO EM SALA	85
FIGURA 15 – FUNÇÕES DAS IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO.....	85
FIGURA 16 – ADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM UTILIZADA NOS LIVROS.....	90
FIGURA 17 – ATUALIZAÇÃO CONCEITUAL DO CONTEÚDO DOS LIVROS.....	91
FIGURA 18 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DOS LIVROS	92
FIGURA 19 – AVALIAÇÃO DA COLEÇÃO NO GUIA DO PNLD 2008 - PARTE I.....	115
FIGURA 20 – AVALIAÇÃO DA COLEÇÃO NO GUIA DO PNLD 2008 - PARTE II	116
FIGURA 21 – AVALIAÇÃO DA COLEÇÃO NO GUIA DO PNLD 2008 - PARTE III.....	117
FIGURA 22 – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - PARTES I E II.....	118
FIGURA 23 - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – PARTE III	119
FIGURA 24 - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES	120

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – QUANTIDADE DE IMAGENS POR CATEGORIA ICONOGRÁFICA NOS LIVROS DA COLEÇÃO	65
TABELA 2 - DENSIDADE IMAGÉTICA DA COLEÇÃO.....	66
TABELA 3 - RECURSOS DIDÁTICOS ADICIONAIS AO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADOS POR CADA PROFESSOR.....	80
TABELA 4 – GRADE CURRICULAR DOS LIVROS DE 5 ^ª E 6 ^ª SÉRIES.....	113
TABELA 5 – GRADE CURRICULAR DOS LIVROS DE 7 ^ª E 8 ^ª SÉRIES.....	114

RESUMO

Trata-se de uma investigação que tem como objeto de estudo as relações entre livro didático e professores de História. A coleção selecionada como foco da pesquisa foi: *História: das Cavernas ao Terceiro Milênio*, editado pela Editora Moderna, destinada aos últimos anos do Ensino Fundamental. O objetivo geral foi analisar as relações entre os professores e os livros didáticos de História nos anos finais (6º ao 9º anos) do Ensino Fundamental, evidenciando leituras e usos que são feitos da referida coleção didática pelos professores. Os objetivos específicos foram assim delimitados: revisar a história do livro didático, no Brasil, em particular, do livro didático de História; analisar a coleção *História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio*, aprovada pelo MEC pelo PNLD de 2008, focalizando os pressupostos teórico-metodológicos, a estrutura da coleção, a iconografia e os critérios de usabilidade; refletir sobre o modo como os professores leem, percebem e utilizam o livro didático no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no cotidiano escolar; e colaborar para a produção de um diagnóstico crítico sobre os saberes históricos veiculados pelos livros didáticos de História e os modos de sua utilização na realidade educacional na sociedade brasileira contemporânea. A metodologia combinou análise de documentos escritos e iconográficos, questionários e entrevistas orais com sete professores de História, usuários dos livros nos anos 2008 e 2009, no contexto da Escola Estadual Segismundo Pereira, na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. A investigação possibilitou-nos evidenciar as visões que professores investigados têm desses livros, identificar aspectos positivos e negativos e explicitar significados que emergem dessas concepções. Concluímos que um maior conhecimento acerca das concepções dos usuários, neste caso, professores de História, a respeito do livro didático pode propiciar melhorias desse importante recurso de ensino. Possibilitou-nos a identificarmos indicadores que evidenciam diversos modos de ler e usar os livros em sala de aula; bem como a necessidade de mudanças que poderão ser incorporadas nas práticas de ensino de História.

ABSTRACT

This study is a research that has as object the relations between textbooks and History teachers. The researched selected collection was: *História: das Cavernas ao Terceiro Milênio*, published by Editora Moderna, destined to the forty last year of elementary school. The general objective of that research was to analyze the relationships between teachers and history textbooks in the final years (6th to 9th years) of elementary school, showing the ways and uses that are made of the textbooks by investigated teachers when teaching. The specific objectives were well defined: reviewing of the Brazilian history textbook, examining the history collection: *História: das Cavernas ao Terceiro Milênio*, adopted by MEC PNLD 2008, toward the final years of elementary school, focusing on the theoretical and methodological assumptions, the structure of the collection, the iconography and criteria usability, thinking about how teachers read, understand and use the textbook in the teaching and learning developed in the daily school and work for the production of a critical diagnosis of the historical knowledge conveyed by textbooks for history and methods of their use in the educational reality of the contemporary Brazilian society. The methodology combined document analysis, questionnaires and oral interviews with seven history teachers that uses the collection books in the years 2008 and 2009. The research enabled us to record and understand the view that teachers have these books, identifying strengths and weaknesses and explaining the meanings of these concepts that emerge. We conclude that greater knowledge about the concepts of users, in this case teachers, about the textbook that allows us to progress improvements that can provide important resource for education, allows us to identify indicators that demonstrate ways to read and use the books in the classroom, and highlights the need for changes that may be incorporated into the practice of teaching history.

INTRODUÇÃO

O livro didático, no Brasil tem, historicamente, assumido diversos significados nas várias realidades escolares. Ele pode ser encarado apenas como “manual escolar, manual de texto”¹, como um importante material didático ou, simplesmente, um livro escolar. Trata-se de uma materialidade textual que se caracteriza como um instrumento de uso educacional, com objetivos didáticos. Consideramos interessante estabelecer essas diferentes denominações, uma vez que, no curso da investigação, evidenciamos diferentes configurações em termos de concepção, recepção e uso do livro didático.

A primeira característica do livro didático, segundo Batista (1999, p. 542), a ser destacada é a “provisoriedade”, visto que o livro didático se desatualiza rapidamente. Sua objetividade é tamanha que, raramente, é revisto ou retomado. Traz ao aluno e ao professor dados, informações e saberes e por este motivo, muitas vezes, não é preservado em bibliotecas pessoais ou institucionais. Conforme esse autor, o livro didático tem pouca autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres, semestres, capítulos e unidades. Sendo assim, sua utilização está intimamente ligada à organização do tempo escolar e aos papéis desenvolvidos pelo professor e pelo aluno.

O livro didático é, também, um produto desenvolvido para um mercado específico: o escolar. Quem mais vende livro no Brasil são as Editoras de livros didáticos. Essa é a fatia mais significativa do mercado editorial brasileiro. A importância desse segmento se explica, em parte, por causa dos programas do governo federal, que compram e distribuem, gratuitamente, livros para alunos de escolas da rede pública. Vender para esses programas é um grande negócio para as editoras. Consoante com João Arinos, presidente da Abrelivros²

A margem percentual de lucro obtida com os livros vendidos para o governo é bem menor do que a do mercado privado. Mas compensa porque a escala é maior. (ARINOS, 2007, p. 47).

As tensões procedentes da comercialização do livro didático, como produto, uma mercadoria produzida e comercializada em situação específica, são decorrentes da função que possui dentro do contexto escolar. De acordo com Michael Apple

¹ BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia. **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

² Associação Brasileira de Editores de Livros.

são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países do mundo (APPLE, 1995, p. 81).

Nesse sentido, Rosa Corrêa nos chama a atenção para o fato de

que, provavelmente, nenhum material escolar sofreu tanto as influências das leis de mercado quando esse, fundamentalmente porque as políticas do livro escolar mantiveram conectados interesses estatais e privados (CORRÊA, 2000, p. 22).

Ainda nessa direção, Regina Zilberman afirma:

se todas as características do livro didático fazem-no o primo-pobre da família dos livros, ele é o primo-rico no ramo das editoras, pois assegura uma rentabilidade segura, não só por contar com o apoio do sistema de ensino, como também ter o abrigo do Estado, devido às políticas públicas que garantem sua compra (ZILBERMAN, 1998, p. 58).

Dessa forma, no mercado do livro didático do Brasil, a escola é vista pelas grandes editoras como mercado-alvo, ao mesmo tempo em que impõe às empresas e aos autores especificidades para a produção e circulação do produto. Segundo pesquisas recentes, o livro didático é considerado a principal fonte de saberes impressa utilizada por grande parte dos professores e alunos. Partindo dessa premissa, Batista assegura que

o livro didático desenvolve importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura (BATISTA, 1999, p. 534).

Ressaltando a sua “efemeridade”, as autoras Bufrem, Schmidt e Garcia destacam que, embora sejam considerados como obras de referência, os livros trazem consigo a condição de se desatualizarem rapidamente. Isso transforma o livro didático em

um material, ao mesmo tempo, intenso, por sua aplicação em sala de aula, e frágil, pois exige uma renovação constante (BUFREM; SCHMIDT; GARCIA, 2006, p. 124).

Os livros didáticos permanecem no mercado por cerca de quatro a cinco anos por edição. Contudo são um instrumento extremamente valorizado como elemento mediador do processo de ensino e aprendizagem, pois apresentam um vasto repertório de conteúdos, conhecimentos escolares, métodos e atividades de ensino nas disciplinas específicas.

Dada sua importância nesse processo, consideramos pertinente voltarmos os holofotes para a relação entre o livro didático e o docente que o utiliza, relação esta que se estabelece dentro de um contexto institucional, social, político, econômico e cultural.

Concebemos os livros didáticos como importantes referenciais para o trabalho em sala de aula, os quais se encontram à disposição para a escolha do professor, trazendo-lhes

propostas variadas. Alguns livros apresentam tendências consideradas “tradicionais” e outras julgadas como mais “renovadoras” em termos pedagógicos, teóricos e políticos. Esse tipo de avaliação é questionado, porquanto muitos fatores devem ser levados em conta.

Consideramos que o livro didático, independente de sua proposta pedagógica, dificilmente, ultrapassa as barreiras e o “engessamento” dos padrões aos quais se adaptam para chegar ao mercado. Em outras palavras, como qualquer produto cultural destinado ao mercado consumidor, atende a determinados padrões e exigências do mercado. Assim, o livro didático atende a um número preestabelecido de páginas, a um recorte e uma seleção de conteúdos, a uma determinada quantidade de textos e de atividades propostas, dentre outros itens que são incluídos nas solicitações e orientações das editoras aos autores.

Além disso, é necessário registrar as Diretrizes e Parâmetros Curriculares do Ministério da Educação, que, como referência, tornam-se praticamente exigências, uma vez que constituem critérios, pré-requisitos para a avaliação e aprovação dos livros pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)³. Esse conjunto de critérios de produção e avaliação, por sua vez, são alvo de intensas discussões, na medida em que podem ser vistos como “limites” para o trabalho do professor em sala de aula e influenciam as relações entre o conteúdo e a metodologia apresentada pelos autores e professores. Também são compreendidos, por muitos, como regras, normas de controle da qualidade estabelecidas pelo Estado.

1. Tema e Problemas

O objeto desta pesquisa é o modo como os livros didáticos de História adotados nos anos finais do Ensino Fundamental, são lidos e utilizados pelo professores de História. Focalizaremos, um caso específico, para que possamos nos aproximar e compreender as relações entre os livros didáticos e os professores que os utilizam em sala de aula. Buscaremos investigar as leituras, as vozes e as experiências dos professores de História que utilizam a coleção aprovada pelo PNLD 2008 para os quatro últimos anos do Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries-cuja nova nomenclatura passou a ser 6^o ao 9^o anos), *História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio*, das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, na Escola Estadual Segismundo Pereira, localizada na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

³ Estas Diretrizes são encontradas nos Editais do PNLD de 2008 (BRASIL, MEC, 2007).

Este estudo situa-se no campo de ampliação das pesquisas em ensino de História. Segundo Fonseca, a partir dos anos 1980, o ensino de História passou por um amplo movimento curricular, em que a perspectiva multicultural foi destacada sem, contudo, fazer apologia ao relativismo absoluto. Em vários países, ocorreram movimentos semelhantes, nos quais o ensino de História foi inserido numa atmosfera permeada de múltiplas possibilidades e caminhos, visando à ampliação da educação escolar. Em outras palavras, existem, no atual contexto educacional brasileiro, diversas propostas de ensino de História, porém com um ponto comum: o respeito às diferenças, à diversidade, à tolerância, e a solidariedade.

Como fruto das políticas públicas que emergiram das reformas dos anos 1990, o texto dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de História, elaborado pelo Ministério da Educação, em 1998, orienta os currículos de História a construir uma nova concepção de cidadania, mediante críticas ao ensino de História centrado na representação de nacionalidade em que os valores e a cultura branca europeia são predominantes.

A preocupação com a revisão do ensino de História passa a ser recorrente e evidenciada nos projetos e programas das redes de ensino públicas e privada. A política de produção e distribuição de materiais didáticos, sobretudo, livros didáticos, historicamente, um dos meios utilizados pelo Estado para efetivar políticas públicas para a educação básica, passou a ser revista e aperfeiçoada.

Desde 1929, o governo federal do Brasil investe em programas voltados à distribuição de materiais didáticos aos estudantes da rede pública de ensino brasileiro. Ao longo de quase 70 anos, o programa foi se aprimorando, agregou diferentes concepções, nomenclaturas e formas de execução. O PNLD é a forma atual do Programa de avaliação e distribuição gratuita de livros didáticos aos alunos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, incluindo as classes de alfabetização infantil. O ensino médio é contemplado com o PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio), implantado em 2004, e que prevê a avaliação e distribuição de livros didáticos para os alunos do ensino médio da rede pública de todo o país.

No programa de distribuição gratuita de livros didáticos para todos os alunos do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio da rede pública de ensino, destaca-se o padrão de qualidade do material que chega ao aluno.

Alguns questionamentos são recorrentes entre os profissionais de ensino de História e nos parecem pertinentes nesta investigação: até que ponto há compromisso, por parte da indústria editorial com a qualidade teórica do material que é oferecido às escolas? Como se dá

a participação do professor nas escolhas destes livros? Por fim, a principal pergunta que levantamos neste trabalho: como o professor de História se relaciona com o livro didático nas salas de aula do Ensino Fundamental? Quais são as leituras e usos que professores de História fazem dos livros didáticos?

As diretrizes e os textos curriculares, assim como os livros didáticos, veiculam, de forma ora incisiva, ora sutil ideologias, propostas culturais e pedagógicas na realidade escolar. Em decorrência das opções políticas feitas pelos especialistas educacionais, contratados como avaliadores pelo Estado, os livros didáticos são pré-selecionados e indicados aos professores para a escolha e uso.

Diante disso, acreditamos ser necessário estar atentos ao formato e ao conteúdo dos livros que chegam às escolas. Que conhecimentos históricos escolares estão sendo, ou podem ser, construídos a partir desse material? Como um grupo de professores do Ensino Fundamental pensa, problematiza o uso do livro de didático de História? Que possibilidades de reflexão pedagógica as leituras e usos do livro proporcionam aos professores? Essas e outras perguntas fazem parte de uma história. Nessa perspectiva, alguns aspectos dessa história serão registrados na pesquisa. Como o professor lê, interpreta, apropria-se e se re-apropria de textos e imagens no universo de sala de aula? Como o professor de História utiliza os livros didáticos? Suas vozes serão registradas e interpretadas nesta dissertação. Esta é a nossa meta.

2. Justificativas

Responder a essas perguntas é importante porque, muitas vezes, os professores, no cotidiano escolar, não explicitam o papel que o livro didático assume dentro do processo de ensino e aprendizagem. Os impactos são diversos. Há descompassos, ou seja, o livro didático é valorizado por alguns; desperdiçado e desvalorizado por outros. Lembramos Circe Bittencourt ao afirmar que “o livro didático é o material de apoio básico a professores, pais e estudantes”⁴. Ainda a esse respeito, concordamos com Décio Gatti, ao afirmar que:

[...] os livros didáticos são, incontestavelmente, instrumentos privilegiados no cenário educacional brasileiro e internacional, pois são eles que, verdadeiramente, estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo (GATTI, 2004, p. 27).

⁴ BITTENCOURT, Circe M. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998, p.19.

Concordando com os autores, partimos do pressuposto de que o livro didático constitui um relevante instrumento, suporte, fonte de saberes no cotidiano escolar, pois veicula conteúdos, técnicas, metodologias, exercícios, questionários, sugestões de trabalhos, enfim, dezenas de elementos que são mobilizados com o objetivo de que o aluno consiga apreender ou até mesmo fixar os conteúdos escolares. Ampliando o papel do livro, percebemos que é mais do que um simples “transmissor de conteúdos e metodologias”, e, sim, um veículo que porta em si todo um sistema de valores, ideias, saberes. Logo, é construtor de imagens e interpretações sobre o mundo.

Entendemos os processos de leitura, interpretação, apropriação e re-apropriação no universo de sala de aula como uns dentre outros possíveis. Nosso referencial teórico leva-nos a buscar compreender a historicidade do livro didático. Como toda fonte, documento e materialidade possuem uma história, portanto o livro didático deve ser sempre situado e problematizado no contexto social em que foi produzido e também no contexto em que é lido e re-apropriado.

Para compreender o nosso objeto de trabalho⁵ e estudo, é preciso que nossas bases teóricas e nossos objetivos estejam claros. Caso contrário, podemos nos deparar com uma situação de aprisionamento, em que pesquisador e professor se veem completamente presos ao que o livro veicula, sem que sejam feitos os exercícios do questionamento e reflexão que o objeto exige.

É lugar comum entre os historiadores a necessidade de olhar criticamente as fontes utilizadas. No entanto, quando a fonte se trata do “livro didático”, esse olhar deve ser ainda mais aguçado. Devemos tomar muitos cuidados, pois essa fonte é grande aliada do professor e do pesquisador e pode contribuir para uma renovação metodológica, necessária para as pesquisas em Ciências Humanas e, mais especificamente, no ensino de História.

Os livros didáticos vêm percorrendo longa trajetória na história da educação brasileira, confundindo-se com ela própria. Têm sido fonte de investimento e preocupação dos formuladores e gestores das políticas públicas, além de suscitar debates dentro e fora das instituições educacionais sobre o seu papel na constituição e na construção de identidades, na difusão e no acesso aos saberes escolares básicos da educação.

⁵ O nosso objeto de estudo é também objeto de trabalho, pois atuo como docente de História, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio na rede pública estadual e também na rede particular, da cidade de Uberlândia – MG, desde 2006. Faço uso da coleção *História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio*, objeto de investigação deste trabalho. Sendo assim, compartilho de algumas dúvidas e inquietações com meus colegas professores que trabalham na escola investigada, na qual também atuo.

Os conteúdos dos livros didáticos de História têm sido objeto de análise e reivindicações de vários grupos que se sentem incomodados ou mesmo não representados, o que reforça a tese de preconceitos, estereótipos e discriminação no processo de produção e usos do livro didático. A partir dos anos 1980, essa agenda de reivindicações tem sido cada vez mais presente e objeto de demandas e disputas do mercado editorial e especialistas.

Na nossa pesquisa, optamos por focalizar as percepções dos professores em relação ao livro didático; e capturar os saberes, os modos de leituras e utilização no cotidiano da sala de aula. Pretendemos compreender como o texto da coleção didática *História: das cavernas ao terceiro milênio* está sendo lido e utilizado pelos profissionais de ensino de História, a recepção dos docentes em relação aos conteúdos e fontes oferecidos pela coleção investigada.

Com base nos questionamentos levantados até então, tencionamos traçar, nesta pesquisa, um possível caminho para a elucidação de algumas questões que nos surgem quando lemos, utilizamos e pensamos sobre os usos do livro didático de História.

3. Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as relações entre os professores e os livros didáticos de História nos anos finais (6^o ao 9^o anos) do Ensino Fundamental, evidenciando leituras e usos que são feitos de uma coleção didática pelos professores investigados. Como objetivos específicos, delimitamos:

1. Revisar a história do livro didático, no Brasil, em particular, do livro didático de História.
2. Analisar a coleção *História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio*, aprovada pelo MEC (Ministério da Educação) no PNLD de 2008, voltada para os anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, 6^o ao 9^o anos, focalizando os pressupostos teórico-metodológicos, a estrutura da coleção, a iconografia e os critérios de usabilidade.
3. Refletir sobre o modo como os professores leem, percebem e utilizam o livro didático no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no cotidiano escolar.
4. Colaborar para a produção de um diagnóstico crítico sobre os saberes históricos veiculados pelos livros didáticos de História e os modos de sua utilização na realidade educacional da sociedade brasileira contemporânea.

4. Metodologia

Neste trabalho, inspiramos-nos na abordagem qualitativa de pesquisa educacional. Aplicamos questionários e realizamos entrevistas orais com professores, complementadas por análise de documentos, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica⁶, Documentos do PNLD⁷, Parâmetros Curriculares Nacionais de História⁸ e os livros didáticos de História da Coleção *História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio*⁹. (MOTA e BRAICK, 2008)

O questionário foi composto por três partes:

- Parte I – Dados Sócio-Biográficos e Formação Profissional: delinea o perfil profissional do professor em termos de formação acadêmica (inicial e continuada), dados da escola onde trabalha e a relação do professor com o mercado de trabalho.
- Parte II – Critérios de seleção do livro didático: levanta perguntas sobre os critérios que o professor utiliza ao escolher o livro didático de História.
- Parte III – Uso e metodologias: busca questões que avaliem critérios tais como: ilustrações, adequação da linguagem, atualização conceitual, organização e coerência dos conteúdos, abordagem temática etc.

As entrevistas orais são importantes nesta pesquisa porque, com base nelas, buscamos compreender a repercussão, em sala de aula, dos livros didáticos e todo o conteúdo veiculado por ele. A realização das entrevistas se deu de acordo com os princípios da história oral temática.

As entrevistas foram conduzidas informalmente, porém, guiadas por um roteiro que estabelece questões exploratórias e motivacionais com a finalidade de extrair do professor informações relevantes para as análises. As transcrições das entrevistas foram submetidas a um processo de análise textual, estabelecendo-se as seguintes categorias:

- critérios de seleção e usos do livro didático;
- fatores favoráveis à utilização do livro didático; e

⁶ BRASIL, MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

⁷ BRASIL, MEC. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: História**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Estação Gráfica, 2007. Disponível em 2007. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/pnld08_historia.pdf (acesso em 03 de Julho de 2009).

⁸ _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1999.

⁹ MOTA, Myriam Becho; Patrícia Ramos BRAICK. **História: das Cavernas ao Terceiro Milênio**. 2^a Ed. 4 vols. São Paulo: Moderna, 1999.

- problemas encontrados na utilização do livro didático.

Todos os dados foram tabulados para análise, e, na busca de identificação das concepções, foram consideradas as informações registradas e dados os sócio-biográficos dos professores.

A escola investigada é a Escola Estadual Segismundo Pereira, situada à Avenida Ortízio Borges, nº 1284, Bairro Santa Mônica, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Esta escola foi escolhida por possuir contingente significativo de alunos e turmas. No ano de 2009, foram matriculados, aproximadamente, 1723 alunos¹⁰, sendo:

- 747 no turno da manhã, cursando o Ensino Médio;
- 623 no turno da tarde, cursando os anos finais do Ensino Fundamental;
- 353 no turno da noite, cursando Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

O turno investigado foi o vespertino, no qual os 623 alunos se dividem em quatro turmas de 6^o e 7^o anos e cinco turmas de 8^o e 9^o anos dos anos finais do Ensino Fundamental, cada turma com uma média de 30 alunos¹¹.

Outro critério de escolha foi o papel de destaque entre as escolas estaduais da cidade de Uberlândia, pois oferece oficinas, cursos e capacitações à comunidade discente. Entre estes programas, destacamos os seguintes:

1. PA (Programa de Aprofundamento), que consiste em aulas complementares, extra-turmo, para os alunos de Ensino Médio, cujo objetivo é reforçar o conteúdo cobrado no vestibular e no PAIES¹²;
2. PEAS (Programa de Educação Afetiva Sexual), que realiza oficinas com grupos de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, nas quais são discutidas questões sobre comportamento, amizade e sexualidade;
3. Cursos de capacitação técnica em informática, cuja proposta é preparar o público jovem para o mercado de trabalho, na área de manutenção de computadores.

¹⁰ Este número se refere ao número de alunos matriculados até fevereiro de 2009. Como matriculados, consideram-se os alunos veteranos, ingressantes no início do ano e transferências ao longo do ano.

¹¹ Estes dados foram fornecidos pela direção e na secretaria da Escola Estadual Segismundo Pereira, de acordo com o Censo Escolar 2009.

¹² O PAIES (Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior) é um processo seletivo de ingresso na UFU, realizado em três etapas, ao final de cada ano letivo do Ensino Médio. Em cada etapa, são avaliados os aprendizados dos conteúdos programáticos da 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio público, respectivamente. Este programa foi suspenso a partir do ano letivo de 2007, sendo o último Subprograma 2007/2010 referente aos anos letivos de 2007 (1^o ano), 2008 (2^o ano) e 2009 (3^o ano).

Os resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e dos últimos vestibulares têm sido satisfatórios, pois, segundo a diretora Nilva Lamounier, 47 alunos do Ensino Médio ingressaram no Ensino Superior no ano de 2009, o que considera um bom resultado.

A escola conta com um quadro diversificado de professores de História, tanto em termos de gênero, idade quanto em tempo de atuação em sala de aula. Nos anos finais do Ensino Fundamental, lecionam quatro professores efetivos de História. Porém, no período de investigação, três professores foram contratados, temporariamente, como substitutos, somando sete professores entrevistados¹³.

A coleção de História escolhida pelos professores e em uso na escola, a partir de 2008, é *História: Das cavernas ao terceiro milênio*, das autoras Myrian Mota e Patrícia Braick. Esta coleção foi escolhida para análise neste trabalho. Apresenta uma proposta integrada de conteúdos de História Geral, América e do Brasil. Segundo a avaliação do PNLD/ 2008, a obra proporciona a

leitura de textos escritos em diferentes linguagens (filmes, fotografias de pinturas, mapas, objetos arquitetônicos, etc.) [...] e devido a isso, percebe-se, na obra, a intenção de trabalhar o conhecimento histórico a partir de fontes variadas. (BRASIL, MEC, 2007, 63)

Nossa escolha por essa coleção – diante da diversidade de opções presentes nas escolas de Uberlândia – se deu em função da representatividade e o espaço que ela ocupa no contexto do ensino de História nas escolas públicas e privadas da cidade com as quais mantenho contato. Três das quatro escolas em que lecionei, adotam-na, o que chamou à atenção para o quanto tem sido utilizada. Além disso, investigar essa escola, na qual atuava em 2008, constituía uma oportunidade de produzir uma reflexão sobre a minha própria prática pedagógica.

A opção por registrar as vozes, tendo como referência os aportes da história oral, justifica-se por algumas razões. De acordo com José Carlos Meihy, a História oral exige flexibilidade por parte do pesquisador (MEIHY, 2002, p. 132). O caráter dialógico da História oral demanda do pesquisador disponibilidade para lidar com a diversidade. Nesse sentido, é imprescindível disposição para ouvir, interesse e respeito pelos pontos de vista daqueles que se propõem a partilhar suas experiências com o outro. As etapas do processo de elaboração da

¹³ Para preservar a identidade dos colaboradores, utilizamos pseudônimos para a identificação dos professores e professoras que foram entrevistados durante a realização da pesquisa. São colaboradores da investigação.

presente pesquisa podem ser ilustradas pela figura a seguir:

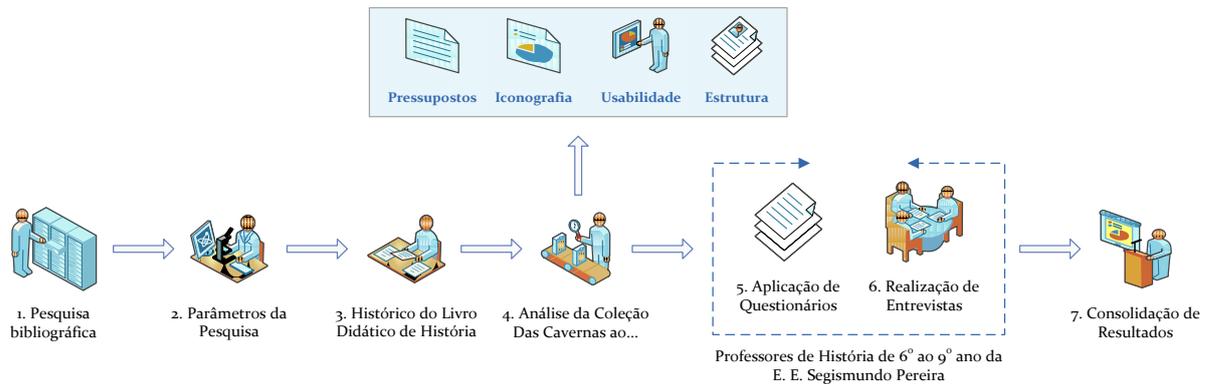


Figura 1 - Etapas do processo de elaboração e condução da pesquisa

Pretendemos navegar por caminhos que permeiam os currículos prescritos “via” livros didáticos, e as relações com a prática pedagógica componentes da cultura escolar brasileira. Focamos nossos olhares para o principal recurso ora disponível na realidade escolar - o livro didático e os sujeitos leitores-professores de História.

5. Estrutura da Dissertação

No primeiro capítulo, buscamos fazer um registro da história do livro didático e, mais especificamente, do livro didático de História. Nesse momento, a nossa intenção foi compreender os caminhos percorridos pelo livro didático no Brasil; as diretrizes governamentais; a indústria editorial, demonstrando como este material se transformou, cada vez mais, em um produto construído por várias mãos, por meio de critérios que não são apenas dos autores. O livro didático, então, tornou-se elemento chave da política educacional brasileira, considerado, pelo Estado, como um material pedagógico essencial para a educação escolar. Assim, Ministérios, Secretarias, Comissões e a indústria editorial, têm se tornado, gradativamente, personagens principais na definição de padrões e modelos para a construção de textos e imagens carregadas de mensagens que chegam aos alunos da educação básica.

No segundo capítulo, é apresentado o livro – objeto da relação pedagógica. Analisamos a coleção *História: das Cavernas ao Terceiro Milênio*. Com base nos questionários e entrevistas realizadas com os professores de História de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Segismundo Pereira em Uberlândia, Minas Gerais, identificamos o grupo de profissionais e que utilizam a coleção em questão.

Esse capítulo não tem como objetivo fazer uma mera avaliação da coleção e sim, uma leitura do conteúdo apresentado às séries finais do Ensino Fundamental de acordo com os

pressupostos teórico-metodológicos, a estrutura da coleção e os critérios de usabilidade.

A análise foi realizada visando compreender as escolhas e usos feitos pelos professores, levando em consideração o mundo social da escola, suas características e ritmos. Jean-Claude Forquin alerta-nos que, ao se buscar compreender a cultura de uma escola, por meio das escolhas feitas pelos professores,

procura-se identificar os saberes, os pressupostos, os referenciais, os valores de suas identidades social e profissional que, muitas vezes, podem ser apresentados de forma contraditória. (FORQUIN, 1993, p. 158)

A escola não é um local apenas de aprendizagem de saberes cognitivos, mas de incorporação de comportamentos e hábitos exigidos socialmente que fazem parte da cultura. Ainda segundo Forquin

a escola é também mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. (FORQUIN, 1993, p. 167)

Essa “cultura da escola” não deve ser confundida com o que se entende por “cultura escolar”, que exhibe elementos produzidos e direcionados para a escola, como o livro didático, por exemplo.

No terceiro capítulo, serão expostas as vozes dos professores. Como os professores de História, do Ensino Fundamental, da E. E. Segismundo Pereira, utilizam a coleção *História: das Cavernas ao Terceiro Milênio*, imersos num espaço social repleto de desigualdades? Como lidam com um espaço tão diferente do sistema escolar democrático descrito nos textos oficiais do MEC? Apresentaremos as vozes explícitas nas respostas dos questionários e nas entrevistas orais. O objetivo dessa etapa é analisar as percepções e os usos do material em sala de aula, a partir das reflexões e relatos dos professores.

Sem perder o foco, ressaltamos a perspectiva crítica desta pesquisa, no que diz respeito às relações entre professores e o livro didático. Partimos da ideia de que o livro precisa ser analisado não apenas como uma mercadoria, mas também como produto cultural, pois o livro didático vem sendo orientado por sistemas, que obedecem às pressões econômicas, culturais e ideológicas que agem sobre os textos e são bem significativas nos resultados finais.

Assim, ao analisar o livro didático como uma mercadoria cultural, um material que é produzido, vendido e consumido, também se pretende desvelar as relações construídas com o livro em sala de aula, pelos professores, tendo em vista que esses sujeitos estão atuando em

um grupo, com objetivos e perspectivas específicas.

Dessa forma, ao pesquisar sobre os usos dos professores em relação ao livro didático, é necessário refletir sobre as políticas governamentais e seus impactos na escola. Buscaremos, ainda, entender os sentidos atribuídos a tais processos efetivados em sala de aula pelos professores, sujeitos diretamente envolvidos, desde a definição de critérios de escolha dos livros no espaço da escola até a forma como o conteúdo, trazido por esse livro, são ministrados ao aluno.

Algumas considerações sobre a importância do papel do professor serão feitas ao longo deste trabalho, compartilhando a afirmativa de Garcia e Schmidt de que é preciso reconhecer que os professores, “sujeitos que ensinam”, estabelecem relações com os saberes a serem ensinados e, dessa forma, considerar

o papel importantíssimo de mediador que o professor exerce entre essas duas instâncias da transposição didática. (BUFREM; SCHMIDT; GARCIA, 2006, p. 87)

Assim, valorizamos a natureza dessa atividade de mediação. Reconhecemos que o professor, ao optar por um determinado livro didático, exerce importante papel, pois aí que se inicia a execução das políticas públicas do livro, nas complexas atividades educativas em sala de aula, nas relações entre os sujeitos, os saberes aprendidos pelos alunos, os saberes ensinados e as práticas: o livro didático materializa e media essas relações.

Defendemos que as relações entre professor e livro didático devam ser compreendidas a partir da ideia de que as leituras e usos feitos pelo professor revelem e expressem formas de se apropriar dos saberes trazidos pelo livro, articulando-os e atribuindo-lhes outros significados, num processo complexo de transformação e reconstrução dos saberes e práticas.

CAPÍTULO I: HISTÓRIAS DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

O uso do livro didático como fonte e recurso de ensino e aprendizagem não é uma prática nova. Mesmo diante de novas tecnologias midiáticas, no Brasil, o livro didático mantém sua posição preponderante no processo educativo escolar. Um dos mais antigos livros didáticos escritos em português e, provavelmente, utilizado no Brasil foi a cartilha *Nova Escola para Aprender a Ler, Escrever e Contar*, de Manoel de Andrade de Figueiredo, impressa no ano de 1722 em Lisboa¹⁴, e cuja capa está representada na figura a seguir:

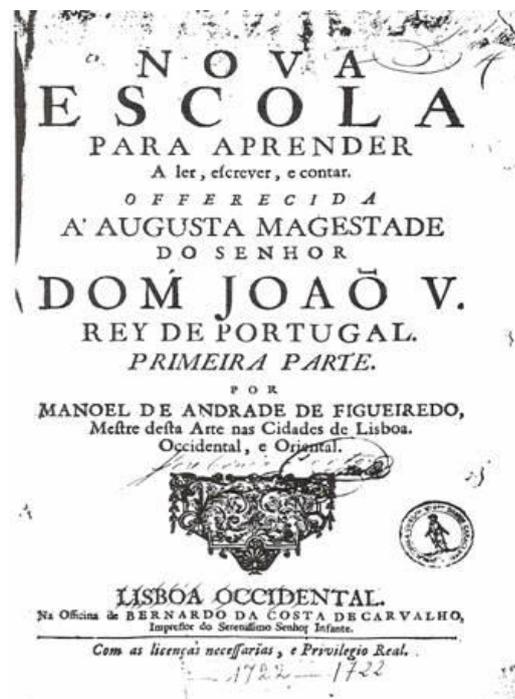


Figura 2 – Capa da cartilha Nova Escola para Aprender a Ler, Escrever e Contar de 1722

Além das primeiras letras, continha os preceitos e mandamentos da Igreja Católica, uma vez que o ensino secular e o religioso eram inseparáveis.

Com o advento da Revolução Industrial, ocorrido no século XVIII, houve a necessidade de efetivar mudanças nos requisitos educacionais e no processo de capacitação dos funcionários das fábricas, para atender às necessidades da nova dinâmica produtiva.

É nesse período que os trabalhadores começam a perceber que estão perdendo espaço para as máquinas modernas. A escola, então, para atender à nova realidade econômica, passa a organizar os saberes escolares em currículos mínimos. A partir daí, os livros com fins exclusivamente didáticos passam a fazer parte do dia-a-dia dos estudantes (E. MARTINS, 2006, p. 33).

¹⁴ MARTINS, Elson. **Livro didático**: discurso científico ou religioso? Dissertação de Mestrado. Palhoça: UNISUL, 2006.

Entendemos que o livro didático não pode ser compreendido isoladamente, fora do contexto histórico-cultural, escolar e social. É um produto sócio-cultural, um artefato, e, portanto, conformado, segundo a lógica da sociedade e da escola em que estão inseridos. O livro didático tem, assim, tanto uma dimensão econômica, social e cultural quanto político-ideológica. A sua dimensão econômica pode ser definida hoje, por exemplo, pelo fato de responder por cerca da metade do mercado editorial brasileiro.

O aspecto político-ideológico do livro didático define-se por conteúdos que, em várias disciplinas, veiculam uma visão de mundo, como mostrou Nadai (1988, p. 13). A autora salientou como os livros didáticos de História, nos anos 1970 e 1980, procuraram construir uma “memória oficial”, em que têm vez os “grandes homens”, o nacionalismo, e os conflitos sociais são omitidos ou atenuados. Ainda, segundo a autora,

porém, um exame, ainda que superficial, dos livros didáticos de História revela que eles contêm, não apenas as visões das classes dominantes, mas também elementos de negação destas visões (NADAI, 1988, p. 14).

Também há conceitos que, simplesmente, não devem ser aplicados com o mesmo sentido nas diferentes épocas históricas em que estão inseridos. O conceito de burguesia, por exemplo, que não se aplica, nem tem a mesma extensão ou a mesma compreensão, se inserido no contexto do século XIV ou século XV, ou no final do tempo medieval, e quando visto no processo histórico do século XIX. Esta transformação do conceito praticamente não é trabalhada no livro didático segundo BALDISSERA (1994, p. 33).

O livro didático, qualquer que seja a visão de mundo, da ciência que difunde, de corrente positivista, materialista histórica, eclética (como é frequente), poderá ser um apoio ou obstáculo ao ensino de História em função¹⁵, não apenas pelo conteúdo em si, mas dos modos de trabalhar esse conteúdo. Conforme nos ensina Tomaz Tadeu da Silva,

Quando se pensa em currículo, não se podem separar forma e conteúdo. O conteúdo está sempre envolvido numa certa forma, e os efeitos desta podem ser tão importantes quanto os comumente destacados efeitos do conteúdo.. A forma em que vem embalado um determinado conteúdo estrutura o pensamento e a consciência numa determinada direção, independentemente do conteúdo que ela transmite (T. T. SILVA 1990, p. 64).

A importância e a centralidade do uso do livro didático no Brasil não se restringem aos aspectos pedagógicos e às possíveis influências na aprendizagem e no desempenho dos alunos. O mercado, a rede de produção e circulação criados em torno do livro didático fazem

¹⁵ O livro didático não pode ser considerado nem “bode expiatório” culpado pelos problemas de ensino, nem panacéias recheadas de mitos que rejam o cotidiano da população escolar.

dele uma importante mercadoria, de alto valor econômico, cujos custos e lucros interferem nas possibilidades de acesso ao produto. Assim, o livro didático no Brasil possui aspectos políticos, econômicos e culturais, na medida em que reproduz valores da sociedade, uma visão da ciência, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão cultural de conhecimentos, historicamente, produzidos e acumulados pela sociedade.

1. Breve histórico do livro didático

O sistema educacional e a produção cultural, no Brasil, são, historicamente, marcados por decretos, leis, frutos de políticas que produziram muitas mudanças, permanências e descontinuidades, ao longo de toda a história da República. De acordo com Bárbara Freitag, a história do livro didático

não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (FREITAG, 1993, p. 11).

As histórias da seriação de leis e decretos somente têm sentido se interpretadas à luz das mudanças estruturais ocorridas ao longo do século XX.

Somadas as discussões ligadas à temática da educação, consideradas importantes, o livro didático recebeu um grande destaque nas últimas décadas, ao se tornar objeto de diversas ações políticas e governamentais. O PNLD é fruto de uma das mais importantes ações de implementação das políticas públicas do Estado Brasileiro. Esse programa gerou uma série de indagações para os pesquisadores, autores e para os profissionais que utilizam esse material em sala de aula, ou seja, os professores.

O PNLD é o mais antigo dos programas direcionados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo de quase 70 anos, o programa se aperfeiçoou e teve diferentes nomes e formas de execução. O PNLD é voltado para o ensino fundamental público, incluindo classes de alfabetização infantil. Todos os estados são atendidos, com exceção de São Paulo, que executa seu programa de forma descentralizada.

A partir de 2001, o PNLD ampliou sua área de atuação e começou a atender, de forma gradativa, os alunos portadores de deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas com livros didáticos em Braille. Em 2004, a Resolução nº 40 do Conselho Deliberativo do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), instituiu, também, o atendimento aos estudantes portadores de necessidades especiais

das escolas de educação especial públicas, comunitárias e filantrópicas, definidas no censo escolar, com livros didáticos de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários (FNDE, 2004).

Em 2006, o investimento do PNLD foi de R\$ 563,7 milhões. Em 2007, foram gastos R\$ 661 milhões¹⁶.

O PNLEM foi implantado em 2004, pela Resolução nº 38 do FNDE, o programa prevê a universalização de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país. Inicialmente, atendeu 1,3 milhões de alunos da 1ª série do ensino médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de Português e de Matemática.

Em 2005, as demais séries e regiões brasileiras também foram atendidas com livros de Português e Matemática. As escolas beneficiadas estão cadastradas no censo escolar realizado anualmente pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Em 2006, foram adquiridos 7,2 milhões de volumes, para serem utilizados em 2007, por 6,9 milhões de alunos, ficando 300 mil exemplares para compor a reserva técnica. Foi adquirido, ainda, 1,9 milhão de livros de Português e Matemática para reposição dos que foram distribuídos no ano anterior.

Em 2007, foi feita a escolha dos livros didáticos de História e de Química, que seriam usados em 2008. Em 2008, seriam incluídas as disciplinas de Geografia e Física para serem utilizadas em 2009, completando, assim, a universalização do atendimento do ensino médio. Foram investidos R\$ 221 milhões¹⁷.

O livro didático tornou-se, de acordo com algumas pesquisas, um dos instrumentos mais valorizados na prática pedagógica no sistema educacional público. Neste sentido, consideramos conveniente, situar e recuperar dimensões da historicidade do livro didático, nosso objeto de estudo nesta pesquisa.

Durante a reforma protestante, o mundo ocidental viveu a criação das escolas públicas; que, no século XIX, receberam o incremento no seu papel civilizador, por força das influências da economia política, do enciclopedismo e da Revolução Francesa. Não vamos

¹⁶ Os números referentes aos gastos e quantidade de livros distribuídos pelo PNLD podem ser encontrados no site do FNDE, em http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#pnld. Acesso em 23 de Julho de 2009.

¹⁷ Os números referentes aos gastos e quantidade de livros distribuídos pelo PNLEM podem ser encontrados no site do FNDE, em http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#pnlem. Acesso em 23 de Julho de 2009.

nos ater à trajetória de desenvolvimento dessa instituição social na Alemanha, na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos da América, pois, no contexto desta pesquisa, é pertinente detectar seu movimento no interior da sociedade capitalista, em nosso tempo, destacando as funções que vêm sendo incorporadas ao seu dia-a-dia (ALVES, 2006, p. 23). A crença no papel civilizador da escola pública primária colaborou com a formação e o fortalecimento dos Estados Nacionais recém-nascidos no século XIX ou já estabelecidos.

Para FREIRE *et al* (2004, p. 21), a função da escola pública não era somente iniciar no letramento, mas ir além: construir valores morais e costumes e formar o cidadão com direitos e deveres conscientemente assimilados.

Nesse sentido, houve um grande impulso no processo de universalização da educação escolar; países como Alemanha, Inglaterra e França tiveram, em 1890, entre 80 e 90% das crianças em idade escolar matriculadas em escolas públicas. Nos anos seguintes, os esforços dos Estados, para que esse percentual fosse ampliado, foram cada vez mais acentuados. Desta forma, houve um avanço significativo na escolarização da população dos países do Norte.

Nesse período, século XIX, a economia do Brasil era voltada para a produção do café. O coronelismo se fortaleceu com a descentralização do poder, característica da República Velha. No final dos anos de 1920, porém, uma crise abalou a economia e a política mundial. A crise de 1929 teve impactos na correlação de forças políticas que sustentavam o governo, que precisou valer-se de inúmeras estratégias para evitar uma crise ainda maior, devido à superprodução e à ausência de compradores para o café brasileiro.

O ano 1930 foi assinalado por um movimento político conhecido, na historiografia tradicional, como “Revolução de 30”, entendido, por alguns autores, como um golpe de Estado¹⁸. Marcou o fim da república do café com leite e, assim, houve a ampliação dos personagens envolvidos no cenário político nacional. Algumas mudanças marcaram o cenário político brasileiro.

Segundo FREIRE *et al*, em sua *História em Curso: o Brasil e suas relações com o mundo ocidental* (2004, p. 24), nesse mesmo período a área de educação passou por um processo que envolveu várias ações, buscando atentar para os interesses políticos, sem que

¹⁸ Para Edgard de Decca e Carlos A. Vesentini, a Revolução de 1930 foi, na verdade, uma contrarrevolução ao processo revolucionário iniciado de 1928, quando se explicitou, institucionalmente, a luta de classes com a criação do Bloco Operário e Camponês – BOC –, organizado pelo Partido Comunista. No mesmo ano, foi criado o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo, enrijecendo sua postura repressiva com relação ao operariado. A consagração do golpe de 1930 seria o resultado da produção do discurso vitorioso, tentando apagar a memória da verdadeira luta de classes (DECCA, 2004, p. 48).

tivessem como objetivo o atendimento das necessidades urgentes que surgiam nas chamadas “escolas populares”. Como fruto da política de aproximação com os EUA, ainda no ano de 1930, passava a ser produzido, no Brasil, o compêndio nacional (Livro Didático), decisão tomada devido ao alto valor gasto com livros importados.

De uma forma geral, é comum encontrarmos referências à Revolução de 1930 como o episódio que dá início às grandes mudanças políticas, econômicas e, conseqüentemente, culturais, marcando uma fase de transição do Brasil “arcaico” para o Brasil moderno. O Estado tornava-se centralizado e intervencionista, alterando as relações entre as classes sociais e o poder estatal. Em 1938, no período de vigência do Estado Novo, da Era Vargas, houve a criação da CNLD (Comissão Nacional do Livro Didático), que, sob a direção do Instituto Nacional do Livro, controlaria a disposição, tanto ideológica, quanto metodológica, do que era veiculado nesse material.

Segundo FERREIRA (2006), essa comissão tinha como função definir como deveria ser o livro didático, no Brasil:

O decreto-lei 1.006 de 30 de dezembro de 1938, que criou esta última comissão definiu, pela primeira vez, o que deveria ser entendido como livro didático: *livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolas; livros usados para leitura dos alunos em sala de aula*. Na comissão, constituída por 17 membros, escolhidos diretamente pelo presidente da República e pelo ministro Gustavo Capanema, [...] integrava representantes da Escola Nova, católicos e militares com a função de examinar e julgar livros [...]. (FERREIRA, 2006, p. 03)

O desenvolvimento do ensino no Brasil, desde o século XIX, tem trazido a marca das desigualdades sociais, da exclusão social, ao longo de todo Império e também durante a República. Estas características, no entanto, não impediram a confirmação do processo de ampliação gradativa da oferta de escolarização, como argumenta Ângela Gomes:

Estudos atuais de História da educação indicam que a descentralização político-administrativa (existente até hoje) não impediu o desenvolvimento de nosso processo de escolarização, isto é, a formação de uma rede de instituições responsável pela educação que teve a escola como seu núcleo. É claro que esse processo permaneceu e ainda permanece longe de níveis exemplares, sendo nossa cidadania educacional uma conquista a ser realizada. Políticos e intelectuais interessados em educação enfrentaram, desde o século XIX, a descontinuidade das iniciativas e a falta de recursos compatíveis com a imensidão da tarefa. (GOMES, 2004, p. 67)

Ainda no século XIX, Baptiste Garnier se tornou o primeiro editor a se esforçar para atender às necessidades de livros escolares, assumindo o risco comercial. Mas foi nos anos de 1930 que a produção brasileira de livros didáticos sofreu uma grande ampliação, com a Reforma Capanema (HALLEWELL, 1985, p. 145). Trata-se de livros produzidos no Brasil,

pois os primeiros livros didáticos para as escolas brasileiras foram traduzidos, já que algumas escolas públicas e privadas utilizavam materiais importados e de alto custo. O uso de livros traduzidos era totalmente autorizado pelo governo. Essa característica marcante e crescente da intervenção do Estado é destacada ainda por alguns autores:

O período que vai de 1930 a 1954 é conhecido como Era Vargas. Poucos períodos da História do Brasil deixaram uma herança tão extensa e duradoura. A política econômica baseada na intervenção estatal, bem como as instituições criadas para executá-la tiveram prosseguimento no fim da década de 1950 e início da de 1960 [...]. (FREIRE, MOTTA e ROCHA, 2004, p. 284)

O livro didático nacional firmou-se a partir de 1930. A crise econômica mundial e a desvalorização da moeda brasileira permitiram a competição comercial com o livro importado (FREITAG, 1993, p. 55). Nesse período conturbado, foi criado, em novembro de 1930, o Ministério da Educação e da Saúde. A Igreja Católica, que possuía uma rede ampla de escolas em todo o país, influenciava decisões do Estado e provocava reações no campo educacional, como os debates e às propostas de um grupo de educadores, entre os quais, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que lançaram o movimento da Escola Nova¹⁹, em oposição aos católicos.

Durante o Estado Novo, a instituição do “currículo único” e do “livro único” viria atender ao novo projeto de Estado, de uniformização da nação e da educação. Dessa forma, estabeleceu-se o Estado corporativo e mediante a prática de uma organização social com base em entidades representativas dos interesses de categorias de profissionais ligados à educação. O Estado Novo foi inspirado na defesa de interesses desse setor organizado da sociedade, muitas vezes, em detrimento do interesse público. Como consequência, o currículo e o livro único foram formas encontradas pelo Estado para “controlar” a cultura em geral e, também, controlar um dos principais elementos da cultura escolar, que é o livro utilizado nas escolas públicas.

Em 1934, Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e, durante onze anos, definiu as orientações e diretrizes que regeram o sistema educacional brasileiro até o início dos anos sessenta. Ainda de acordo com FREIRE *et al*,

¹⁹ O movimento chamado Escola Nova esboçou-se, na década de 1920, no Brasil. O mundo vivia, à época, um momento de crescimento industrial e de expansão urbana e, nesse contexto, um grupo de intelectuais brasileiros, capitaneados por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Manuel Lourenço Filho, sentiu necessidade de preparar o país para acompanhar esse desenvolvimento. Inspirados nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, esses intelectuais viam num sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. Este movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto da Escola Nova (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita (FILHO, 2002, p. 112).

em termos gerais, nesse período, investiu-se na formação de uma elite ‘capaz de comandar a nação’, em detrimento de uma educação mais democratizada, voltada para o ensino básico. (FREIRE, MOTTA e ROCHA, 2004, p. 287).

O período após a Segunda Guerra Mundial foi marcado por intensos debates políticos e ideológicos, cuja finalidade era acelerar o processo de desenvolvimento tecnológico brasileiro. O ideal de desenvolver o país envolvia ações governamentais relativas à educação. Nessa perspectiva, na década de 1960, pós Golpe Militar, consolidaram-se os acordos MEC-USAID, que resultaram em ações como a distribuição gratuita de milhões de livros didáticos. Além disso, segundo Fonseca, vários livros eram traduzidos para o português, e os que aqui eram produzidos passavam por um crivo de conteúdo (FONSECA, 1995, p. 49).

Segundo a autora, no início dos de 1960, o Brasil passou por um período conturbado no cenário político. Com a eleição de Jânio Quadros e João Goulart, objetivava-se concentrar, no Ministério da Educação, a padronização, produção e distribuição do livro didático. O Golpe Militar de 1964 interrompeu este projeto. O Estado passou a incentivar a indústria editorial brasileira e estabeleceu, então, a isenção de impostos em todas as fases de produção e comercialização de livros, jornais e periódicos, garantidos pela Constituição Federal de 1967. O Brasil passou, então, a ser exportador ao invés de importador, de papel e celulose, graças ao incentivo à indústria editorial. (FONSECA, 2003, p. 50),

O período de Ditadura militar, instalado a partir dos anos 1960, impôs mecanismos de controle e preservação da ordem social. Do ponto de vista educacional e, particularmente, da produção de livros escolares, a década de 1970 trouxe vários projetos nacionais inovadores, mas com resultados que ainda hoje são objeto de pesquisas para avaliar os impactos sobre a educação brasileira naquele período²⁰.

Se, por um lado, o período foi marcado por uma perspectiva que muitos denominam como “tecnicista”, cujas características definem o livro didático como uma “tecnologia educacional”, por outro lado, houve o fortalecimento das produções nacionais. Nesta perspectiva, milhares de livros escolares de “estudo dirigido” foram produzidos para

²⁰ A partir da concepção de que as capacitações são um serviço essencial, o professor José Fusari analisa como a Pedagogia Tecnista - que vigorou durante os anos 70, influenciou nos treinamentos de educadores. Segundo ele, “a escola deveria ser produtiva, racional e organizada e formar indivíduos capazes de se engajar rápida e eficientemente no mercado de trabalho. [...] Para tanto, à imagem da empresa, a escola deveria apresentar uma produtividade eficiente e eficaz.” (FUSARI, 1988, p. 33) Ainda segundo o professor Fusari, “é claro que os treinamentos de educadores nos anos 70 refletiram, e muito, esta tendência que valorizava fundamentalmente os meios, as tecnologias e os procedimentos de ensino - apresentados sempre como “neutros”, “eficientes” e “eficazes”. E isto teve consequências negativas na educação escolar brasileira que perduram até o presente momento” (FUSARI, 1988, p. 35).

transmitir uma variedade de conteúdos: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Paralelamente, na década de 1970, estudos apontam inúmeros problemas como ideologia, preconceitos e discriminação nos materiais didáticos produzidos para a escola.

Em 1966, foi assinado o acordo entre o MEC e a USAID (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional), que assegurou ao governo recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Podemos assegurar que esse seria o embrião do PNLD, que teria um formato parecido com o que conhecemos a partir de 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, desde então, os professores puderam participar da escolha dos livros²¹ (MEC, FNDE 2009).

Ao garantir o financiamento do governo por meio de verbas públicas, o programa revestiu-se do caráter de continuidade. Em 1971, o INL (Instituto Nacional do Livro) passou a desenvolver o PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros, até então, a cargo da COLTED (Comissão do Livro Técnico e Livro Didático).

Esses eventos seriam produzidos pelo MEC e pela USAID, que teve forte participação na política educacional brasileira nesse período. Este programa fazia parte do projeto educacional do governo e trouxe inúmeros benefícios ao setor industrial e confluuiu, naturalmente, com o projeto ideológico e de segurança nacional.

Em 1971, algumas mudanças ocorreram após a aquisição de grandes quantidades de livros didáticos e uma conseqüente ampliação do setor, o Brasil sediou a I Bienal Internacional do Livro. Nesse mesmo ano, o programa de distribuição gratuita do livro foi extinto. A COLTED foi absorvida pelo INL, no entanto continuaram sendo apoiados vários subsídios aos livros técnicos e didáticos.

A indústria cultural e a educação brasileira estiveram, intimamente, ligadas a partir das reformas educacionais ocorridas ao longo dos anos 1970. E vale lembrar que esse projeto fazia parte do modelo político de desenvolvimento que, ao mesmo tempo, favorece o projeto de manutenção da ordem e dos ideais de segurança nacional e o fortalecimento das indústrias editoriais nacionais.

No início dos anos 1980, distinguidos pela forte centralização das medidas relativas ao ensino, a produção e a circulação dos livros didáticos foram marcadas por vários problemas,

²¹ MEC, FNDE. FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 07 de Abril de 2009. http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#pnld (acesso em 04 de Julho de 2009).

como a distribuição inadequada de livros, o não cumprimento dos prazos, a diferença entre a quantidade de livros pedidos e recebidos pelas escolas, entre outros. Também são apontadas as dificuldades decorrentes das decisões das Secretarias Estaduais e Municipais, de Delegacias Regionais que faziam a escolha pelos professores, provocando reações das escolas com relação ao uso dos livros que não eram selecionados por elas. Sem contar as denúncias de suspeitas de *lobbies*²², feitos pelas editoras junto aos órgãos do governo responsáveis pela seleção dos livros didáticos.

O período dos anos 1990 foi assinalado pela efetivação da política dos livros didáticos no Brasil. Em 1993, o Ministério da Educação liderou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, decisão que ocorreu na Conferência Mundial de Educação promovida pela UNESCO²³, com co-patrocínios do PNUD²⁴, UNICEF²⁵ e Banco Mundial, envolvendo todos os países com alto índice de analfabetismo e baixa escolaridade. Nesse momento, um tema muito discutido foi a necessidade de melhoria da qualidade dos livros didáticos e das políticas para a capacitação dos professores.

Em 1993, o MEC instituiu uma Comissão de Avaliação formada por especialistas, encarregada de avaliar a qualidade dos livros mais solicitados pelos professores e de estabelecer critérios gerais de avaliação²⁶ aos quais todos os livros deveriam se submeter.

Essa comissão analisou, em 1994, os dez livros mais solicitados pelos professores da rede pública, em cada disciplina, e constatou que o MEC vinha comprando e distribuindo livros preconceituosos, desatualizados e com erros programáticos e conceituais. Após essa pesquisa, o MEC passou a submeter os livros didáticos a uma avaliação periódica, cujo

²² *Lobby* é a atividade de pressão exercida por grupo organizado (de interesse, de propaganda etc.) sobre políticos e poderes públicos, que visa exercer sobre estes qualquer influência ao seu alcance.

²³ A UNESCO (em inglês *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) é um organismo especializado do sistema das Nações Unidas. A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) foi fundada em 16 de Novembro de 1945, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações.

²⁴ O PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) é o órgão da ONU (Organização das Nações Unidas) que tem por mandato promover o desenvolvimento e eliminar a pobreza no mundo. Entre outras atividades, o PNUD produz relatórios e estudos sobre o desenvolvimento humano sustentável e as condições de vida das populações, bem como executa projetos que contribuam para melhorar essas condições de vida, nos 166 países onde possui representação. É conhecido por elaborar o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), bem como por ser o organismo internacional que coordena o trabalho das demais agências, fundos e programas das Nações Unidas nos países onde está presente.

²⁵ O Fundo das Nações Unidas, para a Infância (em inglês *United Nations Children's Fund*) é uma agência das Nações Unidas que tem como objectivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades básicas e contribuir para o seu pleno desenvolvimento.

²⁶ Este trabalho foi realizado em 1994 e produziu um relatório que expressava o baixo índice de qualidade do livro didático (BRASIL, MEC, FAE 1994).

resultado tem sido divulgado no Guia de Livros Didáticos. A avaliação previa inclusive a exclusão de livros antes da escolha dos professores. As exclusões justificadas pelos erros²⁷ tiveram forte repercussão na mídia e reação por parte de autores e importantes editoras. O grande desconforto se deveu ao enorme número de livros inscritos e excluídos, principalmente, por erros conceituais, nos anos de 1990.

Voltando ao PNLD, que instituiu o processo sistemático de avaliação, a partir de 1996, Munakata descreve:

A partir de 1996, o governo federal, por intermédio de uma equipe formada pelo Ministério da Educação, passou a avaliar os livros didáticos, ao menos aqueles encaminhados pelas editoras. Isso acabaria por constituir um novo grupo de leitores – o dos avaliadores –, reduzidíssimo em número, mas altamente poderoso, na medida em que é capaz de influir sobre a aquisição, pelo governo, de livros didáticos, numa operação comercial que envolve dezenas de milhões de exemplares. Como esse seletivo grupo lê o livro didático? Cabe também indagar se as editoras redefiniram – e como – as estratégias para tentar assegurar que seus produtos sejam aprovados por esses leitores (MUNAKATA, História do livro didático, 2005, p. 25).

Em 1996, o PNLD teve as suas características modificadas, passando a ter como principais objetivos avaliar, adquirir e distribuir de forma universal e gratuita os livros didáticos para todo o Ensino Fundamental público. Desenvolvido pelo FNDE e pela SEF, órgãos ligados ao MEC, realizam a aquisição e distribuição de livros de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática e da disciplina até então conhecida como Estudos Sociais e Ciências, que incluía História, Geografia e Moral e Cívica.

Muitas das diretrizes estabelecidas no PNLD de 1995 se mantiveram no PNLD de 1996, mas algumas mudanças muito importantes foram efetuadas. O governo que, até então, se tinha restringido ao papel de comprador e distribuidor dos livros didáticos, formou uma comissão para analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógicos e metodológicos dos livros comprados pelo MEC para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda em 1996, novas alterações: o PNLD passou a ser administrado pelo FNDE, uma autarquia federal ligada ao MEC e responsável pela captação de recursos destinados aos programas voltados para o Ensino Fundamental. Nesse mesmo ano, os alunos de 6^o ao 9^o anos²⁸, começaram a receber livros didáticos regularmente.

²⁷ Os tipos de erros que levaram à exclusão das coleções incluem: erros programáticos, metodológicos e conceituais.

²⁸ Apesar do PNLD de 1985 estabelecer que todos os alunos do Ensino Fundamental deveriam ser atendidos, até 1995, apenas os alunos de 1^a a 4^a séries eram regularmente atendidos pelo programa.

Segundo dados do MEC, os números evidenciam o empenho do Estado em investir, gradativamente, cada vez mais no programa de avaliação, aquisição e distribuição de livros. Ainda no ano de 1995, o Governo Federal comprou mais de 80 milhões de livros didáticos para serem distribuídos nas escolas públicas de Ensino Fundamental do país, somando cerca de 196 milhões de reais. (BRASIL, MEC 2008),

Em 1996, a cifra foi além dos 226 milhões. Em 1998, a compra ultrapassou a casa dos 100 milhões de livros e chegou a cerca de 373 milhões; no ano seguinte, as compras para o ano letivo de 2000 caíram para 72 milhões livros e 273 milhões. Mas, a partir do ano 2001, foram investidos mais de 500 milhões de reais em livros didáticos, esse valor ficou na casa dos 270 milhões e voltou a subir no ano de 2003, quando os números chegaram a 116 milhões de livros didáticos e mais de 600 milhões. O MEC adquiriu 44 milhões de livros em 2005; o FNDE, em 2006, comprou 102 milhões de livros e, no último programa PNLD 2007, o governo adquiriu cerca de 110 milhões de livros didáticos. (BRASIL, MEC 2008)

Em 2004, o PNLD deixou de comprar livros de Estudos Sociais para os anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando se adequar aos PCNs e a comprar livros de História e Geografia. Ocorreu, também, a aquisição de livros regionais de História e de Geografia, destinados a 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental, com o objetivo de fornecer obras que atendessem aos currículos dessas disciplinas (estudo do Município e do Estado).

Ao longo do período dos anos de 1990 e 2000, várias críticas foram feitas ao processo de avaliação realizado pelo MEC, pelas editoras e professores. As editoras sentem-se prejudicadas por terem obras de alta “vendagem” excluídas, e os professores sentem-se privados da escolha de obras consideradas importantes para a sua prática pedagógica, que, no entanto, não podem ser adotadas, pois não constam no Guia do MEC. Um exemplo dessa insatisfação pode ser encontrado na voz da professora de Pedagogia da UFPR, Elisa Dalla Bona, que critica a imposição da escolha do livro didático:

você escolhe o que lhe é ofertado, dentro de uma lista. Estamos lutando para que o professor possa escolher o livro que deseja trabalhar, junto com a equipe de sua escola. Uma vez selecionado, é apenas mais um recurso. O professor não pode ficar agarrado ao livro: deve segui-lo apenas como um roteiro, um apoio. [...] O professor qualificado possui apenas mais de um material. Eu desconheço algum livro didático que seja merecedor de ser seguido à risca. O bom professor pode, inclusive, criticá-lo (CRUZ, 2007, p. 03).

Nessa mesma linha, Klein também apoia a figura do professor independente, ao afirmar que

não importa a ideologia apresentada, o professor é quem detém o conhecimento, e a figura dentro de sala que representa isso. Dependendo da maneira que ele atua, pode induzir o aluno. Apud (CRUZ, 2007, p. 04).

Destacamos que as últimas décadas têm sido marcadas por mudanças e transformações na educação brasileira: reformas curriculares, metodológicas, currículos, avaliações nacionais, livros didáticos com metodologia e propostas diversas, inovações nos cursos de formação de professores, implantação de novas modalidades de formação docente, políticas de merenda escolar (segurança alimentar), transporte escolar e outros. A política dos livros didáticos faz parte do conjunto de ações governamentais para a educação básica que têm sofrido reformulações nas últimas décadas.

Os elementos aqui expostos, com a intenção de destacar alguns pontos específicos da História do livro didático e sua presença no sistema escolar brasileiro, visam a um aprofundamento sobre as formas pelas quais as políticas públicas do livro se articulam e se manifestam na cultura da escola. Para concluir esse esboço histórico, apresentamos alguns dados que resumem a História recente do livro didático na política pública brasileira, fornecidos pelo Ministério da Educação.

Em 2004, o MEC instituiu o PNLEM, realizando um “projeto piloto”, que adquiriu 1,3 milhões de livros de Matemática e Língua Portuguesa para as regiões Norte e Nordeste. O PNLEM seguiu os moldes de avaliação, aquisição e distribuição do PNLD.

Em 2005, o FNDE/MEC fez um convênio com a Fundação Dorina Nowill para Cegos²⁹ e adquiriu 40 mil livros em Braille, sendo 128 títulos das cinco disciplinas, entregues no ano letivo de 2006 (BRASIL, MEC 2008).

Ainda em 2006, o programa universalizou a disponibilização de livros didáticos de Português e Matemática para o ensino médio. Assim, 7,01 milhões de alunos das três séries do ensino médio de 13,2 mil escolas do país foram beneficiados no início de 2006, exceto as escolas dos estados de Minas Gerais e do Paraná, que desenvolvem programas próprios.

Em 2007, pela primeira vez, foram cedidos os livros de Biologia a todos os alunos e professores do Ensino Médio das escolas públicas de todo o Brasil, exceto as escolas

²⁹ A Fundação Dorina Nowill Para Cegos, antiga Fundação Para o Livro do Cego no Brasil, foi instituída em 11 de março de 1946 pela professora Dorina de Gouvêa Nowill. A necessidade de criar a fundação surgiu após a dificuldade enfrentada pela professora, cega desde os 17 anos, em encontrar livros em Braille. Inicialmente, a Fundação dedicou suas atividades à produção manual de livros em Braille, realizada por um Grupo de Voluntários. Com o sucesso das atividades, possibilitadas por doações de equipamentos, apoio de voluntários e dos Governos Municipal e Estadual, foi possível instalar a *Imprensa Braille* para a produção industrializada de livros em Braille (FUNDAÇÃO DORINA NOWILL, 2009).

estaduais de Minas Gerais. Também foram repostos os livros de Português e Matemática. O PNLEM/2007 introduziu 9,1 milhões de exemplares, beneficiando 6,9 milhões de alunos em 15,2 mil escolas.

Em continuidade à universalização progressiva do PNLEM, em 2008, foram distribuídos 7,2 milhões de livros de História e igual quantidade de Química a todos os alunos e professores do Ensino Médio. Em 2008, houve a reposição de livros de Português, Matemática e Biologia envolvendo a entrega de 2,3 milhões de livros. Também, em 2008, houve a escolha de livros das disciplinas Geografia e Física e, pela segunda vez, dos livros de Matemática, Língua Portuguesa e Biologia, avaliados e selecionados no PNLEM/2007 (BRASIL, MEC 2008).

A mudança no Edital do PNLD 2008, de 5^a a 8^a séries, inclui o Código de Ética, que traz regras que normalizam a divulgação feita pelas editoras, estabelecendo inclusive a proibição da entrada dos divulgadores nas escolas no período de escolha dos professores. De acordo com esse código, as editoras devem seguir regras de conduta tais como:

1. não oferecer vantagem de qualquer espécie, a qualquer pessoa vinculada à escolha dos livros referentes ao programa;
2. não veicular qualquer catálogo ou material que simule ou induza os professores a achar que este seja o Guia;
3. não utilizar, nas formas de divulgação, livros de conteúdo diferente do livro inscrito;
4. não utilizar a senha ou o formulário do FNDE, de uso exclusivo das escolas; e
5. não utilizar logomarcas oficiais do FNDE, inclusive do PNLD, para efeito de propaganda, evitando relacionar os livros de seu catálogo a uma indicação ou preferência do MEC (BRASIL, MEC, 2007).

O Estado Brasileiro, com a instituição dos PCNs, interfere e dá sentido às políticas educacionais do governo. Não estabelece um “currículo único”, como na década de 1930, contudo cria outros mecanismos de controle para regulamentar a compra de livros para as escolas públicas. O mercado e o Estado controlam a cultura e, portanto, os elementos da cultura escolar, dentre eles, o livro didático distribuído nas escolas públicas.

Finalmente, é necessário lembrar que o PNLD se insere em um conjunto maior de medidas e ações desenvolvidas pelo MEC e que, segundo o próprio governo, estão sustentadas em um tripé fundamental: avaliação, formação de professores e financiamento. Nessa perspectiva, pode-se perguntar: qual papel os professores desempenham neste caso?

Qual o grau de participação nas decisões sobre o quê ensinar, como ensinar e quais livros usar?

Esta investigação objetiva ouvir esses sujeitos quanto às suas relações com o PNLD, em especial, com o livro didático de História; relação esta que passa pela escolha do livro e chega aos usos deste material em sala de aula. Para tanto, consideramos importante um breve retrospecto histórico do livro didático de História.

2. Os livros didáticos de História nas políticas públicas do Ministério da Educação

Ao contrário do que o senso comum, não raro, professa, o livro didático é um produto cultural que possui um alto grau de complexidade, que não pode ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista prescritivo (BEZERRA, 1999, p. 29). Sua produção traz múltiplas possibilidades de metodologias e, no caso do livro didático de História, em específico, dos saberes históricos.

Observando a cronologia das ações governamentais em relação ao livro didático, constatamos que, embora a estruturação de um programa de avaliação que determine os processos de seleção e aquisição seja recente, o estabelecimento de políticas públicas para o livro didático remonta ao Estado Novo, quando se instituiu, pela primeira vez, uma Comissão Nacional de Livros Didáticos, cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático, como tratado anteriormente.

A despeito do caráter dos projetos políticos e culturais, reservava-se à educação escolar lugar privilegiado na formação da nacionalidade, tarefa assumida pelo, então, Ministério da Educação e Saúde, que não se descuidou do controle do material educativo utilizado pela população escolar.

Nesse sentido, a educação constituiu-se em veículo privilegiado para introdução de novos valores e modelagem de condutas, principalmente se levarmos em conta o currículo e o material instrucional, entre os quais, o livro didático, que emergia como peça fundamental para a difusão da ideologia defendida pelo regime vigente no Brasil.

Durante o período militar, pós 1964, a questão da compra e da distribuição de livros didáticos recebeu tratamento específico do poder público em momentos diferentes. Todos marcados, porém, pela censura e ausência de liberdade. Esses momentos foram assinalados pela progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas consequências, sob o ponto de vista da qualidade, deixariam sinais vistos, até

hoje, no sistema público de ensino.

Neste contexto particular, destaca-se o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel preponderante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil. Sobre esse período, Bárbara Freitag registra, nos anos 1980,

constata-se, pois, uma inadequação do livro didático brasileiro aos níveis médios de competências das crianças brasileiras regularmente escolarizadas. (FREITAG, 1993, p. 12)

Ainda de acordo com a autora, a responsabilidade por esse hiato recairia somente sobre certo tipo de livro didático, porque,

nos últimos anos, no Brasil, o livro didático ficou identificado como livro descartável, de má qualidade, exclusivamente calcado no ensino programado de orientação behaviorista. Esse livro assumiu o controle de sala de aula, transformando-se em verdadeiro déspota do professor, do aluno e do processo de ensino-aprendizagem que se passa na escola. (FREITAG, 1993, p. 13)

Nesse momento, cabe salientar a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário, que transcendeu a organização do mercado consumidor, da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico. Relações estas cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram notáveis, sobretudo, pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva.

A partir do final dos anos 1970 e década de 1980, no período conhecido como “abertura política³⁰”, encontramos algumas ações da Fundação de Assistência ao Estudante que tocaram nas discussões referentes aos problemas presentes nos livros didáticos distribuídos no território nacional. Esse movimento coincidiu com proveitosos debates a respeito dos Currículos Programas Oficiais de História, que foram colocados em prática, especialmente, nos estados de Minas Gerais e São Paulo (FONSECA, 1995, p. 87).

Em 1985, temos um marco na política em relação aos materiais didáticos: a criação do PNLD. A partir desse momento, gradualmente, foram incluídas no programa as várias disciplinas que faziam parte do currículo escolar, e o programa foi tomando forma, trazendo

³⁰ “Abertura política” é o nome que se dá ao processo, iniciado em 1974 e terminado em 1985, de recrudescimento dos governos militares que governaram o Brasil. Tão logo o general Ernesto Geisel assumiu ao poder, propôs mudanças no governo. Ele sinalizou, por meio de declarações e discursos, que iniciaria a abertura política de forma “lenta, gradual e segura”.

cada vez mais os professores para o processo de escolha. Porém é importante salientar a existência de pontos sensíveis devido à fragmentação entre o MEC – instância de planejamento e normatização do programa – e o FNDE – setor administrativo e executor das ações que envolvem o processo de escolha, de compra e distribuição das obras. Tais problemas, ainda hoje, requerem atenção especial e sistemática dos agentes públicos e são verdadeiros desafios a serem enfrentados pelos gestores das políticas públicas nacionais.

Pesquisas realizadas pelo MEC (BRASIL, MEC 2008), em parte do território nacional, indicaram, em momentos diferentes, que há problemas inquestionáveis que envolvem atrasos na edição e distribuição do guia para as escolas, incoerências de várias formas no que se refere à escolha dos professores e ao envio das obras pelo FNDE, ocasionando atrasos na recepção dos livros por parte das escolas.

Por outro lado, podemos perceber fragilidades, envolvendo a utilização das obras enviadas, as quais, muitas vezes, são desprezadas ou desconsideradas pelos professores (BITTENCOURT, 1998, p. 127). Todos esses problemas, no entanto, derivam, em grande parte, do processo de operacionalização administrativa do programa e, portanto, escapam totalmente do controle da Comissão Avaliadora, que não tem o papel de verificar ou até mesmo fiscalizar essas questões.

A partir de 1996, no período em que o nosso cenário político já não era mais caracterizado pela presença de um Estado autoritário, em que se consolidou o processo de sistematização de avaliação dos livros didáticos, processo acentuado por muitas tensões, críticas e confrontos de interesses. A partir de então, estipulou-se que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas, para distribuição em território nacional, estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio, divulgado pelo MEC.

Entre um PNLD e outro, ou seja, ao longo dos anos, os critérios foram aprimorados mediante a incorporação de múltiplos olhares, leituras e críticas incorporadas aos parâmetros de avaliação, possibilitando uma pluralidade maior ao programa.

Em relação aos livros de História, destinados ao segmento de 5^a a 8^a séries (hoje, 6^o ao 9^o anos), foram realizados quatro processos consecutivos de avaliação vinculados, respectivamente, aos programas de 1999, 2002 e 2005 e 2007. Vale enfatizar que houve variações de forma e substância em cada Programa.

Em 1999, cada volume era avaliado de modo unitário e independente frente à coleção, o que gerava conflitos em relação à variabilidade no processo de escolha e uso das obras,

assim, esse modelo foi alterado a partir do PNLD 2002, quando a unidade básica de avaliação e escolha passou a ser a coleção didática (MEC, FNDE 2009).

Além disso, deixou-se de utilizar um procedimento classificatório e distintivo, baseado em estrelas e observações seletivas, para um quadro meramente indicativo das obras aprovadas, o que modificou a própria organização do Guia do Livro Didático. Na versão de 2005, apresentava-se ao professor um catálogo organizado em ordem alfabética. Os critérios de avaliação também foram se modificando e se aprimorando, bem como as bases de cálculo utilizadas para a exposição e análise estatística das coleções avaliadas.

Ainda que o processo de aperfeiçoamento dos critérios e da metodologia de avaliação seja bastante recente, o amadurecimento e a continuidade dessa política, ao longo de mais de uma década, teve efeitos incontestáveis na forma e no conteúdo do livro didático brasileiro. Na área de História, é visível a transformação; o processo anterior era marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, explícita ou implicitamente, vários estereótipos e preconceitos; no novo cenário – mesmo que ainda não seja o ideal –, existem cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de aprovação e de exclusão de uma obra didática.

Nos vários editais e guias publicados, os critérios e as preocupações têm sido exaustivamente lembrados, como, por exemplo, a existência de erros de informação, problemas conceituais ou desatualizações graves; veiculação de preconceitos de gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo e, por último, verificação de incoerências metodológicas graves entre a proposta explicitada e aquilo que foi efetivamente realizado ao longo da obra.

Se uma obra não for selecionada e não figurar no Guia do MEC, isso pode provocar consequências econômicas, prejuízos e até mesmo ao desaparecimento de editoras e/ou em fusões de grupos editoriais (GIMENEZ, RIBEIRO e SAAB, 1999, p. 27). A instituição de uma cultura avaliativa, num contexto político democrático, estimulou um mecanismo de adaptação e reajuste do mercado editorial às necessidades e exigências do MEC. Além disso, deve ser enfatizado o progressivo processo de concentração do mercado num pequeno grupo de editoras associadas ao capital internacional.

É oportuno lembrar que, para a indústria editorial, é menos importante a orientação metodológica ou ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de venda e aceitação no mercado. Nesse sentido, o livro didático assume sua dimensão de mercadoria, sujeita a inúmeras interferências em seu processo de produção e vendagem. Nesse ponto,

reconhecemos que os pareceres técnicos de exclusão desempenham, muitas vezes, um papel fundamental no processo de reformulação de coleções que fazem parte dos conjuntos excluídos em determinado PNLD, sendo recomendados com distinção na edição seguinte do programa, o que indica o quanto o processo de avaliação foi considerado de forma séria por parte dos autores e editores.

Outro ponto relevante identificado em pesquisas recentes, diz respeito à escolha de livros didáticos, que está ligada ao comportamento agressivo das editoras no mercado. Muitas empresas se valem de esquemas de distribuição e vendas, para influir decisiva e, não raro, deslealmente nos processos de escolha, em todo o país. Por isso, visivelmente, as empresas grandes, mais bem estruturadas, obtêm larga vantagem em relação às editoras menores.

Se considerarmos o volume de recursos governamentais utilizados na aquisição e distribuição de livros didáticos, o setor editorial brasileiro estabeleceu fortes dependências em relação ao programa. Cabe salientar, ainda, a grande tendência em direção à monopolização do setor por algumas poucas empresas, como atesta a concretização de crescentes fusões ocorridas desde o início do programa, o que influencia, decisivamente, nas mudanças processadas ao longo dos processos avaliativos e com o movimento quantitativo de exclusões.

Essa disputa pode ser exemplificada por um caso notório que envolveu a coleção *Nova História Crítica*, de Mário Schmidt. Em seus livros, o autor assegura, por exemplo, que

Mao Tsé-tung foi o grande líder comunista da Revolução Chinesa de 1949. Ele era filho de um próspero fazendeiro. (...) Mao Tsé-tung teve uma grande oportunidade de estudar na Europa, mas preferiu ficar na China e lutar por seu povo. Foi um grande estadista e comandante militar. (...) Amou muitas mulheres e por elas foi correspondido. (...) Para muitos chineses, Mao é ainda um grande herói. Mas, para os chineses anticomunistas, não passou de um ditador. (SCHIMIDT, 2001, v. 4, p. 267)

Nada relata, por exemplo, sobre os cerca de 70 milhões de chineses que morreram de fome ou por execuções por causa do regime de Mao. Ainda no livro de oitava série, sobre a Revolução Cubana, Schmidt afirma que

a reforma agrária, o confisco dos bens de empresas norte-americanas e o fuzilamento de torturadores do exército de Fulgêncio Batista tiveram inegável apoio popular. (SCHIMIDT, 2001, p. 189)

Não menciona que o regime cubano implantou e mantém uma ditadura que persegue opositores e cerceia a liberdade individual há quase 50 anos. “Esse livro é uma falsificação da História”, argumenta o geógrafo Demétrio Magnoli, da USP, e autor de livros didáticos. “Ele faz apologia do genocídio, da ditadura, do autoritarismo e do desrespeito aos direitos humanos

para os alunos”³¹.

O MEC afirma que a coleção Nova História Crítica, de Schmidt, foi retirada de sua lista no ano passado, por recomendação de uma banca avaliadora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A visão doutrinária foi apenas um dos problemas identificados. De acordo com a avaliação, o autor faz abordagens estereotipadas de períodos e personagens históricos e abusa de expressões coloquiais³².

Com relação à última avaliação dos livros didáticos de História, o Guia do PNLD 2008 aponta que a área de História, diferentemente de outras, não contempla um documento que determine itens de conteúdos históricos prévios para a realização dos programas escolares. Apesar de os PCNs de História, tanto os do Ensino Fundamental como os do Médio, orientarem sobre a escolha e os procedimentos ao se trabalhar com os temas nesta disciplina, não há indicação de conteúdos mínimos obrigatórios. (BRASIL, 2007, p. 09)

Em função disso, há muitas opções tanto para a seleção dos conhecimentos históricos como para a montagem da estrutura de uma obra didática na área. Assim, o Guia do PNLD 2008 apresentou os grupos das coleções avaliadas, a forma como os autores dispuseram os assuntos, distribuindo-os ao longo dos quatro volumes. Nesse sentido, as coleções exibidas no Guia de 2008 foram reunidas em quatro blocos, de acordo com a organização dos seus conteúdos³³, a saber:

1. *História Temática*: a coleção é constituída por temas. A esse respeito, os PCNs recomendam a organização dos conteúdos por eixos temáticos, cujo teor, para as duas primeiras séries, é História das relações sociais, da cultura e do trabalho e, para as duas últimas, História das representações e das relações de poder.
2. *História Integrada*: oferece, concomitantemente, a História do Brasil, a da América e a História Geral, podendo seguir ou não a ordem cronológica do estabelecimento das sociedades. Para haver integração dessas histórias, é preciso estabelecer relações contextualizadas entre os conteúdos tratados.
3. *História Intercalada*: ordena a História do Brasil e da América junto com a História Geral, normalmente, em ordem cronológica crescente, mas os conteúdos

³¹ A este respeito, ver a obra de LEAL *et alli*. O que estão ensinando às nossas crianças, 2007, p. 65.

³² *ibid*, p. 67.

³³ A este respeito, veja BRASIL, MEC. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: História*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/pnld08_historia.pdf (acesso em 03 de Julho de 2009).

não são relacionados entre essas histórias; apenas os assuntos são alternados nos espaços em que ocorreram, isto é, nas sociedades, conforme a sequência temporal.

4. *História Convencional*: a organização é feita a partir do 6º ano em História do Brasil, Colônia e Império, e do 7º ano com a Primeira República até a redemocratização; no 8º ano, começa com História Geral, incluindo Pré-História, Antiguidade e História Medieval, e no 9º ano, História Moderna e Contemporânea.

O gráfico, a seguir, registra o número de coleções presentes no Guia do PNLD 2008, agrupadas de acordo com a organização dos seus conteúdos:



Figura 3 – Número de coleções por bloco de organização de conteúdos: Guia do PNLD 2008³⁴

Percebe-se, nitidamente, que a maior parte das coleções inscritas no PNLD 2008 foram elaboradas pela organização dos conteúdos, que aborda simultaneamente a História da América, a do Brasil e a História Geral, sendo que metade por meio da História Integrada, e a outra metade, pela Intercalada, o que permite a conclusão de que esta é a tendência atual na área.

Para a avaliação das coleções pelo PNLD, foram observados os critérios estabelecidos no Edital PNLD 2008. Em relação aos critérios de avaliação do Guia de 2008, destacam-se, especialmente, aqueles que abarcam as características especificadas a seguir³⁵:

1. *Concepção de História*: deve viabilizar que o aluno aprenda a pensar historicamente, compreendendo os diversos processos e sujeitos históricos e as relações que se estabelecem entre os grupos humanos nos diferentes tempos e espaços.
2. *Conhecimentos históricos*: avalia se a coleção desenvolve e utiliza corretamente conceitos, imagens e informações da área de História; se apresenta referências

³⁴ *ibid*, p.16-19.

³⁵ *ibid*, p. 11-14.

fundamentais para que o aluno se localize em relação a sua e a outras sociedades; e se incorpora novas temáticas, como a da cultura afro-brasileira.

3. *Fontes históricas / documentos*: verifica se a coleção recorre a fontes históricas, relacionando-as à construção do conhecimento histórico e contemplando a diversidade da sociedade brasileira.
4. *Imagens*: devem ser de fácil compreensão, constituem valioso instrumento para levar o aluno a problematizar os conceitos históricos, ao intrigá-lo, convidá-lo a pensar, ao despertar nele a curiosidade.
5. *Metodologia de ensino-aprendizagem*: considera se as estratégias pedagógicas presentes na elaboração do texto principal, nas atividades propostas e no tratamento adequado das fontes de informação estão ligadas de forma indissociável à elaboração e re-elaboração dos conceitos que são próprios e fundamentais da área.
6. *Capacidades e habilidades*: Os textos, as ilustrações, os exercícios e as atividades propostas precisam favorecer o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico e de diferentes tipos de capacidades e habilidades, tais como: memorização, observação, investigação, compreensão, interpretação, argumentação, análise, síntese, comparação, formulação de hipóteses, planejamento, criatividade e avaliação.
7. *Atividades e exercícios*: verifica se estão formulados clara e corretamente, relacionados aos conteúdos, de forma a auxiliar na realização dos objetivos propostos; precisam ser variados ao longo da obra, evitando a repetição constante, e permitir a interação dos alunos.
8. *Construção da cidadania*: considera se a coleção aborda a diversidade das experiências humanas com respeito e interesse, se estimula o convívio social, o respeito, a tolerância e a liberdade; se abrange a formação da cidadania no conjunto do texto didático, e não apenas nas atividades ou em um capítulo, relacionando-a ao conteúdo histórico.
9. *Manual do Professor*: os pressupostos teórico-metodológicos devem estar presentes, explícita ou implicitamente, na elaboração do livro didático, discutidos no Manual do Professor, que deve ser considerado um instrumento pedagógico auxiliar da prática docente, ao sugerir leituras e outros recursos para a atualização do professor.
10. *Editoração e aspectos visuais*: a apresentação deve ser cuidadosa, agradável, com

sequência bem dividida, estrutura hierarquizada, iconografia nítida e adequada à escolaridade a que se destina o livro.

Apesar de todo o rigor e critérios estabelecidos pelo PNLD, isso não impede que livros polêmicos sejam aprovados e, posteriormente, expurgados, como visto anteriormente neste capítulo. Como nos lembra (FONSECA e SILVA):

O professor de história e seus alunos podem e devem trabalhar com livros didáticos, livros não didáticos, filmes de ficção e documentários, histórias em quadrinhos, música erudita e música popular, paisagens e edificações, objetos tridimensionais, diferentes modalidades de imaginário social, computadores, jogos, etc. (FONSECA e SILVA, 2007, p. 126)

Como podemos perceber, a diversidade de materiais didáticos é necessária para a ampliação de perspectivas e de problemáticas que podem ser levantadas dentro do universo no qual se transforma a sala de aula, se abrimos nossos olhos para as inúmeras possibilidades que existem.

Partindo dessa perspectiva, o papel do professor é primordial, pois ele é responsável pela escolha de temas, atividades, dinâmicas e, principalmente, a ênfase que deve ser dada a um determinado assunto ou aspecto dentro um conteúdo.

No caso do professor de História, essas escolhas são ainda mais significativas. Sabemos que é impossível assimilar toda história da humanidade em todos os aspectos. Portanto, cabe ao professor de História uma seleção extremamente importante, pois, de acordo com a sua visão de mundo, o professor faz suas escolhas e monta um determinado programa educacional. E, como destacamos anteriormente, acreditamos que o ensino de História tem um papel na construção da cidadania que merece uma atenção especial, uma vez que a postura política de um cidadão está intimamente ligada à construção do conceito de cidadania.

Sendo assim, o livro didático entra em cena como um objeto – mas não menos relevante. Nenhum livro didático possui a verdade dos fatos. Mesmo porque o próprio conceito de verdade pode ser questionado, e não é esta a proposta. O livro deve ser analisado de forma crítica pelo professor e, se preciso, questioná-lo, mesmo diante dos alunos. É forçoso que fique claro que todo texto precisa ser lido e interpretado para que tenha significado. E esse papel é do professor.

Sabemos que a oferta de materiais didáticos tem sido cada dia maior. E exatamente por este motivo, o professor deve estar ainda mais atento, sobretudo, às propostas das editoras, pois a diversidade de material é extremamente rica.

Diante dessa diversidade, vale frisar a importância dos materiais produzidos dentro da

escola e pelos próprios professores. Destacando um desdobramento deste tema “na medida em que o professor também produz materiais didáticos, é necessário que essa tarefa seja incluída em sua carga horária e que o pagamento de direitos autorais seja garantido” (FONSECA e SILVA, 2007, p. 126).

Desse modo, consideramos necessário que políticas públicas valorizem a diversidade de material didático disponível e principalmente o profissional da educação. O papel do professor é de grande responsabilidade, como já citamos, pois suas escolhas interferem diretamente num projeto político maior – do Estado.

CAPÍTULO II – “DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO”: LEITURAS E RELEITURAS

Neste capítulo, analisamos a coleção *História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio*, para identificar os pressupostos teórico-metodológicos, a estrutura dos livros, a distribuição dos elementos iconográficos e analisar outros elementos pedagógicos e técnicos que nos remetem às possibilidades de uso pelos professores. Analisaremos estes elementos à luz de critérios diversos dos utilizados pela equipe de elaboração do Guia do Livro Didático de História do MEC.

A apresentação desses critérios é importante, para que no terceiro capítulo, possamos escutar as vozes, as respostas dos questionários e os depoimentos dos professores de História de 6^o ao 9^o anos do Ensino Fundamental da E. E. Segismundo Pereira. Faremos essa apresentação logo a seguir. Segundo FREITAG (1993, p. 47), podemos obter um retrato em perspectiva dos usos localizados, espaço e temporalmente, dos livros da coleção.

A coleção *História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio* se propõe a apresentar aos professores a diversidade histórica e cultural das sociedades humanas no curso dos tempos. Para isso, evoca imagens e vozes do passado que nos reportem a ações e situações que desvendem a realidade presente.

No entanto, o que observamos, num primeiro momento, é um livro que opta pela organização da História ensinada pelo critério cronológico e linear. Vale lembrar que este formato, apesar de criticado atualmente pela historiografia, encontra espaço no mercado editorial e entre o corpo docente. Neste ponto, vale citar Holien Gonçalves Bezerra, ao afirmar que

Não é fácil elaborar um livro didático. Isso supõe tanto o domínio das conquistas didático-pedagógicas – pois se trata de atividade extremamente complexa, como é o ensino –, como também o conhecimento preciso e atualizado dos conteúdos que são trabalhados [...]. (BEZERRA, 1999, p. 56)

Os volumes da coleção são construídos a partir do diálogo entre passado e presente, pois as autoras acreditam que, desta forma, podem compor a diversidade da sociedade, sem esquecer as influências de inúmeras origens étnicas e culturais que se encontram e convivem entre si, cada qual, com sua herança. Nas entrevistas, os professores, como poderá ser percebido no capítulo III, deixam claro que os livros, de fato, procuram uma postura que atende à heterogeneidade encontrada na sociedade do século XXI. Podemos perceber, então,

que as autoras se preocupam com os desdobramentos que podem ser feitos de seu texto. Cardoso (2003), esclarece que

os textos, produtos das atividades discursivas, se relacionam com outros textos. Todo texto é um intertexto, no sentido em que outros textos estão presentes nele, em níveis variados, podendo ser reconhecidos ou não. (CARDOSO, 2003, p. 21)

Acreditamos que ensinar os diversos legados culturais que formam a condição humana na contemporaneidade é uma forma de desenvolver nos alunos o sentimento de integrar uma cultura e partilhar com seus colegas uma História comum. Concordamos com Mota e Braick, que citam que o resgate da

diversidade da nossa formação histórica possibilita ao aluno compreender-se através de suas próprias raízes e perceber-se sujeito de um processo que vai muito além do espaço doméstico, mas que repercute também onde o sujeito histórico, o cidadão, vai agir e transformar sua realidade. (MOTA e BRAICK, 1999, p. 4)

Nesse sentido, a coleção *História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio* se propõe a transmitir a ideia de que a história, resultante de diversas influências e ações, pertence a todos os atores sociais e que sua interpretação é aberta. Percebemos que, em todos os livros, as autoras procuraram buscar diferentes discursos, vozes e representações como manifestação das construções históricas.

A figura a seguir corresponde a um pequeno excerto do livro de 9^o ano da coleção *História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio* e ilustra a preocupação das autoras com a contextualização e associação do momento histórico com as evoluções sociais do período.



Figura 4 - Recorte sobre “Modernidades do Brasil”³⁶

³⁶ Imagem capturada do livro do 9^o ano de MOTA e BRAICK, 1999 - pág. 191.

Ao trabalhar esta imagem no capítulo em que é descrita a política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, as autoras associam o ideal de progresso tecnológico à rapidez de mudanças empreendidas pelo presidente³⁷. Além disso, a imagem objetiva despertar nos alunos uma visão crítica da TV, atrair sua atenção para a presença de anunciantes nos diversos programas e de sua influência na sociedade brasileira atual³⁸.

Acreditamos que esse possa ser um exemplo prático de que as autoras buscam alcançar o objetivo de construção do conhecimento histórico de forma crítica, auxiliando o professor a atuar no processo de transformação da relação de ensino e aprendizagem, favorecendo a criação de estratégias que contribuam para a formação de práticas sociais humanizadas e cidadãs.

1. Pressupostos teórico-metodológicos

Nesta seção, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da coleção *História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio* e estabelecemos um diálogo com esta obra apresentando, também, a base conceitual dos livros.

1.1. O conceito de História

Em primeiro lugar, gostaríamos de lembrar que a concepção de História é delicada e requer uma atenção especial, uma vez que estamos analisando uma obra que se propõe a colaborar com o ensino na construção de uma perspectiva histórica entre os alunos. Entretanto, ainda, encontramos, no senso comum, a ideia de que a História é uma disciplina que estuda apenas o passado. No entanto um olhar mais atento perceberá que estamos falando de algo muito mais complexo.

Apesar da retórica, a História deve ser vista como uma ciência e não como arte. Sobre este aspecto vale lembrar Chartier:

Mesmo que escreva de uma forma “literária”, o historiador não faz literatura, e isto pelo fato de sua dupla dependência. Dependência em relação ao arquivo, portanto, em relação ao passado do qual ele é vestígio. Como escreve Pierre Vidal-Naquet, “O historiador escreve, e essa escrita não é nem neutra nem transparente. Ela se molda

³⁷ A esse respeito, ver as obras MARTINS, Luciano. **Industrialização, burguesia nacional e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Saga, 1969, p. 145 e PANDOLFI, Dulce. Os anos 1930: as incertezas do regime. Vol. II. In: Jorge FERREIRA; Lucília N. (orgs). **O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

³⁸ FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação, Fruir e Pensar a TV**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001, p. 67.

sobre as formas literárias, até mesmo sobre as figuras de retórica”. (CHARTIER, 1994, p.11)

Acreditamos que a História pertence, sim, ao mundo das narrativas, mas não pode nem deve se perder de seu objeto principal – o fato. O compromisso com o real é basilar para que o historiador mantenha sua análise de forma crítica e bem fundamentada.

A escrita da História é um ofício que requer muita disciplina e cuidado, pois a tensão entre o real e o discurso se faz constante e, por este motivo, o apreço em relação às práticas científicas deve ser mantido. Ainda nas palavras de Chartier:

Em um texto ao qual é sempre preciso voltar, Michel de Certeau formulou esta tensão fundamental da história. Ela é uma prática “científica”, produtora de conhecimentos, mas uma prática cujas modalidades dependem das variações de seus procedimentos técnicos, dos constrangimentos que lhe impõem o lugar social e a instituição de saber onde ela é exercida, ou ainda das regras que necessariamente comandam sua escrita. O que também pode ser dito de maneira inversa: a história é um discurso que aciona construções, composições e figuras que são as mesmas da escrita narrativa, portanto, da ficção, mas é um discurso que, ao mesmo tempo, produz um corpo de enunciados “científicos”, se entendemos por isso “a possibilidade de estabelecer um conjunto de regras que permitem ‘controlar’ operações proporcionais à produção de objetos determinados”. (CHARTIER, 1994, p. 12)

Importa advertir que o historiador não pode e nem deve se propor a recuperar a realidade, o fato como ele de fato ocorreu, mesmo porque isso seria impossível. Na verdade, mesmo que isso soe angustiante para o historiador, “o passado que conhecemos é sempre condicionado por nossas visões, nosso próprio presente”³⁹.

A nossa concepção de História não é conflitante com a verificada na coleção aqui analisada, na qual a História é vista como um saber perspectivo, tendo em vista que aborda uma realidade – o passado histórico da humanidade – que não pode ser diretamente experimentada pelo observador e, por isso, é uma ciência que comporta uma multiplicidade de interpretações e perspectivas sobre os fenômenos estudados pelos historiadores.

Acreditamos que a História não nos evidencia uma verdade absoluta, mesmo porque ela não se propõe a isso e, assim como a própria realidade histórica, o saber histórico está em constante mutação. As grandes obras historiográficas não são somente análises sobre documentos históricos, mas são, simultaneamente, documentos que testemunham as preocupações, o modo de pensar e os valores da sua própria época. Por este motivo, podemos asseverar que a produção histórica possui possibilidades infinitas, pois, a cada leitura e releitura que um historiador faz de uma fonte histórica, surge uma nova perspectiva daquele

³⁹ CHARTIER, 1994 *apud* FONSECA, 2007, p. 44.

objeto. Um objeto observado por diferentes perspectivas pode parecer outro objeto, conforme o ponto de vista adotado; do mesmo modo, por maior que seja a diversidade de perspectivas e interpretações da história, todas tratam do mesmo passado humano.

A existência de diferentes interpretações possíveis para os mesmos fenômenos da História coloca em questão a especificidade da História como campo de conhecimento, uma vez que é ela tem por objeto casos, situações e documentos individuais, dificilmente quantificáveis ou formalizáveis como as ciências físicas, por exemplo. Daí, a semelhança da História com outros saberes que têm por objeto o caso individual e não o genérico-abstrato, como a medicina, a psicanálise e a criminologia. Mota e Braick citam o historiador italiano Carlo Ginzburg

A História se manteve como uma ciência social *sui generis*, irremediavelmente ligada ao concreto. Mesmo que o Historiador não possa deixar de se referir, explícita ou implicitamente, a séries de fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva assim como os seus códigos expressivos permanecem intrinsecamente individualizantes [...]. Nesse sentido, o Historiador é comparável ao médico, que analisa o mal específico de cada doente. E, como o saber do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural. (GINSBURG 1989, 156-157 *apud* MOTA e BRAICK, Manual do Professor, 2006, p. 04)

Diante dessa perspectiva histórica, Mota e Braick fazem uma analogia entre o ofício do historiador e o de detetive, que deduz e reconstrói um crime por meio de pistas. No livro do 6º ano, no capítulo “A História e o historiador”, as autoras apresentam ao aluno a sua perspectiva histórica, fazendo um convite para um “trabalho de reconstrução e interpretação do passado”,⁴⁰ deixando claro que o historiador interpreta os vestígios deixados pelo passado para reconstruir e trazer à luz uma parte da história do homem.

A história da humanidade mostra a coleta e guarda de bens, desde épocas remotas, como sendo inerentes ao ser humano. Não podemos conhecer a totalidade do passado humano, mas, apenas, tentar reconstruir parte dele com o auxílio de fragmentos de realidade (documentos escritos, monumentos, vestígios materiais, etc.) que foram poupados pela ação do tempo. Assim, a centralidade e a importância das fontes históricas para o trabalho efetivo do historiador: somente por intermédio delas é que ele pode reconstruir o passado, que, caso contrário, permaneceria desconhecido. Essa é uma preocupação que deveria estar presente em todos os livros da coleção, no entanto percebemos que, nos demais livros (exceto o livro do 6º ano), essa preocupação já não se faz tão presente quanto deveria.

⁴⁰ MOTA, Myriam Becho; Patrícia Ramos BRAICK. **História**: das Cavernas ao Terceiro Milênio. 2ª Ed. Vol 1. São Paulo: Moderna, 1999, p. 13.

Ainda sobre o poder e a importância das fontes, devemos lembrar que a apropriação de artefatos significativos para uma cultura, caracterizando a dominação de um povo e sua colonização, sempre estiveram vinculados ao poder político e à classe dominante que, ao longo dos séculos, impôs sua ideologia, exercendo uma influência substancial na cultura e na história da cultura, o que denota que estudar uma cultura impõe lembrar que:

examinar os mecanismos de elaboração e manutenção de memórias sociais significa examinar os sujeitos da história sob ângulos de construção de identidade e de alteridade, o que implica desvendar imaginários sociais e suas inserções nas redes de poder e nos espaços de dominação. (LE GOFF, 2003, p. 94)

Nesse sentido, a *École des Annales*⁴¹ foi responsável por uma transformação decisiva do saber histórico, ao ampliar a noção de fonte histórica e ao aproximar a História das outras ciências sociais, como a sociologia, a antropologia e a linguística. A esse respeito, temos uma “revolução documental” com a utilização de dados iconográficos e literários, objetos arqueológicos, mobiliários, roupas, etc. como testemunhos históricos.

A revolução documental, incluindo o uso da informática no tratamento das fontes, permite a eclosão de novos objetos históricos, entre os quais, as relações do homem com a paisagem, o clima e a natureza. Contudo o documento não é um registro neutro do passado e sua preservação não se deve apenas ao acaso. A tarefa do Historiador, diante disso, é submeter a documentação a uma investigação crítica, abordando-a de formas diferentes da História oficial, além de sempre procurar fontes alternativas, que ampliam as possibilidades de pesquisa.

Diante disso, é importante enfatizar que a História não trabalha com dados ou evidências prontas, passivas, como se fatos e documentos fossem realidades adormecidas, apenas esperando para serem descobertos. O conhecimento histórico tem que ser construído ativamente com a intervenção crítica e refletida do sujeito de conhecimento.

Nesse ponto, as nossas perspectivas convergem com as apresentadas por Mota e Braick, pois mais do que dominar conteúdos, é proveitoso que o aluno participe do fazer historiográfico, assimilando o processo de conhecimento histórico em termos de conceitos, atitudes e competências a serem desenvolvidas no decorrer do programa de ensino. Por esse motivo, as autoras decidiram que os conteúdos curriculares deveriam ser trabalhados sempre

⁴¹ A *École des Annales* é um movimento historiográfico que recebe essa designação por ter surgido em torno do periódico acadêmico francês *Revue des Annales*, tendo se destacado por incorporar métodos das Ciências Sociais ao estudo da História. Ela é a favor de análises historiográficas que rejeitam a ênfase predominante em política, diplomacia e guerras; ao invés disso, abordam o estudo de estruturas históricas de longa duração nos eventos (*la longue durée*). (DOSSE, 1994, 122)

mediante o do contraste fundamental entre o presente e o passado, tomando o presente como ponto de partida das reflexões e, dessa forma, buscando uma aproximação entre o estudo da História e o cotidiano do aluno.

1.2. O Ensino de História

O ensino de história tem suscitado muitas discussões nos últimos anos, tanto do ponto de vista ideológico e político, quanto epistemológico e pedagógico. A formação de historiadores ou professores de História tem sido questionada, pela separação que ocorre no curso universitário, no aspecto prático, entre as chamadas “disciplinas históricas”, e as “disciplinas pedagógicas”, aparentemente desvalorizadas tanto por alunos quanto por professores dos cursos de História, o que sem dúvida se refletirá no ensino.

A crise do ensino de História faz parte da crise por que passa todo o ensino e é parte de uma crise mais geral da sociedade, que vive um momento considerado, por muitos, como de transição para uma “sociedade multicultural”⁴² (FONSECA, 2007, p. 44-45).

No caso específico da disciplina de História, as discussões sobre o ensino estão ligadas aos questionamentos que se fazem com respeito à própria história, tais como: o que é e para que serve. A partir dessa problemática, surgem os questionamentos sobre ensino de história: o que ensinar (conteúdo), para que ensinar (objetivo), que história ensinar (posição historiográfica), como ensinar (metodologia/didática).

Vale lembrar que este trabalho não se propõe a responder a esses questionamentos, apenas consideramos importante destacar algumas observações que estão em voga nas pesquisas e discussões sobre o ensino de História, no Brasil.

Para Alcântara (1997, p. 117), frequentemente as discussões, na busca de um ensino renovado de História, como uma alternativa ao ensino tradicional⁴³, referem-se a essa relação de modo simplista, parecendo ser suficiente a adoção de uma historiografia atualizada para assegurar a renovação do ensino. No entanto sabemos ser possível que o professor adote uma

⁴² Segundo FONSECA E SILVA (2007, p. 44-45), a expressão multicultural tem sido utilizada no meio acadêmico e nos discursos educacionais para caracterizar a sociedade brasileira globalizada, inserida no movimento de mundialização do capital, sem esquecer de sua diversidade geográfica, racial, religiosa, política, etc.

⁴³ Segundo FONSECA (2003), a História tradicional, conhecida como positivismo histórico, utiliza como fontes de estudo os documentos oficiais e não-oficiais escritos e tem como “sujeitos as principais personalidades políticas, religiosas e militares”. É aquela em que o professor apresenta aos alunos conteúdos prontos, como verdades estabelecidas, distantes de sua realidade e de seu tempo; não valoriza as experiências do aluno, desconsiderando sua história. O uso do livro texto de forma sistemática e sem contestação faz parte dessa história. Do ponto de vista do ensino, se caracteriza pelo estudo de fatos e datas marcantes, através da memorização.” (FONSECA, 2003 *apud* ZASLAVSKY, 2003, p. 16)

posição historiográfica atualizada e mantenha uma posição conservadora quanto à educação, pois sabemos que a História linear e cronológica ainda é amplamente difundida no ambiente de sala de aula. Sobre este assunto, Alcântara conclui que

um bom historiador, sintonizado com as últimas temáticas e preocupações da produção historiográfica, não é necessariamente um bom professor de História. (ALCÂNTARA, 1997, p.120)

Acreditamos que, mesmo sabendo que essa afirmação faz parte de um discurso datado do final dos anos de 1990, entretanto, ainda é vista na prática de sala de aula. Ainda verificamos que o professor dificilmente tem oportunidades de se atualizar e, em alguns casos têm dificuldade até mesmo de ter acesso ao mundo universitário e/ou de pesquisa. Esse distanciamento provoca desdobramentos sérios no ensino de História.

A prática pedagógica, incluindo a de História, traduz-se, na sala de aula, pela concepção de realidade do professor e de seus pressupostos teóricos. No caso da História, a visão de mundo do professor perpassa pela concepção de História com a qual ele se identificou, e esta, por sua vez, norteia sua prática pedagógica, ainda que, muitas vezes, ele não perceba essa relação. Alcântara (1997, p. 127) atribui a uma visão empirista da aprendizagem, atrelada ao ensino tradicional de História, grande parte das dificuldades por que passam os alunos nessa área, bem como seu desinteresse, em função da ausência de significados. Neste ponto, cabem as reflexões de Fonseca:

A História tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva. (FONSECA, 2003, p. 89)

Para o professor, é de extrema importância que se tenha consciência do significado de ensinar História. O papel político de uma disciplina carrega consigo uma série de desdobramentos que nos levam à construção de um dos conceitos mais importantes para a formação política de um país – a identidade nacional. Apoiado neste conceito, conscientemente ou não, cada cidadão “exerce sua cidadania” no momento do voto e, desta forma, sua atitude influencia diretamente a vida política do seu país. Daí, à importância de uma consciência histórica bem construída, pois, assim poderemos ter também uma intervenção social consciente e efetiva.

Como podemos ver, a renovação do ensino de História é tarefa extremamente complexa, que envolve vários aspectos, e isso nos remete algumas questões levantadas por MOTA e BRAICK ao se remeterem à afirmação de Hanna Arendt:

A educação é ponto em que decidimos se amamos o nosso mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da Ruína que seria inevitável não fosse a renovação e vinda dos novos e dos jovens. A educação é,

também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós. (ARENDR, 1972, p. 222)

Sendo assim, questionamo-nos: de que maneira o ensino de História pode responder às advertências de Arendt? Acreditamos que elas poderão ser respondidas quando toda a sociedade tome para si os problemas existentes no mundo capitalista, globalizado e massacrado pelas injustiças sociais, focalizando suas energias na busca pela solução dos problemas provenientes da sociedade que estamos construindo. Todos nós somos responsáveis pelas heranças culturais que criamos.

Nesse sentido, desde que a História é parte do currículo escolar, ela é também parte dessa herança a que os jovens têm direito de conhecer e de se apropriar. As leituras e releituras feitas pelos alunos diante dessa realidade em que vivemos é que deverá, em algum momento, produzir propostas para a construção de uma sociedade melhor.

É certo que a disseminação do ensino da História humana, no interior da instituição escolar, pode e é realizada de forma diversa em um país continental como o Brasil. Vale lembrar, além das condições ofertadas pelo sistema público de ensino, a precariedade das competências de leitura e escrita de boa parte dos alunos das escolas brasileiras: alunos cujos pais, em geral, não têm o hábito da leitura.

Perante um quadro grave como esse, o livro didático, em geral, e cremos que o de História, em particular, ocupa lugar essencial na vida do estudante brasileiro (BALDISSERA, 1994, p. 19). Por isso, independentemente da visão histórica que o livro sustente, ele enseja a possibilidade de os professores desenvolverem junto aos alunos procedimentos, competências e habilidades. O estudo da História humana é de extrema importância na formação do indivíduo, pois ela mostra que nada é eterno, que todas as coisas, valores e crenças têm sua própria história e são produtos da atividade humana no tempo (NADAI, 1988, p. 47)

Diante dessa preocupação, devemos estar atentos à historiografia que é utilizada (e utilizamos) em sala de aula. Apesar das inúmeras críticas feitas pelo meio acadêmico à historiografia positivista, sequencial, linear, causal e factual, o que nós vemos no cotidiano escolar é uma historiografia política e factual, que é trazida ao ambiente escolar não só pelos professores de História, mas também pelos materiais didáticos.

Como já foi dito, a partir do século XX, com a *École des Annales*, passamos a estabelecer um debate mais crítico e contrário a essa concepção de História. No Brasil, esse processo se deu de forma diferenciada em diversos momentos históricos. Essa nova

perspectiva histotigráfica traz consigo novas possibilidades de interpretação e abre um leque maior de fontes, passando a utilizar também as orais e audiovisuais. Essa nova forma de ver a História, também chamada, nas últimas décadas, de “história nova”, percebe como acontecimento histórico tudo aquilo que a humanidade fez no passado e faz no presente. Ela reconhece que existem várias formas de viver o tempo e opta por analisar a História respeitando seus ritmos.

Consideramos pertinente ressaltar a diversidade tem sido trazida pelos livros didáticos recomendados pelo Ministério da Educação, porém é recorrente a visão linear da História nas escolas, em especial, na cidade de Uberlândia, MG, Brasil. No caso da coleção aqui analisada, verificamos que se trata de um trabalho baseado na concepção de História linear e cronológica, como o próprio nome da obra sugere “*História: das cavernas ao terceiro milênio*”. Ao organizar as unidades e capítulos na ordem cronológica dificulta o desenvolvimento de um raciocínio que leve o aluno a entender a História como um processo marcado por contradições, idas e vindas, retrocessos. Por outro lado, facilita a organização didática do currículo escolar.

Certamente, um livro didático envolve uma série de escolhas teóricas, metodológicas e pedagógicas, por parte dos autores, portanto, devemos destacar o fato de que, apesar de as obras classificadas como “temáticas” serem bem recomendadas pelo Guia do Livro Didático, como poderemos ver adiante, as mais adotadas, portanto, mais escolhidas pelos professores, são as coleções classificadas como história intercalada ou integrada.

Diante desse panorama, evidenciamos um problema na coleção *Das cavernas ao terceiro milênio*, o fato de não levantar a discussão a respeito das diversas formas de leituras da História. Além disso, em alguns momentos, as autoras parecem preocupadas em chamar a atenção para uma visão da história como processo, ao mesmo tempo em que fazem opção por uma abordagem linear e cronológica, criticada no próprio livro.

2. A Estrutura da Coleção

A coleção apresenta uma proposta integrada de História Geral e do Brasil e orienta os professores e alunos a uma visão cronológica e linear da História. Os volumes são divididos por períodos históricos, reproduzindo a organização clássica que temos visto em grande parte dos livros didáticos de História nas últimas décadas. Mesmo tendo alguns livros classificados como de História temática, recebido uma avaliação satisfatória pelo Guia do Livro Didático

(Brasil, MEC, 2007), podemos verificar que os livros de História integrada continuam sendo os mais escolhidos pelos professores, e recebem a maior parte dos investimentos das editoras.

Ao propor a leitura de textos escritos em diferentes linguagens (filmes, fotografias de pinturas, esculturas, mapas, objetos arquitetônicos entre outros), percebe-se, na obra aqui analisada, a intenção de trabalhar o conhecimento histórico a partir de fontes variadas. São muitos os tipos de textos propostos (poesias, letras de músicas, entre outros) escritos por historiadores e literatos.

O glossário localiza-se no corpo do texto, e nele aparecem tanto palavras de conteúdo incomum como alguns conceitos essenciais para o conhecimento histórico. O Manual do Professor traz algumas orientações de como o professor deve utilizá-lo, mas, muitas vezes, essa prática é criticada por professores (principalmente de Língua Portuguesa), que acreditam desestimular o aluno a fazer uso do dicionário. É conveniente lembrar que o próprio Manual do Professor esclarece que o glossário não substitui o uso do dicionário, mas acelera a leitura e facilita a compreensão do conteúdo proposto⁴⁴. O vocabulário tem padrão acentuado na obra, porém, nos textos complementares, isso deixa de ocorrer.

A proposta não se distancia dos temas sociais e econômicos, apenas lhes atribui outras diretrizes. Em outras palavras, isso quer dizer que as autoras apresentam idéias e representações criadas pelos seres humanos ao longo do tempo, que expressam as suas condições reais de existência. Podemos perceber, nessa perspectiva, respeito às relações e aos intercâmbios que os seres humanos desenvolvem entre si e com o meio, que influenciam diretamente na organização política e social. Em geral, o tema-central é exposto no corpo do texto principal, e as questões mais específicas ou locais são explicitadas nos textos complementares, boxes ou nas atividades propostas, o que interpretamos como uma oferta para que o aluno se interesse por uma leitura extra e, se estimulado pelo professor, possa questionar o que está estudando.

Existe uma homogeneidade na proposta geral de avaliação em toda a coleção, mas esta é muito ampla e aberta. Ou seja, é sugerido ao professor que fique livre para encontrar, com seus alunos, a melhor forma de efetivar a avaliação.

Por outro lado, há uma quantidade muito grande de textos e exercícios para serem desenvolvidos, sobretudo no primeiro volume da coleção. O que podemos apontar como um

⁴⁴ A esse respeito, ver MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. Manual do Professor. In: _____ **História**: das Cavernas ao Terceiro Milênio. 2^a Ed. Vol 1. São Paulo: Moderna, 2008, p. 10.

problema quando a preocupação for cumprir todo o conteúdo proposto no livro. A ideia das autoras parece ser a de oferecer uma grande possibilidade de textos e atividades para que o professor escolha as que mais lhe convierem, podendo, também, mudar a forma e a ordem das atividades (BRASIL, MEC, 2007, p. 64).

Em relação à História do Brasil, é privilegiada a parte centro-sul do país. Embora não se possa afirmar que não se leve em conta a diversidade da sociedade brasileira, é possível constatar que os exemplos poderiam ser ampliados. Em todos os momentos, interliga-se esse conhecimento com problemas atuais ou com questões de preconceitos sociais e raciais, sendo que essas temáticas estão incorporadas aos textos principais ou às atividades de forma a que façam parte intrínseca do problema central do capítulo analisado.

A impressão é bem feita, contudo, às vezes, é difícil visualizar o texto, pois há excesso de informações na página. As imagens, apesar de legendadas, nem sempre correspondem ao período do tema do capítulo que foi proposto; várias delas foram produzidas anos ou séculos depois do período analisado. As legendas, às vezes, estão incompletas, mas a qualidade das imagens e a reprodução são muito boas.

2.1. A Estrutura Geral dos Volumes

Cada livro traz as seguintes seções: *Abertura da unidade* – dupla de páginas com imagens, textos e propostas para discussão, temas e figuras; *Abertura do capítulo* – relação entre o presente e o tema do capítulo; *Boxes* – leituras complementares; *Documentos* – reprodução de textos e objetos da época em estudo; *Glossário*; *Textos explicativos*; *Bate-Papos* – momentos interativos a respeito do tema em estudo; *Atividades* – revisão dos conteúdos e aprofundamento do estudo; *Para saber mais* – indicação de filmes, sites e leituras; *Oficina de trabalho* – atividades variadas para o desenvolvimento dos trabalhos escolares; *Lembre-se* – resumo das principais idéias a respeito do tema. (MOTA e BRAICK, 2006)

Cada volume vem com um *Suplemento de Apoio Didático* (Manual do Professor), dividido em duas partes: a primeira contém os pressupostos teórico-metodológicos e os de ensino, os conteúdos, a estrutura da coleção e as sugestões bibliográficas. Em seguida, há indicações de leituras, aprofundamentos e atividades próprias para cada uma das séries. Ao final da estrutura geral, sugestões bibliográficas para o professor, divididas em obras gerais (historiografia e currículo) e obras sobre o ensino da História. Há ainda uma chamada para os

conceitos-chave de cada unidade, além dos boxes *Biblioteca do Professor* e *Bibliografia selecionada*.

O texto dos livros da coleção é claro e atualizado em relação à produção historiográfica recente, e podemos assegurar que mantém um nível de linguagem adequado às faixas etárias do público a que se destina. Eles fornecem uma visão global dos períodos estudados, analisa a transformação políticas, de infraestruturas técnicas e econômicas em relação às modificações das superestruturas sociais, institucionais e culturais em cada período. O movimento das idéias e as criações culturais são articulados de forma vinculada às estruturas sociais.

As atividades didáticas sugerem o desenvolvimento de um ponto de vista crítico, porém sabemos que essa prática irá depender muito da forma como um determinado conteúdo é apresentado ao aluno. Segundo as autoras, o que se deseja é contribuir para construir, no aluno, a capacidade de síntese das idéias, além da habilidade de se expressar oralmente e por escrito por meio de pesquisa, debate, produção de textos e trabalho em grupo.

Para tanto, são explorados trechos de documentos históricos ou de obras historiográficas clássicas, mapas, ilustrações (iluminuras, telas, cartazes, gráficos e tabelas) e fotos. Na figura, a seguir, vemos um mapa antigo do Brasil, como exemplo de documento histórico retratado nos livros da coleção.

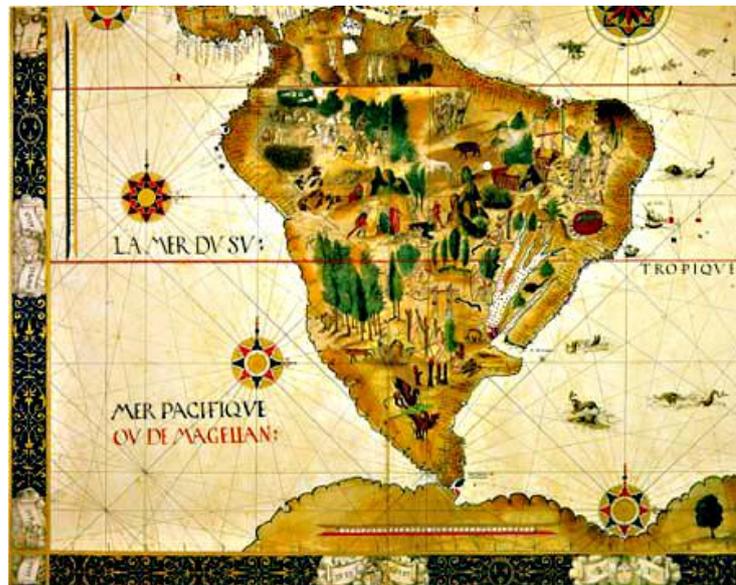


Figura 5 – Terra Brasilis – Mapa do Atlas Miller (1511-1519)⁴⁵

⁴⁵ Imagem capturada de MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. **História**: das Cavernas ao Terceiro Milênio. 2ª Ed. Vol 2. São Paulo: Moderna, 2008, p. 209.

Algumas das atividades propostas envolvem a comparação de documentos e/ou imagens de diferentes períodos. Aparentemente, a proposta é que o estudante venha a compreender o significado das transformações históricas e o conceito de tempo histórico. Mas chamamos atenção para um possível anacronismo, caso a atividade não seja bem conduzida.

O que percebemos é que, mesmo se propondo a romper com a concepção de uma temporalidade da História evolutiva, linear e progressiva, as autoras permanecem dentro do modelo de História integrada. A tentativa de apontar uma perspectiva histórica cujo tempo seja uma dimensão múltipla e heterogênea não se faz perceber. A ideia de que os fatos ocorrem ao mesmo tempo em lugares diferentes pode ser explorada pelo professor, mas não podemos citar que esta coleção tenha rompido com a História evolutiva.

2.2. Sumário sintético

A coleção organiza-se em capítulos, agrupados em unidades temáticas:

- *Volume 1* (6^o ano, 240 páginas, 13 capítulos): Introdução aos estudos históricos, os primeiros grupos humanos, inclusive a América, as Civilizações Antigas, abrangendo China, Índia e Japão, e o apogeu do Império Romano;
- *Volume 2* (7^o ano, 312 páginas; 15 capítulos): A Idade Média na Europa, o Islamismo, a formação dos estados nacionais, o Renascimento, a Reforma e a Contra-Reforma, a Colonização da América e o Brasil Colonial;
- *Volume 3* (8^o ano, 263 páginas; 15 capítulos): As Revoluções Inglesa, Industrial, Francesa, o Iluminismo, o Liberalismo, o Imperialismo, as Independências na América, as Regências brasileiras e a Guerra de Secessão dos Estados Unidos;
- *Volume 4* (9^o ano, 376 páginas; 17 capítulos): a República brasileira e o século XX no mundo, incluindo África e Ásia, e os conflitos contemporâneos no Oriente Médio.

Nos anexos da Dissertação, registramos a reprodução das capas dos volumes e suas respectivas estruturas curriculares.

3. Critérios de avaliação do uso da coleção

A crescente expansão do uso de livros didáticos nas escolas, nos mais diversos níveis, tem pressionado professores e educadores a utilizá-los nos processos de ensino e aprendizagem. É comum, no entanto, que a falta de familiaridade dos professores com as boas

práticas de utilização desse recurso os limite frente à grande diversidade de usos que se podem fazer deles. Surgem então as questões: como avaliar o uso que está sendo feito destes livros? Que critérios considerar?

É indiscutível o fato de que a ampla distribuição de livros didáticos trouxe novas perspectivas para o ensino, possibilitando a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. De qualquer modo, tanto na utilização dos livros quanto na sua seleção, é imperioso que os educadores saibam reconhecer e avaliar características relevantes, que possam atestar a qualidade desses livros ou refutá-la. Lembramos que se para o estudante, o livro é um início, para o professor, é a condensação e o tratamento didático de um conhecimento. Sua utilização em sala – por professores e alunos – é um caminho que precisa ser mais bem compreendido.

Creemos que a relevância do estudo das representações e usos que se faz do livro didático seja ainda mais justificável, uma vez que ele é utilizado em diferentes níveis escolares, mas, especialmente, com alunos do ensino fundamental e médio. Para estes estudantes, qualidades como funcionalidade, eficiência e confiabilidade são de extrema importância. Mas, em se tratando de um produto para uso educacional, a definição e adequação da perspectiva epistemológica e sua facilidade de utilização tornam-se fatores fundamentais. Para isso, o livro didático deve dispor de recursos para avaliar a carga cognitiva inerente a um produto educacional.

A avaliação do uso que se pode fazer dos livros didáticos envolve a análise de diversos critérios. Nos próximos tópicos passaremos a descrever os critérios que propomos para avaliar a usabilidade dos livros da coleção *História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio*.

3.1. Iconografia e densidade imagética

A avaliação da iconografia do livro didático tem um papel de grande importância na identificação de sua qualidade como instrumento de aprendizagem. Uma iconografia variada e bem selecionada pode ter uma influência positiva tanto na usabilidade do livro (facilidade de uso) quanto em sua eficiência nos processos de aprendizagem.

De acordo com o princípio da representação múltipla, é melhor apresentar uma explicação por meio de textos e ilustrações do que apenas pelos textos. No entanto, Oliveira também aponta que o uso de poucas imagens associadas a um texto mais conciso pode aumentar a eficiência do processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2001, p. 4).

Os livros didáticos exploram a imagem como forma de linguagem, valendo-se de recursos diversos, tais como o jogo de cores, seus recortes, montagens, etc. recursos esses que propiciam que a imagem signifique *per se* sem vir ancorada ao verbal, não atuando como mero cenário ou ilustração, pois a imagem é componente intrínseco da textualidade que compõe o texto (AUMONT, 2001, p. 67).

As imagens utilizadas nos livros da coleção são em grande quantidade e permitem-nos algumas considerações a seu respeito. De acordo com Martine Joly,

o livro didático veicula imagens que dependerão das experiências de mundo dos estudantes para ser interpretadas. Cada aluno terá uma visão própria sobre o que é apresentado, pois um mesmo ícone pode dar lugar a todos os tipos de representações visuais à riqueza infinita da experiência de cada um (JOLY, 1996, p, 117).

Outro ponto a ser analisado diz respeito às categorias de imagens (fotografia, pintura, charge, mapas, etc.) utilizadas na coleção; visando compreender seu sentido semiótico e procurando identificar como ampliam ou dirigem a apreensão do fato histórico, por intermédio do texto-escrito. Para definir as categorias das imagens da coleção, apoiamos-nos nos trabalhos de Michèle Lagny e Marie-Claire Wuilleumier, que conseguiram associar leituras temáticas aos aspectos teóricos da representação imagética (WUILLEUMIER, 1970, p, 97). As imagens presentes nos livros da coleção foram classificadas em três grandes categorias iconográficas:

- *Mapas*: nesta categoria, estão incluídos quaisquer tipos de representações geográficas da superfície do planeta: mapas geográficos, históricos, políticos, etc.; sejam antigos ou atuais.
- *Ilustrações*: nesta categoria, incluímos as imagens pictóricas, geralmente, figurativas, utilizadas para acompanhar, explicar, acrescentar informação, sintetizar ou simplesmente decorar um texto. Exemplos de ilustrações são: desenhos, pinturas ou colagens, diagramas, charges, gráficos, desenhos, iluminuras e litografias.
- *Fotografias*: nesta categoria, incluem-se fotografias de pessoas, eventos, situações, lugares, etc. Apesar de fotografia também ser um tipo de ilustração, optamos por categorizá-la à parte.

A tabela e o gráfico, a seguir, sintetizam, didaticamente, os números encontrados, resultado da contagem e categorização das imagens (mapas, ilustrações e fotografias) veiculadas pelos quatro livros da coleção:

Ano	Mapas	Ilustrações	Fotografias	Total
Sexto	28	191	79	298
Sétimo	34	243	96	372
Oitavo	27	180	75	282
Nono	36	265	103	404
Coleção	124	879	353	1356

Tabela 1 – Quantidade de imagens por categoria iconográfica nos livros da coleção

Como podemos verificar, a quantidade de imagens por livro é equilibrada, sendo o número de ilustrações muito superior. Ainda neste capítulo, analisaremos o item *iconografia* e, então, faremos algumas observações mais aprofundadas sobre o assunto.

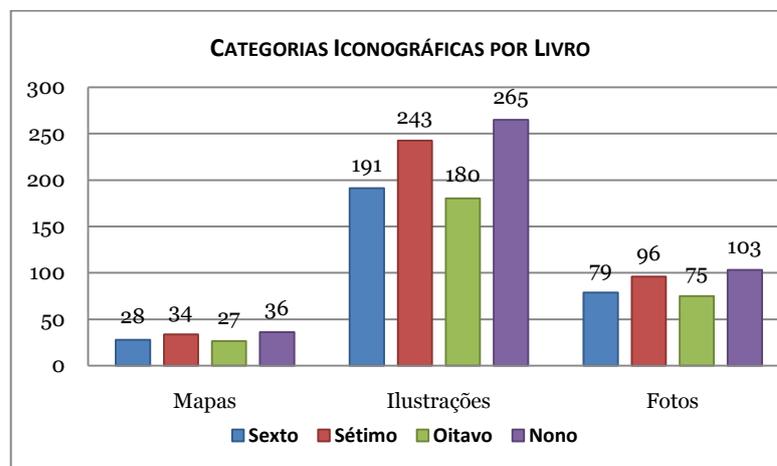


Figura 6 – Categorias iconográficas por livro

No gráfico anterior, vemos que as imagens da categoria ilustrações estão em maior número que as das demais. Um motivo que aventamos para isso é que essa categoria engloba diversos tipos de elementos pictóricos, desde desenhos, charges e gráficos até tabelas e iluminuras; ao passo que as categorias fotos e mapas incluem apenas um tipo de elemento.

Para identificar se um livro didático obedece aos princípios de utilização de imagens, buscamos verificar se estas são empregadas com fins decorativos ou se são utilizadas, sobretudo, na ilustração de explicações. Observamos, também, se a presença excessiva de imagens não pode gerar uma sobrecarga cognitiva que possa prejudicar a aprendizagem dos estudantes. Para verificar a distribuição das imagens no texto, utilizamos como medida a *densidade imagética*, que corresponde à relação entre número de imagens e o número de páginas.

Para calcular a densidade dos livros e da coleção, foram contados todos os elementos iconográficos encontrados no livro (mapas, ilustrações e fotos), em seguida, dividimos este

valor pelo respectivo número de páginas. Ao final deste procedimento, chegamos aos seguintes dados:

Série	Total de Imagens	Páginas	Densidade Imagética
Sexto	298	227	1,31
Sétimo	372	273	1,36
Oitavo	282	253	1,11
Nono	404	333	1,21
Coleção	1356	1086	1,25

Tabela 2 - Densidade imagética da coleção

No gráfico a seguir, vemos, facilmente, que o intervalo de variação dos valores da densidade imagética dos livros e da coleção é pequeno.

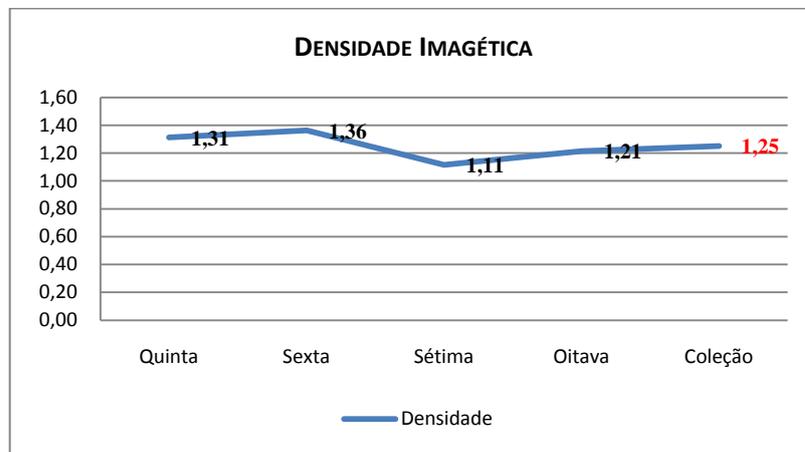


Figura 7 – Densidade imagética dos livros e da coleção

Embora não faça parte do escopo deste trabalho analisar, em profundidade, qual é o significado desses números, percebemos coerência na distribuição das imagens ao longo de todo o projeto, o que denota a preocupação das autoras em explorar adequadamente a riqueza didática dos elementos iconográficos.

Para Panofsky, a iconografia “é uma ramificação da história da arte, cuja meta de estudo é o tema ou mensagem das obras de arte em contraposição à sua forma”⁴⁶. O autor acredita que a análise iconográfica excede o limite formal que a imagem apresenta, proporcionando uma melhor assimilação do tema quando analisada minuciosamente.

Para Barros, a

[..] iconografia pode ser compreendida como uma herança, que fortalece as construções e os debates históricos no âmbito visual, e por conta desse âmbito ser mais associável, torna-se de certa maneira o documento de moldes mais vivo ao

⁴⁶ PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1987, p. 47.

senso comum. Na atualidade, a imagem ocupa em nosso olhar mais espaço que o texto escrito, graças a sua universalização. A televisão, a fotografia, os filmes e todas outras manifestações visuais possíveis estão presentes no nosso cotidiano, cada vez com mais intensidade. Todavia a escola parece não se dar conta de que vivemos em uma sociedade imagética. (BARROS, 2007, p. 8)

Concordamos com Barros, quando menciona que o mundo está cada vez mais visual: progressivamente, a imagem tem ocupado mais espaço que o texto escrito. A televisão, a fotografia, os filmes, a internet, os celulares interativos, etc. nos envolvem, entram no nosso cotidiano. Acreditamos que o estudo da descrição explicativa da imagem seja essencial à educação.

Mais que isso, sua apropriada veiculação nos livros didáticos abre-nos as portas para os utilizarmos como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, e não apenas como ilustrações que aumentam o significado do texto escrito. Evidenciamos, nas entrevistas, que ainda imperam a narrativa textual e a palavra escrita, mesmo que a realidade escolar seja carregada de imagens descontextualizadas ou sem uma sequência lógica na maioria dos textos escritos.

Eu acho que é bom ter imagem, mas tem que ter o texto junto, porque tem imagem que é difícil dos alunos entenderem e o texto nos ajuda a explicar para eles. (Professor Paulo)

Ponderamos que o professor de História, que está na sala de aula lecionando e não atento à construção da imagem que está contida no texto, deixa de apresentar para o aluno a complexidade do processo de criação e produção editorial, ou a política de seleção e negociação dos livros didáticos por ele utilizados.

A imagem mostra melhor o que queremos que eles entendam. Uma aluna chegou a me falar certa vez que, olhando a imagem a História aparece inteira na sua cabeça. Eu aproveito para trabalhar até mesmo com as legendas que estão contidas nas imagens, dialogando com os alunos juntamente com o texto. (Professora Vânia)

Tudo aquilo que está visível no livro didático pode ser lido como uma verdade histórica dos fatos e não parte de um processo de construção ideológica. Neste sentido, a voz da professora Beth é reveladora:

Para os alunos, é válido sim trabalhar com imagens, isso cativa os alunos, faz com que ele reflita, fazendo sua análise e a partir daí trabalhar com o texto que está no livro. (Professora Beth)

A nosso ver, a falta de atenção ou de conhecimento a respeito do que venha ser uma análise iconográfica confere papel secundário aos processos de produção e elaboração pelos quais o livro didático passa até chegar à sala de aula. O nosso dia a dia em sala de aula, utilizando e investigando as relações entre os livros da coleção analisada, faculta-nos

propriedade para afirmar que o livro didático é um instrumento, uma fonte, um suporte que pode – e precisa – ser mais bem utilizado pelo professor. O que estamos entendendo como melhor utilização é a exploração das suas inúmeras potencialidades pedagógicas e culturais.

Por exemplo, por que não iniciar o trabalho com os alunos, sobre um determinado conteúdo, explorando as imagens contidas no livro didático e não pelo texto? Será que o professor não se preocupa mais em cumprir o programa, entendendo que sua missão é “expor a matéria”? Nossa hipótese é que, ao não explorar as imagens, deixa de utilizar o potencial do material didático, inclusive, desconsiderando que nossa cultura é muito visual e que os alunos têm seus olhares direcionados para as imagens⁴⁷.

3.2. Adequação ao conteúdo trabalhado

Neste trabalho, entendemos o livro didático como “um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”⁴⁸. O livro didático e os usos que se fazem dele precisam ser entendidos como parte da história cultural da circunvizinhança da comunidade educacional.

É um objeto que deve ser usado numa situação de ensino e aprendizagem e, nessa relação, há vários sujeitos: autores, editor, trabalhadores e, sobretudo, professores e alunos. Esse objeto tem significados diferenciados para cada um desses sujeitos e, como já assinalado em uma pesquisa⁴⁹, pode, inclusive, ser referência de “status” em algumas ocasiões.

Constatamos que os conteúdos abordados são adequados ao nível de desenvolvimento do aluno. As perguntas que averiguaram esta característica são as seguintes:

- Apresenta os conteúdos de maneira apropriada, sendo adequados ao nível do aluno?

⁴⁷ A diversidade de abordagens sobre essas questões é representada por uma significativa e estimulante bibliografia. Neste trabalho, utilizamos o trabalho de JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

⁴⁸ A esse respeito, veja OLIVEIRA, João Batista Araújo *et al.* *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

⁴⁹ Para entender a variedade de relações e representações sociais sobre esse objeto, ver a citação a seguir como exemplo: “Para parcelas de alunos oriundos das camadas populares, a posse do livro associa-se a ‘status’, embora represente um ônus em seu parco orçamento como exemplifica a argumentação de um aluno em reação à proposta da professora em não adotar livro em um curso da periferia de São Paulo, valorizando a segurança que este material oferecia quando das ‘batidas’ de policiais em ônibus ou ruas. A posse do livro garantia uma certa situação social privilegiada, a possibilidade de um tratamento diferenciado pelas autoridades policiais”. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: DH/FAFICH/USP, 1993. (Tese de Doutorado). p. 2.

- Apresenta os conteúdos empregando vocabulário e linguagem apropriados?

Os livros da coleção se alinham às renovações da área das metodologias de ensino de história, inserindo temas como o cotidiano e a cultura material, ou com questões sociais, empregando linguagem e exemplos do cotidiano dos alunos.

Em alguns trechos, são priorizados os personagens ilustres e fatos político-institucionais em suas abordagens históricas; porém notamos com mais ênfase o relacionamento das fontes com a construção do conhecimento histórico.

Identificamos, na coleção, a preocupação com a formação para a cidadania. Os exemplos vão desde a Declaração dos Direitos Humanos da ONU até as influências que as revoluções burguesas tiveram na consolidação dos direitos individuais. Os exemplos são coerentes com a etapa de desenvolvimento educacional dos alunos.

Para complementar as atividades do livro, há sugestões de realização de atividades interdisciplinares para trabalhar conceitos transversais a várias disciplinas, como liberdade, cidadania, ética, etc.

Com relação à adequação de conteúdo, detectamos, durante a investigação, que o conteúdo de História, determinado pelo CBC (Conteúdo Básico Comum) de Minas Gerais, não é considerado no livro de 6º ano da coleção analisada⁵⁰. No entanto ressaltamos que a coleção analisada não é regional e, sim, voltada para o mercado nacional. Como os autores de livros didáticos não têm a obrigatoriedade de adequar suas publicações aos conteúdos curriculares prescritos nos diversos estados e municípios, nem as editoras os priorizar, o professor fica desguarnecido de material de apoio para trabalhar os temas do CBC com os alunos.

O livro didático é produzido para atender ao mercado nacional. Logo, em geral, estão “adequados” aos critérios e parâmetros nacionais. Este fato reforça a necessidade de complementar e diversificar as fontes de estudo na sala de aula. Em outras palavras, o livro, a nosso ver, a despeito da necessária adequação, não pode ser tomado como fonte única, exclusiva, “cartilha”, “manual”, mas uma das fontes de pesquisa e estudo, dentre as várias disponíveis na sociedade.

⁵⁰ Os CBC são os conteúdos essenciais de todas as disciplinas do Ensino Médio e Fundamental para a construção do aprendizado dos alunos. Eles foram produzidos por cerca de 14 mil professores de escolas do Projeto Escolas-Referência – Projer – da Secretaria de Estado de Educação. A partir de 2006, os CBC passaram a ser obrigatórios em todas as escolas estaduais de Minas Gerais.

3.3. Usabilidade

No ser humano, a sensação de estar perdido pode gerar um sentimento de insegurança e mesmo de pânico. Tal sentimento é observável no mundo real, quando nos perdemos em uma cidade ou em uma floresta, e também no mundo educacional, quando não sabemos exatamente qual a função do tema que está sendo estudado ou abordado no material didático-pedagógico, o que ainda temos a fazer e como (THISSEN, 2004, p. 12).

A diagramação, a estrutura e a disposição dos elementos gráficos e textuais das páginas do livro didático possibilitam ao aluno saber que conteúdo e atividade estão sendo desenvolvidos, o que já foi realizado e que outras atividades estão disponíveis. Estes são chamados de mecanismos de orientação e navegação, e um conjunto de regras específicas permite determinar se tais recursos são empregados de maneira apropriada ou não (WARDEINER, 2007, p. 21).

Sobre esse aspecto, podemos destacar a abertura das unidades, na coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*, que procura estabelecer relações e explicitar a lógica utilizada para agrupar determinados capítulos numa mesma unidade. Este trabalho, com certeza, facilita a introdução de temas mais complexos ou que necessitem de capacidade de abstração por se tratar de um período muito remoto e mais difícil de se relacionar com o cotidiano do alunos.

Um exemplo bem sucedido é a Unidade I do livro de 7^o ano, que traz como título Idade Média, composta por três capítulos: Alta Idade Média, Mundo Islâmico e Baixa Idade Média. Na abertura desta unidade, são apresentadas algumas imagens e um texto sucinto relativos ao assunto que será tratado⁵¹.

Porém, nem sempre, as autoras foram felizes nesse aspecto. No mesmo livro de 7^o ano, a Unidade II tem como título: “A formação da modernidade”. Os quatro capítulos que a compõem são: A formação dos Estados Nacionais; O Renascimento Cultural; A Reforma Protestante e a Contra-Reforma Católica e a Expansão marítima europeia⁵².

Esses temas requerem capacidade de abstração, por parte do aluno, para que ele possa compreender não só os fatos, mas, principalmente, o encadeamento que existe entre eles e a relação de interdependência entre os movimentos políticos, econômicos e culturais

⁵¹ MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. *História: das Cavernas ao Terceiro Milênio*. 2^a Ed. Vol. 2. São Paulo: Moderna, 1999, p. 18-19.

⁵² *ibid.* p. 74-75.

característicos do período tratado. Essa unidade traz, na abertura da unidade, um texto atual, sobre um “mal-estar” político entre o ex-presidente francês e o governo britânico, uma foto da comemoração do povo italiano com a vitória da Copa do Mundo de 2006, uma pintura renascentista e outra do século XVI, sobre Inquisição. Percebemos que há muita informação a ser absorvida de uma só vez, o que pode confundir o aluno:

Às vezes o livro traz coisas que não dá para serem usadas no dia a dia. Dificilmente reservamos uma aula inteira para um único assunto. Ainda mais se a proposta for muito complexa. (Professora Vânia)

A Proposta do Manual do Professor é desenvolver um debate problematizando sobre o conceito de nação e identidade nacional, porém nos perguntamos até que ponto essa proposta está clara para o professor. E voltando ao nosso critério de usabilidade, até que ponto essa proposta colabora positiva ou negativamente com a aula do professor.

O americano Jakob Nielsen é um dos pesquisadores a apontar a usabilidade como um fator fundamental para o sucesso de um livro didático⁵³. Os trabalhos de Donald Norman⁵⁴ e Steve Krug⁵⁵ também mostram como a falta de usabilidade pode afetar negativamente a utilização do livro didático. De uma maneira geral, busca-se verificar se os mecanismos de interação do material didático são facilmente identificáveis e se a sua utilização é intuitiva.

3.4. Estética

Pesquisadores na área de cognição demonstraram que a estética de uma publicação pode afetar sua usabilidade aparente⁵⁶. Portanto, é importante identificar se o livro didático emprega recursos gráficos que melhoram seu aspecto estético, tornando mais agradável sua utilização. Em um manifesto, Picard argumenta que, nos últimos anos, muitas evidências foram encontradas apontando que cognição e estética, juntas, guiam o comportamento racional em busca de fatos na memória, a criatividade e a tomada de decisão⁵⁷.

⁵³ NIELSEN, J.; TAHIR, M. **Homepage usability: 50 websites deconstructed**. Indianapolis: New Riders Publishing, 2001, p. 67.

⁵⁴ NORMAN, Donald A. **The Design of Everyday Things**. New York: Basic Books, 2002, p. 45.

⁵⁵ KRUG, Steve. **Don't make me think: a common sense approach to web usability**. 2nd Edition. Berkeley: New Riders Publishing, 2006, p. 32.

⁵⁶ A esse respeito, recomendamos KOROSU, M., e K. KAKASHIMURA. **Apparent Usability vs. Inherent Usability: Experimental Analysis on the Determinants of the Apparent Usability**. Denver, 1995, p.23 e TRACTINSKY, N. **Aesthetics and apparent usability: empirically assessing cultural and methodological issues**. Proceedings of the sigchi conference on human factors in computing systems. Atlanta, 1997. 115-122.

⁵⁷ PICARD, Rosalind W. et all. “Affective Learning: A manifesto.” *BT Technology Journal*, October 2004, p. 45.

Por isso, é importante que os elementos gráficos explorem também o senso estético na interação com os alunos. Para identificar a presença desta característica, deve-se questionar:

- Existem componentes na diagramação que explorem o reconhecimento ou a expressão de estados afetivos, por exemplo, por intermédio de personagens?
- Os esquemas de cores transmitem sensação de tranquilidade e não “agridem” os olhos nas combinações excessivas de cores contrastantes?

No que diz respeito ao excesso de cores e/ou combinações extravagantes, podemos afirmar que essa coleção não apresenta este problema. O aspecto gráfico e de acabamento recebeu atenção dos editores, produzindo um material imageticamente de boa qualidade.

No aspecto que se refere às expressões de estados afetivos, temos uma coleção que procura não agredir visualmente o leitor, evitando imagens muito pesadas ou apelativas em termos políticos ou culturais. Os capítulos que discorrem sobre guerras, Primeira e Segunda Guerra Mundiais, por exemplo, trazem imagens muito ricas para discussões, porém sem o apelo visual que explora a imagem da morte, do sofrimento humano⁵⁸.

3.5. Aspectos Pedagógicos

O valor do livro didático engloba aspectos pedagógicos, econômicos, políticos e culturais. Seria útil encontrar instrumentos de pesquisa confiáveis para avaliar a eficiência e a eficácia deles. As pesquisas que estão buscando entender os usos que os professores fazem do material pedagógico em sala de aula têm, de certa forma, comparado os diversos modos de aprendizado, o que, a nosso ver, é muito significativo.

Percebemos que os livros da coleção analisada permitem que os professores utilizem-nos tanto como apoio aos alunos, quanto como um “parceiro” para a implementação de práticas e didáticas adequadas à realidade da comunidade educacional.

Ponderamos que o planejamento das atividades pedagógicas suportadas pelos livros didáticos deve prever sua definição epistemológica, para nortear seu desenvolvimento. Por exemplo, o construtivismo⁵⁹, como perspectiva epistemológica apóia

⁵⁸ *ibid.* p. 68-113.

⁵⁹ O construtivismo é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. Esta concepção do conhecimento e da aprendizagem que derivam, principalmente, das teorias da epistemologia genética de Piaget e da pesquisa sócio-histórica de Lev Vygotsky, parte da ideia de que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio, isto é, ele responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez

a prática pedagógica com relação à interatividade, aprendizagem colaborativa, autonomia do sujeito e forma de trabalhar o erro. Segundo esta teoria, os alunos constroem seu conhecimento a partir de suas próprias experiências e a partir de autoregulações que ocorrem através das relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto. (COSTA e FRANCO 2005).

Para avaliar se os livros da coleção foram elaborados para dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem, valemo-nos da análise das respostas às seguintes questões:

1. Em sua opinião, os livros propõem situações-problema que envolvam a formulação de hipóteses, a investigação e/ou a comparação?
2. Apresentam recursos (como exercícios, alternativas de exploração) que favoreçam a capacidade de elaboração a partir da ação e reflexão?
3. Apresentam diferentes abordagens para entender um determinado fato ou momento histórico?
4. Instigam a procura de outras informações em diferentes fontes de pesquisa?

Algumas dessas perguntas foram feitas aos professores colaboradores, e sua análise poderá ser lida no capítulo III.

Porém o mais importante se ser ressaltado aqui é que, de uma forma geral, essas quatro perguntas nos levam a uma questão mais geral: esse livro didático instiga o desejo de pesquisar, investigar, entre professores e alunos?

A coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio* tem um Manual do Professor bem elaborado. Cada unidade, capítulo, atividade etc, traz alguma referência, orientação e indicação de pesquisa. Portanto, podemos assegurar que se trata de um manual de pesquisa.

Entendemos que a sociedade do conhecimento exige da escola novas funções, e, nesse contexto, o papel do livro didático é expandido de tal forma que contribua com o fortalecimento da formação de alunos conscientes de seu papel de agentes históricos e sociais ativos.

Ainda segundo nosso entendimento, a função social do livro didático se constitui como o principal meio de acesso ao mundo da informação e do conhecimento. Os aspectos libertadores da dinâmica educacional, proporcionada pelo uso democrático do conhecimento,

mais elaborada (RODRÍGUEZ, 1999, p. 34). Pelo fato de o movimento europeu Escola Nova constituir-se numa vertente liberal e antiautoritária sem precedentes, justifique a influência da grande importância que teve em dois aspectos centrais do paradigma construtivista: de um lado, a adoção de novas aproximações teóricas produzidas pelas Psicologias da Aprendizagem e, por outro lado, a apropriação de novas maneiras de aproximação da Filosofia do conhecimento (POZO, 1994, p. 78).

incorporam e exigem nova postura de ensino. Neste sentido, a escola tem sua responsabilidade multiplicada, e as bibliotecas escolares sua significativa parcela.

O caráter volátil e flexível que a informação assume hoje está além da capacidade da escola. Isto faz com que os professores assumam novos papéis, como, por exemplo, o de formar alunos capazes de ensejar análises críticas das informações que recebem para que possam utilizá-las estrategicamente e, a partir da experiência de vida, construir conhecimento – produto desse processamento.

Por exemplo, o conhecimento diferenciado dos professores sobre mecanismos de busca na internet favorece a indicação de fontes adequadas para pesquisa. Nessas circunstâncias, a atuação conjunta dos professores com as bibliotecas escolares pode transformar-se em importante agente nas decisões pedagógicas, não sendo somente suporte informacional para os educadores em suas atividades de ensino.

Concordamos com Vygotsky que outro aspecto importante no processo de avaliação pedagógica diz respeito à teoria sóciointeracionista⁶⁰ (VYGOTSKY, 1987, p. 76). Nesse prisma, as questões que permitem identificar se o livro didático promove a integração entre os atores do ambiente escolar são:

- Promove debate sobre os tópicos trabalhados com outros alunos, ou com o próprio professor?
- Dispõe de elementos de comunicação que propiciem a interação entre os estudantes, fomentando a formação de grupos?

A coleção analisada possui duas sessões que, a nosso ver, abranjam estes critérios. As sessões “Explorando o documento” e a “Leitura Complementar” têm como objetivo aprofundar um determinado tema e/ou fonte histórica. A proposta destes itens é promover o debate entre os alunos e oferecer a eles mais informações, na intenção de enriquecer o debate.

Por fim, consideramos que o livro didático possa ser adaptado aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, possibilitando que estes explorem de maneira mais efetiva suas habilidades e que desenvolvam outras com as quais possam ter mais dificuldades. Os estilos de aprendizagem definidos por (FELDER e SILVERMAN, 2007, p. 34) são visual/verbal, sensitivo/intuitivo, ativo/reflexivo e sequencial/global. A questão, a seguir, busca identificar essa característica, porém não define o estilo de aprendizagem predominante de um aluno.

⁶⁰ Tal teoria determina que as interações sociais entre estudantes, e entre estudantes e professores, têm um papel fundamental nos processos de aprendizagem.

- Provê alternativas de apresentação das informações que se adaptem a alunos com diferentes estilos de aprendizagem?

Somente o fato de optar pela perspectiva de História Integrada, cronológica, as autoras já restringiram, em grande parte, as possibilidades de exposição de um determinado tema pelo professor.

A clareza em relação à abordagem pedagógica empregada nos livros didáticos da coleção *História – das cavernas ao terceiro milênio*, é de extrema importância para que os educadores possam utilizar os recursos pedagógicos nas tarefas de ensino-aprendizagem de maneira consciente e coerente com as atividades e dinâmicas já utilizadas em sala de aula.

CAPÍTULO III – A COLEÇÃO NA SALA DE AULA: DIZERES SOBRE OS FAZERES

Este capítulo visa compreender o modo como os professores de História, do 6^o ao 9^o ano da E. E. Segismundo Pereira, leem, percebem e utilizam os livros didáticos da coleção *História: das Cavernas ao Terceiro Milênio* no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no cotidiano escolar. Cabe ressaltar que a investigação focalizou as vozes, os dizeres dos professores sobre os usos do livro na sala de aula.

Como afirma Fonseca (2005, p. 32-35), o professor desempenha um papel importante no processo de ensino e aprendizagem ao estimular a pesquisa e a criatividade e ao utilizar recursos pedagógicos variados. Ele não deve restringir-se ao uso exclusivo de um material didático isolado. Para isso, apresentamos uma análise das concepções, nas narrativas dos professores, registradas nos questionários e nas entrevistas realizadas.

Os sete professores de História investigados atuantes nos 6^o ao 9^o anos da E. E. Segismundo Pereira, que utilizam a coleção *História: das Cavernas ao Terceiro Milênio*, responderam aos questionários e concederam entrevista no período de 12/08/2008 a 27/01/2009. Durante as entrevistas – todas muito agradáveis e elucidativas –, os professores foram incentivados a narrar suas idéias e experiências de leitura e uso do livro didático nas aulas de História. Os questionários foram entregues aos professores – que foram orientados sobre seu preenchimento – e recolhidos três dias depois. As entrevistas foram conduzidas na escola, gravadas e, posteriormente, transcritas integralmente.

1. Narrativas e reflexões

Os sete professores colaborados que responderam aos questionários e concederam entrevistas fizeram-no sob a condição de não terem seus nomes revelados. Por isso, eles serão identificados pelos nomes fictícios: Paulo e José para os professores do gênero masculino, e Beth, Dalila, Helena, Vânia e Zélia para as professoras. Todos possuem Licenciatura Plena em História, sendo quatro formados em universidades privadas e três em universidades públicas. Os gráficos abaixo ilustram estas informações:

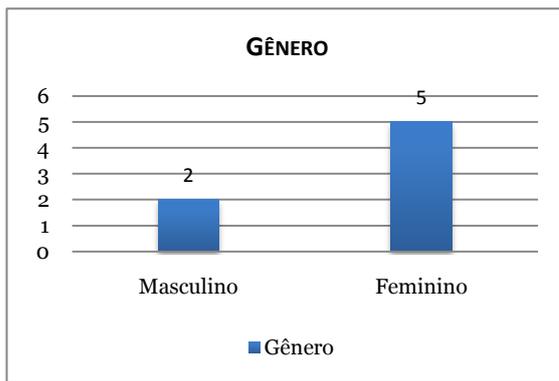


Figura 8 - Gênero dos Professores

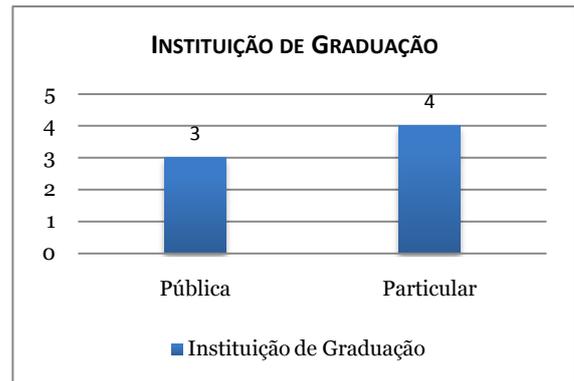


Figura 9 – Tipo da Instituição de Graduação

Dos sete professores, três deles lecionam ao menos há 10 anos; sendo que a média de tempo de magistério do grupo é de 9,2 anos. A média de tempo de formatura é 10,4 anos.

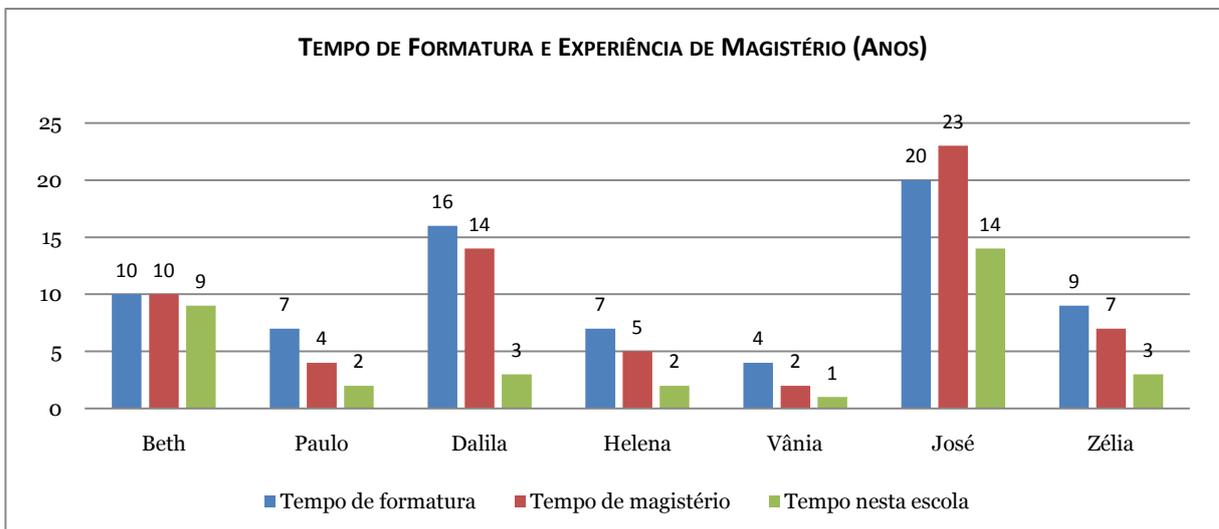


Figura 10 - Tempo de Formatura e Experiência de Magistério

Os dados representados no gráfico acima nos mostram que o tempo de magistério é, em média, dois anos menor que o tempo de formatura. Estranhamos o fato de o tempo de experiência do professor José ser maior que seu tempo de formatura. Ao perguntarmos o porquê dessa particularidade, ele nos respondeu:

Ah! Naquela época não era obrigatório ter o diploma em mãos para poder ser empossado como professor. Eu aproveitei uma oportunidade que surgiu de entrar para o magistério do Estado enquanto ainda estava na faculdade. Quando terminei meu curso, já estava empregado há muito tempo: isso era normal. (Professor José)

Alguns professores narraram que esse intervalo se deveu ao tempo gasto para se firmar no mercado educacional. A narrativa da professora Vânia a este respeito é emblemática:

Depois de formada, eu demorei quase três anos para conseguir entrar no mercado. Apesar de aqui em Uberlândia sempre podermos conseguir uma designação aqui, outra ali. Assim que me formei, voltei para minha cidade natal, que é Patrocínio, e

tentei lecionar em escolas de lá por um ano e meio... [pausa] Só que em cidade pequena a realidade é bem diferente: tem poucas escolas, poucas vagas abertas. Aí optei por voltar para cá. (Professora Vânia)

O tempo médio de atuação dos professores na E. E. Segismundo Pereira é de 4,8 anos, sendo os professores José e Beth os mais antigos na Escola, com 14 e nove anos respectivamente.

Os professores foram unânimes ao afirmar que os profissionais de educação devem saber selecionar, elaborar e usar, sob o ponto de vista didático-pedagógico, todos os recursos possíveis de utilização na sala de aula, sobretudo, o livro didático. No entanto, durante as entrevistas, ao perguntarmos como eles realizam as atividades propostas nos livros da coleção didática adotada, as respostas contradizem, de certo modo, as respostas dos questionários. O professor Paulo assim se posicionou

Acho as atividades e as oficinas de trabalho muito interessantes, mas fazer os meninos [alunos] participarem é difícil. Eles não querem saber de nada. Uma aula é pouco para desenvolver as oficinas e aí, se a gente gasta mais que isso, atrasa o conteúdo. Eu prefiro trabalhar da forma tradicional porque aí é certeza de conseguir cumprir o planejamento. Quando fico mais folgado com aulas adiantadas, faço uma dinâmica baseada no livro. (Professor José)

A professora Vânia narrou sobre uma prática semelhante à do professor José, porém percebemos que ela procura explorar as sugestões didáticas disponibilizadas nos livros. Vejamos o que ela informa:

Eu procuro intercalar as aulas expositivas com atividades do livro, principalmente as Oficinas de Trabalho, que são muito boas. Os alunos gostam, mas reconheço que tenho dificuldade em mantê-los focados no que precisa ser feito. Não posso gastar muitas aulas com essas atividades, senão não cumprio o programa. (Professora Vânia)

Entendemos as atividades, exercícios, oficinas, e outras propostas dos livros como guias e sugestões, e não como roteiros a ser seguidos *ipsis literis*. Não nos parece ser possível adaptar o conteúdo e as atividades à realidade dos alunos, se adotarmos uma postura radical de aplicar a proposta das autoras, sem nos preocupar em contextualizá-la à realidade da comunidade escolar. O professor de História transforma seu conjunto de saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, fazendo com que

o aluno não apenas compreenda, mas que assimile, incorpore e reflita sobre estes ensinamentos de variadas formas. Isto exige dos futuros docentes, das instituições e do Estado um investimento na formação continuada, com o objetivo de re/construir as relações entre os saberes adquiridos na formação universitária e a complexidade dos saberes mobilizados no cotidiano da sala de aula.

Dessa maneira, é necessário romper com o paradigma de formação aplicacionista a favor de uma epistemologia da prática, conforme definida por Tardif, pois, assim, será possível

revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. (TARDIF, 2000, p.5-24 *apud* FONSECA, 2001, p. 13-14)

A nosso ver, as oficinas de trabalho propostas nos livros são fontes de idéias, proposições, que testemunham a favor da necessidade de incentivar uma praxiologia que destaque a importância do conhecimento aplicável. É proveitoso rever essas oficinas, recriá-las, reescrever de forma que os alunos se sintam parte do universo de produção, de criação dos saberes ao longo das atividades.

Houve situações, por exemplo, em que transformamos uma atividade sugerida de representação teatral em uma gincana, sem prejuízo algum dos objetivos pedagógicos da atividade: pelo contrário, entendemos que, quando os alunos se envolvem e se veem no processo educacional, a aprendizagem acontece, ao passo que a reprodução de um roteiro pré-elaborado, a mera adaptação e transposição, conferem um aspecto artificial às atividades.

Essa aparente “imobilidade” que antevemos nas entrelinhas das respostas dos nossos colaborados não se restringe à execução pedagógica de atividades extras. Detectamos traços de “comodismo” ou resistência em outros aspectos, como no uso de recursos didáticos e fontes adicionais ao livro didático.

Apesar de alguns dados escritos compilados nos questionários apontarem numa direção, alguns professores reconheceram e narraram, nas entrevistas, que continuam fazendo uso de materiais e metodologias tradicionais, embora reconheçam que “haja um aumento na quantidade de recursos e de estímulos que possibilitem a prática de aulas diversificadas” (Professora Vânia).

Ao analisarmos essa evidência conjuntamente com o tempo médio de magistério e o uso de recursos adicionais em sala de aula, percebemos que os professores mais antigos de magistério e de trabalho na E. E. Segismundo Pereira são os que menos utilizam os recursos adicionais ao livro didático. Além disso, os meios que utilizam são os mais convencionais: lousa, mapas e filmes. As seguintes figura e tabela mostram a quantidade de recursos adicionais utilizados pelos professores e quais são estes.

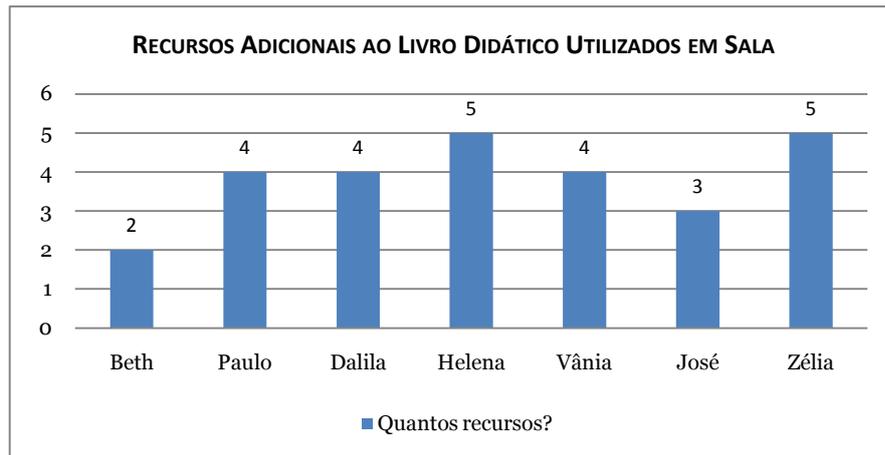


Figura 11 – Quantidade de recursos adicionais utilizados em sala de aula

A lousa e os mapas são os suportes adicionais ao livro didático mais utilizados pelos professores. A este respeito, a professora Helena nos declarou:

A D. Nilva⁶¹ se esforça para deixar recursos didáticos e tecnológicos à nossa disposição, mas tem coisas que ficam paradas e poucos colegas se mexem para aprender como usar, como facilitar o trabalho e tornar as aulas mais interessantes para os alunos. Um exemplo disso é o datashow, que estava parado esperando para ser inaugurado [risos]. Entre os colegas da História, se não sou eu e a Zélia para montar aulas em Powerpoint e levar os alunos para os laboratórios, aquilo lá [o data show] estaria parado até hoje, e olha que já tem uns dois anos que ele foi comprado. Acho um absurdo essa aversão que os mais velhos de casa têm da tecnologia, de aprender coisas novas, de inovar. Se não sabe usar e tem interesse, a gente que usa há mais tempo ensina com prazer, mas aí depende do interesse de cada um, (Professora Helena)

A tabela, a seguir, mostra-nos que a afirmação da professora Helena é respaldada pelos dados, uma vez que apenas ela e a professora Zélia utilizam rotineiramente o *datashow* e a internet em suas aulas.

Beth	Paulo	Dalila	Helena	Vânia	José	Zélia
Lousa	Lousa	Lousa	Lousa	Lousa	Lousa	Lousa
Mapas	Mapas	Filmes	Mapas	Mapas	Mapas	Mapas
	Filmes	Retroprojektor	Retroprojektor	Filmes	Filmes	Filmes
	Retroprojektor	Slides	Data show	Slides		Data show
			Internet			Internet

Tabela 3 - Recursos didáticos adicionais ao livro didático utilizados por cada professor

Os professores José e Zélia são os únicos que também atuam na rede privada de ensino da cidade, onde segundo eles, utilizam os mesmos recursos adicionais. O professor José nos afirmou:

⁶¹ Nilva Lamounier é a atual diretora da escola.

A idade não ajuda muito a aprender essas novidades tecnológicas. De vez em quando, peço para a minha filha preparar alguma coisa para eu mostrar para os alunos lá da (escola) particular, porque a supervisora “fica no meu pé”. Aqui na escola do Estado usa quem quiser: ninguém te cobra se usa ou não, acho mais democrático assim. Você que dá aulas no Marista sabe como são essas coisas... [pausa] Nem que seja só para mostrar filminhos, o que importa é usar os recursos... Só que minha filha tem as obrigações dela também, e não posso ficar atormentando com isso. Aí a gente vai se virando no quadro, no livro e na garganta mesmo [risos], e olha que tem funcionado bem nesse tempo todo, heim? (Professor José)

No que diz respeito à formação acadêmica dos professores, em termos de pós-graduação, os questionários nos revelaram que a professora Zélia possui Mestrado em Educação, cursado na UFU, e as professoras Dalila e Helena possuem título de Especialista *lato sensu* em Educação e História, respectivamente. O gráfico, a seguir, ilustra este cenário:

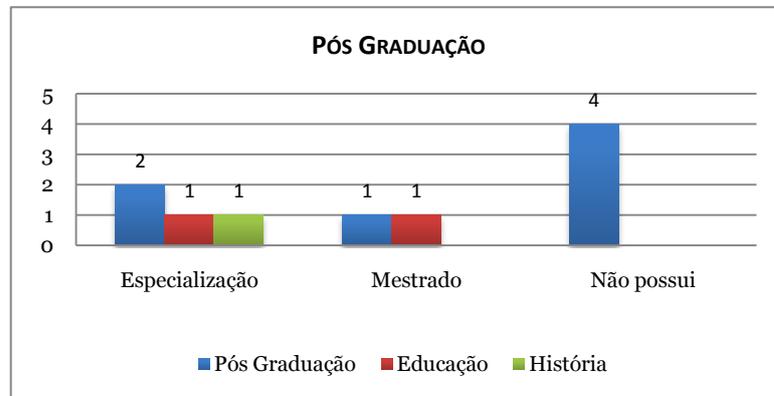


Figura 12 – Pós-Graduação

Chamou-nos a atenção o fato de nenhum dos professores do sexo masculino ter cursado algum tipo de pós-graduação. O professor José nos revelou, descontraidamente:

Hoje em dia não tenho mais paciência para voltar aos bancos da Faculdade. Acho que já está na hora é de me aposentar... Vou deixar a vaga no Mestrado para os mais novos, que ainda têm muita lenha para queimar [risos]. (Professor José, 2008)

A professora Beth afirma que “ainda quero fazer pelo menos uma Pós-Graduação, nem que seja a distância. É importante a gente se atualizar, né?”⁶²

Perguntamos às professoras que cursaram pós-graduação se elas desejam continuar a formação acadêmica. A professora Zélia nos relatou que tem vontade de cursar Doutorado, mas, segundo ela,

Por enquanto não dá, porque os planos de ser mãe em breve, ser dona-de-casa e professora fazem a gente adiar muitos planos, como este do Doutorado, mesmo sabendo que isso pode abrir portas no futuro. (Professora Zélia)

⁶² Trecho exertado da entrevista concedida pela profa. Beth, em Dezembro de 2008.

Ao questionarmos as professoras Zélia e Dalila sobre os motivos que as levaram a cursar pós-graduação em Educação e não em História, a primeira foi categórica, ao afirmar que, no seu caso, “a vontade de me especializar na área de educação foi o fator principal⁶³.” A argumentação da segunda professora foi ainda mais contundente, ao considerar que a escolha da pós-graduação em Educação

[...] foi a opção que fiz para contornar os obstáculos criados pelo meu curso de graduação em História, que sustentou o dilema entre formar professores ou formar pesquisadores. Aqui do lado de fora da bolha acadêmica, a realidade não ‘bateu’ com as utopias, cuidadosamente, alimentadas pelos professores durante a graduação, por isso procurei a Educação, que cuida do dia-a-dia, das necessidades educacionais básicas dos alunos. E é isso que eu gosto e sei fazer. (Professora Dalila)

Depoimentos como esse evidenciam uma suposta inadequação, discrepância, distância entre os cursos de Graduação em Licenciatura em História a prática do magistério básico. Se afirmações como essa forem tomadas por dados objetivos, acreditamos que seríamos impelidos a crer na existência de um abismo profundo que separa a Academia do ensino fundamental. É evidente o fato de que a formação em nível superior não atende às demandas de formação exigidas do professor da Educação Básica. Isto nos exige o repensar das relações entre a formação e as práticas pedagógicas. Se um curso é considerado adequado para formar pesquisadores, parece-nos razoável inferir que ele abre caminhos para a produção de conhecimento histórico por parte dos que nele se formam.

Parece-nos pertinente indagar se, ao contrário do que afirmou a professora Dalila, o pesquisador estaria mais apto à tarefa do magistério básico do que o professor replicador de conhecimentos consagrados? Mais ainda, será que, se pensarmos o magistério básico como instância reprodutiva de conhecimentos, sem espaço para a produção historiográfica em si, a essência burocrática da estrutura escolar não seria suficiente para explicar a distância percebida entre a academia e o mercado de trabalho?

A distância não é verificada apenas entre os egressos da academia, é recorrente também entre professores universitários. No entanto, sem incorrer em simplismo, vale lembrar que professores universitários costumam ser também os autores de livros didáticos, produtores de propostas curriculares, assessores e gestores de Educação.

Acreditamos, assim, que o curso de graduação em que professores como Dalila se formaram, pode e deve ser responsabilizado por não ter conseguido apontar para a

⁶³ Trecho exertado da entrevista concedida pela profa. Zélia, em Dezembro de 2008.

importância que os avanços e os debates recentes da historiografia podem ter para um esforço de repensar o ensino básico e os usos do livro didático em sala de aula.

Quanto ao trabalho dos professores, creio que parte do problema é a formação, mas também reside na quantidade de materiais didáticos que não têm preocupação com o tratamento histórico dos diversos signos presentes nos livros didáticos. (Professora Vânia)

Evidenciamos que a compreensão de alguns professores sobre a importância do livro didático nas aulas de História não corresponde às suas práticas no dia a dia da escola, o que nos leva a refletir sobre como foi tratada a documentação no decorrer de suas formações acadêmicas e quais as dificuldades para tal exercício hoje.

Poucos professores em minha graduação em História tinham preocupações com a análise iconográfica, por exemplo. Mas havia professores com essa preocupação. (Professora Dalila)

As narrativas dos professores nos chamam a atenção para a formação acadêmica do historiador, enquanto estudantes de graduação em História. No entanto não é objetivo desta pesquisa concentra-se na análise deste viés, embora esses discursos tenham sido importantes, como também reveladores do pouco uso da iconografia nas aulas de História.

A análise das respostas dos professores entrevistados permitiu-nos uma série de constatações. Com relação ao Manual do Professor, parte da coleção, foram destacados, entre outros, os seguintes aspectos positivos: atualidade dos temas, diversidade das atividades propostas, coerência com os PCNs. O professor José nos relatou sobre o que considera um ponto negativo do Manual do Professor

A pouca teoria evidenciada nos textos, como por exemplo, quando as autoras vão falar da Revolução Inglesa citam apenas de passagem as implicações que o êxodo rural teve no processo de formação das cidades e da reserva de mão-de-obra para as fábricas. Elas nem indicam filmes ou documentários que poderiam nos ajudar a explicar melhor este fenômeno para os alunos (Professor José).

Os livros didáticos, além de apresentarem os conceitos básicos da disciplina, devem também abordar outros temas que evidenciem a dinâmica da construção do conhecimento científico e possibilitem o desenvolvimento de atitudes e valores relacionados à cidadania⁶⁴.

No que se refere à diversidade das atividades propostas, percebemos uma divergência de opiniões. As concepções a respeito do livro didático variam de acordo com a experiência e a formação geral de cada um. Percebemos, contudo, que o grupo de professores entrevistados

⁶⁴ A este respeito, verificar (MORTIMER *et alli*. A proposta curricular de História do Estado de Minas Gerais: fundamentos e pressupostos, 2003, p. 276) e (SCHNETZLER, 1981, p. 11).

concebe que o Manual do professor não deve ser caracterizado como apenas uma cópia do livro didático do aluno acrescido de respostas dos exercícios.



Figura 13 – Avaliação do Manual do Professor

Isso evidencia a importância de o Manual do Professor apresentar sugestões de atividades, considerando as condições de trabalho do professor que, geralmente, são de quarenta horas semanais, sem tempo para leituras complementares ou realização de cursos de formação continuada. Esse suporte pedagógico aos professores, presente no Manual em análise, tanto foi reconhecido como relevante, como ainda foi considerado insuficiente por um dos docentes. Em sua narrativa, o professor José destaca:

Para nós que não temos tanto tempo e muito menos dinheiro para fazer cursos ou comprar material, os autores de livros deveriam pensar em colocar mais exercícios, atividades, leituras, sugestões de sites, essas coisas. Essa coleção de História que a gente usa aqui é uma das melhores que já vi neste sentido, mas todo tanto que vier a mais, pra gente e para os alunos, é melhor, né? (Professor José)

Enfatizamos que esse professor que sugeriu uma maior quantidade de atividades participa de cursos de formação continuada. Como ressalta Marisa Lajolo,

O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é aluno. Esse diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor ‘coloca as cartas na mesa’, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro (LAJOLO, 1996, p. 23).

Os fatores positivos que mais motivam o uso dos livros da coleção em sala de aula, apontados pelos professores, são: a diversidade de temas relacionados ao cotidiano do aluno, a estrutura dos livros, adequação da linguagem e representatividade das imagens.

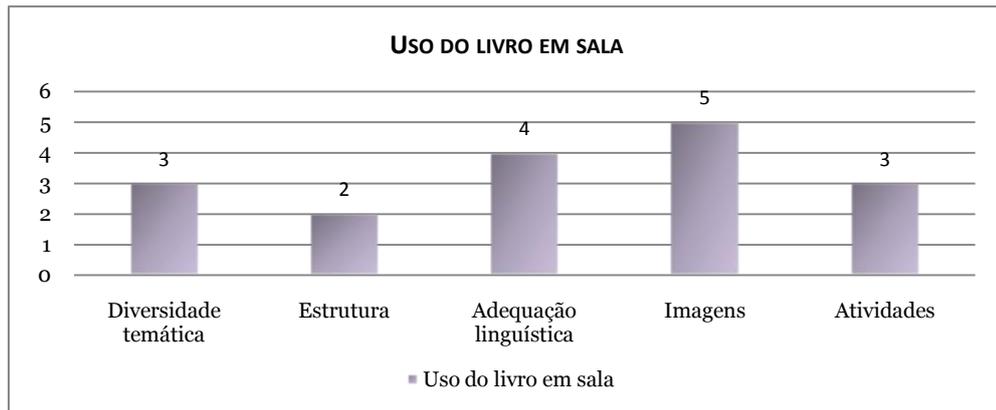


Figura 14 – Características que motivam o uso do livro em sala

Quanto às ilustrações, foram destacadas a quantidade e a sua pertinência. A professora Vânia ressaltou que “são significativas, mas estão em excesso⁶⁵”. Não nos cabe analisar o que a professora entende por “imagens significativas”, mas podemos inferir que a imagem desempenha um papel pedagógico no ensino de História. Isso pode ser acentuado, pois a qualidade das imagens foi um dos aspectos mais mencionados como positivos.

Quatro professores analisaram as ilustrações do ponto de vista da sua relação com o texto. Podemos inferir que, para esse grupo de professores, as imagens do livro didático têm como função primordial ilustrar um texto, ou seja, ampliar o conteúdo explicado pela linguagem escrita, não evidenciando, assim, outras funções pertinentes às imagens.

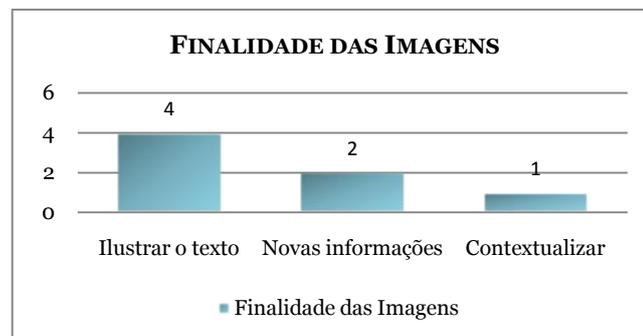


Figura 15 – Funções das imagens no livro didático

Compartilhamos a visão de Chauí de que o uso das imagens como “meros” amplificadores de conteúdo contribui para que o discurso ideologicamente construído, em torno de uma imagem, seja cada vez mais reforçado e institucionalizado.

Este discurso é aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde,

⁶⁵ Trecho exertado da entrevista concedida pela profa. Vânia, em Dezembro de 2008.

pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência. (CHAUÍ, 1981, p. 7)

A questão do discurso de que fala Marilena Chauí nos leva a inferir que, se levarmos em conta o fato de que o livro didático faz parte de uma política institucionalizada, em que o Estado tem um papel fundamental, reforçamos ainda mais a necessidade de pensarmos a análise iconográfica como uma importante ferramenta de reflexão e aprendizagem, como bem propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais de História nas séries iniciais:

De modo geral, no trabalho com fontes documentais-fotografias, mapas, filmes, depoimentos, edificações, objetos de uso cotidiano-, é necessário desenvolver trabalhos específicos de levantamento e organização de informações, leitura e formas de registros. (PCN, volume 05, p. 49).

Ao verificar o que está escrito no PCNs, verificamos que a coleção pesquisada por nós, e que é utilizada pela escola analisada nesta pesquisa, embora contenha uma grande quantidade de imagens, ainda fica devendo no que diz respeito à análise iconográfica proposta pelos PCNs, pois, muitas vezes, essas imagens estão nos livros didáticos apenas como ilustrações e não trazem consigo seus referenciais, isso impossibilita o diálogo entre a construção histórica do documento e o leitor, no caso, os alunos.

A análise da iconografia em sala de aula nos permite educar o olhar dos alunos, fazendo com que eles percebam as construções em torno de algo que é mostrado como sendo um retrato fiel de uma época, e que na verdade é fruto de uma produção, de um discurso que está lá para reforçar ou omitir um conceito ou uma idéia.

A análise dos referenciais contribui como um interessante instrumento de reflexão sobre os livros e imagens trabalhados em sala de aula, pois, se considerarmos o que Marilena Chauí nos afirma, vemos que estes são feitos não para dialogar com os alunos, como foi dito anteriormente, e sim para que eles os aceitem da maneira que eles são, e o professor que não atentar para isso contribui para tanto.

Acreditamos que o olhar crítico na análise iconográfica abre o horizonte para a possibilidade de outras interpretações da realidade, seja ela passada, presente ou mesmo uma projeção do futuro. Alain Choppin argumenta que:

Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermediação deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas. (Apud BITTENCOURT, 2002, p. 69)

Ainda hoje, podemos encontrar imagens inseridas nos livros didáticos de História, carregadas do discurso criado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)⁶⁶ no século XIX,. Evidenciamos isto, nas narrativas dos professores:

Eu acredito que houve uma mudança, principalmente no caráter didático, hoje eu já me preocupo com essa questão do material de análise, por exemplo, o livro didático trabalhado por nós, nessa questão de imagem e texto, permite que o aluno, mesmo que ele esteja analisando a imagem, que pode ser uma caricatura ou uma charge, ele a analisa e, em seguida, vê o texto e percebe que não está desassociada uma coisa da outra, aí ele pode fazer sua análise e fortalecer ou embasar melhor o conhecimento histórico. (Professora Zélia, 2008)

Nesse sentido, muitas das imagens acima mencionadas são utilizadas pelos professores de História do ensino fundamental via livros didáticos. Fica a questão: os professores trabalham o conteúdo subjacente da construção das imagens, discutindo-as iconograficamente? Nesse sentido, a professora Helena afirma se esforçar para desentranhar das imagens seus significados implícitos:

Tem uma coisa que sempre gosto de trabalhar, que acho muito interessante, que são os recortes de jornais, um desses recortes que estamos sempre trazendo pra sala de aula, é o do Atorres, aquele chargista do Diário do Pará, eu acho super interessante o trabalho dele, porque, quando ele faz aquelas caricaturas, ele sempre retrata situações políticas, então fazemos discussões a respeito de tal caricatura. Assim pode ser com filmes, histórias em quadrinhos etc. (Professora Helena)

Notamos que prevalece a voz daquele que produziu o material, a leitura de que a ideia por detrás dele, seja político, social ou econômico, pode estar sendo construído a serviço de uma determinada classe que fica em segundo plano.

Assim, verificamos e reafirmamos a relevância da análise iconográfica como um importante instrumento de conhecimento nas mãos dos professores de História, pois pode-se ir muito mais além do visível, ao dialogar com as representações explicitadas numa obra contida no livro didático, ou até mesmo em outras fontes de informação. Agindo assim, imaginamos que os professores dão aos alunos a possibilidade de construir suas próprias interpretações e senso crítico, favorecendo a aprendizagem.

⁶⁶ A História começa a se construir como ciência a partir do século XIX, na Europa. No Brasil, ela se estrutura com a criação do IHGB. Neste período, privilegiou-se a História dos “grandes feitos”, dos “grandes homens”, e foi deixada de lado a que antecede a colonização portuguesa. A historiografia elaborada pelo IHGB se confundia com a História de seus membros mais ilustres, como a do Imperador D. Pedro II, assim como de outros intelectuais da época. A História contada pelo IHGB era tida como oficial e estava atrelada ao discurso do Estado. Além do desejo de fundar uma historiografia nacional e original, há a intenção de não só ensinar e divulgar conhecimentos, como formular uma História que, a exemplo dos demais modelos europeus, se dedicasse à exaltação da pátria (SCHWARCZ, 1993, p. 102). Eram comuns neste período, obras associadas à independência do Brasil, como a de Pedro Américo “O grito do Ipiranga” de 1888.

O professor, atento ao processo de construção da imagem, vai além do que o livro didático sugere, abrindo um diálogo com seus alunos sobre o período de criação da obra, seus objetivos, o que representou, por exemplo, o autor da obra para a História da arte brasileira. Vaz (2001) em trabalho voltado para essa realidade, discutindo, “quem é quem nessa História, estudo das iconografias nos livros didáticos”, explora no sentido contrário das construções do discurso oficial, indo além e chama-nos a atenção para o fato de que o professor deve estar atento a essas construções:

Em primeiro lugar, porque os livros não apresentam referências iconográficas precisas. Tratando-se de um manual de ensino de História, mais do que para qualquer outra disciplina, as ilustrações deveriam ser destacadas como importantes fontes de informação, respeitando-se suas origens, fossem elas produzidas especialmente para os livros (desenhos, charges, esquemas), fossem reproduzidas a partir de imagens buscadas em acervos e coleções públicas ou privadas. Que História do Brasil, afinal, é essa que os livros pretendem construir com tamanha negligência pelas fontes históricas? (VAZ, MENDONÇA e ALMEIDA, 2001, p. 3)

O que constatamos, em nossa pesquisa, é que não foi possível capturar na maioria dos dizeres dos professores, esse olhar crítico em relação ao livro didático, para o qual Vaz nos chama atenção. Não houve, por exemplo, a desconfiança de que aquele livro, aparentemente inofensivo, possa estar produzindo um tipo de idéia, por meio de uma imagem, com a qual eles próprios não concordem no seu dia a dia. A nosso ver, cabe ao professor de História uma postura de leitor crítico, de não submissão ao livro didático.

A nosso ver, faz-se necessária a análise iconográfica nas aulas de História, pois ela abriria possibilidades plurais de interpretação para um fato histórico, daria ao aluno a versão oficial a que o livro didático se propõe, colocaria o aluno no contexto da construção histórica, na qual a imagem está inserida, assim como também poderia dar visibilidade para os diversos momentos e processos históricos.

A esse respeito, concordamos com Faria (1984), em seu livro “Ideologia no Livro Didático”, que, a partir da análise de como as crianças de escola pública nos anos 1980 aprendiam conceitos via livro didático, concluiu que este, em geral, perpassava ideologias culturalmente impostas e que se propagavam de maneira a reproduzir valores, preconceitos etc. Esta perspectiva deve ser relativizada mediante o processo sistemático de avaliação dos livros, implementado pelo MEC, em 1996, conforme analisado no capítulo I.

Porém não compactuamos com a visão de Neves (2004, p. 13), que se coloca convergente à de Faria, ao afirmar que os

Livros didáticos de História apresentam ostensivamente problemas tais como confusão de critérios, inadequação de nível, invenção de regras, sobrecarga de

teorização, preocupação excessiva de definições, impropriedade de definições, artificialidade de exemplos, falsidade de noções, gratuidade de ilustrações, mau aproveitamento do texto.

Os livros apresentam diversos problemas, não existe o chamado livro ideal, mas não concordamos com as análises que o caracterizam como “culpado”, vilão. As críticas, as pesquisas, os estudos têm historicidade. Assim, várias críticas aos livros pertinentes à produção dos anos 1970 e 1980 não podem ser transpostas para o século XXI, sem considerar o processo de mudanças ocorrido nos últimos anos, tanto no padrão de qualidade gráfica quanto de conteúdos dos Livros Didáticos avaliados pelo PNLD. Percebemos que o professor espera que o livro complemente o que ele não sabe, ofereça atividades e leituras complementares que ele não pôde preparar. Isso promove o diálogo entre o professor e os autores do livro, porque apenas o livro didático não exerce o papel do professor, e os alunos não aprendem sozinhos. Assim, o livro didático tem um papel formativo para professores de História e alunos.

O professor se ampara no conhecimento do livro, não somente para transferir sua responsabilidade ou falta de conhecimento, ou para economizar tempo no preparo das aulas, ou para suprir dificuldades de comprar, ou localizar leituras extras, exercícios, oficinas, etc. Convém não esquecer que, não raro, professores são sobrecarregados de horas/aula. O livro didático, na realidade brasileira, assume a forma do currículo, “organiza”, define o planejamento escolar. Seu papel, portanto, é muito mais amplo na definição do que, como, por que e para ensinar.

A nosso ver, o fato de os professores concordarem ou discordarem das visões e/ou ideologias perpassadas pelos livros didáticos não nos parece ser suficiente para justificar sua absoluta não utilização: ainda mais se o professor em questão tiver participado do seu processo de escolha. Dessa forma, fazemos eco à voz de Lajolo, quando ela expõe que

o caso é que não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem. (LAJOLO, 1996, 13)

Corroboramos com Lajolo que a atuação do professor, no processo de ensino e aprendizagem, deve ser relevada, uma vez que, segundo a autora,

a solução definitiva passa, obrigatoriamente, por uma política educacional que invista através de medidas concretas na valorização da educação, o que se traduz na qualificação profissional do educador (salário, inclusive e sobretudo), problema no qual se inscrevem as faces mais desalentadoras da relação entre livros didáticos e qualidade de ensino. (LAJOLO, 1996, p. 14)

Quanto à linguagem, percebe-se que não há um consenso por parte dos professores. Enquanto três colaboradores destacaram o estilo de linguagem adotado pelo livro como um aspecto que dificulta a aprendizagem do aluno, outros quatro ressaltaram essa mesma característica como elemento facilitador.

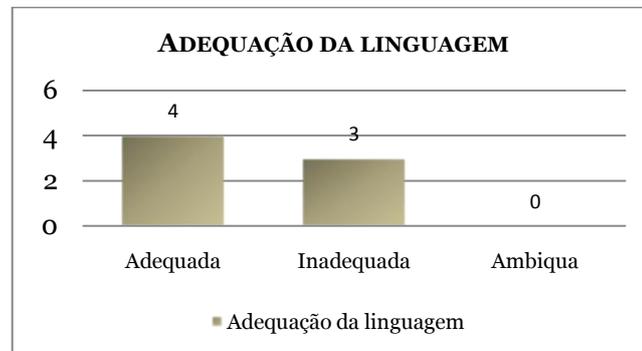


Figura 16 – Adequação da linguagem utilizada nos livros

Essa opinião não consensual ficou expressa também nos comentários dos professores sobre os aspectos positivos e negativos do livro. Por exemplo, para a professora Dalila, “o aluno não consegue assimilar a teoria dentro dos textos”⁶⁷, mas, para outro, “os alunos conseguem compreender claramente o texto”⁶⁸.

Esse antagonismo pode ser justificado pelo fato de que, nos livros da coleção *História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio*, os conceitos são apresentados por meio de textos dissertativos mais desenvolvidos, que buscam criar condições para favorecer o estabelecimento de relações conceituais que facilitem a aprendizagem, quer a partir de observações fenomenológicas, de sua relevância sócioeconômica, ou de seu contexto histórico.

Tanto os alunos como os professores estão acostumados com um registro discursivo específico dos livros didáticos, geralmente, por meio de textos diretos e esquemáticos (HALLEWELL, 1985, p. 12), e a uma única organização lógica dos conteúdos, já historicamente padronizados. Assim, é recorrente o estranhamento ao se depararem com uma abordagem diferente, gerando tensão no processo de adoção de novas propostas metodológicas.

Seis professores indicaram que estão muito satisfeitos com a atualização conceitual do livro. Segundo a professora Dalila, “o livro supera a abordagem que alguns ainda mantêm,

⁶⁷ Trecho exertado da entrevista concedida pelo prof. Dalila, em Dezembro de 2008.

⁶⁸ *ibid.*

mesmo quando errados”⁶⁹. Isso mostra que é importante a atualização de conhecimentos difundidos pelo livro. Levando-se em consideração a opinião dos professores, no que diz respeito à atualização conceitual, podemos, portanto, inferir que julgam pertinente que definições desatualizadas e consagradas nos livros didáticos de História sejam revistas, com já apontava Mortimer (1988).



Figura 17 – Atualização conceitual do conteúdo dos livros

Quanto à organização e coerência dos conteúdos, observa-se um dissenso entre as opiniões. O professor Paulo alegou que a “sequência lógica dos conteúdos” e a “relação entre tema e conteúdo”⁷⁰ não são boas. Já para o professor José, o livro apresenta “conteúdos sequenciais bem ligados, o que facilita uma abordagem em espiral”⁷¹.

Esse dissenso pode ser compreendido, pois é difícil romper com a organização dos conteúdos que impera nos livros didáticos mais utilizados, que orientam o trabalho dos professores, fato que leva a uma resistência às propostas inovadoras. Enquanto há essa dificuldade para muitos professores, outros já começam a reconhecer a necessidade de mudança da organização lógica dos conteúdos (BRASIL, MEC, 1999, p. 11) e (MORTIMER *et alli*, 2003, p. 277).

De acordo com os professores, no que se refere à adequação do conteúdo para os alunos, a maioria avaliou positivamente: “o conteúdo é de fácil assimilação e interpretação pelos alunos”⁷². Essa avaliação é confirmada no parâmetro sobre facilitação da aprendizagem dos conhecimentos históricos, na medida em que a maioria dos professores também considera esse critério adequado.

⁶⁹ *ibid.*

⁷⁰ Trecho exertado da entrevista concedida pelo prof. Paulo, em Dezembro de 2008.

⁷¹ Trecho exertado da entrevista concedida pelo prof. José, em Dezembro de 2008.

⁷² *ibid.*

Outros parâmetros avaliados positivamente pelos professores foram os relativos às abordagens temáticas e suas respectivas atividades. Como salienta o professor José,

os temas apresentados do cotidiano que desenvolvem no aluno a capacidade que o mesmo possui de refletir e debater com os colegas e professores; além de que, as atividades propostas estão de acordo com o tema / conteúdo e podem ser realizadas sem orientação suplementar ou com supervisão mínima. (Professor José)

O professor Paulo afirma que há necessidade de “mais exercícios envolvendo redação”⁷³; já para a professora Vânia, o livro abarca “atividades suficientes para desenvolver e construir o conhecimento”⁷⁴. Sobre a quantidade de exercícios para avaliar a compreensão dos textos, os professores consideram que eles são em quantidade e profundidade necessárias e suficientes.



Figura 18 – Avaliação das atividades dos livros

Os professores assinalaram, em relação ao desenvolvimento de valores socioculturais, a avaliação positiva, pois a Coleção, segundo eles tem como uma de suas propostas o estímulo ao desenvolvimento de valores, a partir do estudo de conceitos científicos. Segundo o professor José, os temas propiciam “despertar nos alunos a noção de cidadania”⁷⁵ e contribuem para que os alunos “amadureçam e compreendam a dura realidade de nosso povo”⁷⁶.

2. Fatores favoráveis à utilização do livro didático

Ler é conhecer, daí, a importância que o livro assume para a aquisição do conhecimento. Para Foucambert

⁷³ Trecho exertado da entrevista concedida pelo prof. Paulo, em Dezembro de 2008.

⁷⁴ Trecho exertado da entrevista concedida pela profa. Vânia, em Dezembro de 2008.

⁷⁵ Trecho exertado da entrevista concedida pelo prof. José, em Dezembro de 2008.

⁷⁶ *ibid.*

“Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integre parte das novas informações ao que já se é” (FOUCAMBERT 1994).

Alguns dos depoimentos dos professores demonstram que reputam o livro didático um “recurso indispensável na aprendizagem”⁷⁷. Intuímos que o livro é utilizado como material de apoio em pesquisa e um dos recursos que facilitam a construção do conhecimento.

Apesar de não termos considerado, nesta pesquisa, nem nos questionários e entrevistas, o papel e os usos feitos pelos professores dos livros paradidáticos, esse tema apareceu nas entrelinhas do discurso dos professores, sobretudo durante as entrevistas. Eles consideram os livros paradidáticos⁷⁸ como uma das fontes em que podemos encontrar temas com abordagens contextualizadas, motivando, desta forma, o aluno para o hábito da leitura e o professor participando como um mediador no processo da aprendizagem.

Segundo (CAVALCANTE, 1999, p. 34), por meio da leitura, o sentimento de apropriação é despertado; portanto, é mais do que pertinente que o educando tenha nas mãos o instrumento para o seu conhecimento com o poder despertar nele uma consciência partilhada com sua época, sua história, enfim, sua realidade.

Quanto à aprendizagem, o livro didático ou paradidático abrem oportunidades para estarmos em contato com o mundo e com o conhecimento. Os livros nos fazem navegar e contribuem para a reconstrução da ciência, tornando-nos partícipes ativos do processo.

O professor deve ser um profissional que atualiza as suas aulas e incentiva ou estimula a cultura entre seus alunos. O livro didático não deve ser o agente determinante da estruturação e condução do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Esse processo se constitui na relação dinâmica entre professor e aluno, no contexto em que interferem as relações construídas entre os alunos, bem como a proposta político-pedagógica apresentada pela escola e seus professores, entre outros fatores que compõem a realidade. A solução dos problemas não está no livro didático utilizado isoladamente.

Ao ser perguntado sobre algum destaque que gostaria de fazer sobre o livro, o professor José citou “a retrospectiva do ano anterior, a retomada, que as autoras fazem na introdução, a partir do livro de 6^o ano.

⁷⁷ *ibid.*

⁷⁸ Livros paradidáticos não são especificamente didáticos, mas se prestam ao didatismo. Segundo os PCNs, eles têm a função de disponibilizar aos professores o desenvolvimento de trabalhos voltados para valores como: bondade, amizade, respeito, honestidade, ecologia, meio ambiente, poluição, dentre outros.

Essa ideia é muito boa, porque como trabalhamos numa perspectiva cronológica, nós sempre temos que começar o ano lembrando o que foi estudado no final do ano anterior. No caso da 6ª série, acho isso mais importante ainda, porque se o aluno não entende bem como se dá o fim do Império Romano ele não entende também o início do Feudalismo. (Professor José)

Nessa mesma direção, a professora Helena faz questão de enfatizar uma seção do livro:

Gosto muito, por exemplo, quando ele faz aquele trabalho com mapas históricos. Fiz aquela oficina com os meus alunos e deu certo. Selecionei alguns mapas de outros livros e dividi a turma em grupos, depois, segui os passos que a Oficina do Livro indica. Foi ótimo! Os meninos precisam ler mais mapas e os mapas históricos precisam de um olhar específico. (Professora Helena)

Ressaltamos que os professores investigados consideram relevante a elaboração de seu próprio material didático. A justificativa é que a produção dentro da escola valoriza o trabalho nela efetuado, porém

Não podemos esquecer que um trabalho apressado, sem organização, experiência e mal remunerado, tende a dar frutos pouco saborosos... Eu gosto muito de ser professor, acho importante montar apostilas, textos extras, resumos [...] mas aí eu te pergunto: a que horas do dia, ou da noite, vou poder sentar em casa para criar coisas sendo que trabalho em três escolas? (Professor José)

O professor, ao diversificar o material, deve ter rigor, pois, muitas vezes, pensa que está produzindo um material de qualidade e, no entanto, não dispõe de crítica para validá-lo. Sabemos que, junto aos livros didáticos, encontramos os problemas inerentes a eles, mesmo assim, são proveitosos no processo de ensino e aprendizagem. A criatividade para recriá-lo na realidade escolar cabe ao professor.

O manejo do conhecimento disponível encontra uma expressão importante nos livros didáticos, hoje colocados sobre severa crítica, mas que serão sempre apoio importante ao processo de aprendizagem, desde que elaborados com qualidade. (DEMO, 2003, p. 72).

O professor, como mediador do processo ensino e aprendizagem, é responsável pela escolha do livro que melhor se coaduna com sua concepção pedagógica e a de sua escola, que contribua para seu crescimento profissional, apoie a aprendizagem e a formação de seus alunos. Ao fazer a análise textual das narrativas dos professores do curso de História da E. E. Segismundo Pereira, evidenciamos a relevância dos critérios de escolha e do uso do livro didático.

Cabe ao professor a responsabilidade da análise e do estudo dos livros a serem adotados. Fazendo uma seleção criteriosa dos livros didáticos, o professor deverá escolher

quais usos fará de forma a desenvolver a criatividade nos alunos, a capacidade crítica e a ação argumentativa e comunicativa dos assuntos abordados.

O professor precisa ter autonomia na escolha do livro didático, pois ninguém melhor do que ele para conhecer sua realidade. Os livros devem ser abertos, flexíveis, lembrando que a História não é uma “doutrina fechada”, que se reproduz inalterada e indefinidamente, e, sim, uma atividade contínua.

3. Problemas encontrados na utilização do livro didático

As críticas aos livros didáticos não são recentes. Segundo Bachelard, ao se referir aos livros didáticos do passado, ressalta que

[...] os mesmos apresentam a ciência como ligada a uma teoria geral. Seu caráter orgânico é tão evidente que será difícil pular algum capítulo. Passadas as primeiras páginas, já não resta lugar para o senso comum; nem se ouvem as perguntas do leitor. Amigo leitor será substituído pela severa advertência: preste atenção, aluno! O livro formula as suas próprias perguntas. O livro comanda. (BACHELARD, 1996, p. 32).

Continuando sua análise crítica, ao comparar os livros didáticos do século XX com um livro do século XVIII, Bachelard destaca o distanciamento que existe entre a forma de apresentação dos conteúdos e o cotidiano do leitor:

Peguem um livro científico do século XVIII e vejam como está inserido na vida cotidiana. O autor dialoga com o leitor como um conferencista. Adota os interesses e as preocupações naturais. Por exemplo: quer alguém falar de trovão? Começa-se por falar com o leitor sobre o medo do trovão, vai-se mostrando que esse medo não tem razão de ser, repete-se mais uma vez que, quando o trovão reboia o perigo já passou, que só o raio pode matar. (BACHELARD, 1996, p. 33)

Em outro tempo e espaço histórico, Antoni Zabala produziu um levantamento das principais críticas ao livro didático, e, dentre elas, explicitamos: tratamento unidirecional dos conteúdos, dogmatismo e apresentação dos conhecimentos como prontos e sem possibilidade de questionamento (ZABALA, 1998, p. 34).

Uma das críticas mais contundentes dos colaboradores que registramos nas entrevistas é que os livros da coleção

Impõem não somente os conteúdos que devem ser trabalhados, mas também a ordem, o formato e os procedimentos que condicionam meu trabalho. O Manual do Professor tem muitas sugestões, mas não sinto que minha prática escolar seja valorizada (Professor José).

Por outro lado, Nascimento ressalta que

os professores, durante o processo de organização, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico, usam uma variedade de livros didáticos e de outros materiais,

tais como revistas de divulgação científica e livros paradidáticos. (NASCIMENTO, 2002, p. 12).

Subsidiar o trabalho pedagógico do professor não é uma das funções do livro didático?
Segundo Richaudeau, do ponto de vista científico,

o livro didático apresenta não somente os conhecimentos, mas, através deles, toda uma ideologia a ele relacionada. Isso não poderia ser diferente, pois, independente da forma de apresentação dos conhecimentos científicos, sempre estará presente, por exemplo, uma concepção de ciência. (RICHAUDEAU, 1979, p. 24).

Por outro lado, “do ponto de vista pedagógico, o livro didático reflete uma concepção de comunicação e de aprendizagem”⁷⁹. O terceiro aspecto indicado pelo autor refere-se ao uso institucional desse recurso de ensino, por “estar relacionado à organização e hierarquização do sistema escolar, a divisão dos conhecimentos em disciplinas e a definição de programas”⁸⁰.

Levando em conta o papel pedagógico do livro didático, concordamos com Richaudeau ao declarar que o livro possui três grandes funções:

A primeira é a função de informação e todas as implicações que dela advêm. A segunda função é a de estruturação e organização da aprendizagem dos estudantes. A última função, considerando que o livro didático não pode ser por si mesmo um fim, é a de guiar os alunos em sua apreensão do mundo exterior, em colaboração com outros conhecimentos adquiridos em outros contextos distintos do escolar. (RICHAUDEAU, 1979, p. 25).

Ora, nesse sentido, observando a realidade brasileira, é compreensível que o professor continue usando ostensivamente o livro didático!

ter que utilizar materiais elaborados por outros não significa uma dependência total, nem a incapacidade de confeccionar os materiais necessários quando a oferta do mercado não se ajusta às necessidades que queremos atender. (ZABALA, 1998)

Portanto, a questão do uso ou não uso do livro, a nosso ver, não deve ser tomada de forma radicalizada, mas em termos do uso que se faz desse tipo de material curricular.

Minimizar os danos do mau livro começa pela atividade de que precisa preceder o uso de qualquer livro didático, bom ou ruim, voluntariamente escolhido ou autoritariamente imposto: leitura integral e atenta do livro, de capa a capa, da folha de rosto até a última página [...]. Trabalhar em classe com um livro inadequado exige excepcional firmeza. Serão vários os momentos e situações em que o professor precisará dizer à classe que o livro merece ressalvas, que o que o livro diz não está certo. A segurança com que o professor vai dizer aos alunos que, ao contrário do que se lê no livro didático, casa se grafa com s e não com z, ou que o Presidente da República em março de 1964 não era Jânio Quadros, mas João Goulart dá um tom de discussão com os alunos dos limites da infalibilidade dos saberes. Professores e alunos, nesta situação, vivem coletivamente uma experiência que

⁷⁹ A este respeito, veja o livro de François Richaudeau: *Conception et production des manuels scolaires: guide pratique*. (RICHAUDEAU, 1979, p. 23)

⁸⁰ *ibid*, p. 24

ensina que nem todos os livros estão sempre certos sobre tudo, que em várias situações é preciso ir além do que diz o livro, e que na situação de sala de aula o professor é o mais qualificado para referendar ou não o que está no livro. (LAJOLO, 1996, p. 38).

Nessa mesma direção, Bárbara Freitag afirma que:

Os estudos até agora realizados sobre o livro didático deveriam ser intensificados, focalizando, antes de qualquer coisa, o como de sua utilização pelo professor no cotidiano da sala de aula. Haveria inúmeras possibilidades de um bom professor, usando um mau livro didático, desenvolver um excelente ensino e promover um extraordinário aprendizado. Por enquanto, o uso feito pelo professor somente foi estudado na perspectiva dos critérios utilizados pelo professor para a escolha do livro (FREITAG, 1989, p. 6).

Assim, qualquer livro didático pode ser utilizado durante as atividades de sala de aula, desde que o professor tenha consciência dos “problemas” nele existentes e os discuta com os alunos. O professor José acentua o que julga uma falha, no livro de 6^o ano, quando lembra o capítulo que abre a unidade sobre civilização grega e romana:

No início do capítulo, ele traz dois textos sobre o mito de Troia. O primeiro sobre as escavações e descobertas científicas ligadas ao sítio arqueológico descoberto na Turquia. E o segundo texto traz um resuminho do mito mesmo. Só que, em momento algum, ele faz uma ressalva sobre o que é um mito [pausa] Eu acho importante que o aluno entenda que os mitos eram interpretados em peças de teatro e que não tinham compromisso com a realidade, portanto, não podemos dizer se a guerra de Tróia foi real ou não (Professor José).

Nesta mesma linha, a professora Helena faz algumas observações importantes, pois encontrou dificuldades ao desenvolver com seus alunos uma proposta das autoras em que o objetivo da seção era estabelecer relação entre o dia em que é comemorado a Queda da Bastilha e o dia em que a seleção de futebol da França venceu a seleção brasileira no jogo final da Copa do Mundo, uma vez que os dois episódios ocorreram no dia 14 de julho: o primeiro, em 1789, e o segundo em 1998.

Acho que em alguns casos as autoras não foram muito felizes na ideia de começar o capítulo e a unidade trazendo uma imagem que discute questões atuais relacionadas ao tema que vai ser estudado. Um exemplo disto está no livro de 7^a série, quando o capítulo de Revolução Francesa começa com uma imagem dos franceses comemorando a vitória da Copa de 1998. [...] Só que as vezes que tentei fazer isso não deu certo. Os alunos ficam confusos, pois ainda não estudaram a importância que teve a Queda da Bastilha. (Professora Helena).

Um dos problemas recorrentes, nas narrativas dos professores de História da E. E. Segismundo Pereira, é a utilização do livro didático de forma inadequada, ou seja, o professor enfatiza que este é

o único recurso de pesquisa, fazendo deste uma mera repetição de conteúdos, que muitas vezes estão desatualizados, impedindo desta forma a criatividade e a

motivação para a pesquisa. Corremos o risco de ficarmos presos a uma única linha de raciocínio, não abrindo nossas mentes para coisas novas. (Professor José)

Os livros didáticos são portadores de conhecimentos, não raro, tratados como conhecimentos “prontos e acabados” não deixando espaço, na metodologia, à construção coletiva do conhecimento, deixando de formar pessoas criativas, pesquisadoras, curiosas, inaptas para encontrar novas soluções para os problemas que terão que enfrentar na sociedade. Nesse sentido, a nosso ver, os livros devem trazer questões que potencializem e incentivem a reflexão sobre seu conteúdo.

Defendemos a formação e atuação do professor de História como sujeito crítico e criativo, particularmente, na análise dos conceitos contidos nos livros. Ser crítico na análise do material é basilar porque, além dos eventuais erros, não podemos esquecer que os livros, na orientação, metodologia e na articulação de conceitos, exprimem concepções de mundo de seus autores, formas de enxergar a ciência e de conceber o ensino e aprendizagem. Isto reflete posições na sociedade democrática que ajudamos a construir. Ainda segundo Piletti,

O professor tem pouco tempo disponível para preparar suas aulas, por isso, o livro didático deve ser um recurso metodológico, fornecendo a ideia de metodologias a ser utilizadas, mas não pode “bitolar” o professor com receitas e métodos. O livro é um auxiliar, mas não substitui o papel do professor. (PILETTI 2004)

A maioria dos professores de História de 6^o ao 9^o série da E. E. Segismundo Pereira não enfatizam o livro didático como problema na sua prática docente, veem problemas se a utilização for inadequada.

O professor como agente do processo ensino e aprendizagem deve incluir em sua tarefa a busca de novos conhecimentos, novas formas de ensinar, novas metodologias, fazer uso da tecnologia e não deter-se, exclusivamente, ao uso isolado de um livro didático. Como expõem Ronca e Terzi, o professor

Precisa ensinar os alunos a pensar, mais do que somente memorizar; ensiná-los a questionar o mundo, mais do que aceitá-lo passivamente; guiá-los no processo de serem construtores da História, mais do que recebê-la pronta. (RONCA e TERZI 1995)

Tais desafios impulsionam o professor a uma constante busca pelo saber *Ser*, saber *Ensinar* e saber *Aprender*. Ensinar o aluno implica fazer com que ele reconheça sua participação nesse processo como fundamental para sua formação. Assim, o professor deve favorecer um ambiente de aprendizagem que desenvolva no aluno o gosto de aprender.

Entendemos que isso pode ser feito ao exercitar posturas críticas e questionadoras nos alunos, capazes de eles próprios produzirem conhecimento e se portarem como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem, como nos ensinou Freire:

Quando entro em uma sala de aula devo está sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto a face a tarefa que tenho-a de ensinar e não transferir conhecimento. (P. FREIRE, 1997, p. 46)

Desta maneira, cremos que os usos feitos do livro didático contribuem para o sucesso, pois é essencial que os alunos construam o conhecimento e se afastem do estereótipo da passividade.

Discordar ou defender um ponto de vista diferente é muito difícil para aqueles que têm a sua disposição apenas as informações passadas pelo mestre ou contidas no livro didático. Sem alternativas, resta a ele assumir um padrão de passividade intelectual sem perder os caminhos que levem à busca e criação do conhecimento. (ROCHA, 2001, p. 55)

Convalidamos com Rocha que vê a necessidade de buscar novas formas de usos para o livro didático, voltadas para a formação do sujeito crítico em que os alunos transformem-se de meros sujeitos passivos do conhecimento a sujeitos ativos. Neste sentido, educar o olhar do aluno torna-se fundamental, como retrata Barros em sua análise a respeito da importância da participação ativa dos alunos nas aulas de História:

A participação ativa dos alunos na sala de aula nos permitiria educar o olhar de nossos estudantes e, desta maneira, fornecer um importante passo rumo à democratização dos meios de comunicação. Somente o olhar crítico nos abre o horizonte da cidadania e da democracia. Caso contrário, a predominância da estética irá dispensar a ética, e seremos prisioneiros de um sistema imorredouro de manutenção e reprodução de *status quo*. (BARROS, 2007, p. 8).

Portanto, o trabalho em sala deve incitar no aluno à participação na aula, tendo em vista, que, mediante suas análises e percepção dos signos obtidos por meio dos textos, da postura do professor, da imagem, dos colegas, etc. poderá exercer seu ponto de vista, como construtor de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros da coleção *História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio* traçam uma visão global dos períodos estudados por meio de textos atualizados, de acordo com as produções historiográficas mais recentes. Os livros possuem uma linguagem adequada ao nível etário dos alunos e respeitam suas experiências sociais, culturais e econômicas.

Os dizeres sobre os fazeres dos professores foram importantes para que pudéssemos capturar os discursos feitos sobre os usos do livro didático em sala de aula. As narrativas dos professores dão voz aos livros que, cabe destacar, têm proposições bem definidas. É o professor que lê e direciona como os textos “devem” ser lidos pelos alunos. É o professor que dá o tom, como numa banda de música, que, ao iniciar uma canção, é o maestro que, com sua batuta, dá início à execução. Por este motivo, o professor não só merece, como precisa ser ouvido, quando o assunto é o livro didático.

Um dos primeiros aspectos que percebemos com esta pesquisa é que no ensino fundamental da escola investigada, o professor ainda não desenvolve uma análise iconográfica detalhada, aprofundada nas aulas de História. Este problema pode ser decorrente da formação acadêmica de alguns professores de História, como bem nos apontaram nossos entrevistados. Mas também podemos sugerir como explicação a precariedade de infraestrutura ou, até mesmo, a má distribuição de tempo escolar entre as disciplinas e a pouca valorização da disciplina História na organização curricular. Alguns professores fizeram observações a esse respeito, exemplificando com o fato de que as turmas de nono ano contam somente com duas aulas semanais de História:

Nós mal entramos em sala de aula e temos uma série de “obrigações” que nos tomam muito tempo. Estou falando do Diário de Classe, chamada, essas coisas. Sem falar nos problemas cotidianos que podem surgir. (Professora Dalila)

Verificamos que alguns professores ainda mantêm uma postura relativamente passiva diante do livro didático, o que pode prejudicar a qualidade do ensino e aprendizagem de História. Uma das consequências é que as aulas se tornam cansativas e desinteressantes.

Também foi comum, nas entrevistas realizadas, alguns professores expressarem que imagem e iconografia fazem parte de um mesmo viés, sem fazer as devidas distinções. Alguns professores confirmam o uso da iconografia (imagem) na sala de aula. A análise iconográfica se trata dos mecanismos que regem tal análise, como a compreensão do contexto de produção da imagem, identificar de quem e para quem ela foi feita, assim como o objetivo da produção

da imagem e quais os elementos componentes desta. Esse tipo de trabalho não foi narrado pelos professores.

Outra evidência foi a distância existente entre o conhecimento produzido na Academia e nas escolas de ensino fundamental, poucos debates e certa dificuldade de problematizar um determinado tema. Mas ainda nos chamaram a atenção as poucas vezes em que notamos, entre os professores, alguma preocupação em construir um conhecimento histórico problematizado e crítico.

Verificamos o quanto o Estado se faz presente dentro da escola por meio do livro didático. No entanto, pensamos que romper com o discurso oficial contido na política pública dos livros didáticos, seja uma tarefa difícil para professores que ainda não se deram conta disto, e que tratam uma fonte que não é despretensiosa e neutra. Por outro lado, a atual historiografia vem se firmando com novas expectativas em torno do pensar histórico, sujeitos, antes esquecidos pela História oficial, o vêm cada vez mais adquirindo visibilidade na construção dessa nova História. Os costumes, as culturas, o cotidiano das pessoas aguçam o interesse para a pesquisa. E isto está presente no conteúdo veiculado pelas imagens e textos e atividades da coleção investigada.

Acreditamos que essa nova historiografia, que ainda habita, em grande parte, as salas de aula dos cursos superiores de História, possa chegar às salas de aula do ensino fundamental, e o discurso oficializado, ainda presente na política pública educacional, possa ser mais bem questionado pelos professores de História e seus alunos, abrindo o país a novas possibilidades de compreender a História.

Nossa investigação evidenciou a importância do levantamento de critérios para utilização dos recursos pedagógicos, dentre os quais o livro didático tem lugar de destaque. Em relação aos livros didáticos, várias questões são pertinentes pois, muitas vezes, são produzidos por equipes multidisciplinares, envolvendo diferentes profissionais de educação, como pedagogos, ilustradores, historiadores, especialistas na área do conhecimento abordado, entre outros. Estas questões envolvem aspectos técnicos, políticos, teóricos, pedagógicos e teorias de aprendizagem, bem como aspectos psicológicos e cognitivos do público-alvo.

No caso, a coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*, foi escrita por historiadoras e, muito provavelmente, carrega consigo inquietações e indagações características da disciplina de História. Comparada com algumas coleções contemporâneas, o que percebemos é que esta tem uma preocupação com a organização lógica, a seleção dos

conteúdos e, principalmente, com a diversidade de fontes à disposição de alunos e professores.

O livro didático é, sem dúvida, uma fonte, um suporte, que tem importância crescente em um sistema de ensino massificado, para o qual é preciso assegurar um mínimo de qualidade. Dispor de um material didático pedagógico ou de apoio é um dos pontos favoráveis para o aluno realizar pesquisas, atividades e, até mesmo, elaborar suas produções. Neste sentido, fazemos eco à voz de Damis, ao afirmar que

Cada um, em seu tempo e sua realidade, elaborou e praticou um ensino adequado aos diferentes momentos históricos predominantes, contando com os recursos pedagógicos então em voga. O conteúdo do livro didático como um dos principais instrumentos de apoio do professor é articulado com uma finalidade social. O professor pode desenvolver, através da forma de ensinar, condições para o entendimento da sociedade e de seu papel enquanto sujeito histórico ativo. (DAMIS 2001)

É sabido que a maioria dos estudantes brasileiros não tem acesso a outros livros de estudo. Com isso, identifica-se que, apesar dos avanços tecnológicos, bem como da facilidade de pesquisa, ainda é recomendável ter em perspectiva que o livro didático é o instrumento, o artefato, mais democrático de disseminação da cultura. Rigorosamente, todo livro assume um caráter didático, no momento em que se torna alvo do trabalho pedagógico organizado por um professor.

Entretanto qualquer uso que se faça dos suportes pedagógicos, apresenta pontos positivos e negativos. Cabe ao professor ser crítico nas leituras e usos, a fim de traçar estratégias e métodos de ensino para que os livros didáticos não se tornem uma única fonte de pesquisa. É preciso administrar com responsabilidade e tirar proveito dos recursos que possui. Além disso, para o escritor de livros didáticos Piletti, “nem tudo o que está no livro didático o professor vai utilizar e nem tudo que o professor vai fazer em sala de aula tem que estar no livro didático”⁸¹.

O professor é quem tem condições de ser o principal autor de suas aulas, sendo capaz de utilizar os mais diferentes recursos didáticos para, junto com seus alunos, protagonizar o processo de ensino e aprendizagem. “Nenhum material didático pode ser tão decisivo quanto a presença dinâmica do próprio professor”⁸².

⁸¹ Entrevista concedida pelo escritor Claudino Piletti em junho de 2004.

⁸² DEMO, Pedro. Professor do Futuro e reconstrução do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2004.

Consideramos que o livro didático sozinho não conduz uma aula, e o professor, mesmo que não esteja diante de um livro, para efetivar sua aula, em algum momento, esteve diante de um livro – didático ou não. O importante é a valorização desta relação que é de troca, de parceria. Pesquisadores, professores, editores, consultores e órgãos governamentais precisam estar atentos para que essa parceria não se perca. Professores não só podem, como devem colaborar para a renovação editorial de materiais didáticos. Órgãos públicos e pesquisadores precisam manter diálogo para que a fiscalização e a produção desses materiais se deem de forma efetiva, sem perder de vista a qualidade pedagógica, metodológica e, por que não, estética.

A análise das leituras dos professores sobre a coleção *História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio* nos trouxe indícios de que existe uma tensão entre a vontade dos professores em adotar mudanças de estratégias, metodologias indicadas pelo referido livro e as dificuldades em desenvolver práticas diferenciadas das convencionais. Conforme detectamos, os professores ora apresentavam aspectos inovadores dos livros da coleção como positivos e ora os avaliavam como aspectos negativos na realidade escolar. Isso nos evidencia que as mudanças educacionais dependem não somente da aceitação de novas propostas, mas do desenvolvimento de novas práticas em que professores se sintam seguros.

Nessas circunstâncias, um investimento maior dos cursos de formação docente no sentido de orientar os futuros profissionais como trabalhar com o livro didático, assim como outros materiais pedagógicos, possa diminuir essa tensão, dando mais segurança ao professor, permitindo também que menos comumente ele se torne refém desses artefatos.

Podemos destacar que as análises feitas demonstraram que alguns professores manifestaram um maior incômodo com a organização dos conteúdos da coleção e com o formato dos exercícios. Por outro lado, os aspectos mais apreciados pelos docentes, na coleção, foram a abordagem atualizada de determinados temas, relacionados ao cotidiano do aluno, a adequação do conteúdo aos Parâmetros Curriculares⁸³, a facilitação da aprendizagem oferecida pela clareza do texto; e, finalmente, o fato de o livro ser bem ilustrado. Isso, de certa forma, revela que os professores os reconhecem como bons livros, sem descartar, porém a necessidade de uma constante inovação em termos metodológicos.

⁸³ Com exceção do conteúdo das 5^{as} séries (atuais 6^{os} anos), que conforme visto no capítulo anterior, segundo a professora Vânia, não tem seu conteúdo indicado pelo CBC – Conteúdo Básico Comum –, contemplado pelos livros didáticos disponíveis no mercado hoje em dia.” (Professora Vânia)

Outra reflexão que pode ser levantada diz respeito ao papel do livro didático nas mudanças curriculares. No seu cotidiano, o professor se depara com uma série de exigências burocráticas e pedagógicas. Quanto às exigências pedagógicas, o professor sempre precisa planejar, organizar e articular as atividades que serão desenvolvidas no contexto escolar. Dessa forma, com pouco tempo para planejamento, o professor se sente seguro ao seguir os roteiros didáticos já estabelecidos nos livros convencionais. Podemos assegurar, então, que a organização curricular assumida pela obra foi um fator determinante na escolha dos livros didáticos investigados.

Nesse sentido, a existência de livros com novas propostas metodológicas têm papel preponderante como apoio ao professor, mesmo que, em alguns momentos, a vontade de inovar seja substituída pelo medo do novo ou, até mesmo, pelo estresse decorrente de um cotidiano de trabalho desgastante.

Nesse contexto, torna-se necessária a formatação de novos Manuais do Professor que possam contribuir de maneira mais significativa, não se restringindo à exposição de modelos de resolução de exercícios.

Reconhecemos que o livro didático pode se constituir um elemento propiciador de mudanças de práticas pedagógicas ou encorajador da manutenção de metodologias tradicionais, uma vez que é a fonte mais utilizada por professores e alunos. Por isso, é necessário que os livros didáticos sejam concebidos mediante propostas pedagógicas bem definidas e não como apenas um amontoado de conteúdos.

Uma das funções do livro didático é dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem. No entanto se conhece muito pouco sobre o cotidiano desse material na sala de aula e sobre as concepções de professores e alunos a seu respeito. Portanto, faz-se imperioso o desenvolvimento de mais pesquisas que se ocupem dos seus usuários, pois, no Brasil, esses trabalhos ainda são pouco encontrados.

Acreditamos, também, que o estudo dos livros didáticos pelos professores é altamente formador, pois eles, na sua maioria, têm a ilusão de que já conhecem o livro didático, visto que os manipulam desde o início da sua escolaridade. Evidenciar sua organização interna, reconhecer as prováveis funções das imagens e identificar os códigos de leitura utilizados durante o processo de aprendizagem implica, entre outras atividades que levem o futuro professor a se questionar sobre o papel que o livro didático desempenha e, assim, avaliar as suas próprias representações a respeito desse material curricular.

1. Próximos Passos

Como sabemos que uma pesquisa nunca se encerra totalmente, uma vez que todo objeto de estudo pode ser lido e relido de formas diferentes, encerramos nossa pesquisa abrindo portas para outras indagações.

Um próximo passo de nossa investigação é analisar a prática do professor em sala de aula, ao usar um livro didático, e as concepções dos alunos sobre o livro, para compreender melhor o processo de apropriação do professor das propostas curriculares presentes nos livros. As propostas inovadoras, como a dos livros que apresentam uma perspectiva de História temática, podem ser uma boa opção para verificarmos como os professores têm lidado com esse material em sala de aula.

Esses estudos poderão nos apontar importantes aspectos sobre o processo de formação de professores, de mudança curricular e de produção de livro didático. Acreditamos que o livro didático tem um papel fundamental nas mudanças no processo educacional, mas entendemos que o êxito dessas mudanças passa por uma compreensão do trabalho do professor em sala de aula, pois não haverá mudanças enquanto os professores não aceitarem o desafio de mudar sua forma de trabalho. Caso contrário, os livros inovadores podem estar fadados ao fracasso, pois os professores podem não se sentir à vontade para enveredar por novas propostas de trabalho.

Bibliografia

- ALVES, Luiz Gilberto. **A produção da escola pública contemporânea**. 4ª edição. São Paulo: Autores Associados, 2006.
- ANDRADE, Rosane de. **Fotografia e Antropologia: olhares fora-dentro**. São Paulo: Estação Liberdade/EDCU, 2002.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARINOS, João. **Maior segmento do mercado editorial é o de livros didáticos**. Revista Época Online. 20 de 10 de, 2007. <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/1,EDG79649-5856,00.html> (acesso em 24 de 10 de 2008).
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. 5ª Edição. Campinas: Papirus, 2001.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BALDISSERA, José Alberto. **O livro didático de História: uma visão crítica**. 4ª Ed. Rev. Porto Alegre: Evangraf, 1994.
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **A construção do herói. Leitura na escola: Assis - SP - 1920/1950**. São Paulo: UNESP, 2001.
- BARROS, Ricardo. **O uso da imagem nas aulas de história**. Dissertação de Mestrado em Educação, São Paulo: Editora da USP, 2007.
- BASSO, Itacy Salgado. **As Concepções de História como Mediadoras da Prática Pedagógica do Professor de História**. São Paulo: Didática, 1989.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. **O Processo de Avaliação dos Livros Didáticos**. XX Simpósio Nacional de História. Florianópolis: Humanitas, 1999.
- BITTENCOURT, Circe M. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula**, 69-90. São Paulo: Contexto, 2002.
- BRASIL, MEC. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: História**. Secretaria de Educação Básica. Estação Gráfica., 2007. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/pnld08_historia.pdf (acesso em 03 de Julho de 2009).
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1999.
- _____. **Publicações MEC**. Novembro de 2008. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872 (acesso em 03 de Maio de 2009).

BUFREM, Leilah Santiago; GARCIA, Tânia M. F. Braga; SCHMIDT Maria Auxiliadora. **Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar.** Revista HISTEDBR On-Line, n. 22 (Junho, 2006): pgs. 120-130.

CAIMI, Flávia Eloisa; DIEHL; Astor Antônio; MACHADO, Ironita A. P. (Org.). **O livro didático e o currículo de história em transição.** Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

CALVINO, Ítalo. **As Cidades Invisíveis.** São Paulo: Cia das Letras, 1991.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e Ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CASSAB, Mariana; MARTINS Isabel. **A escolha do livro didático em questão.** Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência. Bauru, 2003.

CAVALCANTE, Joana. **O jornal como proposta pedagógica.** São Paulo: Paulus, 1999.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.** 2ª Ed. São Paulo: Morena, 1981.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação.** Cadernos Cedes, 2000: 11-24.

COSTA, Antônio Luiz M. C. Macarthismo nas escolas. **Carta Capital**, Outubro, 2007: 29-31.

COSTA, Luciano Andreatta Carvalho da; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem e suas Possibilidades Construtivistas.** Revista Novas Tecnologias na Educação III (Maio 2005).

CRUZ, Susan. **Livro didático chama esporte de mecanismo burguês.** Terra - Educação. 28 de Setembro de 2007. <http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,OI1945799-EI8266,00.html> (acesso em 8 de Outubro de 2008).

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs.) **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas: Papirus, 2001.

DAVIES, Nicholas. **O Livro Didático de História do Brasil: Ideologia Dominante ou Ideologias Contraditórias?** Dissertação de Mestrado, Niterói: UFF, 1991.

DECCA, Edgar Salvadori de. **O Silêncio dos Vencidos.** 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 6ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Professor do Futuro e reconstrução do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 2004.

DEZ, G., e A. WEILER. **Cours d'Histoire Jules Isaac - L'Antiquité - Classe de Sixième.** Paris: Hachette, 1938.

DINIZ, C. Campolina. A industrialização mineira após 1930. In: SZMRECSÁNYI Tamás; SUZIGAN; Wilson. (orgs.) **História econômica do Brasil contemporâneo.** São Paulo: Hucitec/ ABPHE/ EDUSP/ Imprensa Oficial, 2002.

DOSSE, François. **The New History in France: The Triumph of the Annales.** University of Illinois Press, 1994.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático.** São Paulo: Autores Associados, 1994.

FELDER, Richard M., e L. K. SILVERMAN. **Learning Styles.**, 2007. http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Learning_Styles.html (acesso em 29 de 06 de 2009).

FERRO, Marc. **A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.

FILHO, Lourenço. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

FISCHER, B. de O. **Repensando o Fazer Pedagógico no Ensino de Ciências: Participação Ativa do Aluno**. Dissertação de Mestrado, Florianópolis: UFSC, 1990.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação, Fruir e Pensar a TV**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

FNDE. Resolução/CD/FNDE nº 40 de 24 de Agosto de 2004. **Execução do PNLD**. Brasília: MEC, 24 de Agosto de 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **A nova LDB, os PCN's e o ensino de História. Didática e prática de ensino de História**. 4ª Ed. Campinas: Papirus, 2005.

_____. **Caminhos da História Ensinada**. 3ª Ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____.; Marcos SILVA. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2007.

_____. **A Formação do Professor de História no Brasil: Novas Diretrizes, Velhos Problemas**. Caxambu: ANPEd, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: LOURO, Guacira Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCALANZA, Hilário; SANTORO, Maria Isabel; MELLO, Rachel Fullin de MELLO. **Que Sabemos sobre Livro Didático**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

FRANCO, Maria Laura P. B. **O Livro Didático de História no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 1982.

_____. **O livro didático de história no Brasil: a versão fabricada**. Global Editora, 1982.

FREIRE, Américo; MOTTA, Marly Silva da; ROCHA, ROCHA. **História em Curso: o Brasil e suas relações com o mundo ocidental**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAG, Bárbara. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1993.

_____. **Política Educacional e Indústria Cultural**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL. **Amigos do Livro - Fundação Dorina Nowill Para Cegos**. 07 de 03 de 2009. http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=3715 (acesso em 03 de 07 de 2009).

FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em serviço; o treinamento de professores em questão**. São Paulo: PUC/SP, 1988.

GARCIA, Tânia M. F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Discutindo o currículo por dentro: contribuições da pesquisa etnográfica**. Educar em Revista, 2001: 139-149.

GATTI, Décio. **A escrita escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Uberlândia: EDUFU, 2004.

_____. **Estado e editoras privadas no Brasil**: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990). *Ensino de História: Novos Horizontes*, set./dez. de 2005: 365-377.

GIMENEZ, Luiz Carlos Perez; ribeiro, Rodrigo Martins; SAAB, William George Lopes. **Cadeia de Comercialização de livros**. Rio de Janeiro: BNDES, 1999.

GINSBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: Morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIORDAM, A., e G. VECCHI. **As origens do saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Ângela de Castro. **Escrita de si, escrita da História**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

GÓMEZ, A. I. Pérez. A Função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HALLEWELL, Laurence. **O Livro no Brasil (Sua História)**. Tradução: VILLALOBOS, Maria da Penha; OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. São Paulo: EDUSP, 1985.

HÖFFLING, Eloisa de Mattos. **Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo**: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação e Sociedade*, Abril de 2000.

ISAAC, Jules; MALET, Albert. **Histoire. Rome et le Moyen-Age**: 735 AV. J-C - 1492. Paris: Hachette, 2002.

_____. **Histoire. L'Age Classique**: 1492-1789. Paris: Hachette, 2002.

_____. **Histoire. Les Revolutions**: 1789-1848. Paris: Hachette, 2002.

_____. **Histoire. La Naissance du Monde Moderne**: 1848-1914. Paris: Hachette, 2002.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Campinas: Papirus, 1996.

KOROSU, M.; KAKASHIMURA, K. **Apparent Usability vs. Inherent Usability**: Experimental Analysis on the Determinants of the Apparent Usability. *Companion on Human Factors in Computing Systems*. Denver, 1995.

KOTLER, Philip. **Administração de Marketing**. 10ª Ed. São Paulo: Prentice Hall, 2000.

KRUG, Steve. **Don't make me think**: a common sense approach to web usability. 2nd Edition. Berkeley: New Riders Publishing, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Janeiro/Março de, 1996, 69 ed.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 3ª Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEAL, Renata; MANSUR, Alexandre; VICÁRIA, Luciana. **O que estão ensinando às nossas crianças**. *Época*, Outubro 2007: 60-70.

LOPREATO, Christina da Silva Roquette *et al.* **O Livro Didático em Discussão**. *Revista do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História do Departamento de História da UFU*. Vol. 2. Uberlândia: LEAH-UFU, Maio de 1995.

- MARTINS, Elson. **Livro didático: discurso científico ou religioso?** Dissertação de Mestrado. Palhoça: UNISUL, 2006.
- MARTINS, Luciano. **Industrialização, burguesia nacional e desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Saga, 1969.
- MEC, FAE. **Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos.** Brasília: FAE, 1994.
- MEC, FNDE. **Histórico do PNLD.** 07 de Abril de 2009. http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#pnld (acesso em 04 de Julho de 2009).
- _____. **Histórico do Livro Didático.** 07 de Abril de 2009. http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#historico (acesso em 03 de Julho de 2009).
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral.** São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. **Manual de História Oral.** 4ª edição. São Paulo: Loyola, 2002.
- MÉNDEZ, Mário Castillo. O Livro e a educação: aspectos políticos da produção do livro didático. In: BARBOSA, Raquel Lazatti Leite. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 2003.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares.** Revista Brasileira de História, 2003: 11-36.
- MIGUEL, Paulo. **Projeto Caixa de Memória.** Londrina: UEL, 1999.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. **História Oral e Memória: a cultura popular revisitada.** São Paulo: Contexto, 2001.
- MORAES, Marieta Ferreira de. **História, tempo presente e História oral.** Topoi, 2002: 314-332.
- MORTIMER, Eduardo Fleury; MACHADO, Andréa Horta; ROMANELLI, Lilavate Izapovitz. **A proposta curricular de história do Estado de Minas Gerais: fundamentos e pressupostos.** História Nova e Renovada, 2003: 273-283.
- MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. **História: das Cavernas ao Terceiro Milênio.** 2ª edição. 4 vols. São Paulo: Moderna, 2008.
- MUNAKATA, Kazumi. **História do livro didático.** Seminário de Pesquisa, Curitiba: UFPR, 2005.
- NADAI, Elza. O Ensino de História e a Pedagogia do Cidadão. In: PINSKY, Jaime. **O Ensino de História e a Criação do Fato.** São Paulo: Contexto, 1988.
- NASCIMENTO, Gilberto. **O livro de Biologia no ensino de biologia.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília: UNB, 2002.
- NIELSEN, J., e TAHIR, M. **Homepage usability: 50 websites deconstructed.** Indianapolis: New Riders Publishing, 2001.
- NORMAN, Donald A. **The Design of Everyday Things.** New York: Basic Books, 2002.
- OLIVEIRA, Celina Couto de. **Ambientes informatizados de aprendizagem: produção e avaliação de software educativo.** Campinas: Papirus, 2001.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A Política do livro didático.** São Paulo: Summus/Editora UNICAMP, 1984.

- PANDOLFI, Dulce. Os anos 1930: as incertezas do regime. Vol. II. In: FERREIRA, Jorge; e DELGADO, Lucília N. (Orgs) **O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- PAULA, R. **A política de seleção e distribuição dos livros didáticos de História no Estado de São Paulo**. São Paulo: ANPED, 2001.
- PICARD, Rosalind W. *et al.* **Affective Learning: A manifesto**. BT Technology Journal, October de, 2004.
- PIMENTA, Selma. **Professor: formação, identidade e trabalho docente**. Saberes pedagógicos e atividade docente. 4^a Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- POZO, Juan Ignacio. **Teorías cognitivas del aprendizaje**. Madrid: Morata, 1994.
- PRETTO, Nelson de Luca. **A ciência nos livros didáticos**. Campinas e Salvador: Editora da Unicamp e CED/UFBA, 1985.
- RICHAUDEAU, François. **Conception et production des manuels scolaires: guide pratique**. Paris: UNESCO, 1979.
- ROCHA, Ubiratan. Repensando o ensino de História. In: NITIJKE, Sônia M. Leite. (Org.) **Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno**. São Paulo: Cortez, 2001.
- RODRÍGUEZ, Miguel Ángel Martínez. **El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación**. Revista Electrónica de Investigación Educativa. México: UNAM, 1999.
- RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Instituto Esplan, 1995.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Miltons. **O Tempo e as Cidades**. Ciência e Cultura, Outubro-Dezembro de 2002.
- SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. **Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (ciência-tecnologia-sociedade) no contexto da educação brasileira**. Ensaio: pesquisa em educação em ciências, Dezembro de 2000.
- SCHIMIDT, Mário Furley. **Nova História Crítica - 5^a a 8^a séries**. 4 Vols. São Paulo: Nova Geração, 2001.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Recriando História**. I Colóquio Internacional – Educação, Cidadania e Inclusão Social da UFPR, Curitiba, 2005.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, Marcos Antônio da. **História em Quadro-Negro**. Revista Brasileira de História. Vol. 9. São Paulo: Marco Zero, Setembro de 1989.
- _____. **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Conhecimento e Democracia: As Lições e as Dúvidas de duas Décadas**. Cadernos de Pesquisa, Maio de 1990: 59-66.
- STEPHANOU, Maria. **Educação Patrimonial: Memórias, Histórias...** Anais do 13^o Seminário Nacional de Arte-Educação – Educação 500 anos: processos culturais e interferências. Montenegro: Fundação Municipal das Artes, 1999.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade. 2ª Ed. São Paulo: Érica, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: ANPED, n.13, jan.fev.mar.abril de 2000, p.5-24

TEDESCO, João Carlos. (Org.). **Usos de Memórias: política, educação e identidades**. Passo Fundo: UPF, 2002.

THISSEN, F. Screen. **Design manural**: communicating effectively through multimedia. Berlin: Springer Verlag, 2004.

TRACTINSKY, N. **Aesthetics and apparent usability**: empirically assessing cultural and methodological issues. Proceedings of the sigchi conference on human factors in computing systems. Atlanta, 1997. 115-122.

VAZ, Paulo B. Ferreira; MENDONÇA, Ricardo F.; ALMEIDA, Sílvia Capanema P. de. **Iconografia no livro didático**: quem é quem nessa história? Relatório Final de Pesquisa, Belo Horizonte: Fafich/UFMG, 2001.

VERÍSSIMO, Mara Rúbia Alves Marques (Coord.). **Ensino em Re-vista**. Publicação Anual do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica da UFU. Uberlândia: EDUFU, Janeiro/Dezembro de 1994.

VESENTINI, Carlos Alberto. **Escola e livro didático de História**. São Paulo: Marco Zero, 1984.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WARDEINER, M. R. **Usability Engineering Team: Design Guidelines**. NASA Glen Research Center., 2007. <http://www.grc.nasa.gov/www/usability/navigatecss.html> (acesso em 23 de 06 de 2009).

WUILLEUMIER, Marie Claire Ropars. **De la littérature au cinéma**: Genèse d'une écriture. Paris: Armand Colin, 1970.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZAMBONI, Ernesta. **Representações e linguagens no ensino de História**. Revista Brasileira de História, 1998: 89-101.

ZILBERMAN, Regina. **Políticas de Leitura e Formação do leitor no Brasil**. Revista da Biblioteca Mário de Andrade (SME) 56 (, 1998): 53-63.

ANEXOS

1. Estrutura Curricular dos Livros da Coleção

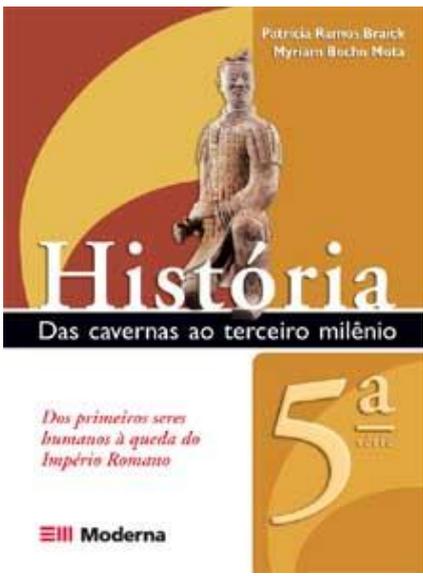
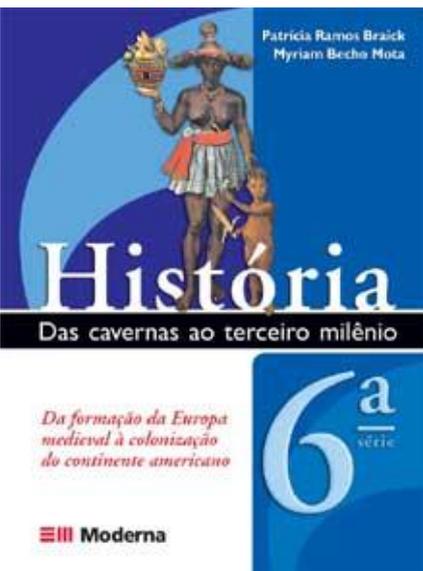
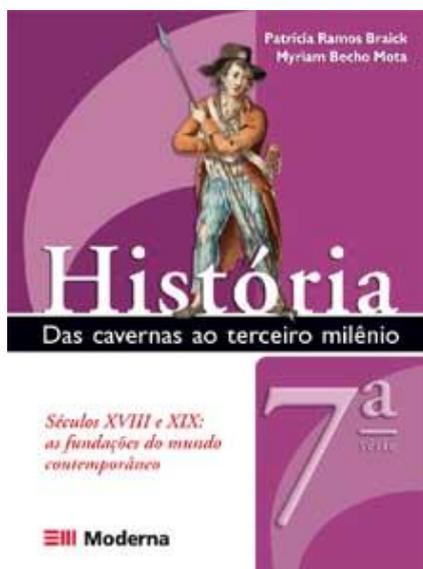
<i>História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio: 5ª série (novo 6º ano) – 2ª edição</i>	
	<p>Unidade I – Introdução aos estudos de história</p> <p>Capítulo 1. A História e o Historiador Capítulo 2. O tempo e a História</p> <p>Unidade II – As origens do ser humano e sua chegada a América</p> <p>Capítulo 3. Os primeiros grupos humanos Capítulo 4. As primeiras aldeias e cidades Capítulo 5. O povoamento da América</p> <p>Unidade III – As civilizações do antigo Oriente</p> <p>Capítulo 6. Mesopotâmia: terra entre rios Capítulo 7. A civilização egípcia Capítulo 8. Índia, China e Japão Capítulo 9. Hebreus, fenícios e persas</p> <p>Unidade IV – As civilizações clássicas: Grécia e Roma</p> <p>Capítulo 10. Grécia: o berço da cultura ocidental Capítulo 11. Grécia: do esplendor a conquista Macedônica Capítulo 12. A formação do Império Romano Capítulo 13. O apogeu da civilização romana Capítulo 14. A crise de Roma e o Império Bizantino</p>
<i>História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio: 6ª série (novo 7º ano) – 2ª edição</i>	
	<p>Introdução: O que estudamos na 5ª série</p> <p>Unidade I – Idade Média</p> <p>Capítulo 1. A Alta Idade Média e o feudalismo na Europa Capítulo 2. O mundo islâmico Capítulo 3. A Baixa Idade Média e a crise do feudalismo</p> <p>Unidade II – A formação da modernidade</p> <p>Capítulo 4. A formação dos Estados nacionais Capítulo 5. O Renascimento cultural Capítulo 6. Reforma Protestante e a Contra-Reforma Católica Capítulo 7. A expansão marítima europeia</p> <p>Unidade III – O mundo que os europeus encontraram</p> <p>Capítulo 8. A África dos grandes reinos e impérios Capítulo 9. A América dos povos pré-colombianos Capítulo 10. A colonização espanhola na América Capítulo 11. As colonizações inglesa, francesa e holandesa</p> <p>Unidade IV – A colonização da América portuguesa</p> <p>Capítulo 12. Conquista e administração da América portuguesa Capítulo 13. Produção açucareira e outras atividades Capítulo 14. A mineração Capítulo 15. Sociedade e religião na colônia</p>

Tabela 4 – Grade curricular dos livros de 5ª e 6ª séries

História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio: 7ª série (novo 8º ano) - 2ª edição



Introdução: O que estudamos na 6ª série

Unidade I - A era das revoluções

- Capítulo 1. As Revoluções Inglesas do século XVII
- Capítulo 2. O Iluminismo
- Capítulo 3. A Revolução Industrial
- Capítulo 4. A independência da América inglesa
- Capítulo 5. Os movimentos anti-coloniais na América Latina
- Capítulo 6. A Revolução Francesa

Unidade II - A Europa no século XIX

- Capítulo 7. O Império Napoleônico e o Congresso de Viena
- Capítulo 8. Movimentos liberais e nacionalistas
- Capítulo 9. Movimento operário, idéias socialistas e anarquistas
- Capítulo 10. O imperialismo na África e na Ásia

Unidade III - O processo de independência na América Latina

- Capítulo 11. A independência da América espanhola
- Capítulo 12. A coroa portuguesa no Brasil

Unidade IV - A consolidação dos Estados Americanos

- Capítulo 13. D. Pedro I e as regências
- Capítulo 14. D. Pedro II e a crise do império
- Capítulo 15. A Guerra de Secessão e a expansão dos Estados Unidos

História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio: 8ª série (novo 9º ano) – 2ª edição



Introdução: O que estudamos na 7ª série

Unidade I - A América Latina no início do século XX

- Capítulo 1. Brasil: a República das Oligarquias
- Capítulo 2. Os países hispano-Americanos no início do século XX

Unidade II - Crise do modelo liberal clássica

- Capítulo 3. A Primeira Guerra Mundial
- Capítulo 4. A Revolução Russa
- Capítulo 5. O período entreguerras
- Capítulo 6. A Segunda Guerra Mundial
- Capítulo 7. O governo de Getúlio Vargas (1930-1945)

Unidade III - O mundo dividido pela Guerra Fria

- Capítulo 8. A Guerra Fria
- Capítulo 9. Os governos populistas no Brasil (1945-1964)
- Capítulo 10. A descolonização da África e da Ásia
- Capítulo 11. A ditadura militar no Brasil

Unidade IV - A nova ordem mundial

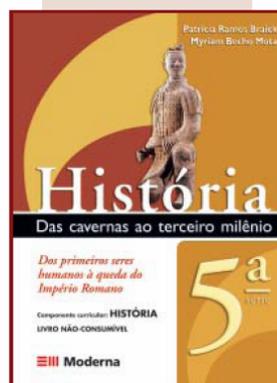
- Capítulo 12. A crise do socialismo
- Capítulo 13. Neoliberalismo e globalização
- Capítulo 14. A Nova República: a redemocratização do Brasil
- Capítulo 15. A América Latina no século XXI
- Capítulo 16. Conflitos contemporâneos no Oriente Médio

Tabela 5 – Grade curricular dos livros de 7ª e 8ª séries

2. Cópia da Avaliação da Coleção no Guia do PNLD 2008

História: Das cavernas ao terceiro milênio 00076COL06

Myrian Becho Mota
Patrícia Ramos Braick



Editora Moderna

A coleção

A coleção, ao apresentar uma proposta integrada de História Geral e do Brasil, leva professores e alunos a debaterem problemas históricos a partir de suas próprias vivências e experiências. As oficinas de trabalho, presentes em toda a obra, favorecem uma postura ativa do aluno mediada pelo professor.

Ao propor a leitura de textos escritos em diferentes linguagens (filmes, fotografias de pinturas, esculturas, mapas, objetos arquitetônicos entre outros), percebe-se, na obra, a intenção de trabalhar o conhecimento histórico a partir de fontes variadas. São muitos os tipos de textos propostos (poesias, letras de músicas, entre outros) escritos por historiadores e literatos. O glossário localiza-se no corpo do texto, e nele aparecem tanto palavras de conteúdo incomum como alguns conceitos essenciais para o conhecimento histórico. A melhor forma de utilizá-lo em sala de aula está explicada no Manual do Professor, lembrando que ele não substitui o uso do dicionário, mas acelera a leitura e facilita a compreensão do conteúdo proposto. O vocabulário tem padrão destacado na obra, porém, nos textos complementares, isso deixa de ocorrer.

A coleção supera a visão histórica mais economicista, em que todas as questões estão sob a custódia dos modos de produção e das relações de trabalho quase sempre impessoais. Por outro lado, a proposta não se distancia dos temas sociais e econômicos, apenas lhes atribui outras diretrizes. Isso significa que as idéias e as representações criadas pelos seres humanos expressam as suas condições reais de existência, as relações e os intercâmbios que desenvolvem entre si e com o



meio, enfim, a sua organização política e social. Em geral, o tema-problema macro é exposto no corpo do texto principal, e as questões mais pessoais ou locais surgem nos textos complementares, nos boxes ou nas atividades propostas, de forma que os alunos possam questionar o que estão estudando.

Contempla uma proposta geral de avaliação para toda a coleção, mas esta é muito ampla e aberta. Nesta linha, o professor está livre para encontrar, com seus alunos, a melhor forma de efetivar a avaliação. Por outro lado, há uma quantidade muito grande de textos e exercícios para serem desenvolvidos, sobretudo no primeiro volume da coleção. O que atenua esse problema é que fica claro, no Manual do Professor, que não há obrigatoriedade de se seguir tudo o que está no livro didático. A intenção é realmente oferecer uma grande possibilidade de textos e atividades para que o professor escolha as que mais lhe convierem, podendo, também, mudar a forma e a ordem das atividades.

Em relação à História do Brasil, é privilegiada a parte centro-sul do país. Dessa forma, embora não se possa afirmar que não contemple a diversidade da sociedade brasileira, é possível constatar que os exemplos poderiam ser ampliados. Em todos os momentos, interliga-se este conhecimento com problemas atuais ou com questões de preconceitos sociais e raciais, sendo que estas temáticas estão incorporadas aos textos principais ou às atividades de forma a que façam parte intrínseca do problema central do capítulo analisado.

A impressão é bem feita, contudo, às vezes, é difícil visualizar o texto, pois há excesso de informações na página. As imagens, apesar de legendadas, nem sempre correspondem ao período em que o tema do capítulo foi proposto; várias delas foram produzidas anos ou séculos depois do período analisado. As legendas, às vezes, estão incompletas, mas a qualidade das imagens e a reprodução são excelentes.

A estrutura

Cada livro traz as seguintes seções: *Abertura da unidade* – dupla de páginas com imagens, textos e propostas para discussão, temas e figuras; *Abertura do capítulo* – relação entre o presente e o tema do capítulo; *Boxes* – leituras complementares; *Documentos* – reprodução de textos e objetos da época em estudo; *Glossário*; *Textos explicativos*; *Bate-Papos* – momentos interativos a respeito do tema em estudo; *Atividades* – revisão dos conteúdos e aprofundamento do estudo;

Para saber mais – indicação de filmes, sites e leituras; *Oficina de trabalho* – atividades variadas para o desenvolvimento dos trabalhos escolares; *Lembre-se* – resumo das principais idéias a respeito do tema.

Cada volume vem com um *Suplemento de Apoio Didático* – (**Manual do Professor**), dividido em duas partes: a primeira contém os pressupostos teórico-metodológicos e os de ensino, os conteúdos, a estrutura da coleção e sugestões bibliográficas. Em seguida, há indicações de leituras, aprofundamentos e atividades próprias para cada uma das séries. Ao final da estrutura geral, sugestões bibliográficas para o professor, divididas em obras gerais (historiografia e currículo) e obras sobre o ensino da História. Há ainda uma chamada para os conceitos-chaves de cada unidade, além dos boxes *Biblioteca do Professor* e *Bibliografia selecionada*.

Sumário sintético

A coleção organiza-se em capítulos agrupados em unidades temáticas.

- Volume 1** (240 páginas, 13 capítulos) – Introdução aos estudos históricos, os primeiros grupos humanos, inclusive a América, as Civilizações Antigas, incluindo China, Índia e Japão, e o apogeu do Império Romano;
- Volume 2** (312 páginas; 15 capítulos) – a Idade Média na Europa, o Islamismo, a formação dos estados nacionais, o Renascimento, a Reforma e a Contra-Reforma, a Colonização da América e o Brasil Colonial;
- Volume 3** (263 páginas; 15 capítulos) – as Revoluções Inglesa, Industrial, Francesa, o Iluminismo, o Liberalismo, o Imperialismo, as Independências na América, as Regências brasileiras e a Guerra de Secessão dos Estados Unidos;
- Volume 3** (376 páginas; 17 capítulos) – a República brasileira e o século XX no mundo, incluindo África e Ásia, e os conflitos contemporâneos no Oriente Médio.

3. Modelo de Questionário

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE USO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA			
<p>Prezado colega,</p> <p>Este questionário é parte fundamental de um projeto de pesquisa, que desenvolvo na Universidade Federal de Uberlândia no Programa de Pós-Graduação em Educação, e que tem como principal objetivo conhecer os profissionais de ensino de História; e assim, compreender melhor suas condições de trabalho, formação e pressupostos teóricos que cercam suas atividades em sala de aula. Você não precisa responder às questões em que preferir não opinar e os dados serão tabulados anonimamente, garantindo-lhe total anonimato.</p> <p>Agradeço desde já sua colaboração,</p> <p style="text-align: center;">Ana Beatriz dos Santos Carvalho Professora de História e aluna do Mestrado em Educação da UFU</p>			
Parte I – Dados Sócio-Biográficos e Formação Profissional			
Nome		Turnos em que trabalha	
		<input type="checkbox"/> Manhã <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Noite	
Data de Nascimento	Sexo	Tempo de Magistério	Tempo nesta Escola
____/____/____	<input type="checkbox"/> Masc. <input type="checkbox"/> Fem.		
Ensino Médio		Outros segmentos em que atua	
<input type="checkbox"/> Antigo Científico	<input type="checkbox"/> Supletivo ou Madureira	<input type="checkbox"/> Ensino Médio	<input type="checkbox"/> Ensino Superior
<input type="checkbox"/> Ensino Técnico	<input type="checkbox"/> Colegial	<input type="checkbox"/> Supletivo	<input type="checkbox"/> Cursinho
Curso de Graduação e Licenciatura		Séries do Ensino Fundamental em que leciona	
<input type="checkbox"/> História	<input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> 5ª Série	<input type="checkbox"/> 6ª Série
		<input type="checkbox"/> 7ª Série	<input type="checkbox"/> 8ª Série
Instituição e Ano de Graduação		Atua também na rede particular de ensino?	
		<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Parte II – Escolha do livro didático			
Você participou da escolha do livro didático com os quais está trabalhando atualmente?		Os livros selecionados pela escola foram os mesmos enviados pelo MEC?	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Durante o processo de escolha, você fez uso do Guia Nacional do Livro Didático, fornecido pelo MEC?		Você concorda com a Política Pública do Livro Didático no Brasil? Justifique.	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Você considera os PCN's ao escolher os livros didáticos?			
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não		

Figura 22 – Questionário de Pesquisa - Partes I e II

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE USO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Parte III – Usos e Metodologias

Você utiliza o livro didático enviado pelo MEC?		Caso utilize, quais são eles?	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Quadro negro	<input type="checkbox"/> Retroprojeter
O livro é o seu principal instrumento de apoio?		<input type="checkbox"/> Mapas	<input type="checkbox"/> <i>Flip chart</i>
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Projetor de <i>slides</i>	<input type="checkbox"/> <i>Data show</i>
Qual é a proposta metodológica do livro que você utiliza?		Como você costuma utilizar o livro didático em suas aulas?	
<input type="checkbox"/> Temática	<input type="checkbox"/> Integrada	<input type="checkbox"/> Leitura em sala	<input type="checkbox"/> Leitura e exercícios
<input type="checkbox"/> Intercalada	<input type="checkbox"/> Convencional	<input type="checkbox"/> Leitura complementar	<input type="checkbox"/> Resumos
Qual a sua avaliação dos exercícios incluídos na coleção?		Qual a sua avaliação das imagens incluídas na coleção que você utiliza?	
<input type="checkbox"/> Muito bons	<input type="checkbox"/> Bons	<input type="checkbox"/> Muito bons	<input type="checkbox"/> Bons
<input type="checkbox"/> Pouco consistentes	<input type="checkbox"/> Mal elaborados	<input type="checkbox"/> Pouco consistentes	<input type="checkbox"/> Mal elaborados
Qual a sua avaliação sobre a metodologia aplicada na coleção que você utiliza?		Caso a resposta seja afirmativa, por que optou por este livro?	
<input type="checkbox"/> Muito bons	<input type="checkbox"/> Bons		
<input type="checkbox"/> Pouco consistentes	<input type="checkbox"/> Mal elaborados		
Você participou da escolha do livro didático que está utilizando?		Você utiliza outros materiais ou recursos pedagógicos em sala de aula além do livro didático?	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não

Figura 23 - Questionário de Pesquisa – Parte III

4. Roteiro de Entrevistas

USO DA COLEÇÃO HISTÓRIA: DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO

Prezado colega,

Esta entrevista é parte fundamental de um projeto de pesquisa, que desenvolvo na Universidade Federal de Uberlândia no Programa de Pós-Graduação em Educação, em tem como principal objetivo conhecer os profissionais de ensino de História que participarão desta pesquisa e assim compreender melhor suas condições de trabalho, formação e pressupostos teóricos que cercam suas atividades em sala de aula. Você não precisa responder às questões em que preferir não opinar e os dados serão tabulados anonimamente, garantindo-lhe total anonimato.

Agradeço desde já sua colaboração,

Ana Beatriz dos Santos Carvalho

Professora de História e aluna do Mestrado em Educação da UFU

1. Você participou do processo de escolha da coleção que está sendo usada atualmente na escola?

1.1. Em caso de resposta positiva, por que escolheu esta coleção?

1.2. Em caso de resposta negativa, qual a coleção que você escolheu? Por quê?

2. Qual a sua opinião geral sobre a coleção História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio?

3. Qual a sua opinião sobre os aspectos gráficos (qualidade das imagens, diagramação, etc.) da coleção?

4. No que se refere aos pressupostos metodológicos e ideológicos assumidos, qual a sua opinião?

5. No que se refere aos pressupostos metodológicos e ideológicos assumidos, qual a sua opinião?

6. Que resultados (bons ou ruins) você tem observado na sala de aula, após a adoção da coleção?

7. Como você utiliza o livro didático, em sala de aula?

8. Faça uma análise crítica sucinta da coleção *História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio*.

Figura 24 - Roteiro das entrevistas com os professores