

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCO ANTÔNIO SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DE HISTÓRIA NO PROGRAMA NACIONAL DO
LIVRO DIDÁTICO**

**Tese de doutorado
Belo Horizonte**

2014

Marco Antônio Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DE HISTÓRIA NO PROGRAMA NACIONAL DO
LIVRO DIDÁTICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação

Linha de Pesquisa: Educação Escolar, Instituições, Sujeitos e Currículos

Orientadora: Dra. Júnia Sales Pereira

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Tese intitulada **Formação de professores de História no Programa Nacional do Livro Didático**, de autoria de **Marco Antônio Silva**, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a Júnia Sales Pereira – Orientadora
Faculdade de Educação – UFMG

Prof.^a Dr.^a Araci Rodrigues Coelho
Centro Pedagógico – UFMG

Prof.^a Dr.^a Lana Mara de Castro Siman
Faculdade de Educação – UEMG

Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima
Faculdade de Educação – UFMG

Prof.^a Dr.^a Sônia Regina de Miranda
Faculdade de Educação – UFJF

Belo Horizonte, 12 de dezembro de 2014

Agradecimentos

À Márcia que, das mais difíceis às mais belas empreitadas da vida, é sempre minha parceira.

Aos meus pais, Jésus e Assunção, e meus filhos, João e Luisa, pelo carinho que me dedicaram durante este trabalho sem cobranças pela minha ausência. Que nosso amor seja sempre maior que o tempo que a vida nos rouba.

A meu Avô Romão Flausino, que escolheu o caminho certo quando poderia ter optado pelo mais fácil.

À Profa. Dra. Junia Sales Pereira, pelas sugestões, críticas, apoio nos momentos difíceis, crença no meu trabalho, coragem em mudar os rumos quando os caminhos não se mostravam promissores e, sobretudo, pela generosidade.

À Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman, pelo incentivo, apoio e auxílio em nossa carreira acadêmica.

À Profa. Dra. Sônia Regina de Miranda, pela leitura atenta, sugestões preciosas e contribuições generosas que enriqueceram a pesquisa e o registro deste trabalho.

Aos membros da banca Araci Coelho, Eucídio Arruda, Lana Mara, Pablo Lima, Sônia Miranda e Virgínia Buarque, que trouxeram sua preciosa colaboração num momento tão especial de nossa trajetória.

Aos colegas do LABEPEH Júlio Cesar Costa, Lúcio Braga, Leonardo Palhares, Luciano Roza, Nathália Além, Renata Vieira, Pedro Marques e Rosiane Bechler, obstinados defensores de um ensino de História mais significativo e plural.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação pela cordialidade e solicitude durante todos esses anos.

RESUMO

O foco desta pesquisa foi a proposta de formação continuada de professores advinda do Ministério da Educação (MEC) consubstanciada nos Manuais do Professor que acompanham as obras didáticas aprovadas no Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD). Buscou-se identificar qual o perfil pressuposto de professor de História da Educação Básica e, sobretudo, o que o tipo de professor que se almeja formar nesse programa. Para responder a essa questão, foram analisados os Editais e Guias dos Livros Didáticos do programa. Os Editais apresentam as regulamentações e determinações para inscrição, participação e seleção das obras no programa. Nos Guias dos Livros Didáticos, constam as obras aprovadas com os resultados das avaliações, inclusive as considerações sobre o Manual do professor, promovidas por especialistas, em sua maioria, pesquisadores de universidades e instituições de ensino federais. Para definição do recorte temporal, adotou-se como referência o documento “Recomendações para uma política pública de livros didáticos no Brasil”, publicado em 2001, que estabeleceu um marco divisório nos processos de avaliação de livros didáticos no PNLD. Devido à amplitude do programa, optou-se pela análise das edições voltadas para as séries finais do Ensino Fundamental, ou seja, as versões 2005, 2008, 2011 e 2014. As categorias da Análise do Discurso de Bakhtin e do Círculo e os protocolos de Roger Chartier subsidiaram a análise do *corpus* documental. Dentre outras questões, concluiu-se que, nos primeiros editais, predomina uma perspectiva formativa voltada para professores técnico-reprodutores. Nos dois últimos, no que tange um discurso polissêmico, existem significativos apontamentos para formação de professores reflexivos. Nos Guias dos Livros Didáticos, há uma perspectiva técnico-reprodutora predominante nas edições 2005, 2008 e 2014. A versão 2011, por sua vez, foi a que mais se sintonizou com a perspectiva de Professor Reflexivo. Nesse sentido, foi possível perceber que não existe uma correspondência direta entre os Editais e os Guias dos Livros Didáticos.

Palavras-chave: livros didáticos de história; Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Manual do professor; formação continuada de professores.

ABSTRACT

The aim of this research was the proposal for teachers ongoing educational development that was devised by the Ministry of Education in the Teacher's Guides embodied in the approved textbooks for the National Program of Textbooks (PNLD). We sought to identify which was the profile of the History teacher for Basic Education, and especially what kind of teacher is to be shaped in this program. To answer this question we analyzed the program PSA (Public Service Announcement) and Guide books. The PSAs present regulations and determinations for enrollment, participation and selection of the works in the program. The textbooks guides contained the works approved within the results of the assessments, including considerations on the Teacher's Guide, furthered by specialists, mostly researchers from universities and federal educational institutions. To define the time frame, we decided to adopt the reference document Recommendations for a public policy of textbooks in Brazil, published in 2001, which established a landmark in the process of evaluating/assessing textbooks in PNLD. Despite the breadth of the program, the issues regarding the final years of primary school, in other words, versions 2005, 2008, 2011 and 2014, were chosen. The categories of Bakhtin's discourse analysis and Roger Chartier's protocols supported the analysis of the document corpus. Among other issues, it was concluded that in the first predominant PSAs a formative perspective aimed at technical teachers focused on reproducing only. In the last two, concerning a polysemic discourse, there are significant contributions towards formation of reflective teachers. In the textbooks guides there is a prevalent reproductive technical perspective on the 2005, 2008 and 2014 issues. The 2011 version, in turn, was the one closer to the prospect of a reflective teacher. In this regard, it is possible to note that there is a direct correspondence between the PSAs and textbooks guides.

Keywords: textbook of history; National Program of Textbooks (PNLD); teacher's guides; teachers ongoing educational.

Sumário

INTRODUÇÃO	9
Reflexão sobre a ação e problema de pesquisa	9
A estrutura do trabalho	34
Capítulo 1: A INVESTIGAÇÃO E AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	49
1.1 Objetivos e as fontes de investigação	49
1.2 Análise do corpus documental	51
1.3 Recorte Temporal	60
1.4 Referencial teórico	65
1.4.1 O Professor Reflexivo	65
1.4.2 Concepções de formação docente	76
1.4.3 Os conceitos de livros didáticos	81
Capítulo 2: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LIVROS DIDÁTICOS	88
2.1 Formação de Professores: o Estado da Arte	88
2.2 As pesquisas sobre Livros Didáticos	98
2.3 Livros Didáticos na formação de professores	106
Capítulo 3: POLÍTICAS PÚBLICAS E LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL.....	121
3.1 Políticas públicas, políticas de governo, políticas de estado e políticas sociais.	121
3.2 Políticas públicas e Livro Didático	124
3.2.1 Os primeiros livros didáticos nacionais.....	124
3.2.2 Livros didáticos: das avaliações estaduais à censura da Era Vargas	125
3.2.3 Estado, iniciativa privada e livros didáticos: da convergência ao conflito de interesses	129
3.2.4 Ditadura militar, parceria com o setor privado e a interferência internacional ..	134
3.3 A Era do PNLD	139
3.4 Algumas Considerações.....	153

Capítulo 4: EDITAIS DO PNLD E OS MANUAIS DO PROFESSOR.....	157
4.1 Formação docente via iniciativa privada	157
4.2 Editoras e formação docente.....	164
4.3 Uma política de formação docente universalista e universalizante	171
4.4 Permanências e transformações.....	180
4.5 A prática como decorrência da teoria.....	190
4.6 Construção dos critérios de avaliação do PNLD.....	193
4.7 Os processos de escolhas de livros didáticos	199
4.8 Formação em diversas áreas do currículo	203
4.9 Algumas considerações.....	207
Capítulo 5: OS GUIAS DE LIVROS DIDÁTICOS	213
5.1 Ausência do professor da Educação Básica nos processos avaliativos do PNLD .	217
5.2 O Manual do Professor nos Guias de Livros Didáticos 2005 e 2008	226
5.2.1 Manual do professor no Guia de livros didáticos 2005	226
5.2.2 <i>Guia de livros didáticos 2008</i> : ampliação e refinamento das exigências.....	230
5.2.3 Prescrição e práticas educativas autônomas	236
5.3 Manual do Professor no Guia de Livros Didáticos 2011	244
5.3.1 PNLD 2011 e Educação para Relações Étnico-Raciais.....	251
5.4 O Manual do Professor no Guia de Livros Didáticos 2014	257
5.4.1 A formação docente nos Guias 2011 e 2014	261
5.5 Algumas considerações.....	267
CONSIDERAÇÕES FINAIS	270
REFERÊNCIAS.....	281
ANEXO.....	312
APÊNDICES.....	313

INTRODUÇÃO

Reflexão sobre a ação e problema de pesquisa

O ano era 1987, mais precisamente o segundo semestre. Um jovem de dezenove anos cursava o terceiro período do curso de História e se defrontava com o desafio de lecionar para três turmas de 7º e outras três do 8º ano do 1º grau (atual Ensino Fundamental). A instituição era uma escola pública da rede estadual de ensino num bairro da periferia de Belo Horizonte. Antes disso, a única experiência docente que possuía fora um curto estágio de dois meses como professor alfabetizador de adultos numa vila da região norte da capital mineira¹.

Consciente de seu despreparo para a função, o inexperiente professor, que não havia chegado à metade do curso de Bacharelado e Licenciatura, relutava em assumir a função. Entretanto, a necessidade econômica e a possibilidade de compatibilizar estudo e trabalho que a atividade ofereceria falaram mais alto. Apesar da sua insegurança, aceitou o desafio com entusiasmo e assumiu as funções que lhe cabiam com muito empenho.

Logo nas primeiras semanas foi possível perceber que o ambiente era pouco convidativo ao desempenho de um bom trabalho. A escola não possuía reuniões regulares de professores, nem mesmo entre os que pertenciam à mesma área de conhecimento. Não havia projeto pedagógico ou planejamento coletivo. A estrutura física era precária e os materiais de apoio didático e pedagógico praticamente inexistiam.

A biblioteca não possuía funcionários e, por isso, era fechada aos estudantes. Os professores podiam acessá-la, mas era muito difícil localizar qualquer material entre o acervo. O espaço transformou-se num grande depósito de livros entulhados desordenadamente e de outros materiais que já não tinham serventia para a escola. Assim não era possível ter uma noção, nem mesmo aproximada, da dimensão do acervo bibliográfico. Além do quadro

¹ O projeto de alfabetização, que fazia parte de um convênio entre a Ação Social Arquidiocesana da Igreja Católica e o governo de Minas Gerais, foi extinto abruptamente sem explicações aos estudantes ou ao corpo docente.

e giz, a alternativa mais utilizada pelos professores eram textos mimeografados. No entanto, nem sempre havia álcool, estêncil ou folhas de ofício para alimentar o mimeógrafo².

Para o jovem da nossa história, como para grande maioria dos professores, os saberes que alicerçaram os seus primeiros anos no mundo docente vieram principalmente de duas fontes. De um lado, as experiências pessoais anteriores à formação inicial no curso de licenciatura. Como afirma Maurice Tardif, antes mesmo de ensinar, os professores vivem nas salas de aula e nas escolas como estudantes pelo menos 16 anos ou 15.000 horas aproximadamente. Essa imersão é formadora e “leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno”. (2002, p. 20). De outro, os livros didáticos com suas informações concisas e objetivas sobre conteúdos que o professor nem sempre dominava ou nem mesmo conhecia, suas listas de exercícios e propostas de atividades para serem desenvolvidas pelos estudantes na sala de aula e/ou em casa. Nas conversas pelo cotidiano da escola com outros colegas, não era difícil perceber que o livro didático era um grande orientador de boa parte da equipe docente. Uma professora mais experiente do grupo chegou a lhe aconselhar e lhe disse: “A faculdade pouco ensina sobre o dia a dia da escola. Não se perca em teorias. Vá direto ao que interessa! Os livros didáticos lhe ensinarão mais”.

Todavia essa não era uma realidade isolada. A partir da década de 1960, os livros didáticos, como uma das consequências da má formação dispensada a profissionais destinados ao magistério e da ausência de políticas de valorização da profissão e de qualificação da educação, tornaram-se principais instrumentos na formação e, sobretudo, na condução do trabalho docente (BEZERRA; LUCCA, 2006; MUNAKATA, 1997; FERREIRA, 2003; SILVA, 2003)³. Laura Franco (1982), por exemplo, constatou, em uma pesquisa

² O mimeógrafo era um aparelho para reprodução de textos muito comum nas escolas brasileiras até a década de 1990. Nele um estêncil, ou seja, uma folha de papel recoberta por substância gelatinosa era gravado de forma manuscrita ou datilograficamente e se tornava uma matriz. Introduzida no aparelho era embebida em álcool, prensada entre um rolo e uma folha branca na qual a cópia era reproduzida.

³ Processo reconhecido mais tarde pelo próprio MEC (BRASIL, 1998). Essa temática será melhor analisada no capítulo 2.

qualitativa com 347 professores na década de 1980, que aproximadamente 80% deles têm, no livro didático, não apenas o principal instrumento didático/pedagógico, mas a única fonte de consulta pessoal para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Outros desafios também foram encontrados pelo jovem professor. Se o livro didático era um instrumento “tão valioso” no processo ensino/aprendizagem, era preciso que os estudantes tivessem acesso a ele. Porém, a maior parte do corpo discente daquele estabelecimento de ensino não possuía livros didáticos de nenhuma disciplina. Foi então necessário um processo de convencimento dos pais e estudantes sobre a importância de adquirir o material e estabelecer uma negociação direta com uma editora para garantir um preço mais acessível.

No ano seguinte, muitos estudantes adquiriram o material sugerido que se tornou um instrumento importante para as aulas. Entretanto, até a aquisição dos livros didáticos, textos, muitas vezes de outras obras didáticas e de jornais e revistas eram mimeografados e distribuídos durante as aulas. Esta também não era uma situação isolada. A falta de acesso ao livro e a materiais didáticos foi uma constante na vida de milhões de estudantes brasileiros durante a maior parte do século XX. Desde a década de 1930, diversas políticas públicas buscaram, sem muito sucesso, amenizar o problema⁴.

Na *Constituição Federativa do Brasil* de 1988, no inciso VII do artigo 208, determinou-se que o estado deveria garantir em todas as etapas da educação básica o acesso a materiais didático-pedagógicos por meio de programas suplementares. Esse princípio foi reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, a universalização do acesso ao livro didático no ensino básico é bem recente e se deu apenas no século XXI com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁵.

Qual livro didático adotar era outra decisão importante que recaia sobre os ombros do jovem professor, como também daquela geração docente. À época o Ensino de História passava por uma riquíssima experiência que por

⁴ Sobre esse assunto, ver capítulo 3.

⁵ Sobre esse tema, ver capítulo 3.

certo influenciava as opções dos professores da educação básica. Como ressaltam Marcos Antônio da Silva e Selma Fonseca (2010), a História escolar não ficou alheia ao processo de redemocratização do país e à renovação da pesquisa e produção acadêmica desde a década de 1970.

Uma intensa luta foi travada pelos profissionais do campo pela extinção da disciplina Estudos Sociais e a volta da História e Geografia nos currículos das séries iniciais do 1º grau. Nas séries finais do 1º e no 2º Grau (este correspondente ao atual Ensino Médio), as bandeiras eram a extinção das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Além disso, foram produzidas muitas críticas aos currículos da disciplina estabelecidos até então com narrativas que priorizavam as ações de personalidades supostamente mais importantes em detrimento das coletivas, dos movimentos sociais e do homem comum na transformação da história.

Classificada por Yara Alvim (2010) como história tradicional, esse modelo abarcava

um conjunto de procedimentos históricos - tais como, a objetividade do conhecimento, o fetichismo dos fatos e dos documentos, a ênfase na narrativa factual em detrimento da interpretação, uma pretensa neutralidade do analista e a distância em relação aos problemas do tempo presente, entre outros —, comumente associados com o termo “positivismo”, que caracterizam a vertente fundadora do saber histórico de referência, na busca da garantia de sua cientificidade (p. 29, grifo da autora).

Selva Fonseca (2008) afirmam que essa luta contra a história tradicional tornou-se bastante expressiva nas novas proposições curriculares oficiais estabelecidas nos Estados de Minas Gerais e São Paulo na segunda metade da década de 1980. Naquele, o programa assumido pela Secretária de Estado da Educação era orientado por uma concepção alicerçada no marxismo althusseriano com sua abordagem da história da humanidade por meio dos Modos de Produção. Para Fonseca (2008) esse tipo de leitura do marxismo, na forma como foi inserida no currículo escolar, é bastante limitada por focar a abordagem da história de forma economicista, reducionista e evolutiva. Grandes esquemas conceituais explicativos são adotados em detrimento das

práticas coletivas e sociais dos homens que “aparecem apenas para confirmar ou ilustrar o arcabouço teórico” (p. 107)⁶.

Além disso, as abordagens estruturalistas do marxismo produziam uma análise universal, na qual, todos os sujeitos, em todos os contextos, podem ser encaixados de maneira uniforme engessando as possibilidades criativas, o livre arbítrio e as estratégias de superação dos homens.

Conforme Fonseca, a proposta adotada em São Paulo se inseria num movimento que tentava romper com os modelos ortodoxos e reducionistas, em sintonia com a renovação da historiografia contemporânea em nível mundial, ao propor um ensino por eixos temáticos (2008, p. 108). Circe Bittencourt afirma que essas proposições foram antecedidas por experiências docentes no ensino básico da rede pública que, nas décadas de 1970 e 1980,

já começavam a trabalhar com temas a fim de atender às especificidades de seu público escolar e às precárias condições de trabalho com as quais se defrontavam. Algumas das práticas escolares desse período foram publicadas e eram muitas vezes apresentadas em encontros de professores. (2009, p. 124).

Além disso, experiências internacionais de abordagem por eixos temáticos, sobretudo a proposta francesa implantada na década de 1970, eram discutidas em congressos, seminários e encontros de profissionais da disciplina. Para Fonseca (2010, p. 3) a abordagem da história por eixos temáticos foi uma resposta às críticas ao “quadripartismo francês” e ao eurocentrismo, bastante incorporados no Brasil, que formataram e engessaram os livros didáticos⁷. Cabe mencionar que o marxismo, apesar das críticas que

⁶ Nos editais e Guia de livros didáticos do PNLD, esse tratamento da história é denominado de “*Voluntarismo*”, que consiste em aplicar a documentos e textos uma teoria *a priori*, em função do que se quer demonstrar. Dessa forma, a narrativa dos fatos passados, ou presentes, é utilizada apenas para confirmar as explicações já existentes na mente do autor, que parte de convicções estabelecidas por motivos ideológicos, religiosos ou pseudocientíficos. Pode, ainda, originar-se da tentativa da aplicação de teorias explicativas, tomadas acriticamente”. (BRASIL, Edital 2014; p. 65; Edital 2011, p. 48; Edital 2008, p. 45; Edital 2005, p. 51).

⁷ Cabe ressaltar que, apesar de influenciar os currículos prescritos brasileiros, a proposta francesa fracassou. Nas palavras de Jacques Le Goff, um de seus proponentes, “pela permanência dos princípios organizacionais dos conteúdos tradicionais da História linear e cronológica. Os temas centrais “história da agricultura” e “história dos transportes”, indicativos das séries iniciais correspondentes ao terceiro ciclo entre nós, acabaram por se converter em história apenas linear, que se iniciava na pré-história, com a criação da agricultura, e passava

se fizeram à sua leitura Althusseriana, foi também responsável por uma grande renovação no ensino de história. Se, por um lado, produzia uma visão mecanicista da história, por outro, foi importante no combate à abordagem da história tradicional no ensino.

O jovem professor da nossa história, mesmo desconhecendo à época todo esse processo de discussão, era por ele influenciado. O currículo oficial de Minas Gerais, a formação predominantemente marxista no curso de História da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas) aliada à sua militância nos movimentos da juventude católica, ligada à teologia da libertação tão forte na década de 1980, levaram aquele jovem, como muitos de sua geração, a simpatizar-se com as leituras marxistas althusserianas da história. Aliás, essa era a verdadeira e única forma de conceber a história da humanidade na sua visão. A sua escolha, então, recairia sobre um livro didático com essas características⁸, o que viria a ser também a opção de quase toda uma geração de docentes à época.

Cabe ressaltar que, na década de 1980, nos cursos de licenciatura em História, priorizavam-se no currículo, quase que exclusivamente, as disciplinas no campo da Historiografia. Em caráter secundário, por força da lei, uma parte ínfima da carga horária era voltada para disciplinas ligadas ao ensino. Conseqüentemente, durante quase toda a graduação, a discussão sobre a produção e o uso de materiais didáticos, bem como as próprias questões do ensino, eram bastante deficitárias.

Mais recentemente, no intento de corrigir tais distorções, o Parecer CNE/CP 9/2001 do Conselho Nacional de Educação determinou que para Formação de Professores da Educação Básica em nível superior os cursos de licenciatura devem oferecer dentro da carga horária mínima de 2800 (duas mil e oitocentas) horas:

I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da

pelos sistemas agrícolas (ou de transporte) nos demais períodos históricos.” (BITTENCOURT, 2009, p. 124).

⁸ À época, a opção foi o livro *Construindo a História*, de Adhemar Marques e Ricardo Faria, publicado pela editora Lê de Belo Horizonte, 1986.

segunda metade do curso; III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, Parecer nº 9/2001, CNE/CP)⁹.

Para Fernando Cerri (2013), o cerne do problema não está na carga horária em si. O que precisa mudar é a mentalidade dominante no ensino superior de que apenas as disciplinas específicas são necessárias para o exercício do magistério. Nessa mesma direção, Júlio Diniz-Pereira (2010), além de defender a construção de uma epistemologia formativa para os docentes advinda da prática, questiona o racionalismo técnico presente nos cursos de formação inicial e afirma que a ampliação da carga horária das disciplinas pedagógicas por si só não produziram o efeito esperado.

Para o professor da nossa história, a experiência profissional de utilização da obra em sala de aula foi a primeira referência que lhe apontou como os critérios na adoção de um livro didático ou de qualquer texto para uso escolar precisam levar em conta múltiplos fatores. Dentre eles, os níveis de vivência/experiência e uma linguagem compatível com a faixa etária dos estudantes para o qual são destinadas. Há de se levar em conta inclusive que o livro é muitas vezes utilizado como referência de estudos na ausência do professor e, por isso, precisa de uma linguagem que possibilite ao usuário exercitar certa autonomia.

No entanto, o jovem professor só obteve contato com questões desta natureza num curso de pós-graduação Lato Sensu em 1991 durante as aulas do Dr. Ciro Bandeira de Melo. Como o livro adotado não respondia plenamente a esses pré-requisitos, o professor foi forçado a construir alternativas didático/pedagógicas para os estudantes. Assim, além de muitas explicações orais, textos e atividades de outros livros didáticos, jornais e revistas eram selecionados para complementar, “esclarecer”, “traduzir” ou mesmo substituir as atividades propostas pelo livro oficialmente adotado.

Em 1991, o jovem docente foi aprovado em concurso público para o cargo de Professor de História para a Rede Municipal de Ensino da capital

⁹ O Parecer nº 9/2007 determinou que o estágio supervisionado fosse reduzido para 300 horas.

mineira. Nesse momento, o município possuía quase 180 escolas e dividia o atendimento dos estudantes de 1º grau com a Rede Estadual de Ensino¹⁰. Atendendo um público bem menor que o atual, com um plano de carreira e salários bem mais atrativos para o magistério — se comparados aos da Rede Estadual — e estabelecimentos de ensino melhor equipados com recursos didático/pedagógicos, as escolas municipais de Belo Horizonte possibilitavam aos docentes uma boa discussão dos projetos e práticas pedagógicas.

Naquela época, as escolas da Rede Municipal viviam intensa efervescência política e pedagógica. As comunidades escolares haviam conquistado o direito de eleger diretamente os diretores dos estabelecimentos de ensino e muitas escolas promoviam várias discussões que redundavam na construção de projetos político/pedagógicos. Os professores também conquistaram um pequeno tempo remunerado, em torno de 20% da carga horária de trabalho, para se dedicarem aos estudos, reuniões e atividades extraclasse típicas da profissão.

Além disso, o corpo docente de cada área do conhecimento podia escolher um membro do grupo como coordenador para o departamento. Este contava com um número maior de aulas destinadas às atividades de coordenação. Em muitas escolas, era comum que todos os coordenadores se reunissem periodicamente com a direção da instituição para discutir questões administrativas e pedagógicas.

A escola na qual o jovem professor foi trabalhar era orgulhosamente definida por uma parte significativa do corpo docente como uma “escola de vanguarda”. Alguns profissionais tinham uma militância sindical e/ou partidária e compreendiam a escola como um aparelho importante na crítica e transformação social. Predominavam ali discussões políticas em torno da educação e dos rumos que a escola deveria tomar dentro dos referenciais que os curriculistas denominaram teorias críticas, sobretudo na perspectiva dos grandes críticos da escola enquanto aparelho ideológico do Estado.

¹⁰ O processo de Municipalização do Ensino Fundamental e estadualização do Ensino Médio preconizado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) iria se concretizar anos mais tarde.

Não havia por parte do jovem professor e, ao que tudo indica, da maior parte dos educadores daquela instituição, um conhecimento sistematizado dessas teorias. Entretanto, as discussões e os textos que circulavam na própria escola, as oficinas, seminários e cursos dos quais participavam, o viés economicistas e de classe sob o qual o movimento sindical, do qual muitos eram militantes ou simpatizantes, concebia a sociedade, harmonizavam-se com esses pressupostos teóricos sobre a educação escolar¹¹. As discussões do grupo de educadores giravam ora em torno de denúncias e protestos contra as ações do estado, ora balizadas por uma visão pessimista com o conservadorismo da escola enquanto instituição social, ora apontando propostas de mudanças por meio da própria escola.

Mesmo sem conhecer a obra de Donald Schön, *Os professores e sua formação*, que trouxe para a ordem do dia no início da década de 1990 a discussão sobre o Professor Reflexivo ou o próprio conceito em questão, o grupo de professores atuava nesta perspectiva¹². Os momentos proporcionados pela escola para estudo, reuniões e trocas de experiência eram espaços bastante utilizados para planejamento e constantes reflexões coletivas sobre a ação docente.

Os professores do Departamento de História procuravam implementar mudanças didático/pedagógicas na condução da disciplina e eram bastante engajados nas discussões globais da escola. A maior parte do grupo compartilhava das denúncias das pesquisas da década de 1980 — produzidas sobre inspiração do marxismo althusseriano — sobre o papel de reprodutor ideológico do sistema capitalista assumido pelo livro didático. Além disso, nas reuniões do departamento, denunciava-se também o caráter de mercadoria

¹¹ O viés economicista e de classes predominante não abria espaços para questionamentos sobre os processos de reprodução no campo da cultura numa perspectiva apontada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron — sistematizados principalmente na obra *A reprodução* em 1970 - na qual os autores compreendem a escola como um espaço de reprodução cultural. Bourdieu e Passeron afirmam que a cultura que tem prestígio e valor social é a cultura das classes dominantes e que a escola, por sua vez, define como sendo “a cultura”, ou seja, a única cultura possível. Valores e hábitos de outras classes não são compreendidos como cultura. Essa imposição aparece como neutra e natural produzindo uma dupla violência. De um lado, por ser uma imposição. De outro, por ocultar essa imposição. Para as crianças das classes dominantes, a cultura predominante na escola é a sua própria, o que lhe traz imensas vantagens pela familiaridade. As crianças de classes dominadas, por sua vez, percebem a cultura escolar como distante de seu universo de vivências e quase indecifrável.

¹² O conceito será discutido no capítulo 2.

que esse instrumento tinha para indústria cultural. A maior parte do corpo docente acreditava que os livros didáticos serviam mais aos interesses econômicos de autores e editores do que contribuíam para uma educação de qualidade.

Nesse contexto, o grupo optou por não adotar nenhum livro didático. Caberia a cada professor produzir e/ou selecionar seus próprios materiais didáticos. Não obstante a boa intenção da equipe, depois de algum tempo, foi perceptível que a maior parte do grupo não conseguia produzir ou selecionar a contento seus textos. De um lado, pelas próprias carências no campo da formação. De outro, pelo pouco tempo disponível para atividades extraclasse. Esses professores lecionavam em dois turnos e o tempo remunerado para atividades pedagógicas não era tão significativo quanto a princípio acreditavam.

Os textos autorais eram poucos e careciam, muitas vezes, de boas revisões ortográficas, melhor tratamento gráfico e iconográfico. Além disso, o processo de seleção de materiais didáticos recaía quase sempre sobre a escolha de um ou outro livro didático que se transformava numa matriz para reprodução de cópias que seriam distribuídas aos estudantes.

Em alguns momentos, uma parcela dos professores utilizava algum texto ou notícia jornalística. Em geral, eram materiais que faziam parte do arsenal de docentes mais experientes. Esses eram explorados com perguntas que cobravam, via de regra, aspectos pontuais presentes no texto. Em sua maioria, questões mais amplas propondo ao estudante inferências sobre o sentido maior do texto, a ideia central defendida pelos autores ou mesmo uma proposição mais reflexiva sobre as conexões entre texto e outros conhecimentos e a realidade vivenciada pelo estudante, conforme defende Pearson e Johnson (1978) e Solé (1998)¹³, eram menos comuns.

¹³ Os autores, ao analisarem os exercícios propostos por professores e materiais didáticos, classificaram as relações entre perguntas e respostas em três níveis. As perguntas que exigem uma resposta literal que se encontra diretamente no texto. As que exigem que se pense para deduzir a resposta do texto, mas demandam que o leitor relacione diversos elementos e realize algum tipo de inferência. E, por fim, as de elaboração pessoal que tomam o texto como referência, mas que não podem ser deduzidas do mesmo. Para encontrar a resposta, o leitor precisa se ancorar em seu conhecimento e na sua própria opinião. No primeiro caso, as perguntas levam as crianças a dizer apenas o que está no texto. Nos demais, podem levá-las a

A iconografia, em regra, aparecia como recurso ilustrativo e, por vezes, as imagens eram excluídas para gerar uma economia de papel e reduzir os custos das cópias. Essa perspectiva contrastava com o movimento acadêmico que, desde o final da década de 1980, transformou as imagens presentes nos livros didáticos em objeto de pesquisa devido a sua importância didático/pedagógica. As imagens no ensino de História, em particular, possuem um papel significativo como afirmam Paiva (2006) e Circe Bittencourt (2009)¹⁴. Atualmente são cada vez mais utilizadas como recurso pedagógico por estarem presentes nas salas de aula através dos livros didáticos ou dos recursos disponibilizados pelo avanço tecnológico. Paiva (2006) diz que “[...] as imagens e a leitura delas podem nos levar e nos auxiliar na tarefa de melhor compreender nossa história, nosso comportamento, nossas maneiras de pensar e de agir, enfim, nossas próprias vidas.” (p. 104).

Apesar disso, havia algumas experiências bastante significativas de exploração de imagens como documento histórico na perspectiva de Lucien Febvre (1989) e Le Goff (1984).

A escola possuía poucos reprodutores de vídeo e aparelhos de televisão que nem sempre eram utilizados, já que não era comum o uso de filmes como recursos didático/pedagógicos e documento histórico. Estes quando utilizados tinham mais uma função de complemento ilustrativo do conteúdo do que de uma perspectiva de texto visual que merece uma análise dos seus aspectos internos e externos, como aponta Kornis (1992) e Circe Bittencourt (2009).

Passados dois ou três anos de implementação dessa proposta de confecção de materiais, algumas reflexões sobre a sua inviabilidade começaram a ser produzidas no próprio departamento de História da escola. Havia por parte de alguns professores a crítica de que a proposta ousada esbarrava em limitações de diversas naturezas impedindo os estudantes de terem acesso a recursos didáticos mais elaborados e de qualidade. Alguns chegavam a apontar a necessidade de utilização de um ou de alguns livros

ler nas entrelinhas, a formar uma opinião, a contrastar a informação abordada com a que já se tinha, contribuindo assim para que se aprenda a construir conhecimentos a partir do texto.

¹⁴ Entendemos imagens no sentido atribuído por Bittencourt (2009, p.360 e 361) como ilustrações de livros didáticos, fotografias, filmes, imagens oriundas de CD-ROM ou softwares.

didáticos como uma possibilidade de responder a essa lacuna, liberando os professores para estudos e produção de materiais acessórios¹⁵.

Alguns docentes chegaram a utilizar nesse período fragmentos ou livros didáticos diferentes simultaneamente durante a abordagem de alguma temática. Em alguns casos, o argumento era demonstrar como a história tradicional tratava um tema e, em seguida, o suposto tratamento mais avançado da história via modos de produção. Em outros casos, afirmava-se que uma obra nunca é completa e a(s) outra(s) complementariam as lacunas. A ideia de confrontar narrativas, numa perspectiva de que a História não é o fato ocorrido e sim a representação deste não estava, pelo menos nos discursos explicitados pelos professores, presente. Ainda havia uma concepção de busca da verdade histórica. A concepção marxista, vista como um modelo interpretativo superior ao positivismo, era entendida como a concepção capaz de produzir a verdadeira da história.

Ao que tudo indica Paulo Freire era admirado por grande parte dos professores de História devido ao seu exílio durante a ditadura militar e a sua ligação com o Partido dos Trabalhadores (PT)¹⁶, suas propostas de alfabetização de adultos e suas críticas à educação bancária. À época, repercutiam notícias das propostas de educação por *temas geradores* apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no período em que o próprio Freire fora secretário de educação do município no mandato da então prefeita petista Luiza Erundina (1989-1992).

A ideia do tema gerador, pensada inicialmente para a alfabetização de adultos, foi estendida a todas as disciplinas do 1º grau calcada nos princípios freireanos de estudo da realidade (BITTENCOURT, 2009, p. 124). Em Belo Horizonte, essas proposições contribuíram para a construção da chamada *Escola Plural*, projeto apresentado oficialmente no final do ano de 1994 e implementado no ano seguinte pela Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, as propostas de educação a partir da realidade do sujeito numa

¹⁵ Cabe ressaltar, que o professor da nossa história foi também Coordenador de Departamento de História no ano de 1992 e Coordenador operacional nos anos de 1993 e 1994 nessa escola. Essa experiência lhe ofereceu uma visão mais panorâmica do trabalho da equipe docente da sua área e do grupo de professores da própria instituição.

¹⁶ O Partido dos Trabalhadores era o que mais possuía militantes, admiradores e simpatizantes entre os professores de História da escola em questão.

perspectiva fenomenológica não eram levadas a cabo pelos professores de História. Na prática, adotava-se um currículo eurocêntrico orientado por numa visão marxista estruturalista.

Por ocasião do plebiscito sobre Forma e Sistemas de Governo realizado em 1993¹⁷, no qual a população brasileira indicaria sua opção pela Monarquia ou República — no caso desta última, pelo sistema Presidencialista ou Parlamentarista —, o jovem professor não encontrou algum texto didático que pudesse apresentar a temática aos estudantes e subsidiar um processo de reflexão. Então decidiu escrever um artigo sobre o assunto. Este acabou sendo utilizado por professores de toda escola como material didático visando preparar os estudantes para um debate promovido na escola com representantes de cada uma das tendências políticas que disputavam a preferência do eleitor no plebiscito. Evidentemente que o texto em questão, com suas três laudas, não era nenhuma obra primorosa. Muito de sua aceitação estava ligada ao reconhecimento pelos colegas do empenho de um professor em pesquisar e produzir algo sobre o tema e o didatizar na linguagem escrita.

Naquele momento, uma professora disse que o texto traduzia de forma simplificada conceitos que até então estavam confusos para ela. Foi quando o jovem professor tomou consciência de que o texto didático tem como interlocutor formal o estudante, mas é dirigido também ao docente. Mais tarde, esse processo foi melhor compreendido quando conheceu o conceito de auditório social na perspectiva bakhtiniana. Nesta, interlocutores são compreendidos em sua multiplicidade e heterogeneidade de interesses e expectativas. Além disso, a discussão proposta por Agustín Escolano Benito (2006), a partir da concepção de Umberto Eco, que analisa o livro didático como o *magister*, ou seja, que atua na formação de alunos e professores simultaneamente, como será abordado no capítulo 2.

No final do ano de 1994, o jovem professor ocupou a função de diretor em outra escola da rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Nessa época,

¹⁷ O plebiscito ocorreu em 21 de abril daquele ano. Uma emenda à Constituição (BRASIL, 1988) e a Lei nº 8.624 promulgada pelo então presidente Itamar Franco, que assumira o comando após o *impeachment* de Fernando Collor, em 4 de fevereiro de 1993, regulamentou a realização do plebiscito.

era perceptível que na maioria das escolas o uso e a falta do livro didático eram muito comuns. Para atender à demanda de professores e estudantes, havia movimentos de troca, empréstimos e doações de livros didáticos entre os diretores de escolas.

Como diretor em uma escola nova e em expansão, recebeu dezenas de novos professores. Apesar de alguns com pouca experiência, a maior parte já possuía mais de cinco anos de profissão, tempo considerado por Maurice Tardif (2002) o período de consolidação dos saberes profissionais que alicerçam quase toda a carreira docente. Na primeira conversa com a maioria dos que chegavam à escola era comum o interesse destes em saber se o número de exemplares do livro didático eram suficientes para todos os estudantes e, em seguida, qual era a obra adotada. Ao que tudo indica, a primeira questão era mais importante, ou seja, a existência do livro didático em quantidades suficientes¹⁸.

A escola também disponibilizava um bom serviço de mecanografia. Em geral os materiais de História reproduzidos eram textos de livros didáticos (em algumas séries os exemplares disponíveis não eram suficientes para todos os alunos). Alguns textos jornalísticos, quando reproduzidos, eram acompanhados de estudos dirigidos cobrando informações pontuais. Está prática é semelhante à que foi relatada na escola municipal anterior.

Do mesmo modo que nas demais experiências já citadas, a iconografia era raramente explorada, na maior parte das vezes compunham os textos como objetos ilustrativos.

Cabe ressaltar que, mesmo não sendo predominantes, também havia uma produção e/ou reprodução de materiais didáticos acompanhados de atividades instigantes e com apontamentos bastante significativos para leitura de imagens. Certa ocasião, um professor chegou a comentar: “Algumas atividades que preparo são muito boas e não tenho vergonha de dizer. Entretanto estas me tomam muito tempo. Logo eu que trabalho tanto. Como

¹⁸ Nas primeiras conversas, o viés ideológico, a linha pedagógica e as concepções de ensino-aprendizagem de seus autores pareciam secundárias. Possivelmente, os usos desses materiais em sala poderiam subverter as proposições dos autores ou mesmo confirmá-las. Assim, se questão parecia secundária inicialmente, não se pode afirmar que não tinham importância nas práticas pedagógicas dos professores.

não posso me dedicar tanto sempre, na maioria das vezes sou obrigado a ficar no arroz com feijão”.

Depois de deixar a direção do estabelecimento de ensino e voltar às funções docentes, o professor da nossa história lecionou nos últimos 15 anos em várias escolas da rede pública do município de Belo Horizonte. Nesse período houve o processo de universalização do acesso aos livros didáticos nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental que parece ter permitido seu uso mais cotidiano em sala e, ao mesmo tempo, tornou a (re)produção de materiais didáticos pelos professores mais rara.

Nas primeiras edições do PNLD, voltadas para as séries finais do Ensino Fundamental, o professor observou que os processos de escolha se efetivaram de modo bastante informal e sem muitas discussões entre os docentes. Em uma determinada escola, os livros enviados pelas editoras eram disponibilizados aos professores juntamente com Folders publicitários das mesmas¹⁹. Cada professor apontava sua preferência e a escola contabilizava os resultados definindo qual seria o livro adotado. Não havia reunião e/ou discussão coletiva sobre as opções mais viáveis para o projeto político/pedagógico da instituição.

Alguns docentes das escolas nas quais o professor trabalhou, à época nem sabiam da existência do Guia de livros didáticos. Essa observação advinda da experiência profissional, ao que tudo indica, foi também vivenciada em outras escolas e regiões. Holien Bezerra afirma que esta é uma questão de amplitude nacional. Entretanto, ressalta que é

fundamental combater o discurso que culpa o professor, dizendo que ele não sabe escolher o livro, ou que é negligente. Na verdade, faltam condições efetivas para que haja um momento dedicado à escolha de livros e materiais didáticos adequados à realidade de uma escola. Muitas vezes, o *Guia* fica na prateleira da diretoria da escola, sem que os professores tenham conhecimento dele²⁰. (BEZERRA apud GOMES; LUCA, 2013, p. 1999).

¹⁹ Como veremos no capítulo 3, visando coibir esse tipo de prática, os editais do PNLD criaram dispositivos regulamentando os processos de escolha nas edições subsequentes do programa.

²⁰ Cabe ressaltar que os Guias são disponibilizados pela internet desde 2005.

Em pesquisa realizada sobre os processos de escolha de livros didáticos de História durante o PNLD 2008, Lana Siman, Júnia Pereira e Marco Silva após analisarem a atuação de professores em dezenas de escolas dos municípios de Belo Horizonte e Pedro Leopoldo em Minas Gerais afirmam que:

Recolhemos evidências de que nem todos os docentes leem o Guia do Livro Didático, nem todos o tomam como baliza de qualidade e nem todos também se apropriam de seus referenciais e indicadores como elementos válidos para a sua prática ou para escolha dos livros. Portanto, não há como compreender as escolhas dos livros pelos professores partindo-se exclusivamente do cenário mais abrangente estruturado pelo Programa Nacional do Livro didático (2007, p. 1824).

Ceres Silva (2003) já havia demonstrado que os professores também adotam critérios avaliativos que levam em conta outros saberes diferenciados daqueles que balizam as avaliações acadêmicas ao analisar processos de escolhas referentes às obras de Língua Portuguesa. Em seu trabalho, evidencia-se que professores, diversas vezes, mobilizam critérios alicerçados em especial nas condições do trabalho docente e aspectos do cotidiano escolar.

Lana Siman, Júnia Pereira e Marco Silva também afirmam que

os professores estabelecem uma dinâmica de escolha do livro didático com uso de critérios fundamentados à revelia daqueles priorizados pelas equipes de avaliação do PNLD. Nesse último caso, não necessariamente por conta de uma ação contrária ou contraposta à política pública, mas também e especialmente porque, no cotidiano escolar, os usos do livro ou restrições por vezes aparentemente alheias a processos pedagógicos sinalizam para priorização de impressos didáticos com perfis específicos, por vezes diferentes daqueles perfis considerados mais afinados aos pressupostos educativos positivados pelos pareceristas do PNLD. (2007, p. 1828)²¹.

²¹ Segundo os autores, dentre os critérios docentes até questões como índices de violência na comunidade escolar influenciam nas decisões sobre o livro a ser adotado. Este é o caso de uma professora que afirma: “[...] durante a escolha, fiz o estudo do capítulo [...] o que estava na leitura? Usavam mais pesquisa? Tem trabalho individual na escola? Hoje tem o problema da violência... tem a pressão dos pais, das mães que trabalham, eles não podem ir sozinhos para a Casa de Cultura para fazer trabalho em grupo. Não dá mais para dar trabalho em grupo fora da escola... o livro tem que possibilitar um trabalho individual (Professora Silvia, Escola Municipal José Elias, Pedro Leopoldo, 06/07/2007). (SIMAN; PEREIRA; SILVA, 2007, p. 09).

Em outras palavras, a escolha se realiza em diálogo com outros elementos e indicadores do cotidiano escolar, inclusive com os usos que o professor faz do livro.

Após analisar os processos de escolha de livros de Matemática, Antônio Sales, Sonner Figueiredo, Mauro Souza e Maurício Reis (2008) afirmam que a análise dos dados aponta “claramente para a necessidade de um investimento na preparação do professor para essa tarefa por meio de cursos de formação continuada” (p. 73).

Uma situação que deixou bastante evidente o descompasso entre os critérios docentes e dos pareceristas está relacionada à obra *Nova História Crítica* voltada para as séries finais do Ensino Fundamental. A coleção participou pela primeira vez do PNLD na edição de 2002 foi a segunda obra mais adotada por professores brasileiros. No entanto, para os pareceristas, ela possuía uma série de limitações e foi classificada com uma estrela, que equivalia à nota mais baixa dada às coleções aprovadas à época²². No PNLD-2005, a *Nova História Crítica* tornou-se a obra mais adotada. Mesmo com as críticas dos pareceristas, que continuaram severas, a coleção alcançou um bom índice de crescimento na preferência dos professores²³.

Todavia, os critérios e a avaliação executada pelos pareceristas são também extremamente relevantes à medida que determinam em grande parte a linha editorial e os tipos de abordagem da História que serão adotados pelos livros didáticos. Sônia Miranda²⁴ e Tânia De Luca²⁵ (2004) sustentam que

²² No *Guia do Livro Didático* afirmava-se que “A obra é desigual no que se refere ao conteúdo e às características metodológicas dos quatro volumes da coleção, não havendo integração entre os conteúdos de História do Brasil (5ª e 6ª séries) e de História Geral (7ª e 8ª séries). Verifica-se pouca densidade histórica no tratamento dos períodos mais recentes, o que induz à ocorrência de muitas simplificações. A discussão sobre a produção do conhecimento histórico no tratamento dos conteúdos não se efetiva, e a incorporação das novas contribuições historiográficas nem sempre é bem-sucedida” (BRASIL, 2001, p. 353).

²³ Ao se referir a esse episódio, Marco Silva (2012) afirma que a escolha docente parece se referenciar em critérios diferentes dos pareceristas como, por exemplo, as apreciações a respeito de suas próprias práticas de uso de algum livro, as condições de trabalho docente nas diferentes realidades escolares, os níveis de leitura e letramento dos estudantes e até algumas questões sociais como o aumento da violência social no entorno de algumas escolas. Apesar disso, no entanto, as opiniões desses profissionais, via de regra, não são consideradas nas grandes polêmicas públicas envolvendo os livros didáticos. (2012, p. 817).

²⁴ Coordenadora da área de História nos PNLDs 2005 e 2011, avaliadora de História nas edições 2008 e 2012 do PNLEM.

autores e editores, receando a exclusão de seu produto do *Guia de livros didáticos*, passaram a ter cuidados evidentes para que os livros não veiculassem mais estereótipos, desatualizações graves, erros de informação ou conceituais, preconceitos de gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo e incoerências metodológicas graves entre a proposta explicitada e aquilo que foi efetivamente realizado ao longo da obra. Além disso, como afirma Bezerra (2006, 2013)²⁶, existe um firme propósito de ampliar o rigor das avaliações a cada edição do PNLD.

Mesmo desconhecendo, desvalorizando ou desconsiderando os critérios acadêmicos e adotando outras referências às opções de escolha dos professores se processam entre obras cada vez mais compatíveis com os rigores dos critérios acadêmicos. Esse processo trouxe e traz mudanças significativas no processo ensino/aprendizagem de História em todo o país. Cabe registrar que a escola não é um espaço de reprodução do currículo prescrito ou proativo (CHERVEL, 1990; GOODSON, 2007) já que os professores produzem, reproduzem, são influenciados e influenciam os saberes acadêmicos e os currículos oficiais. Entretanto, não se pode negar que os livros didáticos assumem importância à medida que farão parte dos instrumentos didático/pedagógicos que podem ser mobilizados e entrarão em diálogo com as práticas educativas nas escolas.

Durante cinco anos, o professor também trabalhou com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas da Rede Municipal. Uma queixa comum entre os professores dessa modalidade de Ensino nas reuniões de formação ou nos fóruns de discussão da EJA era o abandono ou discriminação que a educação de adultos sofria por parte dos governos federal e municipal. Um dos exemplos bastante citado era a não extensão do PNLD a esses estudantes. Essa reivindicação começou a ser atendida em 2007, quando os estudantes do ciclo de alfabetização da EJA foram incluídos nas políticas de distribuição de livros. A partir de 2010, todos os alunos de Ensino Fundamental passaram a ser atendidos pelo programa.

²⁵ Coordenadora Adjunta de História no PNLEM 2012, avaliadora de História nas edições 1999, 2000/2001, 2002, 2004, 2005 e 2011 do PNLD e 2008 e 2012 do PNLEM.

²⁶ Coordenador da equipe de avaliação de História nas edições 1999, 2000, 2001 e 2002, membro da Comissão Técnica em 2004.

Outra queixa bastante comum na EJA ou no Ensino Regular em relação ao PNLD referia-se ao desrespeito em relação às escolhas de livros realizadas pelos professores. Muitas vezes a primeira opção escolhida não era acatada. Alguns docentes chegavam a relatar que as obras recebidas não constavam nem mesmo na lista de opções secundárias processadas na escola. Com o argumento de facilitar a negociação do MEC juntos às editoras, o programa exigia inicialmente que os professores, além da escolha principal, fizessem a opção de uma segunda e uma terceira obras em ordem de prioridades. Atualmente o número de opções foi reduzido para duas. Cientes ou não dessa explicação, os professores, geralmente, pareciam depositar uma grande desconfiança em relação à idoneidade do processo.

Problemas nessa ordem foram também sentidos em outras regiões do país. Célia C. F. Cassiano (2004), em estudo realizado na cidade de São Paulo a respeito de aspectos econômicos e políticos da circulação do livro didático de História, a partir de dados do PNLD 2002, priorizando o momento imediatamente posterior à sua produção e anterior ao seu uso, constatou também uma ausência de correspondência entre as escolhas de alguns professores e os livros enviados às escolas.

Em pesquisa qualitativa realizada com cem gestores da rede pública de Ensino Fundamental da cidade de Recife, que responderam um questionário com questões abertas e fechadas sobre o PNLD, Patrícia Simões (2006) constatou que 48% dos livros solicitados pelos professores não correspondem aos que chegam à escola²⁷.

Cabe ressaltar que, nos últimos anos, muitos avanços foram registrados na execução do PNLD. Célia Cassiano (2013) destaca a eficiência da avaliação, a lógica proposta para escolha pelo professor, compra e distribuição. Esta última há muitos anos é concluída antes do início do ano letivo²⁸ (SAMPAIO; CARVALHO, 2010; CASSIANO, 2013). Entretanto, não encontramos nos dados disponibilizados no portal do FNDE e nas pesquisas

²⁷ Para saber mais ver SIMÕES, Patrícia. M. U. . Programa Nacional do Livro Didático: avanços e dificuldades. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, *Cadernos de Estudos Sociais*, v. 22, p. 79-91, 2006.

²⁸ Ver capítulo 3.

mais recentes alguma avaliação sobre a correspondência entre os livros escolhidos pelos professores e os que efetivamente são enviados às escolas.

Outro aspecto importante de se registrar está relacionado ao currículo prescrito nos livros didáticos que possuem grande impacto na história ensinada. Alimentado em parte pelas abordagens e narrativas históricas dos livros didáticos, ao que tudo indica, o currículo real ainda caminha rumo à incorporação de novos sujeitos nos seus enfoques narrativos.

Domingues afirma que se em outros tempos as interpretações predominantes na historiografia tinham a ambição de produzir uma história total, hoje a tônica é outra. “De forma notável, as abordagens macros e generalizantes perdem cada vez mais espaço para as incursões micros, centradas em questões específicas” (2010, p. 169). E cabe ressaltar que de fato existe uma boa produção historiográfica apontando novas abordagens.

Porém, se de um lado os livros didáticos ainda dialogam pouco ou incorporam de forma lenta e gradual essa produção. Por outro, são portadores de mudanças advindas da renovação da historiografia e de pressões de movimentos sociais. A Lei nº 10.639/2003 determinando a inclusão do estudo da “História da África e Cultura Afro-Brasileira” e a Lei nº 11.645 que acrescentou a obrigatoriedade dos estudos referentes à história e cultura indígena nos currículos das redes de ensino brasileiras, por exemplo, foram incorporadas nos processos avaliativos do PNLD das séries finais do Ensino Fundamental desde a edição 2008. Essa determinação oficial do programa vem forçando a incorporação dessas novas abordagens nos livros didáticos. Incorporação esta que vem se desenvolvendo, sobretudo no que diz respeito ao período pós-abolição, por meio de uma diversidade de tipos de abordagens, de usos do passado e das funções atribuídas a tal conteúdo evidenciado ser esse um território de amplo significado ético-político-cultural (ROZA, 2014).

Além disso, os editais e critérios avaliativos vêm exigindo a incorporação de um tratamento mais cuidadoso com a abordagem da História da criança, dos velhos e das mulheres. Nesse sentido, começam a circular ofertas de textos didáticos com abordagens que contemplam estas perspectivas. Como sentenciam Marco Silva e Amélia Porto:

Essas novas formas de abordagem da História chegaram ao ensino brasileiro durante a década de 1990. Primeiramente, adentraram nas escolas pelos livros paradidáticos que abordavam a cultura, as mentalidades e o cotidiano dos homens nas narrativas históricas. Paulatinamente, essas proposições foram e vêm sendo incorporadas aos livros didáticos que passaram a oferecer recursos que possibilitam uma educação voltada para a diversidade de interpretações e com uma gama mais plural de abordagens. (2012, p. 27).

Retomando outra perspectiva da experiência do professor da nossa história, cabe abordar o percurso acadêmico dos últimos anos. Em 2005, passou a frequentar o projeto Diálogos do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de História (Labepeh/Faculdade de Educação - FaE/Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG) e iniciou o estudo mais sistemático de questões relativas ao ensino de História. A partir dessa participação mais verticalizada no campo acadêmico, enfatizou suas leituras na produção acadêmica sobre os livros didáticos. Em 2007, iniciou seus estudos de mestrado na mesma instituição sob a orientação da Dra. Lana Mara Siman.

Em sua dissertação intitulada *A formação leitora no livro didático de História* (SILVA, 2009), analisou em que medida uma obra didática de História bastante adotada no PNLD 2008 cumpria a anunciada promessa de contribuir com o ensino da leitura para estudantes das séries finais do Ensino Fundamental. Em 2011, iniciou os estudos de doutorado, na mesma instituição, sob a orientação da Dra. Júnia Sales Pereira, enfocando sua pesquisa nos livros didáticos e o PNLD devido ao seu envolvimento profissional e empatia com a temática.

A partir de 2011, passou a escrever uma série de artigos de opinião para um jornal de grande circulação em Minas Gerais e a participar de programas de rádio e televisão regionais tratando de temáticas ligadas à educação e a História, além de publicar seus primeiros artigos científicos²⁹. Em 2014, iniciou suas atividades docentes no Ensino Superior. Atualmente leciona, dentre outras disciplinas, Metodologia do Ensino de História no curso de pedagogia de uma instituição de ensino privada de Belo Horizonte.

²⁹ SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. SILVA, Marco Antônio. *Letramento no ensino de História. Cadernos de História*, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

De usuário de livros didáticos e produtor de pequenos textos, o professor vem se inserindo no campo da autoria de livros didáticos e de metodologia de ensino. Atualmente possui algumas publicações de Metodologia de Ensino de História, Livros Didáticos de História e de História Regional. Nessa experiência de produção de livros didáticos, uma série de exigências advindas do PNLD em relação ao Manual do professor lhe chamou a atenção. A não adequação do manual às determinações dos editais é, inclusive, um fator de exclusão da obra inscrita no programa.

As determinações exigem que este instrumento apresente não apenas informações sobre a metodologia utilizada e orientações para uso da obra didática para a qual foi construído. Mais do que isso, os manuais do professor vêm assumindo uma série de atribuições que superam o seu papel complementar para um livro didático. Como será discutido no decorrer deste trabalho, os manuais que acompanham os livros didáticos atualmente são instrumentos que consubstanciam uma política de formação docente concebida pelo MEC.

De acordo com o Edital de convocação para o processo de inscrição e Avaliação de obras didáticas para o PNLD 2014 (BRASIL, 2013), por exemplo,

O Manual do professor deve se constituir em um material diferenciado do livro do aluno e deve visar à orientação dos docentes para o uso adequado da coleção, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. (p. 56).

O volume de funções atribuídas e amplitude das abordagens transformaram o Manual do professor, que outrora era um apêndice do livro do aluno, em outro livro³⁰. Incursões pelos Editais e Guias dos Livros Didáticos de diversas edições do programa demonstram que esse tipo de exigência vem se dando há mais de uma década. Alertado pela Dra. Sônia Regina Miranda, o professor percebeu a ausência de pesquisas sobre a política de formação docente consubstanciada nos Manuais do Professor dos livros didáticos de História. Nesse contexto, direcionou sua pesquisa de doutorado na investigação desta questão.

³⁰ Para saber mais, ver capítulo 3.

Recorreremos a Maurice Tardif para concluir esta introdução/memorial. Para o autor, os efeitos do tempo na identidade profissional não estão restritos à história escolar pregressa ou familiar dos professores.

Ele também se aplica diretamente à sua carreira, carreira essa compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional. Esse tema da carreira profissional, por sua vez, incide sobre outros temas conexos como a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível de ensino, de bairro, etc.) que ocorrem também no decorrer da carreira profissional e, finalmente, toda a questão da identidade e da subjetividade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem. (2002, p. 20).

Não deve ser surpresa para o leitor que o professor sobre o qual alguns relatos de experiência foram aqui registrados e o autor desta tese são a mesma pessoa. Entretanto, por um lado, os efeitos da temporalidade sobre a identidade profissional contribuíram para que existissem muitas transformações e rupturas entre este e aquele. Por outro, laços de continuidade entre os “dois” personagens também são marcantes.

As narrativas memoriais aqui enunciadas não foram relatadas em primeira pessoa, haja vista que representam apenas um recorte num processo de vivências e experiências profissionais coletivas. A formação profissional se faz num contexto social, cultural e político no qual o professor, numa interação dialética, deixa e recebe suas marcas. Nas palavras de Paulo Freire:

O homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ‘ser em situação’, um ser do trabalho e da transformação do mundo. [...] Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma, cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma de atuar. (1979, p.28).

Noutra perspectiva, o professor descrito no início e ao longo do texto não é o mesmo de hoje. A seleção e a leitura dos fatos que envolvem a narrativa, por sua vez, fizeram-se numa lógica permeada pelo presente e que poderá ter

diversas leituras em outros tempos. O pronome EU numa narrativa memorial e cronológica cristalizaria um autor/personagem que é um ser em transformação e que modifica a sua visão sobre quem foi (ou seja, sobre si mesmo) no transcurso do tempo. Ainda nas palavras de Freire “os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão.” (2005, p. 83).

Talvez a essa altura o leitor deste texto também já compreenda a razão de certas conexões entre o título dessa tese e a história profissional do pesquisador. Parafrazeando Antônio Fernandes, podemos dizer que “para uma pessoa que valoriza a educação, que tem sua vida profissional ligada ao magistério, o livro didático ganha em sua memória outra coloração”. (2004, p. 537). Recorrendo também às palavras de Laville e Dionne

A conscientização de um problema de pesquisa depende, portanto, do que dispomos no fundo de nos mesmos: conhecimentos de diversas ordens — brutos e construídos — e entre esses conceitos e teorias; conhecimentos que ganham sentido em função de valores ativados por outros valores: curiosidade, ceticismo, confiança no procedimento científico e consciência de seus limites[...]. (1999, p. 98).

Conforme já afirmamos em outro trabalho³¹, vivemos um processo de fetichização dos livros didáticos por parte dos governos, da sociedade e da imprensa brasileira. Numa perspectiva racionalista técnica, credita-se ao livro didático um poder descomunal de transformar o conteúdo das suas páginas em conhecimento verdadeiramente apreendido e aprendido nas escolas. Entretanto, se não devemos fetichizar o livro didático, não devemos também demonizá-lo, transferindo a esse instrumento didático/pedagógico a culpabilidade pela baixa qualidade da educação ou problemas de natureza política e social que têm suas raízes em outras instâncias. De forma bastante assertiva, Kazumi Munakata afirma que:

As leis do mercado reinam soberanas exatamente porque ocuparam o espaço deixado pelo vazio de política cultural e educacional. O professor perde a dignidade não porque as editoras têm lucro, mas porque faltam políticas que restituam dignidade ao professor. Se o professor torna-se prisioneiro do

³¹ SILVA, Marco Antônio. Op. Cit.

fetichismo da mercadoria do livro didático, sem condições de criticá-lo, é porque a qualificação desse professor deixou há muito de ser prioridade da política educacional, que chega a delegar às editoras e aos autores a realização de cursos de capacitação dos professores. Em suma, toda essa discussão sobre o lucro das editoras não passa de diversionismo. (MUNAKATA, 1997, p. 203).

Enfim, a nossa experiência profissional e a produção acadêmica vêm demonstrando o quanto o livro didático é portador de múltiplas faces. Formador e condutor de professores, material de apoio a estudantes, mercadoria da indústria editorial, instrumento para controle do currículo prescrito, ferramenta de grande influência no currículo real, portador de tradições, suporte veiculador de inovações, enfim, nas palavras de Antônio Augusto Batista, “um objeto variável e instável” (2002, p. 529).

Abordar as concepções de formação docente e atribuições conferidas aos autores e editores de livros didáticos na formação de professores via PNLD — além de contribuir preencher uma lacuna nas pesquisas do campo — nos interessa enquanto professor, autor, pesquisador e, sobretudo, como sujeito comprometido com a educação.

Finalmente, o compromisso com a história nos faz ressaltar que a narrativa sobre a experiência de professores aqui registrada de forma bastante superficial, subjetiva e embasada em perspectivas, recortes e interesses do presente, não pode ofuscar o mérito desses profissionais em seu trabalho docente. Como personagens de seu tempo, atuando sobre condições muitas vezes adversas, estes constituíram muitas experiências, com certeza, significativas, que de certo deram, na medida do possível, sua contribuição para o desenvolvimento de uma educação voltada para a formação de estudantes críticos, autônomos e responsáveis.

A estrutura do trabalho

Esta tese se encontra dividida em cinco capítulos. Nas próximas linhas, consta uma breve apresentação do conteúdo abordado em cada um. No primeiro, intitulado **A INVESTIGAÇÃO E AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS** consta, na subseção **Objetivos e as fontes de investigação**, a questão central que norteou este trabalho: compreender melhor qual o modelo de formação de professores de História vem sendo proposto pelo MEC via PNLD. Em seguida, questões acessórias, surgidas à priori e durante a pesquisa. Por fim, a apresentação e justificativa para seleção do *corpus* documental — Editais e Guias dos Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) — utilizado no processo de pesquisa. Na subseção **Análise do corpus documental**, há uma breve discussão sobre categorias da Análise do Discurso de Mikhail Bakhtin e os Protocolos de Leitura de Roger Chartier que se mostraram como aportes mais apropriados para análise do *corpus* documental. A apresentação e as justificativas para os recortes adotados neste trabalho foram apresentadas na subseção **Recorte temporal**.

Em **Referencial teórico**, dividido em três partes, o leitor encontrará na primeira, intitulada **Professor Reflexivo**, uma discussão sobre essa categoria conceitual. A polissemia em torno do termo, as principais críticas produzidas nas últimas décadas e os autores que nortearam o conceito referencial para utilizado nesta tese. Em **Concepções de formação docente**, os pressupostos e conceitos em curso no debate acadêmico sobre essa temática. De um lado, os modelos de formação como a *reciclagem*, *aperfeiçoamento*, *treinamento*, *qualificação* ou *capacitação* que, em geral, concebem o professor como agente passivo e reproduzidor de proposições político/pedagógicas a serem implementadas no cotidiano escolar. No segundo grupo, está o modelo de *formação continuada* e as perspectivas defendidas por alguns autores que advogam uma formação de professores numa perspectiva reflexiva. E, em **Os conceitos de livros didáticos**, polêmicas em torno da origem histórica e do conceito desse instrumento didático pedagógico, uma breve reflexão sobre os livros didáticos em suportes digitais e, por fim, o conceito adotado pelo PNLD.

O capítulo 2 intitulado **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LIVROS DIDÁTICOS** teve o conteúdo tratado em três subseções: **Formação de Professores: o estado da arte**, **As pesquisas sobre livros didáticos** e **Livros didáticos na formação de professores**. Na primeira, apresenta-se uma visão panorâmica sobre as pesquisas relacionadas à formação docente no Brasil a partir da década de 1960, o foco analítico e os principais problemas pesquisados à época. O aumento das pesquisas nas décadas seguintes com o desenvolvimento da pós-graduação e a ampliação paulatina do foco analítico e das perspectivas teóricas e metodológicas. As influências do conceito de Professor Reflexivo e do movimento de Profissionalização Docente nas pesquisas educacionais sobre formação de professores a partir da década de 1990. E, por fim, algumas políticas de formação de professores implementadas pelo MEC e a ausência de trabalhos sobre a formação docente via Manual do professor no PNLD.

A subseção **As pesquisas sobre livros didáticos** traz uma discussão sobre efetividade e dinamismo das pesquisas em diversos países ocidentais. As pesquisas pioneiras no Brasil na década de 1980 — alicerçadas no marxismo de viés althusseriano — e a influência de algumas publicações estrangeiras nas pesquisas brasileiras. Apresentação de trabalhos que se tornaram referência nas pesquisas brasileiras, a partir da década de 1990, abordando os livros didáticos numa perspectiva dialética, ou seja, como fruto do embate de interesses contraditórios em disputa na sociedade e não apenas de imposições exclusivas do interesse de determinados grupos. Além disso, compreendendo este instrumento didático/pedagógico como não apenas como um repositório dos pressupostos teórico/metodológicos pensados fora da realidade escolar, mas levando em consideração nos processos analíticos o contexto para o qual fora concebido, as dinâmicas da realidade escolar e sua função instrumental. Consta também, nesse item, uma breve apresentação redes internacionais de socialização de dados sobre livros didáticos Manes e Emanuelle e a brasileira Livres . E, por fim, um mapeamento das tendências das atuais pesquisas sobre livros didáticos no Brasil.

Em **Livros didáticos na formação de professores**, demonstrou-se que os livros didáticos específicos de História voltados diretamente aos professores

com uma seleção e explanação dos conteúdos a serem trabalhados era uma tendência no século XIX no Brasil. Apresentou-se um levantamento de Bufrem, Garcia e Schmidt (2006) sobre inúmeros manuais destinados especificamente aos professores de História e suas características gerais produzidos entre 1930 e 1970 e uma discussão sobre os processos de elaboração de livros didáticos e manuais do professor sob a chancela estatal nas décadas de 1950 e 1960. O contexto e alguns fatores que contribuíram para a reconfiguração dos livros didáticos brasileiros a partir da década de 1960 e deu origem ao atual modelo predominante no Brasil. Nesse movimento, de instrumento de apoio ao ensino e ao aprendizado, tais publicações foram assumindo o papel de condicionantes, orientadores e organizadores da ação docente. Um breve levantamento dos cursos e do perfil de estudantes de história no Brasil e o refluxo na procura pelos cursos de licenciatura nos últimos anos. Por fim, uma breve discussão sobre a política formativa de professores de História via Manual do professor no PNLD, bem como, a ausência de pesquisas sobre esta temática.

No capítulo 3, tratou-se das **POLÍTICAS PÚBLICAS E LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL**. Na subseção **Políticas públicas, políticas de governo, políticas de estado e políticas sociais**, esses conceitos foram brevemente discutidos à luz da produção acadêmica no campo. A subseção **Políticas públicas e livros didáticos** foi dividida em quatro subseções: **Os primeiros livros didáticos nacionais; Livros didáticos: das avaliações estaduais à censura da Era Vargas; Estado, iniciativa privada e livros didáticos: da convergência ao conflito de interesses;** e, por fim, **Ditadura civil/militar, parceria com a iniciativa privada e a interferência internacional**. Em **Primeiros livros didáticos nacionais**, registrou-se o papel determinante dos intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e do Colégio Pedro II na história ensinada a partir do século XIX. O início da produção didática nacional com publicações assinadas por intelectuais dessas duas instituições e o crescimento da indústria editorial no século XIX muito associada à produção didática e nas compras estatais.

Em **Livros didáticos: das avaliações estaduais à censura da Era Vargas**, consta o início das avaliações estatais sobre o conteúdo dos livros

didáticos por meio das comissões estaduais designadas para este fim no início do século XX. O processo de ampliação e refinamento na teorização sobre o conceito e o emprego desse mediador pedagógico no ensino culminando com uma refinada proposta de triagem a partir de 1917 na comissão paulista. O surgimento das políticas públicas nacionais de avaliação de livros didáticos na década de 1930, quando passa a existir um controle mais profundo da função ideológica do livro didático. A criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) durante o Estado Novo estabelecendo um controle político e ideológico ainda maior da produção, distribuição e adoção de livros didáticos pelas escolas brasileiras. Denúncias de favorecimento a determinadas obras pelos membros da CNLD, muitos deles também autores de livros didáticos. Por fim, as tentativas de limitar os preços abusivos dos livros didáticos e a determinação para distribuição gratuita pelas escolas a estudantes carentes.

Em **Estado, iniciativa privada e livros didáticos: da convergência ao conflito de interesses**, registrou-se a manutenção das tentativas de limitar os preços abusivos dos livros didáticos e a promoção da distribuição gratuita para estudantes carentes após a ditadura Vargas. A qualidade e o acesso dos estudantes ao livro tidos como parte importante da solução para a evasão escolar no ensino secundário na década de 1950. A criação da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme) em 1952, levando o estado a produzir diretamente materiais didáticos e livros para estudantes e manuais para professores. A criação Campanha Nacional do Material Escolar (CNME) no Governo Juscelino Kubitschek (JK) com o objetivo de melhorar a qualidade, difundir o uso e a progressiva padronização dos livros didáticos. Criou postos e cooperativas de distribuição e ofereceu materiais a um preço final igual ou inferior ao de custo. O incentivo à indústria editorial com isenção de diversos impostos e redução das tarifas postais para envio de livros e reserva de mercado já que a CNME não produzia livros didáticos de uso cotidiano. A oficialização da proposta de ampliação e o aprofundamento dessa política social durante o Governo João Goulart — interrompida com o golpe militar de 1964, autorizava o MEC a produzir e a distribuir gratuitamente livros didáticos de uso cotidiano aos alunos carentes e a preço de custo aos demais estudantes de escolas públicas e privadas.

Em **Ditadura militar, parceria com o setor privado e a interferência internacional**, demonstrou-se como o novo governo resguardou o mercado de livros didáticos para a iniciativa privada e a CNME passou a atuar de modo complementar. A ampliação do subsídio ou patrocínio estatal na produção de livros didáticos e o estabelecimento de um forte controle sobre o conteúdo desses materiais. A criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) em 1966 com a função incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do MEC relacionadas com a produção, a edição, qualidade e a distribuição de livros técnicos e didáticos. A forte influência da indústria editorial e da agência americana United States Agency for International Development (USAID) nas decisões políticas da COLTED. A extinção da COLTED, devido aos indícios de corrupção, e o início dos processos de co-edição entre Estado e iniciativa privada expandindo ainda mais o mercado privado de didáticos a partir de 1971. A criação da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) em 1968 — substituindo a CNME — que passou a produzir diversos materiais escolares e didáticos. A manutenção no período ditatorial brasileiro de políticas sociais via livros didáticos ao se levar em conta a redução do preço e a facilitação do acesso de estudantes mais carentes a esses materiais. O conflito no começo da década de 1980 entre os interesses econômicos da indústria editorial e a política social desenvolvida pela FENAME.

Na subseção **A Era do PNLD**, demonstrou-se a criação do Programa em 1985, quando se estabeleceu o fim da participação financeira dos estados nas políticas dos livros didáticos e a passagem do controle de todo o processo decisório para o MEC. A ampliação paulatina da oferta de livros gratuitos para estudantes de todas séries e para todas as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental e, posteriormente, o Médio alcançando a universalização da oferta nas Escolas Públicas da Educação Básica. A grande influência do Banco Mundial (BM) na política de livros didáticos e na formação de professores no Brasil. A criação, aperfeiçoamento e ampliação do rigor avaliativo sobre as obras participantes do programa a partir da década de 1990. As mudanças nas características de produção dos livros didáticos — que se tornam produto de uma complexa e especializada divisão do trabalho — a partir do PNLD. O processo de “substituição” dos livros originados na experiência docente em

sala de aula por livros que atendam aos preceitos advindos dos Editais e Guias dos Livros Didáticos do programa. As regras gerais de funcionamento do Programa, a oligopolização do mercado editorial e a entrada do capital estrangeiro no setor editorial brasileiro atraído, sobretudo, pelas cifras vultosas movimentadas pelo programa. A crença na qualificação dos livros didáticos e na universalização do acesso como instrumentos de qualificação da educação brasileira apesar da formação deficitária dos professores brasileiros.

No capítulo quatro, intitulado **EDITAIS DO PNLD E OS MANUAIS DO PROFESSOR**, dividido em oito subseções, foram apresentados os resultados da análise dos editais das versões 2005, 2008, 2011 e 2014 processadas durante esta pesquisa visando capturar concepções teórico/metodológicas adotadas e as escolhas adotadas que permitem compreender a concepção de formação docente proposta pelo programa. Na subseção **Formação docente via iniciativa privada**, demonstrou-se a opção do MEC em contratar empresas privadas de médio e grande porte para confecção de livros didáticos e manuais do professor. Nesse caso, estão inclusas empresas nacionais e estrangeiras bem como consórcios nacionais estrangeiros e mistos. Discute-se como está opção fora naturalizada e se apresenta outras possibilidades de negociação e/ou contratação direta dos autores já experimentadas no Brasil e do sistema adotado pela Comissão Nacional dos Livros Textos Gratuitos (CONALITEG) do México, através do qual, autores são escolhidos por meio de concursos públicos.

Em **Editoras e formação docente**, demonstra-se que a oligopolização do mercado editorial produzida nos últimos vinte anos e a opção do MEC expressa nos editais resultam num quadro em que praticamente quase todos os livros negociados pertencem a um pequeno grupo de editoras. No PNLD 2014 (BRASIL, 2013), por exemplo, mais de 80% dos livros didáticos de História e Manuais do Professor pertencem a quatro grandes grupos editoriais: FTD, Ática e Scipione, Moderna e Saraiva. Discute-se com base em dados e informações advindas das empresas supracitadas a participação do corpo editorial destas na confecção dos livros e manuais do professor. Além disso, demonstra-se que os grupos editoriais em questão não recebem determinações e orientações sobre a importância de levar em conta estudos

que demonstrem lacunas na formação, demandas, problemas, relatos de experiências, desafios, interesses, enfim, uma gama de situações inerentes à prática profissional dos professores da Educação Básica na formulação da política formativa do Manual do professor.

Na subseção **Uma política universalista e universalizante**, demonstra-se que num país continental que abriga uma população marcada por diversidades culturais, étnico/raciais, sociais e econômicas e professores com formação, concepções, demandas e interesses também heterogêneos os editais 2005, 2008, 2011 e 2014 determinam a confecção do mesmo material para todo o território nacional. Demonstra-se também que outras publicações oficiais para formação docente, alicerçadas em concepções não universalizantes, já foram produzidas sob o patrocínio do MEC. No entanto, ficaram circunscritas a programas sem a mesma amplitude e nível de distribuição pelo país se comparadas ao PNLD. Ressalta-se que alguns editais apontam para criação de vínculos entre o Manual e o cotidiano profissional docente ao determinar que os autores orientem o professor a utilizar o seu local de atuação como fonte histórica e recurso didático. Há também uma tentativa de aproximação do conteúdo curricular prescrito e o conhecimento prévio dos estudantes, à medida que, aponta-se que os Manuais orientem o professor a explorar esses conhecimentos na abordagem dos conteúdos. Apesar disso, demonstra-se que cabe ao professor implementar o roteiro pré-estabelecido nos livros didáticos independentemente da região, escola, grupos de estudantes com os quais trabalha.

Na subseção **Permanências e transformações**, demonstra-se que, nas duas primeiras versões dos editais analisados, predomina uma concepção de professor técnico reproduzidor. Nestes determina-se que os manuais do professor esclareçam os propósitos didáticos e pedagógicos das coleções cabendo ao professor colocar em movimento as predeterminações apontadas. Prevalece também o pressuposto de que os existem formas apropriadas e adequadas de implementação dos currículos em sala de aula definidas à priori pelos autores dos livros didáticos. Nas versões 2011 e 2014, aponta-se para uma lógica mais sintonizada com a perspectiva de um profissional reflexivo. Sendo que nesta última a sintonia foi mais acentuada. O professor é tido como

produtor de conhecimento e, por vezes, como alguém que deve assumir o controle do processo ensino/aprendizagem. Dentre outras, algumas permanências como a escolha de apenas uma coleção por escola estão presentes em todas as edições analisadas. E, por fim, polifonias “embate” de concepções num mesmo Edital como as determinações presentes nos editais 2011 e 2014, que, apesar da sintonia com as concepções de Professor Reflexivo, apontam para que os Manuais apresentem como deve ser a utilização “adequada” das obras.

Em **A prática como decorrência da teoria**, demonstra-se que, em todos os editais, aponta-se a importância do manual orientar os professores para a articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento. A sugestão é para que o docente implemente atividades interdisciplinares e não para que se discuta com os colegas de sua e das demais áreas do conhecimento as potencialidades, possibilidades e viabilidades dessa modalidade de abordagem no cotidiano da escola. As orientações já devem apontar, por meio de uma definição técnica e previamente definida, o que deve ser abordado compartilhadamente com outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, o currículo assume uma perspectiva racionalista, que deixa a prática para o último momento, ou seja, a prática tida como decorrência de definições já adotadas pela ciência. Nesse sentido, vai de encontro à perspectiva de Professor Reflexivo, à medida que, nessa se concebe que o conhecimento docente é formado pela experiência particular do sujeito que analisa sua realidade e propõe intervenções em diálogo com outros docentes e as teorias da educação. Realidade essa que não é compreendida como estável e invariável. Nesse sentido, não é compatível com definições à priori, do caminho a se adotar.

Em **A Construção dos critérios de avaliação do Programa**, demonstra-se que esses são definidos a partir do acúmulo de informações, experiências nos próprios processos avaliativos, seminários e encontros convocados para tal fim. Em uma avaliação sobre a qualidade do conteúdo programático, aspectos pedagógicos e metodológicos dos títulos de História mais utilizados em 1991 nas séries iniciais, uma equipe de professores, mestres e pesquisadores de doutorado em Universidades públicas apontaram

diversos problemas que comprometiam a qualidade desses livros. Referenciados nessa avaliação, o documento “Definição de Princípios e Critérios para a Avaliação de Livros Didáticos” foi elaborado pelo MEC entre 1993/94. Em 1995 e 1997, reuniões e seminários com a presença de autores e editores e de suas respectivas entidades representativas — Abrale e Abrelivros — do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), professores/pesquisadores ligados a Universidades públicas, chegou-se a um acordo quanto aos critérios avaliativos que seriam adotados. Em seguida, discute-se como os eventos e processos avaliativos supracitados não contam participação de professores da Educação Básica. Nesse sentido, as experiências acumuladas no cotidiano das salas de aula não são anunciadas entre os referenciais nas definições destes critérios. Por fim, apresentam-se reflexões, à luz da produção acadêmica, sobre o processo de exclusão de professores das definições sobre os critérios sobre os quais a sua própria formação será organizada e implementada.

Na subseção **Os processos de escolhas de livros didáticos**, demonstra-se que, nas edições 2005, 2008 e 2011, determina-se que os professores das escolas públicas do Ensino Fundamental, em consenso e com base na análise das resenhas dos títulos contidos no Guia, escolherão as obras a serem utilizadas em sala de aula de acordo com a proposta pedagógica da escola. Demonstra-se também que, no Edital 2014, determina-se que as coleções didáticas serão escolhidas pelo corpo docente e dirigentes também com base na análise das informações contidas no Guia. A escolha das obras já não é mais uma prerrogativa exclusiva dos professores. Nos editais anteriores, determinava-se também que os professores deveriam definir por meio de *consenso* a escolha das coleções que seriam adotadas. Entretanto, no Edital 2014, não foram citados pressupostos e critérios para escolha. Assim, não se definiu o peso de cada participante. Ressalta-se que o papel reservado aos professores circunscreve-se ao processo de escolha enunciado no Edital como um atributo importante da competência docente. Além disso, os resultados da análise oficial divulgados pelo MEC no *Guia de livros didáticos* são tidos como recurso suficiente para orientação do corpo docente para o

processo de escolhas. Não se pressupõe o acesso do professor às obras aprovadas como alternativa para confirmar ou confrontar o conteúdo expresso nas resenhas registradas no *Guia de livros didáticos* ou para produzir também a sua própria avaliação.

Na subseção **Formação em diversas áreas do currículo**, demonstra-se que a maior parte das políticas de formação docente das últimas décadas estão voltadas, via de regra, para áreas de Língua Portuguesa e Matemática devido, em grande parte, à influência dessas áreas nos resultados das avaliações sistêmicas sobre as redes de ensino brasileiras. Discute-se a dinâmica de funcionamento e os critérios adotados pelas avaliações que abrangem todo o sistema de ensino brasileiro. No plano nacional, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da alfabetização (ANA). No âmbito internacional, o Program International Students Assessment's (PISA) realizado por um consórcio de instituições lideradas pela Australian Council for Educational Research, conforme o Programa de Educação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Discute-se também como esses sistemas avaliativos induzem os currículos escolares — contribuindo para reduzir o trabalho da escola e seu papel de prover educação integral a duas disciplinas — e a produção acadêmica que se torna muitas vezes pouco crítica em relação a esses modelos. Por fim, defende-se que, em contraposição a essa tendência, o Manual do professor dos livros didáticos de História que participam do PNLD talvez seja um dos poucos materiais sobre a disciplina disponibilizados para formação docente numa perspectiva de formação continuada.

O conteúdo do capítulo cinco, intitulado **OS GUIAS DE LIVROS DIDÁTICOS**, apresenta um levantamento do número de profissionais envolvidos no processo de avaliação de cada edição do programa bem como as instituições à qual pertencem. Nesse sentido, evidencia-se ao leitor a amplitude das equipes avaliativas do PNLD que trazem consigo concepções e interesses diferenciados que produzirão, com certeza, polifonias nos enunciados discursivos dos Guias de Livros Didáticos. em suma, os Guias de

Livros Didáticos concebidos como publicações resultantes de múltiplas autorias na perspectiva defendida por Roger Chartier (2003; 2006).

As outras temáticas tratadas foram divididas em cinco subseções. Em **Ausência do professor da Educação Básica nos processos avaliativos do PNLD**, demonstra-se que, no Guia 2005, procurou-se produzir uma aproximação discursiva com os professores da Educação Básica, afirmou haver uma semelhança entre eles e os pareceristas responsáveis pela avaliação. Quando se analisa a formação acadêmica e as condições de trabalho docente destes e daqueles, a comparação não se sustenta. Nas versões subsequentes, não se apresenta comparativos e os papéis reservados a cada um ficam bem definidos: aos especialistas, cabe a avaliação seletiva das obras que participarão do programa, e, aos professores da Educação Básica, a escolha dentre as coleções pré-aprovadas. Em todas as edições do programa analisadas, não há presença significativa de professores da Educação Básica entre os pareceristas. Nas versões 2011 e 2014, houve a participação de professores de Educação Básica após, e não durante a avaliação, em grupos focais organizados com a finalidade de melhorar o potencial comunicativo das resenhas construídas pelos pareceristas para o *Guia de livros didáticos*. Como nos editais, em nenhum dos Guias, consta a informação de que os professores da escolarização básica foram consultados sobre o programa, os principais problemas enfrentados no uso das coleções aprovadas e, em especial, a opinião sobre a política formativa incorporada nos Manuais do Professor. Por fim, demonstra-se a resistência do MEC em efetivar pesquisas que versem sobre estas temáticas.

A subseção **Manual do professor no Guia de livros didáticos 2005 e 2008** foi dividida em três partes. Na primeira, O Manual do professor no *Guia de livros didáticos 2005*, consta que na avaliação 2005 procurou-se evitar a aprovação de obras com graves distorções. O nível de exigência não foi muito grande devido à falta de amparo nos editais com melhores detalhamentos em relação ao que se esperava das obras e ao acúmulo ainda insuficiente de experiência das equipes de avaliadores para adoção de medidas mais radicais. Nessa edição, houve o predomínio de Manuais do Professor que não apresentaram subsídios para formação continuada ou mesmo informações que

elucidativas das opções teórico metodológicas dos autores. O papel mais ativo esperado para o professor, de acordo com os critérios avaliativos anunciados, está situado dentro do contexto de atuação de um professor técnico-reprodutor, ou seja, que conhece e implementa uma proposta didático/pedagógica anunciada no Manual do professor e consubstanciada no livro do aluno. Nos critérios avaliativos para os Manuais, não se esperava que estes promovessem uma formação continuada, através do qual o professor é levado a compreender, refletir e discutir coletivamente diversas concepções de ensino/aprendizagem e historiográficas, possibilitando compreender melhor qual ou quais alternativas são mais compatíveis com o mundo que o cerca.

Em ***Guia de livros didáticos 2008: ampliação e refinamento das exigências***, demonstrou-se uma ampliação 50% nos quesitos avaliativos e de 400% nos critérios eliminatórios presentes na ficha de avaliação quando comparados à versão 2005. A ampliação e o refinamento das exigências provavelmente sejam algumas das razões de uma maior satisfação dos avaliadores com os Manuais do Professor inscritos no programa. Para evitar a incoerência entre o livro do aluno e o Manual, promovida pela divisão do trabalho dentro das editoras, exigiu-se que o autor do livro do aluno participasse da elaboração do Manual do professor. Tornou-se também critério eliminatório que o Manual do professor contivesse minimamente uma explicitação e discussão da proposta metodológica de ensino aprendizagem e de concepção de História que ancoraram a produção do livro do aluno. Não há uma exigência de que estas sejam apresentadas como possibilidades que, dentre outras, foram eleitas por autores/editores como referências para seleção curricular, a abordagem da história e a metodologia de ensino aprendizagem que nortearam a obra. Analisou-se também se o Manual orienta a execução de atividades e de objetivos propostos ou indica outros recursos didáticos que podem ser utilizados pelo professor. Ao que tudo indica, há uma expectativa de que o conhecimento do professor sobre as opções teóricas e metodológicas dos autores/editores, consubstanciadas e roteirizadas nas coleções didáticas, contribua para um processo educacional de qualidade. Nesse sentido, concebe-se o professor como técnico reprodutor.

E, por fim, em **Prescrição E práticas educativas autônomas**, demonstra-se a polissemia presente nos Guias 2005 e 2008. Na Ficha de Avaliação do Guia 2005, aponta-se para um professor que cumpra “adequadamente” as orientações advindas do manual consubstanciadas no livro do aluno. Entretanto, em algumas resenhas de obras didáticas presentes no Guia, ressalta-se que o Manual do professor contribui para promoção da autonomia docente. Se o critério não fora estabelecido, nem mesmo nos itens classificatórios, ele fora observado por alguns avaliadores refletindo o caráter polissêmico já mencionado. O Guia 2008, nas diversas resenhas sobre as obras, são muitas as menções em relação aos manuais que contribuem para a autonomia do professor. Há também um reconhecimento positivo de coleções que estimulam os professores a utilizarem alternativas além do livro didático. Há também uma ressalva para os manuais que apresentam roteiros pré-estabelecidos e bastante prescritivos aos professores. No entanto, geralmente, nas concepções de autonomia apresentadas nas duas versões, o professor torna-se um agente autônomo para implementar uma concepção de história e metodologia de ensino-aprendizagem pré-definidos e não para construir sua própria concepção e caminhos que julgar mais adequados a partir do diálogo com as ciências de referência, os colegas da instituição e a realidade concreta na qual está inserido. Esse incentivo à atuação autônoma, tal qual concebida nos Guias, não parece estar sintonizado com a concepção de Professor Reflexivo.

Na seção **Manual do professor no Guia de livros didáticos 2011**, demonstra-se que o *Guia de livros didáticos* dessa versão é o mais inovador dentre os quatro analisados neste trabalho. Ainda que em muitos momentos conectadas ao suposto uso adequado do livro didático, percebe-se uma valorização da formação teórica mais ampla e da ação do professor que não fica condicionada à preparação para compreensão e implementação da proposta de ensino/aprendizagem e de concepção historiográfica defendidas pelos autores e consubstanciadas no livro do aluno. Por diversas vezes, apontou-se para um uso “subversivo” dos livros didáticos e uma valorização das decisões e da ação docente. Pressupõem um professor trabalhando não apenas em prol das simples adaptações, inclusões ou exclusões do currículo

prescrito nos livros didáticos. O livro didático, ainda que tido como parte integrante do processo ensino/aprendizagem, parece perder parte da centralidade e o papel do professor assume relevo. Pela primeira vez, a discussão coletiva entre os profissionais da escola é mencionada. Não obstante a inovação proposta, o Guia 2011 deu também continuidade a muitos pressupostos avaliativos das edições anteriores. Por meio dos quesitos dispostos nas Fichas de Avaliação do Manual do professor adotados nos Guias 2008 e 2011, apresentou-se semelhanças, continuidades e rupturas entre as edições. No entanto, apenas 19% das coleções apresentaram um Manual do professor que atendeu às expectativas dos avaliadores.

Em ***Guia de livros didáticos 2011 e Educação para Relações Étnico-Raciais***, demonstrou-se que essa versão foi pioneira na inclusão das questões étnico-raciais nos quesitos avaliativos do Manual do professor atendendo determinações legais e, sobretudo, sociopolíticas. Descreveu-se o contexto político/social no qual a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 surgiram e as lutas dos movimentos sociais para incorporação de novas abordagens no currículo escolar. Apresenta-se os relatos dos avaliadores sobre as formas de abordagem da temática nos livros do aluno e nos Manuais do Professor. Apresentou-se dados sobre as formas de abordagem e tratamento das temáticas Indígena e História da África nos Manuais do Professor dos livros aprovados. Segundo os avaliadores, apenas uma pequena parcela dos manuais se apresentaram de forma crítico-reflexiva nesse aspecto.

Na seção ***Manual do professor no Guia de livros didáticos 2014***, demonstra-se que, se comparada a versão 2011, esta edição trouxe mudanças significativas em relação à política de formação docente consubstanciada nos Manuais do Professor. Buscou-se encontrar Manuais mais orientadores ao bom uso do livro didático do que promotores de uma formação docente mais ampla e heterogênea. Apresentou-se os quesitos adotados para análise do Manual do professor que foram divididos em três grupos no *Guia de livros didáticos*. Os dois primeiros - apresentação e fundamentação da proposta da coleção e orientações sobre o uso adequado do livro do aluno — apontam nitidamente para uma perspectiva de formativa de professores técnico-reprodutores. No último — contribuição para a formação continuada do docente — dois pontos

são observados: Reflexão sobre a prática docente e a valorização do papel do professor e Sugestão de textos de aprofundamento e bibliografia pertinente e atualizada no campo da história e do ensino de história. Apesar de menos prescritivos, não deixam evidenciada uma busca pela formação de professores reflexivos. A ficha de avaliação trouxe também um item reservado a análise das orientações para o uso de sites sugeridos pela obra que também situa-se no campo da formação de professores técnico-reprodutores. Neste, analisa-se se o Manual do professor explicita os objetivos didático-pedagógicos dos sites, fornece orientações ao professor visando a exploração destes com os alunos, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos didáticos a serem empregados e, por fim, se há coerência e adequação entre os sites apresentados no Livro do Aluno e a proposta didático-pedagógica de uso dos sites explicitada no Manual do professor.

Em **Formação docente nos Guias 2011 e 2014**, demonstrou-se os resultados das comparações entre as Fichas de Avaliação dos Guias 2011 e 2014 em relação ao Manual do professor. Estas foram classificadas em três grupos distintos. No primeiro, estão quesitos que não apresentaram mudanças ou tiveram modificações pouco substanciais. Em seguida, os que estão presentes em uma das edições e não apresentam correspondência direta com a outra. Por fim, aqueles que estão diretamente relacionados à mudança de pressupostos em relação à formação docente continuada. Os quesitos que sofreram algum tipo de mudança refletem, via de regra, uma modificação na concepção de formação docente. Diversos itens avaliados no Manual do professor que na versão 2011 estavam voltados para uma discussão mais ampla e independente das coleções didáticas e abandonados na versão 2014 foram discutidos. Nesta, o foco da análise fica limitado à proposta que fundamenta a coleção e às orientações para o “bom uso” do livro didático e, em certos casos, dos sites indicados. Diferentemente da versão anterior, os avaliadores não apresentaram no *Guia de livros didáticos* os limites e avanços esperados das publicações didáticas analisadas e, em especial, do Manual do professor e também demonstram uma maior satisfação com os Manuais aprovados.

Capítulo 1

A INVESTIGAÇÃO E AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

1.1 Objetivos e as fontes de investigação

Para Lígia Martins e Newton Duarte (2010), a formação de professores, como de quaisquer profissionais, não pode considerá-los sujeitos isolados, desconectados do contexto no qual estão inseridos em um dado momento histórico. Todo processo de formação proporcionado a professores, por sua vez, também está intimamente associado ao modelo de educação, de sociedade e de profissional que se pretende formar. Para Marilda Behrens (2007), essas concepções de formação docente — além das referências do próprio professor — estão assentadas em paradigmas que conformam certa “visão de mundo, de sociedade, de homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula”. (p. 441). Em outras palavras, os processos de formação continuada de professores não são neutros, puramente técnicos e desprovidos de opções políticas e ideológicas.

Partindo do pressuposto que os manuais do professor dos livros didáticos participantes do PNLD são concebidos pelo MEC para cumprir o papel de agentes de formação docente, o presente estudo teve como foco essa política de formação continuada de professores. Nesse sentido, a questão principal desta pesquisa foi buscar compreender melhor qual o modelo de formação de professores de História vem sendo proposto pelo MEC via PNLD. Buscou-se detectar se a proposta visa contribuir para a formação de um professor sintonizado com uma perspectiva reflexiva e/ou técnico reprodutora ou com outras concepções didático/pedagógicas.

Algumas questões supostas *à priori* e outras surgidas ao longo do processo investigativo também auxiliaram e nortearam o processo de pesquisa, a saber: Quem são os responsáveis pela implementação desta política? Qual

seria o suposto perfil do professor para o qual a política de formação docente foi concebida e destinada via PNLD? Quais demandas, interesses e expectativas didático/pedagógicas, supõe-se ter este profissional? Quais comportamentos didático/pedagógicos, espera-se que ele adote no cotidiano escolar? Existe e, em caso positivo, como funciona o processo de avaliação desta política formativa junto aos professores da Educação Básica?

Para compreender a concepção norteadora dessa política de formação docente promovida pelo MEC via PNLD, a pesquisa documental, na perspectiva defendida por Marly Oliveira (2007)³², pareceu-nos o recurso metodológico mais apropriado. Empreendemos uma análise sobre os principais documentos oficiais produzidos no processo de execução do programa já que o nosso foco investigativo foi a concepção de formação docente advinda do MEC para implementação via PNLD. Esta concepção, por sua vez, foi expressa de forma mais sistemática em dois tipos de documentos que compõem este *corpus* textual: os Editais e os Guias dos Livros Didáticos. Esses documentos são bastante reveladores das definições, opções, orientações, determinações e da política avaliativa empreendida pelo programa sobre as obras didáticas.

Os editais são publicados trienalmente para aquisição de livros didáticos pelo governo federal para regulamentar os processos de seleção e compra de livros didáticos para escolas públicas da Educação Básica. Neles estão definidas todas as regras e critérios que serão adotados nas avaliações. As equipes de avaliadores dos livros inscritos no programa, por sua vez, são orientadas a seguir rigorosamente os critérios e disposições publicadas nos editais (BEZERRA; LUCA, 2006). Os Guia de livros didáticos, todavia, apresentam as obras aprovadas para a aquisição do governo federal após a escolha dos professores da Educação Básica. O documento é fruto do trabalho de uma imensa e diversificada equipe de avaliadores, mostram algumas descrições sobre o mecanismo, a trajetória e o processo avaliativo juntamente

³² Para a autora, a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (p. 69).

com uma resenha que destaca aspectos positivos e negativos de cada obra didática.

As equipes de avaliadores são basicamente formadas por técnicos do MEC e professores/pesquisadores em instituições públicas de ensino (quase todas Universidades Federais) . Mesmo sendo direcionado prioritariamente aos professores e gestores das escolas da Educação Básica, os Guias dos Livros Didáticos são de alto interesse das editoras e autores. Estes sabem que as obras que não atendem aos critérios e às tendências avaliativas apontadas neste documento, bem como dos editais, podem ser excluídas do programa.

1.2 Análise do corpus documental

A análise de fontes primárias, diferentemente das pesquisas bibliográficas, requer cuidados especiais à medida que são “documentos que não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70). Nesses casos, um referencial teórico precisa ser bastante consistente é indispensável. Nesta pesquisa, em particular, algumas categorias da análise do discurso de Mikhail Bakhtin e dos protocolos de leitura de Roger Chartier serviram como instrumentos apropriados e fundamentais para alicerçar o processo analítico do *corpus* documental.

Os editais e os Guias dos Livros Didáticos são publicações nas quais estão presentes enunciados que comunicam os critérios e os resultados das avaliações com suas contradições, silenciamentos e disputas de diversos sujeitos e grupos que concorreram para sua construção. Nesse sentido, enquanto as publicações impressas ou digitalizadas trazem a “dialogicidade” da linguagem — na concepção bakhtiniana do termo — e apresentam também suas múltiplas autorias conforme defende Roger Chartier.

O filósofo Mikhail Bakhtin, o mais destacado pensador de uma rede de intelectuais que incluía, dentre outros, o linguista Valentin Voloshinov e o teórico literário Pavel Medvedev, produziu uma série de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Na produção do Círculo, termo

pelo qual se designa Bakhtin e os intelectuais de seu grupo, a linguagem é sempre percebida como um constante processo de interação dialógica. Não existe um sistema autônomo de linguagem. Enquanto produto da interação entre os seres humanos, a linguagem sempre dirige ao outro (BAKHTIN, 1993). A língua, falada ou escrita, existe em função do uso que locutores e interlocutores fazem dela num processo comunicativo.

Nas concepções bakhtinianas, pode-se distinguir dois gêneros de linguagem. De um lado, os primários marcados por uma discursividade espontânea que se produz em situações comunicativas cotidianas informais. De outro, os secundários, produzidos com códigos culturais mais elaborados, como a escrita presente em romances, reportagens, artigos acadêmicos, etc.. Em ambas as categorias, os sujeitos envolvidos nas esferas de comunicação agem dentro de contextos históricos, sociais, culturais e ideológicos. Esses contextos, por sua vez, determinam as modulações que o falante irá imprimir no uso da linguagem para permitir a compreensão do interlocutor. (BRAIT, 2005, p. 97). Nas palavras de Brandão: “Toda palavra é dialógica por natureza porque pressupõe sempre o outro; o outro sob a figura do destinatário a quem está voltada toda alocução, a quem o locutor ajusta a sua fala, de quem antecipa reações e mobiliza estratégias.” (2005, p. 1).

Nesse sentido, todo texto vai além da relação entre seus produtores. “Sua constituição e seu significado delineam-se, também, a partir de sua relação com os destinatários ou, utilizando a terminologia bakhtiniana, com o seu auditório social” (MIRANDA; ALVIM, 2013, p. 391). Essa pré-condição produz um processo de interação no qual o interlocutor interpreta e responde internamente através do pensar ou externamente por meio um novo enunciado oral ou escrito.

As categorias analíticas propostas pelo Círculo são de extrema relevância para análises contemporâneas. Irene Machado (2005) lembra que, pela sua amplitude e profundidade, as categorias bakhtinianas são muito úteis para as análises discursivas em diversos campos, inclusive o da comunicação processada pelos meios de comunicação de massa ou das modernas mídias digitais, recursos sobre os quais curiosamente Bakhtin nada disse.

A autora reflete também sobre os conceitos de estilo e dialogia que estão intimamente associados na obra de Bakhtin (BRAIT, 2005, p. 80). A questão do estilo — essa “impressão da personalidade” de um locutor em seus enunciados — não fica restrita a critérios puramente linguísticos. Para Bakhtin, é fundamental saber sob que ângulo dialógico se confrontam os componentes ou caracterizadores de um estilo já que pertencem ao campo do discurso. Além disso, por ser uma construção dialógica — e, portanto, social — o estilo não se esgota na autenticidade individual (BRAIT, 2005, p. 98). “Sendo o estilo uma construção de sentido, é algo que se mostra apenas nas profundezas do enunciado, como imanência discursiva”, segundo Florence Haret (2009, p. 6).

A forma propriamente dita, ou seja, os recursos linguísticos por si só, não são fundamentais num processo de análise discursiva. O que se torna central é “o *modus* de utilização desses mesmos recursos gramaticais, passível de ser reconstruído apenas e através do percurso gerador do sentido”. (HARET, 2009, p. 6). Em outras palavras, a intencionalidade dos locutores que se valeram de certos estilos como recurso comunicativo. Para concretizar a sua intenção comunicativa, o locutor escolhe uma forma de comunicação adequada ao contexto.

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (BAKHTIN, 2003, p.301)

Essa intencionalidade do enunciado é um dos elementos centrais das categorias bakhtinianas. Nas palavras de Sônia Miranda e Yara Alvim, Bakhtin acredita que “para que se compreendam todas as dimensões constitutivas dos enunciados, devemos estar cientes não só das determinações sociais, mas também de suas intencionalidades” (2013, p. 391).

Nesta pesquisa, em particular, na análise do texto jurídico (editais do PNLD) e de documentos oficiais (Guias dos Livros Didáticos) — para além da sua forma estilística — a busca das intencionalidades comunicativas é primordial. O propósito maior deve ser a captura das intencionalidades que se

mascaram ou, até mesmo, evidenciam-se no discurso impessoal deste gênero. Como afirma Florence Haret:

O estilo do gênero textual discurso jurídico é esse próprio **modo do dizer** do **ethos** do direito que busca enunciar prescrições. Para tanto, pretende e, mais do que isso, deve apresentar-se no enunciado desprovido de subjetividades. Manipula o leitor implícito do texto de modo que este faça, saiba e creia que o que está ali enunciado é verdadeiro e deve ser cumprido. Nesse simulacro de objetividade e distanciamento, o sujeito da enunciação, figurativizado tanto no papel social de legislador quanto no de Juiz de Direito, **parece ser** (mas não é) desapaixonado, asséptico a qualquer subjetividade. (2009, p. 6, grifos da autora).

Os documentos oficiais — como os Guias dos Livros Didáticos —, por sua vez, apresentam posicionamentos avaliativos de forma normativa³³. Nesse sentido, a avaliação produzida, a seleção construída e os posicionamentos adotados em relação às obras não se apresentam com uma possibilidade dentre outras. As estratégias de organização do texto em termos de seleção lexical, de relações semântico-sintáticas, de registro das informações comunicam ao leitor uma imparcialidade que de fato não existe. A ausência da 1ª pessoa nos textos jurídicos ou documentos oficiais produzem suspensão do efeito de subjetividade. Assim, pretensamente constitui-se um “modo equilibrado de dizer, a justa medida, metro ideal do enunciado e da enunciação”, conforme Norma Discini (2003, p. 159).

Essas intencionalidades podem ser melhor desnudadas pelo pesquisador quando este procura compreender o *excedente de visão* do locutor. Esta é outra categoria da análise do discurso desenvolvida por Mikhail Bakhtin (1997) no texto “O autor e o herói”. Neste, o autor trabalhou o princípio da exotopia, ou seja, o “olhar de fora” produzido por um sujeito em relação ao outro no sentido do espaço e valores. Em outras palavras, a forma como um

³³ O conceito de normatividade está sendo utilizado numa perspectiva foucaultiana de poder. Para Foucault, as relações de poder não geram necessariamente conflitos já que em diversas situações pode haver negociações entre as partes. Essas relações, por sua vez, estão presentes nos mais diversos espaços sociais como, por exemplo, nas relações familiares, entre governantes e governados, patrões e empregados, líderes de associações sindicais e seus membros... Podem se expressar, por um lado, de modo explícito. De outro, são normatizadas, ou seja, sutis, dispersas, pouco perceptíveis e que passam muitas vezes despercebidas como se fossem a possibilidade única, correta e acertada (2004a, 2004b).

sujeito vê o outro. Visão esta que se dá de uma maneira como o próprio sujeito não consegue e não pode se ver já que o outro sempre observará de um lugar, de um tempo e com valores diferentes.

A exotopia é fruto do *excedente de visão* humana que só é possível, pois nos situamos fora do outro e podemos por meio de atos internos e externos pré-formar um olhar sobre ele. Nas palavras do próprio Bakhtin "o que vejo do outro é justamente o que só o outro vê quando se trata de mim" (BAKHTIN, 2003, p.43). Nesse sentido, o pesquisador, pela posição ocupada em relação ao locutor, pode mapear pelos enunciados discursivos as suas intenções deliberadas ou inconscientes. Nestas, percebe aquilo que "excede a visão" que o outro tem de si mesmo.

A polifonia é outra categoria bakhtiniana que permite uma leitura plural dos textos analisados nesta tese. O conceito foi construído originalmente a partir das observações de Bakhtin sobre os romances de Dostoievski e introduzida, posteriormente, como categoria de análise do discurso na produção acadêmica. Para os pensadores do Círculo, a produção de Dostoievski não possuía um narrador central. Todas as vozes presentes no texto dialogam em pé de igualdade. Nessa perspectiva, um texto polifônico expressa diversas vozes que nem sempre se sujeitam, por meio de diferentes subterfúgios, a um centro do qual emanariam a palavra final. Se levarmos em conta apenas o número de pessoas envolvidas na produção do *Guia do Livro Didático*, por exemplo, é de se esperar também uma polifonia textual³⁴.

Enfim, cabe ressaltar que diante da natureza dialógica da comunicação, o enunciado é compreendido como uma produção discursiva que só faz sentido associado ao seu contexto de produção. Exteriorização da atividade mental, o enunciado existe com uma intencionalidade comunicativa. Nesse sentido, a articulação entre texto e contexto pode trazer à luz a *visão excedente* dos autores do *Guia do Livro Didático* e dos Editais do PNLD. Assim, permite-se vislumbrar a visão constituída por estes sobre aqueles sujeitos que compõem a

³⁴ Na versão 2014 do PNLD, 72 profissionais oficialmente citados participaram direta e indiretamente da produção do *Guia do Livro Didático de História*. Estes eram oriundos de 25 instituições de ensino públicas ou de quatro órgãos vinculados ao MEC.

sua audiência social (professores, autores e editores) e a intenção comunicativa expressa.

As proposições de Roger Chartier, por sua vez, foram complementares às contribuições do Círculo enquanto aporte para análise dos objetos desta pesquisa. As concepções interativas de leitura³⁵ demonstraram que a produção de sentido se dá numa relação dialógica entre o conhecimento prévio do leitor e as mensagens presentes nos textos. Chartier, por sua vez, acrescentou novos elementos a estes pressupostos. Para o autor, a materialidade dos livros são componentes importantes na construção de sentido e participam do processo comunicativo com os leitores. Márcia Abreu em sua introdução à edição brasileira da obra de Chartier, intitulada *Formas e Sentido. Cultura escrita*: entre distinção e apropriação, afirma que

Ele opôs-se à “abstração dos textos” operada naqueles trabalhos, entendendo que os suportes nos quais eles se fazem ler, ouvir, ou ver tomam parte na construção do sentido. Ao contrário do se costumava pensar, autores não produzem livros — e sim textos. Tomam parte na criação do livro, mas contam com a colaboração insubstituível de impressores, de tipógrafos, de capistas, de editores, que tomam decisões sobre tipo de letra, tamanho da mancha tipográfica, introdução de figuras e notas explicativas, confecção de orelhas, capas etc. Além de intervenções gráficas, há que se considerar também a participação de editores e revisores que, em menor ou maior grau, interferem no texto inserindo modificações de várias ordens — de alterações sintáticas à distribuição dos capítulos. (CHARTIER, 2003, p.9).

Se na produção dos mais variados gêneros de livros, existe a participação de diversos agentes (autores, editores, capistas, ilustradores, revisores, etc.), como afirma Chartier nos editais e, sobretudo, nos Guias dos livros didáticos de História, especialmente pela amplitude das equipes, com participação de acadêmicos de diversas universidades do país e técnicos de diferentes instâncias do MEC, essa realidade não é diferente³⁶.

³⁵ Para saber mais, ver Colomber e Camps, 1991; Isabel Solé, 1998; Silva, 2009.

³⁶ Com o intuito de impulsionar o interesse da pesquisa universitária sobre o tema, o acolhimento das contribuições promovidas por esse interesse e a melhora da eficácia desse processo de análise de livros sugeriu o MEC — acatando as sugestões do documento “Recomendações para uma política pública de livros didáticos” — passou a elaborar convênios

Para diferenciar os tipos de intervenção do autor e do editor, Chartier (2003) fala de dois processos: *Mise en texte* e o *Mise en livre*. O primeiro deles é definido como os comandos linguísticos e estéticos produzidos por um autor em seu texto com o objetivo de provocar certo tipo de leitura. O *Mise en livre* se caracteriza pela representação que têm da competência de leitura daqueles a quem destinam prioritariamente a obra e que determinará as características do produto que oferecem ao público.

Esse conjunto de imagens fará com que sejam decisões quanto ao tipo de capa, disposição e diagramação do texto, introdução de para-textos, etc..

Com efeito, todo autor, todo escrito impõe uma ordem, uma postura, uma atitude de leitura. Quer seja explicitamente afirmada pelo escritor ou produzida mecanicamente pela maquinaria do texto, inscrita na letra da obra como também nos dispositivos de sua impressão, o protocolo da leitura define qual deve ser a interpretação correta e o uso adequado do texto ao mesmo tempo em que esboça seu leitor ideal. Deste último, autores e editores têm uma representação: são as competências que supõem nele que guiam seu trabalho de escrita e de edição; são os pensamentos e as condutas que desejam nele que fundam seus esforços e efeitos de persuasão. É possível, portanto, interrogando os textos e os livros, revelar as leituras que pretendiam produzir, ou aquelas tidas como mais adequadas para decifrá-lo. (CHARTIER, 2003, p. 20).

A partir dos estudos de Chartier, é possível perceber que um texto quando interrogado de forma mais profunda pelo pesquisador transmite inequivocamente informações sobre o perfil do público para o qual fora destinado bem como o modo que se pretende seja utilizado. Em um texto, estão presentes marcas que caracterizam para qual público editores e autores direcionaram a mensagem e o modo pelo qual supõem que este deve ser lido/apropriado. Nesse sentido, as palavras de Bourdieu durante um debate com o próprio Chartier (2003) são esclarecedoras.

E o senhor mesmo nos mostrou que a separação em parágrafos podia ser muito reveladora da intenção de difusão,

por exemplo: um texto de longos parágrafos endereça-se a um público mais selecionado que um texto separado em parágrafos pequenos. Isto repousa sobre a hipótese de que um público mais popular demandará um discurso mais descontínuo, etc. Assim, a oposição entre o longo e o curto, que pode manifestar-se de múltiplas formas, é uma indicação sobre o público visado e, ao mesmo tempo, sobre a ideia que o autor tem dele mesmo, de sua relação com os outros autores. Outro exemplo, toda a simbologia do grafismo, que foi longamente analisada. Penso um bom exemplo entre mil, aquele do itálico, e mais genericamente em todos os signos que se destinam a manifestar a importância do que se diz, a dizer ao leitor “aí é preciso prestar atenção no que digo”, o emprego das maiúsculas, os títulos, os subtítulos etc., que são igualmente manifestações de uma intenção de manipular a recepção. Há, portanto, uma maneira de ler o texto que permite saber o que se quer fazer que o leitor faça. (p. 235).

Em suma, os referenciais de Bakhtin e Chartier nos auxiliaram numa leitura, quando necessária a contrapelo, dos Editais e dos Guias dos Livros Didáticos, possibilitou uma melhor compreensão das intenções dos múltiplos agentes responsáveis pelos enunciados presentes nesses documentos e que revelam muito do teor do programa.

Alem disso, cabe registrar que nas investigações adotou-se uma perspectiva de *governança da educação* na concepção apontada por Juan Carlos Tedesco (2010). O autor acredita que a pesquisa sobre as políticas educacionais latino-americanas deve se concentrar nessa perspectiva em lugar de abordagens pontuais que desconsideram as conexões sistêmicas, ou seja, não estabelecer vínculos entre as medidas analisadas com outras medidas e orientações políticas gerais adotadas por um ou por sucessivos governos. Segundo Alcindo Gonçalves (2005), o termo governança passou a ser bastante utilizado a partir da década de 1990 devido às reflexões advindas de orientações do Banco Mundial interessado em compreender melhor os mecanismos de funcionamento de um estado considerado eficiente. Nesse sentido, a análise da “capacidade governativa não seria avaliada apenas pelos **resultados das políticas governamentais**, e sim também pela **forma pela**

qual o governo exerce o seu poder". (GONÇALVES, 2005, p. 1, grifos do autor)³⁷.

Assim, na perspectiva da governança da educação, ações políticas voltadas para os docentes são compreendidas como parte de projetos de governo ou de governos sucessivos. A análise destas se faz com uma ancoragem mais sistemática e não como uma peça dentro de um amontoado de programas esparsos sem relações entre si. Apesar disso, Juan Tedesco compreende que não se pode desconsiderar o peso das questões conjunturais nos processos de pesquisa. Como afirmam Bernardete Gatti, Elba Barreto e Marli André, Tedesco compreende que

as linhas de ação governamental implementadas na direção das redes escolares adquirem significado específico, a depender do contexto sociopolítico e do momento em que são desenvolvidas. Questões de gestão, centralização, descentralização, financiamento, autonomia, ênfases curriculares, avaliação etc. adquirem sentidos diferentes em situações sociais e políticas diversas. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 13).

Em outras palavras, por um lado, as análises das questões educacionais não podem se restringir a avaliações descontextualizadas responsáveis pela construção de um hiato entre determinadas políticas educacionais e o sentido e as opções políticas dadas por determinado ou sucessivos governos à política educacional. Por outro, não podem abandonar a análise das particularidades que permitem compreender as especificidades típicas de cada proposta com a concorrência de novas forças, opções e intervenções políticas de outros atores.

O PNLD é um programa que representa uma estratégia de ação desenvolvida por diversos governos ao longo dos últimos trinta anos. Nesse sentido, é uma política de estado. Os manuais do professor, parte integrante dos livros didáticos que participam do programa, são organizados a partir de

³⁷ Enquanto a governabilidade está relacionada ao exercício do poder circunscrito ao plano do Estado. A governança tem um caráter mais amplo e se refere a padrões de articulação e cooperação entre atores sociais e políticos. Para Maria Helena Santos, nesse sentido, incluem-se "mecanismos tradicionais de agregação e articulação de interesses, tais como os partidos políticos e grupos de pressão, como também redes sociais informais (de fornecedores, famílias, gerentes), hierarquias e associações de diversos tipos." (SANTOS, 1997, p. 342).

uma série de orientações e determinações produzidas por diversos governos e fazem parte de uma política de formação alicerçada nos pressupostos advindos de orientações do MEC. Numa perspectiva de análise das políticas de governança, não podem deixar de ser avaliados em suas conexões com pressupostos mais amplos. Nas palavras de Bernadete Gatti, Elba Barreto e Marli André,

o país, por meio de sucessivas gestões e em seus três níveis de governo, procurou aumentar os anos de escolaridade da população, investir na infraestrutura, orientar os currículos da educação básica, ampliar as oportunidades na educação superior, formar os docentes por diversos meios, deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior, **desenvolver os programas de formação continuada, melhorar os livros didáticos e a sua distribuição**, entre tantas outras ações políticas. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.15, grifos nossos).

Os detalhamentos, prescrições, orientações e decisões produzidas no âmbito do PNLD fazem parte de um todo articulado, ou seja, do projeto de educação, com destaque para a formação docente, que vem sendo implementado nas últimas décadas no Brasil.

1.3 Recorte Temporal

Como política de Estado, o PNLD abrange os processos de aquisição e avaliação de livros didáticos desde 1985³⁸. Receando a exclusão de seu produto do *Guia do Livro Didático*, autores e editores passaram a ter cuidados evidentes para atender às determinações do programa. Sônia Miranda e Tânia De Luca afirmam que: “De um PNLD a outro, os referidos critérios foram **aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares**, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação” (2004, p. 127, grifos nossos).

Para Margarida Oliveira (2007) — representante de História na Comissão Técnica do PNLD nas avaliações de 2007, 2008, 2010, 2011, 2013,

³⁸ Assunto que será abordado no capítulo 3.

2014 e Coordenadora Adjunta do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) em 2012 —

As avaliações sistemáticas e **cada vez mais aperfeiçoadas**, empreendidas pelo Ministério da Educação por meio das Universidades, vêm, desde meados da década de 90 do século XX, garantindo que cheguem às escolas livros sem erros ou falhas na sua editoração. (p.1, grifos nossos).

Oliveira também afirma que os editais “avolumam-se em especificações cada vez mais minuciosas, tentando responder aos problemas detectados durante as avaliações” (2013, p. 370)³⁹.

Flávia Caimi (2013) — pesquisadora e Avaliadora da Área de História PNLD 2008, 2010, 2011, responsável pela Comissão Técnica da mesma área em 2012 e Coordenadora adjunta em 2013 — ao analisar o conjunto de avaliações das obras executadas pelo programa afirma que

[...] o fato de haver no Brasil um Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que há mais de uma década vem avaliando, rigorosa e sistematicamente, a produção do livro didático e, conseqüentemente, controlando a qualidade da sua oferta às escolas, constitui um forte elemento explicativo da importância que o tema vem ocupando nos debates e práticas acerca dos processos de ensinar e aprender história. (p. 36, grifos nossos).

Nos últimos anos, como reconhece Margarida Oliveira (2013), houve, nos critérios determinados nos editais e nas avaliações para a confecção das obras didáticas, um deslocamento em todas as áreas, e não só em História, das definições de currículos ou conteúdos para processos de conhecimento. Essa tendência contradiz o modelo de formação tradicional de professores de História na educação superior no Brasil no qual se enfatiza a formação teórica/metodológica/historiográfica em detrimento ou secundarização da formação para docência (CERRI, 2013).

³⁹ Dentre outras questões, essas especificações permitiram aos avaliadores reprovarem obras consideradas inadequadas. Fato que não foi possível em edições como a de 2002, quando “entre as coleções recomendadas com ressalvas, algumas eram passíveis de poucas ressalvas, outras continham número bastante grande e somente não foram excluídas porque não incidiam em nenhum item previsto no Edital”. (BEZERRA; LUCA, 2006, p. 43).

As autoras supracitadas, pesquisadoras que ocupam também a posição de avaliadoras oficiais do PNLD, dentre outras questões, afirmam haver um aprimoramento entre as edições do programa. Em suma, uma visão positivada e evolutiva dos parâmetros, determinações e processos de avaliações dentre os quais está incluso o Manual do professor⁴⁰. Se entre uma e outra edição do programa encontram-se modificações substantivas, a avaliação de uma série de edições permite perceber quais são as concepções, percursos e vertentes adotados com suas permanências, transformações, continuidades e rupturas tanto no que diz respeito ao livro do aluno ou ao objeto de análise desta pesquisa que é o Manual do professor.

Um marco importante nos processos de organização, regulamentação e avaliação das obras didáticas no PNLD foi estabelecido a partir da publicação do documento “Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos” produzido em 2001. O programa já havia estabelecido uma política de avaliação da qualidade dos livros didáticos adquiridos para as escolas públicas em meados da década de 1990. As primeiras avaliações apontaram graves problemas nos livros adquiridos pelo MEC⁴¹. Nesse contexto, segundo Antônio Batista:

Tendo por principal objetivo aprimorar o conjunto de processos envolvidos no PNLD, o MEC constituiu um grupo de trabalho para, ao longo do segundo semestre de 1999, avaliar o desenvolvimento do Programa, sugerir reformulações e — como já se indicou — fornecer elementos para orientação das políticas públicas para o livro didático. (2001, p. 9).

O grupo foi coordenado pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), composto por técnicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e

⁴⁰ Entretanto, existem questionamentos em relação às políticas avaliativas do programa. Antônio Augusto Batista (2002) compreende que a influência da avaliação produzida pelo PNLD sobre o processo de produção do livro didático contribui para a cristalização de *uma* concepção de livro e inibe uma possível diversidade. Essa uniformização, por sua vez, influencia na padronização do currículo indo de encontro ao movimento desencadeado desde o final da década de 1970 por vários debates e fóruns a favor da pluralidade e da diversidade curricular. Nesse mesmo sentido, Araci Coelho (2009) afirma que o processo de avaliação do livro didático atual, tem provocado a uniformização de uma ideia do que ele deve ser. Nesse sentido, contribuindo para o predomínio de livros de uma mesma linha e inibindo a produção de outros, organizados de formas diversas.

⁴¹ Para saber mais, ver no capítulo 3.

da SEF e coordenadores da avaliação de livros didáticos (das áreas de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências), todos docentes em universidades brasileiras, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) — organização não governamental voltada para a pesquisa e a ação educacionais — e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da FaE/UFMG voltado para a pesquisa, a documentação e a ação educacionais no campo da alfabetização e do letramento.

Com base nos dados obtidos sobre o Programa, bem como na análise e discussão de suas dimensões pedagógicas, editoriais e políticas, esse grupo elaborou uma versão preliminar deste documento. Essa versão foi debatida pelos dirigentes do Ministério e, após sofrer alterações e acréscimos, foi encaminhada, para exame e discussão, à comunidade educacional, representada por 124 professores universitários, 54 técnicos e dirigentes de secretarias estaduais e municipais de educação e por seis associações educacionais (dentre outras, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSED - e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação- UNDIME). Ao todo, o documento foi enviado a 184 educadores e instituições de pesquisa e ação educacionais. (BATISTA, 2001, p.9).

Dos sujeitos e instituições supracitados, 50 remeteram pareceres em relação ao documento e 93 participaram de um seminário para discuti-lo. A síntese dessas discussões foi consubstanciada no documento “Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos”. Essas definições foram incorporadas em grande parte na confecção dos editais publicados a partir de 2002 que apontaram caminhos mais definidos para execução do programa (BEZERRA; LUCA, 2006).

Nas palavras de Margarida Oliveira,

[...] “o Edital do PNLD” estabelece todos os critérios que serão utilizados nas avaliações (Técnica e acadêmica) que determinam se os livros poderão ou não estar à disposição por meio do Guia do PNLD para escolha pelos professores e compra pelo Governo Federal. [...] Contudo para se chegar a essa formatação dos editais, considera-se como marco o documento “Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos” (2013, p. 360, grifos da autora).

Esse documento apresentou conclusões e recomendações para subsidiar reformulações nesse Programa e para discutir e estabelecer elementos para o aprimoramento das políticas públicas do livro didático no país. Para isso, está organizado em cinco grandes partes. A primeira delas apresenta o processo por meio do qual o documento foi elaborado, ao longo dos anos de 1999 e 2000. A segunda e a terceira partes apresentam o desenvolvimento histórico recente do PNLD, apreendendo suas modificações e indicadores de suas principais repercussões positivas nos campos editorial e educacional. A quarta e quinta partes elencam um conjunto de recomendações para o estabelecimento de uma política pública para o livro didático no País e discutem suas principais motivações. Essas referências foram adotadas a partir de 2002 quando se publicou o Edital do PNLD 2004.

Assim, adotou-se no recorte temporal desta pesquisa a análise das edições do programa integralmente efetivadas após a publicação das “Recomendações para uma política pública de livros didáticos”. Dada a dimensão do programa, que engloba avaliação e aquisição de livros para séries iniciais e finais do Ensino Fundamental chamado Regular, para as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo, Educação Indígena e Ensino Médio, necessário se fez selecionar uma destas vertentes para uma análise mais verticalizada. Assim, o foco analítico se restringiu a todas as versões do PNLD voltadas para as séries finais do Ensino Fundamental, ou seja, edições 2005, 2008, 2011 e 2014⁴².

Cabe registrar que além do documento supracitado e da ampliação do rigor a cada edição do programa, possivelmente fatores de natureza política e econômica, mudanças na legislação educacional, reivindicações e pressões das editoras, bem como os próprios processos avaliativos implementados pelo PNLD influenciaram na confecção dos editais publicados após 2001. Assim, é importante considerar que os editais e os processos avaliativos são instrumentos que incorporam afirmações e conflitos que se expressam em sua

⁴²As demais vertentes do programa, em geral, são mais recentes e ainda não possuem uma durabilidade que permita uma avaliação mais longitudinal. Mesmo restringindo esse estudo comparativo a um segmento do programa, a tarefa é demasiadamente ampla. Entretanto, o campo necessita de pesquisas que esmiúcem as edições do programa voltadas a outros segmentos da educação básica.

época. Nesse sentido, devem ser observados não apenas numa perspectiva “cronológica”.

Essa observação longitudinal pode revelar também em que medida os editais incorporam as recomendações, críticas e sugestões advindas de avaliações anteriores. Além disso, os modos pelos quais os processos avaliativos, propriamente ditos, dialogam, incorporam, rejeitam ou subvertem as determinações advindas dos editais. Assim permite-se vislumbrar os processos de mudanças e aprimoramento apontados pelos avaliadores entre as edições do programa e elucidar, de certo modo, os pressupostos mais relevantes que orientam a confecção de manuais de professores nos livros didáticos de História no Brasil apontando continuidades e rupturas ao longo desse processo. Por fim, permitem compreender — e esta é a pergunta central que norteou este trabalho — além do perfil de professor brasileiro de história concebido na política de formação continuada via PNLD — o modelo de professor que se “pretende construir” com esta formação.

1.4 Referencial teórico

1.4.1 O Professor Reflexivo

Mesmo que muitas vezes empregado de forma polissêmica, nas três últimas décadas o conceito de Professor Reflexivo tornou-se uma referência significativa nas pesquisas sobre formação docente dentre as quais se encontra este estudo. Em linhas gerais, o conceito de Professor Reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensar, refletir e criar do ser humano em contraposição ao princípio de que este deve ser mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores (ALARCÃO, 2005; ZEICHNER, 2008). Para Isabel Alarcão o profissional reflexivo é tido como aquele que “nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa” (2005, p. 41).

Selma Pimenta e Evandro Ghedin afirmam que se, de um lado, essa perspectiva conceitual tornou-se significativa para a leitura, compreensão e orientação do processo de formação de professores, de outro, vem sendo “apropriada por diversos atores — pesquisadores e reformadores educacionais — que apresentam propostas claramente divergentes para esse processo” (2002, p. 7). Para contextualizar o conceito, retomaremos brevemente a discussão desde as proposições apontadas por Donald Schön, passando pelas críticas e contribuições de outros autores (PIMENTA, 2002; ALARCÃO, 2005; ZEICHNER, 1993; 2008; NÓVOA, 1992; SACRISTAN, 2000) evidenciando a perspectiva que orientou este trabalho.

Como professor de Estudos Urbanos do Instituto de Tecnologia de Massachussetts até o final da década de 1990, Schön passou a questionar a formação dos profissionais que se dava nos moldes de um currículo normativo em que se estabelecia o estudo da ciência, seguido de sua aplicação e, por fim, o estágio no qual os estudantes colocavam em prática o conhecimento técnico-profissional apreendido. Para o autor, o profissional oriundo desse modelo de formação, denominado racionalismo técnico, não estaria apto a responder por situações que emergem no cotidiano de trabalho já que estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela própria ciência. Sendo assim, esse profissional não seria capaz de dar respostas técnicas necessárias para situações não previstas (PIMENTA, 2002).

Alicerçado nas proposições de experiência e a reflexão na experiência de John Dewey (PIMENTA, 2002; DINIZ-PEREIRA, 2010) e de conhecimento tácito da escola histórico-cultural de Vigotsky (PIMENTA, 2002), Schön defendeu uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática. Essa se caracteriza pela valorização da prática profissional como fonte de produção de conhecimento que deveria ser construído através da reflexão, análise e problematização dessa prática. Cabe ressaltar que Schön, por meio de uma leitura das pesquisas de Luria e Polanyi, destaca que neste processo há também um conhecimento não evidenciado que se produz durante o exercício profissional: um conhecimento “tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito” (PIMENTA, 2002, p. 19) .

Entretanto, os conhecimentos habitualmente utilizados e oriundos das experiências profissionais não se adaptam a todas as demandas cotidianas. Frente a situações novas, aquelas que fogem à rotina, novos conhecimentos são necessários. Os profissionais então são desafiados a construir novas soluções por meio da reflexão na ação. Assim, constroem um repertório de experiências que serão mobilizadas e colocadas em prática em situações semelhantes no futuro configurando assim um conhecimento prático. Esse repertório, por sua vez, não é suficiente para que o profissional possa lidar com todas as situações em seu cotidiano de trabalho. Algumas destas, possivelmente mais complexas, demandam

uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação enfim. A esse movimento, o autor denomina de reflexão sobre a reflexão na ação. (PIMENTA, 2002, p. 20).

Schön atribui grande importância da prática refletida para responder a situações advindas do cotidiano, sobretudo situações novas, mais complexas e inusitadas que exigem estratégias metacognitivas. Nesse sentido, o autor defendeu a subversão do currículo praticado até então. Em lugar do estudo da ciência, seguida de sua aplicação e do estágio para o emprego definitivo dos conhecimentos na prática, Schön acredita que os currículos deveriam incorporar a perspectiva reflexiva na formação de futuros profissionais desde o início da formação e não apenas ao final durante o período do estágio. Os currículos, por sua vez, deveriam incorporar as reflexões advindas das práticas de profissionais atuantes no mercado. Adaptada ao campo particular do magistério os currículos deveriam incorporar a experiência dos próprios professores.

Para Kenneth Zeichner, “da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência[...]” (2008, p. 539). O conceito de Professor Reflexivo contribuiu para um questionamento em grande parte dos países ocidentais sobre a formação de professores numa perspectiva

racionalista técnica. Esta passou a ser compreendida como insuficiente para formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas (PIMENTA, 2002).

A partir das análises críticas das ideias de Schön, os pesquisadores passaram a discutir os currículos necessários para a formação de professores reflexivos, local adequado para essa formação e as condições básicas para o exercício de uma prática reflexiva nas escolas. Nesse contexto, surgiu nos Estados Unidos da América do Norte (EUA), difundiu-se pelo Canadá, Europa e América Latina, um movimento que defendia profundas reformas nos processos de formação de professores da Educação Básica buscando discutir a profissionalização do trabalho docente (DINIZ-PEREIRA, 2010; PIMENTA, 2002; TARDIF, 2000, 2002; GAUTHIER, 1998).

As suas diretrizes destacavam a importância de se organizar um repertório de conhecimentos do ensino, construído a partir da prática dos professores nos processos de formação docente. Estes, por sua vez, não seriam normativos ou prescritivos como os currículos construídos até então. Seu caráter seria consultivo. Nas palavras de Júlio Diniz-Pereira (2010), a “ideia não seria transformar os resultados levantados em normas a serem seguidas pelos professores, mas sim em senhas, guias que pudessem merecer um exame atencioso pelo docente.” (p. 87).

Nessa valorização da formação, numa perspectiva reflexiva, inúmeras temáticas foram incorporadas pelas pesquisas. Dentre elas,

questões organizacionais, projeto pedagógico das escolas, importância do trabalho coletivo, questões referentes a autonomia de professores e das escolas; as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização de professores; a identidade epistemológica (quais saberes lhe são próprios?); os processos de formação dessa identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional; as novas (e complexas) necessidades colocadas às escolas (e aos professores) pela sociedade contemporânea das novas tecnológicas, da informação e do conhecimento, do esgarçamento das relações sociais e afetivas, da violência, da indisciplina, do desinteresse pelo conhecimento, gerado pelo reconhecimento das formas de enriquecimento que independem do trabalho; das novas configurações do trabalho e do desemprego, requerendo que os trabalhadores busquem

constantemente requalificação através de cursos de formação contínua, etc.. (PIMENTA, 2002, p. 21).

Nesse quadro, a formação continuada na escola foi compreendida como a mais indicada, pois é nesse ambiente que se explicitam as demandas da prática, os conflitos e os dilemas do processo de ensino (ANDRADE, 2007; PIMENTA, 2001). Para Janaina Silva, numa perspectiva reflexiva:

A formação continuada na escola pode constituir-se, a partir do cotidiano profissional, um fazer de pesquisa e formação, com reflexão individual e coletiva sobre suas práticas, mantendo relações com outros formadores que possam ajudá-los a ressignificar suas práticas e teorias. (2011,p. 4).

No Brasil, esse movimento de profissionalização do trabalho docente, aliado ao processo de redemocratização e às conquistas dos movimentos sociais e da própria sociedade, deixou também suas marcas. Na Constituição de 1988, a educação formal foi compreendida como um direito social de todos e um dever do Estado e da família. “Aliado a isso, também se discutia sobre a necessidade da formação do professor em múltiplas dimensões: pessoal, histórica, política e social.” (DASSOLER; LIMA, 2012, p. 2).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) promulgada em 1996 dispôs em seu artigo 61 que a formação dos profissionais da educação deveria fundamentar-se na associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. Além disso, deveria aproveitar-se da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Observa-se que a LDB adotou os termos formação de profissionais da educação e formação de docentes, ressaltando também que cabe aos sistemas de ensino promover aperfeiçoamento profissional continuado. Ao mesmo tempo em que estabeleceu a associação entre teorias e práticas, mediante a formação contínua, e o aproveitamento anterior como fundamentos da formação dos profissionais da educação. (DASSOLER; LIMA, 2012, p. 2).

Como já afirmado, se o conceito de Professor Reflexivo vem sendo bastante profícuo no campo da pesquisa e da própria formação docente, a polissemia do termo fomentou inúmeras discussões sobre as diferentes

concepções e formas como vêm sendo aplicadas em programas de formação inicial e continuada de professores. Para Keneth Zeichner (2008):

O ensino reflexivo tornou-se rapidamente um slogan adotado por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas para justificar o que faziam em seus programas e, depois de certo tempo, ele começou a perder qualquer significado específico. (ZEICHNER, 2008, p. 538).

O autor ainda ressalta que, entre os defensores do modelo reflexivo de formação docente, “existem diferenças enormes em relação às suas perspectivas sobre ensino, aprendizagem, educação escolar e o que significa uma boa sociedade” (p. 538).

Pesquisadores de viés marxista, como Lígia Martins e Newton Duarte, questionam a efetividade da formação docente na lógica do Professor Reflexivo. Para esses autores, o modelo

cada vez mais centrado em premissas que visam o “pensamento reflexivo”, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal, dentre outras, não é representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade. (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 23).

Cabe ressaltar que os autores partem do pressuposto que exista um patrimônio intelectual universal da humanidade, perspectiva defendida, dentre outros, por Demerval Saviani (1994). Numa concepção fenomenológica como a de Paulo Freire (2005), o conhecimento é visto como sempre intencionado, ou seja, sempre dirigido para alguma coisa. Conhecer é tornar presente o mundo para consciência. Além disso, conhecer não é um ato isolado, envolve intercomunicação e intersubjetividade. Nesse sentido, não existe um patrimônio intelectual universal. Há sim uma seleção daquilo que seja considerado universal a partir de determinados padrões que podem se alterar à medida que referências e metodologias adotados também forem modificados dando origem a outros padrões.

As críticas também são dirigidas à inconsistência do conceito de racionalismo técnico. Para Martins e Duarte, os que acreditam no modelo de Professor Reflexivo defendem

a necessária articulação entre teoria e prática. Uma articulação, porém, centrada na resolução de problemas práticos imediatos e o manejo das situações concretas do cotidiano escolar, enfim, que privilegia a forma em detrimento do conteúdo, deixando implícita a falaciosa frase: “na prática a teoria é outra.” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 22, grifos dos autores).

Por fim, os autores ainda afirmam que, nesse contexto — de focalização das questões educacionais em situações cotidianas que exigem soluções imediatas sem grandes reflexões teóricas sobre os contextos nos quais os processos educacionais estão inseridos — a formação de professores, tanto em seu caráter inicial ou contínuo vem se dando de forma cada vez mais aligeirada. Assim torna-se

presa fácil para os empresários da educação e para os administradores de universidades públicas que, em nome de uma justa e correta necessidade de formação de professores em nosso país, dentre outras mazelas, justificam a formação inicial de professores via Ensino a Distância (EaD). (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 22).

Entretanto, existe uma parcela de críticos que, em lugar da negação plena do termo, propõem adequações que o viabilizam. Selma Pimenta (2002) aponta três pontos recorrentes nos questionamentos de diversos autores dessa vertente. Em primeiro lugar, as preocupações com o desenvolvimento de um possível “praticismo” que se alimente na ideia de que basta a prática para a construção do saber docente. Além disso, um possível “individualismo” gerado pela reflexão do professor em torno de si próprio ao se considerar apenas a reflexão sobre a prática como suficiente para resolução dos problemas advindos da própria prática. E, por fim, um possível modismo, que traz consigo uma apropriação indiscriminada e acrítica, sem a busca de compreensão dos contextos mais amplos sob os quais as questões cotidianas se inserem produzindo uma “banalização” da perspectiva reflexiva.

Um desses críticos é Keneth Zeichner (1992), que, mesmo reconhecendo a importância da contribuição de Schön, considera a sua proposta reducionista e limitada, já que esta praticamente enfatiza

reflexões dos professores sobre seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando-se as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula. Esse viés individualista faz com que seja menos provável que professores sejam capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho que minam a possibilidade de atingir seus objetos educacionais. (ZEICHNER, 2008, p. 542).

O autor também afirma que contraditoriamente existe a persistência de uma racionalidade técnica sobre o slogan de um ensino reflexivo. Isto se deve à ausência de discussões sobre os objetivos da educação, sobre o modelo de sociedade para o qual os estudantes estão sendo formados, em suma, qual concepção política, econômica, cultural embasa as ações educativas. Na perspectiva freireana, quer os sujeitos envolvidos no ato educativo tenham ou não consciência, a educação não é uma atividade técnica desprovida de intencionalidades. A educação é um ato político, ideológico e emancipatório que cria vínculos políticos com o futuro, de maneira a contribuir como seres humanos que vivem e realizam suas atividades em sociedade (FREIRE, 2005). Nesse sentido, mesmo sob o lema de combate ao racionalismo técnico, ao desconsiderar as intencionalidades políticas presentes no processo educativo, esta concepção combatida é reproduzida numa suposta prática reflexiva ao se enfatizar

as estratégias e habilidades de ensino (os meios para se ensinar) e a exclusão, da alçada dos professores, da reflexão sobre os fins da educação, bem como os aspectos moral e ético do ensino. Nestes casos, aos professores, permite-se apenas que ajustem os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas. O ensino torna-se meramente uma atividade técnica. (ZEICHNER, 2008, p. 542).

Zeichner afirma, de modo semelhante ao que fizeram Martins e Duarte (2010), que essa perspectiva abriu espaço para a criação de um grande mercado de treinamento de professores. Esse grande “mercado” do conceito

passou a oferecer práticas ou treinamentos para serem aplicados tecnicamente. Talvez pela própria secundarização ou negligenciamento em relação ao contexto educacional no qual as práticas docentes se efetivam esse “mercado do conceito” pôde oferecer as mesmas “soluções técnicas” para realidades distintas.

O uso de forma massificada e indiscriminado do termo, por sua vez, “tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico. Contraditoriamente, combatendo esse paradigma é que surgiu o conceito de Professor Reflexivo[...]” (PIMENTA, 2002, p. 23). Nesse aspecto, as críticas de Zeichner (2008) e Pimenta (2002) também se assemelham às de Martins e Duarte (2010).

Ao questionar o praticismo excessivo, Selma Pimenta afirma que o saber docente não é formado apenas pelos conhecimentos advindos da prática. Para a autora,

a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (2002, p. 24).

Segundo Gimeno Sacristán (2000), essa epistemologia da prática é possível caso se considere inseparáveis teoria e prática. Isto porque o conhecimento sempre dialoga com a ação. O conhecimento docente, por sua vez, é formado pela experiência particular do sujeito em diálogo com as teorias da educação. Estas contribuem para que o professor crie seus “esquemas” intelectuais que podem ser mobilizados em situações concretas contribuindo para formação de seu acervo de experiência “teórico-prático” que, entretanto, está em constante processo de reelaboração. Dialogar com as teorias da educação é um movimento de diálogo com o “outro”, é a busca de soluções numa perspectiva não individual. Giovanetti (2006) também ao defender a indissociabilidade entre teoria e prática, modalidades que se retroalimentam, afirma que “caso contrário corremos o risco do ativismo, cuja prática esvazia-se

e não avança, ou do teorismo, cuja reflexão perde sentido em divagações abstratas” (p.243).

Além disso, o Professor Reflexivo atuante no espaço escolar participa de um contexto em que as ações e as discussões coletivas são necessárias. A escola, como espaço de educação formal, compreendida como lugar de construção de conhecimento pelo movimento de valorização da profissionalização docente, deve também ser um espaço de formação pelo diálogo entre os sujeitos que ali convivem. Para Celso Vasconcellos, “O espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática é essencial para um trabalho que se quer transformador.” (1995, p.67).

Conforme Angel Gómes (1992), essa racionalidade prática ganha sentido e se torna significativa à medida que o professor passa a lidar com uma análise do cotidiano dialogando com questões teóricas mais amplas. Assim, a atuação ganha outra tônica e interpretação, pois significa a

“reflexão na ação”, “trabalhar com a noção do professor como investigador da sala de aula”, “o ensino como arte moral”, “o professor como profissional clínico”, “o ensino como um processo de interativo”, “como um processo de planejamento e tomada de decisões”, tendo como objetivo superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a prática de sala de aula. (1992, p.102, grifos da autor)

Nesse sentido, a prática não se torna fonte exclusiva das reflexões docentes. A análise das práticas profissionais não se esgota em si mesma. Estas são tidas também como mobilizadoras de conhecimentos produzidos em outros contextos e que também derivam de outras práticas. Assim, o Professor Reflexivo é compreendido como um profissional, munido de um conhecimento teórico diversificado, “enfrenta problemas práticos relativos ao fazer, problemas incertos aos quais, muitas vezes, não se pode aplicar-lhes os pressupostos teóricos aprendidos, o que requer respostas pessoais contextualizadas”. (DIAS; GARCIA, 1992 apud ALMEIDA, 1999, p.11).

Nessa perspectiva, os processos de formação docente voltados para professores reflexivos devem procurar

contemplar a reflexão sobre a prática de modo a estabelecer relações com aspectos sociais, políticos e culturais presentes

em seu contexto, com os conhecimentos científicos teóricos e metodológicos disponíveis, bem como contar com a identificação de atributos pessoais do professor que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem. (VALENTE; VITALINO, 2010, p.39).

Em suma, o conceito de Professor Reflexivo, desde as concepções iniciais advogadas por Donald Schön (1992) e do movimento de profissionalização docente que se difundiu por grande parte dos países ocidentais, trouxe para ordem do dia a importância dos conhecimentos advindos da prática profissional na formação inicial e continuada de professores (DINIZ-PEREIRA, 2010; PIMENTA, 2002; TARDIF, 2000, 2002; GAUTHIER, 1998). Muitas críticas e proposições associadas ao conceito foram responsáveis por uma atualização do mesmo tornando-o compatível com as demandas de formação docente atuais. Dentre elas destacam-se quatro pontos que são complementares entre si.

Primeiramente, a concepção do professor da Educação Básica como produtor de conhecimentos e não apenas um técnico que executa currículos e concepções educacionais pensadas por outros (PIMENTA, 2002; ALARCÃO, 2005; ZEICHNER, 2008; NÓVOA, 1992)⁴³. Em seguida, uma epistemologia da prática que considera inseparáveis teoria e prática, já que o conhecimento docente não é formado apenas pela experiência particular do sujeito. Concebe-se que esse conhecimento experiencial deve ser utilizado em diálogo com as teorias da educação (SACRISTÁN, 2000). Teorias estas que contribuem para que o professor crie seus “esquemas” intelectuais que podem ser mobilizados em situações concretas ampliando a formação de seu acervo de experiência “teórico-prático”, evitando-se assim o que Giovanetti (2006) denomina de ativismo ou teoricismo.

⁴³ Ao resgatar a importância da atuação reflexiva dos professores, Keneth Zeichner questiona reformas educativas que vêm de “cima para baixo”, que convertem os professores em meros reprodutores de currículos pensados por outros e participantes passivos nos processos educacionais. Para o autor, essas reformas vão à contramão das concepções de Professor Reflexivo e advoga que o “o ensino tem que voltar a se colocar na mão dos professores”. (1993, p. 44). Tendo em vista a perspectiva freireana de que a educação é um ato político, emancipatório e ideológico, esse aspecto torna-se fundamental.

Em terceiro lugar, a importância de se romper com o viés individualista das proposições de Schön. Nesse caso, evitando-se que os processos de reflexão sobre a prática levem o professor a atuar sem um diálogo com “o outro” (ZEICHNER, 1992, 2008). Dialogar com o outro inclui desde as discussões com os colegas de trabalho aos teóricos da educação por meio de suas proposições teóricas. E, por fim, a importância das reflexões dos professores sobre seu próprio ensino e sobre os estudantes, levando em considerações as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula.

Os professores devem agir com uma clareza política maior sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio de suas ações cotidianas. Eles podem ser incapazes de mudar alguns aspectos da situação atual, mas ao menos estão conscientes do que está acontecendo. (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Enfim, o Professor Reflexivo é um profissional preparado para compreender a realidade que o cerca e — a partir de seus conhecimentos adquiridos por intermédio das reflexões sobre a prática, em diálogo com as teorias educacionais e com outros educadores — tomar as decisões mais convenientes diante de situações previsíveis e/ou inusitadas do seu cotidiano de trabalho.

1.4.2 Concepções de formação docente

Com já visto, os processos de formação docente estão intimamente associados ao modelo de professor, de educação e de sociedade que se almeja. Nesse sentido, far-se-á um breve levantamento dos modelos de formação docente mais frequentes nas últimas três décadas.

Alda Marin (1995), num estudo ainda bastante citado por outros pesquisadores, afirma que diversas terminologias utilizadas no campo da formação docente tidas como sinônimos ou similares, representam concepções diferenciadas. Nesse sentido, faz-se necessária uma breve discussão sobre os pressupostos e conceitos em curso no debate acadêmico.

Marilda Behrens (2007) afirma que a lógica newtoniana/cartesiana com a preconização da racionalização, a fragmentação e a visão linear da Ciência alicerçou durante grande parte do século XX, e ainda alicerça concepções de educação e formação docente. Recorrendo à obra clássica de Boaventura Santos (2010), *Um discurso sobre as Ciências*, Behrens explica esse modelo epistemológico conservador que pressupõe uma ordem e uma estabilidade no mundo que de modo mecanicista, sustentam compreensões de que há um repetir do passado no futuro. Nesse sentido, na concepção

mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exatamente por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, num mundo que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via da sua decomposição nos elementos que o constituem. (SANTOS, 2010, p. 17).

Diversos termos a partir da década de 1970 passaram a designar modelos de formação sustentados nesse paradigma. Dentre eles, a chamada *reciclagem* foi um dos mais comuns. Para Alda Marin (1995), a palavra comumente utilizada para se identificar processos de modificação de objetos e materiais, no contexto educacional pode se referir a cursos rápidos, descontextualizados e superficiais, que não consideram a complexidade do processo de formação docente. Outro tipo bastante disseminado foi denominado *Aperfeiçoamento* que designa, muitas vezes, um conjunto de ações que objetivam completar alguém, torná-lo perfeito, concluí-lo, negando o próprio processo de educabilidade do ser humano que é contínuo (MARIN, 1995). O chamado *treinamento* também foi muito presente. Sua concepção estava conectada ao modelo Fordista de produção, que tinha por objetivo preparar profissionais para executar uma determinada tarefa por meio de um processo mecânico modelador de comportamentos (MARIN, 1995; BEHRENS, 2007).

Em geral, esse treinamento, vem acompanhado de um manual ou de uma apostila com a descrição da atividade ou tarefa a ser cumprida. A execução da atividade no treino independe da opinião da pessoa envolvida, pois tem como finalidade a repetição de determinada tarefa de maneira eficiente e eficaz.

O treinamento, muitas vezes, tem como objetivo a mudança comportamental de conduta na busca da resposta desejada e a submissão dos profissionais às regras pré-estabelecidas. (BEHRENS, 2007, p. 443).

Implementado nas empresas, nas indústrias e nas escolas, outra modalidade também comum foi a *qualificação* ou *capacitação* compreendida como a formação voltada para garantir o domínio das técnicas para exercer determinadas atividades de forma dinâmica e eficaz (BEHRENS, 2007). Na verdade, a definição sobre o que se considera como resultado ideal do trabalho é feita à priori por alguns agentes tidos como legitimamente credenciados para esta função. A partir dessa definição, entra em cena a qualificação ou capacitação, ou seja, o ensino de técnicas mais eficazes para se alcançar o resultado idealizado. Os critérios utilizados para definir como seria essa qualificação ideal, por sua vez, também não são decididos pelo/com o trabalhador. Nos processos de formação docente, a qualificação dos professores também visa uma “formação” para por em prática um currículo que atendesse prioritariamente às expectativas de outros sujeitos e não às do próprio professor. Currículos estes que deveriam ser executados pelos docentes utilizando-se de métodos e técnicas projetados por atores externos ao processo pedagógico no qual o professor está inserido.

Nessa perspectiva, cabe ao professor um papel de receptor passivo. O bom profissional, neste caso, seria aquele que melhor apreende as técnicas e consegue aplicá-las da maneira esperada no cotidiano escolar. Mesmo que este seja um modelo de formação que comporta a opção por uma concepção de mundo, de sociedade e de formação docente, não cabe ao professor questioná-lo. Este é apresentado, via de regra, como “asséptico”, neutro e tecnicamente indiscutível.

Alda Marin (1995) questiona esses modelos de formação por atuarem numa perspectiva de convencimento e persuasão, na qual o professor assume um papel passivo e defende um processo de formação continuada dos profissionais da Educação em outra perspectiva. Para a autora, os docentes não devem ser persuadidos ou convencidos de determinadas ideias. A formação deve levar os professores a conhecer, analisar, criticar para rejeitar ou aceitar total ou parcialmente as proposições apresentadas.

Para Angel Pérez Gómez (1992), os processos de formação de professores, via de regra, estão impregnados dessa concepção linear e simplista alimentada no racionalismo técnico e norteadas por dois grandes componentes. De um lado, um componente científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar. De outro, um componente psicopedagógico que permite ao professor aprender como fazer de modo eficaz na sala de aula. Neste último, é possível a distinção de dois momentos. No primeiro, a apreensão dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e as regras para aplicação do conteúdo em questão. No segundo, um processo de aplicação prática numa situação real ou simulada dessas regras. Desse modo, acredita-se que o professor adquiriu a qualificação necessária para uma intervenção eficaz no processo ensino/aprendizagem.

Noutra perspectiva, o termo formação continuada ou contínua vem assumindo um espaço crescente nos debates educacionais. O termo surgiu

a partir das ideias de professores como sujeitos inacabados, em contínuo processo de mudança e transformação. Pensar na sua formação é também pôr em relevo a sua história, seus fins e seus objetivos da época e aqueles que se pretende formar. (SILVA, 2011, p.3)

Segundo Ana Altenfelder (2005, p. 3), os processos de formação continuada devem ser compreendidos como aqueles voltados para a

formação do educador que já concluiu sua formação inicial e exerce sua profissão, uma vez que é o termo usado pela maioria dos educadores que apontam para a discussão e/ou para a proposição de projetos que levam em conta um professor inserido em um contexto sócio-histórico, que tem como função transmitir o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade (MAZZEU, 1998; LIMA, 2001; BELINTANE, 2002; PIMENTA, 2002; GATTI, 2003; GEGLIO, 2003, et al.).

Janaina Silva ressalta que: “Formação contínua também não é um campo homogêneo, há diferentes concepções a respeito: em relação aos objetivos, conteúdos, métodos, jogos políticos, culturais e profissionais” (SILVA, 2011, p. 3). Conforme Gatti (2008), existem muitas ações que são postas sob o

grande guarda-chuva do termo formação continuada. Em determinados contextos, é utilizada para designar cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério. Em outros, de forma mais ampla e genérica, denominam ações que possam auxiliar o profissional no desempenho de suas funções, tais como

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57).

A formação contínua nesse contexto mais amplo, como o próprio nome diz, é um processo continuado, ininterrupto, permanente (SILVA, 2011). Para Laranjeira (1999), não pode ser confundida então com eventos sazonais ou cursos determinados a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, “ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor” (p. 25). Nesse sentido, a chamada formação em serviço torna-se primordial⁴⁴.

Nas palavras de António Nóvoa: “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (1992, p.25). Essa concepção de formação docente é alimentada por uma compreensão da realidade que exige a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências⁴⁵.

⁴⁴ Segundo Janaina Silva (2001), esta modalidade se faz próprio local de trabalho e tem como uma possibilidade a organização e o desenvolvimento pelas instâncias superiores de ensino, tendo como referência as realidades escolares.

⁴⁵ Essa concepção em parte guarda sintonia com o paradigma da complexidade que, nesse início de século, vem sendo denominado de sistêmico, emergente ou da complexidade (BEHRENS, 2007; SANTOS, 1989; MORIN, 2002). Para Boaventura Santos (1989, p. 67): Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão nem antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São partes integrantes dessa mesma explicação.

De acordo com Marilda Behrens (2007), a prática pedagógica em todas as áreas de conhecimento tem sido desafiada pela necessidade de buscar superar a visão dualista e reducionista que ainda perdura no cotidiano profissional de muitos professores. Nesse sentido, os processos de formação docente devem contribuir para que os professores tenham uma visão crítica, reflexiva e transformadora da realidade. Esse perfil profissional, por sua vez, é compatível com a concepção de Professor Reflexivo.

1.4.3 Os conceitos de livros didáticos

Numa pesquisa sobre formação docente via livros didáticos, é necessário que se faça um levantamento conceitual do termo. Alan Choppin (2004) descreveu algumas dificuldades de se produzir um conceito sobre livros didáticos afirmando que o problema começa na diversidade do vocabulário e instabilidade de seus usos lexicais. Como o livro didático é designado de inúmeras maneiras em diversas línguas, por trás dessas denominações existem características específicas nem sempre possíveis de serem explicitadas.

O autor ainda apresenta três variantes que complexificam uma conceituação do termo. Em primeiro lugar, as palavras costumam sobreviver àquilo que elas designaram por um determinado tempo. Em segundo, uma mesma palavra pode não se referir sempre a um mesmo objeto. Por fim, existe uma perspectiva diacrônica na qual se assiste a uma evolução do léxico ampliando essas ambiguidades. A própria longevidade do livro didático é um indício de que o termo e o próprio objeto sofreram diversas influências e alterações em seu percurso histórico.

A origem desse instrumento entre os pesquisadores não é consensual. Uma vertente compreende que seu surgimento se deu na instituição escolar moderna, associado ao início do processo de escolarização de massas, com a introdução do método simultâneo (CHOPIN, 1992; BITTENCOURT, 1993) que no Brasil ocorreu no século XIX.

Outros estudiosos, mesmo sabendo da distinção entre os suportes sobre os quais os textos eram escritos e os atuais, defendem que uma série de textos

utilizados nos processos educacionais anteriores à invenção da imprensa pertencem à categoria livros ou materiais didáticos (OLIVEIRA, 1968; LAJOLO e ZIBERMAN, 1998; SOARES, 1996)⁴⁶. Para esse grupo, materiais ou livros didáticos, por suas atribuições pedagógicas, são tratados numa mesma categoria e compreendidos como um artefato que sofreu variações sociais, culturais e históricas.

Assim, pode se considerar que os materiais didáticos a mais de dois milênios acompanham diversas gerações de alunos e professores na civilização ocidental. Magda Soares (1996), por exemplo, afirma que os primeiros materiais escritos para uso didático, de que se têm notícia, foram produzidos na primeira metade do século IV a.C., quando “Platão sugeriu uma composição de livros de leitura com uma seleção do melhor de seu tempo para educar as novas gerações” (SOARES, 1996, p. 54)⁴⁷.

Utilizando-se dos mesmos suportes que os demais escritos da época, os primeiros materiais didáticos eram produzidos em papiros enrolados em um cilindro de madeira conhecido como rolo. O leitor interessado em encontrar apenas um determinado trecho dentro do texto precisava desenrolá-lo até o ponto desejado e, em seguida, girá-lo em sentido oposto até fechar novamente o rolo.

Os materiais escritos migraram para outro suporte que passou a ser utilizado no século I da era cristã. Eram as tábulas retangulares de madeira, revestidas de cera e interligadas por cordões ou anéis, onde se faziam registros contábeis, relatos de viajantes e, também, textos didáticos. A partir do século IV da era cristã surgiu o códice que era feito de pergaminho.

Esse podia ser dobrado sem maiores dificuldades e escrito nas duas faces facilitando a montagem do códice, que ficava menos espesso e mais barato do que os rolos e as tábulas de madeira. Semelhante aos livros

⁴⁶ Após a invenção de Gutenberg houve uma ampliação da produção de livros, inclusive com fins didáticos, que gradativamente tornam-se o instrumento “fiel depositário de verdades científicas universais” (GATTI JÚNIOR, 2004, p 36).

⁴⁷ Francisco Filho afirma que os livros como instrumento de instrução surgem no século XVI a.C. Nessa época, era considerado sábio quem conhecesse a tradição registrada, visitasse bibliotecas e procurasse cominar o conhecimento para preparar novas gerações, ou seja, quem houvesse acumulado a antiga sabedoria e valorizasse os livros (FRANCISCO FILHO, Geraldo. 2005, p. 18).

atuais, tal suporte permitia a leitura sequenciada ou a busca direta de um trecho de interesse do leitor em qualquer parte do material. Os materiais didáticos, entretanto, também foram adaptados para esse novo suporte.

Com a revolução produzida pela invenção da Imprensa no século XV, iniciou-se a reprodução em série de livros. A partir daí, os avanços tecnológicos que se seguiram até os nossos dias gradativamente aceleraram a velocidade do processo produtivo, baratearam e qualificaram a materialidade dos livros. Todavia, cabe ressaltar que os manuscritos sobreviveram à invenção da imprensa. “Ao longo do século XIX, por exemplo, boa parte do material utilizado para ensino de leitura, no Brasil, consistia em textos manuscritos, muitos deles documentos de cartórios ou cartas pessoais” (BATISTA, 2002, p. 539).

Em suma, os livros didáticos adaptaram-se a mudanças tecnológicas e se fizeram presentes em diversas instâncias formais de ensino e nas mais variadas sociedades. Nas palavras de Magda Soares:

Livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas, livros de leitura povoaram as escolas através dos séculos — ao longo da história, o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro escolar[...].(1996, p. 54).

A autora também define os livros didáticos como livros utilizados e/ou produzidos para ensinar e aprender (1996, p. 54). João B. Oliveira et al., por sua vez, definem-no como um “material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação” (1984, p. 111). Para Ossenbach e Somoza, os livros didáticos são obras sistemáticas, sequenciais, produzidas em série e para um uso massivo (2001, p. 14). Para Antônio Augusto Batista, “livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação” (2002, p. 564). Margarida Oliveira considera-o “um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação” (2006, p.2).

Antônio Augusto Batista (2002) afirma que as definições sobre livro ou materiais didáticos trazem, em geral, problemas para sua apreensão enquanto objeto de pesquisa. Os conceitos nem sempre abarcam diversos fenômenos

envolvidos na produção, circulação e utilização dos livros didáticos. O autor (2002, p. 565-567) elenca uma série de questões que esclarecem melhor suas considerações.

Em primeiro lugar, os materiais didáticos nem sempre são livros. Diferentes suportes como cartazes, álbuns, folhas avulsas e fichas são portadores de textos didáticos. Esses, no entanto, nem sempre são submetidos a um processo editorial como, por exemplo, os textos manuscritos ou reproduzidos em aparelhos mecânicos ou eletrônicos muito utilizados como aportes para o ensino escolar.

Além disso, muitos textos didáticos não foram confeccionados por autores e editores tendo em vista o universo escolar. Não obstante, tornaram-se alvo de utilização pedagógica nas escolas. Os dicionários de língua vernácula ou estrangeira são um bom exemplo desta apropriação escolar. Diversos livros também não foram pensados por seus autores para o uso escolar. Porém, o trabalho e as ações dos editores produziram a remodelagem para o público escolar. Nesse caso, estão, por exemplo, as adaptações de clássicos da literatura para públicos infanto-juvenis.

Em suma, os diversos autores mencionados parecem incluir na categoria materiais ou livros didáticos os livros ou diversos textos utilizados no ambiente escolar com uma intencionalidade pedagógica. Nesse caso, não importam as intenções iniciais de seus autores e editores, ou seja, se foram ou não concebidos para um uso escolar.

Essa não é a concepção que norteou o PNLD, que durante a maior parte de sua existência operou com uma conceituação mais específica. Até a versão 2014 do programa, aceitava-se, na concorrência pública para oferta de livros didáticos às escolas brasileiras, apenas materiais impressos produzidos por autores e editores para o uso direto em sala de aula por alunos e professores e, no caso dos manuais do professor, apenas para o uso do corpo docente⁴⁸.

Entretanto, no Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para a edição 2014 do programa as aquisições

⁴⁸ Esses livros didáticos, por sua vez, não podiam induzir à compra de materiais secundários como cartazes, cadernos de exercícios ou atividades, fitas cassetes, vídeo, programas e aplicativos de informática.

não se restringiram a obras exclusivamente impressas. Nessa edição do programa os livros deveriam se enquadrar em uma das seguintes categorias: *conjunto de livros impressos* ou *conjunto de livros impressos acompanhados de conteúdos multimídia*.

Diversos conceitos que situavam os livros didáticos apenas enquanto materiais impressos já não se mostram apropriados nesse momento de adequação destes a um novo suporte. Assim, retomando as considerações de Choppin (2004) e de Batista (1999), operar com o conceito de livro didático é lidar com um termo carregado de significados múltiplos e instáveis.

Agustín Escolano Benito (2012) defende o livro didático como um tipo específico de texto que se materializa em forma impressa ou nas mídias digitais. Para o autor, praticamente não se confunde um livro didático em cópia impressa, on-line ou digital com outro texto. O livro escolar é um gênero textual com atributos próprios reconhecidos por indivíduos que o usam e pela sociedade na qual foi construído. Na versão impressa, é facilmente identificável por certas características.

- O formato. Tamanho e material do modelo de livro didático é inconfundível. Os sinais externos mostram que é um produto impresso e destina-se a disciplinas escolares, ou seja, um texto com a sua própria identidade.
- Capa. Esta é a porta de entrada para o livro didático, uma espécie de cartaz com tipografia, formas e cores que estimulam a sensibilidade dos usuários, crianças e jovens. É também, em parte, um pôster motivador do que o livro contém no seu interior, dotado de uma estética peculiar e outros recursos simbólicos e comunicativos.
- O *layout das páginas internas* (mise en page). Sua organização, a distribuição do espaço gráfico, a utilização dos recursos para direcionar um tipo leitura voltada para o estudo e outras marcas textuais que mostram como o projeto foi moldado para orientar o processo de ensino e aprendizagem. Esses recursos dão identidade ao livro escolar.
- As estratégias de utilização de imagens associadas a escrita. A lógica textual do manual é geralmente uma mistura de imagens e palavras que, de forma estética e didática, informam e comunicam seus conteúdos ou mesmo promovem atitudes no usuário.
- O leitor implícito do texto. Cada livro destinado ao ensino pressupõe um leitor imaginário, um determinado sujeito que presumidamente comporta-se de acordo com determinado protocolo de ações padronizadas, mesmo que estas sejam definidas com certo grau de incerteza. Este leitor implícito do

livro didático é diferente de outros leitores de outros livros. (BENITO, 2012, p.35, tradução nossa).

Para Escolano Benito, na versão digital, os textos que circulam na Internet ou em e-book, muitas vezes, imitam a “geometria” dos livros convencionais. Os leitores e autores também utilizam certos padrões advindos da lógica do livro didático impresso que auxiliam a organizar e dar sentido ao processo de apropriação e transmissão dos conteúdos. Assim pode-se dizer que os textos didáticos digitais alimentam-se na lógica do livro didático impresso, influenciados nesse caso, pela cultura escolar.

As características do livro didático descritas pelo autor apontam para o modelo predominante no Brasil (BATISTA, 2002) e em boa parte dos países ocidentais (SILVA, 2006). São Livros produzidos para o ambiente escolar com predomínio de textos, imagens e atividades com uma sequência didática que aponta para gradação dos níveis de dificuldades. Em geral, apresentam aos leitores os conteúdos, seguidos de propostas de atividades para exploração, fixação e aplicação dos mesmos⁴⁹.

Pierre Levy (1990), ao discutir o universo virtual e a cibercultura, afirma que o hipertexto é uma metamorfose contínua, que interliga elementos heterogêneos gerando modelos *treliça* e operando numa dinâmica policêntrica. Escolano Benito (2012), por sua vez, acrescenta que, a lógica da escrita do livro digital dialoga com os pressupostos apontados por Levy mas continua permeada das formas, dimensões e propriedades que caracterizam o livro impresso.

O livro didático:

Possui uma prolongada e universal existência, sob diferentes formas, nas instituições de todos os tempos e de todas as culturas, pela resistência que oferece a desaparecer das práticas dominantes na vida dos estabelecimentos, e até por suas sucessivas acomodações às mudanças de mídia e suportes comunicativos que se opera no exterior da escola, o livro didático se constituiu num meio representativo, real e simbólico, dos modos de conceber e praticar a educação formal. E na atualidade, os livros didáticos, sem perder sua

⁴⁹ Para saber mais sobre semelhanças entre os modelos de livros didáticos de história voltados para o Ensino Médio na Argentina, México e Brasil ver Silva (2006).

identidade textual, estão se acomodando [...] às mudanças que sugerem suportes e linguagens da era digital. (BENITO, 2012, p.45 tradução nossa).⁵⁰

Todo esse jogo diversificado que gravita em torno da história dos livros didáticos e de sua conceituação demonstra que são necessárias escolhas conceituais para ancorar e nortear os trabalhos de pesquisa. Como nos alerta Antônio Augusto Batista (2002), “qualquer conceituação construída é dependente dos interesses sociais em nome dos quais se produzem, utilizam-se e estudam livros didáticos” (p. 570).

O autor defende a importância da reflexão sobre essa amplitude de variáveis sociais, históricas e culturais que envolvem esse instrumento didático pedagógico, evitando que apenas um único ponto de vista, parcial e comprometido, a respeito dos livros didáticos esteja presente nas escolhas conceituais que são orientadoras e balizadoras dos processos de pesquisas.

Ao ter por base esses pressupostos, a concepção de livro didático que norteou essa pesquisa limita-se aos *livros impressos* ou *livros impressos acompanhados de conteúdos multimídia* produzidos por autores e editores especificamente para o uso escolar. Isto porque foram analisadas obras das edições 2005, 2008, 2011 e 2014 do PNLD nas quais esse era o perfil definido para os livros que participaram do programa. Operou-se com uma categoria, circunscrita à lógica do programa em algumas de suas edições, haja vista o interesse em compreender dimensões próprias deste.

⁵⁰ Entretanto, como ressalta Roger Chartier (2004), sempre que se assistiu, por um lado, às revoluções na cultura escrita, de outro, não aconteceram substituições linear e radical dos suportes utilizados. Os textos manuscritos sobreviveram à tipografia impressa de Gutenberg. O livro impresso, por sua vez, coexiste com o hipertexto ou o livro digital.

Capítulo 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LIVROS DIDÁTICOS

2.1 Formação de Professores: o Estado da Arte

A pesquisa sobre a formação de professores esta presente no campo acadêmico brasileiro há pelo menos sessenta anos. Muitos desses estudos, sobretudo a partir da década de 1960, foram realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP) e divulgados por meio da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), conforme Pimenta (2002). Inicialmente as análises centraram-se nos cursos normais, ou seja, aqueles voltados para formação de professores para as séries iniciais da escolarização à época. Inês Bragança (2001), por meio da análise das edições RBEP publicadas na década de 1960, constatou os principais problemas relatados à época.

Um dos mais recorrentes era o questionamento sobre o *distanciamento entre teoria e prática*. Nesse caso, realização de cursos desligados dos problemas apontados pelos professores no cotidiano da escola primária, alunos que completavam os estudos de Metodologia sem observações de aulas e professores de Prática de Ensino com pouca experiência nas escolas primárias. No campo do *currículo* críticas ao caráter excessivamente enciclopédico, grades com excessivo número de disciplinas, conteúdos inadequados às necessidades dos estudantes e/ou às exigências do magistério e, por fim, escolas que não desenvolviam o espírito profissional dos futuros professores. A *evasão escolar* também era preocupante já que no curso normal os índices de abandono eram de aproximadamente 50% e se atribuía ao

professor a responsabilidade sobre o problema⁵¹. Por fim, a *ausência de acompanhamento dos professores novos* inseridos no mercado e o grande número de *leigos* na docência.

A autora constatou que os referenciais teóricos se alicerçavam, via de regra, no campo dos estudos psicológicos. Os próprios professores quando questionados sobre os problemas decorrentes da prática docente destacavam questões atribuídas específica e exclusivamente às crianças, tais como dificuldades de aprendizagem, comportamento e disciplina. “Não há menção a questões da prática pedagógica ou de natureza cultural e social, já que a psicologia vem como a ciência que poderia dar suporte para análise do fenômeno educativo” (BRAGANÇA, 2001, p. 8). Em outras palavras, a concepção do fenômeno educativo se restringia à relação direta entre professor e alunos vistos de forma desconectada dos contextos socioculturais nos quais se inseriam.

A expectativa construída em relação ao papel dos professores e da própria escola primária era a de contribuir para a “formação de sujeitos ‘conformados’ com a realidade social, preparados para defender a estabilidade e o progresso” (BRAGANÇA, 2001, p. 9). O exercício do magistério, sobretudo para séries iniciais, é tido como uma tarefa essencialmente feminina. A sensibilidade, o instinto maternal, a paciência e a docilidade da mulher são compreendidas como atributos necessários para o exercício da profissão (ROSAS, 1987; LOURENÇO FILHO, 1960).

À época, alguns estudos, de viés marxista, também apresentaram um caráter de denúncia da situação existente. Em 1969, Luiz Pereira, em sua pesquisa *Magistério primário numa sociedade de classes*, por exemplo, constatou que a presença maciça de mulheres na profissão era um dos fatores da pouca valorização da mesma. Das candidatas ao magistério, esperava-se a consciência da importância de sua dedicação missionária, atuação pautada pelo instinto maternal, abnegação e aceitação dos baixos salários. O trabalho

⁵¹ Em artigo intitulado *Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários e o Plano Nacional de Educação* publicado na RBEP em 1966, com o objetivo de subsidiar discussões da II Conferência Nacional de Educação, Lúcia Marques Pinheiro afirmava que “Não há, porém, a menor dúvida de que, entre as várias razões que determinam a evasão escolar, temos a de que o próprio professor não consegue atrair e reter o aluno...” (Pinheiro, 1966 apud Bragança, 2001, p. 8).

exigia poucas horas diárias de dedicação e permitia compartilhar a vida de professora com os afazeres domésticos. Esse conjunto de fatores tornava a profissão compatível com o perfil de uma “mulher de classe média alta, em uma sociedade e uma cultura essencialmente baseadas no trabalho masculino, suporte da família” (PIMENTA, 2002, p. 29).

Inês Bragança (2001) aponta que geralmente, apesar de poucas, as alternativas apontadas pela literatura para formação de professores sugerem o fim da nomeação de leigos, a organização de instituições de formação para o magistério que, em regime intensivo, preparassem docentes para lecionar em áreas que abrigassem populações carentes. Habitualmente, havia uma ênfase no despreparo dos professores como uma das fortes razões dos problemas educacionais. Nesse viés analítico, o peso de questões sociais, econômicas, políticas e estruturais do sistema educacional brasileiro, nas quais o próprio docente está inserido, são minimizados. Desdobra-se daí a busca de soluções no investimento em aperfeiçoamento na “peça defeituosa” da engrenagem. “Nesse sentido, a formação continuada vem como uma resposta linear à problemática da escola, panaceia que pode resolver todos os males.” (BRAGANÇA, 2001, p. 8).

A Reforma Universitária implementada no Brasil a partir da Lei nº 5549, em novembro de 1968, trouxe mudanças acadêmicas gradativas para uma parte significativa das universidades federais e, em menor escala, para as estaduais e confessionais. Essas instituições passaram a

articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então — salvo raras exceções — estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal. (MARTINS, 2009, p. 16)⁵².

⁵² A Reforma Universitária em questão produziu efeitos paradoxais. De um lado, fomentou a pós-graduação e a pesquisa, De outro, “abriu condições para o surgimento de um ensino privado que reproduziu o que Florestan Fernandes denominou o antigo padrão brasileiro de escola superior, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente

Selma Pimenta (2002) afirma que, nesse contexto, as pesquisas em educação receberam um impulso significativo e cresceram gradativamente a partir da década de 1970. Dentre essas estavam estudos sobre formação de professores que se ampliaram expressivamente (MARTINS, 2010). As pesquisas em relação à formação de professores das séries iniciais prosseguiram, mas incorporaram paulatinamente análises sobre a formação docente e a própria educação escolar em vários segmentos de outros níveis de ensino. Ao longo dos anos de 1980 e, sobretudo, nas décadas seguintes assumem um maior dinamismo, em especial, a partir da implementação da LDB, promulgada em 1996 (MARTINS, 2010).

Alguns programas, sobretudo na década de 1980, receberam expressiva contribuição da análise crítica da educação brasileira e se alicerçaram num referencial marxista e gramsciano para leitura dos problemas educacionais e da escolaridade no país. Essas pesquisas alicerçaram muitas discussões realizadas nas seis Conferências Brasileiras de Educação realizadas naquela década⁵³. Essas, por sua vez, após a redemocratização política com a retomada das eleições diretas, subsidiaram a confecção e execução de programas educacionais. Esperava-se que os

professores tivessem sólida formação teórica para que pudessem ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos problemas que o ensino, enquanto prática social, apresentava nas escolas. Essa compreensão suscitou novas propostas curriculares tanto nas legislações estaduais quanto nas práticas nas escolas, possibilitadas por amplos Programas de Formação Contínua, promovidos por Secretarias de Educação com assessoria de universidades. (PIMENTA, 2002, p. 32).

Na década de 1990, o conceito de Professor Reflexivo de Donald Schön produziu grande impacto entre os pesquisadores brasileiros. Kenneth Zeichner

profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época” (FERNANDES, 1975, p. 51-55 apud MARTINS, 2009, p. 17)

⁵³ Na década de 1980, foram realizadas seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE), são elas: I CBE, 1980 – São Paulo; II CBE, 1982 – Belo Horizonte; III CBE, 1984 – Niterói; IV CBE, 1986 – Goiânia; V CBE, 1988 – Brasília; e VI CBE, 1991 – São Paulo (CONAE, 2010).

(2008) comenta que a discussão sobre a prática reflexiva já existia há muito tempo nas filosofias oriental e ocidental e foi bastante disseminada, sobretudo, pela grande influência da obra *Como pensamos*, de John Dewey, de 1933, na Educação dos Estados Unidos. Além disso, o tema já era discutido entre alguns pesquisadores daquele país, inclusive em artigos do próprio Zeichner:

Após a publicação do livro do Schön e da grande quantidade de literatura sobre o tema que ele estimulou a produzir no planeta inteiro, e do trabalho de outros educadores no mundo, incluindo o de Paulo Freire, no Brasil (Freire, 1973), e o de Jurgen Habermas, na Europa (Habermas, 1971), formadores de educadores de diferentes países começaram a discutir como eles preparavam seus estudantes para serem professores reflexivos. (ZEICHNER, 2008, p. 538).

Além de utilizada por diversos pesquisadores essa concepção inspirou um movimento de profissionalização docente⁵⁴ em diversos países a partir da década de 1990 (DINIZ-PEREIRA, 2010).

No Brasil, em especial, dois eventos marcaram a difusão mais acelerada do conceito de professor reflexivo. Um deles foi a publicação do livro *Os professores e sua formação*, no início da década de 1990. Coordenada pelo professor português António Nóvoa, a obra trazia diversos textos de pesquisadores espanhóis, portugueses, franceses, ingleses e estadunidenses. O outro fora o I Congresso sobre *Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas*, realizado no ano de 1993 em Aveiro. Coordenado pela professora Isabel Alarcão, o evento contou com a participação de muitos pesquisadores brasileiros (PIMENTA, 2002).

As concepções de professor reflexivo e as produções decorrentes do movimento de profissionalização docente, que surge nesse contexto, trouxeram para ordem do dia a importância dos conhecimentos advindos da prática profissional na formação de futuros professores e a compreensão do professor

⁵⁴ Recentemente, a desprofissionalização do trabalho dos professores se intensificou em muitos países do mundo, como consequência das pressões das políticas neoliberais e neoconservadoras, levando até mesmo ao questionamento da necessidade da existência da educação pública em muitos lugares. Cabe registrar que natureza das mudanças no ensino e a maneira como os professores vêm perdendo controle sobre suas salas de aula variam dependendo de cada país (ROBERTSON, 2000; TATTO, 2007; COMPTON; WEINER, 2008; SMYTH et al., 2000 apud ZEICHNEIR, 2008).

da Educação Básica enquanto produtor de conhecimentos e não apenas um técnico que executa currículos e concepções educacionais pensadas por outros (PIMENTA, 2002; ALARCÃO, 2005; ZEICHNER, 2008; NÓVOA, 1992). A partir daí, as pesquisas sobre formação docente priorizaram como foco os saberes construídos na experiência profissional cotidiana.

Marli André (2009), por exemplo, produziu um levantamento das teses e dissertações advindas de inúmeros cursos de pós-graduação sobre formação docente nos últimos vinte anos no Brasil. Na década de 1990, entre 6 e 7% dos trabalhos abordavam a formação de professores. Aproximadamente $\frac{3}{4}$ dessas produções analisavam cursos de formação inicial. Na década seguinte, fruto desse movimento de valorização do saber advindo da prática profissional, a formação docente atingiu 22% das produções. Aproximadamente 50% destas focavam o professor, seus saberes, práticas, opiniões e representações.

Para a autora, a concentração investigativa no professor desviou a atenção dos pesquisadores dos cursos de formação inicial. Estes, que representavam aproximadamente 75% das produções na década de 1990, não ultrapassavam os 18% em 2007. Marli André afirma que: “Esse fato causa muita preocupação porque ainda há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI” (2010, p. 177). Além disso, teme que esse foco excessivo no corpo docente contribua para reforçar uma visão simplista e limitada de que o professor é o principal ou único responsável pelo sucesso ou o fracasso da educação⁵⁵.

Marli André (2010) também constatou outras lacunas nas pesquisas como, por exemplo, falta de abordagem sobre as condições de trabalho, planos de carreira e organização sindical; a dimensão política na formação do professor; a formação para atuar junto aos movimentos sociais, Organizações não governamentais (ONGs), populações indígenas e com a diversidade

⁵⁵ Como já observado, essa visão já esteve presente em muitos estudos desde a década de 1960. Para Marli André, não há dúvida de que o professor tem um papel importante no sucesso da aprendizagem, mas há outros fatores que concorrem para uma educação de qualidade, tais como os recursos disponíveis nas escolas; uma organização do trabalho escolar que propicie suporte físico, pedagógico e emocional aos docentes; salários dignos, condições de trabalho adequadas; e carreira atrativa, um conjunto de condições que deve fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos nem desconsiderados no delineamento de políticas para os docentes. (ANDRÉ, 2013, p. 36).

cultural. Em outro levantamento da autora no qual foram analisadas 298 teses produzidas em 2007 em diversos cursos de pós-graduação, por exemplo, apenas 10 (3%) focalizaram as condições de trabalho dos docentes e 13 (4%) as políticas de formação.

Um dos poucos trabalhos sobre políticas de formação docente implementadas mais recentemente foi organizado por Bernardete Gatti, Elba Barretto e Marli André (2011)⁵⁶. Nele as autoras produziram um mapeamento das políticas de formação de professores patrocinadas pelo MEC e relataram também alguns estudos de casos focalizando os processos de implementação de algumas destas políticas. Foram identificadas e analisadas quatro vertentes políticas relativas à formação inicial e continuada; à carreira; formas de recepção e acompanhamento de professores iniciantes; e, por fim, formas de subsídios ao trabalho docente, visando a melhoria do desempenho escolar dos alunos.

Entretanto, o campo ainda carece de muitas análises. Segundo as próprias autoras, as políticas docentes no Brasil são produzidas num contexto bastante diversificado. De um lado, marcado pela autonomia das universidades para formulação de cursos de formação de professores e, de outro, dos entes federados para elaborar e implementar leis em nível local. Neste último caso, existem grandes entraves para as interações entre as diversas políticas gestadas nas esferas federal, estaduais e municipais de governo.

Cabe registrar que, nos últimos vinte anos, houve uma ampliação e intensificação das políticas de formação de professores no Brasil caracterizadas por uma grande heterogeneidade de formas e concepções. O MEC passou a fomentar, coordenar e patrocinar uma série de programas voltados para a formação inicial e continuada envolvendo instituições públicas de educação superior (IPESs) na formação em serviço dos professores da educação básica, bem como as secretarias estaduais e municipais de Educação às quais os docentes estão ligados (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). As autoras ainda afirmam que o MEC montou um grande aparato

⁵⁶ A publicação, resultado de um trabalho desenvolvido em parceria entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Ministério da Educação (MEC), com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

institucional, em menos de uma década, que ficou sob o comando da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo seu Conselho Técnico da Educação Básica para atender às demandas de formação inicial e continuada dos profissionais das redes públicas de ensino.

Dentre as políticas de formação docente oficiais em vigor no país está o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) instituído em 2003 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES). O objetivo desse programa é contribuir para que os professores em exercício na rede pública de educação básica tenham acesso à formação superior exigida na LDB. Por meio dele, a Capes induz e fomenta a oferta de cursos de licenciatura nas modalidades presencial e a distância em Instituições de Educação Superior – IES (BRASIL, 2014)⁵⁷.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores é outra versão de programa de formação docente coordenado pelo MEC. Nesse caso, o objetivo é atender professores de educação básica dos sistemas públicos de educação por meio de cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas⁵⁸.

Em 2005, os diplomas advindos do sistema de Educação à Distância (EaD) foram juridicamente equiparados aos expedidos pelos cursos presenciais e semipresenciais. No ano seguinte, foi instituída pelo MEC a Universidade Aberta do Brasil (UAB), um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior via Ensino à Distância (EaD) para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária. Professores seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores do Ensino Básico dos estados, municípios e do Distrito Federal têm prioridade de atendimento⁵⁹. Além disso, sob a responsabilidade da Secretaria da Educação Básica existem inúmeros programas de formação continuada de professores como a Formação

⁵⁷ BRASIL, 2014a.

⁵⁸ BRASIL, 2014k.

⁵⁹ Entretanto, em caráter secundário, atende também ao público em geral.

no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ProInfantil; Proinfo Integrado, e-Proinfo, Pró-letramento e o Gestar II⁶⁰.

Merecem registros também os programas de formação continuada de professores⁶¹ sobre responsabilidade da **Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE)**, que oferece formação para educadores que lecionam ou lecionarão para estudantes com deficiência visual, auditiva ou com crianças e jovens com altas habilidades/super dotação. Recentemente passou a oferecer o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial com uma modalidade à distância voltada para Professores da rede pública de ensino que atuam no atendimento educacional especializado e na sala de aula Professores em Educação Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Indígena sob o comando da **Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais; e, por fim, a** Formação Continuada de Professores e Gestores em Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos sob o comando da **Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania**.

Dentre as vinte metas do recém-aprovado Plano Nacional de Educação (PNE)⁶², a meta 16, transcrita abaixo, dedica atenção especial à formação docente.

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e **garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.** (BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, grifos nossos).

Dentre as estratégias propostas para alcançar as metas do PNE, três estão diretamente ligadas aos processos de formação continuada de professores⁶³. Na primeira, determina-se que haja colaboração e planejamento estratégico entre órgãos municipais, estaduais e federais para atendimento à

⁶⁰ BRASIL, 2014h.

⁶¹ BRASIL, 2014j.

⁶² BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014.

⁶³ BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Estratégias 16.1; 16.2; 16.3.

demanda de formação continuada e fomento à respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior. Na segunda delas, também fica determinado que haja consolidação de uma política nacional de formação de docentes da educação básica com a definição de diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas. E, por fim, aponta-se para uma efetiva expansão de programas de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo também obras e materiais produzidos em libras e em braille, para docentes da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação.

Atualmente, existem também inúmeros programas, cursos, eventos, seminários e atividades voltadas para formação de professores promovidos pelas secretarias estaduais e municipais de educação em todo o país. Em muitos casos, esses órgãos, por meio de contratos de assessoria pedagógica, transferiram a execução a empresas privadas que passaram a oferecer cursos de formação a professores do ensino público. Em muitos casos, esses processos de formação incluem a venda de apostilas para uso didático substituindo os materiais fornecidos pelo PNLD, diga-se de passagem, por preços muito superiores para os cofres públicos (CASSIANO, 2012; 2013; SAMPAIO; CARVALHO, 2010).

Entretanto, a literatura não vem considerando que, acoplado ao PNLD, o MEC desenvolveu uma política de formação docente, via manual do professor, ainda pouco explorada pelas pesquisas em suas fundamentações e resultados. Pela amplitude, eficiência e universalidade do programa, os manuais do professor, em tese, são disponibilizados a todos os docentes da Educação Básica do país. Nesse sentido, não apenas por ser uma política de formação docente continuada, mas também por sua amplitude e longevidade, torna-se relevante enquanto objeto de pesquisa.

2.2 As pesquisas sobre Livros Didáticos

Com o grande crescimento dos programas de pós-graduação nas últimas décadas, o aumento do número de alunos, a redução dos prazos para titulação e a pressão das agências de fomento para o aumento das publicações o número de pesquisas foi ampliado significativamente. A vasta produção gera uma exigência ainda maior de que o pesquisador faça um bom levantamento do panorama das pesquisas no entorno de seu objeto antes de iniciar uma nova investigação. Nos últimos anos, diversos trabalhos definidos como “estado da arte” ou “estado do conhecimento” foram realizados. Estes

parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 257).

No entanto, produzir um mapeamento sobre o “estado do conhecimento” é uma tarefa árdua, complexa e fadada a certa inconclusão. São muitos as dissertações, teses, artigos científicos, pesquisas, projetos, trabalhos e comunicações científicas apresentadas em diversos fóruns, seminários e encontros locais, regionais, nacionais e internacionais nas áreas de ciências sócias e humanas⁶⁴. De qualquer modo, o levantamento das tendências das pesquisas nos últimos anos, a consulta ao banco de dissertações e teses da CAPES e dos principais programas de pós-graduação do país sempre apontam tendências, lacunas e fornecem subsídios para construção de novos problemas para investigação científica.

A produção acadêmica sobre livro didático, em particular, vem crescendo a passos largos nas últimas décadas no Brasil e em vários países. Isso não é sem razão. Se de um lado existem questionamentos quanto aos

⁶⁴ Além disso, não é também tão incomum que a própria dinâmica das pesquisas anunciadas em encontros acadêmicos leve o pesquisador a mudar seu foco e, por vezes, o objeto de investigação.

problemas de conteúdo e de abordagem ainda presentes nos materiais didáticos, por outro, há um reconhecimento da sua importância e contribuição no processo de educação escolar. Como afirma Flávia Caimi:

[...] não são ouvidas mais expressões do tipo 'o livro didático torna o professor alienado, retira sua autonomia pedagógica'; 'a produção didática deveria ser queimada em praça pública'; 'o livro didático é um mal necessário'; 'um bom professor não precisa do livro didático', 'nenhum livro didático tem qualidade, pois lhe são inerentes a simplificação e ideologização dos conteúdos'. (2013, p. 7, grifos da autora).

Em suma, já não se encontram nos debates acadêmicos posições condenatórias extremadas em relação à importância do livro didático na educação.

Mesmo sendo um dos símbolos mais fortes da educação escolar no mundo contemporâneo, o livro didático foi negligenciado por historiadores e bibliógrafos durante muitos anos. Todavia, a história dos livros e das edições didáticas vem atraindo, nas últimas décadas, o interesse, cada vez maior, de pesquisadores (CHOPPIN, 2004; MOREIRA, 2012; GASPARELLO, 2013).

Considerado como um currículo visível e um dos dispositivos específicos do processo de escolarização, o livro didático surge hoje como um dos objetos mais analisados em investigações sobre os saberes escolares e as práticas pedagógicas, bem como em abordagens sobre a constituição histórica das disciplinas escolares. (GASPARELLO, 2013, p. 19).

No Brasil alguns trabalhos sobre a história das disciplinas escolares tiveram como foco privilegiado de análise os livros didáticos (BITTENCOURT, 1993; COSTA, 2008; PINTO JÚNIOR, 2010)⁶⁵. Como defendem Ossenbach e Somoza (2001) os livros didáticos são fontes documentais bastante valiosas para pesquisadores da história da educação latino-americana. Como objeto de pesquisa, os livros escolares oferecem múltiplas possibilidades investigativas.

⁶⁵ Este é o caso de Eliezer Raimundo Souza Costa com a dissertação *Saber acadêmico e saber escolar: história do Brasil, da historiografia à sala de aula na primeira metade do século XX*, defendida pela FaE/UFMG em 2008. Outro exemplo é a tese de doutoramento de Arnaldo Pinto Júnior, intitulada *Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951)*, defendida na Universidade Estadual de Campinas em 2010.

Passam pelo livro didático, na transversalidade de seu estudo na pesquisa da história das disciplinas escolares, questões como a autoria e o protagonismo dos professores/autores, a participação dos demais intelectuais nessa produção, as matrizes teóricas, bem como temas relativos às políticas públicas, ao ensino e aos processos de escolarização. (GASPARELLO, 2013, p. 28).

Num levantamento parcial sobre o estágio das pesquisas em diversos países ocidentais, Choppin (2004) constatou que

nos Estados Unidos, Alemanha, Japão, Países Nórdicos, Grã-Bretanha, França, Grécia, Bulgária, Romênia, Itália, Espanha, Coreia, Argentina, Chile, Colômbia, Espanha, México, Portugal e Brasil a pesquisa sobre as edições didáticas tem se mostrado bastante efetiva e dinâmica (p. 551-2).

Yara Alvim (2010) afirma que, no Brasil, as pesquisas pioneiras na década de 1980 “foram desenvolvidas através da lente teórica do marxismo revisionista representado principalmente pelo pensamento althusseriano, dominante na historiografia brasileira a partir da década de 1980” (2010, p. 30). Essa tendência foi também predominante em diversos países ocidentais desde a década de 1960 (CHOPPIN, 2004). Alvim (2010) chama atenção para duas obras estrangeiras que se tornaram referências nas pesquisas brasileiras. *Mentiras que parecem verdades*, de Umberto Eco e Marisa Bonazzi⁶⁶, e *A falsificação da história no ensino e nos meios de comunicação*, de Marc Ferro⁶⁷. Publicada na década de 1970, a primeira apresentava uma série de denúncias ao conteúdo ideológico presente nos livros didáticos italianos. Afirmava-se que a narrativa aparentemente neutra e desinteressada transmitia e perpetuava a ideologia dominante. A obra de Marc Ferro, publicada no Brasil na década seguinte, denunciava que sobre o suposto cientificismo da ciência histórica, disfarçava-se um caráter eminentemente ideológico. Os materiais didáticos e os meios de comunicação, por sua vez, atuavam como

⁶⁶ ECO, Umberto & BONAZZI, Marisa. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Editora Summus, 1972.

⁶⁷ FERRO, Marc. *A falsificação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1983.

instrumentos veiculadores e legitimadores da ideologia dominante produzida pela História.

No Brasil, uma parcela significativa de pesquisas produzidos nas décadas de 1970 e 1980 percorreu esse trajeto de crítica ao viés ideológico do conteúdo disposto nos livros didáticos, num contexto em que a escola era vista como um aparelho de reprodução ideológica do sistema capitalista. Os trabalhos denunciavam como os livros didáticos contribuíam para perpetuação dos interesses das classes dominantes (LIMA, 2004; MOREIRA; SILVA, 2007)⁶⁸.

Alvim (2010) ressalta que esse discurso de denúncia muitas vezes produzia a subvalorização e até mesmo desqualificação do livro didático nos processos de escolarização. Por outro lado, Margarida Oliveira argumenta que esses trabalhos, mesmo centrados na denúncia da ideologia dominante, mostraram tratamentos equivocados ou mesmo a ausência de fatos e temas importantes nos livros didáticos. Nesse sentido, conclui a autora: “Foram importantíssimos, pois mapearam um elemento que se tornou indispensável nas escolas” (2007, p. 1).

Na década de 1990, houve uma mudança no perfil das pesquisas sobre livros didáticos. Kátia Moreira e Marilda Silva (2007), fazendo um balanço sobre as produções acadêmicas realizadas entre 1980 e 2000, apontam a dissertação de Nicholas Davies, *Livro Didático de História: Ideologia Dominante ou Ideologias Contraditórias?*, defendida em 1991, pela Universidade Federal Fluminense, como um divisor de águas entre as produções década de 1980 e 1990. Buscando trabalhar com a contradição existente no conceito de ideologia,

Davies (1991) afirma que seu trabalho recupera dois conceitos esquecidos em seu próprio trabalho inicial e no de tantos outros, dedicados à análise de conteúdo de LDs: ‘autonomia relativa’ e ‘contradição’ presentes na ideologia. (MOREIRA; SILVA, 2007, p. 8).

⁶⁸ Dentre os autores, que neste momento produziram análises sobre o livro didático no Brasil, colocando em ação diferentes olhares metodológicos, podemos citar: Maria de Lourdes Deiró Nosella, 1979; Ana Lúcia Goulart de Faria, 1985; Eloísa de Matos Hofling, 1985; M. Laura B. P. Franco, 1982; Bárbara Freitag, 1989; O. Molina, 1987; Mirian L. M. Leite, 1986; L. M. Moysés, 1985; A. L. Oliveira, 1986; E. Negrão e T. Amato, 1989. (p. 30).

Foi também na década de 1990 que três pesquisas se tornaram referências sobre o livro didático de História no Brasil. Circe Bittencourt (1993) em sua tese, intitulada *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*⁶⁹, analisou o papel do ensino de história na vida escolar no século XIX e primeiras décadas do século XX. Seu eixo temático foi o conhecimento histórico produzido para as escolas, veiculado, sobretudo pelo livro didático, e a prática em sala de aula. Em seu trabalho, Circe Bittencourt analisou também a frequência escolar de alunos pertencentes a diferentes classes sociais, programas curriculares de história, tradições nacionais e festas cívicas organizadas nas escolas para perpetuar na memória dos alunos a imagem das elites e autoridades constituídas no poder como agentes da história.

Kazumi Munakata, em sua tese *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, defendida em 1997, buscou descrever e analisar as práticas efetivas desenvolvidas por vários agentes que participam da produção do livro didático. Refletiu sobre a dimensão do mercado brasileiro de livros didáticos, a relação desse mercado com as ações do Estado e as reações e ações dos agentes envolvidos com a produção livresca em momentos variados dessa relação. Sua tese ainda aponta a importância de se examinar na produção de livros didáticos os aspectos técnicos da edição e editoração.

Décio Gatti Júnior defendeu em 1998, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, a tese intitulada *Livro didático e ensino de história: dos anos sessenta aos nossos dias*⁷⁰. O autor analisa o livro didático por meio de sua escrita e confecção. Mostra como se passou da escrita do autor individual a uma equipe técnica responsável, da produção artesanal à indústria editorial e, por fim, focaliza as transformações ocorridas na escola e na sociedade brasileira que contribuíram para que o livro didático se tornasse um grande definidor do processo de ensino-aprendizagem.

⁶⁹ A tese foi publicada em 2008 pela editora autêntica com o título *Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)*.

⁷⁰ Com pequenas alterações, o texto foi publicado em 2004 sob o título "A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)" pela EDUSC e EDUFU.

Em geral, pode se dizer que essas pesquisas passaram a abordar o livro didático numa perspectiva dialética. Entendido como fruto do embate de interesses contraditórios e não apenas de imposições de determinados grupos, o livro didático deixou de ser visto apenas como um repositório dos pressupostos teórico/metodológicos pensados fora da realidade escolar. O contexto para o qual foi concebido, as dinâmicas da realidade escolar e sua função instrumental passaram a ser consideradas também nas pesquisas. Nesse contexto, houve uma diversificação dos enfoques das pesquisas. Kátia Moreira e Marilda Silva (2007)⁷¹ dividiram as diversas tendências que se estabeleceram em cinco grandes grupos: conteúdo, história do livro, processos de elaboração, avaliação e usos.

A partir da década de 1990, também foram criadas redes nacionais e internacionais de socialização de dados, informações e de pesquisas sobre livros didáticos estabelecendo-se uma referência significativa para os trabalhos de pesquisa. Dentre eles, estão o MANES, EMANUELLE e o LIVRES. O espanhol MANES é constituído por uma base de dados eletrônica que reúne manuais escolares da Espanha, Portugal, Bélgica e América Latina. O objetivo é registrar a produção de livros escolares nesses países, a partir da constituição dos sistemas nacionais de educação no início do século XIX até o final do século XX. Todos os itens catalogados estão disponíveis em bibliotecas, instituições de ensino e coleções particulares⁷².

O banco de dados Emmanuelle compila o conjunto das edições de livros didáticos publicados na França desde 1789, para todas as disciplinas e todos os níveis de ensino. Sua organização possibilita ao historiador realizar a pesquisa simples (visualização das produções de um autor, de determinado ano ou nível de ensino) ou uma pesquisa mais complexa (com a combinação de vários critérios como, por exemplo, livros em Inglês e alemão publicados em determinado período)⁷³.

O Livres é um Banco de Dados de Livros Escolares brasileiros que disponibiliza acesso a livros didáticos das diversas disciplinas escolares

⁷¹ Levantamento produzido a partir de três teses e quinze dissertações realizadas na região sudeste.

⁷² MANES, 2012, tradução nossa.

⁷³ CHOPPIN, 2012.

brasileiras do século XIX aos dias atuais. Traz as referências de obras de diversas bibliotecas do país e seu banco é alimentado e ampliado constantemente pelas pesquisas de uma equipe de especialistas da área. Além disso, reúne fontes relacionadas à produção didática como legislação, programas curriculares, catálogos de editoras e bibliografia de pesquisas nacionais e internacionais sobre o tema⁷⁴.

Se as pesquisas sobre livro didático vêm se ampliando gradativamente no Brasil desde a década de 1980, percebe-se um crescimento exponencial do interesse pelo tema nos últimos quinze anos. A primeira década do século XXI, conforme descrito na tabela 1 a seguir, concentra mais da metade produção dos últimos sessenta anos.

Tabela 1– Abrangência temporal da produção acadêmica sobre livro didático de História

Abrangência temporal da produção acadêmica sobre livro didático de História		
ANO	Nº	%
1950-1980	2	1,1%
1981-1990	35	14,9%
1991-2000	50	21,3%
2001-2009	147	62,7%

Fonte: MOREIRA, 2012, p. 139.

Em outro levantamento, produzido por Flávia Caimi (2013), entre 1997 e 2007, aponta-se também nessa direção. A autora afirma que houve um aumento aproximado de 400% nas pesquisas de mestrado e doutorado sobre livros didáticos de história em relação ao decênio anterior⁷⁵.

Como resultado dessa ampliação, nota-se uma efervescência de trabalhos no campo da História e do ensino de História em diversos encontros nacionais e regionais. Como constata Arlette Gasparello (2013), os temas História das disciplinas escolares e do livro didático são bastante recorrentes

⁷⁴ LIVRES, 2012.

⁷⁵ Dados obtidos pela autora através de consulta ao banco de teses e dissertações disponíveis no Portal de Acesso Livre da Capes. Entre 1998 e 2007, foram registradas 65 dissertações e 7 teses. No decênio anterior, foram registradas 16 dissertações e 3 teses.

nesses fóruns⁷⁶. Parte desse crescimento do interesse sobre os livros didáticos de História está relacionada ao PNLD. A importância do programa na universalização do acesso ao livro didático na Educação Básica, sua amplitude e complexidade, bem como a sua consolidação, ao se tornar uma política de estado que fomentou a produção de uma série de trabalhos acadêmicos e recolocou o livro didático no debate público. Uma parcela dessas pesquisas está vinculada à dinâmica do programa e outra ao próprio conteúdo do livro didático que se tornou um mediador pedagógico presente praticamente em todas as escolas brasileiras.

Algumas dessas produções advêm dos trabalhos de pesquisadores ligados a instituições responsáveis pela avaliação dos livros didáticos em algumas edições do programa⁷⁷. Nesses são apresentadas considerações sobre “o livro didático na fronteira entre as contribuições acadêmicas sobre o tema e a experiência a partir da inserção no interior da política do livro didático.” (ALVIM, 2010, p. 40).

Em consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES, Faculdades de Educação da USP, UNICAMP, UFMG e UFRJ, além dos trabalhos de Flávia Caimi (2013), Arlette Gasparello (2013) e Kênia Moreira (2012), foi possível agrupar a produção nacional mais recente em sete tendências⁷⁸. Algumas temáticas vêm focalizando o PNLD: a ampliação do uso de livros didáticos e o mercado editorial (CASSIANO, 2003; 2007; MANTOVANI, 2009; ROMANINI, 2013). Outra parcela tem se dedicado ao sistema de avaliação das obras pelo PNLD (PEREIRA, 2004; ALVIM, 2010; FERNANDES, 2012). Num terceiro

⁷⁶ Dentre eles, o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, o Encontro de Pesquisadores do Ensino de História, além de Simpósios Temáticos organizados no interior dos Simpósios nacionais e regionais da Associação Nacional de História (ANPUH). (GASPARELLO, 2013, p. 26).

⁷⁷ Dentre essas, estão o artigo “O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD”, de Sonia Regina Miranda e Tania Regina de Luca, publicado em 2004; *Livros de Didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*, organizado por Maria Encarnação Beltrão Sposit, em 2006; *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*, organizado por Margarida Maria Dias de Oliveira e Maria Inês Sucupira Stamatto, publicado em 2007; e, por fim, *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o livro Didático de História*, organizado por Maria Carolina Bolvêrio Galzenari, João Batista Gonçalves Bueno e Arnaldo Pinto Júnior em 2013.

⁷⁸ Diante de uma produção tão extensa e diversificada, é necessário que se façam agrupamentos que possibilitem uma maior sistematização analítica. Essa foi uma opção teórico/metodológica que respondia aos interesses desta pesquisa. Entretanto, existem outras possibilidades.

agrupamento, estão os processos de escolha pelos professores (TOLENTINO NETO, 2003; QUEIROZ, 2012; OLIVEIRA, 2011). Também foram alvo de investigações os usos de livros didáticos nas salas de aula (SILVA, 2003; ESPÍNDOLA, 2003; COELHO, 2009; PEREIRA, 2012). Um conjunto amplo de pesquisas vem focando as propostas teórico/metodológicas de abordagem de conteúdos (BUENO, 2003; OLIVEIRA, 2012; ALMEIDA, 2012; ARAUJO, 2012; XAVIER, 2012; RAGUSA, 2012; MORALES, 2012). Alguns trabalhos mais recentes vêm abordando as representações de Negros, história e cultura africana e afro-brasileiras em livros didáticos (ROZA, 2009, 2014; PINA, 2009; BARBOSA, 2012; CARVALHO, 2012; RUSSO, 2012) e representações de indígenas, história e cultura indígena nos livros didáticos (MONTEIRO, 2011; SANTOS, 2010; PALHARES, 2012; COSTA, 2012)⁷⁹.

2.3 Livros Didáticos na formação de professores

Circe Bittencourt (1993) demonstrou em seus estudos que durante o século XIX os materiais didáticos brasileiros eram produzidos para uso dos professores⁸⁰. O objetivo era assegurar aos mestres o domínio dos conteúdos básicos que deveriam ser transmitidos aos alunos e “garantir a ideologia desejada pelo sistema de ensino” (p.25).

Nesse período, normalmente a docência em História, e de outras disciplinas, era exercida por profissionais de diversas áreas do conhecimento sem formação específica para o conteúdo que lecionavam. Luiz Fernando Cerri afirma que o quadro era de “absoluta escassez de cursos superiores e de ausência de universidades. Na verdade, mesmo a educação primária sofria de falta de professores formados em instituições especificamente dedicadas para este fim” (2013, p. 169).

⁷⁹ Mesmo quando o foco das pesquisas não aparece diretamente vinculado ao PNLD, muitas dessas ancoram no programa as justificativas sobre a relevância das pesquisas ou critérios adotados para o recorte analítico.

⁸⁰ Em outras partes do mundo, o processo foi semelhante. Agustín Benito (2012) afirma que na Espanha, no começo do século XIX, os livros didáticos eram propriedade do professor ou da escola. Com a difusão do método simultâneo, os estudantes tiveram acesso a esse material didático.

O autor ainda destaca que, no nível equivalente ao atual Ensino Médio, no Colégio Pedro II e instituições equiparadas espalhadas pelo país, os professores, na melhor das hipóteses, eram formados em instituições europeias ou nos Estados Unidos e lecionavam disciplinas cujo conhecimento era considerado análogo ao de sua formação. No caso da História, os mestres, via de regra, eram bacharéis em Direito ou sacerdotes com formação em Filosofia e Teologia.

Nesse contexto, não é de se estranhar que os livros didáticos específicos de História fossem dirigidos diretamente aos professores com uma seleção e explanação dos conteúdos a serem trabalhados. Apesar disso, ainda no decorrer do século XIX, tais impressos passaram também a ser voltados diretamente para o uso dos alunos. No entanto, mesmo quando produzidos para os estudantes eram concebidos para uma utilização sob a mediação de professores.

Desse modo, o livro didático tornou-se um instrumento de aprendizagem, dirigido prioritariamente para o aluno que ao mesmo tempo dialogava com o professor. Como afirma Agustin Escolano Benito (2006), a partir da concepção de Umberto Eco, o livro didático é um *magister*, isto é, um elemento mediador que ensina e educa, não somente alunos, mas também os próprios professores, significando que atinge a todos os usuários, não somente na sociedade tradicional, mas também na sociedade chamada da informação e do conhecimento.

Entre 1820 e 1910, o Livro Didático de História foi produzido concomitante ao processo de criação da história oficial. Circe Bittencourt afirma que “um número considerável de historiadores utilizou a obra didática como instrumento privilegiado na divulgação do conhecimento que elaboravam”. (1993, p. 43). Assim, além de veículo importante na formação de professores e alunos, tornou-se, então, um meio privilegiado de divulgação da história oficial⁸¹.

⁸¹ Os livros didáticos também passaram a estabelecer o que se deveria ensinar, muito antes que os currículos o fizessem (COELHO, 2009; SOARES, 1996). Magda Soares chega a afirmar que Platão sugeriu que se fizessem livros com o melhor de sua época para educar as futuras gerações.

Entretanto, ao serem escritos tendo por interlocutores também os estudantes, os livros didáticos sofreram uma reconfiguração do discurso elaborado para os professores sobre a pedagogia e as disciplinas específicas do currículo. Cabe ressaltar que os livros didáticos destinados exclusivamente aos professores coexistiram com os livros voltados aos estudantes durante boa parte do século XX (BATISTA, 1999)⁸².

Na década de 1930, por exemplo, um “amigo da instrução” (como costumavam se autodenominar muitos dos autores de livros didáticos que preferiam se manter no anonimato) publicou um livro (Anônimo 193-) destinado a auxiliar o professor na exploração do vocabulário (sua compreensão e pronúncia adequada) dos textos de um outro livro didático – a “Antologia Nacional” de Fausto Barreto e Carlos de Laet (1913) – intensivamente utilizado no Brasil do século XIX aos anos 50 e 60 deste século. (BATISTA, 1999, p. 551).

Algumas pesquisas sobre esses manuais para professores anteriores ao PNLD já foram realizadas. Dentre elas estão os trabalhos de Monarcha (1997), Faria Filho (2000), Vidal (2001) e Carvalho (2001). Até 2006 cerca de cento e cinquenta desses manuais estavam cadastrados na base brasileira do banco de dados do MANES (BUFREM; GARCIA; SCHMIDT, 2006, p. 122)⁸³.

Em um levantamento dos manuais destinados a professores de História no período entre 1930-1970, Bufrem, Garcia e Schmidt (2006) classificaram as produções em três grupos e apresentaram alguns manuais típicos de cada vertente⁸⁴. Uma delas refere-se ao conteúdo da didática das disciplinas que estava incluso nos manuais de Didática Geral. Nesse caso, havia obras de autores brasileiros ou estrangeiros traduzidos para o português. Por exemplo:

⁸² Neste caso, o autor considera na categoria livros didáticos as obras destinadas aos professores.

⁸³ Atualmente algumas editoras consideram que livros dirigidos aos professores, em processo de formação inicial, nos cursos universitários, são também livros didáticos. (BATISTA, 1999, p. 551).

⁸⁴ O trabalho em questão faz parte Projeto “Ensinar a Ensinar”- Estudo de manuais destinados à formação de professores no Brasil (1890-1990), vinculado ao Grupo Manes (Uned/Madri-ES), que está sendo desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa e Produção de Manuais Didáticos, vinculado à Linha de Pesquisa Saberes, Cultura e Práticas Escolares, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná-Brasil e, além de estudos específicos relacionados aos manuais destinados à formação de professores, o projeto está construindo um banco de dados relacionados ao tema. (BUFREM; GARCIA; SCHMIDT, 2006, p. 122).

1. BONFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia, teoria e prática de educação*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1ª edição – 1915⁸⁵.
2. AGUAYO, A. *Didáctica da Escola Nova*. São Paulo: Editora Nacional. Coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série Atualidades Pedagógicas. Tradução e notas de J. B. Damasceno Penna e Antonio d'Avila, 1932⁸⁶.

O segundo grupo de manuais dedicados a professores de História está dentro do conjunto de obras voltadas para a Didática específica de várias disciplinas. Em geral, os autores eram professores de escolas primárias, secundárias e da Escola Normal. Como exemplo desses manuais específicos de Didática da História citados pelas autoras estão:

1. SERRANO, Jonathas. *Methodologia da Historia na aula primária*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917.
2. SERRANO, Jonathas. *Como se ensina a Historia*. São Paulo: Cia Melhoramentos de São Paulo, 1935.
3. GUEDES, João Libanio. *Curso de Didática*. Rio de Janeiro: Editora Pallas. 1a. edição de 1963. Edição analisada de 1975, 2a. edição.
4. LEMOS, Lucia de. *Planos de aula de História*. Rio de Janeiro: Ed. Conquista, 1a. ed.1964.
5. WEISS, Hugo (Org.). *A História na escola secundária*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/CADES, 1963.
6. MOREIRA LEITE, Miriam. *O ensino de História no primário e no ginásio*. São Paulo: Cultrix, 1969.
7. CASTRO, Amélia Franco Domingues de. *Princípios do método de ensino de História*. São Paulo: USP, 1952.
8. LEITE, Dinara. *Metodologia da Geografia e da História*. Rio de Janeiro, 1950.

No terceiro grupo, estão os manuais específicos produzidos para professores sob a chancela estatal. Como no caso anterior, houve um conjunto de publicações voltadas para diversas disciplinas e, dentre elas, alguns manuais de História, por exemplo:

1. TAPAJÓS, V./ WEISS, H. *A História na Escola Secundária*⁸⁷.
2. GAUDENZI, Josephina de Castro e Silva. *Estudos Sociais na Escola Primária*. Rio de Janeiro. MEC-Programa de Emergência, Biblioteca do Professor Brasileiro, 1962.
3. FONSECA, James Braga Vieira da; GASMAN, Lydinéia. *Estudos Sociais. Guia Metodológico*. Rio de Janeiro: FENAME/MEC. Cadernos MEC, 1967.

⁸⁵ As autoras analisaram a 3ª edição publicada em 1926.

⁸⁶ O autor é cubano, foi professor da Universidade de Havana.

⁸⁷ As autoras não apresentaram dados completos sobre a bibliografia.

Em geral, os manuais destinados aos professores produzidos a partir do século XX apontam aspectos pedagógicos como necessários para o processo de ensino. Neles havia uma intenção de ensinar o professor a ensinar.

Esta pedagogização dos conhecimentos específicos faz com que os conteúdos sejam mediados por elementos pedagógicos e psicológicos. Assim, o conteúdo passa a ser visto muito mais em função do seu interesse e adequação aos alunos do que em relação a uma provável renovação da própria ciência. (BUFREM, GARCIA, SCHMIDT, 2006, p. 128).

Segundo as autoras esse processo se fortaleceu no Brasil com o Decreto nº 19.890/1931, mais conhecido como Reforma Francisco Campos à época Ministro da Educação e Saúde⁸⁸. Nessa determinou-se a confecção de programas e métodos de ensino para o nível secundário.

Art. 10. Os programas do ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino serão expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e revistos, de três em três anos, por uma comissão designada pelo ministro e à qual serão submetidas as propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II.

Art. 11. Os programas serão organizados de acordo com a duração do ano letivo, de modo a ser ministrado nesse período o ensino de toda a matéria nele contida. (BRASIL, Decreto N.º 19.890, de 18 de abril de 1931).

Cabe ressaltar que os primeiros cursos superiores para formação de professores de História surgiram a partir da década de 1930 nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná. Em outras unidades da federação, os cursos foram implantados de forma lenta e gradativa nas décadas seguintes como demonstra um levantamento produzido por Luiz Fernando Cerri a partir do banco de dados do INEP (TAB. 2).

⁸⁸ A reforma, dentre outras coisas, estabeleceu o currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos: o fundamental (cinco anos de duração) e complementar (dois anos). Cursar o último era um pré-requisito para o ingresso no ensino superior.

Tabela 2 – Os primeiros cursos superiores de História no Brasil

Primeiros cursos superiores de História no Brasil		
Instituição	Unidade da Federação	Início do funcionamento
UFRJ	RJ	11/04/1931
USP	SP	25/01/1934
UFPR	PR	01/10/1938
PUCRS	RS	26/03/1940
PUC-Rio	RJ	01/03/1941
UFBA	BA	06/03/1941
UERJ	RJ	13/05/1941
PUC-Campinas	SP	02/03/1942
PUC Minas	MG	14/01/1943
UFRGS	RS	01/03/1943
UNICAP	PE	01/03/1943
UECE	CE	22/04/1947
UFF	RJ	24/04/1947
UFJF	MG	01/02/1948
UNIUBE	MG	17/12/1948
PUC Goiás	GO	01/04/1949
UEPG	PR	01/03/1950
UFPE	PE	01/03/1950
UFS	SE	05/03/1951
UNISAL	SP	20/02/1952
UFPB	PB	02/03/1952
UFAL	AL	03/03/1952

Nota: Dados do INEP, 2008. Estão referenciados os nomes atuais das instituições, que podem diferir do nome que tinham quando os cursos foram autorizados.

Fonte: CERRI, 2013, p. 170.

Os cursos de formação de professores de História eram insuficientes para a demanda na maior parte do país até a metade do século XX. Naquele contexto, os professores de História viveram a experiência na qual “a docência se aprendia na própria sala de aula” (CERRI, 2013, p. 170). Além disso, os docentes licenciados em instituições de ensino superior nas diversas disciplinas tinham uma formação alicerçada na dicotomia entre conhecimento técnico disciplinar e formação pedagógica. Havendo um predomínio daquele sobre esta⁸⁹.

⁸⁹ Os professores formados em instituições superiores de ensino vivenciavam o chamado percurso “3+1” nos currículos universitários. Isto significava três anos de estudos técnicos no campo da disciplina específica e um ano de disciplinas pedagógicas (CERRI, 2013, p. 170).

Assim, a maior parte dos professores egressos do ensino superior nos cursos de licenciatura em geral, em especial de História, buscava formação didático/pedagógica no exercício da profissão por meio de planejamentos pedagógicos comuns, grupos de estudos, discussões coletivas, etc.. Esses manuais voltados especificamente para os professores, ao que tudo indica, forneciam aos mestres algumas abordagens neste campo de conhecimento. Essas publicações tiveram uma sobrevida até a década de 1960 (BATISTA, 2002). Esse arrefecimento da produção se deu no momento em que houve uma ampliação da oferta de ensino.

Nesse período, assistiu-se ao aumento expressivo do público escolar ampliando a demanda por professores. O número de alunos no Ensino Secundário quase triplicou e o no Ensino Fundamental duplicou (SOARES, 1996). Para suprir a demanda por professores, a partir de 1968, o governo civil/militar optou por formar docentes de modo mais abreviado para ampliar e acelerar a oferta de profissionais no mercado.

Segundo Francisco Filho (2001), a Lei nº 5540/68 forneceu as bases para a criação de cursos de licenciatura curta e cursos de fins de semana. Os professores

Recebiam uma formação rápida, com direito a lecionar vários componentes curriculares, mas passaram a trabalhar 40, 50, ou 60 horas semanais com alunos em sala de aula. [...] Esse professor não recebia nenhuma qualificação ou requalificação [sic] docente. (p. 120)

Referindo-se especificamente à área de História, Selva Fonseca (2008) e Fernando Cerri (2013)⁹⁰ também afirmam que na década de 1970, sob efeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5692/71), a disciplina História no primeiro grau cedeu espaços para educação moral e cívica nas

⁹⁰Fernando Cerri também afirma que a reforma universitária de 1968 separou os espaços institucionais para cada uma das partes da formação deixando as práticas de ensino (estágios) às faculdades ou aos departamentos de educação/pedagogia. Esse fato acabou por aprofundar ainda mais a distinção entre a formação teórica e a prática, transformou espaços institucionais distintos em concorrentes na luta por recursos financeiros, materiais e humanos. Contribuiu também para consolidação de um preconceito generalizado de que a área da pedagogia nada teria a fornecer ao profissional de história, por exemplo, dado que o essencial para ensinar — opinião que se fortaleceu — seria o estrito domínio do conhecimento histórico (2013, p. 171).

séries finais e foi incorporada nas séries iniciais do Ensino Fundamental pelos estudos sociais. Os autores também afirmam que os professores eram formados nesse período nas licenciaturas de forma bastante aligeirada e com baixa carga horária.

Essa ampliação do público escolar fomentou a publicação de livros didáticos com tiragens muito maiores por edição. Os livros destinados ao professor eram acrescidos de algumas alterações nos planos pedagógicos e no quadro de conteúdos para se adequarem a essa nova realidade (FRANCISCO FILHO, 2001)⁹¹. Segundo Antônio Augusto Batista (2001), foi a partir desse período, no qual houve uma ampliação dos processos de recrutamentos docentes que se constituiu no Brasil o modelo de livro didático que até hoje é hegemônico no ensino.

De acordo com esse modelo, o livro didático tem por principal função estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula e, para isso, deve se organizar em torno da apresentação não apenas dos conteúdos curriculares, mas também de um conjunto de atividades para o ensino-aprendizado desses conteúdos; distribuição desses conteúdos e atividades de ensino de acordo com a progressão do tempo escolar, particularmente de acordo com as séries e unidades de ensino. Buscando assumir essa função estruturadora do trabalho pedagógico, os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra. (BATISTA, 2001, p. 29)

Bezerra e Lucca (2006) também apontam nessa direção afirmando que uma das consequências da má formação dispensada a profissionais destinados ao magistério foi o papel de condutores de professores assumido pelos livros didáticos. Esses se tornaram um Guia, um receituário, que estabelece o passo a passo a ser seguido nas salas de aula.

⁹¹ Nesse período, os livros didáticos destinados ao professor, por exemplo, passaram a trazer as respostas dos exercícios e atividades propostas (FRANCISCO FILHO, 2001).

Nesse quadro, o projeto pedagógico tecnicista dos governos civil/militar, sobretudo no Ensino Básico, também se consolida. Marcado pela separação dos processos de concepção e execução do ensino, professores com problemas na formação profissional tendiam a intensificar os processos de execução de métodos e propostas de ensino pensadas fora do ambiente escolar. Fernando Cerri (2013) afirma que esse “quadro conduziu a uma proletarização do corpo docente das escolas, facilitando o modelo tecnicista e seu isolamento da reflexão pedagógica sobre sua execução prática” (p. 172).

João Batista Oliveira (1984) e Antônio Augusto Batista (2002) relatando um parecer da Câmara Brasileira do Livro produzido por volta de 1980 comentam que esta definia o modelo de livro didático surgido a partir da década de 1960 como um livro marcado por altas tiragens, preços baixos; gradação de dificuldades para atender ao novo tipo de professor, predomínio de atividades atendendo à tendência do uso de técnicas dinâmicas do ensino; uso generalizado de ilustrações em atendimento às modernas técnicas pedagógicas; e, por fim, um material que oferece ao professor, sobrecarregado com extensas jornadas de trabalho, condições para corrigir de forma ágil os exercícios propostos.

Para Batista (2002), os argumentos centrais para adoção desse novo modelo de livro didático apresentados pela indústria do livro repousaram principalmente

no elevado índice de *turn over* das escolas, nos fenômenos de urbanização e mobilidade social, na variabilidade dos currículos escolares e, em particular, na falta de condições do professor, geralmente mal treinado [sic], para preparar e corrigir exercícios e desempenhar outras atividades didáticas. (p. 30).

Ao que tudo indica, as pressões dos movimentos sociais, sindicatos e organizações representativas do magistério da Educação Básica, bem como a atuação de pesquisadores levaram ao registro dessas contradições em documentos oficiais do próprio MEC na década de 1990.

O ambiente da sala de aula, o número excessivo de alunos por turma, a quantidade de classes assumidas pelos professores e os controles administrativos assumidos no espaço escolar

contribuem para a escolha de práticas educacionais que se adaptem à diversidade de situações enfrentadas pelos docentes. Geralmente, isso significa a adoção ou aceitação de um livro, um manual ou uma apostila, como únicos materiais didáticos utilizados para o ensino (BRASIL, 1997, p. 79).

As grandes editoras, pelo menos até a década de 1990, mostravam ciência dessa realidade. Vejamos o que diz a funcionária Wilma Silveira Rosa de Moura, responsável pela edição da Editora Ática durante a década de 1990.

Não podemos fazer para a escola pública um material que dê trabalho para o professor, que implique preparação de aula, pesquisa além do livro. Porque ele não tem onde, não tem recursos, não tem formação para isso. A gente tem que fazer livros mais mastigadinhos, com aula prontinha do começo ao fim, que tenha estratégia já indicada para o professor, que não implique na preparação de aula, pesquisa além do livro. (MUNAKATA, 1997, p. 151).

O uso do livro didático como o principal ou o único instrumento didático/pedagógico em sala de aula parece ter adentrado também o século XXI. Embasada em pesquisa realizada nos anos de 1999, 2000 e 2001 em 2004 escolas das redes pública e particular de Belo Horizonte, Ferreira (2003) afirma que o livro didático continua sendo o instrumento mais utilizado nas aulas de História no universo pesquisado⁹².

Para Fernando Cerri, o “contexto atual da formação de professores de história continua marcado pelas dificuldades, falta de verbas e problemas sérios nas condições de trabalho dos professores formados.” (2013, p. 180). A permanência desse modelo de livro didático, introduzido na década de 1960 no ensino brasileiro, talvez seja uma dos resultados desse quadro. Entretanto, cabe ressaltar que acoplado ao livro dos estudantes e não apenas com orientações referentes ao uso deste, o manual do professor composto principalmente de uma série de textos voltados para a formação docente tornou-se obrigatório para aprovação de qualquer obra no PNLD⁹³.

⁹² Situação semelhante também é relatada na realidade da América do Norte. Apple (1995), citado por Medeiros (2006, p. 76-77), afirma que os estudantes de escolas elementares e secundárias dos Estados Unidos gastam 75% de tempo na escola e 90% do tempo de estudos em casa utilizando o livro didático.

⁹³ O tema será retomado no capítulo 4.

Se na década de 1960 alguns manuais específicos para formação docente foram produzidos sob a chancela do Estado, nos últimos quinze anos diversos manuais também foram produzidos e comercializados sob as determinações do PNLD, um programa estatal dos mais bem sucedidos na história recente do país.

Este critério tem sido um ponto comum em todas as edições do Programa. Nas edições 2005, 2008 e 2011, por exemplo, no Guia do Livro Didático afirmava-se que o manual do professor não deve se restringir à mera apresentação de respostas prontas aos exercícios formulados na coleção. Os manuais devem apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos da obra e servir como uma ferramenta auxiliar à reflexão e prática docentes. Se o livro didático já é um instrumento de destaque excessivo no cotidiano das salas de aula, credita-se a ele também responsabilidades adicionais como a de formação do professor. (SILVA, 2012, p. 807).

No edital que regulamenta o PNLD versão 2016, por exemplo, consta que:

É necessário que o Manual do Professor ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor. (BRASIL, Edital PNLD 2016, item 1.1.10)

A permanência desses pressupostos em várias edições do PNLD demonstra que o programa é portador de uma concepção e de uma política de formação continuada de professores.

Cabe registrar que alguns trabalhos vêm demonstrando um refluxo na procura por cursos de licenciaturas. Antônia Aranha e João Valdir Souza (2013) falam mesmo de uma crise nas licenciaturas e utilizam para corroborar tal afirmativa dados apurados pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e pelo Colegiado Especial de Licenciaturas da Universidade Federal Minas Gerais (UFMG) sobre a relação candidato/vaga nos seus últimos quinze vestibulares.

Cursos como Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, que eram disputados numa correlação de 12 a 30 candidatos por vaga, há dez anos, para 2012 contaram, respectivamente, com 3,5; 2,1; 1,6; 4,8; 1,4; 2,9; e 3,0 candidatos para cada vaga. Situação semelhante aconteceu no vestibular 2013, com queda ainda mais acentuada em alguns desses cursos. [...] Além dessa diminuição da procura por seus cursos de licenciatura, a despeito do aumento do número de vagas, a UFMG forma hoje metade dos professores que formava dez anos atrás. (p. 79).

Ainda segundo os autores, mantida essa tendência, em três ou cinco anos, não teremos mais candidatos aos cursos de licenciatura. O mesmo problema parece se replicar em outras partes do país. No processo seletivo para entrada na Universidade Federal de Goiás, no primeiro semestre de 2013, oito cursos de licenciatura não atraíram mais de um candidato por vaga. No primeiro semestre e no segundo semestres de 2014, foram onze dos dezoito cursos de licenciatura ofertados não tiveram mais de uma inscrição por vaga⁹⁴.

Apesar disso, segundo informações disponibilizadas no site do INEP, as matrículas nos cursos de licenciatura aumentaram mais de 50% nos últimos dez anos, um crescimento médio de 4,5% ao ano. Anualmente, mais de 200 mil alunos concluem cursos de licenciatura. Quase metade do total de matrículas — mais precisamente 44,5% — são do curso de Pedagogia⁹⁵.

Segundo o Censo do Ensino Superior 2013, existem 79.357 estudantes matriculados nos cursos de licenciatura em História⁹⁶. Mantida a tendência observada em determinadas universidades, grande parte desses não concluirá o curso de graduação. Em Relatório da reunião estadual do Fórum de Graduação da ANPUH, seção Santa Catarina, promovida em agosto de 2012, o professor Paulo Pinheiro Machado, Chefe de Departamento do curso de Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) relatou que “Formam-se na UFSC 50% menos acadêmicos em relação ao número de entradas. Este é um dado revelador para observar o refluxo nos cursos de licenciatura”. (2012, p. 1).

⁹⁴ *JORNAL UFG*, setembro – 2014.

⁹⁵ BRASIL, 2014d.

⁹⁶ BRASIL, 2014d.

Aranha e Souza (2013) afirmam que Grande parte dos alunos desses cursos de licenciatura da UFMG, por exemplo,

diz explicitamente que a sala de aula não é a sua opção. E um dos motivos mais apontados é a informação sobre o elevado índice de abandono da profissão, isto é, professores experientes que se afastam por adoecimento ou por não suportarem mais serem vítimas de violência física e/ou simbólica no cotidiano da sala de aula. (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 79)⁹⁷.

Além disso, após ingressarem no Magistério um número significativo de professores vem abandonando a profissão. Marina Alves Amorim em um estudo com alunos que se graduaram em uma turma de História em 2001, aponta que dos 45 que entraram no curso 38 se formaram. Durante a pesquisa apenas 7 exerciam a docência na Educação Básica. Destes 4 revelaram que estavam em vias de abandoná-la. (AMORIM, 2012).

Cabe registrar o resultado de um levantamento de Fernando Cerri sobre o perfil dos estudantes (futuros professores) e dos professores de História que, em tese, são (ou serão) os leitores/usuários destes Manuais.

a maioria dos que escolhem cursar história são jovens pobres para os quais as más condições de trabalho, remuneração e carreira no magistério ainda são opções profissionais melhores do que as que se oferecem para outras opções na sua classe social. Outra parte é de diletantes que gostam de história ou profissionais geralmente do setor público que buscam no título superior uma oportunidade de ascensão em suas próprias carreiras. (p. 180).

Esses últimos, via de regra, tendem a não abraçar a carreira docente. Cerri ainda afirma que

⁹⁷ Aranha e Souza (2013) chegam a mencionar que as medidas internas adotadas pela Universidade com ações como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que concede bolsas de estudos e realiza um diferenciado trabalho de formação para alunos dos cursos de licenciatura visando garantir condições mais adequadas de percurso escolar desses estudantes não são suficientes para o enfrentamento do problema que é bem mais amplo. Para os autores se não forem modificadas as condições gerais da docência, para fazer dela uma carreira atrativa, há fortes indícios de que não teremos professores para atuar na universalização da educação básica, conforme prevê o PNE.

As más condições de trabalho e os insuficientes investimentos em educação ainda afastam os jovens mais talentosos (sic) da escolha do magistério como carreira a seguir. A algumas carreiras, nem os jovens pouco talentosos acorrem, o que conduz à carência crônica de professores nessas disciplinas. (2013, p. 180).

Ainda segundo o autor, a maior parte dos professores de História são egressos de instituições de formação particulares. Dados do INEP registraram que, em 2008, das 343 instituições de ensino que ofereciam o curso de História 99 eram públicas e 243 privadas. Apenas 2% dos cursos ofereciam apenas o bacharelado em História. A grande maioria, ou seja, 83,6% eram de licenciatura e 14,4% ofereciam as duas modalidades.

Por meio de uma série de regulamentações, o MEC define os parâmetros de participação da iniciativa privada no PNLD⁹⁸. O manual do professor ocupa um papel destacado no programa já que a não adequação deste às determinações advindas dos editais é um critério de exclusão da obra completa — nesse caso o livro do aluno e do professor — do programa. Em suma, o papel de agente na formação de professores exercido pelo livro didático é secular no Brasil. Entretanto, se as pesquisas sobre livros didáticos antes e depois da PNLD são bastante diversificadas, existe uma lacuna nas investigações sobre livro didático e formação de professores — e, em particular, de História — após a implantação do programa.

Dentre as raras pesquisas sobre a formação de professores via livros didáticos na era do PNLD está a produção de Alexia Franco (2009)⁹⁹ que investigou, em pesquisa de doutorado, como as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental se apropriam de livros didáticos de História recomendados pelo PNLD durante a utilização em sala de aula. A autora analisou os limites e as possibilidades desses livros contribuírem para

⁹⁸ Cabe registrar que existe também no âmbito dos programas executados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE). Esse programa existe desde 1999. Entretanto, em 2010, aconteceu uma primeira edição voltada para aquisição de obras para o Professor. Em 2013, o programa selecionou algumas obras em seis categorias distintas: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental regular, anos finais do ensino fundamental regular, ensino médio regular, ensino fundamental da educação de jovens e adultos e ensino médio da educação de jovens e adultos.

⁹⁹ FRANCO, Alexia Pádua. *Apropriação docente dos livros didáticos de história das séries iniciais do ensino*. 2009. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual de Campinas. São Paulo.

formação de professores que valorizam e constroem um ensino de História que rompa com as tradições dos Estudos Sociais. A pesquisa envolveu professoras de quatro escolas estaduais da cidade de Uberlândia atuantes na 3ª série do Ensino Fundamental (à época com duração de 8 anos) que no ano de 2005 adotaram o livro *Viver e aprender a história*, que foi aprovado na edição 2004 do programa.

A dissertação de Sandra Amaral (2012)¹⁰⁰ teve por objeto de estudo os livros didáticos de História do Ensino Fundamental com seus respectivos manuais do professor. A autora procurou perceber se os professores utilizam como utilizam e se essa suposta utilização do manual do professor tem reflexos na prática docente. Analisou também se o manual do professor é uma referência para os docentes na escolha do livro didático, explicitou como o *Guia Didático do PNLD* identifica o que é um livro didático de qualidade e, por fim, pesquisou o que os professores pensam sobre o manual do professor e sua aplicabilidade.

Acrescentando uma contribuição nesse campo, esse trabalho buscou analisar e identificar as concepções de professor e de formação de professores presentes nos editais e nos Guias dos Livros Didáticos nas versões 2005, 2008, 2011 e 2014 do PNLD.

¹⁰⁰ AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. *Significações do professor de história para sua ação docente: o livro didático de história e o manual do professor do segundo segmento do ensino fundamental no PNLD 2008*. Dissertação (Mestrado). — Universidade Estadual de Londrina. Paraná. 2012.

Capítulo 3

POLÍTICAS PÚBLICAS E LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

3.1 Políticas públicas, políticas de governo, políticas de estado e políticas sociais.

Diversos conceitos e categorias são bastante utilizados na análise do PNLD. “A sua vigência há quase trinta anos é um indício de que o programa não é mais uma *política de governo* e sim de *estado*.” “Ao possibilitar a universalização do uso de livros didáticos no ensino básico brasileiro, tornou-se uma *política pública* das mais bem sucedidas nas últimas décadas.” “Ao dar garantia de acesso a este instrumento didático/pedagógico aos brasileiros de menor poder aquisitivo tornou-se também uma *política social*.” Devido à recorrência dos termos políticas públicas, políticas de governo, políticas de estado e políticas sociais na análise do programa, faremos um breve levantamento de como essas categorias vem sendo abordadas na literatura.

As políticas públicas podem ser entendidas como o “Estado em ação”, ou seja, um movimento do “Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (GOBERT; MULLER, 1987 apud HÖFLING, 2001, p. 35). Para Neusa Guareschi et al. (2004) representam o compromisso público expresso em um conjunto de ações visando atender determinada demanda, dentre as diversas apresentadas pela sociedade, com o objetivo de garantir direitos sociais. Nessa perspectiva, as políticas públicas envolvem ações estatais nos campos da educação, saúde, mobilidade urbana, meio ambiente, industrialização, segurança, enfim, uma infinidade de temáticas tão variadas quanto os interesses sociais. Como estão ligadas às ações do Estado, essas políticas se movimentam no interior dessa complexa instituição secular.

Entretanto, no âmbito do estudo da Administração da Educação tornou-se comum a utilização de duas categorias de análise para se referir às políticas públicas: as chamadas Políticas de Estado e as Políticas de Governo. Sérgio Rosa (2003) afirma que os termos apresentam algumas armadilhas semânticas e que podem produzir inconsistências analíticas. Para compreendê-las, é necessário refletir sobre as diferenças entre Estado e governo. Se o conceito de Estado abarca território, população e governo independente, a máquina estatal propriamente dita é formada por um

conjunto de instituições permanentes — como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente — que possibilitam a ação do governo. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Num plano macroanalítico, o governo pode ser compreendido como o meio pelo qual o poder e a autoridade se estabelecem. Numa perspectiva operacional, os governos se apresentam com um

conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Assim pode-se afirmar que existe uma falsa dicotomia entre os termos. Na verdade, políticas de estado e de governo estão impressas numa mesma categoria à medida que se referem ao próprio estado em funcionamento. Em outras palavras, o Estado como instituição se movimenta pelas ações dos governos. Estes, por sua vez, não agem sem o aparato estatal. Assim toda Política de Governo é uma Política de Estado e toda Política de Estado é resultado de uma Política de Governo, isto é, das decisões e ações do grupo político que está na direção do Estado (ROSA, 2003; CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011).

Embora haja uma falsa dicotomia entre os termos, a categoria políticas de governo vem sendo aplicada para políticas públicas de curto prazo e as

políticas de estado para as ações governamentais de longo prazo, ou seja, que normalmente sobrevivem à mudança de sucessivos governos. (LOBO, 1990; SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2005; FREITAS, 2007; CALDERÓN, POLTRONIERI; BORGES, 2011; OLIVEIRA, 2011). Nesse caso, a sobrevivência está assentada, dentre outras questões, à criação de uma estrutura jurídica e institucional que garante em parte esta longevidade. Calderón, Poltronieri e Borges sentenciam que as Políticas de Estado estariam em um nível superior, numa escala ético-hierárquica, em relação às Políticas de Governo já que

não somente seriam políticas de longo prazo, mas seriam medidas que não poderiam ser substituídas ou alteradas com as mudanças de governo, a cada quatro anos ou a cada oito anos, caso o governo seja reeleito. (2011, p. 818).

Nessa perspectiva, aponta também Dalila Oliveira (2011) afirmando que políticas de estado abarcam as medidas mais complexas como o envolvimento de mais de uma agência estatal, do parlamento ou diversas instâncias de discussão com efeitos esperados sobre setores mais amplos da sociedade que garantem uma longevidade que ultrapassa um governo. Cabe registrar que as políticas públicas também são classificadas de políticas sociais na medida em que são voltadas para “redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p.. 31).

No Brasil ao longo do século XX, diversas Políticas de Governo e de Estado relacionados ao livro didático foram promovidas. Em determinados momentos, essas políticas públicas se expressaram como políticas de governo, em outros, políticas de estado e, às vezes, assumem uma configuração de políticas sociais à medida que visam promover o acesso de milhões de brasileiros a este recurso didático pedagógico como será visto.

3.2 Políticas públicas e Livro Didático

3.2.1 Os primeiros livros didáticos nacionais

No Brasil, a construção do Estado Nacional se intensificou a partir da década de 1830. O IHGB, criado em 1838, teve papel proeminente nesse processo. Pinheiro (2011), o IGHB era um centro de saber científico e de referência no Império, promovendo encontros, debates e discussões historiográficas. O Colégio Pedro II, fundado em 1837, também foi outro importante vetor ideológico do Império. Seus professores eram intelectuais que liam autores ingleses, alemães e, sobretudo, franceses. Geralmente frequentavam o IHGB, espaços culturais e científicos da época.

Nesse momento, a história escolar era compreendida como uma disciplina que deveria “mostrar às crianças e [aos] jovens brasileiros a grandeza da nação e, ao mesmo tempo[,] considerando as condições ainda do século XIX, formar os seus futuros dirigentes” (CASTRO, 2009, p. 28). Na primeira seção do IHGB os sócios já discutiam quais deveriam ser as “verdadeiras épocas da história do Brasil: seriam Antiga, Moderna ou caberia um outro tipo de divisão.” (RODRIGUES, 1978; CASTRO, 2009). Em 1843, o alemão Karl Friedrich Philip Von Martius venceu um concurso instituído em 1840 pelo Instituto, levando um prêmio de cem mil réis, ao apresentar um plano para a escrita da História do Brasil.

As proposições de Martius tornaram-se referências para inúmeros manuais didáticos até o século XX. Dentre eles *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manoel de Macedo, publicado pela primeira vez em 1861; *História do Brasil*, de João Ribeiro, em 1900; *História do Brasil*, de Rocha Pombo, publicado em 1918; *Epítome de História do Brasil*, de Jonathas Serrano em 1933 (apud CASTRO, 2009).

Em meados do século XIX, teve início uma série de discussões dos intelectuais ligadas ao IHGB e ao Colégio Pedro II que apontavam para importância de substituir definitivamente o uso de compêndios estrangeiros no ensino por produções nacionais. Nesse contexto, os livros didáticos brasileiros,

sobretudo de História e Geografia, passaram a ser assinados por intelectuais e professores ligados às duas instituições, conforme Arlete Gasparello (2004).

Já na década de 1860, os manuais possuíam um mercado bastante significativo no Brasil e os distribuidores de livros tinham no Estado um grande cliente. Entretanto, não se têm notícia de algum tipo de avaliação estatal sobre os livros adquiridos (GASPARELLO, 2004). Segundo Gasparello (2009) afirma que diversos distribuidores de livros ampliaram seus negócios e transformaram seus empreendimentos em estabelecimentos tipográficos e editoras¹⁰¹. Hallewell (1985) aponta que, já na virada do século XIX para o XX, houve uma significativa estruturação do mercado editorial. Assistiu-se neste período à modernização do setor que teve no material didático uma fonte significativa de vendas e garantida de renda. Hallewell chega mesmo a associar a viabilidade comercial de muitas editoras ao livro didático. Ao longo do século XX, essa função mercadológica se consolidou e a produção de materiais didáticos por editoras privadas tornou-se uma forte tradição brasileira. (FILGUEIRAS, 2013c).

3.2.2 Livros didáticos: das avaliações estaduais à censura da Era Vargas

Nas primeiras décadas do século XX, os grupos liberais intensificaram as críticas em relação à produção de manuais didáticos. A ênfase recaía sobre dois aspectos. De um lado, a permanência de traços religiosos ou sagrados que acreditavam ser ainda marcantes nesses materiais. Por outro, a limitação de seu conteúdo. Em especial, os livros de História, por ser considerada uma matéria indispensável para educação das futuras gerações (BITTENCOURT, 1993). Preconizava-se um ensino voltado para consolidação do Estado Nacional e a formação para a cidadania numa perspectiva republicana. À

¹⁰¹ Os livreiros antes conhecidos como “tratantes de livros” passaram a ser importantes livreiros e editores. A circulação de periódicos, principalmente jornais e revistas, exerceu papel fundamental nas mudanças do setor. [...] Dentre os livreiros, tipógrafos e editores europeus, exerceram grande papel na vida cultural da cidade pessoas como Plancher, Villeneuve, Bertrand, Leuzinger, os irmãos Laemmert e Garnier, que aparecem no levantamento realizado por Berger (1984) e se tornaram conhecidos na história dos compêndios e seus editores (GASPARELLO, 2004, p.44).

história como disciplina, foi atribuída a função de formadora dessa nova cidadania. Um passado ideal fora eleito e deveria ser transmitido na escola.

A interferência do Estado nos conteúdos dos livros didáticos já se estabelecia por meio das ações de vários governos estaduais que se encarregavam da avaliação deste instrumento didático-pedagógico. Em 1907, iniciativas como as de São Paulo contemplavam a avaliação de livros de leitura — materiais voltados para o ensino da leitura e da escrita — e os chamados livros de matéria — materiais que traziam os conteúdos disciplinares — ambos destinados ao ensino primário. A partir de 1910, percebe-se um aumento na teorização sobre o conceito e o emprego desse mediador pedagógico, culminando com uma refinada proposta de triagem a cargo da comissão formada por Sampaio Dória (relator), Américo Moura e Plínio Barreto em 1917 (FREITAS, 2006).

Políticas públicas de avaliação de livros didáticos de abrangência nacional terão início na década de 1930, quando passa a existir um controle mais profundo da função ideológica do livro didático. O nacionalismo da época levou à consolidação da ideia de nação forte e unida. Submetida a esse ideal, a reforma educacional implementada na gestão do então Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, que propunha a Centralização da Educação Nacional pela padronização de programas e metodologias em 1931¹⁰².

À época a reforma sistematizou no território brasileiro as regras de organização e funcionamento para o ensino secundário, comercial e superior. Definiu um currículo seriado com frequência mínima obrigatória dos estudantes. O ensino foi dividido em fundamental, com duração de cinco anos, e uma parte complementar de dois anos. Estes se tornaram pré-requisitos para

¹⁰² Os propósitos centralizador e nacionalista ficam explícitos quando ocorre a criação do Conselho Nacional de Educação nos primeiros decretos da Reforma de Campos. “Art. 2º O Conselho Nacional de Educação destina-se a colaborar com o Ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação. Art. 5º Constituem atribuições fundamentais do Conselho: firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, os interesses da civilização e da cultura do país. (BRASIL, Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931)

o ingresso no curso superior. As medidas valiam para escolas públicas e particulares que se submeteriam a um mesmo processo de inspeção estatal¹⁰³.

Os livros didáticos foram produzidos em larga escala nesse período. No plano dos conteúdos ficavam muito presos ao que propunha o programa da reforma chegando mesmo a reproduzi-lo fielmente (CAIMI; MACHADO, 1999). Alan Choppin (2004) afirma que a função *Referencial, Curricular ou Programática* assumida pelos livros didáticos é recorrente na história da educação em diversos países. Para o autor “desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações” (p.553)

Após o golpe de estado em 1937 — durante o Estado Novo — foram instituídas uma série de mecanismos de censura e controle político-ideológico da sociedade. Para o livro didático, foi criada, em 1938, sob o comando do MEC, chefiado agora por Gustavo Capanema, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)¹⁰⁴, que tinha como subordinadas as Comissões estaduais de livros didáticos (CELD), estabelecendo o controle político e ideológico da produção e distribuição de livros didáticos no país (CAIMI; MACHADO, 1999). O Decreto-lei nº 1006, de 30 de setembro de 1938, que fundou a CNLD, normatizou a produção, circulação e importação do livro didático no Brasil e tinha uma abrangência em todos os níveis de ensino, com exceção do superior. Somente os livros didáticos autorizados pelo MEC poderiam ser adotados nas escolas.

No artigo 2º do decreto supracitado, há uma definição do que se consideravam livros didáticos à época. Estes eram formados por compêndios e

¹⁰³ Para saber mais, ver os seis decretos que compõem as determinações legais da reforma Francisco Campos. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras; Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que estruturou o ensino secundário; Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial; Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, consolidando as disposições sobre a estruturação do ensino secundário. E também os estudos de ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil 1930-73*. Petrópolis, Vozes, 1978; ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. São Paulo, Moderna, 2002; RIBEIRO, M. L. *História da Educação Brasileira*. A Organização Escolar. Campinas, Autores Associados, 2003.

¹⁰⁴ No site do FNDE (BRASIL, 2013) consta que Instituto Nacional do Livro foi criado em 1929. Entretanto, o INL foi fundado por meio do Decreto- nº 93 de 21 de dezembro de 1937.

os livros de leitura de classe. Os primeiros são livros que expunham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares e eram mais utilizados pelos professores. Os livros de leitura eram usados pelos alunos para práticas de leitura em aula. Eram também chamados de livros de texto, livros-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.

Autores, editores, importadores ou vendedores poderiam requerer junto ao MEC a avaliação de uma obra anexando à petição três exemplares. Havia a opção de entrega do livro já impresso ou dos originais datilografados acompanhados dos desenhos, mapas e esquemas que seriam utilizados. O presidente do órgão, por sua vez, repassava os originais a um relator e a dois revisores, membros da seção relativa à matéria para a qual o livro fora inscrito.

Uma das grandes queixas advindas de diversos setores da sociedade e que percorreram diversas décadas do período republicano eram os altos preços dos livros didáticos¹⁰⁵. Numa tentativa de atacar o problema, foi transferida à CNLD a incumbência de evitar abusos na comercialização das obras. Os originais entregues para avaliação deveriam ter o preço declarado e se considerado compatível pelos avaliadores em face de seu custo, não poderiam ser modificados durante o processo de comercialização. Cabe ressaltar que, naquele momento, não havia compras governamentais de obras para estudantes.

Um dos membros da subcomissão de História foi Jonathas Serrano — professor do Colégio Pedro II e da Escola Normal do Rio de Janeiro, autor de *Metodologia de História na aula primária* (1917), *A Escola Nova* (1932), *Como se ensina História* (1936), *Epítome de História Universal* (1915), *História do Brasil* (1931) e *História da Civilização* (1935) — analisou metade doze coleções que era o equivalente a metade das obras inscritas¹⁰⁶. Em seus pareceres,

¹⁰⁵ Art. 8º do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, determinava que uma das principais funções das caixas escolares, a serem organizadas em todas as escolas primárias do país, com observância do disposto no art. 130 da Constituição, dar às crianças necessitadas, nessas escolas matriculadas, os livros didáticos indispensáveis ao seu estudo.

¹⁰⁶ A despeito da competência técnica de Serrano para o cargo, Freitas (2006, p. 145) atribui à sua relação pessoal com Lourenço Filho e Gustavo Capanema a principal causa para sua presença na CNLD.

houve apenas duas reprovações: uma pela quase total ausência dos requisitos didáticos (linguagem adequada, imagens, etc.) e pela não observância dos programas oficiais; e outra pela omissão da história contemporânea, a história do Brasil dos anos 1920 e 1930. (FREITAS, 2006, p. 141¹⁰⁷).

Apesar disso, diversos conflitos foram registrados. A idoneidade do processo foi questionada já que alguns dos membros da CNLD eram autores de livros didáticos, como era o caso de Carlos Delgado de Carvalho, Jonathas Serrano e Cândido F. de Mello Leitão. Diversos documentos encontrados demonstram que “existiam dúvidas sobre a avaliação, que poderia ter privilegiado a aprovação de determinados livros didáticos em detrimento de outros, somente por uma questão de reserva de mercado”. (FILGUEIRAS, 2008, p.9)¹⁰⁸.

3.2.3 Estado, iniciativa privada e livros didáticos: da convergência ao conflito de interesses

A partir de 1945, as questões acerca do livro didático passaram à responsabilidade de diversos órgãos no curso dos diferentes governos. Isto não evitou polêmicas envolvendo o preço do livro didático, sua qualidade, propostas de avaliação, denúncias de corrupção e outros tantos. (SOARES; ROCHA, 2005). O controle estatal sobre a produção de livros no início do governo Dutra continuava. O Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, determinava seu art. 5º que os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro sendo livre aos professores de

¹⁰⁷ Se poucas obras foram reprovadas talvez seja porque os autores em geral são adeptos do currículo prescrito pelo Ministério da educação ou então porque sabendo das regras do jogo os dissonantes preferem não participar dela.

¹⁰⁸ A autora ainda comenta o caso do professor do Colégio Pedro II, Waldemiro Potsch, autor de livro didático de Zoologia reprovado pela CNLD, entrou com processo contra o professor Mello Leitão. Em sua defesa Potsch chegou a publicar um livro questionando o parecer da Seção de Ciências Físicas e Naturais e demonstrando a importância de seu livro para o ensino de zoologia. Para Potsch a reprovação de seu compêndio tinha motivos mercadológicos e interesses diretos do professor Mello Leitão também era autor de livro didático de Zoologia mais recentemente Francisco Azevedo de Arruda Sampaio e Aloma Fernandes de Carvalho também publicaram Com a palavra, o autor: em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático em 2010 pela Editora paulista Sarandi em 2010 no qual questionam, dentre outras coisas, a reprovação de uma obra de Ciências da qual são autores por inconsistência teórico/conceitual do avaliador no PNLND.

ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado.

Além disso, a política do livro assume um caráter de política social. O artigo 8º do mesmo decreto estabelecia a gratuidade dos livros didáticos indispensáveis para as crianças carentes. Estas deveriam ter o acesso garantido por meio da ação dos Caixas Escolares das escolas primárias. Na verdade, manteve-se o que já havia sido determinado no Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938.

Além disso, o decreto cria, *em caráter permanente*, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que tinha sob sua responsabilidade as incumbências de examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso; estimular a produção e orientar a sua importação; indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir a abertura de concursos para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país.

A Carta Constitucional de 1946, por sua vez, elaborada num contexto de redemocratização do país, trouxe um capítulo dedicado à educação e houve uma redução do controle ideológico sobre os livros em geral, inclusive os didáticos enfraquecendo a atuação do CNLD. No seu artigo 5º, constava que a publicação de livros e periódicos não dependeria mais de licença do Poder Público. Entretanto, ressaltava-se que não seria tolerada propaganda de guerra, de processos violentos para subverter a ordem política e social, ou de preconceitos de raça ou de classe¹⁰⁹.

Com a expansão do ensino secundário na década de 1950, a evasão dos estudantes nas escolas tornou-se um grave problema. Compreendidos como parte da solução, a questão da qualidade e dos preços dos livros

¹⁰⁹ Nesse período pós-guerra, a constituição refletia uma preocupação internacional de educação para a paz. No campo dos livros didáticos, especialmente de História e Geografia, por exemplo, a UNESCO promovia seminários que orientavam para a reformulação pedagógica com a finalidade de educar as novas gerações para uma cultura pacífica e eliminar a possibilidade de um novo conflito mundial. (FILGUEIRASc, 2013, p. 316).

didáticos tornou-se um dos temas mais discutidos no Congresso Nacional, na grande imprensa, nos meios acadêmicos e nos diferentes órgãos do MEC. (FILGUEIRAS, 2013c).

Nesse contexto político, ao assumir o Inep, em 1952, Anísio Teixeira criou a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme). O objetivo da instituição era a produção, dentre outros materiais, de livros didáticos para estudantes e manuais para professores. Inaugura-se, assim, um momento no qual o próprio governo assume diretamente a produção dos livros e materiais didáticos.

Gustavo Lessa em carta endereçada a Américo Jacobina Lacombe, transcrita por Kazumi Munakata, oficializou, por exemplo, a encomenda de produção de obra didática e manual de História¹¹⁰.

Esta é uma confirmação oficial do pedido que vos fiz verbalmente para colaboração com o INEP [Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos] no preparo do projeto de manuais destinados a professores secundários. Estou para isto autorizado pelo respectivo Diretor, Dr. Anísio Teixeira. (2004, p. 515)

No campo do ensino de História, Jacobina Lacombe se encarregou dos manuais de História do Brasil e Carlos Delgado de Carvalho de História Geral. O objetivo da Caldeme, através da elaboração de manual para professores secundários, era promover um movimento de renovação no tocante à matéria e aos métodos de ensino, tornando-os mais adequados aos interesses do adolescente e ao ambiente em que ele vive (MUNAKATA, 2004, p. 516)¹¹¹.

¹¹⁰ À época convites semelhantes foram feitos a outros especialistas: Paulo Sawaya (Zoologia); Karl Arens (Botânica); Oswaldo Frota Pessoa (Biologia Geral); Mário de Souza Lima (Português); Raymond Van der Haegen (Francês); Werner Gustag Krauledat (Química); e Carlos Delgado de Carvalho (História Geral). (OFÍCIO de Mário P. de Brito a Anísio Teixeira, 6/1/1954 apud MUNAKATA, 2004, p. 515).

¹¹¹ Depois de inúmeras reuniões e pareceres de outros intelectuais convidados a fazer uma avaliação crítica dos projetos apresentados por Lacombe e Carvalho a maior parte dos livros não foi publicada. A obra de Lacombe só fora publicada, com algumas modificações, em 1974 pela Companhia Editora Nacional em co-edição com a Editora Universidade de São Paulo, na coleção Brasileira (vol. 349), então dirigida pelo próprio autor. No caso de Delgado de Carvalho dos quatro volumes propostos apenas *História Geral – Antiguidade* foi publicado em 1956 e o volume correspondente ao Período Medieval em 1959. Os outros dois volumes não foram publicados. (MUNAKATA, 2004, p. 524).

Cabe ressaltar as influências do movimento escolanovista nessa perspectiva metodológica para as obras didáticas.

Pouco tempo depois, Durante o governo JK, os livros didáticos parecem ocupar um lugar de maior destaque. No Decreto nº 38.556, de 12 de Janeiro de 1956, foi instituída a Campanha Nacional do Material Escolar (CNME). A função principal da instituição era estudar e executar medidas referentes à produção e à distribuição de material didático, melhorar a sua qualidade, difundir seu emprego e promover a sua progressiva padronização. Nesse momento, antigas discussões ainda permanecem. Busca de maior da qualidade, padronização de conteúdos e métodos, e, por fim, a ampliação do uso dos livros didáticos.

Como já visto, os preços elevados dos materiais didáticos no Brasil já eram uma queixa dos setores de melhor poder aquisitivo que tinham acesso à educação há algumas décadas. Para o novo público que agora adentrava a educação formal, o preço desses materiais era praticamente inviável. Nesse sentido, o ato de criação da CNME já prenunciava uma política social. Em seu artigo terceiro, determinava-se que fosse promovido o levantamento de dados sobre as necessidades de material escolar e as condições de mercado no país. Para facilitar a distribuição deveriam ser organizados postos e cooperativas de distribuição de material escolar. Além disso, o preço final para o consumidor não poderia ser superior ao de custo.

Para viabilizar a execução das funções determinadas para CNME, durante o governo JK inúmeros incentivos foram destinados à indústria gráfica e livreira como, por exemplo, a isenção de impostos e de tarifas postais para envio de livros. A intenção anunciada era a de reduzir e baixar os custos dos livros para o consumidor final. Essas medidas levaram a um crescimento de 143% de setor na década de 1950 (HALLEWEL, 1985, p. 443)¹¹².

¹¹² Cabe ressaltar que os materiais didáticos, alvo da ação da CNME, não visavam uma competição direta com este ramo da indústria. No artigo no artigo 3º do Decreto 38.556 de 1956 a definição de material didático restringia claramente o campo de atuação da Campanha. Entendia-se por material didático peças, coleções e aparelhos para o estudo de Ciências Naturais, Matemática, Desenho, Geografia e História, ensino audiovisual de disciplinas dos cursos de grau elementar e médio. Incluem-se também neste conceito dicionários, atlas e outras obras de consulta.

Nessa lista, não constavam os livros didáticos convencionais, ou seja, de uso cotidiano dos alunos nas escolas. Nesse caso, como afirmava a diretoria executiva do CNME, não havia uma intenção de monopolização do mercado ou de concorrência com a iniciativa privada. (FILGUEIRAS, 2013c). Apesar disso, o setor gráfico não parecia satisfeito. Em 1960, chegaram a protestar por não conseguirem competir com os atlas e dicionários vendidos pelo governo. (HALLEWELL, 1985, p. 467)¹¹³. Em 1961, o governo brasileiro passou a subsidiar a produção de livros didáticos através do Banco do Brasil, conforme estabelecido no Decreto n.º 50489 de 25/04/1961 (MUNAKATA, 1997).

De um lado, o processo de financiamento via Banco do Brasil fora uma resposta aos reclames da indústria do livro. De outro, inseria-se na necessidade de baratear os custos de materiais didáticos e promover o acesso de um número maior de brasileiros a esses recursos.

Até 1960, a CNME publicou e distribuiu diversas obras de consulta e materiais didáticos¹¹⁴. O sucesso das publicações medida pela grande procura do público e rápido esgotamento das tiragens parece ter motivado uma busca pela ampliação da produção.

O aumento, ainda mais acelerado, do público escolar da década de 1960 ampliou novamente a demanda por livros didáticos, inclusive com preços mais acessíveis. Nesse contexto, o Presidente João Goulart oficializava a ampliação e o aprofundamento dessa política social via livros didáticos por meio do Decreto n.º 53.583, de 21 de fevereiro de 1964¹¹⁵. Nesse o MEC ficava

¹¹³ Em 1961 o Sindicato Nacional das Editoras de Livros (SNEL) enviou carta ao ministro da Educação afirmando que ao vender livros didáticos e paradidáticos a preço de custo o MEC estabelecia uma 'concorrência desleal', pois as editoras não poderiam prescindir, para sua sobrevivência da obtenção de lucro em suas transações comerciais (FILGUEIRAS, 2013c, p.319).

¹¹⁴ Dentre elas estavam *Atlas Geográfico Escolar*, em parceria com o Conselho Nacional de Geografia do IBGE, com 400 mil exemplares nas duas primeiras edições; *Atlas Histórico e Geográfico Brasileiro*, de Manoel Maurício de Albuquerque e Antônio Pedro de Souza Campos (sem informação das tiragens); *Atlas Histórico Escolar*, vários autores, com uma produção de 300 mil exemplares nas duas primeiras edições. Para saber mais sobre outras publicações ver FILGUEIRAS, 2013c.

¹¹⁵ Os dois primeiros artigos permitem uma compreensão do teor das medidas adotadas. Art. 1º O Ministério da Educação e Cultura fica autorizado a editar livros didáticos de todos os níveis e graus de ensino, para distribuição gratuita e venda a preço de custo em todo o País. Parágrafo único. A distribuição gratuita será feita a estudantes carentes de recursos e às bibliotecas escolares. Art. 2º Os livros didáticos editados pelo Ministério da Educação e Cultura serão obrigatoriamente incluídos pelos estabelecimentos de ensino, públicos e particulares, entre os

autorizado a produzir e distribuir gratuitamente livros didáticos aos alunos carentes e a preço de custo aos demais estudantes. Os livros produzidos pelo MEC deveriam ser adotados pelas escolas públicas e também pelas particulares. Além disso, proibia-se que as instituições utilizassem algum subterfúgio que impedisse a utilização efetiva dos livros adotados. Essas decisões relativas à produção e à comercialização das obras didáticas presentes no decreto exacerbaram novamente os conflitos entre a política de governo e os interesses da indústria do livro no país.

3.2.4 Ditadura militar, parceria com o setor privado e a interferência internacional

A ampliação da entrada de setores das camadas populares na escola forçou o Estado a atuar em prol da garantia do acesso a materiais didáticos para esta parcela de estudantes. Nesse contexto, o fornecimento de livros didáticos para estudantes carentes bem como o incentivo e regulamentação do mercado editorial continuaram sendo discutidos no âmbito do Ministério da Educação, do Congresso Nacional e pela sociedade civil. No plano internacional a UNESCO, também orientava que cada país deveria garantir auxílio aos alunos carentes ofertando livros gratuitamente ou, quando isso não fosse possível, reduzindo os custos. (FILGUEIRAS, 2013c). Uma das primeiras medidas do novo governo, duas semanas após o golpe de estado, foi a revogação do Decreto nº 53.583 com a edição do Decreto nº 53.887, em 14 de abril de 1964. Nesse resguardava-se o mercado de livros didáticos para a iniciativa privada e a CNME passaria a atuar de modo complementar.

Cabe ressaltar que, na década de 1960, o mercado editorial sofreu algumas mudanças. Chegava ao fim a era em que livros tinham numerosas e sucessivas edições. Algumas obras chegavam a ser utilizadas por 40 ou 50 anos nas salas de aula. O tempo de utilização de uma mesma obra nas salas de aula foi sendo reduzido gradativamente e na década de 1970, já não ultrapassa cinco ou seis anos (SOARES, 1996, p. 56). Entretanto, se o tempo

que forem selecionados para as diferentes disciplinas e séries. (BRASIL, Decreto nº 53.583, de 21 de fevereiro de 1964).

de vida dos livros didáticos diminuiu, eles passaram a ser consumíveis (BATISTA, 2002, p. 555) e se tornaram ainda produtos mais atraentes para a indústria do livro, à medida que, a reposição tornava-se constante retroalimentando o ciclo de produção e consumo.

Cabe ressaltar que outros aspectos, além do mercadológico estão ligados à utilização de livros consumíveis. A possibilidade de registrar marcas no material estabelecem outras formas de uso do livro. Escrever, colorir, responder, marcar trechos, anotar dúvidas, enfim, estabelecem-se outras formas de interação entre o leitor e o livro. Além disso, as proposições de atividades, muito comuns em livros didáticos podem ser ampliadas haja vista que os autores pressupõem que os estudantes podem responder por escrito no próprio material.

Após o golpe militar de 1964, a política de subsídio ou patrocínio estatal da produção de livros didáticos foi ampliada e estabeleceu-se um forte controle sobre o conteúdo destes materiais. Em 1965, foi assinado o acordo entre o MEC e a agência americana United States Agency for International Development (USAID), com o intuito de reformular o currículo e os métodos de ensino universitário. Em 1966, sobre influência da orientação estadunidense, criou-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), por meio do Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966. A COLTED tinha por função incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do MEC relacionadas com a produção, a edição, a melhoria da qualidade e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos em todo o território nacional (OLIVEIRA, 1984).

Freitag et al. (1993) afirmam que a COLTED tinha por objetivo disponibilizar 51 milhões de livros aproximadamente para estudantes brasileiros no período de três anos. Além disso, continuam os autores, propunha um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores dividido em várias etapas. Cabe ressaltar que a indústria de livros didáticos tinha uma representação direta no órgão por meio da participação do Presidente do Sindicato Nacional dos Editores.

A USAID também se fazia representar por meio da participação de Miss Alice Palmer e Sr. Campbell nas reuniões do colegiado. Essa presença era um

dos meios para o gerenciamento das atividades da *Aliança para o Progresso* realizada pela USAID (MUNAKATA, 2006, p. 77)¹¹⁶. A política de compra e distribuição de livros da COLTED garantiu um mercado razoavelmente estável para essas editoras, contudo, a Comissão exigiu, por meio das avaliações dos livros didáticos, a melhoria da qualidade dos manuais (FILGUEIRAS, 2013a, p. 13).

Participar de um convênio com a COLTED era extremamente vantajoso para a indústria do livro. Atendidas as exigências do programa, a compensação era garantida com a compra de todo estoque da produção. (OLIVEIRA, 1984; MUNAKATA, 1997). Cabe registrar que a COLTED também foi extinta em 1971 devido às irregularidades, o chamado “escândalo COLTED”, nas quais o órgão foi envolvido com sérios indícios de corrupção. (OLIVEIRA, 1984; WITZEL, 2002).

Após sua extinção, tiveram início os processos de co-edição entre Estado e iniciativa privada, o que expandiu ainda mais o mercado privado de didáticos. (FILGUEIRAS, 2013c). Assumindo na prática as responsabilidades da COLTED, o Instituto Nacional do Livro (INL) passou a executar o Programa do Livro Didático, composto de Programa do Livro Didático-Ensino Fundamental (PLIDEF), Programa do Livro Didático-Ensino Médio (PLIDEM), Programa do Livro Didático-Ensino Superior (PLIDES), Programa do Livro Didático-Ensino Supletivo (PLIDESU) e Programa do Livro Didático-Ensino de Computação (PLIDECOM). (MUNAKATA, 1997).

Além da COLTED, nos primeiros anos da ditadura militar, por meio da Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, criou-se a Fundação Nacional do Material Escolar para qual foi transferido todo acervo da Campanha Nacional de Material de Ensino. Para Filgueiras, a FENAME era

uma reorientação estabelecida pelo MEC durante o regime militar para uma política criada durante os anos de 1950. Contudo, a sua criação evidenciava as marcas da

¹¹⁶ A *Aliança para o Progresso* criada pelos Estados Unidos em 1961 durante a Guerra Fria. Além de ampliar a influência política e econômica sobre a região, visava acelerar o desenvolvimento econômico mediante a colaboração financeira e técnica na América Latina (MUNAKATA, 2006, p. 77).

ditadura militar, como a substituição da diretora executiva Heloísa Araujo¹¹⁷ por Humberto Grande. (2013c, p. 323).

Conforme o artigo 5º do Decreto nº 62.411, de 15 de março de 1968, a instituição deveria produzir diversos materiais escolares e didáticos. Dentre eles, cadernos escolares e blocos de papel diversos; cadernos de exercícios; peças, coleções e aparelhos para o estudo das diversas disciplinas dos currículos escolares; guias metodológicos e manuais sobre matérias ou disciplinas consideradas de maior interesse; dicionários, atlas, enciclopédias e outras obras de consulta; material para o ensino audiovisual de disciplinas de cursos de grau elementar, médio e superior; material em geral, de uso frequente por alunos e professores.

Segundo balanço do MEC, até 1971, a FENAME havia produzido 11 milhões de obras didáticas e 200 milhões de objetos escolares. Entretanto, os livros didáticos de uso cotidiano dos estudantes não foram foco do órgão. Esse mercado, ao que tudo indica, foi reservado para indústria editorial. A despeito dessa suposta reserva de mercado para a indústria do livro, a publicação de materiais didáticos pelo governo federal por meio da FENAME gerou contestações por parte das editoras privadas. Em fins de 1969, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a Câmara Brasileira do Livro (CBL) solicitaram uma definição do governo quanto a sua política para o livro didático e a produção das editoras privadas. (FILGUEIRAS, 2013c)

Ao longo dos anos 1970, a FENAME adquiriu cada vez mais centralidade como órgão de publicação do MEC. Em 1975, assumiu a produção e distribuição de material didático para regiões consideradas isoladas no entorno da rodovia transamazônica, Pará, Amazonas e Rondônia. A partir de 1976, assumiu as tarefas do Instituto Nacional do Livro. Assim tornou-se também responsável, além da produção dos livros didáticos e obras de consulta para os alunos carentes, pela execução do Programa do Livro Didático (PLD) e pelo processo de co-edição com as editoras privadas,

¹¹⁷ Heloisa Araújo havia conduzido desde 1961 a CNME, quando deixou o cargo de Inspetora de Ensino Secundário do MEC. A sua defesa em prol da ampliação da área de atuação da CNME, culminando com o decreto do governo Jango determinando a distribuição gratuita ou a preço de custo dos livros didáticos aos estudantes brasileiros, foi significativa.

batizado pelo governo de Programa de Colaboração Financeira para Edição de Livros¹¹⁸.

A partir de dados recolhidos de edições da *Revista Educação*, publicada pelo MEC durante a década de 1970, Filgueiras (2013a, p. 12) afirma que, em 1977, por meio do PLD, a Fename publicou 102 módulos de ensino, com tiragem de mais um milhão de unidades para estudos supletivos de 1º grau. Em 1978, cerca de 20 milhões de livros didáticos no âmbito do PLINDEF para aproximadamente sete milhões de alunos carentes. Em 1979, diversos materiais como, por exemplo, *Folhetos de Mecânica 1*, *Mecânica 2*, *Eletromagnetismo e Eletricidade*, destinados ao ensino de Física no 2º grau.

Em 1982, a FENAME encerra suas atividades. Uma das últimas medidas adotadas foi uma parceria com a CBL e o Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (INMETRO) para construção de normas que garantissem a qualidade dos livros didáticos e sua utilização por pelo menos cinco anos (FILGUEIRAS, 2013c, p. 332). Os postos de distribuição da FENAME foram fechados no começo de 1982, segundo matérias veiculadas em *O Estado de São Paulo* por pressão do Snel e da CBL (OESP, 16 fev. 1982, p. 14; 17 fev. 1982, p. 13 apud FILGUEIRAS, 2013c, p. 332).

Durante o período ditatorial brasileiro, as políticas públicas ligadas aos livros didáticos assumiram um caráter de políticas sociais ao levarem em conta a redução do preço de mercado, a facilitação do acesso de estudantes mais carentes a esses recursos e, ao mesmo tempo, garantiam o atendimento aos interesses da indústria editorial. Mas, ao que tudo indica, todo esse mecanismo já não atendia plenamente aos interesses da indústria do livro no começo da década de 1980.

Além disso, entre os últimos anos do regime militar e o começo da chamada Nova República, os movimentos sociais, as organizações de professores como a Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH) exigiam mudanças políticas e sociais que passavam também pela educação. O movimento pelo fim dos Estudos Sociais e pela renovação do ensino de

¹¹⁸ Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976.

História produzira um contexto no qual os livros didáticos, que também são expressões de seu tempo, de certo foram se reconfigurando.

3.3 A Era do PNLD

A partir da década de 1980, o livro didático ganhou status similar ao da merenda na escola pública. As políticas governamentais foram sustentadas pela premissa de que seria impossível melhorar a educação sem investimentos nestes itens (FREITAG, 1993; SAMPAIO; CARVALHO, 2010). Nesse contexto, foi instituído, em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) por Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, no qual foi concebido como um meio para auxiliar nos **propósitos de universalização e melhoria do ensino** e com o objetivo de **reduzir os gastos da família com educação**.

No momento, o programa se restringia ao primeiro grau, ou seja, à formação inicial de oito anos que regularmente um estudante deveria receber na faixa etária que vai dos sete aos quatorze anos de idade¹¹⁹. Por meio do PNLD, abandonava-se a política de repasse dos livros pelo preço de custo aos estudantes. Os livros didáticos deveriam ser gratuitos para todos os estudantes das escolas públicas e não apenas aos mais carentes. Outro pressuposto definido no decreto de criação seria a participação de professores de 1º grau na análise e indicação dos títulos a serem adquiridos e em constantes avaliações de livros adotados para aprimorar o processo de seleção¹²⁰.

Para participar do PNLD, os editores deveriam inscrever livros reutilizáveis. Para atender a esse requisito, apontou-se a necessidade de observação da qualidade técnica do material empregado na confecção e acabamento das obras. Os comandos das atividades propostas nas publicações deveriam determinar que as respostas fossem escritas no caderno

¹¹⁹ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71. Atualmente o Ensino de Primeiro Grau é denominado Ensino Fundamental e consiste em 9 anos de escolarização.

¹²⁰ No artigo 2º consta que “O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados”.

pelo estudante. Com a reutilização, pretendia-se constituir progressivamente bancos de livros didáticos nas escolas.

Para efetivar o programa em nível nacional o MEC, por meio da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), foi incumbido de atuar articuladamente com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal, Territórios¹²¹, órgãos municipais de ensino e associações comunitárias. Por fim, a Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS) do MEC foi responsabilizada pela formulação, supervisão e avaliação da Política do livro didático. Com o PNLD, chegou ao fim a participação financeira dos estados e o controle de todo o processo decisório foi transferido para a FAE. O programa começou distribuindo materiais didáticos para estudantes da primeira e segunda séries e gradativamente se estendeu às demais¹²².

Durante a da década de 1990, pressupostos definidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, influenciaram significativamente a educação brasileira, com grande destaque para as políticas públicas voltadas para aquisição e qualificação do livro didático. A Conferência foi convocada pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM). Além de patrocinar e influenciar as definições traçadas na Conferência, o BM incorporou essas definições em sua agenda a partir dos anos de 1990. (ABREU; SILVA, 2007)¹²³.

¹²¹ Até a Constituição de 1988, o Brasil possuía três territórios Federais: Roraima, Amapá e Fernando de Noronha. A partir daí, esses foram extintos. Os dois primeiros tornaram-se Estados e o último foi reintegrado ao espaço Pernambucano. À época criou-se um novo Estado: Tocantins.

¹²² Em 1992, limitações orçamentárias forçaram um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental. Para resolver o problema, a Resolução CD/FNDE nº 6/93, criou-se mecanismos jurídico/orçamentários que passaram a garantir um fluxo regular e constante de verbas a cada ano. A partir de então, o processo de aquisição e distribuição foi normalizado e ampliado gradativamente.

¹²³ O BM foi criado em 1944 no contexto de construção da hegemonia internacional dos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial. Atualmente a instituição é constituída pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que abrange quatro outras instituições: a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais) e, a partir de 1992, o Banco assumiu a administração do Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF). (FURTADO; OGAWA, 2012, p. 2).

Cabe ressaltar que, nas décadas de 1980 e 1990, a área educacional tornou-se um dos grandes focos de atuação do BM, fato que trouxe grande impacto no PNLD. Para Rosa Maria Torres (2007), o BM, nos últimos anos, vem ocupando o espaço que tradicionalmente pertencia à UNESCO, que é uma agência da Organização das Nações Unidas (ONU), especializada em educação. Para os técnicos do BM,

a melhoria da qualidade da educação efetivar-se-á por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica. Nesse sentido, os empréstimos do Banco estão cada vez mais vinculados ao financiamento de projetos que tenham por objetivos melhorar a qualidade e a administração da educação, **aquisição de livros textos, capacitação de professores**, equipamento de laboratório, avaliação de aprendizagem, sistemas de exame, administração educacional, assistência técnica e investigação, são vistos como fundamentais no desenvolvimento de uma educação de qualidade (Banco Mundial, 1996). (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 13, grifos nossos).

Nas últimas décadas, as diretrizes advindas do BM têm embasado significativamente a implementação de políticas educacionais, sobretudo na América Latina. No Brasil; elas se tornaram uma grande referência para as reformas educacionais efetivadas nos últimos vinte anos. Para Minto (2007),

estas reformas se caracterizaram pela **focalização do gasto público no ensino básico**, com ênfase no Ensino Fundamental; **descentralização do Ensino Fundamental**, o que vem sendo operacionalizado através do processo de municipalização do ensino; **estímulo à privatização dos serviços educacionais e à criação de verdadeiras indústrias em torno das atividades educacionais**; ajuste da legislação educacional no sentido da **desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais, garantindo ao governo central maior controle e poder de intervenção sobre os níveis de ensino** (via sistemas nacionais de avaliação e fixação de parâmetros curriculares nacionais, por exemplo), mas sem que ele mesmo participe diretamente da execução de tais serviços (p. 3, grifos nossos).

O BM é formado por 188 países que atuam como acionistas, os Estados Unidos, maior acionista, tem o poder de veto sobre inúmeras decisões. A instituição realiza empréstimos a governos para realização de obras de

infraestrutura, transporte, saneamento, programas para o desenvolvimento econômico industrial e agrícola, implementação de medidas sociais e ambientais¹²⁴. Segundo informações do próprio BM, as estratégias de parceria atual com o Brasil incluem financiamentos para o Programa Saúde da Família, projetos sustentáveis de desenvolvimento rural no Nordeste e muitos outros nas áreas de educação, água e intervenções urbanas¹²⁵.

Furtado e Ogawa (2012) afirmam que a contrapartida dos países em desenvolvimento para empréstimos e financiamentos contraídos está justamente em ajustar as políticas públicas, em especial as políticas educacionais, no sentido de atender às solicitações da entidade e dessa forma assegurar um retorno do investimento financeiro.

De acordo com as orientações do BM, a presença de determinados insumos (termo definido pela instituição financeira) na educação resultaria em maior qualidade de aprendizado. Para a escola de Ensino Fundamental, a instituição aponta nove insumos, em ordem de importância, de acordo com sua eficácia: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos do professor, experiência do professor, laboratórios, salário do professor e tamanho da classe (TORRES, 2007).

Os técnicos do BM avaliam separadamente cada insumo — e não como parte de um contexto sobre o qual agem múltiplas e simultâneas influências — classificando-os dentro de uma hierarquia em virtude de duas vertentes: sua incidência sobre a aprendizagem (segundo estudos empíricos que mostrariam sua efetividade) e seu custo. Por essa ótica, o livro didático é considerado um instrumento privilegiado para atender às necessidades emergenciais do ensino¹²⁶.

O Brasil, como um dos 155 signatários das definições de Jomtien, assumiu um compromisso de garantir uma educação para todos até o ano de

¹²⁴ Grandes corporações que comprovem sua capacidade de garantir o pagamento da dívida também podem contrair empréstimos junto ao BM.

¹²⁵ WORLD BANK..., 2013.

¹²⁶ Três itens são tidos como fundamentais para o desenvolvimento da educação básica e são tratados como prioridades nas propostas do BM: “tempo de instrução, livros didáticos e melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância)”. (TORRES, 2007, p. 135).

2000¹²⁷. À época da Conferência, decidiu-se que os países com maior índice de analfabetismo e déficit de escolaridade elaborariam planos decenais de educação na tentativa de resolver o problema. Em 1993, o governo brasileiro, através do MEC, deu início à implementação do Plano Decenal de Educação para Todos¹²⁸ que segundo o Ministro da Educação, no momento, Murílio Hingel, fazia parte dos compromissos assumidos durante a Conferência (BRASIL, 1993).

No Plano Decenal, fora apresentado um diagnóstico da educação brasileira, nesse algumas questões relacionadas ao livro didático chamam atenção. O primeiro ponto está ligado ao fato de que, afirmava-se que, até então, o país ainda não havia conseguido formular uma política consistente para o livro didático que enfatizasse o aspecto qualitativo. O segundo está ligado ao princípio da livre escolha pelo professor das publicações didáticas. Entretanto, no documento em questão, consta que “O princípio da livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar.” (BRASIL, 1993, p. 25).

Questiona-se, em seguida, a ineficiência dos programas que são comprometidos pelo processo de aquisição que, muitas vezes, por sua morosidade, impedia que o livro estivesse disponível na escola no início do ano escolar. E, por fim, afirmava-se que, além dos aspectos físicos do livro, a qualidade do seu conteúdo (fundamentação psicopedagógica, atualidade da informação em face do avanço do conhecimento na área, adequação ao destinatário, elementos ideológicos implícitos e explícitos) e sua capacidade de ajustamento a diferentes estratégias de ensino adotadas pelos professores deveriam ser garantidas.

¹²⁷ Entretanto, a promessa não se cumpriu e em 1999 foi lançada por ONGs, sindicatos de professores e agências de desenvolvimento de 180 países, a campanha global pela educação. O objetivo da campanha foi exercer pressão pública sobre os governos para que cumprissem o compromisso de garantir uma educação gratuita e de qualidade para todos, em particular os grupos mais excluídos (prioridade para crianças e mulheres).

¹²⁸ Em 1995, no documento intitulado Prioridades y estrategias para la educación e sob a influência de Jontiem, o Banco Mundial reafirmou antigas posturas e ao mesmo tempo traçou estratégias mais adequadas aos imperativos das mudanças na economia, fruto do processo de globalização e de reestruturação social e produtiva. Dentre as estratégias estão as orientações para a implementação dos sistemas de avaliação, que, no Brasil, estiveram atrelados ao processo de reforma curricular (ABREU; SILVA, 2007, p. 2)

Nesse contexto, o PNLD foi se reestruturando e ampliando. O passo mais decisivo que antecedeu ao atual sistema de avaliação foi dado em 1994. Conforme o MEC, além de comprar e distribuir os livros didáticos, era necessário conhecer melhor as obras adotadas pelos professores. Para isso, foram instituídos Grupos de Trabalho¹²⁹ incumbidos de analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e os aspectos pedagógico-metodológicos de livros adotados nas séries iniciais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais¹³⁰ e Ciências.

O Grupo de Trabalho de Estudos Sociais, não muito diferente dos demais, dentre outras conclusões, apontou a existência de um

movimento buscando aperfeiçoar os livros didáticos. Os caminhos, embora distintos, se unificam naquilo que consideramos bastante negativo, ou seja, as mudanças são tópicas, superficiais e visam, na maioria das vezes, atrair o público consumidor, utilizando-se de estratégias muitas vezes enganosas. Este público demonstra ser sensível aos apelos do *marketing*, o que pode trazer graves consequências para o processo educativo escolar. Entretanto, é necessário reconhecer que não há muitas opções de escolha para o professor, embora as editoras ofereçam um variado número de títulos. Neste sentido, é urgente que o Estado Brasileiro resgate os seus direitos de consumidor e não mais adquira os livros que decisivamente não contribuam com o desenvolvimento do educando de acordo com os fins e objetivos da Educação Nacional. (BRASIL, 1994, p. 73).

Diante desse quadro, introduziu-se uma política de avaliação de livros didáticos que foi ampliada e consolidada ao longo dos anos, tornando-se extremamente criteriosa. O processo de avaliação ficou sobre a responsabilidade de uma comissão de pesquisadores em cada disciplina ligados às universidades públicas. Em 1995, o Edital que regulamenta a edição do PNLD 1997 estabeleceu normas para o início desse processo.

O então Ministro da Educação, Murílio Hingel, anunciava esse momento como um marco já que na sua avaliação o

¹²⁹ Portaria nº 1.130, de 05 de agosto de 1993.

¹³⁰ O Grupo de Trabalho de Estudos Sociais foi composto por Edna Maria Santos (UERJ e USU), Elza Nadai (USP), Léo Stampacchio (Secretaria de Estado da Educação de São Paulo), Selva Guimarães Fonseca (UFU) e Valéria Trevizani Burla de Aguiar (UFJF). Esse tema será retomado no capítulo 4 na discussão dos critérios de avaliação dos livros didáticos de História.

Desempenho de qualidade dos professores exige livro-texto "inteligente" para seus alunos. A experiência de uma década do PNLD ficará marcada pela sistematização do processo de avaliação do livro didático. É um feito. Um grande feito. (BRASIL, 1994, p. 1).

Geraldo Liska destaca que, a partir desse momento, a avaliação levou mais em conta os aspectos pedagógicos do que estrutura e formato do livro e disposição dos conteúdos (2013, p. 20). Como ressaltam Francisco Sampaio e Aloma Carvalho neste quadro, em que pesquisadores passam a avaliar os livros didáticos, surge um novo personagem no mercado editorial: o “especialista” em educação, em didática, em história do livro didático, em entender o que o governo quer (2010, p. 10).

Outro desdobramento desse processo foram as mudanças nas características de produção dos livros didáticos e no perfil dos autores. Antes livros mais utilizados no país eram produzidos a partir de experiências pedagógicas e docentes.

A professora da antiga 1ª série era uma boa alfabetizadora, sua proposta virava livro. Inclusive de Matemática ou de Ciências. O professor de Física fazia sucesso entre os alunos, suas aulas se materializavam em textos impressos. Para as empresas do setor editorial, funcionava muito bem: os editores sabiam que o seu grande sucesso editorial estava ali, na sala de aula (2010, p. 8)¹³¹.

Os autores ainda afirmam que, segundo um importante empresário editorial daquela época, o sucesso dessas coleções estava no fato dos professores reconhecerem o seu trabalho de sala de aula nas propostas de ensino desses autores. “A empatia entre o livro didático e o leitor-professor,

¹³¹ Um dos exemplos mais conhecidos deste modelo de autor foi o Professor Scipione di Pierro Netto. Seus livros de Matemática, publicados a partir do final dos anos 1960 nasceram da experiência como professor de ginásio em escolas públicas e no Colégio de Aplicação da USP à época. De autor, o professor passou a editor e fundou a Editora Scipione. A Professora primária Deborah Padua Mello Neves também começou produzindo materiais para utilizar com seus alunos. O sucesso das suas publicações as transformaram num fenômeno de vendas. Com mais de cem títulos publicados vendeu cerca de 250 milhões de exemplares ao longo de 30 anos de produção autoral! (Sampaio e Carvalho, 2010, p. 9). Ainda, segundo os autores, no início da década de 1990 Célia Passos e Zeneide Silva, a partir de materiais produzidos para suas aulas transformados na Coleção Eu Gosto venderam em seis anos mais de 20 milhões de livros!

consequentemente, era imediata. Logo, a adesão aos livros também” (SAMPAIO; CARVALHO, 2010, p. 9).

Os processos de avaliação das obras iniciado na década de 1990 representaram o declínio desse modelo de professores-autores de livros didáticos. As obras produzidas na “era” do programa levaram em conta aspectos ligadas à área específica do conhecimento e da educação. Nesse sentido, os autores/editores passaram dialogar melhor com esses conhecimentos didáticos/pedagógicos que são pré-requisitos para aprovação de alguma obra no PNLD.

Em 1997, foi publicado o primeiro *Guia de livros didáticos* que tratava das obras destinadas aos estudantes e professores de 1ª a 4ª série do Primeiro Grau. O Guia, como já visto, sofreu adaptações e modificações dentro do PNLD. Entretanto, em linhas gerais, pode-se dizer que ele é destinado aos professores do Ensino Básico das escolas públicas brasileiras, produzido por uma equipe de especialistas — sobretudo, ligados universidades públicas e federais — com resultados da avaliação as obras inscritas no PNLD. No Guia, constam uma apresentação seguida de uma resenha sobre as obras aprovadas nas triagens documentais, de qualidade gráfica e pedagógica que, portanto, estão disponíveis para escolha dos professores e aquisição por parte do governo federal¹³².

Para o MEC, o Guia possibilita ao professor da Educação Básica

uma participação ativa e democrática no processo de escolha dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos, além de ser o Guia uma fonte de referência sobre a qualidade das obras didáticas. (BRASIL, Panfleto Informativo. FNDE e MEC. Brasília-DF, abril/2002).

Com a extinção da FAE em 1997, a responsabilidade pela política de execução do PNLD foi transferida integralmente para Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa foi ampliado e o MEC

¹³² O Guia tem for função apresentar aos professores subsídios didático/pedagógicos para auxiliá-los na escolha da publicação que mais se adéqua ao perfil dos estudantes e do projeto pedagógico da escola em que trabalham. Os primeiros Guias do Livro Didático eram apenas impressos. Atualmente são enviadas versões impressas para as escolas e a versão digital é disponibilizada no site do FNDE para consulta dos professores.

passou a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental público.

A partir de 2001, o programa passou a distribuir dicionários de língua portuguesa para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e, nas edições seguintes, esse benefício se estendeu aos estudantes das séries finais¹³³. No mesmo ano, livros em braille foram adquiridos para estudantes com deficiência visual. Em 2003, foram distribuídos atlas geográficos para estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2005, foi criado o PNLEM. Inicialmente limitado ao Nordeste e com a distribuição de livros de Língua Portuguesa e Matemática. Atualmente o programa atende a estudantes de escolas públicas de todo o país e oferece também publicações de Biologia, Filosofia, Geografia, História, Química, Sociologia, língua estrangeira moderna (Inglês ou Espanhol).

Em 2007, estudantes com surdez passaram a receber versões na Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) em CD-ROM. Nesse mesmo ano, foi incluído na lista de livros adquiridos obras de Geografia e de História regionais entendidas por autores e editores, alicerçados nos PCN e nos editais, como a história e a geografia dos estados da federação. Em 2009, o PNLD voltado para Jovens e Adultos (PNLD EJA) foi regulamentado. A partir daí, esse público passou a ser atendido pelo programa e as obras adquiridas deveriam atender aos pressupostos didático/pedagógicos específicos para jovens e adultos que voltaram aos bancos escolares. Em outras palavras, os livros didáticos voltados para EJA pressupõem um leitor/usuário de faixa etária e vivências diferenciadas do estudante do ensino regular.

A edição do PNLD 2013 contemplou também obras específicas para estudantes de áreas rurais ou PNLD do CAMPO como ficou conhecido¹³⁴. Em

¹³³ A partir de 2005, também, os dicionários deixaram de ser entregues aos estudantes e a entrega foi redirecionada para a biblioteca das escolas. Segundo o MEC, a ideia era proporcionar um uso mais efetivo dos mesmos em sala de aula.

¹³⁴ A intenção didático/pedagógica anunciada nessa versão foi a de “Distribuir materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e as diretrizes operacionais da educação do campo na educação básica.” (BRASIL, 2013a.)

janeiro de 2010, o Decreto nº 7.084 definiu os campos de atuação do PNLD e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Ficou estabelecido que o PNLD tem por objetivo prover as escolas públicas de livros didáticos, dicionários e outros materiais de apoio à prática educativa. Enquanto cabe ao PNBE equipar as escolas públicas com acervos formados por obras de referência, de literatura e de pesquisa, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa¹³⁵.

Os editais que regulamentam cada PNLD determinam de fato as regras de funcionamento do Programa. Desde a sua criação em 1985 aconteceram muitas rupturas e modificações de maior ou menor porte. Entretanto, algumas características mais gerais de funcionamento foram mantidas nos últimos anos estabelecendo certa “tradição” na execução do programa e, por meio delas, pode-se ter uma compreensão da dinâmica do PNLD.

Cada edição vale por um triênio. No primeiro ano, são enviadas às escolas, antes do início de período letivo, obras aprovadas pela equipe de pareceristas e escolhidas pelos professores. A partir da escolha dos professores e dos dados do censo escolar, o FNDE calcula o número de exemplares que devem ser adquiridos. Assim, as escolas recebem um número de livros que devem ser utilizados durante os três anos da vigência da edição do programa.

Ao término de cada ano letivo, os estudantes devolvem seus exemplares, que são repassados a outros estudantes que ainda não cursaram aquele segmento de ensino. Entretanto, no segundo e terceiro anos do programa, o FNDE adquire e envia às escolas alguns exemplares a título de reposição. Esses números equivalem a uma média de 13% da compra principal para cada um dos anos subsequentes¹³⁶ (SAMPAIO; CARVALHO, 2010, p.

¹³⁵ São distribuídos às escolas por meio do PNBE; PNBE do Professor; PNBE Periódicos e PNBE Temático acervos compostos por obras de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica, com vista à democratização do acesso às fontes de informação, ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores e ao apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor. (BRASIL, 2013b.).

¹³⁶ Os livros de Letramento e Alfabetização de Língua portuguesa e de alfabetização matemática destinados aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental são consumíveis. Nesse caso, as compras para todos os estudantes são realizadas anualmente.

24). A cada ano, um segmento é contemplado com a compra principal e outros dois recebem reposições. Na tabela 3 abaixo, essa divisão é exemplificada.

Tabela 3 — Ciclo trienal do PNLD

Ano	Séries Iniciais do E.F.	Séries Finais do E.F.	Ensino Médio
2013	Compra principal	Reposição	Reposição
2014	Reposição	Compra Principal	Reposição
2015	Reposição	Reposição	Compra Principal

Nota: Mantendo-se essa lógica, um novo ciclo de rotação trienal se inicia em 2016.

Fonte: elaborado pelo autor.

Quando a avaliação das obras no âmbito do MEC é finalizada e o Guia do Livro Didático é publicado para o conhecimento das escolas, tem início o processo de escolha dos professores do Ensino Básico. A escolha de uma obra por parte dos professores se dá efetivamente pela avaliação direta do livro didático pelos docentes e nem sempre com o apoio ou por meio da resenha produzida no Guia do Livro Didático (SIMAN; PEREIRA; SILVA, 2007; SAMPAIO; CARVALHO, 2010). Esse talvez seja um aspecto a se levar em consideração no PNLD. Na versão 2014, o próprio Edital já apresenta indícios de que apenas os Guias não são suficientes para avaliação dos professores. Nesse Edital, os editores, caso queiram, são autorizados a divulgar um link no próprio Guia do Livro Didático para que os professores possam ter acesso integral ou parcial à obra digitalizada¹³⁷.

As editoras sabem da importância de enviar para as escolas exemplares dos livros aprovados para garantir uma boa vendagem. Sampaio e Carvalho (2010, p. 33), ao tratarem de obras para adoção em todo território nacional, estabeleceram uma referência de divulgação em três níveis. A mais modesta requer a distribuição de 15 mil coleções, a moderada em torno de 25 mil e a forte 35 mil ou mais. Se uma editora pretende fazer uma divulgação modesta de uma coleção precisará imprimir os quatro volumes que compõem a mesma totalizando 60 mil exemplares. Neste caso, as empresas de menor porte econômico não conseguem fazer frente aos grandes grupos editoriais.

¹³⁷ Para saber mais, ver capítulo 4.

Por força dos editais, as coleções de divulgação devem trazer acopladas o Manual do professor que geralmente possui um número de páginas equivalente a 60% do livro do estudante. Sampaio e Carvalho afirmam que o valor de envio das obras pelo correio ou por meio de transportadoras pode ter um custo superior ao da impressão. Nesse sentido, via de regra, os maiores volumes de vendas são dos grandes grupos editoriais nacionais e/ou estrangeiros que conseguem investir vultosas somas no processo de divulgação, além de contar com equipes de divulgadores especializadas. Os autores ainda chamam a atenção para o fato de que editoras com mais de uma obra aprovada podem investir prioritariamente naquela que representa melhor opção de mercado e que pode não ser a melhor avaliada conforme registro no *Guia de livros didáticos* (BRASIL, 2010, p. 33).

Até 2005, praticamente não havia regras estabelecendo limites para divulgação de materiais didáticos. Editoras promoviam cursos e palestras de capacitação para professores, que na realidade eram subterfúgios para levar à escolha de determinados livros¹³⁸. Entretanto, cabe ressaltar que o MEC já tentou limitar em parte os abusos do poder econômico no processo de divulgação.

A Portaria nº 7/2007 proibiu autores, editores e seus representantes que participam do PNLD de oferecer vantagens de qualquer espécie, distribuir presentes ou brindes a pessoas ou instituições vinculadas ao processo de escolha; produzir e distribuir catálogo, ou outro material, com características gráficas ou outras características que induzam os professores a acreditar que se trata de material oficial, produzido pelo MEC/FNDE; distribuir exemplares de livros utilizados na divulgação, com textos ou imagens que induzam ao entendimento de que os mesmo são indicados, preferencialmente pelo MEC;

¹³⁸ As grandes editoras enviavam centenas de divulgadores às escolas para fazer pessoalmente a entrega dos livros de divulgação aos diretores e professores. Ou, então, mandavam seus divulgadores às secretarias de ensino e seus escritórios regionais, entrando em contato diretamente com supervisores e coordenadores. De forma geral, os divulgadores de editoras ganham salários baixos complementados com uma comissão sobre as vendas. [...]. Essa forma de remuneração revela -se na prática um grande incentivo ao “vale -tudo”. Como consequência da falta de regramento e da relação resultado de venda/comissão, a presença do divulgador interferia na rotina e no ambiente escolar, transformando um espaço público de estudo num verdadeiro “mercado”. Brindes e ofertas de todas as naturezas eram comuns, assim como outras práticas condenáveis de concorrência selvagem e até desleal. (SAMPAIO; CARVALHO, 2010, p. 34).

utilizar, nas formas de divulgação, livros de conteúdo (imagens e textos) diferente dos livros inscritos e selecionados; utilizar a senha de escolha ou o formulário impresso de escolha enviados pelo FNDE às escolas; realizar pessoalmente a divulgação ou entrega de qualquer material de divulgação dos livros, diretamente nas escolas; realizar orientação pedagógica nas escolas ou secretarias de educação, após a publicação do resultado da avaliação ou a divulgação dos Guias de escolha pelo MEC/FNDE até o final do período de escolhas dos professores; patrocinar com qualquer quantia, material de propaganda (brindes, blocos, canetas, guardanapos, etc.), ou qualquer outro benefício, os eventos relativos aos programas do livro realizados pelas Escolas ou secretarias de educação.

A despeito das tentativas de regular esse mercado que movimentava cifras vultosas, a venda de livros didáticos para o FNDE, por meio do PNLD, foi dominada por um pequeno grupo de grandes editoras nacionais e/ou estrangeiras. Estas últimas atraídas para o país devido aos grandes volumes de vendas para o próprio PNLD. Cassiano (2007, p. 207) afirma que, no período 1985-2007, o oligopólio no ramo dos didáticos passou das empresas familiares eminentemente nacionais (exceção feita à FTD) para o dos grandes grupos econômicos. Parte da explicação para esse fenômeno está ligada à mudança no perfil dos autores e dos livros didáticos. Com o PNLD, as exigências de maior qualidade gráfica de reprodução e do material utilizado na confecção dos livros, um maior rigor em relação à sintonia do conteúdo específico tratado em cada livro e das abordagens didático/pedagógica com a produção acadêmica ampliando o custo da produção e também as grandes cifras envolvidas com a divulgação dos materiais contribuiu para oligopolização da indústria editorial.

Rita Cassiano (2007) afirma que, em 2006, venderam mais de um milhão de livros ao PNLD as seguintes editoras: Ática, Brasil, FTD, IBEP, Moderna, Nova Geração, Positivo, Saraiva e Scipione. Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), grandes grupos editoriais espanhóis, que já estavam fortemente instalados em países latino-americanos, desembarcaram no Brasil, cujo mercado correspondia a 40% de toda a América Latina.

A oligopolização do mercado de livros negociados por meio do PNLD consolidou-se nos últimos anos. Esse processo pode ser evidenciado por meio dos valores negociados no PNLD 2014. Nessa edição do Programa direcionado à aquisição e à distribuição integral de livros aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), houve complementação do PNLD 2013 para estudantes dos anos iniciais do fundamental (1º ao 5º ano) e do PNLD 2012 para os alunos do Ensino Médio. Das 25 editoras que participaram do PNLD 2014, apenas 4 grandes grupos (Ática, Moderna, FTD e Saraiva¹³⁹) ficaram com 71,86% das vendas realizadas para o FNDE. Do total de R\$ 1.127.578.022,81 desembolsados na compra de materiais didáticos, esse grupo embolsou R\$ 753.559.735,41.

Nessa mesma edição do programa, das 26 coleções inscritas em História para as séries finais do Ensino Fundamental, vinte coleções foram aprovadas¹⁴⁰. No primeiro ano de vigência das compras, foram adquiridos 12.653.934 exemplares. As 6 coleções mais compradas representam aproximadamente 75% do número de exemplares adquiridos, ou seja, 9.502.281. Estas, por sua vez, pertencem a três grupos editoriais. História, Sociedade e Cidadania e Vontade de Saber História da FTD; Projeto Radix e Projeto Teláris das editoras Scipione e Ática, que pertencem ao Grupo Abril; Projeto Araribá e Estudar História: das Origens do Homem à Era Digital da Editora Moderna (EDITORA..., 2014).

Ao tomar por base as 8 coleções mais vendidas, o número chega a 10.557.259 unidades que equivalem a aproximadamente 83% das obras adquiridas. A sétima e oitava coleções mais vendidas pertencem ao Grupo Editorial Saraiva. Assim, pode-se concluir que quatro grupos editoriais são responsáveis por 83% dos livros didáticos utilizados em todo o país.

¹³⁹ Ver tabela 4 na seção APÊNDICE.

¹⁴⁰ BRASIL, 2014g.

3.4 Algumas Considerações

Entendemos que pesquisar os manuais de professores no contexto do PNLD exige um olhar para as políticas públicas ligadas ao livro didático que não pode ficar circunscrito ao seu período de existência. Como afirmam Andrea Furtado e Mary Ogawa

Ao considerar o livro didático como objeto de estudo, não se pode contemplá-lo de forma absolutamente neutra, de modo que se faz necessário considerar as variáveis sócio-político-econômico-culturais existentes de forma não linear em nosso contexto histórico. (FURTADO; OGAWA, 2012, p. 3).

Nesse sentido, buscou-se a origem das publicações didáticas nacionais, o percurso histórico desse instrumento didático-pedagógico e os contextos sob os quais foi produzido. Demonstrou-se assim que fatores de curta e média duração, aspectos ideológicos, influências conjunturais e/ou estruturais com razões de ordem nacional e/ou internacional estão e estiveram associadas aos livros didáticos. Além disso, numa perspectiva de governança da educação, ações aparentemente pontuais podem estar associadas a um conjunto sistemático de ações de governos.

Os livros didáticos há mais de um século são alvos de políticas públicas e ocupam as pautas do debate público nacional. Questões ligadas ao preço elevado e a garantia de acesso para os mais pobres, busca de qualidade — sobretudo por meio de avaliações conduzidas pelo Estado — denúncias de corrupção envolvendo este lucrativo negócio, conflitos e confluência de interesses entre ações estatais e a iniciativa privada, influência de órgãos internacionais, dentre outras, são recorrentes na história brasileira.

No período pós Segunda Guerra Mundial, no contexto da Guerra Fria, as influências externas — sobretudo de órgãos como a UNESCO e de agências estadunidenses — ganharam uma maior relevância em aspectos ideológicos e nas políticas públicas de incentivo à produção e controle desses materiais. A partir das décadas de 1980 e 1990, com a criação do PNLD, as diretrizes educacionais advindas de determinações do BM assumem maior primazia que as orientações da UNESCO. Diretrizes essas que produzem marcas não

somente nas políticas públicas de livros didáticos, mas também nas de formação docente.

A era do PNLD é marcada por uma crença, por vezes, exacerbada, no poder do livro didático na transformação da educação brasileira (SILVA, 2012). Esta, por sua vez, não é pensada sem o uso daquele. Ao apresentar os resultados da avaliação dos livros didáticos mais adotados nos primeiros anos do PNLD, por exemplo, o então Ministro da Educação Murilo Hingel afirmou que: “Desempenho de qualidade dos professores exige livro-texto “inteligente” para seus alunos.” (BRASIL, 1994, p. 7). Ao chamado “livro-inteligente” foi creditado o poder de qualificar as aulas de professores pouco qualificados.

As políticas públicas do governo federal voltadas para o livro didático, por sua vez, ora caracterizadas como políticas de governo, ora de estado ou em muitos momentos assumindo características de políticas sociais, foram uma marca desde a era Vargas no Brasil. Se muitas rupturas e mudanças — em certas ocasiões mais e em outras menos intensas — foram registradas durante quase um século, a busca pela redução dos preços e a tentativa de tornar acessível este instrumento didático/pedagógico para a maior parte dos brasileiros esteve presente no discurso anunciado e/ou nas ações de vários governos.

O PNLD também é tributário desta perspectiva. O MEC, sobretudo a partir da década de 1990, por meio desse ou de programas similares — ampliou as suas frentes de atuação e hoje supre as escolas públicas de todo o país com livros didáticos, paradidáticos, dicionários e periódicos de forma gratuita e regular. Inúmeras gerações de estudantes que frequentaram a escola pública de ensino básico nas últimas décadas não precisaram comprar se quer um livro didático. Por promover a universalização do acesso a esse instrumento, o programa assume um caráter inquestionável de política social.

A sua longevidade atravessando governos comandados por seis presidentes da República (José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma Roussef) já perfaz quase trinta anos e permite classificá-lo como uma política de estado. Rita Cassiano (2007) aponta como marco da transformação do PNLD em política de estado a incorporação de dispositivos que asseguraram a sua permanência na LDB nº

9394/96. A autora também destaca aspectos bastante positivos dessa política de estado.

Tal Programa tem, inclusive, reconhecimento mundial, uma vez que é desenvolvido com competência em suas diferentes etapas: avaliação, seleção (pelo professor), compra e distribuição (pelos Correios, empresa esta que já ganhou prêmio mundial devido à distribuição feita por ocasião do PNLD). (CASSIANO, 2013, p. 9).

Além das questões legais e da eficiência na execução do programa, essa longevidade também pode estar relacionada à forma como por meio do PNLD foram respondidos e atendidos os interesses de diferenciados segmentos e a demandas antigas. Se, por um lado, está em sintonia com recomendações do BM, o PNLD, de outro, não pode ser compreendido como fruto exclusivo dos interesses representados por esta instituição. A história das políticas públicas voltadas para o livro didático no Brasil durante o século atesta como diferentes governos, sobretudo pelas pressões de diversos segmentos sociais, debateram alternativas para qualificar e universalizar o uso desse instrumento na educação.

A busca de uniformização do currículo prescrito, por sua vez, e a tentativa de garantir sua efetivação tentada por alguns governos desde a Reforma Educacional de Francisco Campos na década de 1930 parece estar se consubstanciando por meio do PNLD. Para Margarida Oliveira (2013), os editais do PNLD vêm assumindo a instituição de um código disciplinar de História, tarefa que a autora defende deveriam ser dos profissionais da área¹⁴¹. Além disso, pelo processo de oligopolização do setor a variedade de obras utilizadas pela maioria dos estudantes e professores de norte a sul do país é pequena.

Como visto, as questões econômicas motivaram inúmeros conflitos entre governos e a indústria do livro, sobretudo quando o estado tornou-se produtor e distribuidor de livros didáticos. As cifras movimentadas na comercialização de

¹⁴¹ Para Maria Auxiliadora Schmidt (2008, p. 13) o marco fundador da construção de um código disciplinar de história foi o Regulamento de 1838 do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Entretanto, a autora afirma que a construção de um código disciplinar é um processo histórico, inserido nos quadros de desenvolvimento do próprio modo de educar de cada sociedade. Assim, esse código continua sendo construído.

livros didáticos são de fato vultosas. Atualmente o PNLD é o segundo maior programa de aquisição de livros do mundo (menor apenas que o programa chinês). Ao determinar parâmetros para confecção das obras didáticas e repassar a produção das mesmas para a iniciativa privada, o estado brasileiro ofereceu de fato uma grande negócio para a indústria do livro.

No Plano Decenal de Educação para Todos, publicado em 1993, constava que os professores da Educação Básica em geral são pouco preparados, inclusive, para avaliar e escolher as obras didáticas que utilizarão em seu trabalho. Uma das alternativas adotadas para melhorar a formação dos professores foi o investimento na formação docente via Manuais do Professor dos livros didáticos. Diversas políticas estatais, sobretudo nas décadas de 1950, com Anísio Teixeira na direção da CALDEME, visavam um investimento em manuais didáticos para professores e livros para estudantes separadamente. Entretanto, o PNLD ao acoplar ao livro do Estudante o Manual do professor, com uma série de determinações que são pré-requisitos para a aprovação das obras, ampliou e aprofundou os níveis de exigência em relação aos materiais voltados para formação docente. Além disso, universalizou o acesso dos professores a estas publicações já que o programa é bastante eficiente na aquisição e distribuição para todas as escolas do país.

Nesse sentido, a formação docente via Manual do professor e acoplada a um programa dessa envergadura dever ser analisada não apenas em seu teor, mas também em sua eficácia. O campo está aberto para essas investigações. Nesse trabalho, discutimos o teor com foco no ensino de História.

Capítulo 4

EDITAIS DO PNLD E OS MANUAIS DO PROFESSOR

A análise dos editais das versões 2005, 2008, 2011 e 2014 do PNLD processadas durante esta pesquisa visaram desvendar a pergunta central desta tese: Qual o modelo de formação de professores de História vem sendo proposto pelo MEC via PNLD? Além disso, outras questões acessórias — mas significativas — também orientaram o mergulho analítico, a saber: Quem são os responsáveis pela implementação desta política? Qual seria o suposto perfil do professor para o qual a política de formação docente foi concebida e destinada via PNLD? Quais as demandas, interesses e expectativas didático/pedagógicas supõem-se ter esse profissional? Que comportamentos didático/pedagógicos espera-se que ele adote no cotidiano escolar? Existe e, em caso positivo, como funciona o processo de avaliação dessa política formativa junto aos professores da Educação Básica? Neste capítulo, essas questões serão abordadas.

4.1 Formação docente via iniciativa privada

Como já visto, os editais que regulamentam o PNLD são publicados tradicionalmente dois anos antes da divulgação do *Guia do Livro Didático*. Este, por sua vez, é disponibilizado para as escolas públicas da Educação Básica e oficialmente tem a função de orientar os professores e educadores na escolha das obras que serão utilizadas no ano seguinte. Divulgados por meio do *Diário Oficial da União*, os editais dão publicidade aos atos do Poder Executivo Federal cumprindo preceitos da legislação brasileira que determinam — além da publicidade, impessoalidade, moralidade e eficiência da administração pública — que as compras e serviços contratados pelo governo brasileiro se

efetivem por meio de licitações públicas que assegurem igualdades de condições a todos os concorrentes¹⁴².

Como afirma o jurista Helly Lopes Meirelles (1999), o Edital é a lei interna da licitação e pode ser anulado caso seja genérico, impreciso ou omissivo em pontos essenciais. Ainda segundo Meirelles, caso contenha exigências excessivas ou impertinentes ao seu objeto pode até ser impugnado. Além disso, o seu conteúdo teoricamente deve ser rigorosamente cumprido, sob pena de nulidade (PIETRO, 1995). Assim, os editais que regulamentam o PNLD são peças fundamentais do programa. Por meio deles podem ser encontrados subsídios importantes para compreensão de grande parte da sistemática dessa política pública brasileira.

O interlocutor principal dos editais 2005, 2008, 2011 e 2014 do PNLD fica logo definido no preâmbulo de todas as versões supracitadas. Nas três primeiras são os titulares de direito autoral¹⁴³. Mas qual o significado do termo titulares de direito autoral? A Lei nº 9.610 de 1998 em seu artigo 11 define autor como a pessoa física criadora de obra literária, artística ou científica¹⁴⁴.

Uma vez nascida a obra, o autor poderá, como melhor julgar, transferir seus direitos patrimoniais a terceiros, inclusive a pessoas jurídicas. Nessa hipótese, uma pessoa jurídica pode ser titular de direitos autorais, sendo-lhe conferidos os mesmos direitos patrimoniais previstos em lei para a proteção da obra. (KISCHELEWSKI, 2009, p. 6).

O artigo 53, por sua vez, determina que essa transferência se oficializa mediante o contrato de edição. Nesse o editor, obriga-se a reproduzir e a divulgar a obra literária, artística ou científica e fica autorizado, em caráter de exclusividade, a publicá-la e a explorá-la pelo prazo e nas condições pactuadas

¹⁴² Artigo 37 da Constituição Federal (1988), com destaque para o inciso XXI, associado à Lei nº 8666 de junho de 1993.

¹⁴³ “O Ministério da Educação (...) faz saber aos **titulares de direito autoral** que se encontram abertas as inscrições para o processo de avaliação e seleção de obras didáticas adequadas aos alunos **de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental**, a serem incluídas no GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DE 5ª a 8ª SÉRIES do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2005.” (EDITAL PNLD, 2005, p. 1, grifos nossos)

¹⁴⁴ Os editais das versões 2005 e 2008 também definem, em seu artigo 1.11, autor como “pessoa que possui direitos garantidos por instrumento legal, que obriga reciprocamente ele e o detentor de direito autoral, sobre a publicação e vendagem de obra submetida ao PNLD”. Na versão 2011, item 1.17, autor é definido como “a pessoa física criadora de obra literária, artística ou científica”

com o autor. Na versão 2014, o termo titulares de direitos autorais foi substituído por Editores. Segundo o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE):

O editor é o proprietário de uma empresa que publica livros ou periódicos, é aquele por conta de quem corre a composição tipográfica, impressão e difusão de qualquer composição literária, científica, artística etc. (2010, p. 6).

Ainda segundo o SEBRAE, essa empresa em questão, a editora, “é o estabelecimento que se dedica à edição de livros. Para a UNESCO, livro é uma “publicação não periódica, impressa, contendo pelo menos 48 páginas, excluída a capa” (2010, p. 6)¹⁴⁵.

Em suma, no PNLD, as negociações se fazem exclusivamente com empresas, enunciadas anteriormente como *titulares de direitos autorais* ou mais recentemente por *editoras*. Estas, por sua vez, por meio do contrato de edição firmado com os autores, comprovam os direitos patrimoniais sobre a obra junto ao programa. A partir do Edital do PNLD 2008, regulamentou-se a inscrição de outra vertente de coleções didáticas: as obras coletivas. O termo é originário da Lei nº 9.610/98 na qual se define como coletiva a obra

criada por iniciativa, organização e responsabilidade de uma pessoa física ou jurídica, que a publica sob seu nome ou marca e que é constituída pela participação de diferentes autores, cujas contribuições se fundem numa criação autônoma (BRASIL, Lei nº 9.610/98).

Os editais 2008, 2011 e 2014 passaram a exigir em geral que os editoras responsáveis por obras coletivas apresentassem documentações comprobatórias — dentre elas, o contrato de prestação de serviços ou de trabalho — de que o funcionário ou prestador de serviço produziu um trabalho, neste caso a obra didática, que é patrimônio da empresa¹⁴⁶.

¹⁴⁵ No próprio Edital em questão, consta que o editor é “a pessoa jurídica detentora dos direitos autorais da obra, que poderá ser composta de coleção impressa e multimídia, e a qual se atribui o direito exclusivo de reprodução e o dever de divulgá-la, nos limites previstos no contrato de edição”. (BRASIL, Edital PNLD 2014, item 9.1.1.).

¹⁴⁶ Edital 2008, item 7.1.2.1.; Edital 2011, item 8.2.1.6.; Edital 2014, itens 2.1.1.1.1. e 2.1.1.1.2.

Em suma, em todos os editais, as regras permitem, atendidas as exigências estabelecidas, que apenas pessoas jurídicas possam participar da concorrência pública¹⁴⁷. No Edital 2005, não existem menções à participação de empresas de outras nacionalidades no processo licitatório. A partir do Edital 2008, anuncia-se que serão permitidas as inscrições de empresas ou consórcios empresariais estrangeiros. Nesses casos, a liderança caberá à empresa que detiver o maior capital social. Nos casos de consórcio formado por empresas brasileiras e estrangeiras, a liderança caberá à empresa brasileira com maior capital social¹⁴⁸.

Nos editais 2011 e 2014, as mesmas regras foram mantidas, mas exigiu-se que os consórcios tivessem pelo menos uma empresa brasileira¹⁴⁹. Não houve restrições à participação de empresas estrangeiras desde que estas funcionassem no Brasil¹⁵⁰. Além disso, o programa exigiu, nos quatro editais em questão, que cada empresa nacional ou estrangeira participante do programa tenha uma boa situação financeira comprovada por meio jurídicos e contábeis ou um lastro patrimonial que possa dar garantias ao Estado caso, por ventura, não se cumpra o contrato¹⁵¹.

Como já visto, Florence Haret (2009) afirma que o discurso jurídico, com seu modo de dizer, dentro do ethos do direito, enuncia prescrições aparentemente desprovidas de subjetividades. Ao leitor, é enunciado um discurso desapaixonado e “asséptico”, caracterizado pela objetividade e distanciamento. Entretanto, a autora afirma que esta aparente exatidão neutra esconde as intenções do(s) sujeito(s) da enunciação. Os editais possuem critérios pré-definidos que representam certas escolhas em detrimento de

¹⁴⁷ Na versão 2014, por exemplo, consta que: “Será aceito somente cadastramento de editores com personalidade jurídica e que o formalizem por meio de um responsável devidamente identificado no Sistema de Material Didático (SIMAD) no Módulo de Inscrição disponível no portal do FNDE: www.fnde.gov.br, no link “SIMAD”. (BRASIL, Edital PNLD 2014, item 6.1.1.)

¹⁴⁸ Itens 5.2.3.1., 5.2.3.2. e 5.2.3.3.

¹⁴⁹ Edital PNLD 2011, itens 4.2.1, 4.2.2 e 4.2.3; Edital PNLD 2014 itens 5.2, 5.3., 5.4 e 5.5.

¹⁵⁰ Edital PNLD 2011, item 4.3.2. e Edital PNLD 2014, item 5.7.4.

¹⁵¹ Extrato dos índices de Liquidez Geral (LG), Solvência Geral (SG) e Liquidez Corrente (LC). Caso quaisquer desses índices estejam inferiores ou iguais a 01, será exigida prestação de garantia em uma das modalidades previstas pelo § 1º do art. 56 da Lei nº 8.666/93, e respectivas modificações posteriores. A modalidade de garantia a ser prestada corresponderá a 3% do valor a ser contratado, devendo ser entregue ao FNDE até a data da assinatura do contrato.

outras. O MEC, por meio do PNLD, contrata obras didáticas exclusivamente de empresas de médio e grande porte, nacionais e/ou estrangeiras.

Os autores que pretendem constituir uma empresa para negociar diretamente com o governo federal somente o farão se possuírem um capital bastante significativo para arcar com as despesas necessárias¹⁵². Como visto, a empresa participante precisa ter uma movimentação econômica compatível com a dimensão do programa ou um lastro patrimonial que passa garantir o ressarcimento do Estado em caso de não cumprimento do contrato. As obras didáticas têm um alto custo de produção. Durante o longo período de confecção das mesmas, a complexidade do trabalho exige uma dedicação intensa, envolve inúmeros profissionais do ramo editorial, assistência jurídica, seleção e compras de direitos de imagens e textos, contratação de serviços gráficos, etc.. Para a triagem técnica e pedagógica do programa, processo que antecede aquisição das obras, são necessárias a entrega de mais de uma dezena de coleções finalizadas nos mesmos padrões que serão utilizados por estudantes e professores, caso sejam aprovadas nas várias etapas do PNLD¹⁵³. A entrega desses exemplares finalizados eleva excessivamente o custo inicial para participação no processo.

Cabe ressaltar que essas despesas fazem parte do risco do concorrente e, portanto, não possuem garantia de retorno aos inscritos, nem mesmo dos custos de produção, já que as obras ainda passarão por triagens técnicas e pedagógicas eliminatórias (SAMPAIO; CARVALHO, 2010).

A questão econômica determina a exclusão daqueles autores que pretendem ou só podem constituir empresas de pequeno porte por não terem capital necessário para arcar com os custos exigidos nas licitações do PNLD.

¹⁵² Sampaio e Carvalho afirmam que: “Em 2003, nosso entusiasmo como autores encorajou-nos a dar um passo adiante: montar uma editora formada exclusivamente para publicar livros de qualidade que realmente refletissem as opções teóricas e didáticas de seus autores. Nossa intenção era a de atender exclusivamente aos programas de livros do governo. Queríamos produzir livros para o aluno das escolas públicas [...] para o professor da rede pública [...] Assim foi fundada a Editora Sarandi. Nem precisa dizer que a Sarandi já nasceu contra a maré.” (2010, p. 12).

¹⁵³ O Edital da versão 2005 do programa, por exemplo, exige: 4.3.3.1. Deverão ser entregues 13 exemplares do livro do aluno, acompanhados de 13 exemplares do respectivo manual do professor [...] 4.3.3.3. Os exemplares das obras deverão ser entregues em edição finalizada, devendo cada obra estar concluída com todos os textos e imagens, inclusive com diagramação, cores e número de páginas definitivos (BRASIL, Edital PNLD, 2005).

Entretanto, se não existe uma negociação direta com os autores atualmente, a historicidade dos processos de relação entre estado e o mercado de livros didáticos nos mostra que outras possibilidades já foram experimentadas. Como já visto, durante Estado Novo a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha a incumbência de aprovar os livros que circulariam pelas escolas brasileiras, permitia que autores apresentassem diretamente suas obras para apreciação¹⁵⁴. Nas décadas de 1950 e 1960, quando o governo brasileiro assumiu, por intermédio da CALDEME e, mais tarde, da CNME, a produção de livros didáticos e manuais do professor, as obras eram encomendadas diretamente dos autores¹⁵⁵.

Em nível internacional, o programa estatal mexicano também se caracteriza pela contratação direta dos serviços dos autores. Naquele país, os livros didáticos são ofertados gratuitamente há mais de cinquenta anos aos estudantes e, diga-se de passagem, de escolas públicas e privadas. Para o nível de escolaridade equivalente ao Ensino Fundamental brasileiro, o governo assume diretamente a responsabilidade pela edição, produção e distribuição de livros didáticos (ANZURES, 2011, p. 364)¹⁵⁶.

Os autores são escolhidos por concurso público promovido pela Comissão Nacional dos Livros Textos Gratuitos (CONALITEG). Essa autarquia tem autonomia para levantar os critérios seletivos para definir o perfil dos chamados elaboradores de livros didáticos (GÓMES, 2013; BERLÁNDEZ, 2010). As equipes de elaboradores são compostas por especialistas de diversas áreas do conhecimento, pedagogos e professores. Os livros produzidos, por sua vez, são submetidos a avaliações de pesquisadores de instituições nacionais e internacionais como a Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM), a Universidade Autónoma Metropolitana (UAM), o Instituto

¹⁵⁴ Conforme estabelecido no artigo 12 do Decreto nº 1006 de 1938, as obras não precisam estar totalmente finalizadas.

¹⁵⁵ As obras de História, por exemplo, foram encomendadas a Américo Jacobina Lacombe e Carlos Delgado de Carvalho. Um atlas *Histórico e Geográfico Brasileiro*, de Manoel Maurício de Albuquerque e Antônio Pedro de Souza Campos.

¹⁵⁶ O Programa foi instituído, em 1959, com a criação da Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos no governo do presidente Adolfo López Mateos. (MÉXICO, 2014). No nível secundário, as obras são encomendadas a editoras.

Politécnico Nacional (IPN) e o Ministério de Educação da República de Cuba (GÓMES, 2012; BERLÁNDEZ, 2010).

Além da negociação direta com autores, a produção de materiais pelos próprios professores do ensino básico poderia ser outra possibilidade. Júlio Diniz (2010), por exemplo, defende a viabilidade de uma epistemologia advinda experiência docente como recurso promissor na formação de professores. Esse conhecimento, segundo o autor, não seria utilizado como receituário por outros docentes, mas como referências, senhas, que seriam mobilizadas em situações cotidianas. Nesse caso, estabelecidas regras e pressupostos necessários, o PNLD poderia recorrer aos próprios professores do Ensino Básico como produtores de “manuais didáticos e/ou de formação docente”. O processo de sistematização de práticas significativas, bem como dos referenciais teóricos que as sustentam, construído pelos próprios atores destas experiências, talvez pudesse produzir um aporte para formação de professores bastante significativo. Nesse sentido, resgatando os pressupostos que deram origem às discussões sobre profissional reflexivo nos quais se preconiza a utilização do conhecimento teórico/prático dos profissionais atuantes no mercado nos processos de formação profissional.

Evidentemente a proposição supracitada exige um debate público sobre a sua importância e viabilidade. Além disso, far-se-ia necessária uma série de ajustes jurídicos para atender aos pressupostos legítimos de uma ordem Republicana e democrática. Não é objetivo deste trabalho defender a pertinência, viabilidade ou importância de proposições como essa. O que se almeja é mostrar possibilidades que sirvam de contrapontos para desnaturalizar uma concepção vigente. Outros caminhos podem ser pensados para além da organização jurídico/institucional estabelecida. Caso outras proposições não se mostrem mais viáveis que o caminho oficialmente adotado, este se tornará mais legítimo e confiável.

4.2 Editoras e formação docente

A política de formação docente via PNLD, por sua vez, acontece num contexto de oligopolização do mercado e de participação do capital estrangeiro no setor editorial brasileiro que se intensificou nos últimos vinte anos. Isso traz algumas implicações que suscitam reflexões sobre essa política pública. Como já demonstrara Roger Chartier (2003; 2006), autores não produzem livros sozinhos. Nesta construção participam impressores, tipógrafos, capistas, editores, enfim, inúmeros agentes que tomam decisões sobre diversos aspectos da obra produzindo intervenções nos textos, distribuição e tamanho de parágrafos e capítulos, tipos de ilustração, enfim, uma série de comandos linguísticos e estéticos que configuram a obra. Esse conjunto de intervenções executadas pelos “múltiplos autores” visa garantir uma comunicação com o suposto leitor ideal da obra.

Deste último, autores e editores têm sempre uma clara representação: são as competências que supõem nele que guiam seu trabalho de escrita e de edição; são os pensamentos e as condutas que desejam nele que fundam seus esforços e efeitos de persuasão. (CHARTIER, 2003, p. 20).

Foi visto também que mais de 80% dos livros didáticos de História negociados no PNLD 2014 pertencem a quatro grandes grupos editoriais: FTD, Ática e Scipione, Moderna e Saraíva. A FTD¹⁵⁷, surgida na França, é propriedade da ordem religiosa Marista da Igreja Católica. Um trecho retirado no site da editora é exemplar sobre os processos de “múltipla autoria”. Em um dos prédios da empresa, trabalham cerca de 150 funcionários e é considerado a matriz. Em outro, trabalham os profissionais de setor Editorial — aproximadamente 160 funcionários. Segundo a empresa é neste que

os projetos editoriais são desenvolvidos. O processo tem início quando os autores enviam os originais à Editora FTD. A partir daí, esse processo abrange análise, estruturação e adequação do conteúdo e criação e desenvolvimento do projeto gráfico, sempre buscando os mais altos padrões de qualidade. A

¹⁵⁷ O nome vem das iniciais do Frère Théophane Durand, Irmão Superior-Geral do Instituto Marista de 1883 a 1907 e fundador da editora no final do século XIX (FTD, 2014).

equipe conta com editores e especialistas em Educação nas diversas áreas de ensino, que acompanham as mudanças pedagógicas para que se ofereça ao mercado o que há de mais eficiente no setor, tanto para alunos quanto para professores. Além disso, estão presentes profissionais da área de arte e pesquisa, que colaboram para que o conteúdo seja oferecido de forma artística e didática. (FTD, 2014).

Ática e Scipione — pertencentes ao grupo Abril¹⁵⁸ — também ocupam o topo do ranking entre as empresas que mais fornecem obras didáticas aos estudantes e professores brasileiros por meio do PNLD. No trecho abaixo, é possível inferir também como as equipes editoriais cumprem um papel significativo nos processos de “múltipla autoria”.

Hoje, a Editora Ática [...] é nacionalmente reconhecida pela excelência de seu corpo de autores e equipes editoriais, que já foram agraciados com diversos prêmios Jabutis, entre outros. (CONHEÇA..., 2014)

Pertencente ao grupo espanhol Santillana, outra gigante do mercado editorial, a Editora Moderna, por sua vez, também destaca o papel das equipes editoriais na construção dos livros didáticos.

Outra característica das obras da Editora é o projeto gráfico, desenhado para convidar o aluno ao estudo. A qualidade dos conteúdos das obras, que passam por rigorosos processos de análise e revisão, é preocupação constante do Grupo Santillana e da Editora Moderna. São procedimentos conduzidos por equipes próprias, especialistas em cada segmento, pesquisas e colaborações vindas de professores de todo o Brasil, buscando sempre o aperfeiçoamento e a atualização dos livros. No corpo editorial, a Moderna tem hoje um time de renomados autores, com formação acadêmica específica para cada disciplina. Em suas coleções, a Editora também conta com equipes de especialistas em cada segmento, que são responsáveis pelo desenvolvimento e pela edição das obras, totalmente criadas no Brasil. (EDITORA..., 2014)¹⁵⁹.

¹⁵⁸ Parte do capital da Scipione pertence ao grupo francês Vivendi Universal Publishing (CONHEÇA..., 2014).

¹⁵⁹ Neste caso, nota-se a influência do grupo espanhol Santillana na linha editorial e, ao mesmo tempo, enfatiza-se que as obras foram totalmente criadas no Brasil. Quem sabe numa possível tentativa de demonstrar a adequação das publicações à realidade nacional?

E, por fim, a editora Saraiva que traz poucas referências à equipe editorial no site da empresa. Entretanto, a missão anunciada do grupo apresenta indícios que permitem inferir como a linha editorial influência no conteúdo das publicações para imprimir a “marca” do grupo: “Nossa missão é formatar, publicar e comercializar conteúdo destinado à educação, formação e aperfeiçoamento profissional, utilizando toda e qualquer mídia disponível para tal.” (QUEM..., 2014).

Todas essas empresas, por sua vez, têm sede em São Paulo. Nessa perspectiva, percebe-se que, quase todos livros didáticos e manuais de professores produzidos para docentes da Educação Básica de escolas públicas, via PNLD, são obras *autorais* ou *coletivas* concebidas e gestadas com a co-participação de equipes de empresas privadas de quatro grandes grupos editoriais situados na maior e mais industrializada cidade do país. Em certos casos, essas publicações contam com relativa influência estrangeira. Em última instância, essas empresas são responsáveis pela formação docente acoplada ao programa via Manual do professor. Talvez, tentando reduzir o papel excessivo das empresas na construção desse manual, em detrimento ou anulação dos autores, no Edital 2008, o MEC tenha determinado que “O Manual do professor deve ser elaborado com a participação do autor do livro” (BRASIL, PNLD, Edital 2008, p. 47).

Segundo Holien Bezerra

Podia-se perceber que muitas vezes a Editora encomendava a introdução do *Manual* a pessoas que faziam um belo texto metodológico, mas que não tinha relação com a operacionalização do livro didático. Não podia dar certo. (apud GOMES; LUCA, 2013, p. 195).

Não há evidências para supor que muitos autores de livros didáticos não tenham participação relevante nas definições sobre conteúdos e formas de abordagens dos livros didáticos e, sobretudo, nos Manuais do Professor. Entretanto, o peso dos grandes grupos editoriais sobre o conteúdo e o perfil das obras é significativo. Algumas indagações podem ser levantadas diante desse quadro. Manuais do Professor concebidos nessa perspectiva estariam

aptos a “dialogar” com docentes de todas as regiões do país e, ao mesmo tempo, versáteis o bastante para atender a demandas heterogêneas advindas de processos de formação, condições de trabalho, desafios didático/pedagógicos tão distintos presentes num país de dimensões continentais? Essa política de formação dialoga com as demandas e interesses profissionais dos docentes da Educação Básica das redes públicas?

Para Bernardete Gatti, Elba Barretto e Marli André (2011), há grandes descompassos entre os programas de formação docente coordenados pelo MEC e as demandas dos professores da educação básica. A própria amplitude de algumas políticas produz esse distanciamento. Para as autoras, quanto mais complexas as políticas, maior distância se instala entre seus formuladores e implementadores. Esses, por sua vez, tendem a atuar segundo as suas próprias referências ao executá-las¹⁶⁰.

Claudemir Belintane, ao realizar pesquisas sobre as expectativas e considerações dos professores em várias redes escolares, apresenta algumas evidências sobre esse distanciamento. O autor afirma que

sempre detectamos as repetitivas demandas que costumam ocorrer em todo projeto de formação contínua e que, em geral, assim se expressam: “queremos que o curso traga elementos úteis à prática escolar”, etc. “que ajude a resolver os problemas concretos da nossa prática.” (BELINTANE, 2002, p. 180).

Essa questão está inserida em um contexto mais amplo. Inclusive muitos pesquisadores e professores universitários¹⁶¹ acreditam ser papel da universidade produzir teorias e, aos professores do Ensino Básico, cabe a

¹⁶⁰ Além disso, existem problemas de articulação política no âmbito das diferentes esferas de governo. Quando não existe “aderência das propostas às políticas próprias dos estados e dos municípios, no caso das políticas federais, e destes últimos, no caso das políticas estaduais que a eles se estendem, ficam comprometidas a possibilidade de desenvolvimento profissional dos docentes e a sustentação das conquistas adquiridas. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 266).

¹⁶¹ Como já visto nas reflexões de Kenneth Zeichner (2008), há também um distanciamento entre os próprios pesquisadores do Ensino Superior e os professores do Ensino Básico. Apesar da rejeição explícita de Schön à racionalidade técnica, muitos que compartilham das suas concepções ainda compreendem que apenas nas universidades se produz teorias e a prática, por sua vez, fica restrita às escolas. “Assim, o problema é colocado como uma mera transferência ou aplicação de teorias da universidade para a prática de sala de aula” (p. 41).

prática (ZEICHNER, 2008). Os docentes do Ensino Básico, por sua vez, esperam, muitas vezes, soluções teóricas advindas daqueles.

É possível inferir que, na melhor das hipóteses, caso não haja um distanciamento entre os formuladores e executores da política formativa docente via PNLD, ao menos é importante um cuidado para que se garanta uma sintonia entre estas e os professores de História da Educação Básica. Mas como os editais no decorrer das quatro edições do programa trataram o possível distanciamento/proximidade entre a política de formação no PNLD e a realidade concreta dos professores? Para avaliar essa questão, cabe ressaltar a importância de se analisar nos enunciados discursivos não somente aquilo que efetivamente expressam. Na análise do discurso, os “silenciamentos” também podem ser representativos de opções deliberadas ou não. Nos editais analisados nesta pesquisa, as regulamentações para a contratação de uma política de formação não apontam nenhuma determinação que possa viabilizar uma maior aproximação entre as instituições responsáveis pela política de formação docente — as editoras — e os professores do Ensino Básico.

Não se aponta a importância de embasamento em estudos que possam mostrar lacunas na formação, demandas, problemas, relatos de experiências, desafios, interesses, enfim, uma gama de situações inerentes à prática profissional dos professores da Educação Básica. Professores estes que são o alvo da política de formação docente em questão. Não se percebe uma intencionalidade em fomentar ou possibilitar um maior diálogo entre as instituições executoras dessa política de formação continuada com esses professores para captação de demandas e/ou incorporação dos saberes desses profissionais na elaboração e/ou implementação dessa mesma política.

Encontram-se nos dois últimos editais que fazem parte do âmbito desta pesquisa referências afirmando que as

iniciativas editoriais que associem correção conceitual, adequação de atividades e procedimentos, atualização pedagógica e reflexão sobre as interações entre ciência, tecnologia e sociedade constituem importantes instrumentos de

apoio e qualificação do ensino. (BRASIL, Edital PNLD 2014, p. 54).¹⁶²

Nos dois primeiros editais, os critérios eliminatórios anunciam a importância também da correção dos conceitos e informações básicas bem como coerência e adequação metodológicas¹⁶³.

Nesse sentido, a legitimação dos pressupostos que ancoram a construção dos manuais do professor no âmbito dos editais se encontra em referências mais gerais. De certo estão associadas às práticas docentes tendo em vista que toda produção teórica no campo da educação não é alheia ao processo educacional. Entretanto, não existem orientações, referências ou sugestões de que o Manual do professor seja construído alicerçando sua seleção de temas e campos de abordagem em demandas mais explícitas advindas dos professores da Educação Básica.

Cabe ressaltar que no Edital 2011, busca-se um diálogo com a realidade concreta na qual o professor está inserido. Dentre os critérios determinados para avaliação do Manual do professor, consta que este deve “propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola”(p. 39). Nesse caso, aponta-se para uma perspectiva de levar o professor a refletir sobre a sua prática profissional e, ao mesmo tempo, dialogar com os demais colegas de trabalho. Nesse sentido, percebe-se que o professor não é visto exclusivamente no plano individualizado. A proposta de interação com os colegas pode ser o indício de que outras reflexões para além das proposições advindas dos Manuais sejam consideradas.

No entanto, essa incorporação não está ligada ao que os próprios professores em tese apontam como interesses, necessidades e/anseios. O que se espera é que os Manuais do Professor levem, nesse caso, o professor a pensar e refletir, quiçá coletivamente, sobre a sua própria prática docente. Essa reflexão, por sua vez, não é referência para confecção dos Manuais do Professor ou do próprio Edital em questão.

¹⁶² No Edital 2011, o mesmo texto é encontrado na p. 36.

¹⁶³ BRASIL, Editais PNLD 2005, p. 30; 2008, p. 30.

A versão 2014 do Edital, por sua vez, pressupõe o professor da Educação Básica como produtor de conhecimento e questiona a dicotomia “ensino/Pesquisa, ou seja, entre os que produzem e os que ensinam conhecimentos”¹⁶⁴. Todavia, mesmo neste caso, não constam informações de que as expectativas, demandas, dificuldades, críticas, sugestões e observações advindas do professor da Educação Básica devam ser incorporadas na confecção e na concepção dos manuais e nem o foram no próprio Edital. Em suma, o papel e o poder do formador, consubstanciado no Manual do professor, são superestimados em detrimento da participação, da análise crítica e reflexiva dos professores. Como afirmam Egelaine de Nez e Marijane Zanotto (2006), esses são considerados objetos de formação, que devem apreender um conjunto de competências ensinadas pelos agentes formadores. Modalidades de formação deste tipo em geral propõem discussões *sobre* os professores e não *com* eles (NEZ; ZANOTTO, 2006; SILVA, 2000).

Por fim, cabe ressaltar que alguns indícios apontam o interesse dos professores da Educação Básica em processos de formação continuada e o respeito por profissionais com formação teórica mais apurada. Em pesquisa realizada com quatorze professores das redes pública e privada de Belo Horizonte, tentando captar as avaliações desses profissionais sobre os diversos processos de formação continuada que vivenciaram ao longo de suas carreiras, Janaina Silva constatou que os professores lamentam possuírem saberes que às vezes não são valorizados nos processos de formação contínua. Apesar disso, “reconhecem que não sabem tudo e não podem ignorar tudo, desejam aprender com formadores que têm mais conhecimento e que lhes possam ensinar” (2011, p. 7).

¹⁶⁴ Edital PNLD 2014, p. 56.

4.3 Uma política de formação docente universalista e universalizante

Como já visto no capítulo 3, o PNLD se insere no hall de políticas públicas do estado brasileiro e, inclusive, tornou-se uma política social ao promover o acesso de milhões de brasileiros ao livro didático. Por estar voltado indistintamente a todos os estudantes de escolas públicas assume características de uma política universalista. Alguns pesquisadores acreditam que a execução deste tipo de política é importante por garantir o princípio constitucional do direito à igualdade (PASTORINI; ALVES; GALIZIA, 2006; DRUCK; FILGUEIRAS, 2007). Além disso, a maior parte das edições do programa são de caráter “universalizante” por produzirem regulamentações que, via de regra, fomentam a distribuição de livros didáticos e manuais do professor idênticos ou de concepções bastante semelhantes para escolas públicas de todo território nacional.

Alguns pesquisadores questionam essa forma homogeneizante como as políticas de perspectivas universalistas tratam entes distintos. Javier Moro e Juan Besse, por exemplo, afirmam que, nessas modalidades, constroem-se processos de comparabilidade total e absoluta no quais “casos particulares não são nada mais do que meras reproduções do universal” (2008, p. 4). Nessa perspectiva, o tratamento desigual produzido pelas políticas focalizadas é compreendido como um recurso justo ao beneficiar grupos ou indivíduos historicamente discriminados, por meio de ações específicas e/ou afirmativas, como alternativa que possa contribuir para redução da desigualdade (DINIZ, 2007).

Rolando Franco (2002) e Tonatiuh Anzures (2011) apontam que as políticas focalizadas se pautam, via de regra, por três pontos básicos. A delimitação mais precisa dos problemas sociais, ou seja, *gaps* que devem ser atendidos. Identificação do grupo que sofre com esses problemas e que representa a população alvo da política pública. E, por fim, a construção de medidas diferenciadas e específicas para a solução ou atenuação do problema.

Nos aspectos didático/pedagógicos, o tratamento mais focalizado vem ganhando espaço em publicações acadêmicas e didáticas. Para Miguel Arroyo

(2007), questões ligadas à diversidade, introduzidas em nossa sociedade nas últimas décadas, englobam uma gama bastante heterogênea de temáticas como, por exemplo, questões geracionais, diversidade de gênero, território, etnia, cultura, etc..

Hoje os movimentos sociais trazem uma marca, a marca de afirmar os coletivos diversos. De defender a diversidade, de não querer anular suas diversidades em políticas de integração, em espaços amorfos, sem rosto, sem cor. (p. 18).

Entretanto, as recomendações para construção do Manual do professor, presentes nos editais 2005, 2008, 2011 e 2014 determinam a confecção do mesmo material para todo o território nacional. Território que abriga em seu interior uma população marcada por diversidades culturais, étnico/raciais, sociais e econômicas. Educadores que lidam com públicos distintos, com demandas, culturas e interesses diversos. Professores com histórias de vida, formação, concepções e interesses também heterogêneos.

Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2003) afirmam que não se pode conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, ou seja, em que a referência cultural não esteja presente¹⁶⁵.

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. (2003, p. 160).

Marta Troquez, nessa perspectiva, defende que

os modos próprios de transmissão e de aprendizagem, os conhecimentos locais, as experiências cotidianas, as histórias de família e outros aspectos ligados à vida diária dos alunos,

¹⁶⁵ O conceito de cultura é dos mais importantes no campo das ciências humanas. Vasto e complexo, parece estar longe de encontrar um consenso entre os pesquisadores. Marconi e Presotto (2009, p. 21 e 22) afirmam que existem mais de 160 conceitos para o termo entre antropólogos. Para Juarez Dayrell, esse número havia superado três centenas no final do século XX (1996, p. 6). Silva e Silva afirmam que, além de muitos, esses conceitos são, por vezes, contraditórios (2009, p 85). Laraia afirma a sua crença na impossibilidade de se chegar a um consenso, pois a “compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana”. (2001, p. 33).

têm grande valor no sentido de valorização dos indivíduos, de suas origens (culturais, étnicas...) e, ainda, se constituem como “recurso” para a aquisição dos conhecimentos especializados a serem transmitidos pela escola. (TROQUEZ, 2012, p. 12).

Nesse sentido, além da própria trajetória e formação do professor a realidade concreta na qual estão inseridos seus estudantes, coletiva e individualmente, são ingredientes fundamentais para o processo ensino/aprendizagem.

Movido pela lógica da diversidade, percebe-se certa focalização do PNLD em determinados públicos com as versões do PNLD campo, indígena e EJA. Entretanto, esta focalização também se dá numa perspectiva universalizante. Moreira e Candau chamam a atenção para o fato de que as “transformações culturais desenvolvem-se também de forma bastante aguda no nível do microcosmo” (2003, p. 159). Em outras palavras, a cultura está presente nas experiências cotidianas, nas relações singulares que os indivíduos estabelecem com o “mundo” em seu entorno. Nesse sentido, estabelecer vínculos pedagógicos com as referências culturais no processo ensino/aprendizagem exige também um reconhecimento das particularidades microcóslicas que envolvem as experiências humanas. Cada grupo ou indivíduo, incluídos em determinadas categorias, possuem particularidades não apreendidas em generalizações.

A negligência em relação a estes fatores pode acarretar numa visão cultural marcada por um “congelamento” redundando na produção de estereótipos. Nas palavras de Dominique Gallois uma

ideia de cultura atomizada, ou seja, a ideia de cultura delimitada apenas por meio de traços que seriam produtos característicos de um povo, grupo ou comunidade localizada, sem considerar a troca de conhecimentos e experiências que, necessariamente, um grupo mantém com outros. Hoje, tanto a Antropologia como as políticas culturais consideram fundamental levar em conta todos os modos de interação através dos quais conhecimentos, expressões e práticas culturais são apropriadas e apreciadas. (2006, p. 20).

Nesse sentido, como seria um Manual do professor para professores de comunidades indígenas? Quais comunidades? Seriam comunidades

homogêneas? As experiências particulares dos sujeitos devem ser levadas em conta? E como deveria ser um manual de professores indígenas? Quais professores? Os professores têm a mesma formação e demandas? Quais interesses e necessidades didático/pedagógicas devem nortear a produção destes materiais?

Qual o suposto modelo ideal de professor deverá nortear o trabalho dos “múltiplos autores” na confecção dos manuais do PNLD versão Campo? De qual região? Região com escolas homogêneas? E no caso da EJA, qual seria a orientação mais específica que atenda universalmente as supostas especificidades de adultos em diversas regiões do país, com faixas etárias, crenças, culturas e interesses também diversos¹⁶⁶? E como considerar as singularidades expressas em cada escola, comunidade, grupo de pessoas?

E como é concebido o professor de História das séries finais do Ensino Fundamental interlocutor dos manuais de professores regulamentados nos editais que são foco desta pesquisa? Para qual “modelo” de professor se concebe o Manual do professor? Com qual perfil? Que trabalha em qual região? Com qual comunidade? Com que tipo de formação? Que apresenta qual tipo de demanda didático/pedagógica? Que concebe o ensino a partir de quais crenças e concepções? Em suma, como um mesmo material poderia atingir indistintamente um universo tão heterogêneo de profissionais?

Cabe ressaltar que publicações oficiais para formação docente alicerçadas em concepções não universalizantes já foram produzidas sob o patrocínio do MEC. Propondo algumas reflexões sobre currículo e práticas curriculares, por exemplo, a obra coletiva editada pelo MEC intitulada *Indagações sobre currículo* foi publicada em 2007 pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), vinculado à Secretaria de Educação Básica (SEB). Distribuída e disponibilizada gratuitamente via web, a publicação trazia uma série de cadernos destinados

¹⁶⁶ Ao analisar experiências na Educação de Jovens e Adultos em diversas regiões do país, Soares e Soares (2014) constatam que os professores que participam dessas “experiências não adotam ou seguem algum livro didático já existente. Todas as propostas foram unânimes na opinião de que os livros didáticos que estão disponíveis não atendem as particularidades e as realidades de seus educandos”. (p. 14).

aos professores¹⁶⁷ da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nas páginas de apresentação de cada título, propõe-se uma ampla reflexão sobre “para quem, o que, por que e como ensinar e aprender, reconhecendo interesses, diversidades, diferenças sociais e, ainda, a história cultural e pedagógica de nossas escolas.” (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 8).

A publicação ainda explicita a importância da construção de uma escola democrática que humanize e assegure a aprendizagem, que compreenda o estudante em seu desenvolvimento biopsicossocial considerando seus interesses e de seus pais, suas necessidades, potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura. Além disso, ressalta-se que

O MEC tem consciência da pluralidade de possibilidades de implementação curricular nos sistemas de ensino, por isso insiste em estabelecer o debate dentro de cada escola. Assim, optou por discutir eixos organizadores do currículo e não por apresentar perspectiva unilateral que não dê conta da diversidade que há nas escolas, da diversidade de concepções teóricas defendidas por pesquisadores e estudiosos. (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 7).

Em suma, nas ações do MEC voltadas para os docentes, percebe-se, de um lado, no caso do PNLD, a implementação de uma política formativa universalizante. De outro, com a publicação supracitada, encontram-se ações que se alicerçam em concepções de respeito e diálogo com as possibilidades variadas de implementação curricular. Nesse sentido, as políticas públicas implementadas refletem também o conflito e uma heterogeneidade de interesses, pressões sociais e concepções ideológicas e didático/pedagógicas exercidas sobre o MEC. Entretanto, cabe ressaltar que os materiais distribuídos via PNLD atingem um universo de docentes muito superior do que outras modalidades de programas do MEC.

¹⁶⁷ A referida coleção é fruto das reflexões de um grupo de trabalho convocado pelo MEC coordenado pelos pesquisadores Antônio Flávio Moreira, Miguel Gonzáles Arroyo, Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. O produto final foi consubstanciado numa série de cadernos produzidos por diversos pesquisadores brasileiros sobre várias temáticas relevantes para o currículo como avaliação, diversidade, direitos humanos, etc..

Cabe registrar uma tentativa de responder a demandas heterogêneas em três edições do programa. No Edital do PNLD 2008, afirma-se que

é desejável que o manual estimule o professor a compreender a leitura docente como parte constitutiva das suas condições de trabalho e que seu local de atuação (cidade, bairro, sítio) deve e pode ser utilizado como fonte de recursos e materiais didáticos por meio dos seus museus, arquivos, praças, meio-ambiente, e toda a cultura material aí envolvida (jornais, roupas, objetos etc.). (p. 47).

Entretanto, esta não é uma exigência e sim uma orientação. Nessa perspectiva, os Manuais do Professor podem ou não incorporar tais pressupostos sem prejuízos de aprovação ou não das coleções. O não atendimento ou o cumprimento parcial pode ser apenas utilizado no processo de classificação das obras. Nas versões 2011 e 2014¹⁶⁸ dos editais, tornou-se exigência que todos os requisitos apontados para confecção dos manuais fossem contemplados sob pena de exclusão da obra. Nesse sentido, todas as questões apontadas no Edital tornam-se, em tese, referenciais relevantes na confecção dos Manuais do Professor.

Na versão 2011 do Edital, nos critérios específicos apontados para a construção do Manual do professor da área de História, afirma-se que os avaliadores irão observar se este

orienta o professor a considerar o seu local de atuação como fonte histórica e como recurso didático através do estudo de meio, bem como a percepção e compreensão do espaço construído e vivido pelos cidadãos, além de toda a cultura material e imaterial aí envolvida. (p. 48).

No Edital 2014, o mesmo item com a mesma redação é novamente apresentado¹⁶⁹. Nesse caso, há uma tentativa de valorização da cultura local manifestada em fontes materiais e imateriais, ampliando a noção do Edital anterior que se circunscrevia às fontes materiais da cultura. Evidencia-se, nesse caso, uma tentativa de respeito à heterogeneidade e diversidade de

¹⁶⁸ Edital PNLD 2011, p. 37; Edital PNLD 2014, p. 55.

¹⁶⁹ Edital PNLD 2014, p. 66.

culturas do público atendido por um programa voltado para milhões de estudantes.

Percebe-se também nos editais do Programa tentativas de aproximação do universo cultural dos estudantes com a valorização dos conhecimentos prévios desses nos processos de ensino¹⁷⁰. No Edital 2005, por exemplo, aponta-se a importância dos livros didáticos levarem o professor a valorizar e a construir um diálogo com o conhecimento prévio dos estudantes nos momentos de introdução de novos conteúdos curriculares inserindo o novo conhecimento (re) produzido — fruto da interação entre o conteúdo prescrito com os seus conhecimentos prévios — no conjunto sistemático de conhecimentos da área.

Entretanto, essa iniciativa merece algumas ressalvas. Os professores conduzem o conteúdo prescrito sem participação na definição de qual seria esse conteúdo. Estes são decididos fora do contexto escolar por outros agentes. Conteúdos esses que, por sua vez, assumem a centralidade no currículo e se tornam o fio condutor do processo ensino/aprendizagem. O conteúdo pré-definido entra em contato com as experiências dos estudantes, que são utilizadas como recurso na compreensão do próprio conteúdo. Por fim, o resultado esperado é um domínio maior dos saberes da área do conhecimento em questão¹⁷¹.

Em outras palavras, as experiências dos estudantes não são ponto de partida para seleção e abordagem dos conteúdos. Estas são mobilizadas quando têm relação com os conteúdos definidos no currículo prescrito. Nesse sentido, assumem um papel secundário na dinâmica do processo ensino aprendizagem. Os conteúdos curriculares não estão, prioritariamente, a serviço da ampliação compreensiva do universo experiencial dos estudantes. Os conhecimentos prévios dos estudantes são acionados à medida que

¹⁷⁰ Anuncia-se na versão 2005, por exemplo, que uma obra didática, dentro da coerência e adequação metodológicas esperadas, deve possibilitar “a manifestação, pelo aluno, e a identificação, pelo professor, do conhecimento que o aluno já detém sobre o que se vai ensinar; a introdução do conhecimento novo por meio do estabelecimento de relações com o conhecimento que o aluno já possui; a inserção do novo conhecimento num conjunto mais amplo de saberes da área”. (BRASIL, Edital PNLD 2005, p. 32). Essa proposta é apresentada numa perspectiva semelhante nas demais versões do programa. (BRASIL, Edital PNLD 2014, p. 53; Edital 2011, p. 35; Edital 2008, p. 9.)

¹⁷¹ Cabe ressaltar que, mesmo não sendo esse o objetivo apontado nos editais, as experiências dos estudantes são ressignificadas nos processos de interação aos quais são submetidas.

contribuem para a compreensão dos conteúdos curriculares que, em última instância, são de fato o fio condutor do material didático¹⁷².

Nesse sentido, percebe-se a ausência de sintonia entre as determinações do Edital e os desafios postos à escola numa perspectiva multicultural. Para Antônio Flávio Moreira e Vera Candau:

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Cabe ressaltar que a tentativa de aproximação entre o conteúdo curricular prescrito e o conhecimento prévio dos estudantes determinada nos editais não modificam a lógica universalizante, à medida que o conjunto de conteúdos estudados continua sendo os mesmos em realidades distintas¹⁷³. Os conteúdos, aliados à estratégia pedagógica proposta para sua apreensão, continuam sendo fios condutores sobre os quais se desenvolvem as propostas das coleções.

Em suma, os conteúdos e estratégias são pensados, encadeados e distribuídos nas coleções didáticas. Assim, em última instância, o trajeto a ser percorrido em todas as séries dos anos finais do Ensino Fundamental já está prescrito. Cabe ao professor implementá-los de acordo com o roteiro

¹⁷² Cabe registrar que essa premissa não pode ser compreendida de forma mecanicista. Mesmo que os conteúdos não sejam definidos a partir do contexto no qual os estudantes estejam inseridos, conteúdos escolhidos em circunstâncias alheias podem contribuir para que o estudante amplie a compreensão do contexto social, político, econômico e cultural no qual está inserido.

¹⁷³ Entretanto, como afirmam Antônio Flávio Moreira e Vera Candau “Defendemos, ainda, o ponto de vista de que, particularmente em um país como o Brasil, não é possível nos esquecermos da desigualdade e nos voltarmos apenas para as diferenças entre os indivíduos. Não cabe, portanto, abandonarmos a ideia de totalidade (CANCLINI, 1990). Apoiando-nos em Sousa Santos (2001, 2003), insistimos na necessidade de uma orientação multicultural, nas escolas e nos currículos, que se assente na tensão dinâmica e complexa entre políticas da igualdade e políticas da diferença. “As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos” (SANTOS, 2003, p. 33; p.157).

estabelecido nos livros didáticos independentemente da região, escola, grupos de estudantes com os quais trabalha. Além disso, a formação, as demandas, as expectativas, os interesses e a experiência do professor são desconsiderados nessa política formativa.

Não obstante as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História (BRASIL, 1998b), documento oficial de maior referência para organização curricular no território brasileiro — durante a vigência das edições do PNLD aqui analisadas — apontarem para organização curricular do Ensino Fundamental por eixos temáticos, houve uma consolidação dos currículos de livros didáticos participantes do programa alicerçados em narrativas mais tradicionais de abordagem denominadas História Integrada. Nas versões 2011 e 2014 do programa, por exemplo, apenas uma coleção aborda a História por eixos temáticos¹⁷⁴, uma vez que todas as outras construíram uma narrativa “integrada”.

Na definição apresentada no *Guia de livros didáticos 2011*, foram classificadas como filiadas à História Integrada as obras pautadas pela “evocação da cronologia de base europeia integrando-a, quando possível, à abordagem dos temas relativos à história brasileira, africana e americana”. (p. 17). As obras pertencentes à História Temática, por sua vez, foram aquelas que se organizaram “não em função de uma cronologia linear, mas por eixos temáticos que problematizam as permanências e transformações temporais, sem, contudo, ignorar a orientação temporal assentada na cronologia.” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 17)

Apesar de denominada História Temática no Guia de livros didáticos, o termo mais apropriado seria História por eixos temáticos. Como ressalta Circe Bittencourt (2009), a História temática é produzida pelos historiadores a partir de pesquisas no campo, aprofundando o estudo de determinado tema, com recorte temporal e objetivos específicos. Ainda segundo a autora, a metodologia de ensino permite que se trabalhe com a história por eixos temáticos. Para Silva e Porto

¹⁷⁴ BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 17; BRASIL, *Guia de livros didáticos* 2014, p. 34.

a abordagem por eixos temáticos permite o estudo de alguma problemática na realidade local e nacional, no presente e no passado. O estudante é levado a estabelecer, por exemplo, comparações entre as situações locais e nacionais, do presente e do passado, ampliando o entendimento da realidade por ele vivenciada. (SILVA; PORTO, 2012, p. 36).

Nessa perspectiva, cabe refletir se um diálogo maior com os professores da Educação Básica para captar suas expectativas, anseios, sugestões e interesses poderia redundar em livros didáticos do aluno e Manuais do Professor mais heterogêneos e sintonizados com os distintos anseios, interesses e necessidades didático/pedagógicas destes. Quiçá uma produção de livros didáticos e Manuais do Professor que dialogassem melhor com as perspectivas de História por eixos temáticos? Ou mesmo que apresentassem apenas referências menos prescritivas para serem utilizadas de acordo com as concepções, definições e opções didático/pedagógicas dos professores?

4.4 Permanências e transformações

Conforme já citado, por um lado, há uma ampliação do volume e rigor das exigências em cada Edital do PNLD (BEZERRA, 2013; BEZERRA; LUCA, 2006; OLIVEIRA, 2013). Por outro, existem pressupostos que permanecem em diversos editais. Além disso, mesmo havendo um discurso hegemônico, é possível perceber uma polifonia quando outras visões, por vezes distintas, expressam-se no discurso jurídico de um mesmo Edital.

Nas edições 2005 e 2008¹⁷⁵, anunciava-se, no preâmbulo dos editais, a abertura de inscrições para o processo de avaliação e seleção de obras didáticas *adequadas* aos alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. O vocábulo *adequação* é definido, no *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (FERREIRA, 2009, p. 50), como correspondência exata, conformidade e identidade. Entretanto, nas versões 2011 e 2014, os textos passaram anunciar a abertura para inscrição e avaliação de coleções didáticas destinadas aos alunos e professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública.

¹⁷⁵ Editais PNLD 2005, página 1; PNLD 2008, p. 1.

Recorrendo novamente ao dicionário (FERREIRA, 2009, p. 663), encontramos a ideia de designar, reservar (para determinado fim ou destino) atribuída ao sentido da palavra destino.

É possível inferir que esta mudança seria, quem sabe, o indício do reconhecimento da impossibilidade de se produzir em larga escala, materiais universalmente aplicados a realidades tão distintas de um país continental?¹⁷⁶ Ou que a suposta adequação não se constrói por meio de uma produção externa sem a participação dos atores envolvidos no processo? Ou ainda, que não existe obra didática adequada já que representam apenas uma das possibilidades que pode ou não ser utilizada por professores e alunos? Além disso, a utilização pode se dar sob a égide de leituras, usos e subversões impostas por seus usuários e não, necessariamente, como prescrito por autores e editores.

No Edital do PNLD 2005, afirma-se que os livros didáticos são instrumentos auxiliares importantes da atividade docente. Entretanto,

devido em boa parte à ausência de outros materiais que orientem os professores quanto a “que ensinar” e “como ensinar” e à falta de acesso do aluno a outras fontes de estudo e informação, o livro didático passou a ser considerado o principal referencial do trabalho em sala de aula. O livro didático acaba estabelecendo o roteiro de trabalho do professor para o ano letivo, dosando as atividades diárias e ocupando os alunos na sala de aula e em casa. (BRASIL, Edital PNLD/2005, p. 29).

Afirma-se também a importância de se superar esse quadro. Para isso sugere-se, dentre outras medidas¹⁷⁷, a necessidade de

garantir parâmetros curriculares básicos em nível nacional, acompanhados de orientação metodológica para nortear o trabalho docente e assegurar boa formação dos professores, de modo que o livro didático passe a ser entendido como instrumento auxiliar e, não mais a principal ou única referência. (BRASIL, Edital PNLD/2005, p. 29).

¹⁷⁶ Aliás, como já visto, há uma tentativa de valorização das particularidades, da história local, por meio das fontes materiais e imateriais bastante contundente apresentadas através de exigências de inclusão de discussões destas questões no Manual do Professor presentes nos editais 2011 e 2014.

¹⁷⁷ As outras medidas não foram especificadas.

Ainda segundo o Edital 2005, a melhoria da qualidade do livro didático é compreendida como uma etapa fundamental nesse processo. É um passo importante para que isso se efetive se daria com a elaboração do Guia do Livro Didático “com os títulos recomendados, a partir de sua análise por especialistas da área, com experiência docente, apoiados em critérios cuidadosamente elaborados”. (BRASIL, Edital PNLD/2005, p. 29).

Assim, no próprio Edital se reconhece a importância de superar esse quadro no qual o livro didático assumiu primazia ou exclusividade dentre os recursos didático/pedagógicos no espaço escolar. Paradoxalmente a proposta de superação está ligada à suposta melhoria da qualidade dos próprios livros didáticos. Ainda segundo o Edital, essa qualificação passa por duas vertentes complementares. Em primeiro lugar, a elaboração de livros didáticos que apresentem propostas efetivas de trabalho com parâmetros curriculares mínimos para todo o território nacional. Em segundo, a confecção de orientações metodológicas para subsidiar o trabalho docente e garantir boa formação ao professor.

Na edição do Edital PNLD de 2008, afirma-se a importância dos livros didáticos apontarem caminhos diversos para prática docente buscando superar a ideia de roteiro único pré-estabelecido.

No âmbito do PNLD, a avaliação dos livros didáticos baseia-se, portanto, na premissa de que o livro deve auxiliar o professor na busca por caminhos possíveis para sua prática pedagógica. Esses caminhos não são únicos, posto que o universo de referências não pode se esgotar no restrito espaço da sala de aula ou do livro didático, mas atuam como uma orientação importante, até mesmo para que o professor busque, de forma autônoma, outras fontes e experiências para complementar seu trabalho em sala de aula. (BRASIL, Edital PNLD 2008, p. 29).

Percebe-se uma valorização de ações do professor em busca de outras fontes além dos livros didáticos. Em relação ao Edital anterior, prescreve-se um papel docente menos reprodutivista. Os enunciados discursivos parecem, em determinados momentos, vislumbrar abalar, mesmo que timidamente, a “supremacia” do livro didático no cotidiano de alunos e professores. Paradoxalmente, busca-se melhorar a qualidade do livro, mas espera-se que ela reduza o espaço de centralidade que ocupa.

Uma das frentes de investimento para melhoria da qualidade do livro didático de acordo com os editais 2005 e 2008 é o Manual do professor¹⁷⁸. Nesse sentido, na versão 2005 do PNLD, o Manual do professor é considerado

uma peça importante no esclarecimento das propostas do livro didático. Deverá conter orientações que explicitem os pressupostos teóricos, procurando a coerência entre estes pressupostos e a apresentação dos conteúdos no livro do aluno, e as atividades propostas. (BRASIL, Edital PNLD 2005, p. 54).

O não atendimento a este pressuposto pode levar à exclusão ou a uma avaliação mais negativa da obra¹⁷⁹. Assim, livros aprovadas serão avaliados dentro numa escala de acordo com diversos critérios e, dentre eles, a qualidade do Manual do professor já que nos termos do próprio Edital 2005 “nem todos os livros estão no mesmo patamar de excelência.” (BRASIL, Edital PNLD 2005, p. 54).

O Manual do professor é formado pelo livro do aluno, com ou seus comentários e orientações registrados ao longo de suas páginas, acrescido da parte exclusivamente construída com orientações teórico-metodológicas para formação docente¹⁸⁰. O manual é tecnicamente considerado um livro à parte e é assim tratado em todos os editais¹⁸¹, inclusive, determina-se que tenha ISBN¹⁸² distinto do livro do aluno. Ao ganhar o *status* de um livro, reforça-se a importância deste instrumento didático/pedagógico no contexto do programa.

Como já visto, o modelo de livro didático hegemônico no ensino brasileiro atualmente passou a ser utilizado na década de 1960 (BATISTA, 2001), período no qual houve um recrutamento mais amplo de profissionais

¹⁷⁸ Conforme Editais 2008, p. 47; 2011, item 2.1.5; 2014, item 2.1.5.

¹⁷⁹ Além disso, a qualidade do manual do professor é uma referência para classificação das obras aprovadas no programa em todos os editais, Edital PNLD 2008, item 3.1.1; 2011, item 3.3.2.1; 2014, p. 52-54.

¹⁸⁰ Editais PNLD 2005, item 2.1.2.5; PNLD 2008, item 2.1.2.5; PNLD 2011, item 1.2.7.; PNLD 2014, item 1.1.11.

¹⁸¹ Ver, por exemplo, editais PNLD 2005, item 2.1.2.; 2008, item 2.1.2; 2011, item 1.2.1.; 2014, item 1.1.1.

¹⁸² O International Standard Book Number (ISBN) é um sistema internacional padronizado que identifica numericamente os livros segundo o título, o autor, o país, a editora, individualizando-os inclusive por edição. Utilizado também para identificar software, seu sistema numérico é convertido em código de barras, o que elimina barreiras linguísticas e facilita a circulação e comercialização das obras (ISBN, 2014).

para o exercício da docência por meio de processos menos seletivos (BEZERRA, 2006). Esse modelo de livro didático tem como função primordial estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula, apresentando os conteúdos curriculares, seguidos de um conjunto de atividades para o ensino-aprendizagem que são dosados de acordo com a progressão do tempo escolar (BATISTA, 2001). Assim, em lugar de apoio ao processo ensino/aprendizagem, o livro didático tornou-se

um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra. (BATISTA, 2001, p. 29)

Nessa perspectiva, a expressão de Marisa Lajolo (1996) “o livro didático é um (quase) manual de usuário” (1996, p. 3) é bastante pertinente.

Já foi visto também que os livros didáticos em diversos momentos da história brasileira eram organizados em outras bases. Nos séculos XIX e na primeira metade do século XX, eram voltados para orientações didático/pedagógicas para o professor (BITTENCOURT, 1993) e não cumpriam a função de prescrever métodos, conteúdos, atividades, enfim, roteiros bastante definidos para professores e alunos.

Entretanto, mesmo com a intenção de superar o quadro de hegemonia ou exclusividade do livro didático “prescritivo” e “roteirista” no cotidiano escolar, as proposições apontadas nos editais 2005 e 2008 reforçam a manutenção desse modelo. O que se acrescenta de novidade seria uma maior exigência no esclarecimento dos pressupostos metodológicos que norteariam a confecção do material e uma coerência entre estes pressupostos e o que de fato foi efetivado no livro do aluno.

Reafirma-se, na versão 2005 do Edital PNLD, ser importante que o Manual do professor traga orientações “para uma adequada utilização do livro didático em sala de aula, para a articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento [...]” (p. 34). A versão 2008 do Edital é menos incisiva em relação ao “aprimoramento” das práticas pedagógicas pelo livro didático. Apesar disso, determina-se que o Manual do professor aponte

como alternativa pedagógica a utilização do livro didático como eixo para o trabalho. Mesmo que de formas diversificadas, ou seja, com mais de um caminho didático apontado como alternativa. Assim, afirma-se que o Manual do professor

Deve ainda apresentar potencialidades do livro didático, variedade de caminhos que podem ser seguidos a partir dos recursos apresentados no livro e trazer informações complementares às legendas das imagens constantes no livro, incentivando o professor a iniciar seus trabalhos – como mais uma opção – pelo debate destas. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2008, p. 47).

Em outras palavras, a seleção dos conteúdos, as concepções metodológicas e os caminhos possíveis continuam determinados por autores e editores de livros didáticos.

Nas duas primeiras versões dos editais analisados, no que pese uma ligeira modificação no segundo, predomina uma concepção de professor técnico-reprodutor. Os livros didáticos assumem uma centralidade na condução do processo ensino/aprendizagem, cabendo ao professor colocar em movimento as predeterminações apontadas. Ao que tudo indica, o professor deve ser esclarecido dos propósitos da coleção didática por meio do Manual do professor. Esse conhecimento poderá levá-lo a trabalhar então mais seguro do embasamento teórico metodológico que sustenta a organização do livro. A ele credita-se o papel de implementar o que de fato está exposto, seguindo o roteiro já organizado.

Outro pressuposto apontado nos primeiros editais está ligado ao método de ensino. Prevalece a ideia de que existem formas apropriadas e adequadas de implementação dos currículos em sala de aula. Essas, por sua vez, podem ser previamente definidas por agentes externos a ela. No Edital 2005, afirma-se que

os procedimentos, informações e conceitos propostos nos manuais escolares devem ser corretos do ponto de vista das áreas do conhecimento a que se vinculam. De outro lado, além de corretos, tais procedimentos, informações e conceitos devem ser **apropriados** à situação didático-pedagógica a que servem. Em decorrência, necessitam atender ao consenso dos diferentes especialistas e agentes educacionais quanto aos

conteúdos mínimos a serem contemplados e às estratégias **adequadas** à apropriação destes conteúdos. (BRASIL, Edital PNLD 2005, p. 30, grifos nossos).

A percepção prévia de modo assertivo do que seria mais apropriado e adequado para realidades tão distintas aproxima-se do paradigma newtoniano/cartesiano de leitura da realidade. Numa perspectiva epistemológica racional, fragmentária e linear é possível conceber uma intervenção previamente programada na realidade. Realidade esta tida como *alicerçada numa certa ordem estável* que pode ser modificada por meio de intervenções programadas de modo linear e mecanicista (SANTOS, 2010).

Nesse sentido, justifica-se a adoção de uma mesma coleção, para estabelecer prescrições, com um roteiro didático/pedagógico sequenciado(s), apropriado(s) e adequado(s) para professores e estudantes em todas as etapas das séries finais. Segundo o próprio Edital 2005: “Ponto central da análise é a capacidade que o livro tem de propor trabalho adequado no plano metodológico, isto é, a forma como os conteúdos são desenvolvidos e como as estratégias pedagógicas são concebidas e aplicadas.” (p. 52).

Como já visto, pesquisas produzidas antes mesmo das concepções de Professor Reflexivo, apontavam a necessidade da participação e incorporação das ideias e conhecimentos dos professores na elaboração das propostas curriculares a serem implantadas. Essa necessidade foi reforçada com as concepções de Schön de valorização do conhecimento produzido na prática profissional. No campo específico do magistério, essas proposições demonstraram a importância dos professores não se tornarem meros executores de referências curriculares pensadas por outros atores em outras instâncias. Os autores que se debruçaram sobre o tema posteriormente vêm demonstrando a importância do diálogo com os saberes dos professores bem como a participação destes nos processos decisórios sobre a sua própria formação (PIMENTA, 2002; ALARCÃO, 2005; ZEICHNER, 2008; NÓVOA, 1992).

Para Janaina Silva, na perspectiva reflexiva ganhou sentido a ideia de que o professor é

sujeito e não mero executor das funções de ensino-aprendizagem. Na escola, também passa a fazer parte das ações comunitárias, gestão democrática, construção e análise dos currículos, participação no desenvolvimento da proposta pedagógica, organização dos tempos e espaços escolares, desvinculando, assim, a visão única de professor e sala de aula. (2011, p. 5).

Entretanto, quando os processos de decisão não pertencem aos professores, o ensino torna-se meramente uma atividade meramente técnica (ZEICHNER, 2008). Essa situação guarda uma verossimilhança com a perspectiva de formação docente proposta nos editais do PNLD nas versões 2005 e 2008. Em contraposição ao conceito de Professor Reflexivo, nesses editais ao docente é reservada uma posição de receptor passivo das proposições pensadas por outros. Guiado pelas coleções didáticas assume dentro do programa apenas o papel de técnico executivo no processo ensino aprendizagem.

Uma regra que se manteve nos quatro editais determina a escolha de apenas uma única obra para utilização em sala de aula. Além disso, pressupõe-se que em uma mesma escola se trabalhe com a mesma coleção. Nesse sentido, a escolha deve redundar em única opção. Não se pressupõe que o grupo de professores possa optar por adotar mais de uma obra que possuam metodologias, abordagens ou características diferenciadas para utilizá-las simultaneamente e, ate mesmo, levar os estudantes a confrontá-las, explorar a forma como tratam imagens, documentos, eventos históricos, a construção das narrativas e até a própria obra didática compreendida numa perspectiva de documento histórico como propõe Circe Bittencourt (1997; 2009). Mesmo que não se trate de mais de um livro por aluno, evitando a ampliação dos custos do programa.

A escola, nessa perspectiva dos editais do PNLD, é compreendida como um “universo homogêneo”¹⁸³ quando determina-se que em cada instituição de

¹⁸³ Mesmo que não se trate de mais de um livro por aluno, neste caso ampliando os custos do programa. Experiências de uso de livros didáticos diferentes em uma mesma sala já foram implementadas por professores de História no Ensino Básico. Nestas experiências, os estudantes confrontam narrativas e abordagens diferentes sobre uma mesma temática tratando o livro didático numa perspectiva de documento histórico num trabalho aproximado com as perspectivas defendidas de Lucien Febvre (1989).

ensino se escolha uma única coleção. O termo coleção nos editais aqui analisados é compreendido como o conjunto de quatro volumes destinados às séries finais do Ensino Fundamental, organizados em torno de uma proposta pedagógica única e de uma sequência articulada às séries ou ciclos desse segmento¹⁸⁴.

Mesmo que, por ventura, o corpo docente conclua que volumes de diferentes coleções pudessem formar um kit mais harmônico com os interesses didático/pedagógicos do estabelecimento de ensino, uma escolha mista não pôde se efetivar. A adoção de coleções integrais busca garantir que a seleção dos conteúdos e suas etapas de exploração didático/pedagógicas, definidos pelos autores/editores e aprovados pelos pareceristas, sejam implementados pelos docentes. Em suma, o poder de seleção e “sistematização” dos conteúdos não pertence aos docentes.

Percebe-se que atendendo uma perspectiva racionalista técnica o livro didático se tornou mais “inteligente”, segundo a expressão de Murilo Hingel, para conduzir melhor o professor. No campo específico do Manual do professor, muitos pressupostos nessa perspectiva vêm se consolidando. Na versão 2008, por exemplo, afirma-se que o Manual do professor deve apresentar caminhos diversos para explorar as potencialidades do livro didático e trazer informações complementares às legendas das imagens constantes no livro, incentivando o professor a iniciar seus trabalhos. (BRASIL, Edital PNLD 2008, p. 47). Assim, os Manuais apresentam variantes possíveis para uma mesma proposição.

A partir da versão 2011, estabelece-se uma mudança mais intensa em relação às determinações para confecção do Manual do professor. Dentre as finalidades específicas definidas para o Manual, aponta-se que esse deve “propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola” (p. 39). Pela primeira vez a importância da interação entre os profissionais da escola é mencionada nos editais analisados nesse programa. Por isso, há um rompimento com a lógica individual de reflexão sobre a prática proposta por

¹⁸⁴ Conforme Editais PNLD 2005, item 3.1.1.; 2008, item 3.1.2.1; 2011, item 3.3.1; 2014, item 3.2.

Donald Schön é extremamente questionada por inúmeros autores que defendem a concepção de Professor Reflexivo ligada a um processo de trocas coletivas entre os docentes, como já visto.

Na versão 2014, percebe-se que há uma ampliação nessa perspectiva de construção da autonomia do professor em relação aos materiais e em direção a uma formação mais ampla e reflexiva. Nesse Edital aponta-se que os Manuais do Professor devem partir do pressuposto que:

As concepções atuais de ensino e aprendizagem, assim como as orientações para formação docente consideram que é preciso superar a dicotomia entre os que produzem e os que ensinam os conhecimentos e repensar o papel do professor, valorizando sua competência também como produtor do saber. (BRASIL, Edital PNLD 2014, p. 56).

O professor é concebido como produtor de conhecimento e, nesse sentido, seria incompatível uma lógica formativa na qual fosse apenas receptor de conhecimentos produzidos por outros. Lógica esta predominante na maior parte dos programas de formação praticados no Brasil nos últimos anos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Nesse sentido, a proposição advinda do Edital aponta para uma concepção formativa até então pouco efetivada.

Na versão 2011, consta no Edital a importância da reflexão sobre a prática profissional e estabelecimento de um diálogo com os colegas. Assim aponta-se para uma lógica mais sintonizada com a perspectiva de um profissional reflexivo. O Edital 2014 — mesmo que não tenha incorporado nas definições dos critérios apontamentos advindos da experiência dos professores da Educação Básica e, no processo de avaliação das obras, a participação significativa desses — aponta também a importância e a necessidade de se considerar os professores do Ensino Fundamental enquanto produtores de conhecimento. Além disso, determina a construção de Manuais do Professor que não se alimentem de concepções que produzam a dicotomia Ensino/Pesquisa e orientem as discussões coletivas entre os docentes. Nesse sentido, percebe-se uma sintonia fina em relação às proposições de Professor Reflexivo produzidas mais recentemente na literatura acadêmica.

Entretanto, como documentos públicos, sujeitos à pressão advindas de setores com interesses e concepções diversas, expressam também uma polissemia. No Edital 2011, afirma-se que o Manual do professor deve “discutir o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e recursos de ensino a serem empregados” (BRASIL, Edital PNLD 2011, p. 39) ou, na versão 2014, referências no mesmo teor defendem que o Manual deve “orientar o professor para o uso adequado da coleção, inclusive no que se refere às estratégias e recursos de ensino a serem empregados” (BRASIL, Edital PNLD 2014, p. 57).

Logo, cabe ressaltar que a análise das versões dos editais 2005, 2008, 2011 e 2014 demonstra permanências bastante consolidadas como a escolha de única coleção por escola. Processos de mudanças como as detectadas entre os dois primeiros editais — que concebem o professor predominantemente como técnico/reprodutor — enquanto os últimos estão mais sintonizados com uma perspectiva de Professor Reflexivo. E, por fim, polifonias percebidas no “embate” de concepções num mesmo Edital. Um bom exemplo nesse caso, são as determinações presentes nos editais 2011 e 2014. De um lado, apontam para escolha de uma única coleção para uma mesma escola ou de proposições de utilização “adequada” dessas definidas à priori e fora do contexto escolar por agentes, se não os professores. De outro, a sintonia supracitada com as perspectivas de Professor Reflexivo.

4.5 A prática como decorrência da teoria

Nos quatro editais em questão, enuncia-se que o Manual do professor não deve ser apenas uma referência para o uso do livro didático. Em linhas gerais, determina-se que esses forneçam orientação teórica, informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia e sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor. Nesse sentido, o manual assume a função de agente formador.

Em todas as versões dos editais, aponta-se a importância do manual orientar os professores para a articulação dos conteúdos do livro entre si e com

outras áreas do conhecimento¹⁸⁵. A perspectiva formadora aponta para uma trilha individual. Sugere-se uma orientação para que o docente implemente atividades interdisciplinares e, não para que discuta com os colegas de sua e das demais áreas do conhecimento as potencialidades, possibilidades e viabilidades dessa modalidade de abordagem no cotidiano da escola. Em tese, as orientações já devem apontar, por meio de uma definição técnica e previamente definida, o que deve ser abordado compartilhadamente com outras áreas do conhecimento.

Entretanto, cabe ressaltar que os editais 2011 e 2014 também apontam perspectivas de discussões coletivas como já visto. Ao determinar que os professores devem ser levados a refletir sobre suas práticas e interagir com os demais, em certo sentido, é possível supor que esses possam discutir questões relativas à integração de conteúdos. Apesar disso, nesse item específico, adota-se uma lógica prescritiva na qual se define à priori os níveis de abordagens integradas.

Como já visto, grande parte das críticas sobre o conceito de Professor Reflexivo que seguiram às proposições de Donald Schön centraram-se, sobretudo, no foco da abordagem individual (PIMENTA, 2002; ALARCÃO, 2005; ZEICHNER, 2008) que cria obstáculos para que professores sejam capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho, minando as possibilidades de atingir seus objetos educacionais (ZEICHNER, 2008).

Como já visto, Donald Schön (1992; 2000) sugere a importância de uma formação, desvinculada de um currículo racionalista, que não deixe a prática para o último momento, ou seja, a prática tida como decorrência de definições já adotadas pela ciência. Para Schön, é pela reflexão, a partir dos problemas que surgem na prática, que se chega a um conhecimento. Esse deve ser buscado a partir dos interesses práticos invertendo-se a lógica proposta no Edital para a articulação intra e interdisciplinar dos conteúdos curriculares.

Para Angel Gomes (1992), um dos grandes problemas nos processos de formação alimentados na perspectiva racionalista-técnica, está situado no

¹⁸⁵ Edital PNLD 2005, p. 34; Edital PNLD 2008, p. 47; Edital PNLD 2011, p. 48; Edital 2014, p. 66.

abismo entre teoria e prática. A prática, nesse caso, é compreendida como a aplicação no contexto escolar das determinações advindas do conhecimento científico¹⁸⁶. Ainda segundo ao autor, os conhecimentos advindos das ciências básicas têm indubitável valor instrumental caso os programas de formação sejam utilizados numa perspectiva dialógica, ou seja, interagindo com o conjunto de problemas e interrogações advindas do cotidiano escolar e se integrem no pensamento prático dos professores.

Selma Pimenta (2002), por sua vez, ressalta que o saber docente não é formado apenas pelos conhecimentos advindos da prática. Gimeno Sacristán (2000) considera inseparáveis teoria e prática, ou seja, o conhecimento sempre dialogando com a ação. Numa perspectiva de Professor Reflexivo, como já visto, o conhecimento docente é formado pela experiência particular do sujeito que analisa sua realidade e propõe intervenções em diálogo com outros docentes e as teorias da educação. Realidade essa que não é compreendida como estável e invariável. Nesse sentido, não é compatível com definições à “priori”, do caminho a se adotar. Em outras palavras, com a orientação prévia e individual do professor sobre os processos de articulação dos conteúdos curriculares, tal qual proposta, sem levar em conta os contextos no qual a escola está inserida e os demais educadores da instituição e o próprio professor.

Uma possibilidade compatível com a perspectiva de Professor Reflexivo seriam propostas de orientação para discussões coletivas do professor com os demais educadores de sua e de outras áreas buscando e compartilhando conhecimentos teóricos e experienciais e definindo-se conjuntamente as possibilidades de articulações intra e interdisciplinares do currículo tendo em vista o contexto no qual a escola está inserida. Assim sendo, o diálogo estabelecido entre a realidade e a ciência seriam definidos e encaminhados efetivamente pelos professores. Entretanto, nas palavras de Gimeno Sacristán “Para o poder político é mais fácil e mais barato alterar o currículo prescrito do

¹⁸⁶ Como já visto, o excessivo praticismo também pode dificultar o engajamento de professores em práticas mais críticas reduzindo a ação docente a um fazer técnico (PIMENTA, 2002; ZEICHNER, 2008; NÓVOA, 1992, 2009; ALARCÃO, 2005).

que criar as condições que tornariam reais um currículo mais integrado...” (SACRISTAN apud ZIBAS, 1999, p. 244).

4.6 Construção dos critérios de avaliação do PNLD

Consta, no Edital 2005, que as experiências já acumuladas àquela altura em avaliações anteriores foram as referências sobre as quais os critérios para o processo de avaliação e seleção das obras foram construídos. Na parte geral do Edital — que se aplica indistintamente a todas as obras destinadas às diversas disciplinas — consta que estas foram

as experiências acumuladas na avaliação dos livros didáticos de 1ª a 4ª séries, inscritos nos PNLD 1997, 1998, 2000/2001 e 2004 e nos processos de avaliação dos livros de 5ª a 8ª séries realizados para os PNLD 1999 e 2002. (BRASIL, Edital PNLD 2005, p. 6)¹⁸⁷.

As avaliações promovidas em todas as edições do programa supracitadas foram executadas por comissões de especialistas pertencentes ao corpo de pesquisadores e professores de Universidades públicas brasileiras.

Os critérios avaliativos específicos para cada área do conhecimento estão presentes no artigo VIII do Edital. em sua parte introdutória, ainda comum a todas as disciplinas, afirma-se que além das experiências supracitadas, os critérios presentes em cada área do conhecimento foram

definidos inicialmente em 1995, em reuniões e seminários que contaram com a presença de **autores e editores e de suas entidades representativas, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, e de professores especialistas.** (BRASIL, Edital PNLD 2005, p. 29, grifos nossos).

¹⁸⁷ Mesmo que ao conste nos editais, o já citado documento *Recomendações para uma política pública de livros didáticos produzidos pelo MEC*, coordenado por Antônio Augusto Gomes Batista em diálogo com pesquisadores de universidades públicas brasileiras também é uma referência nas definições do programa. (COELHO, 2009).

Na parte específica dos editais reservada para a disciplina História, afirma-se que:

Os Princípios Gerais e os Critérios para a avaliação dos Livros Didáticos de História para o PNLD 2005 têm como referência as preocupações da política educacional presentes na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, as discussões e definições que foram se acumulando desde o documento Definição de princípios e critérios para a avaliação de livros didáticos, elaborado em 1993/94 pelo MEC - retomadas em seminário de 1997 -, as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – História, além da experiência das duas avaliações havidas dos livros didáticos de 5ª a 8ª séries e das quatro de 1ª a 4ª. (BRASIL, Edital PNLD/2005 – anexo VIII, p. 45).

Os princípios e critérios elaborados pelo MEC a que o texto se refere foram registrados em um documento produzido a partir do trabalho de uma comissão de especialistas em diversas áreas do conhecimento. A equipe produziu uma avaliação sobre a qualidade do conteúdo programático, aspectos pedagógicos e metodológicos dos títulos mais solicitados pelos professores de primeira a quarta série em 1991. O relatório apresentado no final dos trabalhos concluiu que:

[...] é urgente que o Estado Brasileiro resgate os seus direitos de consumidor e não mais adquira os livros que decisivamente não contribuam com o desenvolvimento do educando de acordo com os fins e objetivos da Educação Nacional. (SPÓSITO, 2006, p.14).

Além disso, no Edital 2005 consta que:

Os Princípios Gerais e os Critérios para a avaliação dos Livros Didáticos de História para o PNLD 2005 têm como referência as preocupações da política educacional presentes na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, as discussões e definições que foram se acumulando desde o documento Definição de princípios e critérios para a avaliação de livros didáticos, elaborado em 1993/94 pelo MEC — retomadas em seminário de 1997 —, as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais — História, além da experiência das duas avaliações havidas dos livros didáticos de 5ª a 8ª séries e das quatro de 1ª a 4ª. (BRASIL, Edital PNLD/2005, anexo VIII, p. 45).

Os princípios e critérios elaborados pelo MEC a que o texto se refere foram registrados em um documento produzido a partir do trabalho de uma comissão de especialistas em diversas áreas do conhecimento. A equipe produziu uma avaliação sobre a qualidade do conteúdo programático, aspectos pedagógicos e metodológicos dos títulos mais solicitados pelos professores de primeira à quarta série em 1991.

O relatório apresentado no final dos trabalhos concluiu que: [...] é urgente que o Estado Brasileiro resgate os seus direitos de consumidor e não mais adquira os livros que decisivamente não contribuam com o desenvolvimento do educando de acordo com os fins e objetivos da Educação Nacional. (SPÓSITO, 2006, p.14).

A Comissão para avaliação das obras de Estudos Sociais foi formada pelos professores Edna Maria Santos¹⁸⁸, Elza Nadai¹⁸⁹, Leo Stampacchio¹⁹⁰, Selva Guimarães Fonseca¹⁹¹ e Valéria Trevisan Burla de Aguiar¹⁹². A equipe supracitada cumpriu o papel para a qual foi constituída produzindo um trabalho relevante sobre a qualidade dos livros didáticos brasileiros. Nota-se, entretanto, que não havia professores da Educação Básica dentre eles.

Ao se referir ao Seminário de 1997, Holien Bezerra afirma que

Participaram editores, autores de livros didáticos, representantes da Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros) e da Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (Abrale), especialistas da área de Ensino e materiais didáticos, juntamente com técnicos da SEF e os Coordenadores das Áreas. Eu era o coordenador da História. Esse seminário foi em Brasília e, nele, eu me dei conta da dimensão do trabalho. Eu já tinha consciência do que se queria, do que se pretendia, ou seja, uma avaliação da qualidade, algo mais do que simplesmente a quantidade. O mais importante era o estabelecimento de critérios de avaliação, que já estavam sendo acordados desde 1995, uma vez que duas avaliações já haviam sido realizadas. **Tratava-se,**

¹⁸⁸ À época, doutoranda em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

¹⁸⁹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

¹⁹⁰ À época, mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica /São Paulo..

¹⁹¹ À época, doutoranda em História Social pela USP.

¹⁹² À época, doutoranda em Geografia e Organização do Espaço pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

portanto, de revisá-los e pactuar as alterações, inclusive com editores e autores. Houve um embate grande, com oposição, quase que sistemática, das associações citadas. Por fim, chegou-se a um acordo quanto aos critérios. (BEZERRA apud CASTRO; LUCA, 2013, p. 179, grifos nossos).

Em suma, a construção dos critérios avaliativos gerais e os mais específicos para os livros didáticos de História não se referenciaram, também, ao menos no que consta no Edital, nas observações e sugestões advindas das experiências de professores do Ensino Básico ou contaram com a participação destes.

Os participantes supracitados não estão presentes na Educação Básica e, portanto, não são de fato usuários de livros didáticos. Nesse sentido, as experiências acumuladas no cotidiano das salas de aula por professores parecem não constar como referenciais na definição de critérios avaliativos. No Edital PNLD 2008, por exemplo, consta que:

Ao longo de quase uma década, o processo de avaliação dos livros didáticos vem sendo aprimorado. Esse aprimoramento é decorrente da experiência acumulada em avaliações anteriores, da melhoria da qualidade dos livros apresentados em cada edição do Programa e, também, produto do debate e da pesquisa que vêm ocorrendo, principalmente no meio acadêmico, a partir de 1995. Assim como se busca um aprimoramento constante do processo, espera-se, em contrapartida, livros didáticos cada vez mais próximos das demandas sociais e **coerentes com as práticas educativas autônomas dos professores.** (p. 29, grifos nossos).

Coerência essa que se constrói para os professores e não com eles. Em todos os editais foram estabelecidos os papéis reservados aos diferentes agentes nas diversas etapas de execução do programa. Assim, ao FNDE cabe diretamente ou em conjunto com instituição por ele contratada a pré-inscrição, recepção das coleções e da documentação, bem como a triagem efetiva dos títulos inscritos. À Secretaria de Educação Básica/MEC a pré-análise, avaliação pedagógica e elaboração do *Guia de livros didáticos*. Aos professores/diretores de escolas, recai a escolha das coleções¹⁹³.

¹⁹³ Conforme Editais PNLD 2005, p. 7; 2008, p. 12; 2011, p.14; 2014, p. 19.

No Edital 2011, não existe menção sobre os agentes e referências adotadas nas definições dos critérios avaliativos. Na edição 2014, consta que

7.4.1. A avaliação pedagógica das coleções didáticas será realizada por instituições públicas de educação superior, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação.

7.4.1.1. Para realizar a avaliação pedagógica, as instituições de educação superior públicas constituirão equipes técnicas formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino. (BRASIL, Edital PNLD 2014).

Nesse último item, cumpre-se uma determinação do Decreto nº 7.084, de 27 de Janeiro de 2010, que trata dos programas de material didático e determinou princípios gerais de organização e limites de atuação do PNLD e de outros materiais paradidáticos e de orientação metodológica para os docentes. Também determina que:

Para realizar a avaliação pedagógica, as instituições de educação superior públicas constituirão equipes formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino. (BRASIL, Decreto nº 7.084/ 2010, art. 14, § 1º).

Entretanto, não existe menção ao tipo de escola pública. Seriam instituições federais, estaduais e ou municipais de ensino? Quais seriam os perfis dos professores selecionados para esse processo de avaliação? Quantos seriam? Que papel exerceriam nesta equipe?

Conforme será visto no capítulo 5, os professores da Educação Básica são os grandes ausentes nos processos de avaliação do PNLD. Os editais do programa não determinam uma participação mais substantiva desses nas avaliações e quando o fazem anunciam orientações muito genéricas que não garantem uma significativa participação destes profissionais.

Além disso, em todos os editais analisados nesta pesquisa, não existe menção a nenhum estudo, trabalho ou documento sobre os usos de livros didáticos, concepções, avaliações, críticas e sugestões de profissionais da Educação Básica ao programa que deva ser observado para orientar a

confecção de futuros critérios para elaboração de livros didáticos e manuais do professor.

Em documentos oficiais da própria Unesco, consta que

A qualidade dos docentes e o ambiente que criam na sala de aula, excluídos as variáveis extraescolares, são fatores decisivos que explicam os resultados de aprendizagem dos alunos, o que significa que as políticas orientadas a melhorar a qualidade da educação só podem ser viáveis, se os esforços se concentrarem em transformar com os docentes, a cultura da instituição escolar. Por sua vez, sem o concurso dos professores, nenhuma reforma da educação terá sucesso. (UNESCO, 2007, p. 15 apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 28).

Além da incorporação do conhecimento dos professores em reformas curriculares e na efetivação destas no cotidiano escolar, outro ingrediente vem sendo reiterado em muitas pesquisas recentes: a importância do envolvimento dos docentes nos processos formativos influenciando efetivamente o planejamento e execução destes. Nessa perspectiva, os processos formativos podem adquirir maior significado e contribuir para construção de formação autônoma, crítica e reflexiva dos docentes (ANDRÉ, 2013; IMBERNÓN, 2009; MARCELO, 2009; NÓVOA, 2009). Entretanto, essas proposições ainda não se tornaram efetivas nas políticas de formação brasileiras (ANDRÉ, 2013). Na política de formação docente via Manuais do Professor dos livros didáticos no PNLD essa lógica também se mantém.

Ao que tudo indica, as concepções, as crenças e as condições efetivas de atuação do professor do Ensino Básico não ocupam um espaço de destaque nas investigações promovidas pelo MEC e/ou acadêmicos. Praticamente não existem estudos sobre como esses profissionais concebem, incorporam e implementam proposições curriculares advindas de programas de formação governamentais.

Evidências fragmentadas dão indícios de que muitos deles são bem aceitos pelos professores, outros despertam resistências, porque não correspondem às suas necessidades e às suas expectativas, e as dificuldades na sua implementação são de natureza diversa. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 257).

As autoras ainda afirmam que a simples adesão dos órgãos estaduais ou municipais aos programas de formação docente advindos do MEC não é suficiente para dar conta da complexa teia de medidas necessárias para garantir sucesso das propostas educacionais. Além da ausência de dados sobre a recepção dos professores, não existem também mecanismos efetivos de acompanhamento e o controle de execução dos programas, e eles passam ao largo dos canais regulares de gestão das administrações estaduais e municipais. Por fim, ressaltam também que “Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, por sua vez, como instâncias colegiadas que são, não dispõem de instrumentos institucionalizados para desempenhar essas funções. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 257).

Em suma, ao que tudo indica a experiência, expectativas, críticas e sugestões dos professores da Educação Básica não são referências para construção e organização da política avaliativa do PNLD e nem da definição de princípios e pressupostos para organização do programa. Não existe um grande interesse sobre o que pensam os professores ou as contribuições que poderiam oferecer nas determinações do programa. Esses indícios corroboram o pressuposto de que os professores do Ensino Básico não vêm sendo percebidos como profissionais reflexivos que deveriam também atuar nos processos de planejamento e execução das ações formativas das quais são alvo.

4.7 Os processos de escolhas de livros didáticos

Outro fator que merece destaque é o anúncio sobre o modo pelo qual se prescreve o processo de escolha que será efetivado pelos professores. Nas edições 2005, 2008 e 2011, determina-se que os professores das escolas públicas do Ensino Fundamental, em consenso e com base na análise das resenhas dos títulos contidos no Guia, escolherão as obras a serem utilizadas em sala de aula de acordo com a proposta pedagógica da escola¹⁹⁴.

¹⁹⁴ Conforme editais do PNLD 2005, itens 5.3 e 5.4; 2008, item 6.3 e 6.4.1 e, 2011, item 6.3 e 6.4.

Os resultados da análise oficial divulgados pelo MEC, via *Guia do Livro Didático*, são tidos como recurso suficiente para orientação do corpo docente para o processo de escolhas. Não se pressupõe o acesso do professor às obras aprovadas como alternativa para confirmar ou confrontar o conteúdo exposto nas resenhas registradas no *Guia do Livro Didático* ou para produzir também a sua própria avaliação.

Os editores, caso queiram, foram autorizados no Edital 2014 a oferecer um endereço eletrônico na internet referente a cada coleção. Este constará como hiperlink no *Guia do livro didático* para que os professores possam ter acesso no momento da escolha. Ressalta-se que esse conteúdo estará sob responsabilidade exclusiva de cada editor, caso queira, disponibilizar as coleções total ou parcialmente¹⁹⁵. Assim as editoras têm a prerrogativa de apresentar o que julgarem deva ser de conhecimento dos professores nos momentos de escolha.

Houve também a inserção de um novo ingrediente relativo aos processos de escolha no Edital 2014. Determina-se que as coleções didáticas “serão livremente escolhidas pelas escolas participantes, por meio de seu **corpo docente e dirigentes**, com base na análise das informações contidas no Guia de livros didáticos” (BRASIL, Edital PNLD 2014, item 7.6.2, grifos nossos). Nesse sentido, a escolha das obras já não é mais uma prerrogativa exclusiva dos professores. Além disso, nos editais anteriores, determinava-se também que os professores deveriam definir por meio de *consenso* a escolha das coleções que seriam adotadas. Entretanto, no Edital 2014, não foram citados pressupostos e critérios para escolha. Logo, não se definiu o peso de cada participante. Porém, não são apresentadas as razões para essa mudança. Seria uma incerteza em relação à competência dos professores para efetuar escolhas adequadas ou a importância de agregar outros educadores escolares no processo? Haveria outra explicação?

Cabe ressaltar que o papel reservado aos professores circunscreve-se ao processo de escolha enunciado no Edital como um atributo importante da competência docente.

¹⁹⁵ Conforme itens 7.6.4 e 7.6.5 do Edital PNLD 2014.

Por fim, a avaliação das coleções didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2014 atende à política de incentivo à produção e qualificação de materiais didáticos no País. O PNLD cumpre a função, também, de estimular a discussão e participação de professores na escolha dos materiais didáticos a serem utilizados na escola, contribuindo dessa forma para o exercício competente de sua profissão. (BRASIL, Edital PNLD 2014, p. 54).

Entretanto, a avaliação das obras, durante as quatro edições do Programa em questão, foram definidas como prerrogativas de agentes externos à escola.

É importante ressaltar também que o livro didático é concebido como um recurso para propiciar o acesso do professor a um conjunto de saberes profissionais necessários ao exercício da profissão.

Espera-se, sobretudo, que o livro didático contribua para o acesso de professores, alunos e famílias a fatos, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade e a educação. (BRASIL, Edital PNLD 2014, p. 54)¹⁹⁶.

Percebe-se que os professores não são concebidos como agentes portadores desses saberes. Desse modo, não se afirma que os livros didáticos teriam como papel ampliar o acesso ou contribuir para que reflitam, confrontem e reavaliem seus conhecimentos de fatos, saberes, práticas e valores. Nesse sentido, pode-se dizer que os professores são desconsiderados enquanto portadores de conhecimentos e competências profissionais com as quais os processos formativos deveriam estabelecer um diálogo. Quem sabe essa “ausência de conhecimentos” justifique a exclusão dos professores dos processos de avaliação?

Esses, por sua vez, são levados à escolha das obras a partir de uma pré-seleção conduzida pelos especialistas responsáveis pela avaliação do programa. No discurso enunciado nos editais essa única avaliação é suficiente

¹⁹⁶ Texto idêntico é apresentado no Edital 2011, p. 36. Na edição 2008, afirma-se que os livros didáticos: “Devem, ao contrário, favorecer o diálogo, o respeito e a convivência, possibilitando a alunos e professores o acesso a informações corretas e necessárias ao crescimento pessoal, intelectual e social dos atores envolvidos no processo educativo.” (BRASIL, Edital PNLD 2008, p. 29).

para orientar os professores que precisam apenas do *Guia do Livro Didático* para fazer melhor a escolha¹⁹⁷.

Paulo Freire, ao descrever as relações professor/aluno num modelo de educação imposta, traduz uma relação que se assemelha, guardadas as devidas proporções, à maneira como as avaliações das obras didáticas são apresentadas aos docentes e a forma como o processo de escolhas são concebidas.

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 2001, p. 104).

Os processos de formação docente de caráter inicial ou contínuo, que se assentam nessa perspectiva compreendem o professor como um técnico executor de planos concebidos por outros (GÓMEZ, 1992). Nesse sentido, conforme elucida Angel Forner (1994), os professores recebem a crítica já feita a partir de uma concepção de educação. Nessa perspectiva, a escolha das obras didáticas não se dá pela própria avaliação dos professores, mas por meio de uma avaliação crítica já produzida. Para muitos pesquisadores, o rompimento desse modelo de racionalidade técnica na formação docente com sua *visão* aplicacionista de um discurso prescritivo, é imprescindível para enfrentar a crise nos cursos de formação docente (DINIZ-PEREIRA, 2010; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2010).

¹⁹⁷ Cabe ressaltar a polifonia presente nos editais PNLD 2011 e 2014, que, em diversos momentos, concebem os professores da Educação Básica numa perspectiva reflexiva.

4.8 Formação em diversas áreas do currículo

A maior parte das políticas de formação docente das últimas décadas estão voltadas, via de regra, para áreas de Língua Portuguesa e Matemática (ANDRÉ, 2013). Isso porque predomina uma visão de formação voltada para atender demandas específicas dessas áreas consideradas prioritárias no currículo em detrimento de uma preparação para uma educação integral. A super valorização de determinadas áreas se explica, em grande parte, pela grande influência que as avaliações sistêmicas produzem sobre as redes de ensino brasileiras.

Atualmente existem quatro dessas avaliações que abrangem todo o território brasileiro. No plano nacional, coordenadas e promovidas pelo Ministério da Educação se encontram três avaliações sistêmicas que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹⁹⁸: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil) e, por fim, a Avaliação Nacional da alfabetização (ANA).

A ANEB abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. A ANRESC, também conhecida como Prova Brasil, tem um caráter universal envolvendo os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas que tenham pelo menos vinte alunos matriculados nas séries em questão. Os resultados são públicos e disponibilizados por escolas no portal do MEC.

A ANA, de caráter também universal, é aplicada a alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas¹⁹⁹. O teste traz questões que visam avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática. A ANEB e a ANRESC/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é anual.

No plano internacional, encontra-se o Program International Students Assessment's (PISA), realizado por um consórcio de instituições lideradas pela

¹⁹⁸ Para saber mais, consultar <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>

¹⁹⁹ A ANA foi incorporada ao SAEB pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.

Australian Council for Educational Research no âmbito do Programa de Educação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e UNESCO. O PISA executa um tipo de avaliação com o intuito de mensurar os níveis de aprendizado em diversos países²⁰⁰.

Aplicados a cada três anos, os testes do PISA examinam a atuação de jovens de 15 anos em três grandes áreas do conhecimento: leitura, matemática e ciências. Em 2009, foram aplicados testes de leitura, em 2012, matemática e os testes de ciências estão previstos para 2015²⁰¹. Esta última área foi incorporada mais recentemente nos exames e, ao que tudo indica, essa é a razão de seus efeitos no currículo do sistema brasileiro de ensino serem menores que das outras áreas em questão.

Organizadas e conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos INEP, uma autarquia do MEC, o SAEB, de forma universalizada e por amostragem, tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa — com foco em leitura — e Matemática — com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e informações sobre as condições de trabalho.

Esses testes são utilizados pelo MEC para compor as variáveis que permitem construir o IDEB, criado em 2007. O IDEB, supostamente, demonstra por meio de números a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino do país com base no cálculo do desempenho do estudante nesses testes e em taxas de aprovação. Por ocasião do lançamento, dessa proposta de avaliação

²⁰⁰ A OCDE é um órgão estabelecido em 1961 e constituído, atualmente, por 31 países (dentre eles não está o Brasil), com o objetivo de atuar para o desenvolvimento de políticas nas áreas econômicas e sociais por meio de, entre outras iniciativas, pesquisas internacionalmente comparáveis, enfocando especialmente medidas de habilidades e competências consideradas no âmbito da organização como necessárias à vida moderna (DICKEL, 2010, p. 207).

²⁰¹ OECD, 2014.

a intenção anunciada pelo MEC era alcançar a nota seis em 2022. Esse índice é semelhante ao dos países desenvolvidos²⁰².

Entretanto, diversos municípios e estados brasileiros criaram suas próprias avaliações sistêmicas nos últimos anos com parâmetros muito semelhantes ao das avaliações supracitadas. O governo de Minas Gerais e prefeitura de Belo Horizonte, por exemplo, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)²⁰³ e o Avalia-BH²⁰⁴, respectivamente. Com o objetivo de levar os estudantes a alcançar boas notas nos testes das avaliações sistêmicas, diversas redes de ensino têm organizado os currículos e os processos de formação docente. A prioridade é melhorar o desempenho estudantil nas áreas de conhecimento avaliadas nesses testes.

Diversos questionamentos este modelo de ensino de preparação de professores e currículos que, por sua vez, devem levar os estudantes a alcançarem êxito nesse tipo de avaliação foram realizados nos últimos anos em diversas partes do mundo. Diane Ravitch, ex-secretária-adjunta de Educação dos EUA, conselheira do secretário de Educação na administração de George Bush, Chefe do Conselho Nacional de Avaliação da Administração — instituto responsável pelos testes federais no governo de Bill Clinton — e que ajudou a implementar os programas Child Left Behind e Accountability nos Estados Unidos afirma que:

Não podia mais continuar apoiando essas abordagens. O ensino não melhorou e identificamos apenas muitas fraudes no

²⁰² Para saber mais, ver <http://ideb.inep.gov.br/>.

²⁰³ O programa atua em duas modalidades. A primeira é a avaliação interna da escola, por meio do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). A segunda modalidade é a avaliação externa do sistema de ensino, através do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Coordenado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o SIMAVE conta com a parceria do Instituto Avaliar para o desenvolvimento do PAAE. Já o PROALFA é realizado em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O PROEB também conta com a parceria do Caed. (MINAS GERAIS, 2014).

²⁰⁴ Anunciado como um sistema de “avaliação da educação pública da Prefeitura de Belo Horizonte que avalia o desempenho educacional de todos os alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação. Além da avaliação de desempenho acadêmico dos alunos, o Avalia-BH é composto de pesquisas contextuais que buscam situar os resultados, a partir de variáveis econômicas e sociais para melhor compreensão do desempenho dos alunos e das escolas”. (UFJF, 2014)

processo. Precisamos de jovens que estudem história, ciência, geografia, matemática, leitura, mas o que estamos formando é uma geração que aprendeu a responder testes de múltipla escolha. (*ESTADO DE SÃO PAULO*, 02 de agosto de 2010).

Esses sistemas avaliativos não induzem apenas os currículos escolares. Seus impactos são expressivos também na produção acadêmica. Adriana Dickel analisou 51 artigos, publicados entre 2001-2009 em periódicos científicos que envolviam discussões relacionadas ao PISA. Dentre outros resultados de seu trabalho “poucas foram as produções encontradas que problematizam com profundidade e rigor o currículo que esse Programa, junto com outros sistemas de avaliação, põe na ordem do dia.” (2010. p. 201).

Álvarez e Gómez (2009) apontam que o fato de o PISA buscar padrões internacionais para construção de uma única matriz que permita uma mensuração avaliativa homogênea acaba por analisar competências básicas existentes em todos os currículos dos diferentes países prescindindo de áreas que são tratadas de diferentes maneiras e intensidades como a tecnologia, as ciências sociais e as áreas de expressão. Paradoxalmente, ainda segundo o autor, não se torna possível oferecer um panorama de resultados sobre competências básicas.

Nessa mesma direção, Dickel (2010) também afirma que existem, dentre outras, questões que carecem de uma melhor avaliação.

À medida que os testes do PISA são indutores de currículos, quais são os currículos por ele fomentados? E, de outro ângulo, que recursos e produções culturais não fazem emergir e que um estudo sobre o currículo deveria considerar? (p. 222).

Marli André, por sua vez, afirma que:

Em última instância, não se pode reduzir o trabalho da escola e seu papel de prover educação integral a duas disciplinas. A pressão dos dados avaliativos apenas em língua portuguesa (leitura) e matemática, e sua consideração estrita, pode vir a se tornar problemática se se tem em vista, de fato, formar integralmente as novas gerações. (2013, p. 48).

Diferentemente desse processo, os editais do PNLD pressupõem a construção de manuais do professor voltados para formação docente em

diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, o Manual do professor dos livros didáticos de História talvez seja um dos poucos materiais sobre a temática disponibilizados para formação docente numa perspectiva de formação continuada. Enfim, à medida que os editais regulamentam o PNLD garantindo um modelo de formação específica em diversas áreas do currículo vão de encontro a essa tendência hegemônica e reducionista das políticas de formação docente praticadas no Brasil, sobretudo nas diversas redes estaduais e municipais.

4.9 Algumas considerações

Nesse processo de abordagem, não nos detivemos apenas às menções e às orientações diretas ao Manual do professor presentes nos editais. Procuramos refletir também sobre os pressupostos mais amplos que poderiam contribuir para ampliar a compreensão das concepções para a política de formação docente proposta no PNLD. Além disso, procuramos perceber o que ecoava diante de alguns silenciamentos. Em linhas gerais, a análise das proposições de formação docente presentes nos editais evidenciam seguramente concepções teórico/metodológicas adotadas e opções feitas, mesmo que camufladas por um discurso jurídico com a “assepsia” que lhe é peculiar.

Nos dois primeiros editais analisados — versões 2005 e 2008 — há um predomínio de orientações para confecção de Manuais do Professor visando a formação de docentes técnico-reprodutores. O Edital 2011 e, sobretudo a versão 2014, ainda que pese em diversos momentos uma concepção de professor técnico-reprodutor, orientam a confecção de Manuais do Professor em maior sintonia com as concepções de Professor Reflexivo. Nessas orientações, são apontadas a importância do professor refletir sobre suas práticas e interagir com os demais colegas. Os docentes são explicitamente considerados como produtores de conhecimento e, além disso, propõe-se que não se conceba uma dicotomia entre os que ensinam e os que pesquisam. Em algumas passagens, propõe-se a utilização de outros materiais além dos livros didáticos.

Em todas as edições analisadas, o MEC apresenta as diretrizes para confecção dos livros didáticos e dos Manuais do Professor e transfere a responsabilidade pela implementação desse processo de formação ao setor privado. Apenas empresas do ramo editorial, nacionais e/ou estrangeiras, possuem a prerrogativa de participar dos processos licitatórios do programa. Essa posição naturalizada não vem sendo questionada na literatura ou nos debates públicos sobre o programa, mesmo que experiências nacionais e internacionais mostrem a existência de outras possibilidades.

Devido ao processo de oligopolização do mercado editorial — mais de 80% das obras de História adotadas no país pertencem a quatro grandes grupos editoriais. Assim a formação docente via PNLD fica a cargo de um pequeno grupo de empresas e autores. Estes, por sua vez, são orientados a produzir materiais universalistas e “universalizantes” para um país de dimensões continentais como o Brasil. Os editais 2008, 2011 e 2014 tentam amenizar esse impacto ao estabelecerem que os Manuais devem levar os professores a incorporarem no processo ensino/aprendizagem as mais variadas fontes históricas produzidas pela cultura e a realidade da localidade nas quais estão inseridos.

As referências e determinações apontadas pelo MEC para a confecção dos manuais do professor não levam em conta as avaliações, as análises, as críticas e as sugestões dos professores do Ensino Básico que são, em tese, os usuários desses materiais e alvo dessa política pública. As referências que balizaram também a construção dos critérios de avaliação das obras, por sua vez, foram constituídas com a participação de acadêmicos, editores, autores, técnicos do MEC e representantes de secretarias municipais de educação de todo país. O grande ausente nesse debate parece ser o professor do Ensino Básico para o qual se reserva, ao que tudo indica, um espaço de receptor passivo das políticas via PNLD na maior parte das edições.

Nessa mesma toada, nos processos de escolha das obras, pressupõe-se a consulta do professor apenas ao *Guia do Livro Didático* e não diretamente às coleções aprovadas. Não se concebe que o professor produza sua própria avaliação ou mesmo confronte a avaliação oficial realizada pelos pareceristas. No Edital 2014 do programa, os processos de escolha, até então exclusivos

dos professores, foram atribuídos aos professores e dirigentes escolares. Entretanto, não existe melhor detalhamento de como tal processo deve ser organizado, o papel e os níveis de poder de cada um desses agentes. Além disso, não foram apresentadas justificativas para tal mudança.

Os autores e editores são orientados a produzir textos e indicações teóricas sobre articulação dos conteúdos entre si e com outras áreas do conhecimento para orientar os professores. Todavia, não se propõe que professores discutam e produzam coletivamente, embasados em referências teóricas e experienciais, ancorados na realidade concreta na qual estão inseridos, definições sobre as maneiras mais viáveis de integração dos conteúdos entre si.

Os manuais do professor, como instrumento de uma política pública de formação docente, numa perspectiva de governança da educação estão inseridos em determinações, concepções e orientações que fazem parte de políticas mais amplas de governos. Como decorrência dessa premissa, à política pública de formação docente via PNLD, cabem também muitas das críticas atribuídas à política geral de formação de professores. Dentre elas, uma concepção de formação transmissiva (ANDRÉ, 2013, p. 46). Nesse sentido, dialoga-se pouco com os interesses e necessidades dos professores em formação.

O papel e o poder dos formadores, neste caso, consubstanciados no Manual do professor, são superestimados em detrimento da participação, da análise crítica e reflexiva dos professores. Estes são considerados “objetos” de formação, que devem apreender um conjunto de competências ensinadas pelos agentes formadores. Assim os docentes não são ouvidos e quando muito os cursos de formação propõem discussões *sobre* e não *com* os professores (NEZ; ZANOTTO, 2006; SILVA, 2000).

Essa ausência de diálogo pode contribuir para a construção de propostas formativas desconectadas dos interesses e necessidades dos professores. Assim, não se estabelece um processo de trocas efetivo entre formadores e professores nos quais situações vivenciadas no processo experiencial possam alimentar discussões no campo da formação docente,

criando, possivelmente, obstáculos para um processo de retroalimentação entre teoria e prática.

A heterogeneidade e as dinâmicas de inclusão vivenciadas na escola brasileira exigem um trabalho de formação constante que englobe interações entre questões universais e particulares. Os editais tentam incorporar tais questões solicitando que os Manuais do professor tentem orientem reflexões sobre a prática docente e o uso de referências da cultura local no processo ensino/aprendizagem. Entretanto, os livros e os respectivos Manuais do Professor são produzidos a partir das mesmas referências para todo o território nacional.

Nesse contexto, seriam importantes pesquisas mais focadas nas avaliações dos professores do ensino básico sobre o significado desta política formativa advinda do PNLD. Assim será possível compreender melhor a uma série de questões pertinentes a essa política como, por exemplo, se os materiais produzidos estariam atendendo às necessidades didático/pedagógicas de formação dos professores da Educação Básica; a opinião desses docentes em relação a esses materiais; se a política vem correspondendo às perspectivas para a qual foi criada; Se são necessários e quais (re)direcionamentos devem ser adotados; quais foram os resultados de todos esses anos de implementação; se os recursos públicos empregados nessa política formativa estariam sendo bem aplicados, dentre outras.

Como sentencia Luana Almeida: “Dentro de um cenário em que o recurso voltado para ações sociais é restrito, fazer opções acerca de como utilizar os recursos públicos voltados ao gasto social é essencial.” (2011, p. 146).

Cabe registrar que o Edital 2005 do programa propunha a superação do quadro de hegemonia ou de exclusividade do livro didático como instrumento responsável pela seleção de conteúdos, adoção de certos métodos, determinando atividades para estudantes dentro e fora do espaço escolar, enfim, conduzindo professores e alunos no cotidiano escolar. Para isso, anunciou-se um investimento nos processos de qualificação dos livros didáticos. No entanto, não se propõe uma mudança no modelo de livro adotado

desde a década de 1970. Na verdade, os diversos editais analisados apontam para um “aperfeiçoamento” desse tipo de material.

Os livros didáticos, a partir das determinações e orientações dos editais, com o decorrer das edições do PNLD passaram a contar com maior explicitação das concepções de ensino/aprendizagem e da abordagem historiográfica adotadas, uma maior coerência entre o que é anunciado no Manual do professor e o que é efetivado no livro do aluno, orientações aos docentes sobre o uso mais adequado da obra, acompanhadas de textos e atividades complementares às do livro do aluno. Nesse sentido, o investimento no chamado “livro-inteligente” — termo utilizado pelo Ministro da Educação Murilo Hingel em 1994, quando foi instituído um processo mais rigoroso de avaliação dos livros didáticos pelo PNLD — continua em vigor.

As orientações para confecção do Manual do professor, por sua vez, no que pese também uma perspectiva de formação de docentes técnico-reprodutores presente em todos os editais não trilhou o mesmo caminho. As versões 2011 e 2014 em diversas passagens apresentam determinações para confecção de Manuais do Professor voltadas para formação de professor sintonizados com uma perspectiva de profissionais reflexivos.

Por fim, a constatação de certas intencionalidades apontadas no Edital não são provas cabais de que os livros didáticos e manuais produzidos para o programa estejam em plena sintonia com elas. A leitura produzida por autores, editores e avaliadores do PNLD também são fatores de influência no resultado final das obras aprovadas, adquiridas e distribuídas a alunos e professores de escolas públicas em todo o país. Além disso, as obras utilizadas passam pelo crivo dos professores com suas leituras e apropriações. E também dos próprios estudantes que trazem para a escola suas crenças, concepções de mundo e interesses. Mesmo que se suponha determinados comportamentos e usos desses materiais, estes, certamente, podem ser subvertidos no cotidiano escolar. Mas, para efeito deste estudo, propomo-nos a avaliar de fato o que dizem os editais e os Guias do Livro Didático. Cabe ressaltar que, nessa rede de enunciados e de práticas, não se pode desconsiderar que as concepções expressas nos documentos oficiais possuem interferências nos trajetos e usos dos livros e dos Guias pelos docentes.

Uma última constatação importante está relacionada ao investimento em um processo de formação docente integral. A formação via PNLD é uma das poucas que vem oferecendo, em ampla escala, processos de formação para professores em disciplinas que não estão diretamente relacionadas aos testes das principais avaliações sistêmicas nacionais e do próprio PISA. Nesse sentido, é louvável à medida que se harmoniza com propostas de formação docente que visam uma educação integral ao lidar com vários campos do conhecimento. Cabe destacar que, em todas as edições dos editais, há um tratamento equitativo dos componentes curriculares. Assim, aponta-se para um processo de formação docente em todas as áreas do conhecimento e não apenas em Língua Portuguesa e Matemática, como tem sido predominante nos processos de formação nas últimas décadas.

Capítulo 5

OS GUIAS DE LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo constam algumas considerações sobre os Guias dos livros didáticos das edições 2005, 2008, 2011 e 2014 que fazem parte do recorte analítico deste trabalho. Como já visto, os Guias dos Livros Didáticos são publicações do PNLD dirigidas aos educadores do ensino básico. Em suas páginas, encontram-se as apresentações dos resultados das avaliações das coleções didáticas aprovadas, inclusive com as considerações sobre o Manual do professor processadas por especialistas, quase todos pesquisadores de universidades públicas, em sua maioria, instituições federais.

Como já visto, Chartier (2003; 2006) chama a atenção para as múltiplas autorias sobre as publicações. Não apenas os autores têm influência sobre o conteúdo e a mensagem transmitida. Outros agentes no campo da edição também tomam decisões sobre o conteúdo e a forma dos enunciados discursivos. No caso específico do PNLD e dos processos de avaliação das obras que se findam com a publicação do *Guia de livros didáticos*, os agentes envolvidos direta e indiretamente são muitos. Nesse sentido, mesmo que possam ter um discurso predominante, os textos dos Guias tendem a representar uma polifonia de interesses e concepções. Para elucidar a amplitude das equipes de avaliadores, nas próximas linhas, segue o levantamento dos participantes nos processos avaliativos de cada edição do Programa.

Na versão 2005 do *Guia de livros didáticos*, participaram o Presidente da Secretaria Executiva do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Secretária Executiva do FNDE, a Diretora de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica (SEB), o Diretor de Ações e Assistência Social do FNDE, a Coordenadora Geral de Estudos e Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos–CIMDIPE/SEB e o

Coordenador Geral de Produção e Distribuição do Livro–Cogel/FNDE ²⁰⁵. A Equipe Técnico-Pedagógica (COMDIPE/SEB) contou com três profissionais²⁰⁶, a Equipe Técnico-operacional (COGEL) também com outros três profissionais²⁰⁷ e a Equipe de Edição com cinco membros²⁰⁸. O projeto gráfico e a direção de arte foram de responsabilidade da ADAG Serviços de Publicidade Ltda.

O grupo de avaliadores responsável mais diretamente pela área de História possuía 21 membros. A Comissão Técnica de Avaliação de Livros Didáticos, a Coordenação Institucional, a Coordenação de Área e a Coordenação Adjunta ficaram sob a responsabilidade de professores/pesquisadores ²⁰⁹ e, por fim, o grupo de pareceristas contou com 17 membros.

Consta no Guia 2008, a participação da Diretora de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – SEB com um representante²¹⁰, Diretor de Ações Educacionais – FNDE²¹¹, Coordenadora Geral de Estudos e Avaliação de Materiais – SEB²¹² e a Coordenadora Geral dos Programas do Livro – FNDE ²¹³. Da Equipe Técnico-Pedagógica da SEB participaram sete representantes²¹⁴, da Equipe de Informática da SEB dois profissionais e uma estagiária²¹⁵ e da a Equipe Técnica do FNDE três funcionários²¹⁶. A Criação e Arte Final ficaram por conta da empresa Estação Gráfica. A equipe contou com 31 pareceristas e profissionais responsáveis pela Comissão Técnica, Coordenação Institucional, Assessoria Institucional, Coordenação de Área e

²⁰⁵ José Henrique Paim Fernandes, Jeanete Beauchamp, Daniel Silva Balaban, Nabiha Gebrim e Alexandre Serwy, respectivamente.

²⁰⁶ Andréa Kluge Pereira, Ingrid Lilian Fuhr Raad e Jane Cristina da Silva.

²⁰⁷ Silvério Morais da Cruz, Sônia Schwartz Coelho e Vera Lúcia Monteiro de Paula.

²⁰⁸ Elvira Nadai, Jô Santucci, Márcia Blasques, Marli Bolloni, Sanda A. Miguel e Maria Laura Neves.

²⁰⁹ Sônia Regina de Miranda, Maria Encarnação Beltrão Spósito, Tânia Regina de Luca e Holien Gonçalves Bezerra, respectivamente.

²¹⁰ Jeanete Beauchamp

²¹¹ Rafael Torino

²¹² Jane Cristina da Silva

²¹³ Sônia Schwartz Coelho

²¹⁴ Andréa Kluge Pereira, Cecília Correia Lima, Elizangela Carvalho dos Santos, Ingrid Lilian Fuhr Raad, José Ricardo Albernás Lima, Maria José Marques Bento e Tayana de Alencar Tormena.

²¹⁵ Áleny Amarante, Leandro Pereira de Oliveira e Gabrielle Tavares Pereira, respectivamente.

²¹⁶ Silvério Morais da Cruz, Neuza Helena Portugal dos Santos e Rosalia de Castro Sousa.

Assessoria de Área²¹⁷. Em suma, foram 53 profissionais oficialmente citados no *Guia de livros didáticos* como produtores da avaliação PNLD 2008, além da empresa responsável pela arte final.

Na versão 2011 do Programa, a Equipe Técnico-pedagógica da SEB contou com oito representantes²¹⁸, a Equipe de Apoio Administrativo com quatro²¹⁹ e a Equipe do FNDE com o mesmo número²²⁰. O Projeto Gráfico e Diagramação ficaram por conta de João Humberto, Carlos DTarso e Alex Amorim. A equipe responsável pela avaliação mais direta contou com 40 professores/pesquisadores. Em suma, 59 profissionais foram oficialmente citados como produtores do processo avaliativo em questão.

Nesse processo de avaliação, o Ministério da Educação teve uma representação direta executada por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A SEB é representada pela *Diretoria de Formulação de Conteúdos Educacionais* e da *Coordenação Geral de Materiais Didáticos*. O FNDE pela *Diretoria de Ações Educacionais* e *Coordenação Geral dos Programas do Livro*. Onze profissionais da SEB²²¹ e outros seis ligados à equipe do FNDE acompanharam o processo de avaliação das obras didáticas. Enfim, o MEC conta com dezessete profissionais diretamente envolvidos. A Equipe responsável pela AVALIAÇÃO direta das obras envolveu professores de 25 Universidades e Institutos de Educação Públicos, quase todos federais, dentre estas, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, instituição responsável pela Avaliação.

²¹⁷ Margarida Maria Dias de Oliveira, Raimundo Nonato Araújo da Rocha, Hélder do Nascimento Viana, Maria Inês Sucupira Stamatto e João Maria Valença de Andrade, respectivamente.

²¹⁸ Andréa Kluge Pereira, Cecília Correia Lima, Elizangela Carvalho dos Santos, Jane Cristina da Silva, José Ricardo Albernás Lima, Lucineide Bezerra Dantas, Lunalva da Conceição Gomes e Maria Marismene Gonzaga.

²¹⁹ Leandro Pereira de Oliveira, Paulo Roberto Gonçalves da Cunha, Gabriela Brito de Araújo e Neiliane Caixeta Guimarães.

²²⁰ Sonia Schwartz, Edson Maruno, Auseni Peres França Millions e Rosália de Castro Sousa.

²²¹ Andrea Kluge Pereira, Cecília Correia Lima, Elizangela Carvalho dos Santos, José Ricardo Albernás Lima, Lucineide Bezerra Dantas, Lunalva da Conceição Gomes e Maria Marismene Gonzaga, Gabriela Brito de Araújo, Gislenilson Silva de Matos, Neiliane Caixeta Guimarães e Paulo Roberto Gonçalves da Cunha.

Ao todo, as equipes de avaliadores envolveram cinquenta e cinco Professores/Pesquisadores. Dentre esses, quatro ocuparam simultaneamente funções de **avaliadores** e **avaliadores de recursos**²²². Dos avaliadores de recursos, cinco não tiveram creditadas informações sobre as instituições às quais são vinculados²²³. Em suma, foram 72 profissionais, oficialmente citados diretamente envolvidos na produção do *Guia de livros didáticos* de História, advindos de 25 instituições de ensino públicas ou de quatro órgãos vinculados ao MEC.

O PNLD 2005, que se iniciou com a publicação do Edital em 2002 seguido da avaliação das obras inscritas no programa e da publicação do Guia de livros didáticos, foi o primeiro integralmente produzido para as séries finais do Ensino Fundamental após as orientações advindas do documento *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos no Brasil*, conforme já visto. Dentre as mudanças sugeridas nessa publicação estavam propostas de que o processo de avaliação das obras didáticas fosse descentralizado por meio da

elaboração de convênios com Universidades Públicas, de modo a impulsionar o interesse da pesquisa universitária sobre o tema, o acolhimento das contribuições promovidas por esse interesse, a transferência da experiência acumulada pela SEF/MEC e a melhora da eficácia desse processo de análise de livros. (BRASIL, 2001, p. 43).

Segundo Holien Bezerra e Tânia de Luca (2006), no cumprimento desse quesito, a presença de um grande número de profissionais das áreas de Geografia e História pertencentes à Universidade Estadual Paulista (UNESP), que participaram dos PNLDs anteriores, foi um fator determinante para que a instituição coordena-se as edições do programa a partir de 2002. Das edições analisadas nesta tese, a de 2005 foi coordenada pela UNESP, as de 2008 e

²²² Anita Lucchesi (CECIERJ), Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior (UFRN), Karla Karine de Jesus Silva (UFS) e Muirakytan Kennedy de Macêdo (UFRN).

²²³ Fizemos uma pesquisa na Plataforma Lattes e apresentamos a vinculação destes durante a execução do PNLD. São eles Angelo Priori (Universidade Estadual de Maringá), Isaide Bandeira (Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, FECLASC), Lyvia Vasconcelos Baptista (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil- a partir de 2013), Maria Fernanda Baptista Bicalho (UFF) e Rosa Maria Godoy Silveira.

2014 — pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a versão 2011 pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

5.1 Ausência do professor da Educação Básica nos processos avaliativos do PNLD

Logo nas primeiras páginas do *Guia de livros didáticos 2005*, estabelece-se, por meio de uma *Carta ao professor*, um diálogo com interlocutor principal da publicação. Afirma-se que, dentre as vantagens da publicação, estão informações sobre as características gerais das coleções, com conteúdos abordados, aspectos metodológicos e os principais elementos positivos e negativos observados detalhadamente durante o processo de avaliação. O professor também é informado que no final do volume terá acesso aos critérios adotados para avaliação de obras do programa.

Ao que tudo indica, na busca de legitimação da comissão de avaliação junto aos professores da Educação Básica, buscou-se uma aproximação entre estes e os avaliadores. Ao professor da Educação Básica é informado que “Os pareceristas — **todos professores como você** — são profissionais de instituições de Ensino Fundamental, Médio e Superior”. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2005, p. 5, grifos nossos). O trecho em questão parece buscar um efeito discursivo de quebra de hierarquia construindo uma maior intimidade por meio da utilização do pronome de tratamento *você* e a classificação dos pareceristas num mesmo patamar que os professores de ensino básico. Entretanto, não se explicita em que perspectiva o conceito de “semelhança” fora utilizado.

Caso o quesito analisado seja a formação acadêmica e as condições de trabalho docente, por exemplo, os pareceristas, via de regra, não se encontram no mesmo patamar que os professores da Educação Básica. Entre os trabalhos de avaliação das obras participantes do PNLD 2005 — interstício entre 2002 e 2004 que corresponde ao intervalo entre as publicações do Edital²²⁴ e do Guia²²⁵ — participaram dezessete pareceristas²²⁶. Destes,

²²⁴ Publicado em 24 de junho de 2002 no Diário Oficial da União.

quatorze pertenciam ao quadro de profissionais de universidades, sendo treze públicas²²⁷.

Dentre os outros avaliadores, um era professor do Ensino Básico — à época, doutorando pela Unicamp — atuou entre 1988 e 2008 no Ensino Fundamental em uma escola privada e também no Centro Universitário Salesiano São Paulo (UNISAL), uma instituição privada. Outro estava vinculado à Divisão de Arquivo do Estado de São Paulo (1997-2002) e Fundação Arquivo e Memória de Santos (2004-2009) e possuía mestrado em História Social pela USP. E o terceiro, também Mestre em Educação pela USP, já havia assumido a Coordenadoria de projetos do Instituto Piratininga de Educação e Cultura (IPEC) entre janeiro de 1997 e maio de 2002 em São Paulo²²⁸ e foi Editor assistente de História e Geografia em uma editora de grande porte entre janeiro de 1995 e dezembro de 1997.

Nesse sentido, cabe ressaltar que os profissionais envolvidos no processo de avaliação do PNL D 2005, em que pese o trabalho prestado na análise das obras, possuem formação acadêmica e atuação profissional bastante distintas dos professores de História da Educação Básica. Nessa perspectiva, o suposto discurso da semelhança entre pareceristas e professores de Ensino Básico parece não se sustentar.

Curiosamente, o texto no qual são explicados os critérios avaliativos adotados no Guia 2005, diferentemente das versões subsequentes, vem no final e não no começo da obra. Esta ordem pode ser indício de comportamentos que se pretende produzir no leitor. Pierre Levy (1993; 1999) e

²²⁵ O Guia do Livro Didático 2005 foi disponibilizado na página eletrônica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em março de 2004. O documento, de cinco volumes — um para cada disciplina atendida pelo programa — começou a chegar ao final de março a 46.700 escolas públicas em sua versão impressa. De acordo com número de alunos cada escola recebeu entre três e dez exemplares do material. Os professores tiveram um prazo até maio para efetivar as escolhas das coleções com as quais pretendiam trabalhar. As indicações foram registradas no endereço eletrônico do FNDE (BRASIL, 2013) ou por meio do formulário anexo ao Guia, que deve ser devolvido à Autarquia. (SÃO PAULO, 2005).

²²⁶ Ana Teresa Marques Gonçalves, Andréa Ferreira Delgado, Antônio Celso Ferreira, Christina da Silva Roquete Lopreato, Cláudia R. Alves Prado Fortuna, Gilvan Ventura da Silva, Jose Luiz Bendicho Beired, Kátia Maria Abud, Leticia Fagundes de Oliveira, Márcia Regina Copelari Naxara, Marcos Justo Tramontini, Maria do Carmo Ferraz Tedesco, Maria Rocha Rodrigues, Paulo Knauss, Rafael de Bivar Marquese, Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Wenceslau Gonçalves Neto.

²²⁷ Ver Apêndice A – tabela 5.

²²⁸ (LINKEDIN..., 2014)

Magda Soares (2002) afirmam que a escrita na tela possibilita a criação de um texto fundamentalmente diferente do hipertexto, o texto no papel é escrito para ser lido linearmente, sequencialmente — da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra. Diferentemente do hipertexto que tem a dimensão que o leitor lhe der. Seu começo se dá onde o leitor escolhe, com um clique e termina quando o leitor fecha com outro clique quando se dá por satisfeito.

A dimensão do texto produzido para impressão, via de regra, é materialmente definida em seu começo, meio e fim. As páginas são numeradas, o que lhes atribui uma determinada posição numa ordem consecutiva. Impõe-se, nesse sentido, uma ordem de leitura que se pretende seja seguida pelo professor leitor do Guia de livros didáticos²²⁹.

Nas edições subsequentes, o *Guia de livros didáticos* apresenta os critérios avaliativos antes de oferecer ao leitor as resenhas sobre cada obra²³⁰. No primeiro caso, por um lado, o professor da Educação Básica é convidado a conhecer o resultado mesmo antes de se informar sobre os critérios. Por outro, nas versões subsequentes, o professor conhece primeiro os critérios e justificativa para adotá-los para depois conhecer o resultado das avaliações produzidas. Essa perspectiva, ao que tudo indica, supõe um comportamento de reflexão sobre os métodos adotados antes de se conhecer os resultados da avaliação. Na hipótese anterior, o resultado sobrepõe-se à reflexão²³¹.

²²⁹ Claro que o professor poderia em tese subverter essa ordem. Entretanto, estamos analisando as intencionalidades dos enunciados discursivos rastreadas por meio de indícios presente no texto.

²³⁰ As resenhas disponíveis neste Guia apresentam os resultados obtidos por cada uma das coleções. De posse das mesmas e da ficha de avaliação apresentada a seguir, o professor poderá identificar as tendências de cada coleção, item a item, e até mesmo empreender a sua própria avaliação (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2005, p. 207).

²³¹ Há um indício de desacordo em relação ao espaço ocupado pelo texto que apresenta os critérios que guiaram a avaliação das obras no Guia 2005. Nas páginas finais do Guia, após a apresentação de todas as resenhas sobre cada obra, afirma-se ao leitor que “**Nas resenhas apresentadas a seguir** o professor terá à sua disposição informações básicas sobre as obras, seus pontos positivos, negativos e potencialidades de trabalho”. (BRASIL. *Guia de livros didáticos*, 2005, p. 215. Grifos nossos). Na verdade, por meio de uma leitura em ordem linear, para a qual supostamente o texto fora produzido, o leitor percebe que, de fato, as resenhas já foram apresentadas. Assim, pode-se inferir que o “suposto erro” no texto possa ser um indício de discussões sobre os percursos de construção e da ordem de apresentação dos tópicos relacionados à avaliação. Ordem esta que está associada ao modelo de comportamento e compreensão que se pretende produzir no leitor.

Após a edição 2005, os enunciados discursivos de apresentação do Guia foram alterados. Na versão 2008, consta na apresentação ao professor que: “A avaliação destas obras foi realizada por especialistas na área. Todavia, quem adota e utiliza este recurso didático na prática pedagógica é você, professor ou professora. Portanto, a escolha é sua.” (p.9).

A partir desse Guia, não há mais uma busca de comparativos entre os professores da Educação Básica e os avaliadores do programa. Além disso, os papéis reservados a cada um ficam bem definidos. Se aos especialistas cabe a avaliação seletiva das obras que participarão do programa, aos professores da Educação Básica fica incumbência da escolha dentre a gama de coleções pré-aprovadas. Dessa edição, participaram 31 avaliadores, com vinte e nove atuantes no ensino superior e dois professores da Educação Básica²³². Nesse quadro, percebe-se também que dezessete dos pareceristas são oriundos de instituições de ensino superior do norte e nordeste do país. Esse fato, sem dúvida, deve-se à coordenação da avaliação na área de História estar sob a responsabilidade da UFRN. Situação bastante distinta do PNLD 2005, quando a maioria dos profissionais pertencia a instituições paulistas.

Na edição 2011, a publicação e os 25 avaliadores também foram apresentados aos professores da Educação Básica, sem a busca mais direta de paralelismos entre estes e aqueles²³³.

Está em suas mãos o Guia do PNLD 2011, que se propõe a ser um instrumento que os ajudará a conhecer a avaliação de outros professores que, **por sua ligação com a Educação Básica – seja no ensino, seja na pesquisa –**, emitiram pareceres, a partir dos critérios estabelecidos em Edital e publicado pelo MEC, sobre a qualidade das obras que foram inscritas para essa edição do PNLD. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 9, grifos nossos).

Não houve uma maior explicitação de qual seria a ligação entre os avaliadores e a Educação Básica no quesito ensino. Seria na preparação de futuros professores para Educação Básica? Seria como docentes da Educação Básica? Cabe ressaltar que dentre os avaliadores apenas um profissional está

²³² Ver Apêndice B – tabela 6.

²³³ Ver Apêndice C – tabela 7.

filiado a uma instituição de Educação Básica. Esta, por sua vez, é uma instituição federal e que, portanto, oferece uma política remuneratória e regime de trabalho ao seu corpo docente bastante distinta daquelas que vivenciam a maior parte dos professores brasileiros.

Na produção do *Guia de livros didáticos 2011*, houve também uma tentativa de aproximação com os professores das redes públicas de ensino.

Para este Guia do PNLD 2011, na área de História, após o trabalho dos especialistas, entrou em cena, a partir da produção das resenhas, uma equipe muito especial: professores da rede pública de ensino, com diferentes perfis de formação, tempos de magistério e histórias de vida que, do interior de seus lugares de atuação em diferentes escolas públicas, tiveram a tarefa de verificar a qualidade das resenhas e ajustar o que não ficou bom em uma primeira escrita. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 12).

Neste contexto, os professores foram incorporados ao processo e ouvidos em aspectos ligados à comunicação mais eficiente com os seus pares após o término da avaliação. Suas considerações, neste caso, não foram levadas em conta durante o processo avaliativo.

Na edição 2014, afirma-se

Para que você possa conhecer essa avaliação, o Guia informa sobre o processo de apreciação das obras, os sujeitos envolvidos, os critérios, as etapas e as principais ferramentas empregadas pelo Programa. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2014, p. 7).

A Equipe responsável pela AVALIAÇÃO mais direta das obras que participaram desta edição advém de 25 instituições públicas de ensino, quase todas federais, sendo que a UFRN, instituição responsável pela Avaliação, possui o maior número de avaliadores. Os avaliadores das coleções propriamente ditas perfizeram um total de 31 profissionais²³⁴. Pela primeira vez,

²³⁴ Ana Maria Mauad Sousa Andrade Essus (UFF); Anita Lucchesi (CECIERJ); Arnaldo Pinto Junior (UFES); Arthur Oliveira Alfaix Assis (UnB); Aryana Lima Costa (UERN); Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS); Cleyton Tavares da Silveira Silva (UFRN); Cristiani Bereta da Silva (UDESC); Décio Gatti Júnior (UFU); Elison Antônio Paim (UFSC); Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior (UFRN); Francisco Egberto de Melo (URCA); Gilvan Ventura da Silva (UFES); Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ); Jane Derarovele Semeão e Silva

o *Guia de livros didáticos* trouxe informações sobre as instituições das quais os avaliadores são oriundos²³⁵. Dentre os avaliadores, apenas um pertence uma escola de Educação Básica que, por sua vez, é uma instituição federal de ensino²³⁶. Apesar disso, no Guia referente a esta versão do Programa afirma-se que

Essa equipe de responsáveis diretos pela análise das obras é constituída por profissionais com formação inicial em História, atuantes no ensino de História na escolarização básica e no ensino superior. Parte deles trabalha com novas tecnologias da educação e da comunicação. Há, entre os avaliadores, professores com especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, provenientes de todas as regiões brasileiras. Esses critérios de seleção dos profissionais da equipe promovem a incorporação da diversidade de conhecimentos explorados na área de História bem como a pluralidade cultural característica do nosso país. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2014, p. 12).

Percebe-se novamente a tentativa de demonstrar a valorização dos conhecimentos experienciais do professor da Educação Básica nos processos de análise das obras produzidos pela equipe de avaliadores do programa. Como já visto no capítulo 4, houve uma incorporação das determinações do Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, no Edital que, por sua vez, foram incorporadas também no processo de avaliação registrado no *Guia de livros didáticos 2014*. Neste decreto, de forma bastante genérica, determinava-se a inclusão de professores da Educação Básica no processo avaliativo.

Entretanto, nem sempre a participação de professores da Educação Básica no processo de avaliação se dá efetivamente como no discurso às vezes pronunciado. Na versão 2014, houve também a participação de professores de Educação Básica em grupos focais organizados com a finalidade de produzir uma “avaliação da inteligibilidade das resenhas”. (BRASIL, *Guia de livros didáticos 2014*, p. 16). Como na versão 2011, essa

(URCA); João Maurício Gomes Neto (UERN); Juliana Teixeira Souza (UFRN); Karla Karine de Jesus Silva (UFS); Magda Maria de Oliveira Ricci (UFPA); Marcelo de Sousa Magalhães (UNIRIO); Maria Augusta de Castilho (UCDB); Maria Telvira da Conceição (URCA); Marisa Noda (UENP); Marlene Rosa Cainelli (UEL); Mônica Martins da Silva (UFSC); Muirakytan Kennedy de Macêdo (UFRN); Nathalia Helena Alem (IFBA); Nilton Mullet Pereira (UFRGS); Rafael Saddi Teixeira (UFG); Wesley Garcia Ribeiro Silva (UFF); Wicliffe de Andrade Costa (UFRN).

²³⁵ Ver Apêndice D – tabela 8.

²³⁶ Trata-se do mesmo profissional, advindo da mesma instituição, que participou da edição 2011 do programa.

participação não se deu no processo de avaliação, mas no momento de “tradução” dos resultados para os professores da Educação Básica²³⁷.

Cabe ressaltar que, a exemplo dos editais, em nenhum dos Guias consta a informação de que os professores da escolarização básica foram consultados sobre o Programa, os principais problemas enfrentados em relação às coleções aprovadas e, em especial, à política formativa incorporada nos Manuais do Professor em edições anteriores, as suas considerações sobre o *Guia de livros didáticos* ou as críticas e sugestões que, por ventura, possam ter sobre os critérios avaliativos das obras.

Uma das poucas pesquisas que se tem notícia nesta área — e diga-se de passagem, de natureza exploratória — foi realizada na área de Estudos Sociais coordenado pela professora Maria Encarnação Beltrão Spósito da UNESP. O trabalho de campo foi conduzido por docentes de diferentes universidades brasileiras.

Dada a natureza da investigação, preocupações com a definição do recorte espacial e da amostra a ser investigada ocuparam um plano secundário, pois se priorizaram, para essa definição, os recursos humanos disponíveis para realização da pesquisa. Assim, os municípios foram selecionados em função dos pesquisadores, já que se considerou fundamental que essas atividades fossem realizadas por membros de equipes de avaliação de PNLDs anteriores. (SPÓSITO, 2006, p. 94).

O objetivo geral foi apreender os principais fatores que condicionam as escolhas de livros didáticos pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e também encontrar “subsídios para o processo de avaliação realizado no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático” (SPÓSITO, 2006, p. 93).

Entretanto, uma pesquisa mais ampla sobre critérios de escolha e uso dos livros didáticos não foi de fato efetivada. Em entrevista com Holien Gonçalves Bezerra, Ângela de Castro Gomes e Tânia de Luca afirmam que

²³⁷ Essa busca por efeito de comunicação mais eficiente com o leitor idealizado do Guia, o professor da Educação Básica, contando com a colaboração de outros professores do mesmo nível de ensino, demonstram a presença de múltiplas autorias nas publicações conforme relatado por Roger Chartier (2003; 2006) em seus protocolos de leitura.

É claro que não se pode fazer um estudo com todos os professores dos 5 mil municípios brasileiros. Porém se poderia fazer algo que você por várias vezes sugeriu, como sabemos. É perfeitamente possível fazer algumas pesquisas pilotos, em regiões diferentes do país, em grandes e pequenas cidades... Estudos de caso, que seriam um excelente começo para uma tentativa de resposta a essa questão crucial. (BEZERRA; GOMES; LUCA, 2013, p. 202).

Holien Bezerra, por sua vez, comenta sobre a resistência do próprio MEC nesse sentido.

Houve muita insistência junto ao MEC para que esse estudo fosse feito. Lembro-me que quando eu integrava a Comissão Técnica havia a insistência para que fosse desenvolvida uma pesquisa para acompanhar o uso de alguns livros de maneira mais efetiva e constante. Mas o projeto não avançou enquanto a avaliação estava sob a responsabilidade da UNESP. Depois disso, a partir do PNLD/2006, a UFRN passou a se responsabilizar pelo PNLD em História. Não tenho informação se, a partir de então, houve ou está havendo alguma pesquisa em relação ao uso do livro didático nas escolas. (apud GOMES; LUCA, 2013, p. 203).

Nos quatro Guias dos livros didáticos analisados, a clássica divisão do trabalho parece estar presente. Aos especialistas, coube a avaliação das obras que devem participar do programa e, aos professores da Educação Básica, a escolha da que melhor condiz com seu trabalho, tendo por referência os critérios, orientações, esclarecimentos e críticas construídos pela equipe de pareceristas sobre as obras aprovadas por esta mesma equipe. Nos Guias dos livros didáticos analisados, o professor não é convocado a produzir uma avaliação própria e independente de cada obra a partir de seus próprios critérios ou mesmo a confrontar os critérios e análise dos avaliadores oficiais.

No *Guia de livros didáticos*, versão 2005, admite-se a possibilidade desta avaliação docente desde que guiada pelos mesmos critérios já pré-definidos no PNLD conforme excerto destacado abaixo.

As resenhas disponíveis neste Guia apresentam os resultados obtidos por cada uma das coleções. De posse das mesmas e da ficha de avaliação apresentada a seguir, o professor poderá identificar as tendências de cada coleção, item a item, e até

mesmo empreender a sua própria avaliação. (BRASIL, Guia PNLD 2005, p. 207).

Em outras palavras, não se concebe o professor construindo seus próprios critérios. Nesse caso, inclui-se também a análise do Manual do professor que possui critérios avaliativos adotados pelos pareceristas e divulgados nos Guias dos livros didáticos.

Em suma, as avaliações didático/pedagógicas das obras inscritas no PNLD que subsidiam a construção do *Guia de livros didáticos* foram realizadas sem a participação de professores da Educação Básica. Nesse sentido, pode-se inferir que a política de formação docentes acoplada ao programa segue na mesma toada da maior dos processos formativos brasileiros e dos propostos nos editais do PNLD já discutidos nos capítulos anteriores. Os professores, nesse caso, parecem concebidos como destinatários passivos do processo avaliativo. Holien Bezerra e Tânia de Lucca (2006) chegam a comentar num balanço após as quatro primeiras avaliações produzidas que o resultado alcançado à época

ainda não foi o desejado e professores e alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental **continuam desprotegidos em relação a instrumentos auxiliares** de qualidade para o desempenho do ensino-aprendizagem na área de História. (p. 44, grifos nossos).

Como já visto, Júlio Diniz-Pereira (2010), baseado em alguns apontamentos de John Dewey, afirma que, desde a Grécia Clássica, as dificuldades em associar teoria e prática estão presentes na cultura ocidental. Assim, as instituições de ensino superior assumem uma postura de maior relevância no campo teórico e, aos professores do Ensino Básico, caberiam decisões e ações mais voltadas para implementação curricular. Nesse contexto, não compete aos professores da Educação Básica construir critérios que sejam respeitados no processo avaliativo das obras ou mesmo participarem nesse momento de apreciação e seleção das coleções para o Programa. Essa metodologia que orienta o programa presente nos editais e nos Guias dos livros didáticos, por sua vez, é pouco compatível com as concepções de Professor Reflexivo.

Também cabe registrar que, ao mesmo tempo, ainda que não hegemônicas, estão presentes em todos os Guias outras referências que valorizam nos Manuais do Professor apontamentos, mesmo que tímidos, para uma lógica reflexiva. A partir do *Guia de livros didáticos 2005*, por exemplo, as coleções deixaram de ser apresentadas acompanhadas de estrelas que serviam para classificá-las em três níveis de acordo com um suposto padrão de qualidade definido pelos avaliadores a partir de critérios acadêmicos que não levavam em conta o contexto de uso das obras²³⁸. Para justificar o abandono dessa metodologia, afirma-se no Guia que: “Uma obra pode ser considerada muito boa e não ser a mais adequada para determinada realidade escolar.” (BRASIL, *Guia de livros didáticos 2005*, p. 203). Nesse sentido, percebe-se uma valorização do contexto no qual a obra será efetivamente utilizada e dos agentes responsáveis pela escolha.

Na versão 2011, como será visto, na qual se analisa se o Manual do professor propicia uma reflexão sobre currículo, concepções de aprendizagem para além daquela que norteou a confecção do livro didático²³⁹.

5.2 O Manual do Professor nos Guias de Livros Didáticos 2005 e 2008

5.2.1 Manual do professor no Guia de livros didáticos 2005

Quando comparados com as versões subsequentes do programa, percebe-se que o foco da avaliação do PNLD 2005 foi evitar a aprovação de obras com graves distorções. Logo nas primeiras páginas do Guia, anuncia-se que os pareceristas “buscaram verificar, em sua análise, se as obras possuíam algum tipo de problema que pudesse comprometer gravemente sua utilização

²³⁸ Até o PNLD 2002 o Guia do Livro Didático classificava as obras com três, duas e uma estrela. As coleções de maior qualidade recebiam três estrelas e, em raros momentos, quando seus méritos eram notórios na ótica dos pareceristas eram acompanhadas de uma recomendação com distinção. As obras de qualidade “intermediária” recebiam duas e as de nível inferior uma estrela apenas.

²³⁹ BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 112.

didática em sala de aula.” (BRASIL, *Guia de livros didáticos 2005*, p. 5). Esse fato pode ser explicado por uma junção de fatores.

Segundo Maria Encarnação Spósito (2006) aponta, em algumas edições do PNLD, problemas como as brechas que o próprio Edital oferecia, a falta de maiores detalhamentos em relação ao que se esperava das obras e, por fim, o acúmulo ainda insuficiente de experiência das equipes de avaliadores para adoção de medidas mais radicais permitiram a aprovação de obras que não atendiam a contento aos critérios de qualidade esperados.

De fato, existe todo um aparato jurídico que deve ser seguido à contento para garantir que as obras excluídas não sejam inclusas no programa devido a algum recurso impetrado pelos detentores dos direitos autorais. Ao se referir à primeira avaliação dos livros das séries finais do Ensino Fundamental processada em 1999, por exemplo, Holien Bezerra afirma que

Várias editoras entraram com processos contra o MEC. No caso da História, foram oito processos. Eram liminares que pretendiam a sustação da validade da avaliação, alegando, por exemplo, que ela feria a liberdade de expressão, que era uma imposição, uma censura mesmo, por parte do governo. (BEZERRA, 2013, apud GOMES; LUCA, p. 183).

Na ficha avaliativa adotada na análise das obras do *Guia de livros didáticos 2005* estão presentes seis grandes quesitos avaliados nas coleções, a saber: correção e atualização dos conteúdos, metodologia de ensino-aprendizagem, metodologia da História, construção da cidadania, Manual do professor e, por fim, editoração e aspectos visuais. A maior parte desses quesitos foi decomposta em uma série de itens que em diversos casos, além de analisados pelo avaliador, deveriam ser acompanhados de citações que ilustrassem, exemplificassem e/ou comprovassem a classificação atribuída à obra.

O quesito Manual do professor foi composto de dez itens, apenas o primeiro era de caráter eliminatório. Nele o avaliador analisou se o manual “Explicita a articulação das propostas teórico-metodológicas com as estratégias utilizadas na elaboração do livro.” (BRASIL, *Guia de livros didáticos 2005*, p.

225). Essa questão está em franca sintonia com os critérios eliminatórios da área de História apontados no Edital PNLD 2005 no qual se enuncia que:

O Manual do professor é uma peça importante no esclarecimento das propostas do livro didático. Deverá conter orientações que explicitem os pressupostos teóricos, procurando a coerência entre estes pressupostos e a apresentação dos conteúdos no livro do aluno, e as atividades propostas. (BRASIL, Edital PNLD 2005, p. 54).

Entretanto, ao que tudo indica, a exclusão de obras que apresentassem distorções, como estas, só se fez em casos muito extremos. Foram aprovadas obras com manuais do professor pouco significativos para formação docente na concepção dos avaliadores percebida pelas críticas contundentes no próprio Guia há muitos manuais de obras aprovadas. Como já visto, dentre outras razões, está o pouco amparo jurídico advindo dos editais. Já foi visto também que o Edital é a lei das licitações públicas (MEIRELLES, 1999) e o desrespeito ao seu conteúdo pode gerar a nulidade de todo o processo licitatório. (PIETRO, 1995). Segundo Holien Bezerra e Tânia de Luca (2006), no âmbito do PNLD

As equipes de avaliação são orientadas a seguir rigorosamente os critérios e disposições publicadas em Edital e contam como instrumento básico para os trabalhos, com uma Ficha de Avaliação que também é de domínio público, porquanto é publicada em todos os Guias de Livros Didáticos. (p. 38).

Os demais itens analisados na Ficha de Avaliação — de caráter classificatório — determinavam que os pareceristas avaliassem se a obra oferecia orientações visando à articulação dos conteúdos entre si e com outras áreas do conhecimento, informações adicionais ao livro do aluno, explicitação dos objetivos das atividades, proposta e discussão sobre a avaliação da aprendizagem, sugestões de leituras e/ou outros recursos para a formação e atualização do professor, sugestões de atividades e de leituras para os alunos, indicação de bibliografia diversificada, atualizada e informações de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e, por fim, se a linguagem é clara e adequada.

Ao ter por base as análises processadas a partir das fichas Avaliativas, o *Guia de livros didáticos 2005* agrupou os Manuais do Professor em três grandes tendências. Um primeiro grupo, denominado de *inexistente/superficial*, perfazia 7,1% das coleções inscritas e avaliadas no programa à época²⁴⁰, ou seja, duas obras. Esses são descritos como manuais que se limitam a apresentar aos professores perguntas e respostas presentes no livro do aluno. Em suas páginas, não se encontram propostas de reflexões para formação docente.

Num segundo grupo, denominado *formal*, estão 46,4% dos manuais — equivalente a treze coleções — caracterizado por manuais que apresentam respostas às atividades e sugestões para o planejamento dos professores. Entretanto, esses não explicitam as concepções teórico-conceituais que nortearam a confecção do livro didático do aluno. De forma contundente, questiona-se uma parcela de manuais pertencentes a esse grupo que trazem em si “uma concepção subliminar de um professor tarefairo e acrítico, que se limita a executar as atividades determinadas. Em geral, contribuem pouco para a formação continuada do professor”. (BRASIL, *Guia de livros didáticos 2005*, p. 214).

Por fim, há um bloco de manuais considerado *dialógico* presentes em 46,4% das obras analisadas — equivalente a treze coleções — nos quais os manuais explicitam com clareza as opções teórico-metodológicas que presidiram as escolhas ao longo da coleção e não se limitam a apresentar respostas e planejamentos prontos para o professor. Mais do que isso “fornecem elementos que valorizam o docente como um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e contribuem efetivamente para sua reflexão cotidiana e para sua formação continuada”. (BRASIL, *Guia de livros didáticos 2005*, p. 214).

Os avaliadores ressaltam que 53,5% dos manuais analisados não apresentem subsídios para formação continuada dos professores ou mesmo informações que elucidam as opções teórico metodológicas dos autores.

²⁴⁰ Cabe ressaltar que nestes dados estão inclusas as obras também excluídas durante a avaliação que totalizaram 28 coleções. Das 29 inscritas no PNLD 2005, uma foi excluída no processo de triagem anterior às avaliações em questão.

Entretanto, das 28 coleções analisadas, apenas 8 foram reprovadas. A preferência dos avaliadores pelos manuais do terceiro grupo — composto de Manuais do Professor *dialógicos* — é evidenciada em diversos momentos e passagens do texto nos quais os enunciados discursivos deixaram nítida a sintonia com manuais que valorizam o papel mais ativo do professor no processo ensino/aprendizagem.

A julgar pelos itens dispostos na Ficha de Avaliação, esse papel mais ativo do professor pode estar situado dentro do contexto de atuação de um professor técnico-reprodutor, ou seja, que conhece e implementa uma proposta didático/pedagógica anunciada no Manual do professor e consubstanciada no livro do aluno. Os Manuais do Professor não precisam, de acordo com os critérios avaliativos anunciados, promover um processo de formação continuada no qual o professor é levado a compreender, refletir e discutir coletivamente diversas concepções de ensino aprendizagem e historiográficas possibilitando compreender melhor quais alternativas de ensino são mais apropriadas na realidade cotidiana na qual está inserido.

Entretanto, cabe ressaltar que se, por um lado, o *Guia de livros didáticos* não “apontou” como referência a construção de Manuais voltados para formação professores reflexivos, há uma condenação explícita daqueles que reduzem o professor a um agente “tarefeiro e acrítico” — para utilizar a denominação do próprio Guia. Ao que tudo indica, esse professor “cumpridor de tarefas” e “acrítico” representaria uma versão mais extrema, ou seja, uma vertente mais radical do professor técnico-reprodutor que não é o professor idealizado pela política formativa consubstanciada no *Guia de livros didáticos*.

5.2.2 *Guia de livros didáticos 2008*: ampliação e refinamento das exigências

Como visto, os critérios para exclusão de uma obra a partir do Manual do professor não estavam definidos de forma clara e precisa no Edital PNLD 2005. Ao que tudo indica, muitas lacunas reclamadas e as críticas apresentadas no programa pelos avaliadores foram consideradas na elaboração do Edital para a versão 2008 do programa. Como afirmam

Margarida Oliveira (2013) e Holien Bezerra (2013), o PNLD foi se alterando e avolumando-se em detalhes a cada Edital. As equipes de avaliadores sempre tomaram medidas que iam além da análise das obras. “Uma das preocupações das equipes que examinavam os livros era não só avaliar, mas dar indicações de como o livro poderia ser aperfeiçoado” (BEZERRA, 2013, p. 188). Nesse sentido, ainda segundo ao autor, os avaliadores fornecem subsídios que podem ser incorporados em futuros editais a partir das experiências das avaliações processadas.

Entre os dez quesitos avaliativos para análise do Manual do professor apresentados no *Guia de livros didáticos 2005* constou apenas um eliminatório. Na versão 2008, quatro dos quinze quesitos tinham caráter de exclusão conforme descrito no excerto da Ficha de Avaliação reproduzido na figura 1 a seguir.

Figura 1- Ficha de Avaliação – Manual do professor

Manual do Professor	Não	Sim		
		S	B	O
71) Explicita e discute a proposta metodológica de ensino-aprendizagem (exclusão).				
72) Explicita e discute a concepção de História (exclusão).				
73) Apresenta articulação pedagógica entre os diferentes volumes que integram a obra (exclusão).				
74) Sua elaboração conta com a participação do autor do Livro do Aluno (exclusão).				

Fonte: BRASIL, *Guia de livros didáticos 2008*, p. 119.

No *Guia de livros didáticos 2005*, foram registradas duras críticas à maneira como os Manuais do Professor foram confeccionados. Segundo os pareceristas, foi perceptível a existência de “processos de divisão de trabalho que levam à formação de equipes voltadas para a produção desse material” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2005, p. 213). Ao que tudo indica, os manuais produzidos sob a égide deste modelo são detectados pela ausência de coerência e coesão, quando associados ao livro do aluno do qual são parte integrante. A Ficha de Avaliação, incorporando uma determinação do Edital

2008 do programa, acrescentou a exigência de que o autor do livro do aluno participe da elaboração do Manual do professor²⁴¹.

Além disso, passou-se a exigir que o Manual do professor, conseqüentemente, a política formativa promovida por meio dele, contenha minimamente uma explicitação e discussão da proposta metodológica de ensino aprendizagem e de concepção de História que ancoraram a produção do livro do aluno. Entretanto, não há uma exigência de que essas sejam apresentadas como possibilidades que, dentre outras, foram eleitas por autores/editores como referências para seleção curricular, a abordagem da história e a metodologia de ensino aprendizagem que nortearam a obra. Tampouco se exige que outras possibilidades, silenciadas/esquecidas/excluídas, sejam também abordadas possibilitando ao professor ter um contato com um universo heterogêneo de metodologias e concepções contribuindo para sua formação numa perspectiva mais ampla. O que se espera é que haja de fato uma explicação mais profunda das concepções teóricas que ancoraram a escolha produzida pelos autores da obra.

Essa perspectiva se harmoniza com os modelos de formação questionados por Alda Marin (1995) nos quais os processos formativos visam convencer e persuadir o professor que, por sua vez, assume um papel passivo. Como já visto, a autora defende um processo de formação continuada no qual os docentes sejam levados a conhecer, analisar, criticar para rejeitar ou aceitar total ou parcialmente as proposições apresentadas. No entanto, a lógica pressuposta nos critérios eliminatórios — que por isso estarão presentes em qualquer manual aprovado — aponta para formação de um professor na perspectiva de conhecer e refletir sobre um modelo de abordagem adotado pelos autores do livro didático e “efetivado” no livro do aluno.

A apresentação consistente da articulação pedagógica entre os diversos volumes da coleção, também utilizada como critério eliminatório na Ficha de Avaliação, parece buscar a garantia de o professor seja municiado de informações sobre a coerência, o sentido e a coesão da seleção curricular e

²⁴¹ Conforme abordado no capítulo 4.

uma opção metodológica ao longo das séries finais do Ensino Fundamental adotadas pelos autores. Nesse caso, ao que tudo indica, há uma expectativa de que o conhecimento do professor sobre as opções teóricas e metodológicas dos autores/editores, consubstanciadas nas coleções didáticas, contribua para um processo educacional de qualidade.

Esse modelo de formação docente, guardadas as devidas proporções, possui semelhança com aqueles observados e questionados por Angel Pérez Gomes (1992), nos quais o modelo de formação adotado está impregnado de uma concepção linear e simplista alimentada no racionalismo técnico. De um lado, norteiam-se por um componente científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar. No *Guia de livros didáticos 2008*, em particular, esta perspectiva está relacionada à explicitação e discussão da concepção de História. De outro, um componente psicopedagógico que permite ao professor aprender como fazer de modo eficaz na sala de aula.

Este modo eficaz, por sua vez, encontra-se dividido em dois momentos. No primeiro, a apreensão dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e as regras para aplicação do conteúdo em questão. O *Guia de livros didáticos 2008* está relacionado à explicitação e discussão da proposta metodológica de ensino-aprendizagem. No segundo, um processo de aplicação prática numa situação real ou simulada dessas regras. Nesse caso, esta orientação prática estaria garantida nos livros didáticos do aluno. Cabe lembrar que o modelo de Livros Didáticos hegemônico no Brasil desde a década de 1960 é considerado nos editais e na literatura um material de caráter bastante prescritivo com seus roteiros de atividades para alunos e professores²⁴².

Além disso, outros critérios classificatórios presentes na Ficha de Avaliação, como determinam analisar se o Manual do professor orienta a execução de atividades e de objetivos propostos ou indica outros recursos didáticos que podem ser utilizados pelo professor, corroboram este

²⁴² Conforme Edital PNLD 2005, p. 29; BATISTA, 2002; BEZERRA, 2006; BITTENCOURT, 2009. Temática já abordada no capítulo 3.

pressuposto de que os livros didáticos expressam uma “roteirização” ou uma proposição prática de pressupostos apresentados no Manual do professor²⁴³.

Nesse sentido, pode se inferir que espera-se que o professor receba subsídios teóricos necessários, advindos dos Manuais, para uma intervenção eficaz no processo ensino/aprendizagem mediada pelo livro didático. As próprias determinações que apontam para importância do livro do aluno e do professor estarem bastante integradas e não figurem como duas produções independentes e desconectadas nos planos didático/pedagógico e metodológico e a exigência de orientações que garantam um “bom” uso do livro do aluno demonstram, em parte, uma sintonia entre as proposições do Edital e do *Guia de livros didáticos 2008* com uma perspectiva sintonizada com uma postura técnico-instrumental do professor.

As críticas e lacunas registradas no *Guia de livros didáticos 2005* e incorporadas em grande parte no Edital 2008 do programa possibilitaram a construção de referências avaliativas mais amplas e refinadas tanto para exclusão ou classificação das obras. No *Guia de livros didáticos 2008*, essa ampliação e refinamento nas exigências, como não poderia deixar de ser, estão sintonizados com Edital que regulamenta esta versão do programa²⁴⁴. Assim, uma melhor definição do que se espera encontrar no Manual do professor, bem como a determinação mais precisa das orientações que deveriam ser acatadas para evitar uma reprovação, possivelmente contribuíram para a confecção de obras mais sintonizadas com as exigências das

²⁴³ Ver Ficha de Avaliação quesitos 82 e 85 constante no *Guia de livros didáticos*, 2008, p. 120.

²⁴⁴ O manual do professor é uma peça importante no esclarecimento das propostas do livro didático. Deverá conter orientações que explicitem os pressupostos teóricos, procurando a coerência entre estes pressupostos e a apresentação dos conteúdos no livro do aluno, e as atividades propostas. O manual do professor deve ser elaborado com a participação do autor do livro. Deve estar clara a opção teórica e metodológica do autor, fornecer bibliografia diversificada e outros recursos que contribuam para a formação do professor, e, ainda, trazer orientação visando à articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas de conhecimento. Deve ainda apresentar potencialidades do livro didático, variedade de caminhos que podem ser seguidos a partir dos recursos apresentados no livro e trazer informações complementares às legendas das imagens constantes no livro, incentivando o professor a iniciar seus trabalhos — como mais uma opção — pelo debate destas. Além disso, é desejável que o manual estimule o professor a compreender a leitura docente como parte constitutiva das suas condições de trabalho e que seu local de atuação (cidade, bairro, sítio) deve e pode ser utilizado como fonte de recursos e materiais didáticos por meio dos seus museus, arquivos, praças, meio-ambiente, e toda a cultura material aí envolvida (jornais, roupas, objetos etc.). Deve conter proposta e discussão sobre avaliação da aprendizagem e sugestões de atividades e de leituras para os alunos. (BRASIL, Edital PNLD 2008, p. 47).

avaliações. Provavelmente essa seja a razão de uma maior satisfação dos avaliadores com os Manuais do Professor inscritos no programa se comparados com a versão 2005. No *Guia de livros didáticos 2008*, afirma-se que:

O resultado do processo avaliativo demonstra que há muitas novidades incorporadas às coleções, especialmente naquelas que se inscreveram pela primeira vez no PNLD. Percebe-se claramente que o grupo de obras reinscritas alcançou certa estabilidade na aceitação de suas propostas, embora o aperfeiçoamento dos critérios a cada avaliação estabeleça a exclusão de obras que tradicionalmente apareciam e que agora não constam mais deste Guia. (BRASIL, 2008, p. 16).

Nesta versão do programa, foram aprovadas dezenove coleções. Os diversos itens avaliados em todos os quesitos foram classificados em quatro esferas.

Ótima, quando atingisse plenamente o que estivesse estabelecido; *Boa*, quando alcançasse o que estava previsto em quase todos os pontos do item; *Suficiente*, quando conseguisse apenas em parte ou de uma forma mínima o que fosse exigido; ou *Não*, quando não atendesse o mínimo necessário para se considerar o ponto avaliado, ou ainda, inexistisse o componente solicitado. (BRASIL, *Guia de livros didáticos 2008*, p. 16).

Alicerçados na leitura produzida pela equipe de avaliadores sobre os editais, o Manual do professor foi avaliado. Na média global alcançada nos quinze quesitos constantes da Ficha de Avaliação, sete manuais foram considerados suficientes, outros sete bons e os cinco restantes, ótimos²⁴⁵.

Durante a apresentação das coleções, destacou-se que:

Ao incentivar a autonomia do professor na prática educativa, ao explicitar a proposta pedagógica e a concepção de história que cada coleção comporta e, ainda, ao incluir sugestões de atividades e de avaliação, o Manual do professor é um relevante instrumento de apoio na abordagem de determinadas obras. (BRASIL, *Guia de livros didáticos 2008*, p. 24).

²⁴⁵ A média global foi construída a partir da somatória das médias alcançadas em cada um dos quinze quesitos.

5.2.3 Prescrição e práticas educativas autônomas

Como já visto, é de se esperar que a polissemia esteja presente em processos complexos e que envolva diversos agentes como na Avaliação de Livros Didáticos do PNLD. Percebe-se que em certos casos há uma busca por manuais que contribuam para processos de formação de professores com maior autonomia e enraizados em produções teóricas mais heterogêneas. Em outros momentos, hegemônicos nos Guias dos livros didáticos 2005 e 2008, almejam-se manuais mais prescritivos endereçados ao bom uso do livro didático.

No Edital e na Ficha de Avaliação do Guia 2005, aponta-se para um professor que cumpra “adequadamente” as orientações advindas do manual consubstanciadas no livro do aluno. Esses documentos não versaram sobre a autonomia docente. No Edital, por exemplo, afirma-se que o manual “cumprirá melhor sua função se oferecer: orientação teórica, informações adicionais, bibliografia diversificada, sugestões de leituras e de outros recursos que contribuam para a formação e atualização do professor [...]” (BRASIL, Edital PNLD 2005, p. 56). Ao que tudo indica, a oferta de informações mais recentes no campo do ensino aprendizagem e da historiografia respondem a essas determinações para formação docente via Manual do professor.

Nos Guias de livros didáticos e nos editais o livro didático, é concebido como indispensável para o bom desempenho das atividades docentes. No *Guia de livros didáticos* 2005, afirma-se que

Acreditamos que o trabalho que aqui se apresenta, aliado às reflexões e ações dos professores no momento da escolha e do uso do livro didático, poderá desempenhar importante papel para reforçar essa trajetória de melhoria dos materiais didáticos, imprescindíveis para o bom desempenho das atividades docentes. (p. 6).

O professor não é encorajado a procurar alternativas que possam suprir o uso de livros didáticos ou mesmo a produzir seus próprios materiais. Além disso, afirma-se que

o que você encontra aqui é o resultado de uma filtragem rigorosa, que, a partir de 29 coleções inscritas, selecionou 22

com grande diversidade programática, metodológica, conceitual e historiográfica. Portanto, os professores poderão contar com várias opções para selecionar aquela que for mais compatível com o projeto de sua escola e mais adequada para seus alunos. (BRASIL, 2005, p. 6).

Ao professor são ofertadas algumas opções de caminhos teóricos, metodológicos e conceituais para escolha e que, em tese, nortearão seu trabalho. O professor pode optar por alguma dentre as que já foram pré-estabelecidas pelas coleções didáticas aprovadas no Programa. Entretanto, cabe destacar que, em duas resenhas de obras didáticas presentes no Guia, ressalta-se que o Manual do professor contribui para promoção da autonomia docente²⁴⁶. Se o critério não fora estabelecido, nem mesmo nos itens classificatórios, ele fora observado por alguns avaliadores refletindo o caráter polissêmico já mencionado.

O Guia e o Edital 2008 parecem distanciar-se em alguns momentos da concepção predominante na versão 2005. Onze dos quinze quesitos analisados pelos avaliadores e dispostos nas Fichas de Avaliação das obras, como já visto, conforme excerto reproduzido a seguir na figura 2, representam critérios classificatórios nesta edição do Programa.

²⁴⁶ *Guia de livros didáticos*, 2005, p. 130 e 171.

Figura 2 — Ficha de Avaliação das obras – Alguns critérios classificatórios

75) Fornece informações adicionais ao livro do aluno (para o trabalho com imagens, com conceitos, com o ensino de História, por exemplo).				
76) Há glossário ou equivalente para o professor.				
77) A linguagem é clara e adequada ao professor.				
78) Sugere leituras e outros recursos para a formação e para a atualização do professor.				
79) Apresenta bibliografia diversificada e atualizada.				
80) Incentiva práticas educativas autônomas do professor.				
81) Oferece orientações visando a articulação dos conteúdos: entre si, com outras áreas do conhecimento, com o local de atuação do professor (cidade, bairro, sítio).				
82) Indica outros recursos/fontes/materiais didáticos que podem ser utilizados pelo professor: a partir de seu ambiente (museus, arquivos, praças, etc.); a partir da cultura material disponível (jornais, roupas, objetos, práticas culturais).				
83) Os objetivos selecionados contribuem para a consecução dos objetivos da área e os do Ensino Fundamental.				
84) Propõe e discute sobre a avaliação da aprendizagem.				
85) Orienta a execução de atividades e de objetivos propostos.				

Fonte: BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2008, p. 119.

Mesmo sem a relevância dos critérios eliminatórios, os itens classificatórios foram referências que subsidiaram a produção dos pareceres endereçados à leitura dos professores do *Guia de livros didáticos*. No quesito 80, encontra-se a determinação para que se analise a existência no Manual de um incentivo a práticas educativas autônomas do professor. Entretanto, não são apresentadas discussões mais sistemáticas ao longo da publicação sobre os pressupostos que ancoram o conceito de práticas educativas autônomas do professor.

Nas diversas resenhas sobre as obras, são muitas as menções em relação aos manuais que contribuem para a autonomia do professor. Numa dessas, afirma-se que

O Manual do professor sugere um conjunto de leituras para a atualização historiográfica do professor, incentiva práticas educativas autônomas e orienta, visando à interdisciplinaridade, além de apresentar linguagem clara, objetiva e própria ao docente formado em História. **Todavia, não há discussão sobre as propostas pedagógica e**

histórica que embasam a obra. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2008, p. 39, grifos nossos).

Nesse caso, ao que tudo indica, há uma expectativa de que exista uma correlação entre o incentivo às práticas autônomas do professor e uma discussão mais sistemática das propostas pedagógica e histórica sobre as quais a coleção foi construída. Esse pressuposto é reafirmado em outra passagem na qual se afirma que

Na obra *Saber e Fazer História*, a proposta pedagógica não é suficientemente fundamentada e discutida, mas colocada em linhas gerais, sem uma argumentação consistente sobre seus fundamentos teóricos. Apesar disso, há várias sugestões para o professor desenvolver práticas educativas autônomas e incorporar alguns elementos de renovação pedagógica, tais como a capacidade de observar, de trabalhar com hipóteses, reconhecendo a experiência do aluno e problematizando os conteúdos. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2008, p. 81).

Em alguns casos, os avaliadores classificaram, dentre o manuais do professor que incentivam práticas autônomas, aqueles que oferecem possibilidades aos professores de selecionarem quando e quais propostas de trabalho adotar, além de possibilidades para inclusão de outras.

O Manual do professor apresenta-se como um efetivo instrumento de orientação e apoio, pois fornece grande variedade de informações, textos e roteiros que auxiliam na prática docente. Todos os procedimentos didáticos sugeridos são explicados e orientados. **Incentivam-se práticas educativas autônomas do professor, uma vez que a exclusão, a inclusão ou a reordenação do trabalho podem ser feitas a partir das necessidades e das possibilidades de sua turma ou da escola.** (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2008, p. 42, grifos nossos).

Em outro excerto do Guia, referindo-se aos manuais do professor de três das coleções aprovadas afirma-se que esses

apresentam sugestões quanto a filmes, paradidáticos, músicas e obras de arte, e, o que é fundamental, há explicações de como trabalhar com esses recursos e com as atividades recomendadas. Além disso, **os autores frisam a importância de o professor ser autônomo em seu planejamento,**

utilizando textos, imagens e atividades correspondentes ao seu cotidiano e aos objetivos de trabalho. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2008, p. 54, grifos nossos).

O conceito de autonomia parece estar ligado, nesse caso, à liberdade oferecida ao professor para aceitar, reordenar ou incluir proposições de trabalho a partir das necessidades e possibilidades da turma ou às recomendações para construção de seus planejamentos com certa liberdade. A liberdade teórico/metodológica não parece estar em questão. Ao que tudo indica, mantém-se um pressuposto teórico metodológico já traçado pelo livro didático. Mantida essa premissa, o professor atua de modo a excluir, incluir e adaptar o que julgar importante e necessário de acordo com sua prática didático/pedagógica. Entretanto, a autonomia nesse caso não estaria relacionada à contribuição mais efetiva dos Manuais para que o professor amplie sua formação nos campos teórico/metodológicos e construa seus caminhos didático-pedagógicos independentemente dos livros didáticos.

Há também um reconhecimento positivo de coleções que estimulam os professores a utilizarem alternativas além do livro didático. Na resenha sobre um Manual do professor classificado como promotor da autonomia, afirma-se que tal recurso tem as seguintes características:

Estimula e orienta cuidadosamente o professor na utilização de recursos e fontes iconográficas, literárias e aquelas ligadas à memória oral, além de filmes e documentários. Incentiva-o a realizar, com os alunos, visitas a museus e a outros locais. Aconselha que o livro didático deva ser tomado como um valioso instrumento na prática pedagógica, embora as aulas não devam se circunscrever a ele. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2008, p. 84).

Há também uma ressalva para os manuais que apresentam roteiros pré-estabelecidos aos professores:

Essa apresentação, na forma de modelo, pode indicar um tipo de intervenção na prática docente que retiraria a autonomia do professor, mas este planejamento deve ser ajustado ao tempo pedagógico escolar, à proposta pedagógica e às condições das turmas. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2008, p. 68).

Nessa mesma direção, os manuais que limitam o professor a um agente executor de um programa já estabelecido são questionados.

O sucesso da proposta, no entanto, depende da cooperação constante do professor, assumindo o papel do executor de um programa já estabelecido. Isso acaba por limitar a autonomia do docente. Nesse sentido, a proposta deve vir acompanhada de discussão sobre a possibilidade de ela ser adaptada em face das especificidades dos diferentes contextos escolares. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2008, p. 95).

Outro manual também é criticado pelos avaliadores já que, apesar de classificado como incentivador da autonomia docente, é também portador de “atitudes bastante prescritivas no *Encaminhamento metodológico das unidades*, bem como nas várias sessões que compõem a obra”. (Guia de livros didáticos, 2008, p. 100, grifos no original).

Por fim, percebe-se que uma das resenhas apresenta a incompatibilidade entre determinadas concepções didáticas e pedagógicas e a promoção da autonomia docente.

A concepção de história e a pedagógica, ambas ligadas à memorização dos conteúdos dentro de uma ordem cronológica, levam a pouco ou a quase nenhum incentivo à prática educativa autônoma do professor. Aqui a coleção tem um dos seus pontos mais vulneráveis, com textos muito longos, sendo que a maioria das atividades é de memorização e obedece ao mesmo formato ao longo dos quatro volumes. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2008, p. 103).

Em suma, os enunciados discursivos permitem inferir que há uma premissa de que o incentivo das práticas autônomas nos Manuais do Professor está relacionado a uma apresentação e discussão consistente dos pressupostos pedagógicos e historiográficos que fundamentaram a confecção da obra. Entretanto, esta não é de fato uma condição *sine qua non*.

O conceito de autonomia para estar relacionado também à liberdade oferecida ao professor para aceitar, reordenar ou incluir proposições de trabalho a partir das necessidades, possibilidades e a realidade no qual está inserido. Escolhida uma obra, o professor pode ter autonomia para adotar caminhos dentro dos limites metodológicos e das concepções

didático/pedagógicas desta — mesmo que para isso tenha que incluir novas atividades e/ou textos, excluir ou adaptar outras. Em outras palavras, a presença de orientações, via Manuais dos livros didáticos, visando apresentar ao professor outras abordagens teórico/metodológicas para que, por ventura, possa discordar e adotar uma perspectiva diferenciada daquela que orienta a obra didática não parecem estar em questão.

Outro preceito associado ao conceito de autonomia docente do Guia de livros didáticos está relacionado à orientação e incentivo ao uso de outras alternativas didático/pedagógicas além do livro didático. Além disso, infere-se nos enunciados discursivos que os manuais de professores que trabalham na direção da autonomia docente não devem apresentar modelos de planejamento que visem estabelecer roteiros ou prescrições sem chamar a atenção de que estes podem ser adaptados de acordo com as necessidades e as demandas advindas da prática pedagógica docente. Espera-se que os professores sempre sejam orientados a produzir seu próprio planejamento ou adaptações a partir dos seus objetivos e da realidade dos estudantes. Por fim, ressaltasse a incompatibilidade entre manuais que incentivam a autonomia do professor e abordagens históricas alimentadas num viés cronológico e voltadas para a memorização de conteúdos.

Nas concepções apresentadas, o professor torna-se um agente autônomo para implementar uma concepção de história e metodologia de ensino-aprendizagem pré-definidos e não para construir sua própria concepção e caminhos que julgar mais adequados a partir do diálogo com as ciências de referência, os colegas da instituição e a realidade concreta no qual está inserido.

Esse incentivo à atuação autônoma, tal qual concebida nos Guias, não parece estar bem sintonizado com a concepção de Professor Reflexivo. Vale lembrar que o *Guia de livros didáticos* (BRASIL, 2008) não vincula esta autonomia a discussões e atuações coletivas na escola. A perspectiva formadora aponta para uma trilha individual. Como já visto, grande parte das críticas sobre o conceito de Professor Reflexivo que seguiram às proposições de Donald Schön centraram-se, sobretudo, no foco da abordagem individual (VASCONCELOS, 1995; PIMENTA, 2002; ALARCÃO, 2005; ZEICHNER, 2008;

NÓVOA, 1992, 2009). Para Keneth Zeichner (2008), esse viés individualista cria obstáculos para que professores possam confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho minando as possibilidades de atingirem seus objetos educacionais.

As proposições de interação dos conteúdos entre si e com outras áreas do conhecimento — nos Guias 2005 e 2008, por exemplo- aparecem como um item já deve ser predeterminado no Manual do professor²⁴⁷. Não se propõe que o Manual do professor oriente para que se façam discussões coletivas entre os docentes. A questão fica mais restrita ao plano técnico-acadêmico e não à discussão e construção de estratégias pelos profissionais que, por sua vez, além da experiência prática deveriam estar embasados também na produção acadêmica.

Em relação aos itens que tratavam da articulação dos conteúdos entre si e com outras áreas do conhecimento adotado no Guia 2005, a versão 2008 também apresentou ampliação e novidades. Há uma valorização dos materiais que incentivam a incorporação da história das fontes e da cultura locais pelo professor no processo ensino/aprendizagem. Na versão 2005 analisava-se se os manuais orientavam os professores para articulação dos conteúdos entre si e com outras áreas do conhecimento. No Guia 2008, mesmo que o Manual do professor continue tendo por finalidade dialogar com professores de todo o território nacional, percebe-se a busca de maior sintonia entre um material mais universalizante, produzido para uma realidade nacional, com as realidades mais localizadas. Assim passou-se a observar se manual propõe também a articulação dos conteúdos “com o local de atuação do professor (cidade, bairro, sítio).” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2008, p. 120).

Essa proposição avaliativa corporifica a perspectiva de formação do professor para utilizar-se do entorno social e a cultura da localidade onde atua como referência para exploração didático-pedagógica. Devido à importância dada a esse quesito, o professor é informado sobre manuais do professor e coleções que utilizam ou não desta perspectiva de abordagem nas resenhas do Guia de livros didáticos, das quais alguns trechos serão reproduzidas a seguir.

²⁴⁷ No BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2008, essa perspectiva fica expressa no item 81 da Ficha de Avaliação das obras na p. 120.

Ao privilegiar a formação do conhecimento histórico a partir da História local e cotidiana, observa-se grande estímulo para a utilização da cultura material disponível, bem como a utilização de espaços da localidade. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2008, p. 43).

Por sua vez, as coleções carentes desse tipo de abordagem são criticadas e os professores orientados, caso adotem esse tipo de material, a suprir tais lacunas como no excerto abaixo.

Como quase não há orientações sobre a possibilidade do trabalho a partir da realidade escolar e da cultura material local, sugere-se que se procurem alternativas metodológicas para a realização do trabalho a partir de referências e fontes locais, de modo a aproximar o aluno do entorno social e da realidade na qual está inserido. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2008, p. 98).

5.3 Manual do Professor no Guia de Livros Didáticos 2011

A lógica de ampliação e refinamento das exigências permanece no processo avaliativo descrito neste Guia que é o mais inovador dentre os quatro analisados neste trabalho. Ainda que em muitos momentos conectadas ao suposto uso adequado do livro didático, percebe-se uma valorização da formação teórica mais ampla e da ação do professor de forma bastante diferenciada das edições anteriores. Cabe ressaltar que, por diversas vezes, aponta-se para um uso “subversivo” dos livros didáticos e uma valorização das decisões e da ação docente.

Todos nós sabemos que a eficácia de um livro didático – ainda que sustentada naquilo que possa existir de efetivamente inovador ou distintivo em uma coleção – reside, sobretudo, nos usos, apropriações, invenções e reinvenções feitas pelo professor, cotidianamente, no interior da sala de aula. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 14).

Nesse sentido, a ação e a reflexão docente parecem ganhar uma conotação mais independente e menos prescritiva. A perspectiva avaliativa nessa versão não pressupõe um professor trabalhando apenas em prol das simples adaptações, inclusões ou exclusões do currículo prescrito nos livros didáticos. O livro didático, ainda que tido como parte integrante do processo

ensino/aprendizagem, parece perder parte da centralidade e o papel do professor assume relevo neste contexto.

A avaliação do Manual do professor assume um contorno diferenciado e próprio Guia esse novo *status* ocupado pelo Manual é afirmado.

Se até algum tempo atrás o MP era um item à parte nas coleções, e muitas vezes exterior a elas, a partir de agora ele se torna uma peça importante, entendida como uma ferramenta de formação continuada e auxílio do professor em seu trabalho cotidiano e **no diálogo com o conjunto de professores da escola**, como instigador para novas leituras e estudos. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 11, grifos nossos).

Pela primeira vez, a discussão coletiva entre os profissionais da escola é mencionada. Essa era até então uma grande ausência na lógica formativa docente concebida para o Manual do professor nas versões anteriores do programa. Apesar disso, nas Fichas de Avaliação do Guia 2011 não foram apontados como quesitos para análise dos Manuais do Professor a presença de orientações para discussões coletivas entre profissionais da mesma área do conhecimento e com os demais professores da instituição escolar.

O Edital do PNLD 2011, pressuposto reafirmado pelo *Guia de livros didáticos* da mesma versão do programa, estabeleceu que uma coleção poderia ser excluída caso o Manual do professor “apresente problemas em sua elaboração ou se apresente de modo excessivamente superficial.” (BRASIL, *Guia de livros didáticos* 2011, p. 15). Ao que tudo indica, essa premissa trouxe maior possibilidade para que os profissionais envolvidos na avaliação fossem mais exigentes. Em princípio, cada quesito pode ser excludente. Cabe ressaltar que o acúmulo de experiências das equipes de avaliadores, após a publicação das “Recomendações para uma política pública de Livros Didáticos no Brasil”, também é um fator considerável na contribuição para o refinamento das exigências em relação às coleções didáticas. O PNLD 2011 foi o terceiro de História voltado para as séries finais do Ensino Fundamental e o segundo coordenado consecutivamente pela UFRN.

O Guia 2011, não obstante, a inovação proposta deu também continuidade a muitos pressupostos avaliativos das edições anteriores. Por meio dos quesitos dispostos nas Fichas de Avaliação do Manual do professor

adotados nos Guias 2008 e 2011, por exemplo, é possível constatar semelhanças, continuidades e rupturas entre as edições. Alguns são bastante semelhantes²⁴⁸ e, dentre eles, podemos citar os quesitos “Fornecer informações adicionais ao livro do aluno (para o trabalho com imagens, com conceitos, com o ensino de História, por exemplo)”. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2008, p. 120) e “Traz informações complementares às imagens e documentos constantes do livro do aluno” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 120). Nesse mesmo sentido, outro exemplo, seriam os quesitos “Propõe e discute sobre a avaliação da aprendizagem” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2008, p. 120) e “Contempla proposta e discussão sobre avaliação da aprendizagem.” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 120).

Determinados quesitos, por sua vez, não foram transpostos de forma mais direta entre as Fichas de Avaliação adotadas nas duas edições²⁴⁹. Alguns foram incorporados em outros itens mais abrangentes ou mesmo já não faziam mais sentido diante dos pressupostos adotados na versão 2011. Dentre esses, por exemplo, “Há glossário ou equivalente para o professor”; “A linguagem é clara e adequada ao professor”. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2008, p. 120). Nesse caso, os quesitos construídos na edição 2011 parecem não se pautarem por uma busca da suposta linguagem adequada ao professor. O que está em jogo nessa versão do programa é a coesão textual e a consistência do Manual do professor, já que, em diversos quesitos, discute-se se o Manual apresenta determinados assuntos de “modo claro e inteligível”²⁵⁰. Quesitos como “Incentiva práticas educativas autônomas do professor” presentes na versão 2008 parecem estar incorporados em inúmeros outros inéditos da versão 2011 do Programa²⁵¹. Nesta, apesar de não haver menção direta à autonomia docente, existe uma concepção mais radical do termo que será discutida mais adiante.

²⁴⁸ Ver Apêndice E – Quadro 1.

²⁴⁹ Ver Apêndice F – Quadro 2.

²⁵⁰ Dentre eles, estão quesitos como “Apresenta, de modo claro e inteligível, reflexões relativas às pesquisas contemporâneas sobre a aprendizagem do conhecimento histórico pelos alunos” ou “Informa, de modo claro e inteligível, reflexões relativas às pesquisas contemporâneas sobre aprendizagem do conhecimento histórico pelos alunos.” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p.112).

²⁵¹ Ver Apêndice G – Quadro 3.

Entretanto, diferentemente das considerações apresentadas no *Guia de livros didáticos* 2008, os avaliadores da versão 2011 do PNLD se mostraram menos satisfeitos com os Manuais analisados.

Cabe dizer, pensando-se no resultado global da avaliação, que o Manual do professor é um elemento que ainda está por ser aprofundado nas coleções tendo sido, inclusive, um fator central justificador, por si só, de algumas exclusões²⁵². (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 16).

Tal qual a versão 2008, no Guia 2011, foram utilizados quinze quesitos na Ficha de Avaliação pra análise do Manual do professor. Cada quesito foi classificado em uma escala com os cinco conceitos reproduzidos abaixo na figura 3.

Figura 3 — Manual do professor – Conceitos para avaliação

(assinalar uma alternativa para cada tópico avaliado)			
O- ÓTIMO	B - BOM	S- REGULAR	F- FRACO
A - AUSENTE / NÃO (cenário de exclusão no conjunto do item)			

Fonte: BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 111.

Os critérios avaliativos para o Manual do professor, por sua vez, foram subdivididos em três grandes blocos, a saber: Coerência e adequação teórico-metodológicas, Orientação básica sobre o adequado uso do Livro do Aluno e Contribuição com a formação continuada do docente. Nos dois primeiros grupos, estão quesitos vinculados às explicitações de arcabouço teórico/metodológico, propostas, informações e orientações para o bom uso do livro do aluno. O último item, por sua vez, foi dividido em 7 quesitos reproduzidos a seguir na figura 4, transcrita do *Guia de livros didáticos*.

²⁵² Nesta versão do programa, 25 coleções foram inscritas. Uma vez analisadas, 9 foram excluídas — o equivalente 34% do total — e dezesseis aprovadas, ou seja, 64% das obras avaliadas.

Figura 4 —Manual do *Guia dos Livros Didáticos*

Contribuição com a formação continuada do docente					
9.	Propicia ao professor uma reflexão sobre currículo, concepções de aprendizagem e, principalmente, a concepção que orienta a obra didática; (argunte e exemplifique)				
10.	Apresenta, de modo claro e inteligível, reflexões relativas às pesquisas contemporâneas sobre a aprendizagem do conhecimento histórico pelos alunos; (argunte e exemplifique)				
11.	Informa, de modo claro e inteligível, sobre a natureza do conhecimento histórico tomando por referência princípios contemporâneos e atualizados de investigação no campo da ciência da História; (argunte e exemplifique)				
12.	Informa sobre documentos e principais orientações das políticas públicas para o ensino de História; (argunte e exemplifique)				
13.	Sugere bibliografia pertinente e atualizada e/ou outras referências que contribuem para a formação do professor; (argunte e exemplifique)				
14.	Valoriza o papel do professor como elaborador do programa a ser desenvolvido em sala de aula e como mediador entre o aluno e o conhecimento, capaz de promover múltiplos usos do livro didático; (argunte e exemplifique)				
15.	Orienta o professor a respeito das perspectivas mais contemporâneas de tratamento da História da África, cultura afro-brasileira e História das nações indígenas; (argunte e exemplifique)				
NOTA PARCIAL					

Fonte: BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 112.

Nesse grupo (FIG. 4), estão os quesitos relacionados mais diretamente à formação docente. A leitura desses permite perceber uma concepção formativa mais ampla para o professor superando, em grande medida, a concepção de técnico-reprodutor. Há de fato uma sinalização de que o Manual do professor deve estar voltado a uma perspectiva que não esteja necessariamente vinculada ao livro didático perceptível por meio de inúmeros quesitos que guardam independência em relação a esse instrumento didático/pedagógico. A formação não fica condicionada à preparação do professor para compreender e implementar a proposta de ensino/aprendizagem e de concepção

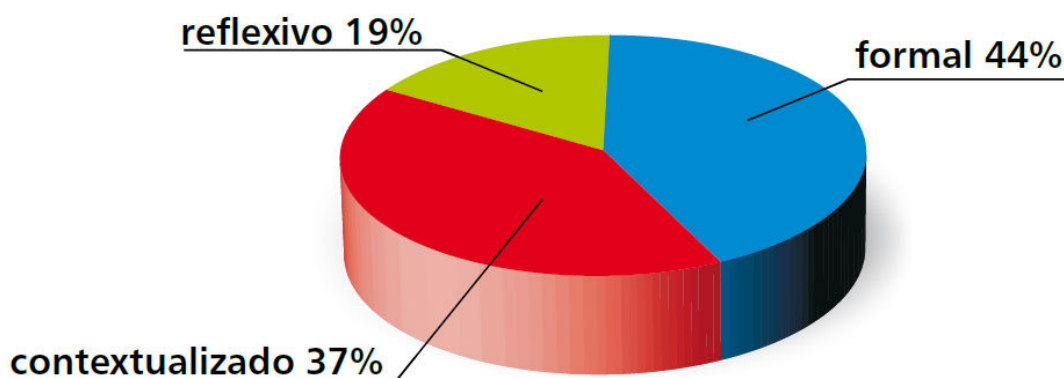
historiográfica defendidas pelos autores e consubstanciadas, em tese, no livro do aluno²⁵³. Além disso, não se restringem a questões pontuais.

Ao contrário, as questões propostas para análise dos Manuais demonstram a busca de pontos nevrálgicos da formação docente mais ampla, dentre eles discussões sobre a natureza do conhecimento histórico tomando por referência princípios contemporâneos e atualizados de investigação no campo da historiografia, documentos e principais orientações das políticas públicas para o ensino de História, perspectivas mais contemporâneas de tratamento da História da África, cultura afro-brasileira e História das nações indígenas; reflexões sobre currículo e concepções de aprendizagem; reflexões relativas às pesquisas contemporâneas sobre a aprendizagem do conhecimento histórico pelos alunos, etc..

Ao ter por base os resultados dessas avaliações, os Manuais do Professor, por sua vez, foram agrupados em três grandes blocos conforme o gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 – PNLD 2001- Coleções aprovadas-Perfil do Manual do professor

PNLD 2011 – Coleções aprovadas Perfil do manual do professor – em %



Fonte: BRASIL, *Guia dos Livros Didático*, 2011, p. 16.

²⁵³ A exceção dos itens 9 — apenas em sua segunda parte, vinculada à concepção que orienta a obra didática — e 14, todos os demais não estão diretamente ligados ao livro didático e a seus usos. Nesse caso, a formação pressuposta está sintonizada com uma perspectiva formativa mais ampla do professor.

Essa nomenclatura e critérios trazem alguns diferenciais em relação aos que foram utilizados nas versões anteriores do programa. No grupo *formal*, predominante entre as obras aprovadas, foram classificados os Manuais do Professor que atendem aos pontos obrigatórios determinados em Edital e explicitam apenas o que foi considerado pelos avaliadores como suficiente tendo por referência os princípios norteadores da coleção. Entretanto, não trazem uma articulação densa com a obra. Nesse tipo de manual, estão presentes sugestões de respostas às atividades apresentadas aos estudantes. Ao passo que a ampliação das informações e orientações para o professor de forma mais aprofundada são inexistentes²⁵⁴.

O Manual do professor situado no campo denominado *Contextualizado* possui “uma apresentação efetiva dos princípios norteadores centrais da obra e é pautado por orientações claras quanto ao uso do livro do aluno por parte do professor” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 15). A maior crítica dos avaliadores a este modelo de manual está no fato de ser “sucinto na proposição de orientações adicionais e nas sugestões de leitura que permitam ao professor desenvolver reflexões para além daquilo que se apresenta nas atividades” (*Guia de livros didáticos*, 2011, p. 15).

Por fim, o Manual do tipo Reflexivo é marcado por apresentar uma

densa explicitação de princípios conceituais, teóricos e curriculares, bem como por uma consistente reflexão acerca do campo da História e seu ensino hoje. Desse modo, a elaboração desse tipo de manual é feita de modo a, por um lado, garantir ao professor uma reflexão acerca dos usos e critérios de elaboração da obra e, por outro, **fornecer elementos que permitem ao professor um avanço em termos de formação continuada.** (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 15, grifos nossos.).

Nesse último grupo, está um reduzido bloco de Manuais do Professor que de certo atenderam melhor aos requisitos apontados no último subgrupo da Ficha de Avaliação. Representam a preferência dos avaliadores e, mesmo sendo parte integrante dos Livros Didáticos, parecem também contribuir com subsídios para formação docente que independem da existência do livro do

²⁵⁴ Ver BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 15.

aluno. De fato, como o próprio nome já diz, caminham em maior sintonia com as concepções de Professor Reflexivo.

5.3.1 PNLD 2011 e Educação para Relações Étnico-Raciais

O *Guia de livros didáticos* 2011 foi pioneiro na inclusão das questões étnico-raciais nos quesitos avaliativos do Manual do professor atendendo determinações legais e, sobretudo, sociopolíticas. Fruto de uma intensa mobilização dos movimentos sociais organizados e, sobretudo, àqueles ligados às questões étnico-raciais no Brasil, em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639 foi sancionada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva. O seu teor determinava essencialmente a inclusão do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos das redes de ensino brasileiras. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação aprovou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana”. Além disso, foram promovidas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passou a contar com mais dois artigos, transcritos a seguir, que impactam direta e indiretamente o ensino de História.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Parágrafo 1.º – O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Parágrafo 2.º – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras;

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Em decorrência das mudanças na legislação e do novo contexto que se desenhava para a educação nacional, as pesquisas acadêmicas e o mercado

editorial intensificaram um movimento, ainda em expansão, de resgate da história da África e dos afrodescendentes no Brasil (SANTOS, 2010; SILVA; PORTO, 2012). O ensino de História, por sua vez, paulatinamente vem incorporando, a partir de então, essas novas abordagens. Alguns livros didáticos passaram a tratar o assunto numa perspectiva diferenciada.

Podemos dizer que, sem negar os aspectos cruéis e desumanizantes da escravidão, passou-se a ressaltar também outros aspectos da história dos negros no Brasil e a abordar a história da África respeitando-se a heterogeneidade cultural, econômica e política do continente. (SILVA; PORTO, 2012, p. 32).

Em março de 2008, a Lei Federal 11.645 acrescentou a obrigatoriedade dos estudos referentes à história e cultura indígena nas redes de ensino do país. “Esse complemento refere-se ao conteúdo, uma vez que vários outros aspectos relativos à educação escolar indígena possuíam regulamentação” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 22). O artigo 26, então, recebeu o seguinte acréscimo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Parágrafo 1.o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Parágrafo 2.o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

O PNLD 2005 não incorporou as determinações da Lei nº 10.639 haja vista que a publicação do Edital que o regulamenta foi publicado em 2002, ano anterior à promulgação da lei em questão. No Edital 2008 do programa, afirmava-se que seriam eliminadas sumariamente as coleções que não

observarem, dentre outras questões, o cumprimento dos dispositivos da Lei nº 10.639/2003, que é também citada no *Guia de livros didáticos* como referência para o trabalho²⁵⁵. Entretanto, a incorporação da legislação foi observada de forma mais específica nos livros dos alunos²⁵⁶. Os Manuais do professor não foram alvo direto dessa cobrança.

Na versão 2011 do Programa, essa questão foi plenamente incorporada nas avaliações quer seja no livro dos alunos ou nos Manuais do Professor. Nesse caso, também com as temáticas ligadas às populações indígenas. No Guia, afirmava-se que a legislação brasileira deve ser observada com rigor na confecção de uma obra didática.

No caso da História, particular destaque, neste momento atual, deve ser dado ao cumprimento da Lei 11.645, que dispõe sobre a obrigatoriedade de as coleções didáticas conterem informações e orientações quanto ao tratamento da História da África, História das populações indígenas, bem como reflexões acerca da situação dos afrodescendentes e indígenas no Brasil contemporâneo. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 10).

A Ficha de Avaliação em um de seus quesitos, por exemplo, determinava que se observasse se o Manual “Orienta o professor a respeito das perspectivas mais contemporâneas de tratamento da História da África, cultura afro-brasileira e História das nações indígenas. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 113)²⁵⁷. As resenhas produzidas para apresentação do resultado da avaliação aos professores destacaram também esse aspecto. Em cada uma foi apresentada “uma descrição de como as temáticas africana e indígena são contempladas ao longo da coleção...” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 13).

²⁵⁵ BRASIL, 2008, p. 125

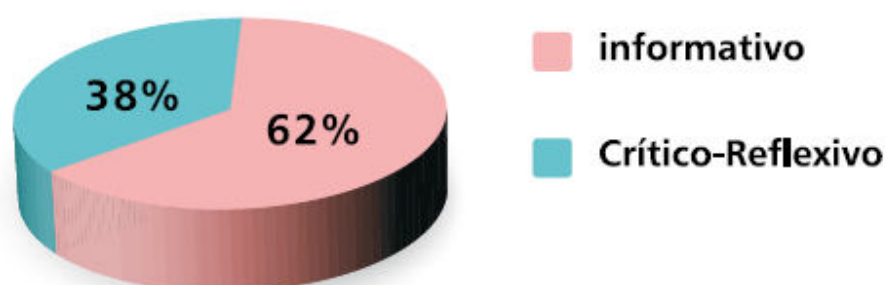
²⁵⁶ Na Ficha Avaliativa consta o item “Incorpora novas temáticas, como a da cultura afro-brasileira”. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2008, p. 116).

²⁵⁷ Cabe ressaltar que o bloco 6 intitulado *Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental* traz um item específico para análise das obras no qual o avaliador deve observar se a obra “Contempla conteúdos referentes à “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, conforme disposto no art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. (argumente e exemplifique)” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 120).

Além disso, cabe ressaltar que a importância de aprofundamento e melhor tratamento da temática foi apontada por meio de dados e amplamente discutida tanto em relação ao livro do aluno ou ao Manual do professor. Os gráficos 2 e 3 abaixo, transcritos do *Guia de livros didáticos 2011*, referem-se aos livros do aluno e Manuais do Professor, respectivamente.

Gráfico 2 — PNLD 2011- Formas de abordagem da temática indígena e História da África – em %

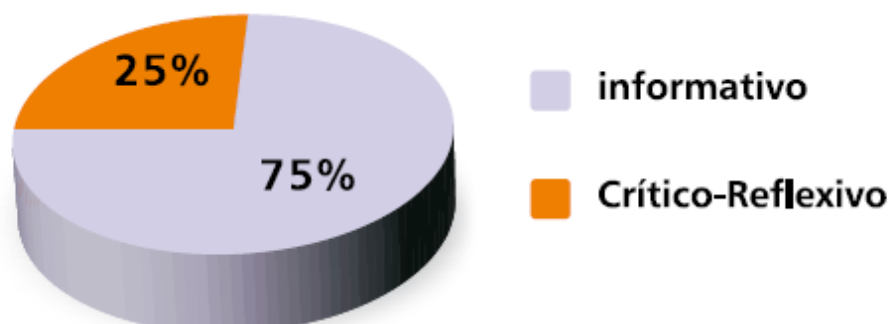
PNLD 2011 – Formas de abordagem da temática indígena e História da África – em %



Fonte: BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 23.

Gráfico 3 — PNLD 2011 – Orientações ao professor sobre o tratamento da temática indígena e História da África – em%

PNLD 2011 – Orientações ao professor sobre o tratamento da temática indígena e História da África – em %



Fonte: BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 23.

De acordo com o próprio Manual “tanto em relação à forma de abordagem de tais temáticas quanto em relação à perspectiva de orientação para os docentes, esse ainda é um assunto a ser desenvolvido.” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 23). Nos livros do aluno, predomina a dimensão informativa compreendida como aquela vinculada principalmente a uma cronologia de viés eurocêntrico. Essa abordagem dos conteúdos históricos previstos não se encontra necessariamente vinculada a uma reflexão crítica voltada à problematização do tempo presente ou ao tratamento longitudinal e complexo das relações temporais. Isto se dá tanto em relação à História das populações indígenas, à História da África e à situação dos afrodescendentes no Brasil²⁵⁸.

Em relação ao Manual do professor essa tendência ainda é percebida em um número maior de coleções. O Guia classificou como Manuais *informativos* aqueles que

embora apontando para o professor alguns aspectos referentes ao enfrentamento didático e teórico das questões relativas à História da África e temática indígena, o fazem de modo não prioritário e pouco justificado. Desse modo, tais orientações adquirem um tom mais genérico e nem sempre são ancoradas em perspectivas historiográficas mais contemporâneas, o que significa dizer que o professor precisará buscar, no tocante a tais temáticas, textos adicionais para sua própria orientação e leitura. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 24)

Os Manuais Crítico-Reflexivos, por sua vez, foram compreendidos como aqueles nos quais os

Recortes nessa direção aparecem em bases historiográficas atualizadas e com densidade teórico-metodológica, além da presença de leitura complementar e indicações pertinentes de

²⁵⁸ BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 23.

fontes de atualização, bem como bibliografia consistente e igualmente atualizada. Além disso, conferem ênfase especial na discussão de tais temáticas, compreendendo a necessidade de o Manual do professor ser uma ferramenta capaz de contribuir para o processo de formação continuada do professor. **Ainda são em número minoritário e correspondem a 25% do total.** (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 24, grifos nossos).

A preferência dos avaliadores pelos Manuais de linha Crítico-Reflexiva é bastante nítida. Há também uma expectativa de uma ampliação dos Manuais com esse perfil dentro do PNLD. Fato que se torna explícito, por exemplo, quando se afirma que estes “Ainda são em número minoritário e correspondem a 25% do total. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 24). Na versão 2014 do programa, os avaliadores registram avanços nas abordagens da temática nos livros dos alunos.

As mudanças na área de História e do ensino de História, entretanto, nem sempre são transferidas com a velocidade que desejamos aos livros didáticos. Há ainda muito conhecimento a ser integrado às coleções. Estamos avançando, por exemplo, na seleção dos conteúdos acontecimentais da abordagem da história e da cultura da África, dos africanos, dos afrodescendentes e dos povos indígenas, na progressão didática e na formulação dos exercícios. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2014, p. 10).

Nota-se que os esforços empreendidos para o avanço de uma abordagem mais consistentes da temática continuam. Entretanto, percebe-se a persistência de uma leitura dos livros didáticos enquanto portadores de um discurso acadêmico que deva ser transferido às escolas para se tornarem matéria de ensino. Entretanto, outras possibilidades teóricas podem ser pensadas. O currículo escolar, como já visto, dialoga com o currículo acadêmico, influencia e influenciado por este. Todavia, outras variantes estão presentes no saber histórico escolar. Como afirma o professor Oldimar Cardoso, com o reconhecimento da autonomia das disciplinas escolares a “Didática da História perde seu caráter prescritivo, deixa de ser um conjunto de

procedimentos para melhor transmitir aos alunos a ‘História dos historiadores’.” (2008, p. 157, grifo no original).

5.4 O Manual do Professor no Guia de Livros Didáticos 2014

Na avaliação da versão 2014 do PNLD, dentre as 26 inscritas, vinte coleções didáticas foram aprovadas. Se comparada a versão 2011, essa edição trouxe mudanças significativas em relação à política de formação docente consubstanciada nos Manuais do Professor. A avaliação construída apontou mais para um manual orientador do bom uso do livro didático do que para uma formação docente mais ampla e heterogênea.

Segundo o próprio Guia de livros didáticos “a Ficha de Avaliação, elaborada a partir do Edital, é o principal instrumento do processo.” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2014, p. 13). Por meio dela, determinam-se os critérios que serão focalizados pelos avaliadores e que alicerçarão a eliminação, aprovação e classificação das obras. Além disso, subsidiarão a construção das resenhas sobre as coleções presentes no *Guia de livros didáticos*.

Durante os processos de avaliação, os pareceristas utilizaram quatro conceitos para mensurar a qualidade dos quesitos analisados, a saber: ótimo, bom, regular e insuficiente²⁵⁹. Os quesitos para análise do Manual do professor, por sua vez, foram divididos em três grupos. No primeiro, encontram-se análises voltadas para conexões entre as proposições teóricas dos autores que nortearam as escolhas didáticas e pedagógicas e a estruturação e confecção do livro do aluno. Além disso, a atualização desses conhecimentos no campo da historiografia e da pedagogia conforme consta, a seguir, na figura 5 transcrita do *Guia de livros didáticos*.

²⁵⁹ BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2014, p. 139.

Figura 5 — Manual do professor

I - MANUAL DO PROFESSOR

N.	CRITÉRIOS
I	Apresentação e fundamentação da proposta da coleção
1.	Seleção e organização curricular do conhecimento histórico, seja no conjunto dos volumes, seja na estruturação interna de cada um deles.
2.	Pressupostos teórico-metodológicos da obra e proposta didático-pedagógica para o ensino de História.
3.	Atualização do conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia.
Descrição e Exemplos	
Análise	

Fonte: BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2014, p. 139.

No segundo grupo, estão questões diretamente ligadas ao bom uso do livro do aluno. Nessas, inclusive estão dispostas questões relativas à História da África, da cultura afro-brasileira e da História indígena. Essas discussões passaram a ser analisadas em função da apresentação de orientações sobre o que se encontra no livro do aluno. Não há uma exigência de que os manuais apresentem aos professores discussões mais independentes dos livros didáticos e sintonizadas com a produção acadêmica mais ampla neste campo tal qual propunha a Ficha de Avaliação do Guia 2011 conforme demonstra a figura 6, a seguir, transcrita do *Guia de livros didáticos* 2014.

Figura 6 — Orientações sobre o adequado uso do Livro do Aluno

II	Orientações sobre o adequado uso do Livro do Aluno	
4.	Orientações e informações sobre as estratégias e os recursos de ensino empregados no <i>Livro do Aluno</i> : - Textos; - Propostas de atividades/tarefas; - Trabalhos interdisciplinares. Para descrever e analisar este item, verifique a presença de cada um desses elementos.	constam do <i>Livro do Aluno</i> ; - Consideração da cultura material e imaterial. Para descrever e analisar este item, verifique a presença de cada um desses elementos.
5.	Metodologias para o ensino de História, sobretudo as que trabalham com fontes para a elaboração da história: - Leitura das imagens e dos documentos que	6.
		7.
		Formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação, adequados ao ensino de História.
		Descrição e Exemplos
		Análise

Fonte: BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2014, p. 140.

Por fim, no terceiro grupo, estão os quesitos adotados para análise das contribuições do Manual do professor para a formação docente. É nesse tópico que as diferenças entre essa versão e do *Guia de livros didáticos 2011* são mais extremas. A versão 2011 apresentou sete quesitos avaliativos neste item, sendo que na quase totalidade voltadas para uma formação mais ampla que não se conectava necessariamente ao uso dos livros didáticos ou até propunha uma subversão nas formas e usos a partir das referências, conceitos e opções do professor. O Guia 2014, por sua vez, utilizou-se de dois quesitos neste campo. Esses, não obstante a importância no processo formativo, abarcam uma gama mais reduzida de temáticas que, em tese, não contribuem para uma formação mais ampla do professor como no Guia 2011. A figura 7, transcrita do *Guia de livros didáticos 2014* exemplifica esse processo.

Figura 7 — Contribuição para a formação continuada do docente

III	Contribuição para a formação continuada do docente
8.	Reflexão sobre a prática docente e a valorização do papel do professor.
9.	Sugestão de textos de aprofundamento e bibliografia pertinente e atualizada no campo da história e do ensino de História.
Descrição e Exemplos	
Análise	
Potencialidades	
Limites	

Fonte: BRASIL, *Guia de livros didáticos 2014*, p. 140.

A Ficha de Avaliação contém também um item reservado a análise das orientações no Manual do professor para o uso de sites sugeridos pela obra com três quesitos. O primeiro visa identificar se a proposta da coleção explicita os objetivos didático-pedagógicos dos sites. O segundo se o Manual fornece orientações ao professor visando a exploração dos sites com os alunos, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos didáticos a serem empregados e, por fim, se há coerência e adequação entre os sites apresentados no Livro do Aluno e a proposta didático-pedagógica de uso dos sites explicitada no Manual do professor²⁶⁰. Essas também assumem um caráter prescritivo e propõe um professor técnico-reprodutor.

²⁶⁰ Guia de livros didáticos 2014, p. 152.

5.4.1 A formação docente nos Guias 2011 e 2014

Os resultados das comparações entre as Fichas de Avaliação dos Guias 2011 e 2014 em relação ao Manual do professor podem ser classificados em três grupos distintos. No primeiro estão os quesitos que não apresentaram mudanças ou tiveram modificações pouco substanciais. No segundo, agrupamento, encontram-se os quesitos que estão presentes em uma das edições e não apresentam correspondência direta com a outra. Por fim, os quesitos que estão diretamente relacionados à mudança de pressupostos em relação à formação docente continuada.

Dentre os quesitos que não apresentaram mudanças substantivas, estão aqueles que dizem respeito às avaliações dos Manuais em aspectos ligados a questões que versam sobre os pressupostos teórico-metodológicos da obra, proposta didático-pedagógica para o ensino de História, seleção e organização curricular do conhecimento histórico na estruturação interna de cada volume e entre os volumes que compõem a coleção²⁶¹.

Mesmo quando não acontecem modificações substantivas, em certas passagens, percebe-se um tom mais direto e prescritivo nos enunciados discursivos presentes na Ficha de Avaliação do *Guia de livros didáticos* 2014. Na versão 2011, por exemplo, analisa-se se o Manual do professor “Contempla proposta e discussão sobre avaliação da aprendizagem” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 112). Na versão 2014 avalia-se se o Manual apresenta “Formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação, adequados ao ensino de História” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2014, p. 140). Enquanto a primeira está voltada para um processo de maior formação teórica do professor acerca das questões ligadas à temática, nos critérios avaliativos do Guia 2014 busca-se uma maior instrumentalização do professor com propostas mais concretas para efetivação do processo de avaliação já dentro da disciplina.

Dentre os critérios que não encontram correspondência mais direta entre as versões do Guia dos Livros Didático está o quesito “Informa sobre

²⁶¹ Ver Apêndice H – Quadro 4.

documentos e principais orientações das políticas públicas para o ensino de História” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 112) ausente na Ficha de Avaliação em sua versão 2014 para análise do Manual do professor. Entretanto, nessa versão o quesito 27 determina que sejam avaliados se a obra cumpre os preceitos legais e jurídicos, descrevendo especificamente uma série de dispositivos legais. Esses são a Constituição Brasileira de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais, pareceres do Conselho Nacional de Educação, a Lei nº 11.645/2008, dentre outras²⁶². Nesse sentido, percebe-se, na versão 2014, uma maior explicitação da legislação pertinente ao ensino. Ao que tudo indica, as disposições presentes nos quesitos 26, 27 e 28 circunscrevem-se à avaliação dos livros do aluno. A discussão mais aprofundada desta, numa perspectiva de formação docente, no Manual do professor, não aparece explicitamente na Ficha de Avaliação do Guia 2014.

O quesito avaliativo número quatro do Manual do professor 2011, determinou-se que se analisasse se “Há coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica explicitada ao professor e a execução do livro do aluno” (p. 112) não foi mantido na Ficha de Avaliação no campo relativo ao Manual do professor da versão 2014. Entretanto, este foi um critério geral da avaliação das obras didáticas processada no PNLD 2014²⁶³. Além disso, esta foi uma observação processada oficialmente a partir do livro do aluno em dois quesitos. No item relativo à abordagem teórico-metodológica da História em seu quesito 10, consta para avaliação que se faça a observação se o livro do aluno é resultado da “Coerência e efetivação da fundamentação teórico-metodológica de história proposta no Manual do professor” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, p. 141). Por fim, no quesito 19 do item sobre coerência e adequação da proposta didático-pedagógica consta como item avaliativo a “Coerência e efetivação da proposta de ensino-aprendizagem explicitada.” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, p. 142).

Cabe destacar, na versão do Guia 2014, a incorporação de abordagens em relação à cultura imaterial nos critérios avaliativos. Essa representa uma

²⁶² BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2014, p. 144.

²⁶³ BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2014, p. 13.

sintonia com avanços nas discussões acadêmicas no campo do Patrimônio Cultural, da legislação e das reivindicações dos movimentos sociais nas últimas décadas (CHAGAS, 2006; 2007; PRATS; SANTACANA, 2009; ANDRADE, 2010; ORIÁ, 2006; PEREIRA; SIMAN; COSTA; NASCIMENTO, 2007; PEREIRA, 2008; PEREIRA; SIMAN, 2009). A presença desse quesito, nos critérios de avaliação do Manual Professor, são indícios que apontam para o pressuposto de que os docentes devem possuir informação teórica nesta perspectiva.

Por fim, estão os quesitos que sofreram algum tipo de mudança que reflete também uma modificação na concepção de formação docente²⁶⁴. Na versão 2011, a maior parte dos quesitos presentes no item *Contribuição com a formação continuada do docente* estavam voltados para uma discussão mais ampla e independente das coleções didáticas. Na versão 2014, o foco da análise determinada para os Manuais do Professor fica limitado à proposta que fundamenta a coleção e às orientações para o “bom uso” do livro didático e, em certos casos, dos sites indicados. Uma temática exemplar nesse caso está relacionada ao tratamento da cultura afro-brasileira, História indígena e da África.

Na versão 2011, consta o quesito “Orienta o professor a respeito das perspectivas mais contemporâneas de tratamento da História da África, cultura afro-brasileira e História das nações indígenas” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 113) como parte do item *Contribuição com a formação do docente*. Na versão 2014, a análise do tratamento da temática foi deslocada para o item *Orientações sobre o adequado uso do Livro do Aluno* por meio do quesito 6 que determina que seja observado se a coleção apresenta “Orientações sobre o ensino da história da África, da cultura afro-brasileira e da história indígena” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2014, p. 140).

A avaliação processada na edição 2011 do PNLD, como já visto, pressupõe que a temática seja discutida mais amplamente com o professor sem necessariamente produzir uma vinculação direta com o livro didático ou mesmo um uso sintonizado com a prescrição de autores e editores

²⁶⁴ Ver Apêndice I – Quadro 5

consubstanciados em textos, atividades e propostas de reflexão. Nesse sentido, a lógica de formação situa-se numa perspectiva mais ampla e menos prescritiva. Na versão 2014, por sua vez, o tratamento apontado para a temática fica reduzido às orientações para o “manuseio” daquilo que fora proposto no livro do aluno ou nos sites sugeridos.

Dois outros quesitos presentes no item sobre formação continuada docente na Ficha de Avaliação do Guia 2011 também sofreram modificações na versão 2014. O primeiro determina que os pareceristas analisem se o Manual do professor “Apresenta, de modo claro e inteligível, reflexões relativas às pesquisas contemporâneas sobre a aprendizagem do conhecimento histórico pelos alunos” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 112). O segundo solicita-se que se avalie se o Manual “Informa, de modo claro e inteligível, sobre a natureza do conhecimento histórico tomando por referência princípios contemporâneos e atualizados de investigação no campo da ciência da História”. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 113).

Na versão 2014, esses quesitos foram incorporados em um único assim redigido: “Atualização do conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2014, p. 139). Esse, por sua vez, está inserido no item *Apresentação e fundamentação da proposta da coleção*. De modo semelhante à abordagem dada às questões relacionadas à História da África e Indígena e à cultura afro-brasileira, a temática em questão recebeu um tratamento mais prescritivo na versão 2014. Enquanto a versão 2011 propunha uma discussão também mais ampla e independente dos livros didáticos, a avaliação do PNLD 2014 supõe um Manual do professor que oriente os docentes sobre as escolhas efetivadas pelos autores e não sobre as perspectivas mais abrangentes advindas das pesquisas e da literatura no campo historiografia e da pedagogia.

Outro quesito que merece destaque determina que seja analisado se o Manual do professor de cada coleção participante do PNLD “Propicia ao professor uma reflexão sobre currículo, concepções de aprendizagem e, principalmente, a concepção que orienta a obra didática” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 112) situado também no item *Contribuição para formação continuada docente*. Na versão 2014, o quesito mais próximo a esse

determina que seja observado no item *Apresentação e fundamentação da proposta da coleção* a coerência e sintonia desta com a “Seleção e organização curricular do conhecimento histórico, seja no conjunto dos volumes, seja na estruturação interna de cada um deles” (Guia de livros didáticos, 2014, p. 139).

Mais uma vez, a análise da Fichas de Avaliação das obras didáticas 2014 aponta para uma formação voltada, prioritariamente, para a o domínio de informações e reflexões sobre a fundamentação da obra didática. Diferentemente das proposições mais amplas e independentes dos livros didáticos presentes nos enunciados discursivos da versão 2011.

Outro quesito, “Valoriza o papel do professor como elaborador do programa a ser desenvolvido em sala de aula e como mediador entre o aluno e o conhecimento, capaz de promover múltiplos usos do livro didático.” (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 113), também sofreu modificações mais expressivas. Na versão 2014, consta “Reflexão sobre a prática docente e a valorização do papel do professor”. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2014, p. 140). O professor é explicitamente compreendido como o mediador entre o aluno e o conhecimento (função esta que não é transferida ao livro didático). Além disso, o docente é compreendido como aquele que deve elaborar o programa a ser desenvolvido em sala. Nesse caso, não deve se restringir ao programa prescrito do livro didático.

Espera-se também que o manual contribua para que o professor possa promover os múltiplos usos dos livros didáticos. Nessa perspectiva, como já visto, incluem-se também as propostas de subversão das perspectivas apontadas pelos autores para as obras didáticas. Na versão 2014, o item é apresentado de forma genérica. Não se aponta o que seriam as reflexões sobre a prática e valorização do papel do professor e não há menção a múltiplos usos dos livros didáticos.

Enfim, cabe registrar o quesito “Sugere bibliografia pertinente e atualizada e/ou outras referências que contribuem para a formação do professor”. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2011, p. 113) presente na Ficha de Avaliação da edição 2011. Seu similar na versão 2014 possui a seguinte redação: “Sugestão de textos de aprofundamento e bibliografia pertinente e

atualizada no campo da História e do ensino de História.” (BRASIL, *Guia dos Livros Didático*, 2014, p. 140). Nesse caso, a versão 2011 compreende que outras referências — mesmo sem explicitá-las — podem ser apresentadas e serem úteis para formação docente. A versão 2014 limita-se à bibliografia, ao campo da História e do ensino de História.

Nota-se que na versão 2014 do Guia não são apresentados quadros mais amplos com as tendências dos Manuais do Professor que acompanham as coleções. Diferentemente da versão anterior, os avaliadores não apresentaram os limites e avanços esperados neste conjunto de publicações. Além disso, em determinados momentos demonstram satisfação com os Manuais aprovados. Na apresentação do *Guia de livros didáticos 2014*, afirma-se que:

O Manual do professor é outro elemento que apresenta melhoria significativa. Você perceberá que há maior preocupação para que ele seja um material que **auxilie o docente a construir formas adequadas de atingir os objetivos do ensino de História**. (BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2014, p. 10, grifos nossos).

Nesse sentido, pode-se inferir que houve um propósito de construir referências no campo teórico-metodológico mais restritas ao campo da História e do Ensino de História que de uma formação mais geral. Além disso, a ideia de uso adequado definido à priori é outra diferença dessa com a versão 2011 do Guia. Além disso, se na versão 2011, assistiu-se a uma sintonia significativa com as concepções de Professor Reflexivo, no Guia 2014, essa perspectiva se não se aplica. Nesse ficaram bastante evidenciadas proposições voltadas para formação de um professor técnico-reprodutor.

5.5 Algumas considerações

Como já mencionado, entre a versão 2005 e 2008 dos Guias dos Livros Didáticos, existe uma ampliação e refinamento das exigências para os Manuais do Professor. Na primeira delas, o pouco acúmulo de experiências e a falta de amparo legal nos editais impediu um maior rigor das equipes de avaliadores durante a análise das obras. Na versão 2008, houve uma ampliação e um refinamento das exigências. Os avaliadores foram orientados a examinar se os objetivos selecionados contribuem para a consecução dos objetivos da área e do Ensino Fundamental. Além disso, se o manual orientava a execução das atividades e dos objetivos propostos²⁶⁵. Nesse caso, percebe-se um maior detalhamento e a busca de sintonia com o currículo oficialmente prescrito.

Acrescenta-se a isso a busca de caminhos mais específicos que apresentem certa garantia do “como fazer” de acordo com a perspectiva proposta pelos autores/editores nas coleções aprovadas. Percebe-se uma sintonia fina com lógica de um manual prescritivo e de um professor menos reflexivo. Numa perspectiva reflexiva, possivelmente caberia ao professor a definição se deve ou não utilizar-se das atividades propostas. Cabe ao professor, a partir de uma reflexão em diálogo com as ciências de referência, os demais profissionais da escola, a realidade na qual está inserido abandonar, modificar ou subverter a ordem estabelecida nos livros didáticos.

Nas duas versões em questão, questionam-se os Manuais do Professor e Coleções Didáticas que reservam aos professores um papel de executores acrílicos do currículo com as atividades propostas. Não obstante, as polissemias e a heterogeneidade presentes no trabalho das equipes de avaliadores, nas duas versões, predomina uma concepção de professor ainda numa perspectiva de técnico-reprodutor de acordo com a proposta formativa apontada para o Manual do professor. Assim, a ressalva apontada demonstra a intenção de levar o professor a conhecer bem as concepções de ensino-aprendizagem e de História que orientaram a produção da coleção para conduzirem melhor o bom uso dos livros didáticos. Mesmo com margem de

²⁶⁵ BRASIL, *Guia de livros didáticos*, 2008, p. 120.

liberdade para incluir, selecionar, adaptar ou excluir parte do se propõe nos livros didático de acordo com suas necessidades didático/pedagógicas, ao professor é reservada a função de encaminhar uma proposta concebida externamente em sua essência.

Na versão 2011 do programa, houve uma ruptura em relação às concepções de formação docente. Diversos quesitos avaliativos do Manual do professor tinham por objetivo garantir a existência de um processo de formação docente mais complexo, conectado com as questões amplas no campo da educação e da historiografia e, em diversos momentos, independentes do livro didático. Em outros, havia uma indicação positiva para manuais que propunham uma “subversão” dos professores nos usos “esperados” dos livros didáticos. Em outras palavras, uma utilização a partir de seus próprios critérios e referências e não necessariamente dentro da lógica de usos concebidos por autores e editores.

A versão 2014, por sua vez, apontou em outra direção. De modo geral, apresentou critérios de avaliação dos Manuais do Professor que se sintonizam com um modelo de formação voltado para professores técnico-reprodutores. De um modo geral, os critérios avaliativos valorizaram Manuais que explicitaram as opções teórico-metodológicas que subsidiaram a produção do livro do aluno bem como trouxessem orientações sobre o “bom” uso deste. Não obstante, as polissemias e as divergências das equipes de avaliadores em cada edição — apesar de certa ruptura promovida pela versão 2011 — ao longo das quatro edições analisadas, as avaliações processadas apontaram para um modelo de formação docente voltado predominantemente para um perfil de professor técnico-reprodutor.

A ausência do professor da Educação Básica nos processos de avaliação foi percebida em todas as edições analisadas. Não existem nem mesmo menções a pesquisas sobre o que esses professores pensam sobre o PNLD, as impressões que possuem sobre as obras aprovadas, as limitações, possibilidades, críticas e sugestões sobre cada uma delas que poderiam ser utilizadas na confecção de editais e no processo avaliativo do PNLD. Pouco se sabe sobre o como esses professores utilizam-se dos livros aprovados no programa e dos Manuais do Professor. Mesmo assim, as avaliações se

mantêm e são aperfeiçoadas sem que se tenha ciência do que pensam os professores que escolhem e, em tese, utilizam tais obras. Holien Bezerra (2013) afirma que houve pouco avanço no conhecimento sobre os usos dos livros didáticos. Segundo o autor, houve muita insistência junto ao MEC para que esse estudo fosse feito, mas sem sucesso.

No foco específico desta pesquisa, os Manuais do Professor, esse pressuposto também se aplica. Não encontramos pesquisas que possam responder se são e como são utilizados pelos professores da Educação Básica. Além disso, quais são as considerações desses sobre a política formativa embutida nestes materiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já visto, os processos de avaliação influenciam na construção dos futuros editais, estes, por sua vez, produzem influências nas avaliações subsequentes num processo constante de retroalimentação. Entretanto, os editais e os processos avaliativos são também resultado de outras conjugações de forças. A participação direta ou as pressões exercidas por inúmeros sujeitos oriundos de instituições governamentais e não governamentais, por exemplo, levam-nos a concordar com a afirmativa de Margarida Oliveira (2013) de que cada Edital não é portador de uma única voz. Os avaliadores, entretanto, pelo grande número de instituições e organismos governamentais aos quais estão vinculados, deixam marcas em seu trabalho de suas opções teóricas, metodológicas e ideológicas, bem como, da formação profissional que receberam. Por isso, processam leituras também particularizadas das orientações advindas dos editais.

Mesmo havendo discursos de parâmetros coletivos dentro de um grupo responsável pelas avaliações das obras, não se pode imaginar que equipes com dezenas de pessoas sejam homogêneas. Conflitos, tensões, negociações, disputas, silenciamentos estiveram presentes em todos os processos avaliativos aqui analisados. Como afirmam Sônia Miranda e Yara Alvim:

Como historiadores que são, é lícito afirmar que os pareceristas e avaliadores atuantes nos programas governamentais, ao avaliarem as coleções didáticas trazem aspectos epistemológicos de suas formações e visões de mundo para o interior do processo de avaliação, que jamais poderá ser compreendido como uma prática neutra. (MIRANDA; ALVIM, 2013, p. 390).

Assim, necessariamente não existe uma correspondência direta entre as intencionalidades predominantemente expressas nos editais e as apropriações dos avaliadores registradas nos Guias de livros didáticos. De fato os editais representam uma fonte orientadora para avaliação das obras. Todavia, a apropriação de cada Edital está relacionada às “leituras” e disputas produzidas pelos avaliadores e pareceristas.

As versões 2011 e 2014 do Programa demonstraram de forma exemplar essa perspectiva. Na primeira, os editais, mesmo que marcados por contradições, aproximam-se de forma predominante da concepção de Professor Reflexivo. O Edital 2014, por sua vez, aprofundou ainda mais a sintonia com esse modelo de professor. No entanto, a apropriação das equipes de avaliadores expressas nos Guias de livros didáticos não seguiram na mesma toada. Na versão 2011, a formação preconizada no processo foi a mais próxima da concepção de Professor Reflexivo entre todas aqui analisadas. Nessa chegou-se mesmo a propor uma formação em diversos momentos independente dos livros didáticos e sintonizada com uma formação mais ampla voltada para construção da autonomia docente. No processo avaliativo da versão 2014, por sua vez, recuperou-se a sintonia fina com a concepção de professor técnico-reprodutor, que também foi marcante nas versões 2005 e 2008.

O embate de concepções entre os sujeitos participantes nos editais e na Avaliação das obras nas versões 2005, 2008, 2011 e 2014 se evidenciaram também nas polifonias presentes num mesmo Edital ou Guia de livros didáticos. As determinações presentes no Edital 2011, por exemplo, apontam para escolha de uma única coleção para uma mesma escola ou de proposições de utilização “adequada” dessas definidas à priori e fora do contexto escolar por outros agentes e não pelos próprios professores. Ao mesmo tempo, apresentam uma sintonia com as perspectivas de Professor Reflexivo ao apontarem para o uso “subversivo” das obras, uma formação teórico-metodológica nos campos da educação e historiografia mais ampla e independente das próprias obras didáticas como já visto.

Evidentemente que muitas críticas sobre os resultados produzidos pelos processos avaliativos do PNLD devem ser feitas. Nos livros do aluno e Manuais do Professor, caminhou-se rumo à padronização do formato com a predominância do caráter prescritivo das obras, conteúdos selecionados e abordados com perspectivas universalizantes, a ausência de abordagens numa perspectiva multiculturalista e da cultura em seu plano microcômico impedindo a construção de estereótipo, dentre outras questões. Entretanto, é inegável que o PNLD contribuiu significativamente na longevidade de sua existência para

uma qualificação dos livros didáticos no Brasil. Dentre outros avanços, autores e editores passaram a se preocupar com a qualidade do suporte que abriga os livros didáticos impressos, o diálogo com a produção acadêmica, a qualidade e exploração didático-pedagógica de imagens e outras fontes documentais e, além disso, os Manuais do Professor deixaram de ser apenas um fichário com respostas para as questões propostas nos livros dos alunos.

Porém, os materiais produzidos e comercializados nas redes privadas de ensino não sofreram nenhum tipo de avaliação durante a vigência do Programa. Além da qualidade não avaliada por nenhum órgão externo, os preços praticados chegam, em inúmeros casos, a ser mais de dez vezes superiores aos negociados pelas editoras com o PNLD. Mesmo sem nenhuma avaliação externa, alguns desses materiais são utilizados indistintamente em inúmeras escolas espalhadas por todo território nacional. Cabe ressaltar que o ensino privado é uma concessão estatal prevista na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988).

Nas palavras de Carlos Roberto Jamil Cury (1992),

as escolas regulares se dividem em duas espécies: as públicas e as privadas. As primeiras são oficiais por sua natureza jurídica. Além da educação regular ser dever ("officium" em latim) do Estado, ela promana da autoridade do mesmo. As segundas tornaram-se oficializadas na medida em que se submetem aos parâmetros legais necessários para a consecução de uma validade nacional e/ou estadual. Embora tais escolas não se transformem em oficiais, a elas são atribuídas as mesmas condições das oficiais. (1992, p. 51)

Nesse sentido, é pertinente que se reflita se as discussões sobre a avaliação didática e pedagógica, regulamentações sobre a qualidade e os preços praticados em relação aos livros didáticos não caberiam também ao ensino privado. Entendemos que a busca de qualidade dos materiais didáticos não deve ser uma exclusividade da escola pública. O Estado brasileiro ao conceder o direito de exploração privada da Educação não pode se eximir do papel regulamentador e avaliador do ensino oferecido. Conforme já visto, no México, por exemplo, desde 1959, o programa estatal de livros gratuitos abrange indistintamente as redes pública e privada de ensino (ANZURES, 2011).

Outro aspecto que merece destaque está relacionado ao processo de fetichização dos livros didáticos em nossa cultura atualmente. Acredita-se que tais publicações tenham um poder descomunal de transformar o conteúdo de suas páginas em conhecimento verdadeiramente apreendido pelos estudantes. Como já observado, as polêmicas sobre os livros didáticos no Brasil, em torno principalmente de questões ideológicas ou de valores morais, envolvem diversos grupos sociais como associações de pais e alunos, órgãos governamentais das esferas municipal, estadual e federal, setores da imprensa nacional (e até estrangeira), o Congresso Nacional, enfim, os mais diversos setores da vida nacional. A forma como os livros didáticos foram consagrados nas representações sociais dos brasileiros parece ofuscar outras questões como as reais condições de trabalho e formação dos professores e do processo ensino/aprendizagem na Educação Básica.

Como demonstrado no decorrer deste trabalho, a carreira docente continua pouco atrativa para jovens que podem optar por outras profissões. Percebe-se um refluxo na procura e uma redução progressiva do número de formandos dos cursos de licenciaturas nos últimos anos. É lugar comum reafirmar a importância de políticas públicas de valorização da carreira e da formação docentes. Entretanto, essa continua sendo uma necessidade premente da educação brasileira. Kazumi Munakata (1997) concluiu em sua tese de doutoramento que

Se o professor torna-se prisioneiro do fetichismo da mercadoria do livro didático, sem condições de criticá-lo, é porque a qualificação desse professor deixou há muito de ser prioridade da política educacional, que chega a delegar às editoras e aos autores a realização de cursos de capacitação dos professores. (p. 203).

Mais de quinze anos se passaram e essas críticas continuam atuais. De um lado, percebe-se um investimento em políticas de formação docente. De outro, não se pode negar que ainda são necessários muitos avanços nesse campo.

Neste trabalho, demonstramos que, nas políticas de formação via PNLD, a transferência do papel formador de professores aos autores e editores permanece. Por meio de editais e Guias de livros didáticos, concebe-se, via de

regra, para o professor da Educação Básica uma formação para o uso adequado do livro numa perspectiva técnico-reprodutora. A esse profissional está reservado o papel de implementar de currículos alicerçados em concepções de história e ensino/aprendizagem consubstanciados em livros didáticos. Mesmo quando é orientado a fazer certas adaptações e/ou adequações, a essência de seu trabalho continua a ser a implementação de um projeto pensado por outros, ou seja, agentes externos ao contexto no qual está inserido. Nessa concepção, o livro didático assume a centralidade e o professor torna-se um agente auxiliar em sala de aula.

No contexto do PNLD, mais de 80% dos livros didáticos de História e, por consequência, dos Manuais do Professor adotados no Brasil foram produzidos nos últimos anos por um reduzidíssimo número de grandes grupos editoriais nacionais e/ou estrangeiros situados na cidade de São Paulo²⁶⁶. Inúmeras indagações podem ser levantadas diante deste quadro. Manuais do Professor concebidos nesta perspectiva estariam aptos a “dialogar” com docentes de todas as regiões brasileiras e, ao mesmo tempo, versáteis o bastante para atender a demandas heterogêneas advindas de processos de formação, condições de trabalho, desafios didático/pedagógicos tão distintos num país de dimensões continentais?

Os editais não tratam do possível distanciamento entre a política de formação no PNLD e a realidade concreta dos professores ou pelo menos não apontam perspectivas para evitá-la. As regulamentações para a contratação de uma política de formação não apresentam determinações que possam viabilizar uma maior aproximação entre os responsáveis pela política de formação docente — autores e editoras — e os professores do Ensino Básico. Não existem orientações, referências ou sugestões de que o Manual do professor seja construído alicerçando sua seleção de temas e campos de abordagem em demandas mais explícitas advindas dos professores da Educação Básica.

O PNLD promove de fato uma política de formação universalizante que não leva em consideração diferenças marcantes entre os interesses, realidades

²⁶⁶Conforme capítulos 3 e 4 desta tese e no Anexo A.

e demandas dos professores da Educação Básica. Nesse sentido, percebe-se a ausência de sintonia entre as determinações do Edital e os desafios postos à escola numa perspectiva multicultural como apontam Antônio Flávio Moreira e Vera Candau (2003). Além disso, cabe ressaltar a ausência de diálogo numa perspectiva cultural microcós mica na qual demandas culturais específicas de pequenos grupos e indivíduos — e nem por isso menos significativas — não são necessariamente abarcadas em interesses de uma comunidade mais abrangente.

Em suma, os conteúdos e estratégias são pensados à priori e, em seguida, encadeados e distribuídos nas coleções didáticas. Assim, o trajeto a ser percorrido em todas as séries dos anos finais do Ensino Fundamental já está prescrito. Cabe ao professor implementá-lo de acordo com o roteiro apontado nos livros didáticos independentemente da região, escola, grupos de estudantes com os quais trabalha. Além disso, a formação, as demandas, as expectativas, os interesses e a experiência do professor são desconsiderados na seleção de conteúdos e formas de abordagem definidas para o Manual do professor nessa política formativa.

Cabe ressaltar duas tentativas de dialogar com a realidade dos professores da Educação Básica. Por exemplo, o Edital 2011 trouxe a determinação de que os Manuais levassem o professor à reflexão e análise sobre a sua prática docente, além da interação com os demais profissionais da escola. Na versão 2014, considerou-se o professor da Educação Básica como produtor de conhecimentos e se questionou a dicotomia ensino/Pesquisa, ou seja, entre os que produzem e os que ensinam conhecimentos. Entretanto, em ambos os casos, não constam informações de que as expectativas, demandas, dificuldades, críticas, sugestões e observações advindas do professor da Educação Básica devam ser incorporadas na confecção e concepção dos Manuais do Professor que foram elaborados e nem o foram no próprio Edital.

Em suma, o papel e o poder do formador, consubstanciado no Manual do professor, continuaram superestimados em detrimento da participação, da análise crítica e reflexiva dos professores da Educação Básico. Estes continuaram como agentes passivos e não sujeitos também elaboradores da

sua própria formação. Em outras palavras, a chamada formação para e não com o professor tratada em diversas passagens deste trabalho.

Como já abordado, mesmo tendo um controle detalhado e rigoroso de todo o processo, ao transferir os processos de formação para a iniciativa privada, o PNLD situa a sua política de formação docente, via Manual do professor dos livros didáticos, na mesma lógica de muitas políticas públicas de formação adotadas no Brasil. Essa perspectiva, por sua vez, sintoniza-se com os pressupostos das políticas educacionais advindas do Banco Mundial. Nessas o setor educacional foi aberto para a atuação de grandes grupos econômicos (MINTO, 2007). Esse modelo já naturalizado não vem sendo abordado como apenas um dos possíveis caminhos nos inúmeros debates públicos ou na literatura acadêmica sobre os livros didáticos brasileiros na era do PNLD.

Quase todos os editais também apontam a importância do manual orientar os professores para a articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento. A sugestão é para que o docente implemente atividades interdisciplinares e, não para que discuta com os colegas de sua e das demais áreas do conhecimento as potencialidades, possibilidades e viabilidades dessa modalidade de abordagem no cotidiano da escola. As determinações dos editais e Guias são para que as orientações dos Manuais do Professor já devam apontar, por meio de uma definição técnica e previamente definida, o que deve ser abordado compartilhadamente com outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, o currículo assume uma perspectiva racionalista, que deixa a prática para o último momento, ou seja, a prática tida como decorrência de definições já adotadas pela ciência. Perspectiva essa já questionada nas proposições de Schön (1992; 2000) e por outros autores como já visto.

Abandona-se a perspectiva que marca a concepção de profissionais reflexivos de que os conhecimentos práticos devem ser incorporados nos processos de formação teórica. Conhecimento prático este, como já apontado, que deve dialogar com a produção teórica. Como afirma Angel Gomes (1992), os conhecimentos advindos das ciências básicas têm indubitável valor instrumental caso os programas de formação sejam utilizados numa

perspectiva dialógica, ou seja, interagindo com o conjunto de problemas e interrogações advindas do cotidiano escolar e se integrem no pensamento prático dos professores.

Em suma, ao que tudo indica, a experiência, as expectativas, as críticas e as sugestões dos professores da Educação Básica não são referências para construção e organização da política avaliativa do PNLD e nem da definição de princípios e pressupostos para organização do programa. Não existe um grande interesse sobre o que pensam os professores ou as contribuições que poderiam oferecer nas determinações do programa. Esses indícios corroboram o pressuposto de que os professores do Ensino Básico não vêm sendo percebidos como profissionais reflexivos que deveriam também atuar nos processos de planejamento e execução das ações formativas das quais são alvo.

Acreditamos que o “livro-inteligente” proposto na década de 1990 — e que parece perseguido pelos diversos Editais e Guias de livros didáticos durante a vigência do PNLD — tornar-se-á um material obsoleto à medida que professores numa perspectiva reflexiva assumam o controle — em diálogo com as ciências de referência e os demais colegas — das principais decisões relativas à sua própria formação e ao processo ensino/aprendizagem. O Professor Reflexivo não transfere aos livros didáticos as principais decisões sobre seu trabalho e as opções teórico-metodológicas mais adequadas à sua atuação. O livro didático é sim um instrumento que pode e deve estar a serviço de professores e estudantes. Entretanto, o processo ensino/aprendizagem que abrange o desenvolvimento de múltiplos saberes não pode ser aprisionado por livros prescritivos e professores “formados” para implementá-los adequadamente. Os livros didáticos devem caminhar mais em direção ao diálogo com professores e estudantes do que à prescrição de roteiros de estudos e atividades.

Cabe ressaltar que, em um país de dimensões continentais, no qual a universalização do Ensino Fundamental foi praticamente conquistada e caminha-se rumo à ampliação das vagas oferecidas no Ensino Médio, a qualidade da educação parece hoje um dos maiores desafios. Para esse avanço qualitativo, o acesso aos livros didáticos foi e continua sendo

considerado um subsídio indispensável pelo governo brasileiro e diversos setores da sociedade civil. Várias políticas públicas de promoção do acesso a esses materiais para a maior parte dos brasileiros foram registradas durante grande parte da nossa história republicana no século XX. Entretanto, a universalização do acesso se efetivou apenas no século XXI por meio do PNLD.

Não obstante problemas, críticas, readequações e mudanças que deva sofrer, essa talvez seja uma das mais bem sucedidas políticas no campo da história da educação nacional. O PNLD se insere no hall de políticas públicas do estado brasileiro e, inclusive, tornou-se uma política social ao promover o acesso de milhões de brasileiros ao livro didático. Por estar voltado indistintamente a todos os estudantes de escolas públicas assume características de uma política universalista. Há mais de dez anos responsáveis por estudantes brasileiros do Ensino Fundamental recebem gratuitamente todos os livros didáticos que utilizarão. Mais recentemente esse benefício foi estendido aos estudantes do Ensino Médio. Democratizar o acesso dos estudantes de escolas públicas aos livros didáticos de fato foi uma conquista importante da sociedade brasileira.

Não há dúvida de que os livros, em suportes tradicionais ou digitalizados, são peças relevantes no processo educacional. Entretanto, é necessário que se faça algumas reflexões sobre como deveriam ser esses materiais didáticos, quem seriam seus autores, como seriam produzidos. Poderiam ser os próprios professores? Seriam produzidos em escala ou a partir das demandas culturais advindas de professores e estudantes? Seriam portadores de roteiros prescritos ou seriam materiais auxiliares no processo ensino aprendizagem? Qual o tipo de formação deve ter o professor para utilizar esses materiais? O que é necessário para que esse profissional tenha condições plenas de exercer com autonomia as escolhas e/ou produção, bem como definir melhor as formas de uso ou abandono, quando necessário, desses materiais?

Entendemos que materiais didáticos e processos formativos para profissionais técnico/reprodutores exigem investimento menor em qualificação e carreira docente. Investir num Professor Reflexivo exige mudanças nas

condições de formação e trabalho. O Professor Reflexivo precisa de tempo para se preparar, estudar, refletir, produzir, dialogar com os colegas de trabalho e as teorias educacionais, selecionar/produzir seus materiais didáticos. A qualificação da educação passa também por investimentos de fato na formação e carreira docente construindo pré-condições para atuação de professores numa perspectiva efetivamente reflexiva.

Esta pesquisa se restringiu à análise de documentos oficiais e ausência de mais trabalhos no campo nos impediram de dialogar com os processos de recepção dos professores a essa política formativa. No período analisado, não constam pesquisas sobre o que os professores da Educação Básica esperam, sugerem ou criticam nos Manuais do Professor. Além disso, não sabemos se utilizam e de que modo esses Manuais, bem como se aprovam essa política de formação. Em outras palavras, o que pensam sobre política formativa da qual são alvo principal, mas não participam da sua construção. Compreender melhor essas questões pode responder sobre o nível de eficácia dessa política que envolve o uso do dinheiro público e, também por isso, precisa ser avaliada — sobretudo num cenário onde os recursos para educação ainda estão muito aquém das necessidades.

Além do que as resenhas dos Guias de livros didáticos oferecem de informações, sabemos também muito pouco como os Manuais do professor incorporam as orientações advindas do PNLD. Quais foram as principais mudanças e permanências registradas nesses manuais durante a vigência do programa ou mesmo como determinadas temáticas significativas no campo são abordadas em manuais diferentes. Como as obras mais adotadas que em tese são mais disponibilizadas aos professores, incorporam, subvertem, redimensionam, enfim, dialogam com as prescrições advindas dos Editais e dos Guias. Enfim, essas são algumas das lacunas que aguardam novas investigações. O campo ainda tem muito a ser investigado.

Por fim, cabe registrar que, nesta pesquisa, demonstrou-se a predominância de um modelo de formação docente associado à perspectiva técnico-reprodutora numa política de estado — e também social — da envergadura do PNLD. Numa perspectiva de governança da educação, na perspectiva defendida por Juan Carlos Tedesco (2010), não se pode deixar de

considerar as conexões sistêmicas, ou seja, os vínculos entre as medidas analisadas com outras medidas e orientações políticas gerais adotadas por um ou por sucessivos governos. Nesse sentido, acreditamos estar contribuindo para demonstrar a importância de investimentos efetivos em políticas de formação de professores reflexivos. Um bom começo seria a promoção de um diálogo mais concreto com os professores da Educação Básica — efetivado por inúmeros canais que possam capturar a contribuição desses profissionais — para subsidiar uma avaliação da política formativa proposta pelo PNLD apontando a sua contribuição, viabilidade, adequações e modificações necessárias. Além disso, auxiliar na construção de futuras políticas de formação que tenham os professores não apenas como receptores, mas também como atores da sua própria formação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR COIMBRA In: AGUIAR COIMBRA (Org.). Introdução. *Fronteiras da Ética*. São Paulo: Editora Senac, 2002.

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola Reflexiva e nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005 (Coleção Questões da Nossa Época; 104).

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. História e memória nos limites do In: *Visível: reflexões do saber histórico escolar nos livros didáticos de história*. 2012. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Juiz De Fora, Minas Gerais.

ALMEIDA, M. I. N. de. O desenvolvimento profissional, formação contínua e sindicato de professores In: _____. *O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. 1999, p.1-30. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. *Constr. Psicopedag.*, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 05 jun. 2014.

ÁLVAREZ, I. M.; GÓMEZ, I. PISA: Un proyecto internacional de evaluación auténtica. In: MORENEO, C. (Coord.). *PISA como excusa: repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó, 2009. p. 91-110.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANSZDNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas*. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 2004. v. 1. 203p.

ALVIM, Yara Cristina. *O livro didático na batalha de idéias: vozes e saber histórico no processo de avaliação do PNLD*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais.

AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. *Significações do professor de história para sua ação docente: o livro didático de história e o Manual do professor do segundo segmento do Ensino Fundamental no PNLD 2008*. 2012. Dissertação de Mestrado — Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

AMORIM, M. A. "Histórias de jovens profissionais da História: trajetórias de egressos do curso de História da FAFICH/UFMG (1998/01)." *PL912. LabepeH promove diálogos com Marina Alves Amorim (out. 2012)-parte 1.10*, 2012. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=p8G0LfK8PDw>>. Acesso em: 11 out. 2013.

ANDRADE, Luisa Teixeira. *Aula de história: cultura, discurso e conhecimento*. 2006. Mestrado em Educação — Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____; COELHO, A. R.; SIMAN, L. M. C.; SCALDAFERRI, D.C.; HENRIQUES, R. C. C.; SANTOS, L.; LIMA, P. L. O.; PEREIRA, Junia Sales; RICCI, C. S. (Org.) . *Produção de materiais didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar*, v. 3, 1. ed. Belo Horizonte: FaE UFMG, 2010, v. 1.

ANDRADE, Marisa Guerra. Patrimônio na perspectiva da diversidade. In: PEREIRA, Júnia Sales. *Produção de materiais didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar*. Belo Horizonte/Brasília: Labepeh/UFMG, Secad/MEC, CEAD/UFMG, 2010.

ANDRADE, S. G.; BAPTISTA, C. R. A formação de professores no contexto da educação inclusiva: desafios da prática e contribuições da pesquisa. In: AZAMBUJA, Guacira de (Org.). *Santa Maria: Atualidades e Diversidades na formação de professores*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, n. 19, p. 11-24, 2006.

_____. *Formação de professores: a constituição de um campo de estudos*. Educação, v. 33, n. 3, 2010.

_____. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educ. rev. [online]*. n.50, p. 35-49, 2013.

ANZURES, Tonatiuh. El libro de texto gratuito en la actualidad: logros y retos de un programa cincuentenario. *RMIE*, México, v. 16, n. 49, jun. 2011. Disponível em <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 5 de mai. 2014.

APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. Relações de classe e de Gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo: 3-14, fev. 1987.

ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise?. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Editora UFPR.

ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. São Paulo, Moderna, 2002.

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. *Por outras histórias possíveis em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de história*. 2012. Tese (Doutorado) —Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro.

ARROYO, Miguel. "Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares." *REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos* n. 1, p. 5 a 19. 2007.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve idéias e raciocínios históricos de jovens jogadores?*. 2009. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

AZAMBUJA, Darcy. *Teoria Geral do Estado*. São Paulo: Globo, 2008.

BADEJO, Márcia Lúcia. Entrevista com Isabel Alarcão. *Revista Pedagógica Pátio*. Porto Alegre: Artmed, ano VI, n. 23, p. 20-23, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004, 196 p.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BARBOSA, Fabiany Glaura Alencar E. *A abolição da escravidão nos livros didáticos: modos de pensar e representar a experiência passada*. 2012. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília, Distrito Federal.

BATISTA, Antônio A. G. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria De Educação Fundamental, 2001.

_____. Um Objeto Variável e Instável: Textos, Impressos e Livros Didáticos. In: ABREU, Márcia. (Org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; FAPESP. 2002. p. 529-575.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização* - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. il.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *EDUCAÇÃO*: Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007.

BELINTANE, Claudemir. Por uma ambiência de formação contínua de professores. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 117, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.avaliabh.caeduff.net/diagnosticabh/>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

BENITO, Agustín Escolano. El manual como texto. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 3, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 mar. 2014.

BERLÁNDEZ, María Edith. Uma Mirada desde la Dirección General de Materiales Educativos. *AZ Revista de educación y cultura*, nº 30. México.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.

BEZERRA, Holien G.; LUCA, Tânia Regina. Em busca de qualidade – PNLD História (1996-2004). In: SPÓSITO, M. Encarnação B. (Org.). *Livros Didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v.20, n.01, p.49-64, jan./jun. 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. Apresentação. In: *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, s/p, set./dez. 2004.

_____. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

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

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. _____ (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. Práticas de Leituras em livros didáticos. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.22, n.1, p. 89-110, jan./jun. 1996.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La Reproduction*; éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit, 1970.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 7-14, jan./dez. 2001.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Estilo, gêneros do discurso e implicações didáticas. III SEMINÁRIO DA ANÁLISE DO DISCURSO, Salvador: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA, 2005.

BRASIL. CAPES. PLATAFORMA FREIRE. Disponível em: <<http://freire.capes.gov.br/>>. Acesso em: 31 mai. 2014a.

_____. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Documento referência. Brasília: MEC, 2010.

_____. *Constituição Federativa do Brasil de 1988*. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 84 de 02 de dezembro de 2014. Disponível em <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_02.12.2014/CON1988.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2014b.

_____. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Histórico. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 15 dez. 2013a.

_____. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>>. Acesso em: 21 nov. 2013b.

_____. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Programa Nacional do Livro didático. Coleções mais distribuídas em 2014. Disponível: em: <[file:///C:/Users/MARCO/Downloads/colecoes%20mais%20distribuidas%20pnld%202014%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/MARCO/Downloads/colecoes%20mais%20distribuidas%20pnld%202014%20(1).pdf)>. Acesso em: 05 abr. 2014c.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 1999: História: Ensino Fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2000/2001: história: Ensino Fundamental: anos iniciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1999.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2004: história: Ensino Fundamental: anos iniciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2005: história: Ensino Fundamental: anos iniciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2007: história: Ensino Fundamental: anos iniciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2008: história: Ensino Fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2010: história: Ensino Fundamental: anos iniciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: história: Ensino Fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2013: história: Ensino Fundamental: anos iniciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: história: Ensino Fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013c.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matrículas no ensino superior crescem 3,8%. Censo da Educação Superior. 09 de Setembro de 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8>. Acesso em: 13 nov. 2014d.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb). Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 16 ago. 2014e.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 13 nov. 2014f.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 ago. 2014g.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. O que é o Plano Decenal de Educação para todos/ MEC/SEF. Brasília: MEC/SEF, 1993.8 p.

_____. Ministério da Educação. Formação Continuada para professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842>. Acesso em: 27 mai. 2014h.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2005. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de livros didáticos de 5ª a 8ª séries do PNLD/2005. *Diário Oficial da União*, p. 17, seção 3, 24/06/2002.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2008. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental - PNLD/2008. *Diário Oficial da União*, p. 69, seção 3, 30/12/2005.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2011. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental - PNLD/2011. *Diário Oficial da União*, p. 52, seção 3, 16/12/2008.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação 06/2011 – CGPLI - Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático -PNLD 2014. *Diário Oficial da União*, p. 50, seção 3, 07/11/2011.

_____. Ministério da Educação. Programa: Formação continuada de professores na educação especial – Modalidade a distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14188%3A>. Acesso em: 09 nov. 2014i.

_____. Ministério da Educação. Programas e Ações. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817>. Acesso em: 23 mai. 2014j.

_____. Ministério da Educação. Rede Nacional de Formação Continuada de professores. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=231&Itemid=332> Acesso em: 26 mai. 2014k.

_____. *Plano Decenal de Educação para Todos / MEC/SEF*. - Brasília: MEC/SEF, 1993. 120 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental*. - Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. - Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BUENO, João Batista Gonçalves. Representações iconográficas em livros didáticos de história. 2003. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

BUFREM, Leilah Santiago; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 22, p. 120 –130, jun. 2006.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de História regional um convidado ausente. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: Editora da UFRN, 2007. p. 170-179.

_____. O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de história: estado do conhecimento, tendências e perspectivas. In: GALZENARI, Maria Carolina Bolvério; BUENO, João Batista Gonçalves; Pinto Jr, Arnaldo (Org.). *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o livro Didático de História*. Jundiaí: Paco Editoria; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

CALADO, Alder de Freitas Calado. *Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade*. Caruaru: Fafica, 2001.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloisa; BORGES, Regilson Maciel. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado? *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, out./dez. 2011.

CANCLINI, Nestor García. *Culturas híbridas. Estratégias para entrar y salir de la modernidad*, México: Grijalbo, 1990.

CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. Anped. gt currículo. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1208t.PDF>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

CARVALHO, Andre Luis Souza de. *A resignificação da história do negro nos livros didáticos de história*. 2012. Dissertação (Mestrado) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

CARVALHO, Marlene Araújo de. *A Prática Pedagógica como Fundamento para se repensar a Formação de Professores*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CARVALHO, M. M. C. de. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e praticas de leitura. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. *Brasil, 500 anos. Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. *Revista História*. v. 23, n. 1-2, p. 33-48, São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita filho, 2004.

_____. Mercado Editorial Escolar e os Sistemas Apostilados de Ensino: Duelo de Titãs, Controle Curricular da Educação Pública e Cifras Impressionantes. Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. Fortaleza, CE. 3 a 7/9/2012.

_____. O impacto do PNLD no ensino de história: *cifrões e ideologia*. XVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL. Natal, RN. 22 a 26 de julho de 2013.

_____. O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CASTRO GOMES, Ângela de Castro. *A República, a história e o IHGB*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2009.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERRI, Luis Fernando. *A Formação de Professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual*. História, histórias. Brasília, v. 1, n. 2, 2013. p. 167-186.

CHAGAS, Mario. Casas e portas da memória e do patrimônio. *Em Questão*. v. 13, n. 2, p. 207-224. Porto Alegre, jul/dez 2007.

_____. *Há uma gota de sangue em cada museu – a ótica museológica de Mário de Andrade*. Chapecó: Argos, 2006.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉRBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura: 1880-1890*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Formas e Sentido*. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Tradução Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

_____. ¿Qué es un texto? In: CHARTIER, Roger. *¿Qué es un texto?* Madrid: Círculo de Bellas Artes, 2006.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Pannonica, n.2, p.117-229. Porto Alegre, 1990.

CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica. Del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor,s.d, 1991.

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

_____. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation, 1992.

_____. The Emmanuelle database. Disponível em: <http://www.inrp.fr/she/wchoppin_emma_banque.htm>. Acesso em: 22 dez. 2012

CNPq. Didático e Manuais de Ensino (CALDEME) à Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) e à Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME). Relatório técnico, CNPq 2006.

COELHO, Araci Rodrigues. *Usos do livro didático de história: entre prescrições e táticas*. 2009. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

COLOMBER,T.; CAMPS, A. *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat / Edicions 62, 1991.

CONHEÇA a nossa história. Ática. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/SitePages/A-ditora/Conheca-nossa-historia.aspx?Exec=1>>. Acesso em: 02 mai. 2014.

CONTRERAS, José. *Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

COSTA, Arthur Estácio Pereira. O ensino de história da américa: trajetórias e as representações sobre os indígenas nos livros didáticos. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

COSTA, Eliezer Raimundo de Souza. Saber acadêmico e saber escolar: história do Brasil, da historiografia à sala de aula na primeira metade do século xx. 2008. Dissertação (Mestrado em História da Educação) — Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

CUNHA, Luiz Antônio. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar como concessão. *Em Aberto*, Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set 1992.

CUSTÓDIO, Cinara Dias. Leitura, formação de leitores e Estado: concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. *Anais. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul*. Disponível em: <http://www.uces.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped_sul_2012/anais>. Acesso em: 06 jun. 2014.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DIAS, Rosanne Evangelista. *Competências – Um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. 2002. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>; Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/056/56carvalho.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2008.

_____; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 set. 2014.

DICKEL, Adriana. O impacto do PISA na Produção Acadêmica Brasileira: contribuições para a discussão do currículo escolar. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática*, v. 20, n. 35, jul.-dez.-2010, p. 201-228.

DINIZ, Simone. Critérios de justiça e programas de renda mínima. *Rev. Revista Katálysis*. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 105-114, jan./jun. 2007

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A Epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. In: *Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, v. 02, n. 02, p. 83-93. Jan/jul 2010.

_____. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. *Educação & Linguagem*, ano 10, nº 15, p. 82-98, jan.-jun. 2007.

DISCINI, Norma. *O estilo nos textos: história em quadrinhos, mídia, literatura*. São Paulo: Contexto, 2003.

DOMINGUES, Petrônio José. O triunfo da micro-história. *Revista esboços*, v. 16, nº 22, p. 169–172, Santa Catarina, UFSC, 2010.

DRUCK, Graça; FILGUEIRAS, Luiz. Política social focalizada e ajuste fiscal: as duas faces do governo Lula. Florianópolis, *Revista Katálysis*, v. 10, n. 1, p. 24-34, 2007.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 83, Ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Jun. 2014.

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

EDITORA Moderna. Disponível em:

<<http://moderna.com.br/institucional/editora-moderna/>>. Acesso em: 02 mai. 2014.

ENGELS, Friedrich. *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1984.

ESCOLANO BENITO, Agustín (Ed.). *Currículum editado y sociedad del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006. 358 p.

ESPANHA. Centro de investigación Manes. Manuales Escolares. Disponível em: <<http://www.uned.es/manesvirtual/portalmanes.html>>. Acesso em: 22 dez. 2012.

ESPÍNDOLA, Danielle Parker Andrade. *O uso do livro didático em sala de aula, por professores de História*. 2003. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FALCÃO, Rita Dácio et al. A fronteira nacional e o livro didático. XXII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA. LAS INDEPENDÊNCIAS Y CONSTRUCCIÓN DE ESTADOS NACIONALES, TERRITORIALIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN, SIGLOS XIX-XX. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/06-R-Falcao.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Introdução. In: GALZENARI, Maria Carolina Bolvério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JÚNIOR, Arnaldo (Org.). *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o livro Didático de História*. Jundiaí: Paco Editoria; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

_____. (Org.) *Modos de ver*. Formas de escrever. Estudos de História da Leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FERNANDES, Antônio Terra de C. livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 531-545, set./dez. 2004.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. *O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a literatura escolar para o ensino de História (1934-1961)*. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

FERNANDES, Magda Carvalho. *A política de acesso ao livro didático a partir do programa nacional do livro didático (1985-2010)*. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande.

FERREIRA BROLEZZI, V. L.; LIMA PINHEIRO, N. V. O arquivo Scipione di Pierro Netto – ASCIP: Uma contribuição à história do movimento da matemática moderna no Brasil. VII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. CULTURA ESCOLAR, MIGRAÇÕES E CIDADANIA. p. 20-23 de Junho de 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

FERREIRA, Joyce Cristina Silva. *Ensino de História e Educação Cidadã: análise de concepções e práticas de cidadania no discurso do livro didático de História*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2003.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 79, p. 257-272, ago./2002.

FERRO, Marc. *A falsificação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 33, n. 65, p. 313-335 – 2013c.

_____. FENAME e COLTED: diferentes políticas para o livro didático durante a ditadura militar no Brasil. VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. CIRCUITOS E FRONTEIRAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. Universidade Federal de Mato Grosso de 20 a 23 de maio de 2013. Cuiabá-MT. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/>>. Acesso em: 16 nov. 2013a.

_____. Os Cadernos Mec de História e Matemática: Dispositivos Pedagógicos e constituição da cultura escolar. VII CONGRESSO BRASILEIRO

DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. CIRCUITOS E FRONTEIRAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. Universidade Federal de Mato Grosso, de 20 a 23 de maio de 2013. Cuiabá-MT. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/>>. Acesso em: 16 nov. 2013b.

_____. Os processos de avaliação de livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático. *Anais. XIX ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO*. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008. Cd-Rom.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In. BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. *Construindo o Conceito de Competência*. RAC, Edição Especial 2001: 183-196.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 2008.

FORNER, Angel. et al. El desenvolupament professional dels docents des de la perspectiva de professorat. *Temps d'Educació*, n. 11. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1994.

FOUCAULT, M. Os corpos dóceis. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29. ed.. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a. p. 125-52.

_____. Os recursos para o bom adestramento. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b, p. 153-72.

FRANÇA. INSTITUT FRANÇAIS DE L'EDUCATION. EMANUELLE. Disponível em: <<http://www.inrp.fr/emma/web/index.php>>. Acesso em: 22 dez. 2012.

_____. OECD. What's New. Disponível em: <http://www.pisa.oecd.org/document/25/0,3343,en_32252351_32235731_39733465_1_1_1_1,00.html> Acessado em 19/06/2014>.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. *A educação brasileira no contexto histórico*. Campinas: Alínea, 2001.

_____. *História geral da educação*. Campinas: Alínea, 2005.

FRANCO, Alexia Pádua. *Apropriação docente dos livros didáticos de História das séries iniciais do ensino*. 2009. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pesquisa-ação: Limites e Possibilidades de formação docente. In PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Org.) *Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa ação*. v. 2. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *O livro didático de história no Brasil. A versão fabricada*. São Paulo: Global, 1982.

FRANCO, Rolando. Grandes temas del desarrollo social en América Latina y el Caribe. In: *Desarrollo Social en América Latina: temas y desafíos para las políticas públicas*. C. Sojo (Ed.), San José: FLACSO–Costa Rica/Banco Mundial, 2002.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Educação e Mudança*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, B. et al. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Itamar. A historiografia escolar na Comissão Nacional do Livro Didático: pareceres de Jonathas Serrano (1938/1941). *História & Ensino*, Londrina, v. 12, p. 141-156, ago. 2006.

_____. *História regional para a escolarização básica no Brasil: o livro didático em questão (2006/2009)*. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

FREITAS, L. C. *Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino*. Educação e Sociedade,

FTD. A FTD. Disponível em: <<http://www.ftd.com.br/a-ftd/>>. Acesso em: 02 mai. 2014.

FURTADO, Andrea Garcia e OGAWA, Mary Natsue. POLÍTICAS PÚBLICAS DO LIVRO DIDÁTICO E O BANCO MUNDIAL – IX ANPED SUL. SME Curitiba, 2012.

GALLOIS, Dominique Tilkin (Org.). *Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas*. Exemplos no Amapá e norte do Pará. Macapá: Iepe. 2006. 99 p.

GALZENARI, Maria Carolina Bolvério; BUENO, João Batista Gonçalves; Pinto Jr, Arnaldo (Org.). *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o livro Didático de História*. Jundiaí: Paco Editoria; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. Livro Didático e História do Ensino de História: caminhos de pesquisa. In: GALZENARI, Maria Carolina Bolvério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JÚNIOR, Arnaldo (Org.). *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o livro Didático de História*. Jundiaí: Paco Editoria; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

_____. O livro didático como referência de cultura histórica. Helenice Aparecida Bastos Rocha, Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Gontijo (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 265-279.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil*. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. Licenciaturas: crise sem mudança? ENDIPE, 15, Belo Horizonte, abr. 2010. *Anais...* Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 485-508.

_____; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Autores Associados, v. 13, n. 37, p. 57-69, jan/abr 2008.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*. [on-line]. 2003 n. 119 [citado em 26 ago. 2004], p. 191-204. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 nov. 2013.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011. 300 p.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 1998.

GEGLIO, Paulo César. *Formação Continuada de Professores e mudança de prática: uma análise a partir da narrativa de professores*. 2003. Tese (Doutorado) — Programa de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica São Paulo.

GERALDO, Endrica. *O “perigo alienígena”: política imigratória e pensamento racial no governo Vargas (1930-1945)*. 2007. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, 2007.

GIOVANETTI, M. A. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Ângela Maria de Castro; LUCA, Tânia Regina de. Entrevista: Holien Gonçalves Bezerra. *Revista História Hoje*, v. 2, nº 4, p. 177-210, 2013.

GÓMES, Gabriela Gonzáles, Una mirada en torno a los libros de texto gratuitos. *Revista Universitária*. México: Universidad Pedagógica Nacional,

2012. Disponível em: <<http://educa.upn.mx/hecho-en-casa/num-10/95-una-mirada-en-torno-a-los-libros-de-texto-gratuitos>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

GOMES, M. S. E. A. Empregabilidade nos tempos de reestruturação e flexibilização: trajetórias de trabalho e narrativas de ex-empregados do setor elétrico brasileiro. 2002. Tese (Doutorado) — Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GONÇALVES, Alcindo. O conceito de governança. In: XIV CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI. *Anais...* Fortaleza, n. 3, 4 e 5 de novembro de 2005. Disponível em: <<http://www.conpedi.org/manaus/arquivos/Anais/Alcindo%20Goncalves.pdf>>. Acesso em 16 mai. 2014.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Currículo, narrativa e futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, mai./ago. 2007.

_____. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. La construcción social del curriculum. Possibilidades y ambitos de investigación de la história del curriculum. *Revista de Educación*, Madrid, n. 295, p. 7-37, 1991.

_____. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 230-254, 1990.

GUARESCHI, Neuza; COMUNELLO, Luciele Nardi; NARDINI, Milena; HOENISCH, Júlio César. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: *Violência, gênero e Políticas Públicas*, EdiPontifícia Universidade Católicas, Porto Alegre, 2004.

GUAZELLI, Cezar A. B. (Org.). *Questões da Teoria e metodologia da História*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRES, 2000. p. 257 – 288

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1985.

HARET, Florence Cronemberger. As interações subjetivas no discurso jurídonormativo: análise segundo as conjunturas da figura do Juiz de Direito. CASA, v.7, n.1, julho de 2009. *Cadernos de Semiótica Aplicada*. v. 7, n.1, julho de 2009. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br/seer/index.php?journal=casa>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, v. 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano. *O Jovem e o ensino de História: a construção da concepção de história por alunos do Ensino Médio*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, Madrid, n. 340, p. 41-49, mayo/ago. 2006.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculadas-no-ensino-superior-crescem-3-8>. Acesso em: 13 nov. 2014.

JOHNSEN, E. B. *Livros de Texto em El calidoscópico: Estudio crítico de La literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pormares-Corredor, 1996.

JORNAL UFG. Publicação da Assessoria de Comunicação da Universidade Federal de Goiás. ano VII, nº 67, setembro, 2014.

KISCHELEWSKI, Flávia Lubieska N. *Entenda o direito autoral*. Curitiba: Positivo Informática, 2009.

KORNIS, Mônica A. *História e cinema: um debate metodológico*. Estudos históricos: teoria e

LACERDA, Isabel Cristina; PEREIRA, Junia Sales . História da África no Livro Didático: Lei 10.639 no Projeto Araribá. In: ENCONTRO NACIONAL PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. v. 1. p. 60-60.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan/mar, 1996.

_____; ZIBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Literatura Infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1998.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LARANJEIRA, M. I. et al. Referências para a formação de professores. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. (Org.) *Formação do educador e avaliação institucional*. São Paulo: Unesp, 1999, p. 17-50.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro; Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LE GOFF, Jacques. "Documento/Monumento". In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. v. 1, Memória-História.

LE MOS, A. H. C. Empregabilidade e adesão à nova cultura do trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, Curitiba, 2004.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós, 1999.

LIMA, Elício Gomes. *As múltiplas leituras e visões de mundo nos livros didáticos de história*. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

LINKEDIN.org. Disponível em: <<https://br.linkedin.com/>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

LISKA, Geraldo José Rodrigues. *O humor da palavra e o desenvolvimento da competência lexical [manuscrito]: análise de livros didáticos de português dos anos finais do Ensino Fundamental*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LIVRES. Banco de dados. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br:8080/livres/>>. Acesso em: 22 dez. 2012.

LOBO, T. Descentralização: conceitos, princípios e prática governamental. *Revista de Estudos e Pesquisa em Educação*, São Paulo, n. 74, p. 5-10, ago. 1990.

LOUREIRO, Isabela Roque. Polifonia e pontos de vista na construção das subjetividades femininas em *La Regenta* e *El Abuelo*. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2011. Tese (Doutorado) — Faculdade de Letras/ Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LOURENÇO FILHO, M. B. Aperfeiçoamento do magistério. *RBEP*, v. 33, n. 78, p. 39-56, abr./jun. 1960.

LUCA, Tânia Regina de; SPÓSITO, Maria E. Beltrão; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. O livro didático em estudos sociais: sua escolha e seu significado para professores de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental. In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). *Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo:Contexto,2005.

MANES. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, Madrid). Disponível em: <<http://www.historyonline.eu/manes.aspx>>. Acesso em: 22 dez. 2012.

MANTOVANI, Katia Paulilo. *O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Impactos na qualidade do ensino público*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. São Paulo: USP, 2009.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Formação e Desenvolvimento de Pessoas em Lazer e Esporte*. Papirus: Campinas, SP, 2003. p. 31-45.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. *Antropologia: Uma introdução*. São Paulo: Atlas, 2009.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*. Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARQUES, Adhemar; FARIA, Ricardo. *Construindo a História*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1986.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas , v. 30, n. 106, abr. 2009
Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2014.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MATOS, J. S. A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. *História: Revista de história da Universidade Federal do Rio Grande*, v. 3, p. 51-74, 2012a.

MATOS, J. S. O ensino de história e as políticas governamentais para a distribuição dos manuais escolares. *História & Ensino*, v. 18, p. 113-139-139, 2012b.

MATOS, J. S. Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD. *História: Revista de história da Universidade Federal do Rio Grande*, v. 3, p. 165-184, 2012c.

MATRÍCULAS no ensino superior crescem 3,8%. Censo da Educação Superior. 09 de setembro de 2014. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8. Acesso em: 13 nov. 2014.

MATTOS, C. R., GARCIA, M. M. T., FERRARA, N. F. Um estúdio sobre la evaluacion de libros didáticos. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. v.2, n. 2, p. 36-50, set/2002.

MAY, T. *Pesquisa social questões, métodos e processo*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo brasileiro*. São Paulo: Malheiros, 1999.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. *Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdo*. 2010. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação Universidade de São Paulo.

MÉXICO. Secretaria de Educacion Pública. Comisión nacional de libros de texto gratuitos. Disponível em: <<http://www.conaliteg.gob.mx/>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. Sistema Mineiro de Avaliação Pública (SIMAVE). Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/15115-simave>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MINTO, Lalo Watanage. HISTEDBR Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Faculdade de Educação – UNICAMP, 2007. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>> Acesso em: 20 nov. 2013.

MIRANDA, Glaura Vasques de. Escola Plural. Estudos Avançados, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 61-74, maio/ago. 2007.

MIRANDA, Sônia Regina; ALVIM, Yara Cristina. Livros na batalha de ideias: a sedução da verdade no debate público em torno dos livros didáticos de história. In: GALZENARI, Maria Carolina Bolvério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JÚNIOR, Arnaldo (Org.). *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o livro Didático de História*. Jundiaí: Paco Editoria; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

_____; LUCA, Tânia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf>>. Acesso em: 26/12/ 2013

MONARCHA, Carlos. Lourenço Filho e a Bibliotheca de educação. (1927-1941). In: MONARCHA, C. (Org.). *Lourenço Filho: Outros aspectos, mesma obra*. Campinas: Mercado de Letras/UNESP, Curso de Pós Graduação em Educação, 1997, p.27-45.

MONTEIRO, Diogo Francisco Cruz. *Índigenas e iconografia didática: a imagem dos índios nos manuais de história do programa nacional do livro didático*. 2011. Dissertação (Mestrado) — Fundação Universidade Federal de Sergipe, Aracajú.

MORALES, Elisa Vermelho. *História do cotidiano e ensino de história: concepções teóricas presentes em livros didáticos para o Ensino Fundamental II (1980-2000)*. 2012. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Educação e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-167, mai. /jun./jul./ago. 2003.

MOREIRA, J. H. S.; PEREIRA, Junia Sales . Do conteúdo à recepção: o guia do livro didático de história. *História & Ensino* (UEL), v. 15, p. 67-84, 2009.

MOREIRA, Kênia Hilda. Leituras sobre o livro didático de história: pesquisa na região sudeste (1980 a 2000). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara.

_____. Livros didáticos como fonte de pesquisa: um mapeamento da produção acadêmica em história da educação. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.2, n.4, p.129-142, jan/abr. 2012.

_____; SILVA, Marilda da. Livros Didáticos de História em pesquisas acadêmicas. De 1980 a 2000. VI ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: MÚLTIPLOS ENSINOS EM MÚLTIPLOS ESPAÇOS. 10 a 13 de outubro. Natal: URFN, 2007.

_____. Um inventário: livros didáticos de História em pesquisas. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2011. 206p

MORIN, E. (Org.). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Trad. Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilhas de alfabetização escritas por professores da escola normal da capital do estado de São Paulo. Disponível em <<http://www.iecc.com.br/historia-da-escola/material-didaticos/267/cartilhas-de-alfabetizacao-escritas-pelos-profs-da-escola-normal-da-capital-do-estado-de-sao-paulo>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

MUNAKATA, Kazumi. *A política de livro didático no regime militar: da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme)/Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME) à Comissão do Livro Técnico e Didático (Colted) e à Fundação Nacional de Material Escolar (Fename)*. Relatório Técnico – CNPq, 2006.

_____. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) — Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica São Paulo.

NÁDER, Fernanda Milne-Jones ; Oliveira, Lucia Barbosa de. *Empregabilidade: Uma Análise Histórica e Crítica*. XXXI Encontro ANPAD. Rio de Janeiro, 22 a 26 de setembro de 2007.

NEZ, Egelaine de; ZANOTTO, Marijane. A formação continuada em questão. *Educere et Educare*, v. 1, jan/jul. p. 257-262. Cascavel: Unioeste, 2006.

NÓVOA, Antônio. *Professores – imagem do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1968.

OLIVEIRA, Carla Karinne Santana. *O livro didático ideal em questão: estudo da teoria da formação histórica de Jörn Rüsen em livros didáticos de História (PNLD-2008)*. 2012. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, Jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 mar. 2014.

OLIVEIRA, Juliane Gomes de. *Livro didático; Alfabetização; Educação de Jovens e Adultos*. 2011. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. Livros Didáticos de História: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural. Natal. 2007. Disponível em <<http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/margarida/didaticos.pdf>>. Acesso em 25 dez. 2013.

_____. O programa nacional do Livro Didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar. In: GALZENARI, Maria Carolina Bolvério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JÚNIOR, Arnaldo (Org.). *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o livro Didático de História*. Jundiaí: Paco Editoria; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Marília Vilela de. *Formação Continuada: Espaço de Desenvolvimento Profissional de professores e de construção do Projeto da Escola*. 2001. Tese (Doutorado em Educação), Unimep, Piracicaba.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In Bittencourt, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed., São Paulo: Contexto, 2006. p. 128 a 137.

OSSENBACH, S. G.; SOMOZA, M. (Org.) *Los manuales escolares como fuente para la história de la educación em América Latina*. Madrid: UNED, 2001.

PAIVA, Eduardo França. *História e Imagens*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PALHARES, Leonardo Machado. *Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de história*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal Minas Gerais.

PASTORINI, Alejandra; ALVES, Andrea Moraes; GALIZIA, Silvana V. *Estado e cidadania: Reflexões sobre as políticas públicas no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

PEARSON, P. D.; JOHNSON, D. D. *Teaching reading comprehension*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1978.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch. *Políticas Públicas e avaliação no Brasil: uma interpretação da avaliação do livro didático de Geografia para o Ensino Fundamental*. 2004. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo.

PEREIRA, Júnia Sales. A insustentável leveza do tempo: os objetos da sociedade de consumo em aulas de história. *Educação em revista*. n. 47, Belo Horizonte, jun. 2008.

_____. . Diálogos sobre o exercício da docência no contexto de recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação e Realidade*, v. 36, p. 147-172, 2011.

_____. *O livro didático no cotidiano da prática pedagógica de professoras: usos que se revelam no semiárido brasileiro*. 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Teresina.

_____; ROSA, L. M. . O Ensino de História entre o dever de memória e o direito à história. *Revista História Hoje*, v. 1, p. 89-110, 2012.

_____; SIMAN, Lana Mara de Castro; COSTA, Carina Martins; NASCIMENTO, Silvânia Sousa do. *Escola e Museus: diálogos e práticas*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação e Cultura / Superintendência de Museus; Pontifícia Universidade Católica-Minas Gerais /Cefor, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor Reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: CORTEZ, 2006

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 179- 195, nov., 2001.

PINA, Maria Cristina Dantas. *A escravidão no livro didático de História do Brasil: três autores exemplares (1890-1930)*. 2009. Tese (Doutorado). —Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

PINHEIRO, Ilcéia de Oliveira. *A experiência de avaliação do livro didático no Brasil como política pública (2004-2010)*. 2011. Dissertação (Mestrado). — Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro.

PINTO JÚNIOR, Arnaldo. *Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951)*. 2010. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual de Campinas.

QUEIROZ, Carolina Penafiel de. *Só quero saber do que pode dar certo, não tenho tempo a perder: escolhas e usos dos livros didáticos de história em escolas municipais*. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

QUEM somos. Saraiva. Disponível em:

<<http://www.editorasaraiva.com/quemSomos.aspx>>. Acesso em: 02 mai. 2014.

RAGUSA, Helena. *A história dos cristãos-novos no Brasil colonial e a escrita nos livros didáticos: um estudo comparativo*. 2012. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

REIS. José Carlos. *As identidades do Brasil de Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

RELATÓRIO da reunião estadual do Fórum de Graduação da ANPUH, promovida pela ANPUH - Seção SC em 22/08/2012. Florianópolis. Disponível em: <http://www.anpuh-sc.org.br/relatorio%20forum%20de%20graduacao%20sc%202012.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2014.

RIBEIRO, M. L. *História da Educação Brasileira. A Organização Escolar*. Campinas: Autores Associados, 2003.

RIO DE JANEIRO. Indicação s/nº/62, de 24 de abril de 1962, do C. E. P. M. – C. F. E. Normas para o Ensino Médio. In: Documento nº 1, Rio de Janeiro, mar. 1962.

RODRIGUES, José Honório Rodrigues. *Teoria da História do Brasil* (Introdução Metodológica). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil 1930-73*. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMANINI, Maristela Gallo. *Análise do processo de implementação de política: o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD*. 2013. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

ROSA, S. Reforma da previdência: política de Estado ou política de governo?. *Res. Pública*, Brasília, DF, n. 2, p. 80-98, 2003.

ROSAS, Paulo. Exame psicológico de candidatas ao magistério primário de Maceió. *RBEF*, v. 48, n. 107, p. 111-155, jul./set. 1967.

ROSENFELD, Denis L. *O que é democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ROZA, Luciano Magela. A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos. 2014. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. Entre sons e silêncios – apropriações da música no livro didático no ensino de história afro-brasileira. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RUSSO, Ralph Franco Mattos. *Contribuições para o estudo da imagem dos negros: avanços e permanências das imagens utilizadas nos livros didáticos de história, pós-implementação da Lei 10639/03*. 2012. Dissertação (Mestrado) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. *Poderes instáveis em Educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 287p.

SALES, Antônio; FIGUEIREDO, Sonner; SOUZA, Mauro; REIS, Maurício. A escolha do livro didático pelo professor de matemática. *Revista da Faculdade de Educação Universidade do Estado do Mato Grosso*. Cuiabá, ano VI n. 9, jan./jun. 2008. p. 73-89.

SAMPAIO, Francisco Azevedo de Arruda; CARVALHO, Aloma Fernandes de. *Com a palavra, o autor: em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático*. São Paulo: Editora Sarandi, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.) *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento, 2001.

_____. *Um Discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Kleber Rodrigues. *Representações sobre indígenas em textos escritos e imagéticos de livros didáticos de história do Brasil*. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, Aracaju.

SANTOS, Lorene dos. *Saberes e práticas em rede de trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão*. 2010. Tese (Doutorado) — Belo Horizonte: Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SANTOS, Maria Helena de Castro. Governabilidade, Governança e Democracia: Criação da Capacidade Governativa e Relações Executivo-Legislativo no Brasil Pós-Constituinte. In: *Dados – Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 335-376, 1997.

SÃO PAULO. Associação Brasileira de Editores de Livros Didáticos (ABRELIVROS). *Guia de livros didáticos do PNLD 2005*. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnld/5165-guia-de-livros-didaticos-do-pnld-2005>>. Acesso em: 16 ago.2014.

_____. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USO). Livres. Banco de dados de livros escolares brasileiros. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br:8080/livres/>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

SAUL, A. M. Currículo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAVIANI, D. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados, 1994.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. *Perspectiva*, v. 24, n. 2, p. 709-729, 2008.

SCHMIDT, Mário Furley. *Nova História Crítica*. São Paulo: Editora Nova Geração, 2003.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEBRAE. *Comece certo*: Editora. São Paulo, SEBRAE, 2010. Disponível em: <http://www.sebraesp.com.br/arquivos_site/biblioteca/ComeceCerto/Editora.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2014.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia de ensino de História. In:

SEVERINO, A. J. Competência técnica e sensibilidade ético-política: o desafio da formação de professores. *Cadernos FEDEP* (Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública), São Paulo, n. 1, p. 10-23, fevereiro de 2002.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. *As novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Ana Maria Costa e. A formação continuada de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. In: *Educação e Sociedade*. v. 21, n. 72. Campinas, ago. 2000, p. 89 a 109.

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

SILVA, Edna. *O uso do livro didático e as formas do conhecimento em aulas de História no Ensino Médio*. 2003. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SILVA, Janaina da Conceição Martins. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. *Revista Ibero-americana de Educação*, Madrid, n. 55, p. 1-11, 2011.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. p. 803-821. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. *A formação leitora no livro didático de História*. 2009. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, conhecimento e inclusão social. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

_____; PORTO, Amélia. *Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática*. Belo Horizonte: Rona, 2012.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, v. 30. n. 60. dez. 2010.

SIMAN, Lana Mara de Castro; COELHO, A. R., RIBEIRO, R. S. Leitura de Textos Didáticos Históricos em Sala de Aula. 1ª. JORNADA DE LECTURA Y ESCRITURA DEL LITORAL, 2006, Santa Fé. *Anais...* Santa Fé, Argentina: Universidad Nacional del Litoral, 2006.

_____ (Coord.). As leituras e usos dos livros didáticos de história em salas de aula Projeto de pesquisa CNPQ- Edital Ciências Humanas e Aplicadas /2004 – Vigor 2005/2006.

_____; PEREIRA, Júnia Sales ; SILVA, Marco Antônio . Livros didáticos de História: o que “guia” as escolhas dos professores. In: *Livro Didático: Educação e História*, 2007, São Paulo: Livro Didático; São Paulo: Editora da USP, 2007. p. 1814-1831.

SIMAN, Lana Mara de Castro et. al. Escolhas e usos de livros didáticos de história Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2007 (Projeto de Pesquisa).

_____; PEREIRA, Júnia Sales e SILVA, Marco Antônio. Processo de escolha de livros didáticos de História: atores, cenários e tramas. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. Anais Eletrônicos. São Paulo: FEUSP, 2007. pp. 1814-1830.

SIMÕES, Patrícia. M. U. . Programa Nacional do Livro Didático: avanços e dificuldades. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, *Cadernos de Estudos Sociais*, v. 22, p. 79-91, 2006.

SOARES, Flávia e ROCHA, José Lourenço. As políticas de avaliação do livro didático na Era Vargas: a Comissão Nacional do Livro Didático. *ZETETIKE*, Cempem, FE, Unicamp, v. 13, n. 24, jul./dez. 2005.

SOARES, Leôncio J. G.; SOARES, Rafaela C. e S. (2014). O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 66. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n66.2014>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 194 p.

SOUZA, C. P.; PESTANA, M. I. A polissemia da noção de competência no campo da Educação. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, EdUFMT, v. 18, n. 36, p. 133-152, 2009.

STEPHANOU, Maria. Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. In: *Revista Brasileira de História*, v.18, n. 36, 1993.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

_____; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação*, n. 04, 1991.

TEDESCO, Juan Carlos. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. *Políticas educativas y territorios modelos de articulacion entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: Inst. Intern. de planejamento de la educacion. IIPÉ-UNESCO, 2010.

TOLENTINO NETO, Luiz Caldeira Brant de. *O Processo de Escolha do Livro Didático de Ciências por Professores de 1a a 4a séries*. 2003. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? Estratégias do Banco Mundial. TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Documentos curriculares para a educação escolar indígena no Brasil: da prescrição às possibilidades da diferenciação. REUNIÃO ANUAL ANPED. Porto de Galinhas, Pernambuco. 21 a 24 de Outubro de 2012.

USA. THE WORD BANK GROUP. BRASIL: Projetos e Programas. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/projects>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

VALENTE, Silza M. P., VITALIANO, Célia R. A formação de professores reflexivos como condição necessária para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. p. 43–48. Londrina: EDUCCEL, 2010.

VAN DIJK, T. A. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós. 1983.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 1995.

VIDAL, Diana Gonçalves. O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal. (1932-1937). Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

VIGOTSKY, L. S. A Construção do Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1997.

_____. *Estudos de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

WITZEL, Denise Gabriel. *IDENTIDADE E LIVRO DIDÁTICO: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa*. 2002. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Maringá, Paraná,

XAVIER, Erica da Silva. *A canção como mediação nos livros didáticos de história na coleção história e vida integrada de Nelson e Claudino Piletti (1997 a 2007)*. , 2012. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

ZABALZA, Miguel Antônio. Como educar em valores na escola. *Revista Pátio*. Porto Alegre, n.13, p.21-24, maio /julho 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

_____. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas , v. 29, n. 103, ago. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 jun. 2014.

ZIBAS, DAGMAR ML. A reforma educacional espanhola: entrevista com Mariano Enguita e Gimeno Sacristán. *Cadernos de Pesquisa*, v. 108, p. 233-247, 1999.

ANEXO

Anexo A — Tabela 4 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2014
Ensino Fundamental e Médio - Valores Negociados para Livros Impressos e
Conteúdos Multimídia

EDITORA	TIRAGEM 1º ao 5º Ano	TIRAGEM 6º ao 9º Ano	TIRAGEM Ensino Médio	TIRAGEM TOTAL	MARKET SHARE	TÍTULOS ADQUIRIDOS	TIRAGEM MÉDIA	CADERNOS TIPOGRÁFICOS	RS/ CADERNO	RS / EXEMPLAR	MecDaisy e LIBRAS	OBJETOS DIGITAIS	VALOR TOTAL
ÁTICA	4.981.748	9.862.091	8.701.374	23.545.213	17,08%	247	95.325	451.029.301	0,3811	7,30	1.582.572,76	6.468.165,63	179.825.557,34
SCIPIONE	2.775.356	2.506.098	1.220.055	6.501.509	4,72%	215	30.240	110.882.256	0,4455	7,59	259.294,90	5.661.638,55	55.283.609,63
MODERNA	4.602.827	16.969.705	5.557.200	27.129.732	19,68%	287	94.529	513.213.360	0,3766	7,12	1.701.515,70	16.751.179,87	211.607.432,76
RICHMOND	0	0	2.424.586	2.424.586	1,76%	12	202.049	38.988.884	0,3766	6,05	0,00	0,00	14.669.993,55
FTD	6.587.759	17.670.013	2.237.281	26.495.053	19,22%	366	72.391	460.848.950	0,3800	6,61	2.434.530,61	11.282.180,46	188.839.312,07
SARAIVA	2.561.577	10.491.356	8.843.565	21.896.498	15,88%	394	55.575	397.392.224	0,3955	7,17	608.054,37	15.609.087,78	173.287.433,24
SM	1.488.702	5.068.388	945.253	7.502.343	5,44%	160	46.890	122.611.705	0,4355	7,11	273.008,99	6.830.797,23	60.466.803,47
UDP	0	2.922.326	0	2.922.326	2,12%	8	365.291	45.045.061	0,4355	6,71	30.728,75	0,00	19.644.978,89
DO BRASIL	1.028.441	3.843.120	917.583	5.789.144	4,20%	93	62.249	110.024.674	0,4788	9,09	242.048,78	0,00	52.885.120,25
IBEP	838.863	2.433.500	40.821	3.313.184	2,40%	142	23.332	52.716.290	0,7100	11,29	239.389,90	0,00	37.658.640,30
BASE	532.013	662.712	689.033	1.883.758	1,37%	91	20.701	24.159.713	0,7100	9,10	22.199,40	0,00	17.173.074,37
POSITIVO	1.000.779	1.020.108	188.685	2.209.572	1,60%	124	17.819	36.084.419	0,7733	12,62	125.435,85	0,00	28.017.245,75
TEXTO	314.812	1.670.744	0	1.985.556	1,44%	106	18.732	34.509.403	0,7900	13,73	320.191,41	3.228.701,64	30.808.178,82
MACMILLAN	0	0	1.942.509	1.942.509	1,41%	18	107.917	33.071.131	0,4766	8,11	0,00	0,00	15.757.349,95
ESCALA	698.519	352.964	252.196	1.303.679	0,95%	122	10.686	23.621.849	0,9200	16,67	183.563,83	655.832,10	22.571.496,78
LAFONTE	0	0	333.142	333.142	0,24%	6	55.524	4.507.862	0,9200	12,45	0,00	0,00	4.147.233,04
AJS	288	140.081	237.694	378.063	0,27%	28	13.502	8.331.804	0,9700	21,38	44.227,88	0,00	8.125.359,38
PEARSON	45.630	0	83.709	129.339	0,09%	22	5.879	1.982.850	1,0200	15,64	0,00	0,00	2.022.507,00
TERRA SUL	0	44.753	14.365	59.118	0,04%	14	4.223	880.170	1,2700	18,91	27.240,00	1.412.731,50	2.557.601,01
ZAPT	44.629	0	0	44.629	0,03%	6	7.438	721.010	1,2866	20,78	0,00	0,00	927.540,69
GRAFSET	32.595	0	0	32.595	0,02%	8	4.074	330.896	1,2700	12,89	0,00	0,00	420.017,37
SARANDI	22.977	0	0	22.977	0,02%	16	1.436	362.481	1,6600	26,19	0,00	0,00	601.717,63
DIMENSÃO	5.921	0	0	5.921	0,01%	23	257	69.730	2,1200	24,97	0,00	0,00	147.827,60
ESFERA	5.576	0	0	5.576	0,01%	2	2.788	66.918	1,4400	17,28	0,00	0,00	96.361,92
LÊ	2.036	0	0	2.036	0,001%	1	2.036	20.360	1,7500	17,50	0,00	0,00	35.630,00
TOTAL	27.571.048	75.657.959	34.629.051	137.858.058	100%	2.511	54.902	2.471.473.297	0,4255	7,63	8.094.003,13	67.900.314,76	1.127.578.022,81

Fonte: BRASIL, FNDE, 2014.

APÊNDICES

Apêndice A — Tabela 5 — Instituições de origem dos pareceristas do PNL D 2005.

Instituição de origem dos pareceristas do PNL D 2005	Profissionais envolvidos
UFG	3
UNES	3
UFU	2
USP	2
UFES	1
UNISINOS	1
UEL	1
UFF	1

Nota: Informações sobre as vinculações dos profissionais à época da avaliação foram adquiridas em consultas aos dados disponíveis na internet, sobretudo o Currículo Lattes de cada um.

Fonte: elaborado pelo autor, 2014.

Apêndice B —Tabela 6 — Instituições de origem dos pareceristas do PNLD 2008.

Instituição de origem dos pareceristas do PNLD 2008.	Profissionais envolvidos
UFRN	8
UFF	2
UFRPE	2
UEL	2
UNIMEP	1
UFU	1
UFAL	1
UFPE	1
UECE	1
UESC	1
UFMG	1
UFES	1
UFPA	1
UNIOESTE	1
UNINTER	1
UFS	1
UPF	1
URCA	1
UCB	1
Professores da Educação Básica	2

Nota: Dentre os dois professores da Educação Básica, um possuía o título de mestre e o outro de bacharel em História. Informações sobre atuação profissional dos pareceristas conforme Currículo Lattes. As instituições mencionadas representam o vínculo profissional desses durante o processo de avaliação, ou seja, nos anos de 2006 e 2007. Fonte: elaborado pelo autor, 2014.

Apêndice C — Tabela 7 — Instituições de origem dos pareceristas do PNLD 2011.

Instituições de origem dos pareceristas do PNLD 2011	Profissionais envolvidos
UFF	2
UFG	1
UERJ	1
UFRN	1
UFSC	1
UNESP	2
UFJF	2
UFU	1
UFS	2
UNOCHAPECÓ	1
UPF	1
UFES	1
UECE	1
UNINTER	1
UFPA	1
UFRGS	1
URCA	1
URFPE	1
IFBA	1
UEL	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Apêndice D — Tabela 8 — Instituições de origem dos pareceristas do PNLD 2014.

Instituição de origem dos pareceristas do PNLD 2014	Profissionais envolvidos
CECIERJ ¹	1
IFBA	1
UCDB	1
UDESC	1
UEL	1
UENP	1
UERJ	1
UERN	2
UFES	2
UFF	2
UFG	1
UFPA	1
UFRGS	2
UFRN	5
UFS	1
UFSC	2
UFU	1
UnB	1
UNIRIO	1
URCA	3

Nota: ¹ A Fundação CECIERJ é uma autarquia do Estado do Rio de Janeiro que tem por finalidade oferecer educação superior na modalidade à distância, divulgação científica e formação continuada de professores do Ensino Fundamental, médio e superior. (CEDERJ, 2014).

Fonte: elaborado pelo autor, 2014.

Apêndice E — Quadro 1 — Quesitos semelhantes das Fichas de Avaliação dos Livros Didáticos – versões 2008/2011.

Quesitos semelhantes das Fichas de Avaliação dos Livros Didáticos (2008/2011)	
GUIA 2008	GUIA 2011
Explicita e discute a proposta metodológica de ensino-aprendizagem. Explicita e discute a concepção de História	Explicita os pressupostos teórico-metodológicos da obra, bem como a proposta curricular relativa ao ensino de História. Propicia ao professor uma reflexão sobre currículo, concepções de aprendizagem e, principalmente, a concepção que orienta a obra didática ¹ .
Fornecer informações adicionais ao livro do aluno (para o trabalho com imagens, com conceitos, com o ensino de História, por exemplo).	Traz informações complementares às imagens e documentos constantes no Livro do Aluno.
² Oferece orientações visando à articulação dos conteúdos: entre si, com outras áreas do conhecimento, com o local de atuação do professor (cidade, bairro, sítio). Orienta as atividades e objetivos propostos.	Apresenta orientações ao professor visando à exploração da obra com os alunos, bem como articulação dos conteúdos entre si e com outras áreas do conhecimento.
Propõe e discute sobre avaliação da aprendizagem.	Contempla proposta de discussão sobre avaliação da aprendizagem.
Explicita e discute a proposta metodológica de ensino-aprendizagem. Explicita e discute a concepção de História	Explicita os pressupostos teórico-metodológicos da obra, bem como a proposta curricular relativa ao ensino de História.
Sugere leituras ou outros recursos para a formação e para a atualização do professor. Apresenta bibliografia diversificada e atualizada.	Sugere bibliografia pertinente e atualizada e/ou outras referências que contribuem para a formação do professor.
Os objetivos selecionados contribuem para a consecução dos objetivos da área e os do Ensino Fundamental.	Os objetivos da obra estão compatíveis e coerentes com os objetivos gerais do Ensino Fundamental e do ensino de História.

Nota: ¹ Nesse caso, o quesito no Guia 2011 incorporou o critério da versão 2008 e ampliou o campo de análise.

² Nesse caso, existe uma explicitação da importância de incorporar os espaços da localidade qual o professor atua no processo ensino-aprendizagem.

Fonte: elaborado pelo autor, 2014.

Apêndice F — Quadro 2 — Critérios da Ficha de Avaliação utilizados em 2008 sem correspondência mais direta na versão 2011

Critérios da Ficha de Avaliação utilizados em 2008 sem correspondência na versão 2011	
GUIA 2008	GUIA 2011
Há glossário ou equivalente para o professor. A linguagem é clara e adequada ao professor.	
Incentiva práticas educativas autônomas do professor.	
Sua elaboração conta com a participação do autor do livro.	
Indica outros recursos/ fontes/materiais didáticos que podem ser utilizados pelo professor: a partir de seu ambiente (museus, arquivos, praças, etc.); a partir da cultura material disponível (jornais, roupas, objetos, práticas culturais).	

Fonte: elaborado pelo autor, 2014.

Apêndice G — Quadro 3 — Critérios inéditos utilizados na Ficha de Avaliação versão 2011

Critérios inéditos utilizados na Ficha de Avaliação versão 2011	
GUIA 2008	GUIA 2011
	Há coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica explicitada ao professor e a execução do livro do aluno.
	Propicia ao professor uma reflexão sobre currículo, concepções de aprendizagem e, principalmente, a concepção que orienta a obra didática ¹ .
	É acrescido de textos, atividades, recursos, propostas, em relação ao que se apresenta no Livro do Aluno.
	Apresenta, de modo claro e inteligível, reflexões relativas às pesquisas contemporâneas sobre a aprendizagem do conhecimento histórico pelos alunos.
	Informa, de modo claro e inteligível, reflexões relativas às pesquisas contemporâneas sobre aprendizagem do conhecimento histórico pelos alunos.
	Informa, de modo claro e inteligível, sobre a natureza do conhecimento histórico tomando por referência princípios contemporâneos e atualizados de investigação no campo da ciência da História.
	Informa sobre documentos e principais orientações das políticas públicas para o ensino de História.
	Valoriza o papel do professor como elaborador do programa a ser desenvolvido em sala de aula e como mediador entre o aluno e o conhecimento, capaz de promover múltiplos usos do livro didático.
	Orienta o professor a respeito das perspectivas mais contemporâneas de tratamento da História da África, cultura afro-brasileira e História das nações indígenas.

Nota: ¹Este quesito também traz algo de inédito à medida que propõe uma discussão sobre currículo e concepções de aprendizagem não vinculada exclusivamente ao livro didático.

Fonte: elaborado pelo autor, 2014.

Apêndice H — Quadro 4 — Quesitos semelhantes da Ficha de Avaliação dos Livros Didáticos versões 2011/2014.

Quesitos semelhantes da Ficha de Avaliação dos Livros Didáticos	
GUIA 2011	GUIA 2014
Item - Coerência e adequação teórico-metodológicas	Item - Apresentação e fundamentação da proposta da coleção
Explicita os pressupostos teórico-metodológicos da obra, bem como a proposta curricular relativa ao ensino de História.	Pressupostos teórico-metodológicos da obra e proposta didático-pedagógica para o ensino de História.
É claro e coerente quanto à progressão e à complexificação dos estudos e quanto à forma de organização e seleção do conhecimento histórico para cada volume.	Seleção e organização curricular do conhecimento histórico, seja no conjunto dos volumes, seja na estruturação interna de cada um deles.
Item - Orientação básica sobre o adequado uso do Livro do Aluno	Item - Orientações sobre o adequado uso do Livro do Aluno
Apresenta orientações ao professor visando à exploração da obra com os alunos, bem como articulação dos conteúdos entre si e com outras áreas de conhecimento; É acrescido por textos, atividades, recursos, propostas, em relação ao que se apresenta no Livro do Aluno;	Orientações e informações sobre as estratégias e os recursos de ensino empregados no Livro do Aluno: – Textos; – Propostas de atividades/tarefas; – Trabalhos interdisciplinares. Para descrever e analisar este item, verifique a presença de cada um desses elementos.
Traz informações complementares às imagens e documentos constantes no Livro do Aluno.	Metodologias para o ensino de História, sobretudo as que trabalham com fontes para a elaboração da história: – Leitura das imagens e dos documentos que constam do <i>Livro do Aluno</i> ; – Consideração da cultura material e imaterial. Para descrever e analisar este item, verifique a presença de cada um desses elementos.
Contempla proposta e discussão sobre avaliação da aprendizagem.	Formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação, adequados ao ensino de História.
Sugere bibliografia pertinente e atualizada e/ou outras referências que contribuem para a formação do professor	Sugestão de textos de aprofundamento e bibliografia pertinente e atualizada no campo da história e do ensino de História.

Fonte: elaborado pelo autor, 2014.

Apêndice I — Quadro 5 — Mudanças em relação à formação continuada docente na Ficha de Avaliação dos Livros Didáticos versões 2011/2014.

Mudanças em relação à formação continuada docente na Ficha de Avaliação dos Livros Didáticos	
GUIA 2011	GUIA 2014
Item – Contribuição com a formação continuada do docente	Item – Orientações sobre o adequado uso do Livro do Aluno
Orienta o professor a respeito das perspectivas mais contemporâneas de tratamento da História da África, cultura afro-brasileira e História das nações indígenas.	Orientações sobre o ensino da história da África, da cultura afro-brasileira e da história indígena.
Item – Contribuição com a formação continuada do docente	Item – Apresentação e fundamentação da proposta da coleção
Apresenta, de modo claro e inteligível, reflexões relativas às pesquisas contemporâneas sobre a aprendizagem do conhecimento histórico pelos alunos. Informa, de modo claro e inteligível, sobre a natureza do conhecimento histórico tomando por referência princípios contemporâneos e atualizados de investigação no campo da ciência da História.	Atualização do conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia.
Propicia ao professor uma reflexão sobre currículo, concepções de aprendizagem e, principalmente, a concepção que orienta a obra didática.	Seleção e organização curricular do conhecimento histórico, seja no conjunto dos volumes, seja na estruturação interna de cada um deles
Item – Contribuição com a formação continuada do docente	Item – Contribuição com a formação continuada do docente
Valoriza o papel do professor como elaborador do programa a ser desenvolvido em sala de aula e como mediador entre o aluno e o conhecimento, capaz de promover múltiplos usos do livro didático.	Reflexão sobre a prática docente e a valorização do papel do professor.
Sugere bibliografia pertinente e atualizada e/ou outras referências que contribuem para a formação do professor.	Sugestão de textos de aprofundamento e bibliografia pertinente e atualizada no campo da história e do ensino de História.

Fonte: elaborado pelo autor.