



**ESPAÇO ESCOLAR E LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL:
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UM MODELO A PARTIR DO PROGRAMA
NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (1994 A 2014)**

JANDSON BERNARDO SOARES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: HISTÓRIA E ESPAÇOS
LINHA DE PESQUISA: CULTURA, PODER E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

**ESPAÇO ESCOLAR E LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL:
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UM MODELO A PARTIR DO PROGRAMA
NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (1994 A 2014)**

JANDSON BERNARDO SOARES

NATAL/RN
2017

JANDSON BERNARDO SOARES

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em História, Área de Concentração em História e Espaços, Linha de Pesquisa: Cultura, poder e representações sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a orientação da Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira.

NATAL/RN
2017

Soares, Jandson Bernardo.

Espaço escolar e livro didático de história no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014) / Jandson Bernardo Soares. - 2017.

187f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de pós-graduação em História, 2017.

Orientadora: Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira.

1. Livro didático de História. 2. Didática da História. 3. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). 4. Espaço Escolar. I. Oliveira, Margarida Maria Dias de. II. Título.

JANDSON BERNARDO SOARES

**ESPAÇO ESCOLAR E LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL:
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UM MODELO A PARTIR DO PROGRAMA
NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (1994 A 2014)**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela comissão formada pelos professores:

Margarida Maria Dias de Oliveira
Presidente

Francisco das Chagas Santiago Junior
Membro Titular

Itamar Freitas de Oliveira
Membro Titular

Raimundo Nonato Araújo Rocha
Membro Suplente

Natal, _____ de _____ de _____

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo mapear, compreender e analisar os elementos que estruturaram o espaço escolar, as relações e ações desenvolvidas pelos sujeitos históricos no momento de produção dos critérios de qualificação dos livros didáticos e de História, assim como as formas, sentidos, usos e funções atribuídas ao saber histórico escolar, institucionalizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre 1994-2014 investigar o papel de tal programa para a construção de tais critérios, pós-ditadura civil-militar, assim como suas transformações, explorando assim sua historicidade. Para tal, analisou-se a produção de pesquisas sobre os livros didáticos de História a fim de refletir sobre como os especialistas visitaram essa espacialidade quando tratam do livro didático de História, e situar a presente produção em relação às outras pesquisas sobre livros didáticos de História e como esta atende a uma lacuna: o estudo dos usos, formas, funções e sentidos atribuídos ao conhecimento histórico no espaço escolar e no livro didático de História. Esse fato filia essa pesquisa à *Didática da História*, campo que estuda tais aspectos do conhecimento histórico. Analisaram-se também os documentos que fundamentaram o processo de seleção das características que um bom livro didático de História deveria possuir, a saber: *Definições de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos – Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências/ 1ª a 4ª* (1994) e *Recomendações para uma política pública dos Livros Didáticos* (2001), que demarcariam os esforços iniciais nessa direção. Por último, estudaram-se os *Editais do PNLD* do Ensino Fundamental entre 2000 e 2014, documentos que deram continuidade ao processo de parametrização da prática social de produção de livros didáticos. Trataram-se, assim, de observar sócio-historicamente o que levou à seleção dos parâmetros de qualidade que se atribuíram ao livro didático de História pós-ditadura civil-militar, a partir do que estava tensionado no espaço escolar no momento de sua elaboração. Para isso, utilizou-se da análise de conteúdo, fundamentada por Laurence Bardin, como metodologia de trabalho, a qual permitiu que se observasse os documentos para além de sua mensagem aparente, revelando elementos históricos, sociológicos e, até mesmo, psicológicos. Aportou-se também na teoria de espaço praticado, desenvolvida por Michel de Certeau, uma vez que permitiu compreender o espaço escolar como um espaço difuso, marcado, principalmente, por sua dimensão relacional. Procurou-se com essa análise perceber as tensões que perpassam o espaço escolar no momento em que foi praticado por seus agentes ao tratarem do livro didático de História no período de 1994 a 2014. Foi possível constatar, por meio desse trabalho, que a produção dos critérios de qualidade esteve, em um momento inicial, atrelado às noções do capital neoliberal, marcas do governo Itamar Franco e FHC, mas que, a partir da subida do Partido dos Trabalhadores à presidência, uma nova formatação foi dada ao PNLD. Essa foi marcada por uma aproximação maior do Estado em relação à prática de produção de livros didáticos no Brasil, delimitando assim o que esse esperava de um bom material didático, não mais preocupado unicamente com a inserção do Brasil no mundo do capital globalizado, mas voltado para a formação do cidadão que se esperava para a sociedade brasileira republicana, capaz de agir e refletir e exercer seus direitos. Ao mesmo tempo, esta pesquisa também possibilitou visualizar elementos e agentes que compõem o espaço escolar, quando se trata da produção de livros didáticos, assim como suas táticas e estratégias no momento das ações em tal espacialidade, marcada por uma economia escriturística.

Palavras-chave: Livro didático de História; Didática da História; PNLD; Espaço Escolar.

ABSTRACT

This work aims to map, understand and analyze the elements that structured the school space, the relationships and actions developed by historical subjects at the moment of production of the qualification criteria of textbooks and history, as well as the forms, meanings, uses and functions attributed to the school's historical knowledge, institutionalized by the National Textbook Program (PNLD), between 1994 and 2014; to investigate the role of such a program for the construction of such criteria, post-civil-military dictatorship, as well as its transformations, thus exploring its historicity. For that, we analyzed the production of research on the History textbooks in order to reflect on how the specialists visited this spatiality when they deal with the textbook of History and situate the present production in relation to the other researches on History textbooks and as it deals with a gap: the study of the uses, forms, functions and meanings attributed to historical knowledge in the school space and in the textbook of History. This fact links this research to the Didactics of History, a field that studies such aspects of historical knowledge. We also analyzed the documents that supported the process of selecting the characteristics that a good History textbook should have, namely: Definitions of Criteria for Evaluation of Didactic Books - Portuguese, Mathematics, Social Studies and Sciences / 1st to 4th (1994) and Recommendations for a Public Policy on Didactic Books (2001), which would mark initial efforts in this direction. Finally, we have studied the PNLD Public Schools of Primary Education between 2000 and 2014, documents that continued the process of parameterization of the social practice of textbook production. Thus, they sought to observe socio-historically what led to the selection of quality parameters attributed to the History textbook after civil-military dictatorship, from what was strained in the school space at the time of its elaboration. For this, it was used the content analysis, founded by Laurence Bardin, as a methodology of work, which allowed to observe the documents beyond its apparent message, revealing historical, sociological and even psychological elements. He was also involved in the theory of space practiced, developed by Michel de Certeau, since it allowed to understand the school space as a diffuse space, mainly marked by its relational dimension. This analysis sought to understand the tensions that permeate the school space when it was practiced by its agents when dealing with the History textbook from 1994 to 2014. It was possible to verify, through this work, that the production of quality criteria was, in an initial moment, linked to the notions of neoliberal capital, government remains of Itamar Franco and FHC, but that, from the rise of the Workers' Party to the presidency, a new format was given to the PNLD. This was marked by a greater approximation of the State in relation to the practice of textbook production in Brazil, thus delimiting what was expected of a good didactic material, no longer concerned solely with the insertion of Brazil into the world of globalized capital, but for the formation of the citizen that was expected for Brazilian republican society, capable of acting and reflecting and exercising their rights. At the same time, this research also made it possible to visualize elements and agents that make up the school space, when it comes to the production of didactic books, as well as their tactics and strategies in the moment of actions in such spatiality, marked by a scriptural economy.

Keywords: History textbook; Didactics of History; PNLD; School Space

AGRADECIMENTOS

Todo trabalho acadêmico não se limita a duas mãos. Este é resultado de contatos, esforços conjuntos, leituras compartilhadas e, acima de tudo, cooperação. Esteve longe de ser uma tarefa solitária. Dessa maneira, faz-se necessário reconhecer os agentes que tornaram essa jornada, assim como a aprendizagem que se desenrolou a partir dela, possíveis.

Primeiramente agradeço a minha família, em especial aos meus pais, que sempre acreditaram que eu seria capaz de ir cada vez mais longe e, por acreditarem no poder da educação, investiram aquilo que podiam em minha formação.

Também sou grato ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde tive a oportunidade de iniciar essa nova fase do meu caminho formativo, que me proporcionou o contato com profissionais qualificados que deram colaborações relevantes para essa pesquisa, em especial Renato Amado Peixoto, na disciplina de Teoria e Metodologia da História, ao possibilitar a compreensão da categoria espaço como conceito e de que forma este foi operacionalizado por outros autores; Raimundo Nonato Araújo Rocha, com a disciplina Tópicos Avançados VI: História Cultural dos Espaços, por me ajudar a aprofundar minhas leituras sobre cultura, dando importante contribuição para o trabalho com meu referencial teórico; e Raimundo Arrais, por meio da disciplina Historiografia e Produção dos Espaços, disciplina em que aprimorei minha capacidade de ler um texto acadêmico como historiador.

Agradeço de forma especial a minha orientadora e amiga, Margarida Maria Dias de Oliveira, que me acompanhou desde o início da graduação e sempre me encorajou a dar um passo adiante e que, cotidianamente, se colocou à disposição para compartilhar sua experiência como especialista em ensino e livros didáticos de História. Foi por meio dela que pude chegar a esse objeto de pesquisa, pois me ensinou mais que historiar, aprendi a ser coerente comigo e com o lugar social que ocupo.

Agradeço ao Memorial do Programa Nacional do Livro Didático, do qual já fiz parte como bolsista e que me permitiu, durante esse momento, uma importante experiência de formação, além de me colocar em contato com o material resultante das avaliações do PNLD. Tal contato foi crucial para definir o campo de pesquisa em que desejava me inserir, fato que se tornou possível ainda na graduação e que pude aprofundar nesse momento mais recente, onde também foi de crucial importância ao me fornecer todas as fontes para essa pesquisa, autorizando a possibilidade de avançar nas pesquisas sobre livros didáticos, em especial, de História.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Espaço, Poder e Práticas Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do qual sou integrante, e que sempre se dispôs a ler e discutir as minhas produções, funcionando como baliza para a qualidade do meu trabalho, além de proporcionar minha presença em diversos congressos, onde a experiência do debate de ideias esteve à prova, levantando inquietações que ajudaram no amadurecimento das ideias propostas. Nesse sentido, agradeço em especial a Wendell Oliveira de Souza, por sempre se apresentar como parceiro de produções acadêmicas, a Matheus Oliveira da Silva, por se dispor a aprender comigo e ao mesmo tempo me ensinar, e a Jefferson Pereira da Silva, por dividir ideias e me levar a questionar se de fato estava indo na direção certa, me colocando em um constante processo de suspensão.

Agradeço à Capes por ter financiado esta pesquisa e ter possibilitado minha dedicação exclusiva a este trabalho. Tal fato permitiu que eu pudesse investir mais tempo em meu processo formativo, o que incluiu mais tempo para leituras, análises e reflexões, viabilizando o amadurecimento das ideias aqui propostas.

Agradeço também aos amigos do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac/UFRN). Eles, sempre que puderam, me ajudaram a vencer o cansaço e a correria, me incentivando a prosseguir. Sou grato a vocês. Em especial a Angela Maria Ferreira da Silva, pelas conversas acaloradas entre o estágio e as aulas do mestrado; Maria Fernandes de Queiroz, por sempre me fazer explicar o que eu estava pesquisando; Aldaci da Silva Santos, por arrancar diversos sorrisos e por sempre me surpreender com sua vontade de viver; a Severina Barbosa de Oliveira, que me recebia todos os dias com beijos e abraços, sempre me ensinando a me superar como pessoa através de suas histórias de vida; e Gerardo Felipe Souza, por sempre me abordar com seu “bom dia, garoto!”, saudação que algumas vezes mudaram de fato o dia.

Agradeço por último à minha comunidade, para onde pretendo retornar esse meu esforço cognitivo, afinal, foi quem financiou essa etapa e é para ela que essa produção intelectual deve retornar. Por isso, encerro por dizer, em sua defesa, FORA TEMER

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2. O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E O ESPAÇO ESCOLAR: A CONSTITUIÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA E DA PESQUISA COMO INTERVENÇÃO (1970-2013)	31
2.1 AS PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO BRASIL: ENTRE CONTEXTOS E CONTATOS	31
2.2 OPERACIONALIZANDO A PESQUISA: SOBRE QUESTÕES METODOLÓGICAS	35
2.3 AS PESQUISAS DAS DÉCADAS DE 1970 E 1980: ENTRE IDEOLOGIAS E DENÚNCIAS	40
2.4 AS PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NA DÉCADA DE 1990: ENTRE CRÍTICAS E MULTIPLICAÇÃO DAS PESQUISAS.....	48
2.5 OS ANOS 2000 E A MULTIPLICAÇÃO DOS TRABALHOS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	54
2.6 A PESQUISA SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA ENTRE 2011 E 2013	63
3. O ESPAÇO ESCOLAR E A DISCIPLINARIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA SOCIAL: A CONSTITUIÇÃO DE CRITÉRIOS DE QUALIDADE PARA O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA (1994-2001).....	77
3.1 O LIVRO DIDÁTICO E DE HISTÓRIA SOB AVALIAÇÃO: O ESPAÇO ESCOLAR E A CONSTITUIÇÃO DE CRITÉRIOS DE QUALIDADE POR MEIO DO PNLD (1994-2001).....	77
3.2 É CAMINHANDO QUE SE CONSTRÓI O CAMINHO: ELABORANDO FERRAMENTAS METODOLÓGICAS	79
3.3 ESPAÇO ESCOLAR MOBILIZADO: CONSTRUINDO PARÂMETROS DE QUALIDADE PARA O LIVRO DIDÁTICO E DE HISTÓRIA	83
3.4 GARANTINDO A HABITABILIDADE: A PRODUÇÃO DE LEGITIMIDADE PARA AVALIAÇÃO DO PNLD.....	86
3.5 REDEMOCRATIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR BRASILEIRO (1993/2001).....	96
3.6 O ESPAÇO ESCOLAR E A DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS DE QUALIDADE PARA O LIVRO DIDÁTICO E DE HISTÓRIA	102
3.7 A HISTÓRIA E O ESPAÇO ESCOLAR: CONSTRUINDO O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	105
4. ENTRE NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS DE CONCERTAÇÃO DO GOVERNO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES: O ESPAÇO ESCOLAR E A TRANSFORMAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE QUALIDADE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (2001- 2014)....	111
4.1 A PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS E DE HISTÓRIA A PARTIR DOS EDITAIS DO PNLD (2001-2014): PRATICANDO O ESPAÇO ESCOLAR APÓS A DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS DE QUALIDADE	111
4.2 MAIS DO QUE EDITAIS DE COMPRA: OS EDITAIS DO PNLD, HABITABILIDADE E ECONOMIA ESCRITURÍSTICA NO ESPAÇO ESCOLAR	120

4.3 EDUCAÇÃO, SOCIEDADE, FORMAÇÃO DE SUJEITOS E ESPAÇO ESCOLAR: A AVALIAÇÃO DO PNLD E SUAS FUNDAMENTAÇÕES SOCIOFILOSÓFICAS	129
4.5 APONTANDO QUALIDADES: OS EDITAIS DO PNLD PÓS ANOS 2000 E A IDEIA DE LIVRO DIDÁTICO	148
4.6 HISTÓRIA E ESPAÇO ESCOLARES PÓS-2001: DEFININDO O CONHECIMENTO HISTÓRICO E SUAS FUNÇÕES.....	158
4.7 LIVRO DIDÁTICO, HISTÓRIA E O ESPAÇO ESCOLAR: CARACTERIZANDO O MATERIAL ESCOLAR PÓS-2001	162
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	182

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pesquisas sobre o LDH por região e área de concentração (1971-1990)..	44
Gráfico 2 – Pesquisas sobre o LDH por região e área de concentração (1991-2000)..	50
Gráfico 3 – Pesquisas sobre o LDH por região e área de concentração (2001-2010)..	59
Gráfico 4 – Divisão de pesquisas sobre LDH por região e área de concentração de Pós-graduação (2011-2013).....	62
Gráfico 5 – Frequência de uso de redes intertextuais em <i>Definições de critérios para avaliação dos livros didáticos (1994)</i>	85
Gráfico 6 – Frequência de uso de redes intertextuais em <i>Recomendações para uma política pública dos Livros Didáticos (2001)</i>	88
Gráfico 7 – Classificação da rede intertextual por tipo de uso em <i>Recomendações para uma política pública dos Livros Didáticos (2001)</i>	92
Gráfico 8 – Aspectos educacionais divididos por tipologia de conteúdo a ser ensinado em <i>Definições de critérios para avaliação dos Livros Didáticos (1994)</i>	95
Gráfico 9 – Aspectos educacionais divididos por tipologia de conteúdo a ser ensinado em <i>Recomendações para uma política pública dos Livros Didáticos (2001)</i>	97
Gráfico 10 – Critérios de qualidade por tema na publicação <i>Definições de critérios para avaliação dos livros didáticos (1994)</i>	104
Gráfico 11 – Evocação de documentos oficiais por função e edição do PNLD (2004-2016).....	121
Gráfico 12 – Evocação de documentos oficiais totais (PNLDs 2004-2016).....	122
Gráfico 13 – Competências e habilidades gerais por tipologia e PNLD (2004-2016)	128
Gráfico 14 – Definição de educação ao longo das nove edições do PNLD (2004-2016).....	133
Gráfico 15 – Abordagem sobre a concepção de educação a partir da função desempenhada nos editais do PNLD por edição (2004-2016).....	137
Gráfico 16 – Definição de livro didático a partir dos editais do PNLD (2004-2016)..	139
Gráfico 17 – Definição de livro didático por edição (2004-2016).....	140
Gráfico 18 – Critérios classificatórios comuns por tipologia e edição - I (2004-2008).....	146
Gráfico 19 – Critérios classificatórios por tipologia e edição - II (2004-2008).....	147
Gráfico 20 – Critérios eliminatórios por tipologia (PNLDs 2004-2016).....	150
Gráfico 21 – Critérios classificatórios de história por edição do PNLD (2004-2008)..	157
Gráfico 22 – Critérios eliminatórios de história por edição do PNLD (2004-2016).....	163
Gráfico 23 – Conceitos históricos por tipologia apontados pelo PNLD por edição (2004-2016).....	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre livros didáticos de História no Brasil por abordagem (1970-1990).....	42
Quadro 2 – Teses e dissertações sobre livros didáticos de História no Brasil por abordagem (1991-2000).....	47
Quadro 3 – Teses e dissertações sobre livros didáticos de História no Brasil por abordagem (2001-2010).....	54
Quadro 4 – Teses e dissertações sobre livros didáticos de História por abordagem (2011-2013).....	63
Quadro 5 – Ferramenta de análise de conteúdo utilizada para análise das fontes.....	78
Quadro 6 – Relação de documentos por função em <i>Recomendações para uma política pública dos Livros Didáticos</i> (2001b).....	89
Quadro 7 – Critérios classificatórios por tipologia (Avaliações do PNLD 2004-2008).....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pesquisas sobre LDHs por instituição de pesquisa (1970-1990).....	43
Tabela 2 – Pesquisas sobre LDHs por instituição de pesquisa (1990-2000).....	49
Tabela 3 – Pesquisas sobre LDHs por instituição de pesquisa (2001-2010).....	58
Tabela 4 – Pesquisas sobre LDHs por instituição de pesquisa (2011-2013).....	60
Tabela 5 – Evolução do PNLD Ensino Fundamental (2004-2014).....	69
Tabela 6 – Anexos por função e edição do PNLD (2004-2016).....	111
Tabela 7 – Rede intertextual utilizada por edição da avaliação do PNLD e formas de usos (2004-2016).....	115
Tabela 8 – Definições e atribuições dadas à educação por edição (2004-2016)..	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH-BR – Associação Nacional de História
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEB – Câmara da Educação Básica
Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FAE – Fundação de Apoio ao Estudante
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL – Instituto Nacional do Livro
LD(s) – Livro(s) Didático(s)
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDH (s) – Livro(s) didático(s) de História
Mackenzie – Universidade Presbiteriana Mackenzie
MEC – Ministério da Educação
MP – Manual do Professor
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
Plidef – Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental
PNAIC – Pacto para Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica – São Paulo
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEC(s) – Secretaria(s) Estadual(ais) de Educação

SEF – Secretaria do Ensino Fundamental
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de São Carlos
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
Ulbra – Universidade Luterana do Brasil
UnB – Universidade de Brasília
Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unesp – Universidade Estadual de São Paulo
Unicamp – Universidade de Campinas
Unijui – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Unimep – Universidade Metodista de Piracicaba
Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPF – Universidade de Passo Fundo
USP – Universidade de São Paulo

1 INTRODUÇÃO

Ao pesquisar sobre livros didáticos brasileiros nas mídias digitais, é comum se deparar com reportagens sobre erros nesses materiais. Uma delas informa: “Erro ortográfico em mapa de livro escolar surpreende mãe em Jundiaí”¹. Segundo a reportagem, o livro possuía diversos erros de grafia nos nomes dos estados de Minas Gerais (“Minas Gertais”), Espírito Santo (“Espíritu Santo”) e Acre (“Ácre”), além de omitir alguns do Nordeste e não apresentar o Distrito Federal.

Outra notícia possuía um título impactante: “Senadora compara livro que ensina estudantes a falar errado à ‘casa da mãe Joana’”². Tal reportagem enfatizou que um livro adotado pelo Ministério da Educação (MEC), utilizado pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), validava construções verbais sem concordância, mas com coerência. A mesma reportagem fazia menção às palavras da senadora Marisa Serrano (PSDB): “a população está ‘extasiada’ com a publicação, que valida erros de concordância como ‘os livro’”.

Ambas as reportagens partiram de dois princípios: o de que os livros didáticos não podem possuir erros e que são pensados em si mesmos, não levando em conta a lógica relacional que é a base do uso desse material. É possível, a partir desses pontos de intercessão, inferir que existe um conjunto de referenciais partilhados entre os diversos agentes, mobilizado quando estes tratam do ensino escolar e, no caso em questão, do livro didático de história.

Mas quais são e como foram formulados os critérios que apontaram como o livro didático das últimas décadas tem que ser? Quais foram os elementos qualificadores desse material? Que agentes sociais estiveram ligados a esse processo? O que proporcionou a escolha de tais critérios em vez de outros?

As respostas a tais perguntas devem ser pensadas a partir de uma lógica sócio-histórica. Isso significa que é necessário levar em conta a historicidade da formação de tais aspectos, associando-os com os seus contextos de produção.

No caso em questão, a partir da leitura das obras *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*(1993), *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (2003), e *Contra o*

¹ LEVORATO, Ana Carolina. Erro ortográfico em mapa de livro escolar surpreende mãe em Jundiaí. *G1*, Jundiaí, 09 de abril de 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai /noticia/2014/04/erro-ortografico-em-mapa-de-livro-escolar-surpreende-mae-em-jundiai.html>>. Acesso em: 4 jun. 2014.

² MENDES, Priscilla. Senadora compara livro que ensina estudantes a falar errado à "casa da mãe Joana". *R7*, Brasília, 17 de Julho de 2014. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias /senadora-compara-livro-que-ensina-estudantes-a-falar-errado-a-casa-da-mae-joana-20110517.html>>. Acesso em: 4 jul. 2014.

Consenso: LDB, DCN, PCN e as reformas no ensino (2000), foi possível inferir três momentos específicos que estiveram associados ao processo de redemocratização do Brasil: a) tentativa de universalização do ensino com qualidade, decorrente das pressões de três grupos: I – do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, recorrendo às políticas de ajustamento; II – dos movimentos sociais organizados, por meio dos seus espaços de representação; III – dos especialistas, que desenvolviam pesquisas sobre educação em programas de pós-graduação; b) a recusa ao entulho autoritário, caracterizado pelo combate às políticas que impediam a transformação do ensino, desenvolvidas como aparato à ditadura; e, por último, a c) necessidade de ressignificação do ensino de história, uma vez que este não atendia mais às demandas sociais, a saber, a explicação da realidade brasileira nesse momento de transição. Tal processo ficou conhecido como a crise da História e foi pauta de discussões da Associação Nacional de História (ANPUH)³, em 1982, resultando na obra *Repensando a História* (1984).⁴

Foi diante desses acontecimentos que se instituiu o Programa Nacional do Livro Didático, em 1985, e com ele a elaboração de um ideário de livro didático de história⁵ para esse novo momento sócio-histórico brasileiro. O programa institucionalizou critérios de qualificação para esse material que, de certa maneira, passaram a defini-lo. É sobre a construção de tais critérios e desse modelo de livro didático de história, entre 1994 e 2014, que este trabalho versa.⁶

É necessário compreender que esse processo não foi resultado da decisão de um único agente social, e que esteve crivado de disputas por representações e visões de mundo. Dessa forma,

³ A Associação Nacional de História – ANPUH-BR – foi fundada em 1961, em um simpósio realizado em Marília. Segundo Francisco Falcon (2011), evento tinha como objetivo discutir um currículo mínimo para as graduações em História. Sua primeira denominação foi Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). Com a entrada dos professores de 1º e 2º graus, em 1981, essa passou a chamar Associação Nacional de História (ANPUH). A partir de 2007, denominou-se de Associação Nacional de História – ANPUH-BR.

⁴ O livro *Repensando a História* foi resultado de uma série de encontros promovidos pela ANPUH-SP, pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, de encontros dos professores de 1º e 2º graus realizados pela Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo ou Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Teve sua edição como livro a partir de moção encaminhada à sessão administrativa do VI Encontro da Associação Nacional dos Professores Universitários de História, ANPUH, realizado em Assis, campus da UNESP, de 06 a 10 de setembro de 1982. Seus textos tinham como fim apresentar alternativas para o que alguns autores consideraram como “a crise do Ensino de História”, marcada pela incompatibilidade da história em responder demandas reais da sociedade brasileira.

⁵ Vale ressaltar que esse Programa pensou critérios de qualificação para todas as outras disciplinas escolares, a saber: Português, Matemática, Ciências e Geografia.

⁶ Tal característica já havia sido chamada atenção em artigo anterior do presente autor em parceria com Wendell Souza Oliveira, intitulado *Memorial do PNLD: Elaboração, Natureza e funcionalidade*. Segundo os autores, o Programa Nacional do Livro didático, junto ao seu processo de avaliação, exerceria a função de delimitador das características que os materiais didáticos deveriam possuir. Para saber mais ler: SOARES, Jandson Bernardo; OLIVEIRA, Wendell Souza de. *Memorial do PNLD: Elaboração, natureza e funcionalidade*. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT23/ARTIGO%20-.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017

fez-se necessário compreendê-lo a partir de uma lógica relacional e dialógica, uma vez que envolveu gestores públicos, especialistas, professores, alunos, pais e grupos sociais, que se relacionam com o ensino formal. A mesma compreensão também serve para o conjunto de instituições que dialogavam com o ensino formal, como por exemplo: Secretarias de Educação, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Faculdades e Universidades formadoras de professores etc.

Foi no intuito de analisar essa diversidade em sua dimensão relacional que aportou-se no conceito de *espaço escolar*, que aparece na obra de Margarida Oliveira, em 2013. A autora o compreendeu como

[...] o conjunto das relações construídas entre espaço físico das instituições de ensino, seus sujeitos diretos (docentes e discentes), a comunidade composta por pais, vizinhança, legisladores, gestores etc., e os resultados dessas relações: leis, prescrições curriculares, materiais didáticos, metodologias de sala de aula, estratégias de relacionamento etc. (OLIVEIRA, 2013b, p. 235).

Tal definição é caracterizada pela percepção de uma espacialidade marcada pela diversidade de agentes que, ao tencionarem sobre a dimensão do ensino formal, constroem relações entre si e com o *campo* em que estão inseridos, sendo, ao mesmo tempo, produtores e produtos dele.

Leda Potier e Katiane Barbosa Silva, em suas dissertações, a saber, respectivamente, *História para “ver” e entender o passado: cinema e livro didático no espaço escolar (2000-2008)* (2014) e *Os usos e funções do ensino de História a partir da disciplina “Cultura do RN”* (2015), aprofundaram essa discussão.

Ambas afirmaram, cada uma à sua forma e especificidade, que o espaço escolar é demarcado por sentidos, por meio dos quais a sociedade e seus agentes se relacionam com as instituições escolares. Tal perspectiva, para elas, ampliou as formas de interpretar aquelas, isto é, colaborou com a construção de outro entendimento para além dos desenvolvidos por Michel Foucault e Pierre Bourdieu.

Para Potier e Silva, esses autores deram importantes colaborações ao refletirem a escola para além do elemento pedagógico, fazendo emergir questões relacionadas ao poder. No caso de Foucault, sinalizou na direção dos saberes disciplinares e das tecnologias de “docilização” dos corpos que compunham essa instituição. Segundo Silva (2015), a abordagem utilizada pelo filósofo possibilitou perceber a escola como um espaço de investimento social.

Já os engendramentos estabelecidos por Bourdieu, segundo a mesma autora, autorizaram o questionamento da neutralidade das instituições escolares, que se deu a partir da compreensão da escola como reprodutora de símbolos e significados previamente estruturados, os quais orientariam a forma de conceber a realidade, gerando uma conformidade social. Caracterizava-se assim a instituição escolar como um espaço de disputas pela difusão de representações e interpretações de mundo.

Tanto Potier quanto Silva vão além dessas proposições na medida em que a) ultrapassam a dimensão física da escola, sendo essa instituição apenas parte do que conceberam como espaço escolar, e b) estabelecem a existência de uma dimensão dialógica entre os agentes que a habitam, uma vez que estes partilhariam de referenciais comuns que estruturariam as relações entre os envolvidos. O espaço escolar seria, assim, marcado por uma lógica de trocas difusas que envolveriam sujeitos diversos aportados a um mesmo conjunto de signos e significados, os quais serviriam como balizadores das suas ações no espaço em questão.

Segundo Michel de Certeau, a partilha, reconhecimento e uso desses referenciais possibilitariam a *habitabilidade*. De acordo com o autor, esse aspecto se constituiria como a capacidade de utilizar-se dos signos e significados que compõem o espaço social para gerar ações coerentes com o campo em que se inserem e entendíveis pelos demais que dele fazem parte. Um exemplo de tal aspecto seria o contrassenso de alguém defender a presença do racismo na escola. A tomada de ação nesse sentido implicaria no repúdio pelos demais agentes que fazem parte do espaço escolar, uma vez que, tal espacialidade, na sociedade brasileira do século XXI, declarou o combate ao racismo e a toda forma de preconceito.

Essa coerência para Certeau é garantida pela existência de três aspectos que fundamentam o mundo cultural: 1º) o crível, 2º) o memorável e 3º) o primitivo. O primeiro elemento está atrelado a uma concepção de credibilidade, a qual concebe legitimidade por meio da elaboração de uma convicção que é partilhada e que se constitui como significante pelo grupo. Tal dimensão se vincula às formas de conceber o mundo social. O segundo diz respeito ao repertório de signos e significados que podem ser mobilizados nas ações, estes constituem uma ordem de possíveis⁷, que são compreendidos pelos grupos que compõem o mundo social. Trata-se da associação desse repertório ao conjunto de experiências de uso

⁷ Entende-se como *possíveis* o repertório cultural que cada sociedade no tempo e no espaço dispõe aos agentes sociais. Esse repertório não é estático, permitindo que sejam feitas atualizações a partir das ações dos agentes. Para saber mais, ler: CERTEAU, 2013. p. 165.

vividas ao longo do tempo e que se bricolam⁸ nas ações no presente. No que diz respeito ao terceiro e último elemento, o primitivo, está associado à utilização de recursos que se aprendem em experiências infantis, como por exemplo, a experiência jubilatória que está ligada à separação, mediante estruturas mentais, do corpo da criança em relação ao corpo da mãe e que tende a se repetir ao longo das diversas fases da vida, possibilitando que o sujeito parta de si para o outro e faça o movimento inverso. Este corresponde à experiência individual de estar no mundo e de experimentar o mesmo.

É a conjunção desses elementos que possibilita uma unidade cultural para o espaço escolar. É essa mesma rede, baseada nas experiências e usos comuns desenvolvidos pelos agentes, que viabiliza a constituição de uma linguagem comum aos agentes que por meio desta habitam o espaço escolar.

É esse mesmo conjunto de elementos que compõem tal linguagem que demarca as fronteiras do espaço, afinal, segundo Certeau, “[...] não existe espacialidade que não organize a determinação de fronteiras” (2013, p. 191). Essa se daria na medida em que, ao se delimitar o que pertence, assim como o que é permitido na espacialidade (dimensões ligadas a dimensão estrutural do espaço), se constitui aquilo que não faz parte ou que não tem a autorização para habitá-la. No entanto, vale ressaltar que as fronteiras não encarceram as práticas de espaço, pelo contrário, se constituem como espaços de troca, em que estabelecer e ultrapassar limites se relacionam. Assim, a fronteira nunca é de fato fechada, mas possui uma porosidade que permite que, frente a um processo de contato, em dado momento, aquilo que se encontrava fora da fronteira possa ser chamado a habitar a espacialidade, uma vez que a demarcação do espaço está intimamente ligada às ações dos sujeitos que as vivenciam a espacialidade, no caso em questão, o espaço escolar.

Segundo Certeau (2013), na mobilização dessa linguagem, dentro da delimitação espacial, se estabelece um contrato entre o que se pratica e o que compreende a ação praticada, e vice-versa. O mesmo autor apresenta que essas práticas de espaço remeteriam “[...] a uma forma específica de “operações” (maneiras de fazer), a “uma outra espacialidade” (uma experiência “antropológica”, poética e mítica do espaço) e a uma mobilidade opaca e cega [...]” (CERTEAU, 2013, p. 159). O mesmo autor ainda afirma que

⁸ Segundo Certeau (2013), a bricolagem é a associação entre diversas camadas de tempo, experiências e significados, coletivos ou individuais que se associam a fim de constituir uma unidade coerente com o lugar social que os agentes ocupam. É necessário afirmar que essa não é a simples soma, mas a associação para constituir algo novo, marcado pela presença dos elementos associados. Para saber mais, ler: CERTEAU, 2013, p. 246.

[...] essas maneiras de fazer correspondem procedimentos em número finito. (a invenção não é ilimitado e, como as “improvisações” no piano ou na guitarra, supõe e o conhecimento e a aplicação de códigos) e que implicam uma lógica dos jogos de ações relativos a tipos de circunstancias (2013, p. 78).

Em outras palavras, as práticas de espaço corresponderiam à mobilização de saberes (signos, significantes e significados), práticas (operações), experiências pessoais e coletivas mobilizadas, reordenadas a partir de cada agente e das circunstâncias em que a ação se desenrola. Dessa maneira, tanto a subjetividade individual quanto o peso da coletividade são colocados como relevantes quando se trata de agir em uma dada espacialidade a partir de um sistema social dado.

Isso implica dizer que o livro didático de história e as discussões que se estabelecem sobre ele se constituem como práticas do espaço escolar, uma vez que incorporam uma rede linguística que se baseia nos críveis, memoráveis e primitivos que compõem a espacialidade e que são mobilizados pelos seus agentes por meio de operações e de suas experiências.

Ao refletir sobre a especificidade do espaço escolar e os referenciais mobilizados, Potier (2015) afirmou que são produzidos por meio de relações socioculturais e históricas, processo que é marcado por constantes disputas entre os agentes sociais. Dessa forma, é necessário considerar a dimensão relacional entre a sociedade, a instituição escolar e o espaço em que se processam a partir das demandas sócio-históricas de cada tempo.

Silva (2015, p. 22) reforçou esse aspecto ao afirmar que

Estado, família, movimentos sociais e a sociedade como o todo formam grupos e instituições que buscam responder suas necessidades no tempo por meio da escola tornando-se assim um espaço de práticas e lutas que são travadas pelos diferentes grupos [...].

Em síntese, a instituição escolar está diretamente envolvida nas disputas e demandas que se processam no mundo social. Ao mesmo tempo, está imbricada de passados que se fazem presentes e de um futuro projetado, como se verá em outros momentos desta pesquisa, o que implica em uma tensão constante entre a mudança e a manutenção, seja na ordem simbólica, e/ou material.

Quando se trata da reflexão sobre o livro didático de história a partir dessa espacialidade, novos elementos passam a ser incorporados e, por isso, merecem uma atenção específica. Tratam-se de questões referentes aos sentidos, formas, usos e funções atribuídas ao

conhecimento histórico escolar a partir do livro didático de História. No caso em questão, nesta dissertação, ao que foi pautado entre os anos de 1994 e 2014.

O interesse por tais aspectos da História, no Brasil, ganhou atenção nos anos 2000, o que não significa que não tenha sido alvo de investigações em outros momentos. Este tem sido um debate a partir da *Didática da História Alemã*. Segundo Rafael Saddi (2014), o campo surgiu no fim da década de 1960 e início de 1970, na Alemanha Ocidental. Sua criação decorreu da necessidade de superar a crise de legitimidade que a história sofreu naquelas décadas.

Tal problema derivou da impossibilidade da ciência da História e do Ensino de História responderem às carências de orientação do Pós-Segunda Guerra Mundial, a saber: o choque de valores entre pais que passaram pela guerra e filhos que sofriam com os traumas do Holocausto e do que era ser alemão depois de Hitler. Em termos práticos, a história escolar passou a ser questionada a partir de sua função, uma vez que

A sociedade alemã havia mudado, a nova geração exigia um debate sobre o passado recente, mas, a ciência histórica e o ensino da história não haviam acompanhado esta transformação. Ao contrário, eles permaneciam, segundo Jeismann (2000), sob os mesmos moldes em que foram formulados nos tempos de Bismark. Isto significava dizer, que a mesma história (ao menos em suas linhas gerais) que fora ensinada para Hitler, continuava a ser ensinada no pós-guerra (SADDI, 2014, p. 137).

Tal conhecimento estava ameaçado de ser substituído por Sociologia e Política, conhecimentos que explicavam melhor a situação alemã no período em questão.

É diante de tal cenário, segundo Saddi (2014), que um grupo de historiadores passou a se debruçar sobre a teoria da história a fim de aproximar esse conhecimento, até então distante, da vida humana. Tratava-se de encontrar a dimensão mundana desse saber. Dentre tais historiadores, estava o principal referencial da didática da história no Brasil, Jörn Rüsen, que teve sua obra difundida a partir da publicação de *Razão histórica* (2001), *Reconstrução do passado* (2007) e *História Viva* (2007), traduzidas para o português por Estevão Rezende Martins, nos anos 2000, pela Universidade de Brasília, de onde se difundiu. Entretanto, foram publicadas na Alemanha na década de 1980.

Outra obra relevante para a difusão das reflexões estabelecidas por esse autor no Brasil foi *Jörn Rüsen e o ensino de história*, uma coletânea com oito artigos escritos pelo autor entre os anos de 1987 e 1997, traduzidos por Marcos Roberto Kusnick, Johnny R. Rosa, Ana Cláudia Urban, Marcelo Fronza, Edilson Chaves e Estevão Rezende Martins; e

publicados pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)⁹, em 2010. A obra trata de temáticas como livros didáticos, narratividade, Didática da História e objetividade do conhecimento histórico. Essa obra foi importante, pois expressou diretamente a possibilidade do uso de tal teoria nas reflexões voltadas para o ensino. Representava a possibilidade da reflexão das questões do ensino a partir da epistemologia do conhecimento histórico e não como se fez ao longo das décadas anteriores, a partir de teorias da educação.

De acordo com Saddi, a *Didática da História* se preocupa em estudar a morfologia, a gênese e a função da consciência histórica, sendo esta entendida como o “[...] total das ideias e atitudes dos homens com relação ao passado [...]” (2012, p. 215), que partiu das reflexões de Karl-Ernst Jeismann a partir do texto *Didaktik der geschichte: die wissenschaft von zustand, funktion und veränderung geschichtlicher vorstellung im selbstverständnis der gegenwart* (1977), para conceituar cada um dos aspectos citados anteriormente. Sendo a morfologia o conjunto de formas empíricas pelas quais os homens se relacionam com o passado na sociedade contemporânea; a gênese, os modos pelo qual as consciências históricas são propagadas, transformadas, corrigidas e aumentadas; e por último, a função destas para a compreensão do presente.

A didática da História no Brasil, a partir do contato com a historiografia alemã, resultou em um movimento de reaproximação das discussões relacionadas ao ensino de História aos princípios fundantes do conhecimento histórico científico, marcado pelo trabalho metódico com as fontes para responder um problema de orientação no tempo e materializado em produtos culturais metodicamente orientados. Tratou-se de apresentar o ensino de história como um dos desdobramentos do conhecimento histórico especializado e, portanto, responsabilidade dos historiadores. Tal afirmação se torna relevante na medida em que se considerou que, na década de 1980, alguns historiadores brasileiros, como Carlos Vesentini e Katia Abud, assim como a instituição representante deste grupo, a Associação Nacional dos Profissionais de História (ANPUH), estavam preocupados com as questões referentes ao ensino de história e suas especificidades.

⁹ É necessário afirmar que a tradução dos textos de Rüsen não é desinteressada, mas demarca os usos que grupos e pesquisadores têm dado a ela no contexto brasileiro. Tal fato é possível afirmar na medida em que todos os tradutores também são pesquisadores que se apropriaram da obra supracitada, seja no direcionamento teórico de grupos de pesquisa, em programas de pós-graduação ou em projetos de pesquisa realizados nos departamentos aos quais estão vinculados. Ao analisar os seus currículos, é possível notar que essa apropriação se dá em três direções, a saber, em ordem de maior número de tradutores/pesquisadores: c) a) Educação histórica, b) Didática da História e c) Teoria da História.

A obra *Repensando o Ensino de História*, publicada em 1984, é latente em relação a isso. Formulada como tentativa de estabelecer respostas à crise do Ensino de História¹⁰, reuniu artigos de professores de 1º, 2º e 3º graus (como se denominava à época a Educação Básica e o Ensino Superior) (SILVA, 1984, p. 9), que discutiram alternativas para tal tensão. Segundo Silva (1984, p. 10), organizador da obra e redator da nota introdutória,

[...] trata-se assim de um conjunto de experiências que vão além das soluções “pseudocrítico” (no estilo “é impossível fazer qualquer coisa diferente do discurso dominante no interior dos aparelhos ideológicos”) quanto a fúria legalista (que procura os “bons diretores”, os bons delegados de ensino” e as “boas leis”) próprios aquela noção de crise.

Esse fato levou a dimensão do ensino a ser discutida a partir da especificidade do conhecimento histórico escolar em sua relação com o método histórico. Assim, o ensino faz parte do método histórico, uma vez que representa uma de suas formas de difusão.

Tal produção tratou questões relacionadas ao ensino, conhecimento histórico e ideologia¹¹, assim como registrou experiências significativas para o reestabelecimento da relevância da História para a sociedade brasileira. Os textos *Escola e Livro Didático de História*, de Vesentini, e *O livro didático e a popularização do saber escolar*, de Abud,

¹⁰ Embora a crise do Ensino de História tenha sido constatada na década de 1980, ainda se mantém. Com a aproximação das questões de ensino aos departamentos de educação, houve um esvaziamento de tais reflexões nos departamentos de História. Esse processo está associado à constituição de uma ruptura com parte da dimensão comunicativa do conhecimento histórico, elencado ao longo deste texto como dicotomia ensino/pesquisa e que receberá uma atenção redobrada no primeiro capítulo. Esse par será tomado como um dos princípios orientadores da organização do espaço escolar brasileiro e que perdura. Sua manutenção ainda tem implicado na rejeição de muitos historiadores em pensarem a dimensão educacional do conhecimento que produzem e, por sua vez, na manutenção do currículo das graduações marcadas por disciplinas pedagógicas e específicas, sendo as primeiras de responsabilidade dos professores de História e as segundas dos de Educação; na resistência de aceitação de projetos de pós-graduação que tratem de dimensões ligadas ao ensino em programas de História; e na reprodução de que os problemas educacionais são problemas de ordem didática, entendidos como formas de ensinar, fato que levou as questões sobre ensino a uma mera discussão técnica. É necessário superar essa separação a fim de que as questões sobre o conhecimento histórico sejam tomadas a partir de princípios epistemológicos que pensem a sua relevância para a sociedade, sua função social.

¹¹ Segundo o Dicionário de política de Norberto Bobbio, Nicolai Matteuci e Gianfranco Pasquino, publicado pela editora da UnB, o verbete ideologia é um dos que mais possuem acepções, seja na política, filosofia, sociologia ou ciência política. Dessa forma, parte da categorização apresentada por Norberto Bobbio. Para tal autor, o conceito de ideologia, em sua diversidade, poderia ser classificado em *significado fraco* e *significado forte*. “No seu significado fraco, Ideologia designa o *genus*, ou a *species* diversamente definida, dos sistemas de crenças políticas: um conjunto de idéias e de valores respeitantes à ordem pública e tendo como função orientar os comportamentos políticos coletivos. O significado forte tem origem no conceito de Ideologia de Marx, entendido como falsa consciência das relações de domínio entre as classes, e se diferencia claramente do primeiro porque mantém, no próprio centro, diversamente modificada, corrigida ou alterada pelos vários autores, a noção da falsidade: a Ideologia é uma crença falsa. No significado fraco, Ideologia é um conceito neutro, que prescinde do caráter eventual e mistificante das crenças políticas. No significado forte, ideologia é um conceito negativo que denota precisamente o caráter mistificante de falsa consciência de uma crença política” (BOBBIO, MATTEUCI, PASQUINO, 1998, p. 585). Para as pesquisas sobre livros didáticos, o termo ideologia é apresentado em seu sentido forte, ou seja, como falsa consciência.

ambos autores mencionados anteriormente, publicados no livro supracitado, são significativos para reforçar o argumento de que forma, sentido e função do conhecimento histórico estiveram na mira dos historiadores brasileiros antes do contato direto¹² com a Didática da História Alemã.

Tanto Abud quanto Vesentini questionaram princípios que orientavam a composição e organização da narrativa histórica presente nos livros didáticos de História, com ênfase na História do Brasil. Tratava-se de compreender os elementos historiográficos e epistemológicos que perpassavam essas narrativas. Buscou-se assim desnaturalizar tal orientação dos conteúdos históricos e, por sua vez, apontar princípios que fossem mais relevantes, de acordo com as demandas à época, para a explicação da realidade brasileira.

Assim, esses autores se perguntaram de que forma chegava-se a uma narrativa histórica unívoca, no caso em questão, na história factual presente nos livros didáticos de história. Para tal empreendimento, seguiram caminhos diferentes. Abud por meio do estudo das combinações de elementos formais, referentes ao método histórico, e contextuais, que dizem respeito ao momento sócio-histórico em que as obras didáticas analisadas foram produzidas, e Vesentini caminhou em outra direção. Em vez de pensar os elementos que teriam levado a essa composição da História factual presente no livro didático, deteve-se a analisar qual o sentido era estabelecido para o passado brasileiro e por meio de quais mecanismos.

Para ele, essa narrativa seria composta por fatos históricos centrais, denominados de temporizadores, que se constituiriam como elementos essenciais de uma chave explicativa, por meio da qual todos os outros eventos históricos seriam organizados. Para o passado brasileiro, estes seriam, segundo Vesentini, o “Descobrimento”, a “Independência”, a “Proclamação da República e/ou a abolição dos escravos” e a “Revolução de 1930”.

É no processo de formação de tais temporizadores que estava o interesse de Vesentini. Segundo ele, a elaboração de tais marcos temporais não pertenceria à alçada dos livros didáticos, afirmou que a função desse material seria apenas de reprodutor. Tal processo

¹² Tem se convencionado entre os pesquisadores que trabalham com a Didática da História Alemã que o primeiro texto publicado no Brasil que se refere a essa corrente teórica é um artigo intitulado *A História como Reflexão Didática*, de Klaus Bergmann, publicado no Brasil em 1989 na *Revista Brasileira de História*, sete anos após a publicação de *Repensando a História*. Na década de 1990, tem-se conhecimento de que autores como Astor Diehl, que frequentaram pós-graduações realizadas na Alemanha e passaram a incorporar essa teoria. Infelizmente tais trabalhos tiveram pouca repercussão no cenário nacional. Um desses textos, publicado na década de 1990, é a introdução da obra *O livro didático e o currículo escolar de história* (1999), organizada por Flavia Caimi, Ironita Machado e Astor Diehl. Tal parte do texto, de autoria deste último, intitulou-se “Introdução geral: a didática da história”. Nela, conceituou-se o que é didática da História e quais as suas funções.

de constituição estaria associado às disputas de poder e ao potencial de elaboração do passado que os vencedores possuem, deixando em outro plano de memória a dos vencidos.

É possível perceber como tais autores ofereceram outras possibilidades de reflexão que não se encerravam em aspectos metodológicos, como fez boa parte das produções relacionadas ao campo da educação. Tratava-se da possibilidade do alcance da virada epistemológica da ciência da história no âmbito educacional.

O presente trabalho se percebe como uma retomada dessas discussões que foram postuladas na década de 1980, mas que tiveram pouca repercussão, uma vez que a pedagogia conquistou a hegemonia das reflexões sobre a dimensão educativa dos saberes. Tal momento foi reforçado pela dicotomia ensino/pesquisa, marca que compõe a organização do espaço escolar brasileiro, orientando ações e representações do ensino formal, às vezes presente de forma sutil, quase imperceptível, em outras ocasiões, de maneira bastante marcada.

No caso do livro didático de História, objeto deste trabalho, essa dicotomia resultou na interpretação de que tal material estaria ligado a uma dupla dimensão. De um lado estariam as características materiais e didáticas – material impresso que carrega em si formas e modelos de como ensinar –, de outro estaria a sua relação com um saber curricular – a história. Levadas às proporções máximas, esse entendimento se constituiu como um dos elementos que levaram à recusa dos profissionais de História às indagações ligadas à dimensão do ensino e, por sua vez, do livro didático de História.

Tais questões foram atribuídas aos pedagogos e demais profissionais ligados à área de educação, assim como a suas respectivas instituições, como Centros de Pesquisas Educacionais e, nas universidades, aos departamentos de Educação e seus Programas de Pós-graduação. A mesma lógica também foi utilizada para compor os veículos de difusão dos conhecimentos atrelados a esse campo, o que implica na menor presença de artigos relacionados ao ensino de História publicados em periódicos da área.

É nesse sentido que este trabalho buscou alcançar dois tipos de objetivos. O primeiro objetivo visa explorar a historicidade do PNL, mais especificamente, dos critérios de qualidade, em especial para área de história. Neste buscou-se a) analisar como se processaram as pesquisas sobre os livros didáticos de História, no Brasil, entre as décadas de 1970 e início de 2010, a fim de entender de que maneira os especialistas se apropriaram do livro didático de História em suas pesquisas, uma vez que esses se constituem como grupo de pressão, assim como participantes da política pública tratada; b) compreender como foram formulados os critérios para a elaboração do livro didático de história pós-ditadura civil-militar no espaço escolar brasileiro; c) investigar o papel

do Programa Nacional do Livro Didático em tal processo e d) analisar as transformações de tal política entre os anos de 1994 e 2014.

Já o segundo objetivo pertence ao esforço teórico desse trabalho e perpassa toda a pesquisa apresentada, a saber, a reflexão sobre o espaço escolar e o esforço de defini-lo a partir de uma prática, a elaboração dos editais do PNLD. Nesse sentido buscou-se: a) compreender que elementos estavam na base das ações dos sujeitos quando elaboraram a política pública tratada, identificando assim a constituição dessa espacialidade; e b) entender como os agentes mobilizam tais elementos no momento de suas ações. Identificar tais aspectos possibilitou dimensionar o que está envolvido nas ações dos agentes, sempre que esses praticam o espaço escolar.

Dessa maneira, tentou-se retomar as discussões sobre a produção do conhecimento histórico escolar a partir da teoria da história, analisando suas formas, sentidos e funções. Retomou-se assim as discussões interditas em 1980, constituindo o que poderia ser chamado de *didática da história à brasileira*, já que é necessário pensar essas discussões a partir das demandas e especificidades do contexto histórico do Brasil.

Alcançar tais objetivos tornará possível analisar quais sentidos, formas e funções foram atribuídos ao conhecimento histórico escolar e quais desses elementos atravessaram a dimensão do passado e ainda tocam o espaço escolar brasileiro no presente.

Como forma de trabalho com as fontes, optou-se pelo uso da *análise de conteúdo*. Esta, segundo Laurence Bardin (1977, p. 42), define-se como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrições do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ainda segundo Bardin, a utilização de tal técnica permite que o pesquisador saia de uma análise baseada em intuições. Tal processo se dá por meio da construção de dados sólidos para a fundamentação das análises, constituindo o que Bardin denomina de “vigilância crítica” (1977, p. 28).

A utilização dessa metodologia permite ao usuário

[...] compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também é principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efectuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, unicamente, uma leitura <a letra>, mas antes o realçar

de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, a semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros <significados> de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc. (1977, p. 41).

Dessa forma, analisaram-se os documentos fundadores dos critérios de qualidade dos livros didáticos, a saber, *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos – Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências/ 1ª a 4ª* (1994).¹³ *Recomendações para uma política pública de Livros Didáticos* (2001)¹⁴ e os Editais do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental entre os anos 2000 e 2014.

Tentou-se verificar, a partir da metodologia supracitada, o que as estruturas desses documentos comunicavam, quais visões de educação e de mundo reconstituíam, as tensões que estavam implicadas em seus interstícios, de que forma construíam consenso entre os demais agentes do espaço escolar e quais estratégias foram utilizadas.

No primeiro capítulo, *As pesquisas sobre livros didáticos de História no Brasil: entre contextos e contatos*, mapeou-se as pesquisas sobre livros didáticos de História no Brasil realizadas em programas de pós-graduação. O objetivo deste capítulo foi refletir sobre a constituição do livro didático de história como objeto de pesquisa, tratando esse processo a partir de sua historicidade, ou seja, a partir de uma análise sócio-histórica.

Tal movimento possibilitou construir um panorama da forma que os livros didáticos foram abordados pelos pesquisadores ao longo dos últimos trinta anos e quais relações essas pesquisas têm com demandas cotidianas, com a transformação do mundo social e dos campos correlatos da História e Educação. Foi possível assim localizar tendências, permanências, transformações e direções que ainda carecem de avanços, como por exemplo: a) a produção do conhecimento histórico escolar presente nos livros didáticos; b) a forma que as pesquisas sobre o livro didático de História (LDH) têm se processado e quais relações guarda com o contexto de produção; c) estudos comparados entre livros didáticos nacionais e estrangeiros.

Esse empreendimento deu-se por meio da análise e classificação das teses e dissertações produzidas entre as décadas de 1970 e 2010.

¹³ A partir desse momento esse documento também será apresentado no texto como *Critérios de 1994*.

¹⁴ A partir desse momento esse documento também será apresentado no texto como *Recomendações de 2001*.

Por meio deste estudo foi possível observar a existência de uma lógica representacional que tem perpassado o espaço escolar brasileiro, que se caracteriza pela dicotomia pesquisa/ensino segundo a qual as questões referentes à produção do conhecimento, no caso em questão, histórico, ficam a cargo da ciência especializada, ao mesmo tempo em que as questões referentes à difusão do conhecimento em espaços formais ficam sob a responsabilidade da Pedagogia.

Essa lógica dicotômica tem perpassado a forma pela qual tem se definido o livro didático, e por sua vez, o de História. Tem resultado na elaboração de uma definição generalizante, em que se pode enquadrar qualquer livro didático, não levando em conta a relação entre a especificidade do conhecimento histórico escolar e esse produto cultural.

O sentido desse capítulo foi analisar as pesquisas sobre o livro didático de História a fim de compreender suas tendências e abordagens. Tal fato permitiu situar a presente pesquisa em relação às outras produções acadêmicas sobre o tema, demonstrando seus avanços em relação ao que já foi produzido. Esse capítulo também acaba por demonstrar como os produtores do conhecimento mobilizaram o espaço escolar ao tratarem do livro didático de História. Em sua maioria, ignoraram a particularidade da formação do conhecimento histórico escolar a partir dos livros didáticos brasileiros pós-ditadura civil-militar.

No segundo capítulo, buscar-se-á recompor a historicidade da elaboração dos critérios para a avaliação dos livros didáticos de história a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os critérios foram elaborados pela primeira vez em 1994 a partir do documento intitulado *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos – Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências/ 1ª a 4ª* (1994).

O estudo de tal documento, assim como do contexto de sua produção, permitiu discutir o que estava tensionado no momento de sua elaboração, os sujeitos envolvidos e qual dinâmica se seguiu para a elaboração de tais critérios. Também autoriza refletir sobre qual o papel foi atribuído a história, à época estudos sociais, e que formato de história era esse.

No terceiro e último capítulo, deteve-se à análise do documento *Recomendações para uma política pública de Livros didáticos* (2001) e dos *editais do PNLD*, a partir de sua primeira edição, nos anos 2000, a edição 2015, publicada em 2013¹⁵. Por meio desse estudo

¹⁵ As edições do PNLD são denominadas a partir do ano em que as obras chegarão a escola, no entanto, esse processo é iniciado com a publicação do edital de compra, em média dois anos antes. Assim, o PNLD 2013 não se iniciou neste ano, mas em 2011, ano em que seu edital foi lançado. O mesmo princípio serve para todas as outras edições, com exceção do PNLD 2004 que teve suas atividades iniciadas em 2000. Essa diferença se deveu ao fato desta ter se constituído como a primeira avaliação feita por meio de edital de compra, o que exigiu a

buscou-se perceber as transformações que esse material sofreu, ao longo da última década, e que relações guardam com o primeiro documento elaborado em 1994, supracitado.

Por meio de tal apreciação, pensou-se quais agentes sociais estão envolvidos no processo de produção de critérios de qualificação do livro didático de História e quais intencionalidades perpassam tais discussões. Trata-se de historicizar a forma pela qual o Programa Nacional do Livro Didático tem definido o livro didático de História.

2. O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E O ESPAÇO ESCOLAR: A CONSTITUIÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA E DA PESQUISA COMO INTERVENÇÃO (1970-2013)

2.1 AS PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO BRASIL: ENTRE CONTEXTOS E CONTATOS

Os estudos sobre livros didáticos não são uma exclusividade do Brasil, que possuem uma longevidade muito maior quando se observa o cenário internacional, para ser mais preciso, o europeu. Segundo Rafael Valls (2014), esses estudos tiveram início na primeira metade do século XX e estavam muito mais preocupados com as relações internacionais que com as questões didáticas. Esse autor afirma que fazem parte desses primeiros estudos os “[...] realizados pelas Liga das Nações, a partir de 1920, nos quais participou o historiador Rafael Altamira, como aqueles empreendidos, desde 1946, pela Comissão de revisão dos manuais da UNESCO [...]” (2014, p. 50-51).

Essa primeira leva de interesses por esse material é inicialmente institucional e tem como função, de acordo com Valls (2014), a pacificação das relações internacionais.

Alain Choppin (2002) afirmou que os estudos acadêmicos, notadamente marcados pelo interesse dos pesquisadores sobre livros didáticos, se iniciaram na Europa nos anos 1960, interesse que na visão dele é tardio. Ele argumenta que esse fato se deveu, em primeiro lugar, à trivialidade que esse material possui, não apresentando nada de raro ou exótico. Tal aspecto é reforçado pela grande tiragem de produção; por ter sido utilizado pelos pesquisadores, seja como alunos ou professores; e por ter um aspecto atemporal, que se deve ao contato estabelecido entre diversas gerações e esse tipo de livro.

Outro fator, apontado por Choppin, que marcou a apatia pelo livro didático, foi a forma que os pesquisadores direcionavam-se àquele. Entendiam que os livros didáticos representavam apenas um espelho da sociedade da qual era produto, isto é, uma forma de alcançar um espírito de época. Não estavam errados, entretanto. Essa abordagem deixava de lado a especificidade dos livros e seus conteúdos, assim como seus efeitos sobre as jovens mentes em formação.

O interesse dos historiadores europeus por esse material se deu a partir do momento em que compreenderam a relação entre os livros didáticos de História (LDHs), a formação dos Estados Modernos e a constituição das identidades nacionais. Passou-se então a

refletir sobre esse material a partir dos conflitos que se desenrolaram e dos nacionalismos radicais, a saber, a Segunda Guerra Mundial e o Nazismo. Assim, as reflexões sobre esses livros voltaram-se ao combate das possibilidades de “conservar ou reativar sentimentos de hostilidade entre os povos” (CHOPPIN, 2002, p. 10) em um cenário de Guerra Fria e descolonização, em que o fantasma de um novo conflito ainda vagava pelas ruas.

A década de 1960 não apenas fundava uma nova forma de abordar o livro didático, abria espaço para a formação de um campo em que esse objeto passou a gravitar. Choppin afirma que esse foi um momento em que se fundaram revistas, associações nacionais e internacionais de pesquisa. Ampliavam-se assim os espaços formais de produção e, por sua vez, o número de pesquisas, que estavam voltadas para análise de conteúdo, mais precisamente para as representações da sociedade que esses livros faziam, uma resposta direta aos interesses desse momento histórico.

As primeiras pesquisas europeias sobre esse material estavam filiadas a teorias de caráter sociológico e voltaram-se para o estudo das ideologias veiculadas pelos livros didáticos. Eram carentes de pressupostos teórico-metodológicos, o que, segundo Choppin, levou as pesquisas a apresentarem resultados questionáveis, tendo em vista que os argumentos baseavam-se em senso comum. Esse fato era reforçado na medida em que tais produções não apresentavam referências bibliográficas que pudessem ser consultadas pelos possíveis leitores e interpeladores.

Tais pressupostos teórico-metodológicos só passaram a ser discutidos na década seguinte, 1970, com o surgimento de pesquisas que analisavam e discutiam metodologias de trabalho para o uso do livro didático como fonte, e que foram encaminhadas, segundo Choppin, em diversos países do continente Europeu, de forma simultânea.

No cenário internacional, a década de 1980 inaugurou um novo momento para o trabalho com o livro didático, que passou a ser incluído como parte da história do livro e da edição, o que fez com que sua dimensão material fosse considerada como relevante para a sua compreensão. Segundo Choppin, a obra inaugural para essa abordagem foram os “[...] *tomos 3 e 4 de L’Histoire de l’edition française*” (2002, p. 13). Essa obra foi escrita por Roger Chartier e Henri-Jean Martin e era composta por quatro volumes, que foram publicados entre 1982 e 1986 e possibilitou o desenvolvimento de sínteses, uma vez que organizou ideias dispersas na produção existente. Assim, ao mesmo tempo em que ajudou a formular uma história do livro didático em sua dimensão física, viabilizou um balanço da produção nesse campo, mapeando-o.

Trabalhos desse tipo foram cruciais para o desenvolvimento de tal campo de pesquisa, uma vez que possibilitaram aos envolvidos na produção a visualização do que já havia sido produzido, evitando a repetição de pesquisa na medida em que também proporcionou a percepção de possíveis caminhos ainda não trilhados, mas necessários ao desenvolvimento de novos trabalhos.

As pesquisas sistemáticas sobre livros didáticos no Brasil surgiram no fim dos anos 1970 e início dos 1980. Guardadas as devidas proporções, assemelhou-se bastante ao percurso realizado pelas pesquisas europeias. Esse momento, no Brasil, foi marcado pela fundação das pós-graduações, em decorrência da Reforma Universitária de 1968. A criação das pós-graduações era pauta do movimento de renovação da universidade, conclamado pela sociedade civil e comunidade acadêmica desde o fim dos anos 1950. Sua implantação, segundo Willington Germano (1993), contribuiu para o desenvolvimento das pesquisas universitárias, instituindo tal espaço como lugar de produção do conhecimento nessa instituição, espaço preservado até a atualidade.¹⁶

Isso não significa que antes não haviam pesquisas sobre livros didáticos no Brasil. Segundo José Baldissera (1994), na década de 1950, Guy de Hollanda¹⁷ já havia

¹⁶ Segundo Willington Germano, as pós-graduações são pensadas pelo Estado brasileiro como lugar das pesquisas no interior das instituições universitárias, que tinham como principal função formar profissionais que pudessem atuar em tal instituição. O real lugar das pesquisas no Brasil, segundo esse autor, mesmo depois da criação das pós-graduações, continuou a ser as empresas estatais. Eram tais instituições que recebiam o maior dividendo de recursos. Em termos práticos, Germano afirma que o desenvolvimento desse espaço de pesquisa nas universidades estava atrelado a uma tentativa de atender às exigências que os movimentos sociais vinham realizando, desde a década de 1960, dentre eles, a Reforma Universitária de 1968. Segundo Germano, tratava-se de “reformular para desmobilizar” (1993, p. 123). O autor ainda afirma que o processo de construção de tais programas incorporou a dicotomia ensino/pesquisa, inviabilizando a ligação entre este e o nível que o antecede, a graduação.

¹⁷ A obra a que Baldissera se refere intitula-se *Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)*. Segundo Juliana Miranda Filgueiras, Hollanda (2017), além de professor da Faculdade Nacional de Filosofia e Universidade do Brasil, era Técnico do MEC, pertencente à Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), vinculado ao INEP, lugar de onde sua pesquisa se desenvolveu. Segundo ela, sua pesquisa visava compreender de que maneiras as reformas educacionais, processados pós-1930 refletiram-se nos programas educacionais e nos compêndios de História entre 1931 e 1956. Para isso, ele analisou a legislação do período (textos de reforma, programas de ensino, portarias e decretos) e livros didáticos. Sua obra, de acordo com Filgueiras (2017), dividiu-se em três grandes partes. Na primeira, ele descreve as reformas Francisco Campos, Gustavo Capanema e as orientações oficiais; na segunda, trata dos compêndios antes e depois das reformas e orientações; e, por último, trata das questões que estavam postas à educação na década de 1950. Segundo Filgueiras, “veiculação de preconceitos e estereótipos nos manuais escolares; proposta de novos instrumentos para atualizar o ensino da disciplina; o debate sobre a integração da História nos Estudos Sociais, a função da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) na avaliação dos compêndios e; o papel dos professores e alunos, em relação aos programas e compêndios de História” (2017, p. 4). A obra de Hollanda deve ser encarada como marcada por um momento em que a pesquisa educacional tinha como fim a orientação para as ações políticas, assim como, para o caso dos livros didáticos, tinha função de revisão, uma vez que tentava-se cumprir as sugestões da Unesco para a harmonização das relações internacionais, já tratadas em outros momentos deste texto. Para saber mais ler: FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *O estudo dos programas e livros didáticos de História pelo CBPE: a análise do*

produzido uma pesquisa sobre livros didáticos de história, no entanto, segundo aquele, este seria carente de pressupostos teórico-metodológicos. Foi na busca de uma ampliação da racionalidade das pesquisas que os programas de mestrado e doutorado se lançaram.

Os programas de pós-graduação, criados pela ditadura civil-militar, foram impulsionadores de questionamentos à própria ditadura, já em vias de enfraquecimento. No que diz respeito aos livros didáticos, deve-se chamar atenção para as pós-graduações em Educação, espaço que se consolidou como lugar para as discussões sobre as questões educacionais e, por sua vez, sobre o livro didático.

Essa posição adquirida pelas pós-graduações em Educação sustenta-se a partir de uma perspectiva dicotômica que esteve presente na formação das licenciaturas brasileiras e que fazem parte da história desse campo educacional: a separação entre pesquisa e ensino. A primeira dimensão ficou a cargo das disciplinas específicas de cada curso e a segunda foi submetida ao que Margarida Oliveira denominou, em sua tese, como disciplinas “pedagógicas” (2003, p. 39). De acordo com a autora, nessas disciplinas, “segundo uma visão, deveriam ser debatidas e resolvidas as questões relativas ao ensino” (2003, p. 39).

Nessa dicotomia “[...] há um saber acadêmico e um saber da escola. A diferença entre um e outro é tratada como o primeiro sendo “científico” e o outro, “oficial”, ou “mais difícil” ou “simplório”, respectivamente” (OLIVEIRA, 2003, p. 89). Levada às devidas proporções, a separação apresentada pela autora supracitada representou o esvaziamento das discussões sobre a relação entre a produção do conhecimento histórico e sua difusão, assim como o desprezo das disciplinas específicas pelas questões educacionais e por seus objetos, dentre eles, o livro didático de história, tido como literatura menor.

Essa mesma forma de enxergar a produção do conhecimento histórico se reproduziu institucionalmente nas pós-graduações, dando aos programas em Educação a legitimidade para tratarem das questões referentes ao ensino, por sua vez atraindo os trabalhos relacionados aos livros didáticos. Essa ligação se reforça ao levar em conta a forma que se aproxima desse material, que, segundo Caimi (2013, p. 39), tem sua discussão “[...] mais diretamente afeita às questões educativas”, isto é, a dimensão educativa acaba sendo a mais latente na aproximação entre os pesquisadores e esse objeto.

Os programas de pós-graduação, principalmente de Educação, tiveram um papel decisivo para a denúncia das produções didáticas, tanto em termos de qualidade do conteúdo como em relação à veiculação de ideologias favoráveis à manutenção da ordem social proposta pelo regime. Se colocaram, assim, como frente de pressões para transformação da educação.

Com o fim do regime, em 1985, esse processo de denúncias constituiu-se em um combate aos elementos autoritários que ainda eram latentes no livro e na sociedade e que foram denominados pela literatura especializada como *entulho autoritário*. Tratava-se de uma intensa tentativa de consolidação do regime democrático brasileiro por meio de difusão ampla de seus valores e do combate à legislação educacional constituída durante o regime civil-militar, como por exemplo, o Decreto nº 68.065, de janeiro de 1971, que instituiu as disciplinas de Moral e Cívica como disciplinas e prática educativa. Essas ações de contestação, tomadas a partir da pesquisa especializada, foram de suma importância para a transformação do livro didático, que se deu tanto em termos ideológicos como em relação à melhoria da qualidade técnica e didática.

Tratou-se até aqui da pesquisa sobre livros didáticos em termos gerais, mas o que dizem as pesquisas que tratam dos livros didáticos de história no Brasil? Que caminhos têm sido tomados por essas pesquisas? Como elas têm se organizado dos anos 1970 até os 2010? Quais as permanências e mudanças? É em busca de responder tais perguntas que os próximos parágrafos se desenrolam.

Para realizar tal fim, foram combinadas reflexões de autores especialistas, que já revisaram essa produção com a análise do conjunto de teses e dissertações produzidas no intervalo temporal mencionado. Tal empreendimento permitiu um mapeamento desse campo de pesquisa.

2.2 OPERACIONALIZANDO A PESQUISA: SOBRE QUESTÕES METODOLÓGICAS

A principal fonte de informação para o mapeamento desse campo foi o banco de dados idealizado pela equipe do Memorial do PNLD¹⁸ no ano de 2014. Aquele tinha como

¹⁸ O Memorial do PNLD foi criado em 2011 através de uma parceria entre a Secretaria de Educação Básica (SEB), Ministério da Educação (MEC) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde encontra-se alocado. Seu principal objetivo é preservar a memória do Programa Nacional do Livro Didático por meio da guarda e disponibilização das obras didáticas inscritas e avaliadas por esse programa (1997-2013), assim como dos produtos ligados a esse processo, como por exemplo, os pareceres de avaliação, editais e Guias do PNLD. Desde 2014 esse memorial busca se afirmar como detentor de um acervo potente para os campos de ensino, mas não apenas. Para isso idealizou exposições, entrevistas com os envolvidos nas avaliações e levantamento das pesquisas realizadas com esse material, trabalho último que foi crucial para o desenvolvimento da presente

função reunir informações sobre a produção especializada sobre o livro didático de História, embora seus idealizadores almejassem sua expansão para outras áreas do conhecimento.

Esse empreendimento foi composto a partir da consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Capes, referência em recolher e indexar as produções realizadas nas diversas pós-graduações de todo o país, representando assim o acervo mais completo para esse tipo de publicação. A outra fonte de informação desse banco foram os mais de 50 periódicos disponíveis no site da Associação Nacional de História (ANPUH-BR), isto é, periódicos que são reconhecidos pela comunidade de historiadores como veículos de pesquisa especializada em história.

Para complementar o levantamento realizado no banco de dados do Memorial do PNLD utilizou-se a obra *O que sabemos de livro didático: catálogo analítico*. Publicado em 1989, essa obra é resultado do *Projeto Livro Didático*, realizado por pesquisadores vinculados à Biblioteca Central, ao Instituto de Linguagens e à Faculdade de Educação da Unicamp; e financiado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A produção desse catálogo se deu em três etapas. A primeira foi a reunião de todos os documentos que tratavam sobre o livro didático (teses, dissertações, legislação, artigos de periódicos e jornais, trabalhos apresentados em evento, textos avulsos e folhetos); na segunda tratou-se da elaboração de uma classificação a partir da tipologia dos documentos (livro, tese, artigo, dissertação, livre docência, relatórios de projeto de pesquisa, jornais, revistas, relatório de pesquisa, entrevista, palestra ou depoimento, legislação, vídeo ou outro tipo de documento), área do conhecimento (língua portuguesa, língua estrangeira, matemática, ciências, física, química, biologia, estudos sociais, história, geografia) e nível de escolaridade, sendo essa classificação usada quando o documento se referia a uma série escolar específica; e por último, o “foco”, que pode ser entendido como as palavras-chaves que sintetizam a área do conhecimento a qual a produção está voltada. A terceira e última etapa foi a elaboração de resumos descritivos de cada documento, o que proporcionou aos pesquisadores a recuperação do sentido geral de cada produção.

pesquisa. Atualmente, por possuir um acervo em constante crescimento, haja vista a realização constante de avaliação e aquisição de livros didáticos, o Memorial do PNLD encontra-se em processo de incorporação de novos materiais ao seu acervo.

Esse catálogo permitiu à presente pesquisa a possibilidade de revisitar os produtos da década de 1980 e recuperar os primeiros trabalhos que trataram do livro didático de história (Estudos Sociais) a partir de programas de pós-graduação.

A partir do material anteriormente mencionado, o banco de dados do Memorial do PNLD e o catálogo analítico, selecionou-se as teses e dissertações entre as décadas de 1970 e 2010. Em seguida, estabeleceu-se uma comparação com o levantamento de teses e dissertações feito por Kênia Moreira e disponibilizado em sua dissertação intitulada “Um mapeamento das pesquisas sobre o livro didático de história na região sudeste: 1980 a 2000”, de 2006. Tal procedimento permitiu a verificação da integralidade dos dados referentes às três décadas estudadas pela autora (1970, 1980 e 2000). Dessa forma, a presente produção também se colocou como uma atualização da pesquisa realizada por Moreira (2006), tendo em vista que serviu como forma de atualizar os estudos historiográficos em relação à temática dos livros didáticos, já que se propôs a estudar o resto dos anos 2000 e início dos 2010.

As décadas escolhidas como marcos, 1970 e 2010, representam, respectivamente, o momento de elaboração de um objeto de pesquisa a partir da produção de uma racionalidade teórico-metodológica, o livro didático de história; o segundo retrata a tentativa de aproximar-se o máximo possível do momento atual, a fim de, por meio do estudo das pesquisas realizadas e programas de pós-graduação, identificar os aspectos do espaço escolar mobilizado pelos estudos acadêmicos quando tratam do livro didático de História. Passear por esse intervalo de tempo implica poder visualizar as transformações ocorridas nas pesquisas a partir das demandas que perpassaram tal espacialidade e que estiveram na base das escolhas realizadas pelos seus idealizadores.

Feito o levantamento dos dados foi necessário tratá-los. Nesse sentido optou-se por agrupá-los por década, a saber: 1970/80¹⁹, 1990, 2000, 2010. A escolha de trabalhar os dados dessa forma se deve ao fato deste modelo permitir uma organização cronológica, permitindo a identificação de permanências e mudanças a partir de um intervalo similar a todo o material estudado. Outra justificativa é o fato da série temporal, a priori, por si mesma, não fornecer rupturas que pudessem ser configuradas como limites, com exceção dos marcos inicial e final. Pelo contrário, o que existe é a coexistência de temáticas e abordagens consolidadas com perspectivas em processo de elaboração.

¹⁹ Escolheu-se representar as décadas de 1970 e 80 de forma agregada por dois motivos: o fato de a produção das pesquisas sobre o livro didático de história, em programas de pós-graduação, só ter se efetivado nos últimos anos da década de 1970; e o segundo é que os dois momentos apresentaram as mesmas características.

Observar por meio dessa divisão temporal possibilitou o reconhecimento de permanências, transformações e inovações que se processaram nas pesquisas sobre o livro didático de História, tanto em uma visão macro, ou seja, de toda série, como micro, a partir da especificidade de cada década.

No terceiro momento, os dados passaram por um processo de classificação temática. A construção de tais conceitos de classificação se deram a partir dos trabalhos analisados, mas também levou em conta as categorias de classificação utilizadas por Flavia Caimi (2013) para elaboração do artigo *O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de História*. A escolha por associar essas duas formulações de classificação se deu na medida em que se tentou relacionar a presente pesquisa com outras interessadas em compreender a produção de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação que tivessem o livro didático como fonte.

As pesquisas foram enquadradas nas seguintes categorias:

- a) Análise de conteúdo²⁰: Diz respeito às pesquisas que tiveram como principal fundamento compreender como determinado conteúdo ou representação foi versado no livro didático; Se subdivide nas seguintes subcategorias:
 - i. Representação das minorias: referem-se às pesquisas que trataram das formas que determinados grupos sociais foram tratados nos LDHs;
 - ii. Categorias e conceitos: referem-se aos trabalhos que trouxeram como problemática a forma que determinados conceitos foram abordados;
 - iii. Cidadania: referem-se às pesquisas que trabalharam sobre a relação entre o livro didático de História e a formação cidadã republicana;
 - iv. Linguagens/didática: tratam-se das pesquisas que versaram sobre o uso de outras linguagens, para além da escrita, nos livros didáticos: música, cinema, jogos, quadrinhos, entre outras;

²⁰ Em estudo monográfico realizado pelo autor deste texto, a respeito das produções especializadas sobre o livro didático que apresentavam como metodologia de trabalho a análise de conteúdo, foi possível constatar que o que se convencionou, comumente, no Brasil, como análise de conteúdo, não cumpre com o que foi apresentado por Bardin. A maioria dessas não ultrapassa a dimensão descritiva, ou seja, o sentido da comunicação para o receptor, negando assim a possibilidade de compreensão do que existe por trás da escrita de tais textos. Limitar essa metodologia a esse ponto na elaboração de análises superficiais, uma vez que, perde-se a dimensão estrutural da comunicação, negando aspectos como a produção e a recepção. Em síntese, esses trabalhos estão longe de aplicar a proposta de tal autora. Para saber mais, ler: SOARES, Jandson Bernardo. *As produções sobre livros didáticos de História no Brasil: um estudo sobre as pesquisas de análise de conteúdo entre as décadas de 1970 e 2010*. Monografia (Licenciatura em História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

- v. Concepções de História no/e do LDH: essas produções se detiveram a analisar as correntes historiográficas presentes no material didático;
- b) Produção e análise de materiais didáticos: se referem aos trabalhos que deram ênfase a formas de avaliar o material didático e/ou apontaram para a elaboração de um tipo de material didático de história;
- c) História da história escolar/História da Educação: tratam-se das pesquisas que pensaram a relação entre o livro didático e a história do ensino ou da Escola;
- d) Usos do livro didático: diz respeito aos trabalhos que analisaram as práticas desenvolvidas a partir do livro didático em contexto educacional;
- e) Historiografia: diz respeito às pesquisas que tiveram como cerne a análise do estado da arte das pesquisas sobre livros didáticos de História;
- f) Avaliação do Livro didático do PNLD: classifica as pesquisas que voltaram suas abordagens para as políticas de avaliação do livro didático de história;
- g) Produção: referem-se às pesquisas que ponderaram sobre os aspectos de produção do livro didático, voltando-se assim para seu aspecto material;
- h) Didática da História: correspondem aos trabalhos que se deram após o contato dos pesquisadores brasileiros com a *Didática da História Alemã*.

A disposição das pesquisas no quadro de classificações se deu a partir da leitura dos resumos e palavras-chave de cada uma das teses e dissertações, levando em conta, em caso da possibilidade de enquadramento em mais de uma classificação, o aspecto que estivesse na centralidade da pesquisa. Por exemplo, se o trabalho trata ao mesmo tempo de História da África e relações étnico-raciais, levou-se em conta se o foco era o conteúdo substantivo, isto é, determinado conteúdo compreendido nesse campo de estudo; ou as relações étnico-raciais e suas representações no livro didático.

Ao todo, foram analisados 128 resumos, desses, 116 correspondem a trabalhos de mestrado e apenas doze a doutorado.

Alguns dos trabalhos analisados ofereceram dificuldades para a classificação a partir dos resumos, nesses casos, optou-se pela análise complementar das introduções. Essa escolha deu-se a partir do entendimento de que essa parte do texto comprime a sua estrutura argumentativa, esclarecendo questões como: estado da arte das produções, problemática, hipóteses, objetivos, referenciais teóricos e, até mesmo, sua organização, já que elucida o que cada capítulo da produção contém, funcionando como um roteiro para o leitor.

Realizados esses esclarecimentos metodológicos, nos deteremos a partir de agora no mapeamento dos trabalhos que têm como principal interesse o livro didático de História.

2.3 AS PESQUISAS DAS DÉCADAS DE 1970 E 1980: ENTRE IDEOLOGIAS E DENÚNCIAS

As pesquisas sobre livros didáticos de História no Brasil, a partir de programas de pós-graduação, só se iniciaram no fim da década de 1970. Tal momento foi caracterizado por uma virada paradigmática da história no Brasil, que, segundo Flávia Caimi (1999), tinha como fim resolver os problemas relativos à função da história, mais precisamente, à função da história escolar. Tal autora defende que essa transformação se deu na transição de uma história adepta do positivismo, associada a elementos nacionalistas para uma história mais ligada ao marxismo e à *Nova História Francesa*.

Essa nova concepção de história, ainda segundo Caimi (1999), foi marcada pela interdisciplinaridade; pela centralidade das pesquisas no homem, distanciando-se de uma história marcada pelo nominalismo (interpretações que concediam às instituições o papel de agentes da História, esvaziando-a de homens), processo que se deu por meio do resgate a grupos sociais, até então, excluídos da história; por uma história-problema, como tentativa de dar um sentido de uso à história, possibilitando a resolução de problemas cotidianos; e pela possibilidade de abranger novos objetos de estudo, fato que legitimou a utilização do livro didático de história como fonte de trabalho.

Galzerani (2013, p. 66-67) também remete o interesse da pesquisa acadêmica por esse material à tal renovação. Segundo ela, resultado da

[...] renovação metodológica promovida pelo diálogo com tradições historiográficas, tais como o Marxismo Cultural inglês, a História Nova, com suas diferentes vertentes, além do diálogo com filósofos, tais como Michel Foucault, Walter Benjamin, ocorrida no País, principalmente, a partir dos anos 1980.

Ela ainda afirma que outro impulsionador foi o contato com a historiografia relativa à história do livro didático e da Educação, de matriz europeia e estadunidense. É nesse fluxo de contatos com produções internacionais que se processaram as primeiras pesquisas sobre o LDH no Brasil, que estiveram alinhadas, principalmente, com as teorias de caráter sociológico, marca da irradiação de ideias advindas do cenário internacional. A sua

adoção pode estar associada à aproximação entre o momento histórico em que foram produzidas na Europa e o momento que o Brasil enfrentava. Se, para o caso europeu, era necessário pensar a relação entre os livros, o nacionalismo extremado e os eventos traumáticos da Segunda Guerra Mundial e nazismo, para o caso brasileiro era preciso verificar a relação entre o livro e a ditadura civil-militar. Os dois questionamentos estavam conexos com a necessidade de elaboração de caminhos de futuro, para ambas as sociedades, sem negar o passado recente. Para o primeiro caso, uma vivência pacífica entre as diversas nações, para o segundo, a construção e consolidação da democracia.

Kênia Moreira (2006) afirmou que o interesse pelo livro didático de História nesse período está ligado à visibilidade que essa disciplina e seu ensino adquiriram diante de tal necessidade. Segundo ela, citando Jaime Cordeiro, a história e seu ensino

[...] foram objetos de atenção de amplos setores da sociedade, mobilizados que estavam em relação aos temas trazidos pelo processo de redemocratização e pelos movimentos sociais populares emergentes, uma vez que se trata, a História, da disciplina escolar mais claramente vinculada ao social, tendo que responder à existência de debates de natureza sócio-histórica (CORDEIRO *apud* MOREIRA, 2006, p. 36).

Assim, não foi por acaso que as primeiras pesquisas sobre livros didáticos, no Brasil, tenham tomado como modelo a obra *I PAMPINI BUGIARDI, indagini sui libri al di sopra di ogni sospetto: I testi delle scuole elementari*, de Umberto Eco e Marisa Bonazzi, publicada em 1972, na Itália, e traduzida para o português em 1980 sob o título de *Mentiras que parecem verdades*. Essa produção visou, mediante análise de conteúdo, identificar as mensagens ideológicas que eram veiculadas pelos livros didáticos italianos no fim dos anos 1960 e início dos 1970.

Esses autores detiveram-se a analisar as mensagens dos textos dos livros didáticos italianos a partir de uma perspectiva crítica, tratando de temas como: os pobres, o trabalho, os heróis e a pátria, as raças, a família italiana, a educação cívica, a língua, a ciência, a técnica, o dinheiro e a previdência social. Por fim, concluíram que

[...] os livros didáticos examinados fazem parte de um projeto educacional que tem por meta produzir cidadãos passivos, capazes de obedecer e não de discutir as leis e os homens que foram eleitos para administrá-lo, totalmente ignorantes a respeito de seus mais elementares direitos (BONAZZI; ECO, 1980, p. 78).

Portanto, tinham como fim a reprodução de um projeto social por intermédio dos meios educacionais. É esse mesmo enfoque, baseado no estudo da ideologia transmitida pelos livros didáticos, que os livros *As belas mentiras: ideologia subjacentes aos textos didáticos*, de Maria de Lourdes Chagas Deiró; e *Ideologia no Livro Didático* de Ana Lucia G. de Faria, seguem. Ambas produções decorreram de pesquisas realizadas em pós-graduações no fim dos anos 1970, a primeira no programa de pós-graduação em Educação e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob orientação de Demerval Saviani; a segunda no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), sob orientação de José Cláudio Barriguelli. Estas foram defendidas, respectivamente, em 1979 e 1980, publicadas e republicadas posteriormente.

Tais obras são consideradas, uma vez que: 1) foram inaugurais, já que o número de pesquisas sistemáticas sobre livros didáticos, no Brasil, nesse período, era bastante reduzido; 2) por terem sido publicadas como livros em um momento que não havia a internet comercial e a circulação da informação acadêmica se dava majoritariamente por meio de impressos, fato que garantiu sua difusão²¹; 3) a sua presença em programas de curso para a

²¹ A internet colocou os historiadores e a produção historiográfica diante de novos desafios, que decorrem do fato de a internet ter se tornado uma importante ferramenta para a democratização da informação, privilegiando tanto o âmbito da produção como da reprodução. Dilton Candido Maynard, em sua obra *Escritos sobre história e internet* (2011), expressa considerações significativas em relação a isso. Segundo ele, “A exploração das redes sociais elevou o cidadão comum a celebridade potencial. Páginas de relacionamento como o Facebook, o Orkut, ou sites como o YouTube e a invasão de weblogs, videologs e microblogs demarcam a curiosa necessidade de todos falarem ao mesmo tempo. Assim, momentos distintos como a invasão do Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro, ou as manifestações exigindo a renúncia de Hosni Mubarak no Cairo e em outras cidades do Egito puderam ser acompanhadas não apenas pela perspectiva da imprensa internacional.” (p. 38), ou seja, os próprios envolvidos nos acontecimentos ganham voz diante dos ditos produtores “oficiais” de informação: repórteres, historiadores cientistas políticos etc. Os historiadores, segundo Maynard, passam a se deparar com uma massa imensa de informações e fontes, o que imputa a esse profissional a necessidade de se desenvolver ferramentas metodológicas que possam recortar essa realidade dos bytes, em constante mudança. A possibilidade de falar também coloca os historiadores no interior de outro problema, a disputa pela palavra. Segundo Maynard, ao estudar o uso da internet por grupos de extrema-direita, constatou que esse veículo autorizou o surgimento de “múltiplas memórias e tentativas da reescrita da história” (p. 44), dentre elas versões que se dedicam a “promover uma leitura intolerante da história sob a pretensa patina de luta por liberdade de expressão” (p. 45). É diante de tal situação que esse autor aponta a necessidade dos historiadores se interessarem por esse meio de comunicação. Ele acredita que “Neste tempo recente, é válido observar quais os expedientes criados para o controle de meios de intervenção no imaginário social e na própria concepção de interpretação da história. Não se trata de defender uma campanha de policiamento, mas de ressaltar a importância de o historiador se aproximar das fontes eletrônicas, da necessidade dele adentrar e tomar posse do ciberespaço enquanto uma fonte e produtor de memórias” (p. 66). Tal autor está chamando atenção dos historiadores a considerarem a internet como um campo possível à investigação das formas, funções e sentidos que têm sido atribuídos ao passado pelos diversos grupos sociais e suas implicações na memória coletiva. A autonegação de alguns historiadores a esse espaço como passível de ser explorado pode ser imputada como uma tentativa de manter uma tradição de uso das vias impressas e, por sua vez, da manutenção da hegemonia sobre os espaços de difusão do conhecimento histórico produzido pelas vias acadêmicas. Fazer História em tempos de internet implica em uma nova postura e forma de fazer de seus profissionais.

formação de novos professores 4) e por último, por terem sido consideradas, pelas pesquisas sobre estado da arte, como seminais, estando presentes em diversas bibliografias acadêmicas.

Ambas as autoras utilizaram-se da análise de conteúdo para refletir sobre a forma que determinadas temáticas foram abordadas nos livros didáticos. Deiró (1978) partiu do estudo dos livros didáticos de comunicação e expressão mais adquiridos nas escolas estaduais do Espírito Santo por meio do Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental (Plidef)²². Pela amostragem, a autora levantou as temáticas mais recorrentes e depois as submeteu à análise. Ela se deparou com temáticas como: família, escola, pátria, meio ambiente, trabalho, pobres e ricos, virtudes, explicações científicas e índio. A autora também analisou as imagens das capas e as ilustrações presentes nas obras.

Ela chegou à conclusão de que os livros didáticos colaboram com a disseminação de uma ideologia dominante para as crianças de 6 a 11 anos, momento que, para a autora, fundamentada nas teorias de Jean Piaget, é o de desenvolvimento da personalidade e, por sua vez, da crítica. Esse material, segundo ela, faz isso por meio da difusão de modelos idealizados e de estereótipos que distorcem a realidade ao ocultar as diferenças socioeconômicas, assim como seus motivos. Tais diferenças são suprimidas pela construção de uma falsa igualdade entre os dois grupos sociais antagônicos, os que detêm o capital e os trabalhadores.

Diferente das duas obras citadas anteriormente, Ana Lucia Faria volta sua análise a apenas uma única temática, diferente das duas obras tratadas anteriormente, a saber, o trabalho. O interesse decorre da sua necessidade de compreender a relação entre o ensino e a

²² O Plidef foi instituído pelo Decreto nº 77.107, de 04 de fevereiro de 1976. Segundo Eliane Peres e Mônica Maciel Vahl, este tinha como objetivo “[...] a distribuição de livros didáticos para uma parcela de “alunos carentes” por meio de convênios com as Secretarias Estaduais de Educação (SECs), o barateamento do preço dos exemplares nas livrarias para atendimento aos estudantes não caracterizados como carentes, o aprimoramento da qualidade dos livros didáticos por intermédio do sistema de seleção e avaliação do PLIDEF/INL, a colaboração com o aperfeiçoamento técnico-pedagógico dos professores através dos manuais para o professor e de cursos, e a implantação do Fundo Nacional do Livro Didático e do Banco do Livro.” (2014, p. 58). Em 1985, pelo Decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985, extinguiu-se o Plidef e fundou-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), atribuindo as responsabilidades do primeiro ao segundo. Segundo o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), aquele apresentou diversas mudanças em relação às políticas anteriores, dentre elas: “Indicação do livro didático pelos professores”; “Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos”; “Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias” e “Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores” (Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>).

realidade brasileira capitalista. Para alcançar tal dimensão ela analisou as coleções didáticas produzidas em 1977 para as disciplinas de Moral e Cívica e Estudos Sociais.

Assim como Deiró (1978), ela concluiu que o livro contribuiu para a reprodução de uma ordem burguesa, na qual trabalho aparece como elemento unificador dos diferentes grupos sociais que juntam seus esforços para a construção de um tipo de Brasil, a nação do futuro. Tomar o trabalho por esse viés, para a autora, implicou em ocultar a exploração do proletariado e a luta de classes, impedindo, por sua vez, a transformação social da sociedade brasileira.

Ainda no fim da década de 1980, obras com essa perspectiva seriam alvo de críticas, como as estabelecidas por Galzerani (2013), em 1988, à obra de Deiró (1978). Segundo ela, essa obra carecia de rigor metodológico, lidando com o conceito de ideologia de forma simplista, sendo esta considerada apenas como mentira ou ilusão. A autora continua afirmando que Deiró subestimou o potencial de alunos e professores em perceber o que estava sendo proposto e, até mesmo, de resistir.

É esse modelo de pesquisa, de denúncia às ideologias e de análise de conteúdo que predominaria na segunda metade dos anos 1970 e ao longo da década de 1980. Tal fato pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre livros didáticos de História no Brasil por abordagem (1970-1990)

Temática	Títulos (ano)	Nº/ %
----------	---------------	-------

Análise de conteúdo	<p>Dissertações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O trabalho; uma análise da ideologia do livro didático (1980); - A concepção de cidadania veiculada em livros didáticos de estudos sociais do primeiro grau (1981); - Ideologia e violência nos textos didáticos de História do Brasil (1983); - A “história” nos livros didáticos de estudos sociais (1987); - História e memória nos manuais didáticos (1987); - A Amazônia na ótica do livro didático; uma análise dos livros de estudos sociais de primeira à quarta série do primeiro grau utilizados em Belém, em 1984 (1988); - A fábrica de heróis: uma análise dos heróis nacionais nos livros didáticos do Brasil (1989); - Várias faces do livro didático regional de estudos sociais (1990). <p>Teses:</p> <ul style="list-style-type: none"> - História do Brasil: a versão fabricada nos livros didáticos de 2º grau (1981); - Estudo psicolinguístico de dois materiais de leitura de história do Brasil quanto aos aspectos vocabular e figurativo (1981). 	10 = 77%
Produção e análise de materiais didáticos	<p>Dissertações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração e teste de um material de história do Brasil; aspecto vocabular e figurativo (1981); - Construção e validação de um instrumento para avaliação do livro didático de estudos sociais da 8ª série do 1º grau (1983). 	3 = 33%
Total		12 = 100%

Fonte: Banco de dados do Memorial do PNLD. Período de consulta: agosto de 2014 a julho de 2016. Sistematização do autor (2017).

É possível notar o surgimento de outro grupo de pesquisa, *Produção e análise de materiais didáticos*. Embora este tenha sido um campo distinto da *análise de conteúdo*, seu interesse caminhou no mesmo sentido: qualificar a produção didática brasileira. Ambas as produções cumpriram o papel de constatar, denunciar e reformular os livros didáticos de História. A primeira por intermédio do estudo das formas pelas quais os conteúdos eram apresentados, a segunda por meio da elaboração de critérios para a produção desses materiais.

Segundo Margarida Oliveira (2003), esses primeiros estudos tiveram um papel fundamental para a reformulação do livro didático de história. Cumpriram a função de denunciar os problemas apresentados pelo material didático, fossem de ordem do conteúdo substantivo, ou seja, das informações ligadas ao conhecimento histórico especializado, fossem em relação às ideologias veiculadas. Tratava-se, ao mesmo tempo, de qualificar o material didático e aproximá-lo da realidade dos alunos que passavam a serem atendidos por uma escola pública em vias de universalização.

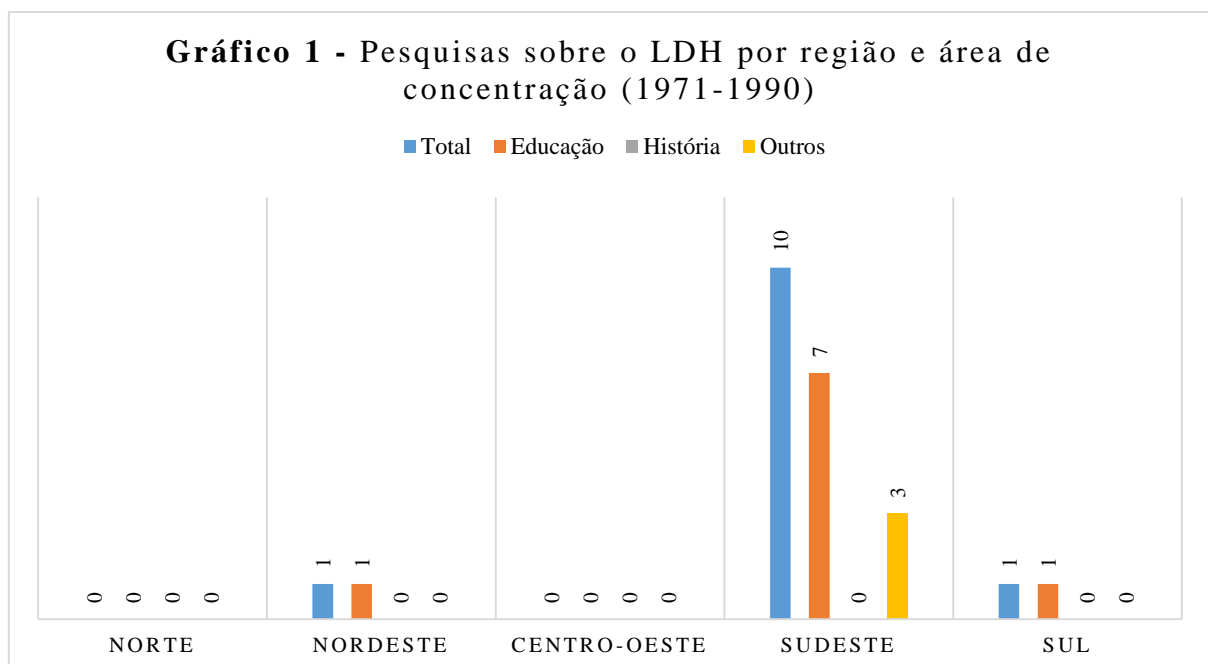
No que diz respeito à distribuição das pesquisas por instituição, a tabela a seguir é bastante esclarecedora:

Instituição	Número de pesquisas sobre LDH
Universidade de Campinas (Unicamp)	2
Universidade de São Paulo (USP)	2
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC –SP)	2
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	2
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	1
Universidade Federal Fluminense (UFF)	1

Fonte: Banco de dados do Memorial do PNL. Período de consulta: agosto de 2014 a julho de 2016. Sistematização do autor (2017).

Nota-se que não existe uma concentração das pesquisas em uma única instituição, mas uma disseminação em universidades diversas. O que permite afirmar que a tendência que se expressou nas pesquisas não se deve à concentração de uma rede teórica em programa de pós-graduação, o que possibilitaria uma orientação parecida para as produções. Em termos práticos, o que se pode inferir é que existia uma rede de ideias pulverizadas que ganharam espaço graças ao momento sócio-histórico.

No que tange à disposição das pesquisas por região e área de concentração, pode-se chegar ao seguinte gráfico:



Fonte: Banco de dados do Memorial do PNLD. Período de consulta: agosto de 2014 a julho de 2016. Sistematização do autor (2017).

Observa-se que as pesquisas se concentram hegemonicamente em programas de pós-graduação em Educação no Sul e Sudeste, os primeiros a serem criados no Brasil, passando a concentrar assim as pesquisas voltadas para a dimensão do ensino. Esse tipo de organização colaboraria com a constituição da ideia de que se o interesse do pesquisador fosse por algum objeto ou dimensão do conhecimento que se filia à escola, deveria ser tratado pela área de educação.

2.4 AS PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NA DÉCADA DE 1990: ENTRE CRÍTICAS E MULTIPLICAÇÃO DAS PESQUISAS

A década de 1990 não ofereceu muitas transformações em relação às anteriores. Manteve-se a análise de conteúdo como chave para as problemáticas de pesquisas, com raras exceções. Dentre estas pode-se abrir destaque às pesquisas sobre a historicidade do livro didático de História, que visavam estabelecer uma conexão do livro didático às pesquisas sobre história do livro e da educação. Segundo Galzerani, essa perspectiva decorre do contato com autores como: “Roger Chartier, Michel de Certeau, Robert Darton – no que se refere à história do livro; André Chervel, Dominique Júlia, Ivor Goodson, Viñao Frago e [...] Alain Choppin – relativamente à história da educação” (GALZERANI, 2013, p. 67).

Uma das obras que inauguraram essa perspectiva foi *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*, de Circe Bittencourt, defendida em 1993, publicada em 2008 com o título de *Livro Didático e saber escolar: 1810-1910*. A autora refletiu sobre as influências que tal material didático sofreu e quais foram as implicações para a sua constituição. Para ela a elaboração do livro didático brasileiro foi marcada pelas perspectivas de ensino ilustradas europeias, principalmente, francesa.

Bittencourt (1993) também argumentou sobre a relação estabelecida entre o Estado, seus agentes e o livro didático, uma vez que este material foi coadjuvante na construção do Estado Nacional e do processo de formalização do Ensino. Foi por meio do reconhecimento dessa associação que ela constatou os movimentos de transformação dos livros didáticos, levando em conta, inclusive, as práticas desenvolvidas por professores e alunos a partir desse material. Concluiu que o desenvolvimento do livro didático se deu *pari passu* com as discussões em torno das propostas curriculares, ampliação da rede escolar e das propostas de Brasil que se desejava alcançar.

Embora essa produção seja fundante de uma nova abordagem de pesquisa para o livro didático, este não será o quadro comum para a década de 1990. O que se processou nas pesquisas foi uma manutenção dos trabalhos de análise de conteúdo. Repetiu-se assim a mesma fórmula das décadas anteriores, chegando inclusive a conclusões similares: os livros didáticos de história continham erros ou não apresentavam conteúdos que os acadêmicos consideravam relevantes.

O problema com essas pesquisas é que mantiveram o tom denunciante, o que implicou em não considerar as especificidades do livro didático de História e do

conhecimento escolar. Tangenciavam-se as discussões a respeito da formação da história escolar e sua relação com o conhecimento de ponta produzido pelas agências de formação: universidades e faculdades.

Autores como José Alberto Baldissera (1994) e Kazumi Munakata (1997), na década de 1990, aprofundaram as críticas a esse modelo de pesquisa. Para Baldissera, o problema girava em torno do juízo de valor que esses trabalhos ofereciam quando se referiam às qualidades do livro didático. Sua inferência se dá, muito mais, em termos metodológicos do que necessariamente em termos de inovação de pesquisa. Segundo ele,

[...] a esfera semântica do termo qualidade traz em si uma atribuição de juízo de valor (julgamento) fundamentado em critérios. Ao que parece, a maioria das críticas ao livro didático de História, veiculada oralmente ou por escrito, nos últimos anos, carece de fundamentação numa análise criteriosa (isto é, com critérios claramente definidos) e global (ou seja: critérios abrangendo as diferentes qualidades ou atributos de um livro didático, indo além da investigação crítica de um número limitado de aspectos) (BALDISSERA, 1994, p. 21).

A diferença entre a produção de Baldissera e as que foram alvo de sua crítica é que aquela não abordou o conteúdo em si mesmo, mas a capacidade de tal material gerar uma aprendizagem significativa. Tal perspectiva foi elaborada a partir das teorias do desenvolvimento de Jean Piaget e da psicologia da educação de David Ausubel. Tais autores acreditavam que a aprendizagem se dava por meio de estruturas cognitivas, sendo a linguagem a principal forma de aprendizagem.

Baldissera concluiu que os livros didáticos distorcem os elementos conceituais, principais geradores desse tipo de aprendizagem, assim como não oferecem uma justificativa para a aprendizagem dos conteúdos. Tais fatores implicavam na não geração da aprendizagem defendida por ele. Novamente a pesquisa encerrava-se sobre a desqualificação do material didático, denunciando a falta.

Munakata, em sua tese de doutorado, *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1997, afirmou que boa parte das pesquisas que haviam sido realizadas em torno dos livros didáticos estavam vinculadas à busca de ideologias nesse material e que teriam como exemplo *Mentiras que parecem verdades*, obra já mencionada neste texto. Segundo o autor, esse foi um processo de “caça às bruxas” em relação ao entulho autoritário.

Diferente do autor anterior, Munakata foi além da crítica à produção precedente, mas avançou sobre outras dimensões do livro didático que ainda não haviam sido aprofundadas. Em sua tese, deteve-se à dimensão mercadológica do livro didático, refletindo sobre os diferentes agentes envolvidos em sua produção. Esse autor não apenas levou a pesquisa sobre livro didático a outra dimensão, a material, ele também desmistificou a produção do livro, atrelada anteriormente apenas a autores e editores.

Mas o que dizem as pesquisas realizadas nas pós-graduações? Observe o quadro a seguir:

Quadro 2 – Teses e dissertações sobre livros didáticos de História no Brasil por abordagem (1991-2000)

Temática		Título (ano)	Nº/%	
Análise de conteúdo	Conteúdo substantivo	<p>Dissertações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O livro didático de História: ideologias dominantes ou ideologias contraditórias? (1991) - A história que se conta no livro didático: uma estória mal contada – um estudo da forma como se introduz o ensino de história nas escolas de primeiro grau (1991) - A representação da Amazônia no livro didático de Estudos Sociais do primeiro grau (1992) - “Que história é essa?” análise de livros-textos de História e para o ensino de primeiro grau (1992) - O livro didático de História e a aprendizagem significativa (1992) - Tecendo o amanhã (a história do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos. 1931-1945) (1992) - O livro didático e a história ibero-americana: uma abordagem crítica (2000) <p>Teses:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Senhores da História: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX (1997) 	8 = 42%	
	Representação das minorias	Afrodescendentes	<p>Dissertações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As imagens do negro no livro didático de História no Brasil (1994) - A história da disciplina estudos sociais a partir das representações sociais sobre o negro no livro didático (período 1981 - 2000) (2000); 	2 = 10%
		Indígenas	<p>Dissertações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre a cruz e a espada: o índio no discurso do livro didático de História (1991) 	1 = 5%

	Categorias e conceitos	Dissertações: - O livro didático de história e a diversidade cultural: uma análise a partir de etnia. (2000); - Livros Didáticos e representações: a ideia de raças nos manuais de história do Brasil para o ensino secundário, 1937-1947 (2000)	2 = 11%
História da história escolar/ História da Educação		Dissertações: - Reflexões sobre o ensino de história no Brasil (1999) Teses: - Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar (1993) - Livros didáticos e ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias (1998)	3 = 16%
Usos		Dissertações: - O professor de história e o livro didático: uma relação delicada (1994) - O ensino de história em Fortaleza/CE: investigando o uso do livro didático (1997) - Prática pedagógica e tempo escolar: o uso do livro didático no ensino de história (1997)	3 = 16%
Total			19 = 100%

Fonte: Banco de dados do Memorial do PNLD. Período de consulta: Agosto de 2014 a julho de 2016. Sistematização do autor (2017).

É possível notar como houve uma multiplicação das produções sobre análise de conteúdo substantivo, mantendo uma recorrência em relação à década anterior. Isso não significa que tais produções não tenham apresentado mudanças, uma vez que é possível observar como os trabalhos relacionados a essa abordagem passaram a tocar outras temáticas como: a representação de minorias, abordagem de conceitos e categorias.

Muito embora as pesquisas mantenham o tom denunciante, já não se tratava apenas de caçar ideologias, como nas décadas de 1970/80, mas de constatar o tratamento dado pelos livros didáticos aos conteúdos e representações de grupos sociais, tidos como minorias. Tratava-se de analisar como os livros didáticos de História promoviam tais culturas, uma vez que se entendia que estas deveriam ser promovidas de forma positiva. Em relação aos conteúdos, a abordagem girou em torno da atualização do conhecimento histórico escolar em relação à produção acadêmica. Dito de outra forma era a necessidade de verificar se os livros apresentavam conteúdos substantivos desatualizados ou apresentando erros a partir dos conhecimentos produzidos nas faculdades de História.

Assim, é possível afirmar que tal transformação é bastante tímida, já que se apoiou muito mais no desenvolvimento de critérios constituídos, a partir do que a academia compreendia como conhecimento histórico correto, do que em reflexões epistemológicas sobre o que era o conhecimento histórico escolar e suas especificidades. Apesar de tal crítica, essas pesquisas foram cruciais para sanar o problema da falta de referenciais que fundamentassem os critérios de análise dos livros didáticos de História, apresentado na década anterior.

Para Margarida Oliveira (2003), a ênfase das pesquisas em relação à análise de conteúdo promoveu um retardo em relação a outras possibilidades de pesquisa sobre o livro didático de História. Segundo ela, a maioria das pesquisas entre 1970 e 2000 se caracterizaram pela busca da [...] “ausência de determinados temas [...], ou até, de tratamentos errados de alguns temas ou fatos pelos autores de livros didáticos” (2003, p. 129). Fato que a levou a denominar esse conjunto de trabalhos como *historiografia da falta*.

Vale ressaltar que, embora Oliveira (2003) já aponte para tal constatação, seu trabalho não apresenta uma descrição densa a respeito dos diversos tipos de abordagens, como a que tem se processado ao longo do presente trabalho. Além disso, não busca apresentar uma explicação a respeito do que levou tais pesquisas em tal direção, uma vez que esse não é o objetivo de seu trabalho.

Uma transformação mais profunda nessa década foi o início das pesquisas sobre a dimensão prática do trabalho com o livro didático de História, que possibilitaram que o material pudesse ser observado, não como um material em si mesmo, mas a partir de sua lógica relacional que envolve professores e os alunos. Representaram, também, um primeiro passo para ponderar sobre a especificidade do conhecimento escolar e o que está envolvido nas relações em sala de aula a partir do trabalho com esse tipo de livro.

É possível concluir que se passaram duas décadas e as pesquisas sobre livros didáticos, em grande medida, encontravam-se no mesmo ponto: a verificação da qualidade do livro didático a partir dos conteúdos substantivos. Tal fato permite afirmar que esse elemento era considerado central nas obras didáticas e que por isso mereciam tal atenção pela historiografia acadêmica universitária, essa seria a abordagem mais necessária e relevante.

No caso da distribuição desses programas pode-se observar a seguinte tabela:

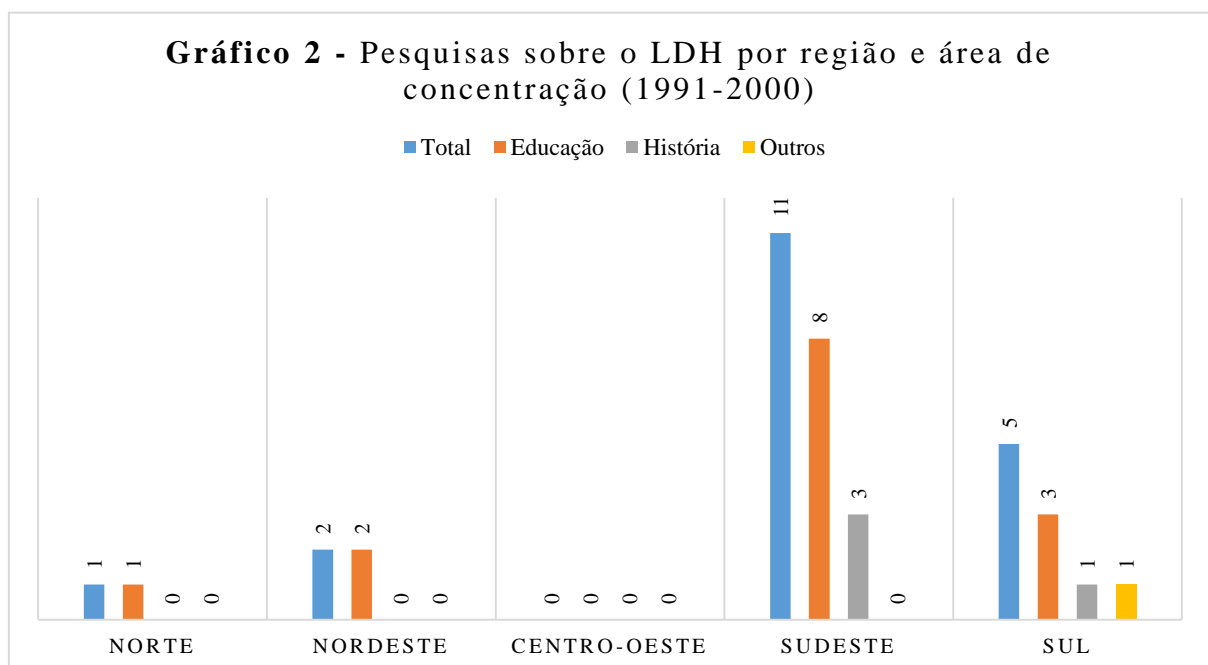
Tabela 2 – Pesquisas sobre LDHs por instituição de pesquisa (1990-2000)	
Instituição	Número de pesquisas sobre LDH
Universidade de São Paulo (USP)	3

Universidade Federal Fluminense (UFF)	3
Pontifícia Universidade Católica do RS. (PUC-RS)	2
Universidade do Estado de São Paulo (Unesp)	2
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	2
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1
Universidade do Amazonas	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	1
Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)	1
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	1
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	1
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	1

Fonte: Banco de dados do Memorial do PNLD. Período de consulta: agosto de 2014 a julho de 2016. Sistematização do autor (2017).

A tabela permite visualizar que não foram apenas a quantidade de pesquisas que se multiplicou, mas também o número de instituições em que as pesquisas passaram a ser realizadas, passando de oito para doze, um crescimento de 50%. Tal fato pode ser indício da multiplicação dos programas de pós-graduação na década de 1990, indicando o sucesso de modelo de ensino superior e pesquisa instaurado no Brasil.

No que tange à concentração desses trabalhos por região e área de concentração, o gráfico a seguir é esclarecedor:



Fonte: Banco de dados do Memorial do PNLD. Período de consulta: agosto de 2014 a julho de 2016. Sistematização do autor (2017).

Foi somente nessa década que passaram a surgir trabalhos em que a área de concentração é a mesma que a do objeto estudado, História. Essa característica pode ser pensada como parte do embate travado entre a pedagogia e uma ala dos profissionais de

História que defendiam que os aspectos educacionais da disciplina deveriam ser tratados como aspectos do conhecimento histórico e não pelas ciências educacionais.

Outra possibilidade é o surgimento de programas de pós-graduação em História, demarcando um segundo momento da historicidade implantação de tal formato de estrutura de produção de pesquisa no Brasil. Tal fato serve para explicar o surgimento de pesquisas na Região Norte.

Nota-se também como a região Sul e Sudeste lideram a produção nesses temas. Duas das possíveis explicações para esse fenômeno poderiam ser a) a pequena quantidade de programas de pós no Brasil e sua b) concentração nas regiões Sul e Sudeste. No entanto, para se verificar, com precisão, seria necessário um levantamento apurado do surgimento dos programas de pós-graduação no Brasil, o que não é do interesse deste trabalho. Entretanto, é possível constatar que de fato houve a multiplicação de instituições que passaram a trabalhar com o livro didático em programas de pós ao longo de toda série estudada, o que dá indícios de sua multiplicação.

2.5 OS ANOS 2000 E A MULTIPLICAÇÃO DOS TRABALHOS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Diferente das décadas anteriores, são poucos os autores que tentam fazer uma análise das pesquisas realizadas em programas de pós-graduação sobre livros didáticos de História realizadas no Brasil nos anos 2000. Tal fato decorre da pouca ocorrência de pesquisas que objetivassem estudar o estado das pesquisas sobre livros didáticos de história no Brasil. Este tipo de estudo é crucial, pois permite que novos pesquisadores se situem no campo de pesquisa, uma vez que, oferecem sínteses das abordagens que o objeto de pesquisa sofreu, evitando repetições.

Duas produções podem ser apontadas como relevantes nesse aspecto, essas foram fundamentais para situar a produção de tal período. A dissertação de Kênia Moreira, denominada *Um mapeamento das pesquisas sobre o livro didático de história na região sudeste: 1980 a 2000*. (2006); e o artigo de Flávia Caimi, intitulado *O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de História: Estado do conhecimento, tendências e perspectivas* (2013). Tanto Caimi quanto Moreira partiram dos mesmos objetivos e fontes: a realização de um estado da arte das pesquisas sobre livros didáticos a partir das dissertações e teses catalogadas e disponibilizadas pela Capes, o que torna essas pesquisas semelhantes entre si.

Outro elemento que aproxima esses dois trabalhos são as conclusões a que chegaram as duas autoras, concordando que

- a) A maioria dos trabalhos foram desenvolvidos a partir da década de 1990;
- b) Os primeiros trabalhos tiveram um papel decisivo na crítica e transformação do livro didático;
- c) Esses foram realizados em pós-graduações de Educação, aparecendo em menor proporção nos programas de História;
- d) Foram realizados e orientados por mulheres;
- e) A partir dos anos 2000 houve um *loop* na produção, chegando a superar, em números, a totalidade das pesquisas das décadas anteriores;
- f) A análise de conteúdo predominou nas pesquisas sobre livros didáticos de história, perpassando todas as décadas analisadas (1970-2000);
- g) Apontaram temáticas lacunares na pesquisa sobre livros didáticos de História, como por exemplo: pesquisas sobre livros didáticos regionais, estudos comparados entre livros didáticos e estrangeiros; especificidade da aprendizagem do conhecimento histórico e historiografia do livro didático.

Embora tenham os mesmos pontos de partida e cheguem a algumas conclusões comuns, os dois trabalhos se diferenciam em pelo menos três aspectos: 1) a abrangência, uma vez que, diferente de Moreira, que se deteve às pesquisas realizadas apenas em pós-graduações do Sul e Sudeste, Flávia Caimi trabalhou com pesquisas realizadas em todo o Brasil; 2) O detalhamento das análises, já que não se espera a mesma sistematização de uma dissertação em um artigo; e por último, 3) as conclusões, elemento de maior importância para o que se pretende neste tópico.

Ainda que o texto de Flavia Caimi seja um artigo de quinze páginas, são suas conclusões as que mais avançam, indo além das mencionadas anteriormente. Esse afastamento se dá na medida em que tal autora busca relacionar esse material às diversas relações que permeiam o mundo social e que, por sua vez, se inscrevem no livro didático de História. Tal fato pode ser visto no trecho a seguir, em que a autora analisa a multiplicação das pesquisas em torno da temática das questões étnico-raciais e pluralidade/diversidade cultural, a partir dos anos 2000. Segundo ela, dá-se pela

[...] centralidade do debate acadêmico atual, das políticas educacionais públicas e também dos movimentos sociais, demonstrando que não são instancias dissociadas umas das outras; antes, dialogam entre si, produzindo e catalisando demandas, transformando-as em novos conhecimentos e,

principalmente, apontando novos conceitos e valores que refletem na sociedade, gerando novas necessidades, e assim sucessivamente (CAIMI, 2013, p. 43).

Para ela, essas relações podem ser exemplificadas na multiplicação dos trabalhos realizados após a promulgação das leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira. Caimi ainda afirma que as pesquisas sobre livros didáticos, paulatinamente, optaram por julgamentos menos extremados ao livro didático. Não tratavam mais de repudiar o livro didático em sua totalidade, mas reconheceram seus avanços, assim como constataram o que ainda era necessário melhorar. É nesse sentido que tal autora compreende que as pesquisas sobre análise de conteúdo ainda são necessárias, funcionando como controle de qualidade dessa produção.

A tabela a seguir demonstra como as pesquisas nos anos 2000 se processaram:

Quadro 3 – Teses e Dissertações sobre livros didáticos de História no Brasil por abordagem (2001-2010)

Temática	Títulos (ano)	Nº/%
Análise de conteúdo	<p>Dissertações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Populismo Brasileiro dos Anos 50 no Discurso dos Livros Didáticos de História (2001); - Representações da história da ditadura militar, no campo editorial didático (1975-1998) (2001) - (Re)criando interpretações sobre a Independência do Brasil: um estudo das mediações entre memória e história nos livros didáticos (2002); - Mercosul – Livros didáticos e documentação oficial: um paralelo necessário (2002); - Representações de D. João VI: Em Livros Didáticos Brasileiros e Portugueses e no Filme Carlota Joaquina (1994-2002) (2003); - A eficácia narrativa da Brevísima relación de la destrucción de las Indias na propagação da 'leyenda negra' anti-hispânica. (2004); - Um estudo comparativo do conteúdo didático da disciplina de História Geral do ensino médio brasileiro e japonês (2004); - As múltiplas leituras e visões de mundo nos livros didáticos de História (2004) - O Islã nos livros didáticos de história de 5a. a 8.a séries do ensino fundamental no período de 1985 a 2004 (2005); - Temáticas ambiental e do trabalho nos livros didáticos de História de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: rede municipal do Rio de Janeiro (2005); - Saberes Políticos em Livros Didáticos de História: os Anos de Chumbo (2005); - Os livros didáticos de história e a Doutrina da Segurança Nacional (2006) - Os ascensos revolucionários de fevereiro e outubro de 1917 na Rússia nos livros didáticos de história (2007). 	13 = 22%

Minorias e representação	Afrodescendentes	<p>Dissertações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A escravidão negra nos livros didáticos de História de Ensino Médio (2004); - O negro no livro didático de história do Brasil para o ensino fundamental II, da rede pública estadual de ensino, no Recife (2005); - As representações político-culturais da capoeira nos livros didáticos: uma abordagem a partir da teoria dos estudos culturais (2005); - Representações sobre negros nos discursos verbais e iconográficos de livros didáticos de História (2005) - As imagens dos negros em livros didáticos de história (2006); - As imagens da escravidão nos livros didáticos de História do ensino fundamental: representações e identidades (2006); - Educação e relações raciais: um estudo de caso (2007). 	7 = 12%
	Indígenas	<p>Dissertações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Temática Indígena nos Livros Didáticos de História do Brasil para o Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries. (2001); - Educação, Saúde e Trabalho indígena no contexto do livro didático (Paraná, Séries iniciais, 1996-1997). (2004); - A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo programa nacional do livro didático (2006); - A Representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil. (2006); - As sociedades indígenas no entrecruzamento do prescrito e do vivido na cultura escolar. (2007) 	5 = 8%
	Gênero	<ul style="list-style-type: none"> - A representação da mulher nos livros didáticos de História (2001); - Os manuais de história e a produção do discurso sobre as mulheres da Idade Média (2004) - Representações da História das Mulheres no Brasil em Livros Didáticos de História (2005); - As representações do feminino nas imagens dos livros didáticos de história – ensino médio (2007); 	4 = 7%

	Conceitos e categórica	<p>Dissertações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um estudo sobre a causalidade no ensino de história (2002); - Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de história para crianças: uma análise dos livros didáticos de história (1º e 4º anos) do PNLD 2000/2001 (2002); - Colônia (s) de identidades: discurso sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil (2004) - A concepção de tempo no livro didático de História propagado (r) pela lógica do mercado (2004) 	4 = 7%
	Linguagens/didática	<p>Dissertações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representações Iconográficas em Livros Didáticos de História (2003); - A Música Popular Brasileira no livro didático de História (décadas de 1980 e 1990) (2003); - Memória Fora de Foco. A Fotografia no Livro Didático de História do Brasil (2004); - Violência e Livro Didático: um estudo sobre as ilustrações em livros de História (2005); - A produção didática de história em quadrinhos: Julierme e a história para a escola moderna (1969-1975). (2005); - Manuais didáticos de história: concepção, linguagem e imagens (2005); - A cultura material na didática da história (2006); - O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio (2007); - O uso da imagem nas aulas de História (2007) 	9 = 15%
	Cidadania	<p>Dissertações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensino de História: A contribuição do livro didático para o amadurecimento da consciência cidadã dos alunos (2001); - A História do Brasil no ensino fundamental médio e a formação do cidadão: uma análise qualitativa da prática pedagógica e do discurso do professor (2001); - América curricular: saberes históricos no ensino fundamental 1980-2001 (2001) 	3 = 5%
	Concepções de História no/e do LDH	<p>Dissertações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A didática da duração (2001). 	1 = 2%

História da história escolar/ História da Educação	Dissertações: - A história como ideal: reflexões sobre a obra de José Francisco da Rocha Pombo (2004); - Entre História e Memória: os manuais escolares e os projetos de formação nacional (1912-1949) (2005) - A Educação Moral e Cívica e sua Produção Didática: 1969-1993 (2006); - Mandado Adoptar: livros didáticos de História e Geografia do Rio Grande do Sul para as escolas elementares (1896-1902) (2007); Teses: - Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920) (2002)	5 = 9%
Usos	Dissertações: - A autoridade de fonte: como professores de História utilizam o livro didático (2001); - O uso do livro didático no ensino de história: depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo – SP (2001); - O uso do livro didático e as formas do conhecimento em aulas de História no Ensino Médio (2003); - O uso do livro didático em sala de aula, por professores de História (2003) - As múltiplas leituras e visões de mundo nos livros didáticos de história (2004)	5 = 9%
Produção	Dissertações: - O processo de produção dos textos dos livros didáticos de História (2002)	1 = 2%
Historiografia	Dissertações: - Leituras sobre o Livro Didático de História: pesquisas na região Sudeste (1980 a 2000) (2006).	1 = 2%
Total		58 = 100%

Fonte: Banco de dados do Memorial do PNL. Período de consulta: Agosto de 2014 a julho de 2016. Sistematização do autor (2017).

É necessário concordar com Caimi (2013) e Moreira (2006) quando mencionaram, em seus trabalhos, que os anos 2000 assistiram a uma multiplicação das produções sobre o livro didático de história. Em termos percentuais, esse crescimento equivale a 383,3%, em relação a década de 1980. Dessa maneira, é possível afirmar que esta década

marca a consolidação do livro didático na qualidade de objeto de pesquisa reconhecido e legítimo, característica atestada por tal proliferação de pesquisas.

Tal elevação no número de pesquisas sinalizou para transformações como a ampliação do número de temáticas de pesquisas. Essa transformação acenou para abordagens como: História Escolar/História da Educação, Historiografia e Produção do livro didático. Houve também o surgimento de novas subtemáticas ligadas à análise de conteúdo, a saber: minorias e representações, linguagens/didática, cidadania, conceitos e categorias, concepções de História no e do LDH. Tal fato significa que, apesar de se trabalhar a partir de uma mesma abordagem de produção, tais pesquisas atentaram à diversidade de elementos que compõem o livro didático de História: imagens, exercícios, conteúdos substantivos, boxes, entre outros.

Em síntese, nos anos 2000, houve poucas transformações em relação às pesquisas sobre o livro didático de História uma vez que novos temas passaram a ser submetidos a antigas abordagens metodológicas de pesquisas. As transformações mais marcantes estão vinculadas ao crescimento exponencial e à construção de pesquisas que se voltaram ao mapeamento das produções já realizadas sobre esse material. Essa última mudança permite inferir que houve uma tomada de consciência em relação à construção de um objeto de pesquisa, o livro didático de história, ao longo das últimas três décadas.

Quando se pensa na divisão dessas pesquisas por instituição, é possível visualizar a seguinte tabela:

Instituição	Número de pesquisas sobre LDH
Universidade de São Paulo (USP)	10
Universidade de Campinas (Unicamp)	4
Universidade Federal do Santa Catarina (UFSC)	4
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	4
Universidade Estadual de São Paulo (Unesp)	3
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)	3
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	5
Universidade de São Severiano (USS)	2
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2
Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie)	1
Estácio de Sá – RJ	1
Centro Universitário Moura Lacerda	1
Universidade Metodista De São Paulo (Umesp)	1
Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)	1

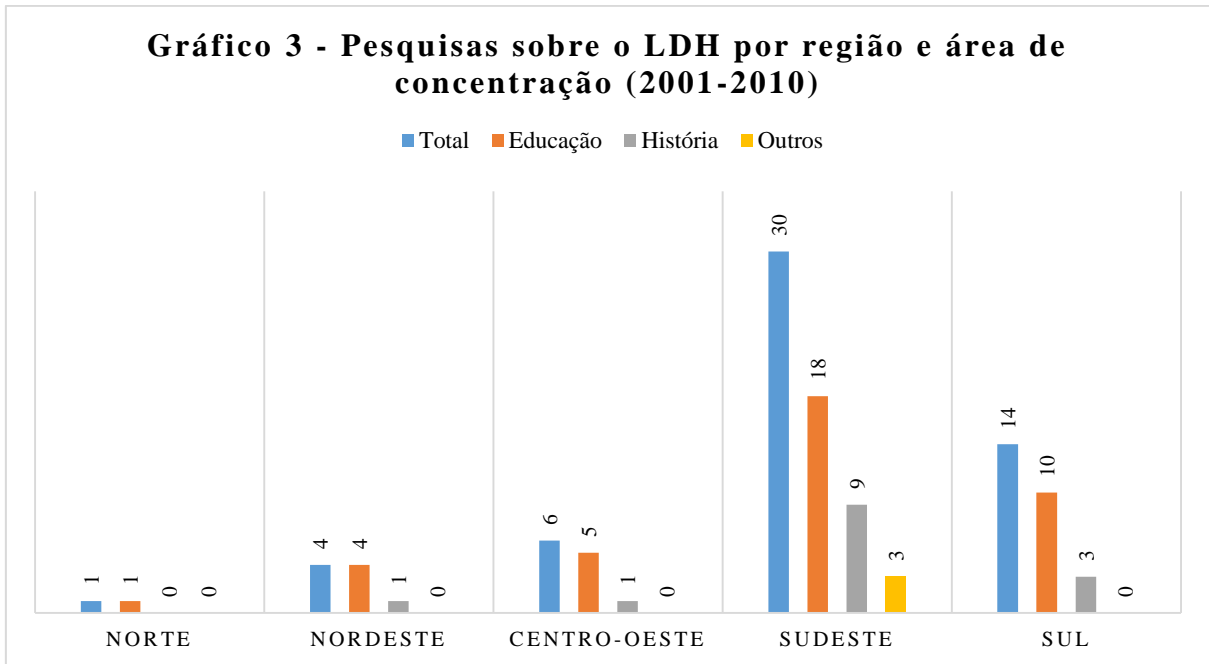
Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	1
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	1
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	1
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui)	1
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	1
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	1
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	1
Universidade Federal da Paraíba (UFPA)	1
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	1
Universidade Federal de Goiás (UFG)	1

Fonte: Banco de dados do Memorial do PNLN. Período de consulta: agosto de 2014 a julho de 2016. Sistematização do autor (2017).

Novamente é possível perceber que existe uma dispersão dos trabalhos por universidades, reiterando a afirmação de que se as abordagens em relação ao livro didático seguem uma mesma forma, não se deve à filiação de tais trabalhos a uma única orientação que induzisse a mesma orientação teórica. O que se processa é a existência de um fluxo de ideias que estão na base da forma de observar o livro didático. Isso não expressa que novas formas de pesquisas e abordagens não possam surgir, como já apresentado, mas que são resultado de um esforço cognitivo que envolve a superação de um formato de pesquisa já consolidado e difundido no espaço escolar, indicando assim a existência de resistência.²³

Quando se distribui essas pesquisas por região e área de concentração dos programas a que estão filiadas é possível observar o seguinte gráfico:

²³ Tal aspecto foi ressaltado na pesquisa de monografia realizada pelo presente autor, defendida na graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no segundo semestre de 2016, intitulada “As produções sobre livros didáticos de História no Brasil: Um estudo sobre as pesquisas de Análise de conteúdo entre as décadas de 1970 e 2010”.



Fonte: Banco de dados do Memorial do PNLD. Período de consulta: agosto de 2014 a julho de 2016. Sistematização do autor (2017).

Pode-se observar que as pesquisas passam a se disseminar em todas as regiões, indicando a irradiação das pesquisas para novas universidades. No entanto, marca-se novamente a hegemonia de tais produções na região Sudeste, com expressiva quantidade de produções, seguido pela região Sul. Estas foram apontadas, desde a primeira década, como o espaço onde essas produções se originaram e de onde se difundiram.

Novamente percebe-se a concentração das pesquisas em programas de pós-graduação em Educação, indicando a consolidação da tendência de tratar-se os aspectos didáticos, os saberes disciplinares, no caso, História, através da educação e não de sua própria didática, apresentada aqui a partir da acepção alemã apresentada por Saddi (2010; 2012; 2014)

2.6 A PESQUISA SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA ENTRE 2011 E 2013

Se os anos 2000 possuem poucos trabalhos que analisam o estado da arte das pesquisas sobre o livro didático de história, os anos subsequentes estudados daqui em diante não possuem nenhuma análise sistemática. Tal fato torna as discussões a seguir inéditas, assim como correspondem a uma atualização das pesquisas realizadas por Moreira e Caimi, citadas em análises anteriores.

Dessa maneira, para a realização do mapeamento das pesquisas realizadas entre 2010 e 2013, optou-se por abordar os dados a partir das mesmas indagações que as autoras citadas realizaram em suas pesquisas, a saber: quais são as instituições que têm acolhido pesquisas sobre o LDH? São feitas em programas de Educação ou História? Quais mudanças e permanências esta década apresenta em relação às anteriores?

Em termos institucionais, as pesquisas sobre esse material deram-se de forma bastante pulverizada, como demonstra o quadro a seguir:

Tabela 4 – Pesquisas sobre LDHs por instituição de pesquisa (2011-2013)	
Instituição	Número de pesquisas sobre LDH
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	4
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	4
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	4
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	3
Universidade Estadual de São Paulo (Unesp)	2
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2
Universidade Federal Fluminense (UFF)	2
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	2
Pontifícia Universidade Católica – RJ (PUC-RJ)	2
Universidade de São Paulo (USP)	1
Universidade de Passo Fundo (UPF)	1
Universidade de Campinas (Unicamp)	1
Universidade de Brasília (UNB)	1
Universidade Luterana do Brasil (Ulbra)	1
Universidade Federal de São Carlos (UFSC)	1
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	1
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMG)	1
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	1
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	1
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	1
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)	1
Pontifícia Universidade Católica – SP (PUC-SP)	1
Estácio de Sá – RJ	1

Fonte: Banco de dados do Memorial do PNLD. Período de consulta: agosto de 2014 a julho de 2016. Sistematização do autor (2017).

Tal dado é relevante, pois permite inferir que houve um crescimento do número de instituições que passaram a terem em seus quadros pesquisas sobre livros didáticos, ao mesmo tempo em quem apresenta a não existência de uma concentração dos trabalhos em

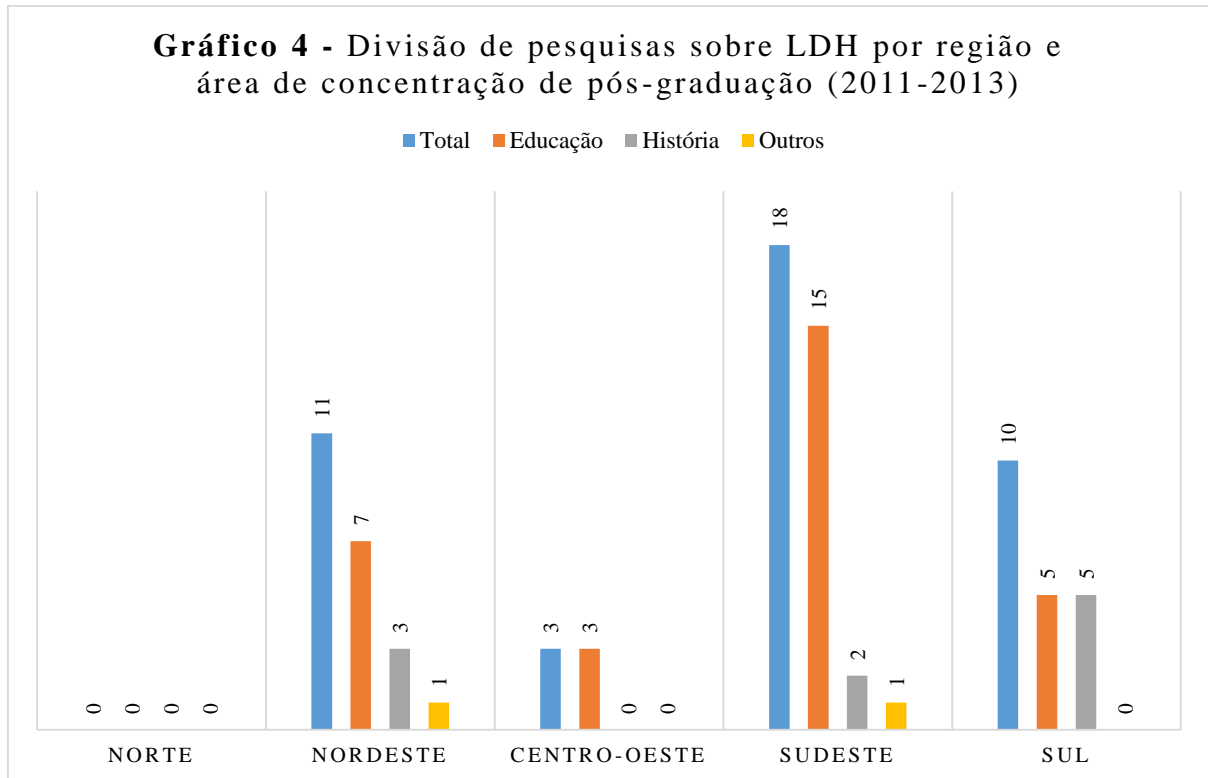
uma única instituição. A não existência desse aglutinamento permite afirmar que não houve um alinhamento das pesquisas em torno de uma única concepção teórica da produção.

Assim, a heterogeneidade das instituições implicaria, por sua vez, na possibilidade do desenvolvimento de novas possibilidades de pesquisa. No entanto, ao analisar as produções, estas acabaram se filiando, em sua maioria, a uma mesma abordagem, a análise de conteúdo, como em todas as outras décadas apresentadas. Em termos percentuais, 59,5% dessas pesquisas estão voltadas para análise de conteúdo, ao passo que os outros 40,5% estão divididos entre outras seis temáticas.

O que autoriza afirmar que existe uma circularidade de ideias que perpassam o espaço escolar e que são apropriadas, no que tange a pesquisa acadêmica. Ao mesmo tempo esse fato indicaria a valorização dessas pesquisas aos conteúdos substantivos, tomados por essas pesquisas como a centralidade do processo de ensino-aprendizagem da História. Isto é, a ideia de que o papel central da história escolar seria o ensino de conteúdos produzidos através do método histórico.

Embora as pesquisas estejam distribuídas por todo Brasil, é possível notar como algumas instituições têm concentrado um número maior de trabalhos. Esse é o caso da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Estadual de Londrina (UEL). Das três universidades apontadas, duas delas se encontram no Nordeste, e possuem, em seus programas de pós-graduação, linhas de pesquisa sobre Ensino de História. Nesse sentido, essa região não pode mais ser desconsiderada em estudos historiográficos sobre as pesquisas relacionadas aos livros didáticos de História, como fez Moreira (2006) em sua dissertação, que considerou que, como a maioria das pesquisas se encontravam no eixo Sul/Sudeste, estudá-lo seria o suficiente para dar conta da diversidade de abordagens de pesquisas sobre o LDH.

Mas em que áreas do conhecimento esses trabalhos têm sido agregados? O gráfico a seguir demonstra a distribuição dos trabalhos sobre LDHs por região e área de concentração do programa:



Fonte: Banco de dados do Memorial do PNL. Período de consulta: agosto de 2014 a julho de 2016. Sistematização do autor (2017).

É possível verificar que há uma manutenção das pesquisas em pós-graduações em Educação. Tal fato, por sua vez, denota a permanência da dicotomia pesquisa/ensino na qualidade de tradição orientadora das pesquisas sobre livros didáticos de história. É a partir dessa perspectiva classificatória que muitos pesquisadores continuam a pensar que os problemas de pesquisa relacionados a questões educacionais não podem ser tratados pela ciência de referência, e sim pela Pedagogia.

O quadro a seguir demonstra a relação dos trabalhos realizados entre 2011 e 2013.

Quadro 4 – Teses e Dissertações sobre livros didáticos de História por abordagem (2011-2013)

Temática	Título (ano)	Nº/%
----------	--------------	------

Análise de conteúdo	Conteúdo substantivo	<p>Dissertações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A cultura histórica iluminista: entre o projeto político e o livro didático (2011); - O nordeste como saber escolar: as temáticas regionais/regionalistas impressas nos livros didáticos de história (2011); - Um estudo comparado 1930/1950 e 1998/2008 (2011); - A guerra do Paraguai na literatura didática: um estudo comparativo (2011); - Perto dos olhos, longe do coração: a inserção da história da América Latina contemporânea no ensino de história (1980-2000) (2011); - O livro didático de história - uma análise a partir de representações de regionalidade (2012); - A escravidão no Brasil colonial nos livros didáticos de 6ª série(2012); - A retórica da colonização nos livros didáticos de história (2012); - A história dos cristãos-novos no Brasil colonial e a escrita nos livros didáticos: um estudo comparativo (2012) - A colonização da memória e a formação da memória dialética nos livros de história (2011) <p>Teses:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por outras histórias possíveis. Em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de história. (2012) 	11 = 25%
	Minorias e representação	Afrodescendentes	<p>Dissertações</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relações raciais no livro didático público do Paraná (2011); - Escravo, africano, negro e afro-descendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2002) (2011); - 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) - A resignificação da história do negro nos livros didáticos de história (2012); <p>Teses:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente. (2012)

		Indígenas	<p>Dissertações</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representações sobre indígenas em textos escritos e imagéticos de livros didáticos de história do Brasil (1920/2010) (2011); - As representações dos indígenas no livro didático de história do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) do ensino público de Campo Grande / MS (2012); - Indígenas e iconografia didática: a imagem dos índios nos manuais de história do programa nacional do livro didático (2011) (2012); - Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de história (2012) 	4 = 9%
		Gênero	<p>Dissertações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O lugar, a presença e o tratamento dado as mulheres no livro didático da EJA: espaço negado, espaço reivindicado (2011) 	1 = 2%
		Juventude	<p>Dissertações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O tratamento dado às juventudes nos gêneros textuais do livro didático de Ciências Sociais da Educação de Jovens e Adultos (2011) 	1 = 2%
	Conceitos e categorias		<p>Dissertações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensino e aprendizagem nos livros didáticos de história (1960/2000): que concepções apontam os exercícios? (2011) 	1 = 2%
	Linguagens/ Didática		<p>Dissertações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As imagens da Coleção Projeto Araribá e as possibilidades de produção do saber histórico escolar (2011); - Cinema e ensino de história: o impacto dos PCN's (1998) - novas perspectivas? (2012); - A canção como mediação nos livros didáticos de história na coleção História e vida integrada de Nelson e Claudino Piletti (1997 a 2007) (2012) <p>Teses:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000) (2011) 	4 = 9%

História da história escolar/ História da Educação	<p>Dissertações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educação moral e cívica: disciplina e poder disciplinar no ensino de primeiro grau mato-grossense da década de 1970(2011); - Memórias negociadas: o regime militar no livro didático de história do ensino médio (1967 1988) (2011); - Delgado de Carvalho e o ensino de história: livros didáticos em tempos de reformas educacionais (1931-1946) (2011) <p>Teses:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O ensino de história do brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica (2011); 	4 = 9%
Usos	<p>Dissertações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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 200 (2012) - O livro didático de história da rede salesiana de escolas em Santa Catarina: desafios na formação do pensamento histórico (2011) - 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) 	3 = 7%
Historiografia	<p>Dissertações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O ensino de história do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica; (2011) 	1 = 2%
Avaliação do Livro didático/ PNLD	<p>Dissertações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A experiência de avaliação do livro didático no Brasil como política pública (2004-2010) (2011); - Política do livro didático para o ensino médio: fundamentos e práticas (2012); - Conteúdos conceituais nas coleções de história para o Ensino Médio: o que muda e o que permanece com a intervenção do Programa Nacional do Livro Didático (2011) <p>Teses:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil: (1938-1984) (2011) - A política de acesso ao livro didático a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1985-2010) (2012) 	5 = 12%
Produção	<p>Dissertações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Do ponto ao traço: projeto editorial e aprendizagem nos livros didáticos de história de Sergipe (1973-2007) 	1 = 2%

Didática da História	Dissertações: - Educação histórica e religião: aproximações a partir de um estudo da consciência histórica de jovens alunos (2011); - História do cotidiano e ensino de história: concepções teóricas presentes em livros didáticos para o ensino fundamental II (1980-2000) (2012); - O livro didático ideal em questão: estudo da teoria da formação histórica de Jörn Rüsen em livros didáticos de história (PNLD-2008) (2012).	3 = 7%
Total		44 = 100%

Fonte: Banco de dados do Memorial do PNLD. Período de consulta: agosto de 2014 a julho de 2016. Sistematização do autor (2017).

É possível perceber, a partir desses dados, que houve uma manutenção da liderança das pesquisas de análise de conteúdo, repetindo o mesmo quadro das décadas anteriores, com uma única exceção, o aparecimento de trabalhos que trataram da juventude como agente social a ser observado nos livros didáticos. Apesar de se investir em uma mesma abordagem, esta não é estática, nem foi esgotada, admitindo assim, novas pesquisas.

O ensejo de criticar essa manutenção está em dois aspectos. O primeiro é da inobservância de outras possibilidades de trabalho com o LDH, optando pelos aspectos que são mais aparentes, os conteúdos substantivos. O segundo decorre do primeiro, uma vez que a concepção que se tem em relação ao livro é que este deve ser uma atualização instantânea dos conhecimentos produzidos na academia. Essa concepção implica na negação da excepcionalidade do conhecimento escolar, e por tabela, da produção didática.

Nota-se também o aparecimento de duas novas temáticas de pesquisa: a) Avaliação do livro didático/PNLD e b) Didática da História. O interesse pela avaliação do PNLD pode ser inferido por, pelo menos, três hipóteses: a primeira é o papel que o programa adquiriu na melhoria da qualidade e do livro didático. Segundo Margarida Oliveira (2013a), foi a partir de 2004, com a criação dos editais do PNLD, que se estabeleceram critérios mínimos, de caráter público, para aquisição dos livros didáticos, que dividiram-se em comuns, compreendendo o que todo livro didático deve ter; e critérios específicos, ligados à especificidade de cada campo disciplinar (Português, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira Moderna, Artes etc.).

Tais documentos, ainda segundo Oliveira, partiram das discussões estabelecidas no documento *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*, publicado em 2001. Tal produção representou um momento de reflexão sobre como a política do livro didático, a partir do PNLD, vinha sendo desenvolvida. Essa publicação representou um

primeiro esforço em complexificar os critérios de qualificação dos livros didáticos, estabelecidos em 1994 no documento *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos – Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências/ 1ª a 4ª*.

Embora os Editais sejam pouco conhecidos e estudados entre os pesquisadores, seus resultados foram latentes, uma vez que, implicaram na reformulação do livro didático após 2004. Esse momento marcou o que ambos os documentos, anteriormente citados, chamaram de necessidade do Estado brasileiro em exercer sua função de consumidor, apontando demandas e exigindo dos produtores de livros didáticos um material de qualidade.

A segunda seria a transformação do Programa Nacional do Livro Didático em uma política de Estado, no ano de 2010²⁴. Tal argumento se torna plausível quando se observa os picos de produção acadêmica após a promulgação de leis que, de certa forma, tocam a produção de livros didáticos. Um exemplo desse tipo de implicação é a multiplicação de teses e dissertações que relacionam o livro didático de História à temática indígena e afro-brasileira após a promulgação da lei 10639 de 2003 e 11.645 de 2008, ambas já mencionadas anteriormente.

Se a década de 1990 apresentou apenas um trabalho que tratou da temática indígena e dois da afro-brasileira, após 2003, assistiu-se, respectivamente, à produção de cinco e sete dissertações. O mesmo ocorre pós-2008 em que apresentou-se, para cada uma das duas temáticas, quatro dissertações e uma tese para o caso da temática afro-brasileira. Tal fato indica a multiplicação de pesquisas após mudanças legislativas que, de certa maneira, tocavam o espaço escolar. Por sua vez, também possibilitou inferir que as pesquisas sobre o

²⁴ Esse processo se deu por meio do Decreto nº 7.084, de janeiro de 2010, à época sancionado pelo ministro da educação Fernando Haddad e pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que define o papel do Programa como: “prover as escolas de educação básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita” (BRASIL, 2010), sendo seu objetivo garantir acesso a esse tipo de material e melhoria na qualidade da educação, formação dos professores e livro didático. Para além desses aspectos, formaliza as diretrizes que o programa deve seguir: “I – respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; II – respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; III – respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino; IV – respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e V – garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras” (BRASIL, 2010), estas claramente voltadas para o estabelecimento de um ensino democrático. A relevância desse documento para a política do livro didático está na formalização de três elementos: 1) os agentes envolvidos e o papel de cada um desses em tal processo; 2) a instituição das etapas de avaliação e a quem estas competem; e, por último, 3) de onde provêm os recursos para viabilizar a execução desse programa. Levado às devidas proporções, esse decreto assegura a estrutura necessária para a execução do PNLD, assim como a transparência dessa política.

livro didático de História são induzidas por movimentos cotidianos da sociedade em sua relação com o campo educacional.

A terceira e última hipótese a ser considerada é o grande montante de recursos públicos investidos no programa. Como pode ser visto na tabela a seguir fornecida pelo Fundo Nacional da Educação e Desenvolvimento (FNDE), responsável pelo financiamento deste programa:

Tabela 5 – Evolução do PNLD Ensino Fundamental (2004-2013)

Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Fundamental regular						
Ano de aquisição	Ano do PNLD (Ano letivo)	Alunos beneficiados	Escolas beneficiadas	Físico	Investimento	Atendimento
2003	PNLD 2004	31.911.098	149.968	116.030.521	582.827.171,38	Atendimento para todos os alunos de 1ª a 4ª série e reposição para os de 5ª a 8ª
2004	PNDL 2005	30.837.947	149.968	111.189.126	619.247.203,00	Atendimento para todos os alunos de 5ª a 8ª série, da 1ª série e reposição para os de 2ª a 4ª série
2005	PNLD 2006	29.864.445	147.407	44.245.296	316.434.307,57	Reposição para os alunos de 2ª a 8ª série e integral para os da 1ª série
2006	PNLD 2007	28.591.171	144.943	102.521.965	563.725.709,27	Atendimento para todos os alunos de 1ª a 4ª série e reposição para os de 5ª a 8ª
2007	PNLD 2008	31.140.144	139.839	110.241.724	661.411.920,87	Atendimento para todos os alunos de 5ª a 8ª série, da 1ª série e reposição para os de 2ª a 4ª série
2008	PNLD 2009	29.158.208	136.781	60.542.242	405.568.003,49	Reposição para os alunos de 2ª a 8ª série e integral para os da 1ª série
2009	PNLD 2011	29.968.104	134.791	103.581.176	591.408.143,68	Atendimento para todos os alunos 1ª a 4ª série e reposição para os de 5ª a 8ª
2010	PNLD 2011	29.445.304	129.763	118.891.723	893.003.499,73	Atendimento para todos os alunos de 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série), do 1º ano e reposição para os de 2º ao 5º ano (1ª a 4ª série)
2011	PNLD 2012	28.105.230	124.285	70.690.142	443.471.524,28	Reposição para os alunos do 2º ao 9º ano e integral para os do 1º ano.
2012	PNLD 2013	24.304.067	74.360	91.785.372	721.228.741,00	Atendimento para todos os alunos de 1º ao 5º e reposição para os de 6º ao 9º ano

Fonte: FNDE. Evolução PNLD Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

É possível observar como os gastos variaram entre 400 e 800 milhões apenas para o ensino fundamental entre 2003 e 2012, que podem ser ampliados ao levar-se em conta a produção adquirida que se destina à Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos: Ensino Fundamental e Médio (EJA) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA). A somatória desses recursos atinge facilmente a casa dos bilhões. Números que, com as políticas de transparência de incentivo à fiscalização pública, formuladas pelo Estado brasileiro, chamam atenção da sociedade civil em seus diversos segmentos, estimulando a pesquisa.²⁵

Os trabalhos ligados ao que se classificou como *didática da história*, decorrem do contato dos pesquisadores brasileiros com a *Didática da História Alemã*. O surgimento dessa temática de pesquisa representa uma primeira leva de produções sistemáticas que derivaram do amadurecimento das leituras e apropriações das obras vinculadas a essa corrente teórica. Tal fato permite afirmar que a história das pesquisas sobre LDHs no Brasil está, de certa forma, atrelada ao contato com pesquisas e teorias disseminadas no cenário internacional e que são reapropriadas a partir das necessidades do cenário nacional.

Apesar de apontarem para novas direções, as pesquisas sobre o livro didático de História ainda carecem muito de novos investimentos, principalmente as pesquisas sobre: a) historiografia das pesquisas sobre livros didáticos de História, b) usos e c) produção do livro didático.

É de imediata necessidade a construção de pesquisas que atentem para o estudo das produções sobre os livros didáticos de História. Tal fato possibilitaria vislumbrar, não apenas um quadro temático de investigações, mas entender a historicidade desse campo. Caminho que se delinaria por meio da identificação e compreensão da relação entre as principais tendências teóricas, os marcos temporais constituídos, as abordagens imprimidas ao objeto de pesquisa e o contexto sócio-histórico de produção. Esse tipo de análise pode ser encontrado de forma dispersa para as primeiras três décadas analisadas (1970, 1980 e 1990), tornando-se mais lacunares no que se refere aos últimos 15 anos.

As temáticas sobre uso e produção são as mais promissoras, já que possibilitam refletir sobre o livro didático de História a partir de uma lógica relacional com aqueles que o

²⁵ Esses investimentos estão intimamente ligados à expansão do ensino, de modo que quanto mais o sistema educacional cresce, maiores são os investimentos na compra e distribuição de livros didáticos. Essa ligação intrínseca pode ser observada tanto em nível nacional, como foi apresentada por Circe Bittencourt (2008), quanto internacional, como elencou Alain Choppin (2002).

produzem e os que os utilizam, seja para pesquisa acadêmica, consulta ou para o ensino. Estudos desse tipo autorizariam o desenvolvimento de análises a respeito da especificidade do conhecimento escolar e de sua produção. Entende-se aqui que esse conhecimento vai além da mera transposição de conhecimentos acadêmicos para o espaço escolar, obedecendo a outras lógicas de produção com seus próprios objetivos, estratégias e métodos.

As pesquisas sobre LDHs também são carentes de produções que analisem como tem sido definido o livro didático de História. É necessário fomentar trabalhos que atentem para o mapeamento das características que foram atribuídas a esse material ao longo dos três últimos séculos. Levada às devidas proporções, uma análise do tipo proporcionaria a reflexão a respeito de a) funções, b) formas e c) usos conferidos ao conhecimento histórico escolar, valorizando este a partir de sua especificidade, seja em relação ao caráter epistemológico desse conhecimento, seja na sua relação com o contexto sócio-histórico em que se processa.

O não desenvolvimento de tal reflexão cristalizou um formato generalizante de definição para o livro didático. O trecho a seguir é sintomático em relação a isso:

Entendo que o livro didático insere-se nesses dois momentos: prescrição e ação. O primeiro refere-se à sua elaboração, produção e comercialização, que seguem as propostas do currículo oficial, ao mesmo tempo em que influem sobre ele. Ou seja, o livro didático torna-se não somente o veículo de divulgação das orientações prescritas pelo currículo oficial como institui práticas de seleção de saberes e sua transformação em conteúdos ensináveis, que passam a ser contemplados e assumidos por elaboradores de currículos e programas. [...]

No segundo momento, o da ação, levo em consideração que o professor utiliza o livro didático na seleção do conteúdo a ensinar, no desenvolvimento de suas aulas e na avaliação da aprendizagem, introduzindo-lhe modificações, reelaborando suas informações, associando-o a outros recursos. Dessa forma, na organização do trabalho pedagógico, o livro didático não se restringe ao papel de “guia” curricular: mesmo nos casos em que constitui a principal referência para a definição do conteúdo, ele está menos para prescrição e mais para um dos recursos utilizados pelo professor. (ARAUJO, 2001 *apud* MOREIRA, 2006, p. 24).

As duas dimensões apontadas na citação anterior podem ser traduzidas no par didática/disciplina de conteúdo. A primeira trata de características materiais e pedagógicas, enfatizando os métodos e técnicas de ensino, ou seja, a orientação das práticas do professor. A segunda se refere ao conteúdo substantivo que o livro didático toma como referência: Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. Pode-se afirmar assim que o livro didático de História é o livro que possui características didáticas (formas de ensinar) e que tem como conteúdo um saber disciplinar escolar, para o presente trabalho, a História.

Tal separação pode ser entendida como reflexo da dicotomia ensino/pesquisa, já apontada em diversos momentos deste capítulo, para recordar: seja no estabelecimento da relação entre graduação e pós-graduação, entre saber escolar e saber universitário e, nesse ponto, na definição do livro didático de História. Assim, é necessário considerar essa dicotomia como um dos princípios que norteiam o espaço escolar brasileiro, funcionando como orientador de ações e representações. Por sua vez, essa dicotomia está incorporada ao que se definiu neste trabalho como cultura escolar, elemento que permite que os diversos agentes sociais que a vivenciam, apesar de suas subjetividades e diferenças, relacionem-se entre si.

É a fim de superar essa distinção entre pesquisa e ensino, no entendimento do livro didático de História e do conhecimento histórico escolar, que o próximo capítulo se desenvolve. Para isso, esses dois elementos se tornarão parte de um mesmo processo, a formação do conhecimento histórico escolar brasileiro, levando em conta suas formas, funções e usos. Trata-se de explorar a historicidade e a relação entre dimensões do mundo social: a cultura histórica e a cultura escolar.

3. O ESPAÇO ESCOLAR E A DISCIPLINARIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA SOCIAL: A CONSTITUIÇÃO DE CRITÉRIOS DE QUALIDADE PARA O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA (1994-2001)

3.1 O LIVRO DIDÁTICO E DE HISTÓRIA SOB AVALIAÇÃO: O ESPAÇO ESCOLAR E A CONSTITUIÇÃO DE CRITÉRIOS DE QUALIDADE POR MEIO DO PNLD (1994-2001)

Como foram definidas as características que os livros didáticos têm no Brasil, após a criação do PNLD? Como os agentes sociais praticaram o espaço escolar²⁶ no momento de tal elaboração? Como localizar tais movimentos? Essas perguntas podem ser respondidas por meio do estudo dos vestígios que orientaram essa produção na década de 1990, momento em que houve os primeiros esforços em tal direção. Ou seja, a análise dos documentos que tiveram como fim disciplinar a produção de livros didáticos no espaço escolar brasileiro.

Michel de Certeau (2013) afirma que alguns espaços são marcados por uma economia escriturística²⁷, isto é, possuem uma dimensão escrita que possibilita seu ordenamento, assim como se constitui em ferramenta para as agentes que dele partilham, uma vez que servem de referenciais para as ações em tal espacialidade. Nesse sentido, afirma que as produções ligadas a essa economia acumulam, em suas sedimentações, práticas,

²⁶ Sempre que tratar-se nesta pesquisa da categoria espaço escolar, estamos nos referindo ao conjunto de relações estabelecidas por agentes sociais, através da mobilização de signos, significados e significantes que estão na base da formação do ensino formal e que orientam e tornam possíveis as suas ações em tal espacialidade e que, ao mesmo tempo, a compõe. Em outras palavras, funcionam como linguagem que viabiliza e torna possível o agir de acordo com tais elementos preestabelecidos pelo grupo e necessários para pertencer a ele. Dessa maneira, tal espacialidade tem suas fronteiras traçadas ao estabelecer o que é viável ou permitido e o que não é. Essa espacialidade deve ser entendida como possuidora de uma historicidade, marcada pela bricolagem de elementos que conectam camadas de passado, presente e projeções de futuro.

²⁷ Certeau (2013) dedica um capítulo inteiro de sua obra para tratar desse aspecto. A economia escriturística é apresentada como a relação entre a língua falada (como prática social) e a língua escrita (como prática social normatizada). Seu estudo leva em conta sua historicidade, regras e instrumentos. Trata-se de pensar a dimensão da escrita como prática que institui um campo (a língua e a escritura), delimitando um campo e sua exterioridade (a oralidade, a palavra) e que, portanto, exerce um poder sobre a segunda, indicando assim seus indícios de economia, esta que seria para ele capitalista e conquistadora, como pode ser visto no trecho a seguir: “Para que a lei se escreva sobre os corpos, deve haver um aparelho que mediatize a relação de uma com os outros. Desde os instrumentos de escarificação, de tatuagem e da iniciação primitiva até aos instrumentos de justiça, existem instrumentos para trabalhar o corpo. Ontem, o punhal de sílex ou a agulha. Hoje, a aparelhagem que vai desde o cassete do policial até as algemas e ao box do acusado. Esses instrumentos compõem uma série de objetos destinados a gravar a força da lei sobre o seu súdito, tatuá-lo para fazer dele uma demonstração da regra, produzir uma ‘cópia’ que torne a norma legível. Essa série forma um ponto intermediário: ela debrua o direito (ela o arma) e visa a carne (para marcá-la). Fronteira ofensiva, ela organiza o espaço social: separa o texto e o corpo, mas também os articula, permitindo os gestos que farão da ‘ficção textual’ o modelo reproduzido e realizado pelo corpo” (p. 211). Dito de outra forma, em uma espacialidade que possui economia escriturística, se configura como ferramenta de intervenção a ser mobilizada de acordo com suas regras preestabelecidas e as intenções dos agentes, se configurando como práticas do espaço.

procedimentos, operações, mas também tensões, lutas, contratos, no geral, marcas das relações estabelecidas entre os agentes que o compõem, como pode ser visto no trecho a seguir:

Como os utensílios, os provérbios ou outros discursos, são marcados por usos; apresentam à análise as marcas de atos ou procedimentos de enunciação; significam operações de que foram objeto, operações relativas a situações e encaráveis como modalizações conjunturais do enunciado ou da prática; de modo mais lato, indicam portanto, uma historicidade social na qual os sistemas de representações ou os procedimentos de fabricação não aparecem mais como quadros normativos, mas como instrumentos manipuláveis por usuários (CERTEAU, 2013, p. 78).

Assim, é em busca de tal historicidade que este trabalho se coloca daqui por diante. Dessa maneira, analisaremos neste capítulo dois documentos que fazem parte dessa economia escriturística²⁸: *Definições de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos – Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências/ 1ª a 4ª* (1994) e *Recomendações para uma política pública dos Livros Didáticos* (2001). Eles serão tomados como práticas do espaço escolar, portadores de signos, significados, significantes e de seus usos, assim como estruturadores de táticas e estratégias. São ao mesmo tempo produto e produtores do espaço escolar, guardando em si as marcas daquele.

Tais documentos se encontram na base da constituição de parâmetros de avaliação de livros didáticos no Brasil e, por sua vez, orientam sua produção. Correspondem também ao que pode ser apontado como uma segunda e terceira fase do PNLD, tendo em vista que a primeira é a sua instituição, em 1985, pelo Decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985; a segunda, a elaboração de parâmetros iniciais, em 1993; a terceira, com a avaliação dos resultados decorrentes da fase anterior, assim como a proposição, em 2001, do que o livro didático deveria ser no início o século XXI para a realidade brasileira.

A visibilidade dada a essas fontes segue as recomendações de Certeau (2013, p. 142), entendendo que os discursos não são mortos e estáticos, “[...] eles produzem efeitos, não objetos. É narração, não descrição. É uma arte do dizer”. Partindo desse ponto, os documentos apresentados passam a ser vistos como práticas do espaço escolar que, por sua vez, possuem uma linguagem e uma forma escriturística própria, que não se limita em si mesma, mas tem como função a produção de um ordenamento, uma ação sobre as práticas sociais em tal espacialidade.

²⁸ Ver nota 27.

Vale salientar que esse processo de disciplinarização não implica dizer que os objetos produzidos pela prática social serão exatamente o que o discurso delimita, uma vez que é necessário levar em conta as táticas e estratégias utilizadas pelos diversos agentes sociais em sua produção. Dessa maneira, os documentos não geram controle sobre a produção, mas evocam dimensões normativas das práticas do espaço escolar.

Essas práticas, assim como toda prática de espaço, segundo Certeau (2004), mobilizam três modalidades: a) aléticas, pertence à ordem do que pode ser considerado possível ou impossível; b) deônticas, dizem respeito a ordem do proibido e obrigatório; e por último, c) epistêmicas, trata-se da dimensão certo, errado, excluído e contestável. Embora apontadas de forma separada, essas dimensões podem ser observadas ao longo dos documentos propostos, na medida em que eles delimitam o que é o livro didático e a educação no Brasil.

3.2 É CAMINHANDO QUE SE CONSTRÓI O CAMINHO²⁹: ELABORANDO FERRAMENTAS METODOLÓGICAS³⁰

Foram elencados oito aspectos a serem selecionados e analisados nas fontes. Essa escolha decorreu de uma leitura exploratória da fonte que, por meio de sua própria organização interna, forneceu possibilidades de recorte e análise a partir do problema mencionado no início do capítulo.

Essas características foram divididas em duas categorias: 1) estratégias de escrita dizem respeito à composição do documento e como cada parte se relaciona para formar um todo; e 2) espaço escolar idealizado refere-se às características ideológicas do material³¹. O primeiro conjunto dividiu-se em quatro aspectos, já o segundo dividiu-se em cinco aspectos. Essa separação tem apenas fins didáticos de exposição. Na prática, as dimensões estão intimamente relacionadas e revelam a organização do espaço escolar e a forma que se dá a

²⁹ Citação indireta à música *Enquanto houver sol*, de composição de Sergio Brito e interpretada pelos Titãs.

³⁰ Pensar ferramentas metodológicas de trabalho é sempre um processo artesanal que envolve muitos ir e vir. Tal fato se deve à relação que o processo de criação desses mecanismos guarda com as especificidades das fontes trabalhadas pelo Historiador. Embora se tenha partido de uma metodologia preestabelecida, a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) ofereceu apenas diretrizes, exigindo que, através do contato com a bibliografia especializada (a respeito do livro didático e dos documentos que o fundamentam); com as fontes abordadas, a saber: pesquisas realizadas em programas de pós-graduação, *Definições de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos (1994) Recomendações para uma política pública dos Livros Didáticos (2001)* e os Editais do PNLD, das edições 2004 a 2016 (2001-2014); refletidos nos primeiros momentos de caminhada da pesquisa, que se pode produzir todo o arranjo metodológico apresentado como caminho para alcançar os resultados apresentados.

³¹ Ideologia aqui é apresentada em seu sentido fraco. Ver nota 10.

construção de sua economia escriturística³², ou seja, a forma que se constitui a linguagem que permite a relação entre os agentes no espaço

No primeiro elencou-se os seguintes aspectos:

- a) Redes documentais: tratam dos documentos oficiais citados e quais funções exercem no contexto de uso;
- b) Uso de sentenças negativas: Trata da análise das situações em que utilizou-se de frases na negativa para indicação de algum tipo de característica do livro didático;
- c) Características neoliberais: dizem respeito às marcas na escrita em que apresentam-se características econômico políticas à dimensão educacional, como: autonomia, desregulamentação, descentralização.
- d) Objetivos dos documentos: Buscou-se analisar as menções explícitas à função do documento, revelando assim a demanda para a qual o material foi produzido.

Já no segundo, foram acondicionados os aspectos voltados à compreensão do espaço escolar no que diz respeito à dimensão relacional que o constitui. São eles:

- a) Concepção de educação: elencou-se as características que indicavam a definição e a função da educação.
- b) Concepção de homem, mulher e sociedade: levantou-se as dimensões que tratavam da definição de homem e mulher, assim como das suas competências e habilidades.
- c) Concepção de livro didático: Selecionou-se as definições e aspectos relacionados ao livro didático em termos gerais, que se desenrolou em torno de quatro perguntas específicas que estiveram presentes na ferramenta de pesquisa: o que é e qual a função do livro didático, o que o PNLD considera como inviável ao livro (critério de exclusão), o que ele aponta como constituidor de qualidade para tal material (critérios classificatórios/qualificatórios), assim como as menções indiretas.
- d) Concepção de História: foram elencados as definições, aspectos e atribuições concedidas ao conhecimento histórico, levando em conta assim dimensões da ciência especializada, do ensino de história e comuns a ambos;
- e) Concepção de livro didático de História: selecionou-se as características elencadas para o livro didático de História; Este tópico também se desenrolou em torno de três perguntas: Quais as características inaceitáveis aos livros didáticos de História (critérios eliminatórios), quais as características que lhe conferem qualidade (critérios classificatórios/qualificatórios)?

³² Ver nota 27.

A cada uma dessas questões foi atribuído um código para que se pudesse, em um processo de marcação nos documentos, localizar cada uma das informações a que se referiam. Tal fato permitiu uma rápida busca no momento de retorno às fontes, principalmente na conferência de informações e escrita do texto.

A partir desses elementos chegou-se à seguinte ferramenta metodológica:

Quadro 5 – Ferramenta de análise de conteúdo utilizada para análise das fontes

Estratégias de escrita								
Redes documentais (P11)			Características Neoliberais (autonomia, descentralização e outros) (P13)			Uso de sentenças negativas (P14)		
Documento	Função	Página	Palavra	Função	Página	Tema	Função	Página

Espaço escolar idealizado								
Definição de livro didático		Concepção de educação		Concepção de História		Concepção de homem, mulher e sociedade		
O que é/ função (P21)	Página	O que é/ função (P22)	Página	O que é/ função (P23)	Página	O que deve ser/ saber (P24)	Valor	Competência e Habilidade
							X	X
							X	X

Espaço escolar idealizado												
Critérios eliminatórios gerais por ordem de aparição (P25)		Critérios eliminatórios de História por ordem de aparição (P26)		Critérios qualificatórios gerais por ordem de aparição (P27)		Critérios qualificatórios específicos por ordem de aparição (P28)		Conceitos e definições específicas a História (P28)			Qualificação apresentada de forma indireta (P29)	
Critério	Página	Critério	Página	Critério	Página	Critério	Página	Conceito	Meta-histórico	Substantivo	Critério	Página
									X	X		
									X	X		

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Para cada documento foi utilizada uma tabela e em um momento posterior os dados foram apreciados a fim de proporcionar um trabalho comparativo e produzir inferências.

3.3 ESPAÇO ESCOLAR MOBILIZADO: CONSTRUINDO PARÂMETROS DE QUALIDADE PARA O LIVRO DIDÁTICO E DE HISTÓRIA

O primeiro documento, *Definições de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos – Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências/ 1ª a 4ª*, foi idealizado em 1993 e publicado em 1994 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com as Secretarias de Educação (SECs) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Sua produção teve como base de análise os livros didáticos mais adotados, de cada disciplina escolar, em 1991.

Possui 376 páginas, sendo, em média, 90% dessas compostas por documentos que resultaram diretamente do processo de avaliação, a saber, fichas de análise e textos analíticos referentes a cada disciplina escolar. Tal estudo foi realizado por grupos de trabalho que prestaram assessoria ao MEC.

O documento é composto por: a) Apresentação, b) Introdução, c) Avaliação específica de cada área, d) Apêndices, anexos e, por último, e) Conclusões e recomendações. Na *apresentação* desenvolveu-se um breve histórico do PNLD, situando-o como um dos momentos em que o Estado brasileiro se colocou como direcionador de uma política pública em relação ao material. Segundo tal escrito, esse programa é um marco na relação entre Estado, professores, alunos e produtores de livros didáticos, uma vez que garantiu a acessibilidade a esse material e deixou sua escolha a cargo do professor. Ao mesmo tempo, instituiu a construção de parâmetros de qualidade e aquisição.

A *Introdução* trouxe à discussão a elaboração de critérios comuns a áreas envolvidas. São eles:

- a) projeto gráfico editorial – verificou-se se as imagens estavam relacionadas ao texto, assim como os aspectos ideológicos que estavam presentes nesse material e sua legibilidade;
- b) abordagem do tema – verificou-se se os textos, orientações e atividades possibilitavam o desenvolvimento dos conceitos de tempo, espaço e relações sociais, assim como se explorava a realidade vivida, a ampliação da dimensão espaço-temporal, a integração dos conceitos de

História e Geografia; se os temas tocavam as realidades locais, regionais e nacionais; se buscaram localizar a exclusão de sujeitos dos processos históricos, a existência de preconceitos e estereótipos e mitos; se os textos permitiam a identificação de concepções de História e Geografia;

c) aspectos pedagógico-metodológicos – avaliou se a obra utilizou diferentes linguagens, se estas eram adequadas à série a qual se destinavam, se contribuíam para o desenvolvimento da linguagem escrita e oral, se havia ou não diversidade textual, se existia informações ou conceitos errados, assim como clareza, nível de gradação, articulação e complexidade na apresentação dos conteúdos. Examinou também as atividades, a fim de saber se apresentavam diversificação e nível de complexidade, se possibilitam a observação, investigação, análise, síntese e generalização, confronto de diferentes fontes, desenvolvimento da criatividade e da criticidade. Ou, por outro lado, se conduziam à repetição mecânica e à mera definição das noções apresentadas. Por último, verificou se o manual do professor apresentava informações adicionais em relação ao livro do aluno e se colaborava com a formação continuada do professor.

A avaliação concluiu que havia semelhanças entre os livros no que dizia respeito aos conteúdos tratados, que apresentavam hierarquizações entre campo e cidade, dificuldade em separar o discurso científico do ficcional, não levavam em conta o caráter de construção do conhecimento, deixando de lado os saberes dos alunos; possuíam erros conceituais, além de uma defasagem em relação à produção acadêmica. Também inferiu que os livros não autorizavam o desenvolvimento de uma localização no tempo, nem a reflexão sobre a situação socioeconômica brasileira, além de utilizarem as imagens apenas como ilustração.

Sugeri, por fim, que se elaborasse um programa mínimo obrigatório, com objetivos, conteúdos e orientação pedagógica, uma vez que nem todos os Estados possuem uma proposta curricular atualizada, acabando por usar o livro didático para tal fim; instituição de uma comissão permanente para avaliação do livro didático, como forma de garantir que sejam adquiridos pelos professores apenas materiais de qualidade; desenvolvimento de campanha sistemática para divulgação dos resultados da avaliação, a fim de que todos os usuários e aqueles que mantenham contato com o livro possam agir como fiscais; como última recomendação, menciona o incentivo à renovação dos livros didáticos.

O segundo documento analisado nesse capítulo intitula-se *Recomendações para uma política pública de Livros Didáticos* (2001b) e foi resultado de um evento realizado pelo Ministério da Educação em 2001, que tinha como fim balizar os avanços obtidos pelo Programa Nacional do Livro Didático desde sua primeira avaliação, em 1993, até aquele

momento, e composto por 57 páginas que se dividem em seis tópicos, são eles: 1) Apresentação; 2) O processo de elaboração do documento, 3) Histórico, 4) Impactos positivos do PNLD, 5) O PNLD: problemas e perspectivas; 6) Por uma política articulada do livro na escola.

A *Apresentação* funciona como uma carta de intenções, afirmando que “Este documento apresenta conclusões e recomendações para subsidiar reformulações neste Programa e para discutir e estabelecer elementos para o aprimoramento das políticas públicas do livro didático no país” (MEC, 2001b, p. 7).

No *Processo de elaboração do documento*, foram descritas as instituições e agentes sociais envolvidos, a saber: técnicos do FNDE e da Secretaria do Ensino Fundamental (SEF), coordenadores da avaliação de livros didáticos (das áreas de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências), todos eles docentes de diferentes instituições universitárias brasileiras e membros do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale).

O *Histórico* construiu um breve panorama do desenvolvimento do PNLD, apontando este como marco na história da relação entre professor, Estado, alunos e produtores de livros didáticos, uma vez que estabeleceu a adoção de livros reutilizáveis (exceto para a 1ª série), escolha do livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuita às escolas e aquisição com recursos do Governo Federal.

No tópico denominado *O PNLD: problemas e perspectivas*, discutiram-se as alterações ocorridas no sistema educacional brasileiro pós-ditadura civil-militar, dentre elas a mudança de paradigma ocorrida no campo da Educação. Tal mudança se deu em torno da função social da educação, que deixou de ser tecnicista, voltada somente para a formação de mão de obra, para voltar-se ao uso do conhecimento em situações cotidianas. Nesse sentido apontou três problemas que afetavam o PNLD e que precisavam ser resolvidos: a) a cristalização de um modelo de livro didático – esta tratava da manutenção de um modelo de livro didático decorrente da acomodação dos autores e editores, impedindo o surgimento de um material com características diferentes; b) a falsa utilização de correntes teóricas de interpretação da história, elemento que foi encarado pelo documento como estratégia do setor editorial para construir uma falsa distinção entre as obras. Trata-se de uma tentativa de fazer com que mais do mesmo se tornasse aparentemente inovador, garantindo assim vantagens mercadológicas.

O último problema apontado foi denominado de c) descompasso entre as expectativas do PNLD e as dos professores. Problema caracterizado pela escolha dos professores das obras mais problemáticas, deixando de lado as coleções com melhor qualidade.

Por fim, o documento ofereceu sugestões para a melhoria da política do livro didático, dentre elas: a necessidade de produção de estudos, nacionais e transnacionais, para que oferecessem subsídios a essa política, no que diz respeito à questão editorial; a elaboração de editais que fossem mais claros em relação ao que se esperava de um livro didático e de sua qualidade; sugeriu a descentralização das avaliações para as universidades, com intuito de fomentar as pesquisas sobre esse material; e a construção de regras de inscrição que levassem em conta as avaliações anteriores, com a finalidade de otimizar o tempo da avaliação.

Conclui definindo metas para o PNLD, dentre elas: a articulação do PNLD a outras políticas educacionais encampadas pelo MEC; a utilização de outros materiais em sala de aula que não foram produzidos para fins didáticos; a definição clara das relações entre Estado e mercado editorial; o estabelecimento de relação entre os resultados da avaliação e as escolhas dos professores; e o engajamento de todos os membros da comunidade escolar que se utilizam do livro para a melhoria de sua qualidade.

3.4 GARANTINDO A HABITABILIDADE: A PRODUÇÃO DE LEGITIMIDADE PARA AVALIAÇÃO DO PNLD

Mas de que forma os elaboradores de tais materiais conseguiram garantir a legitimidade desses documentos em relação ao que estava instituído no espaço escolar como livro didático? ou melhor, como garantiram a legitimidade de tal material diante de uma prática social já estabelecida? Era necessário fazer crer³³ que as recomendações constituídas por especialistas e técnicos eram coerentes e necessárias. Em síntese, como foi garantida a habitabilidade de tais ideias no espaço escolar?

Partir desse ponto é compreender que existe um choque de forças entre setores e grupos sociais que habitam o espaço escolar e que desejam fazer valer suas concepções de

³³ Está se entendendo crença aqui a partir de Michel de Certeau: “[...] não é o objeto do crer (um dogma, um programa etc.), mas o investimento das pessoas em uma proposição, o ato de enunciá-la considerando-a verdadeira – noutros termos uma “modalidade” de afirmação e não o seu conteúdo” (2013, p. 252).

mundo e de sociedade. Esses mesmos grupos que partilham esse espaço necessitam gerar contratos entre si para garantir a manutenção da existência de tal espacialidade e reduzir os conflitos. No caso em questão, caso os grupos de pressão³⁴ não tivessem concordado com o instituído em 1994, seria possível que tivessem havido outras configurações para avaliação e, por sua vez, para o livro didático e de história.

A resposta para tais questionamentos pode ser dada a partir da observação da presença das citações a outros documentos, sejam estes oficiais, produzidos por meio do estado, sejam esses decorrentes do processo de produção do conhecimento. Tais elaborações estruturam uma rede intertextual, a qual é mobilizada no espaço escolar como orientadora e legitimadora de práticas e que conecta produções diversas que, por sua vez, fazem parte da economia escriturística³⁵ de tal espacialidade, formada por decretos, leis, resoluções, recomendações, produções bibliográficas e pesquisas.

É na mobilização dessa economia, na condição de estruturadora da espacialidade em questão, que se garante maior possibilidade de ação no interior desta. Trata-se de reconhecer os elementos e as regras que estruturam o jogo em que os agentes sociais estão envolvidos, e, praticá-las em seu favor.

Os *Crêterios de 1994* utilizaram a seguinte rede intertextual com as seguintes funções:

- Decreto n° 91.542, de 1985: Apresentar os objetivos do PNLD: distribuir, avaliar, qualificar; apresentar a inclusão do professor no processo de análise, seleção e indicação do material; oferecer parâmetros de qualidade e guia para aquisição;
- Portaria 1.130 de 5 de agosto de 1993: instituição do grupo de trabalho para analisar os conteúdos programáticos e pedagógico-metodológicos;

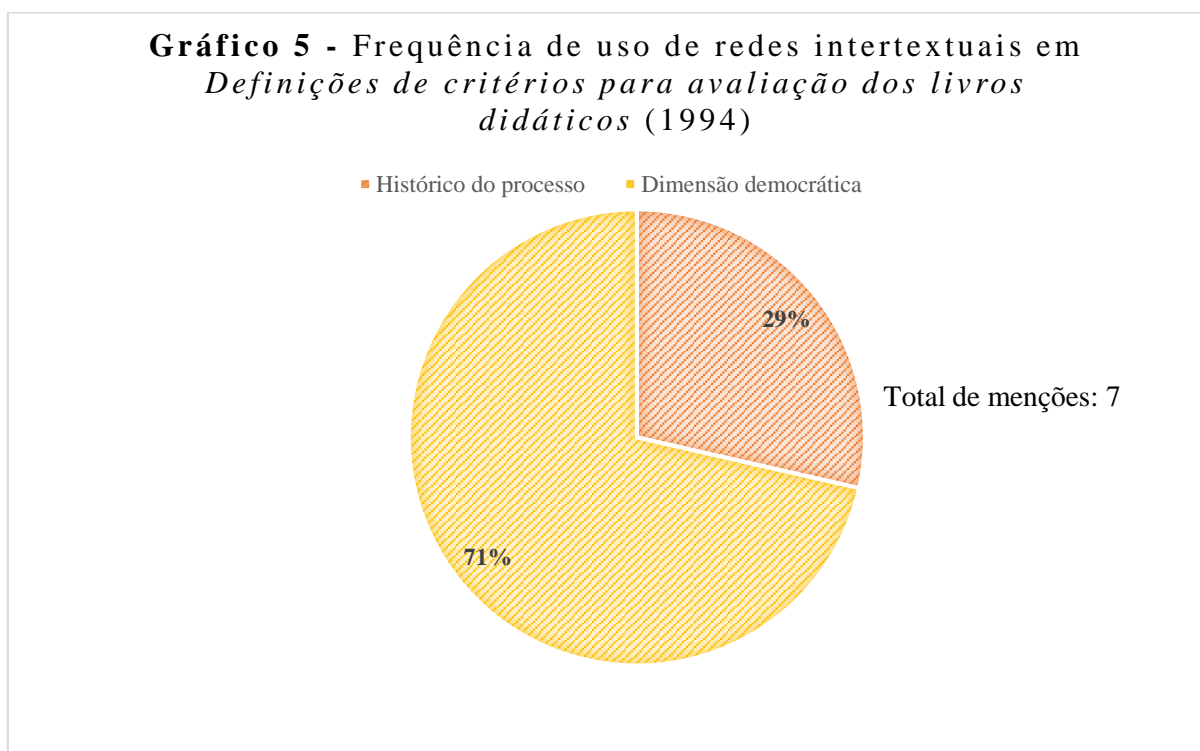
³⁴ Segundo o *Dicionário de política* de Norberto Bobbio, Nicolai Matteuci e Gianfranco Pasquino (1998), o termo *grupos de pressão* é cunhado por Arthur Bentley na obra *The process of government* (1908). Seu interesse era retirar o foco das ações políticas formais, exercidas por intermédio de instituições jurídico-formais para as atividades políticas informais, desenvolvidas pelos grupos sociais que compunham a sociedade. Marcava-se assim o início do processo de descentralização das interpretações dos fenômenos políticos a partir, e somente, das disciplinas jurídicas e parafilosóficas, dando lugar à abordagem de tais fenômenos a partir da empiria e da descrição. Segundo o dicionário, embora não possa ser considerada uma teoria geral da política, “Em sua forma menos ambiciosa, todavia, ela atraiu e despertou a atenção sobre a análise das forças em jogo na atividade política, e em particular sobre a interação dos grupos semipolíticos que procuram obter decisões favoráveis dos grupos governamentais organizados e institucionalizados [...]” (BOBBIO, MATTEUCI, PASQUINO, 1998, p. 563).

³⁵ Ver nota 27.

- Instrumentos de avaliação de livros didáticos testados por outros órgãos educacionais: indicação de atualização e de que as decisões não são tomadas aleatoriamente, nem de forma vertical;
- Bibliografia a respeito do livro didático (LDs) (obras de referência que tiveram esse material como objeto de análise): mencionar o conhecimento sobre o que já havia se estudado sobre o livro didático no Brasil;
- Produção acadêmica (pesquisas realizadas em programas de pós-graduação): mencionar o conhecimento sobre o que já havia se estudado, em termos especializados, sobre o livro didático no Brasil;
- Debates e novas experiências nos anos iniciais: apresentar o reconhecimento das discussões e ações desenvolvidas pelos professores;
- Novas propostas curriculares elaboradas pelos estados: mencionar o reconhecimento a tais experiências.

Tais documentos podem ser classificados em duas ordens: a) Aqueles que estavam voltados a construir a historicidade do processo de avaliação, atrelando-o ao histórico do programa; e os que b) visavam a alocação de tal produção à prática democrática, isto é, a ampla participação de agentes sociais diversos, atendendo assim a múltiplas vozes.

O gráfico a seguir demonstra a frequência para cada um desses usos:



Fonte: MEC. Definições de critérios para avaliação de livros didáticos. 1994. Sistematização do autor (2017).

É possível observar que a chave para a habitabilidade está na dimensão democrática. Tal fato se deve ao momento de produção do documento, início da década de 1990, instante em que a luta educacional voltava-se para a democratização desse campo, encerramento do entulho autoritário e para garantia de tais conquistas em uma legislação educacional sólida. Basta lembrar que essa luta iniciou-se com a Constituição de 1988, que em seu texto já previa a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases, mas que só se concretizou em 1996, embora não tenha se dado da forma esperada pelos movimentos educacionais que estavam na base de tal discussão.³⁶

Na ausência de uma legislação que representasse os interesses da diversidade de grupos sociais, a saber, professores, especialistas, autores de livros didáticos, movimentos sociais organizados, técnicos educacionais, a saída encontrada foi operar com três elementos: propostas educacionais inovadoras, assim como suas experiências; produção especializada, tal como bibliografia e produção acadêmica a respeito do livro didático; e instrumentos de avaliação de livros didáticos testados por outros órgãos educacionais.

Elaborava-se assim um contrato entre os diversos grupos de pressão: os especialistas se fariam ouvir por suas produções; os professores através dos debates e experiências inovadoras; as instituições multilaterais, a saber Banco Mundial e FMI, por meio da utilização de avaliações elaboradas por seus técnicos em outras situações e contextos.

No que tange ao pacto estabelecido com os autores e editores de livros didáticos, a avaliação tomou como solução a análise dos livros didáticos já existentes no mercado, como já mencionado. Prevaleceram as experiências de produção de livros didáticos e de história que já existiam, barrando a possibilidade de se indicar, em um amplo debate, como deveriam se constituir, mesmo que a avaliação tenha chegado à conclusão que os livros apresentados pelo mercado eram pouco satisfatórios.

³⁶ Segundo Dermeval Saviani (1998), a elaboração da LDB e do PNE deveriam ter sido realizadas após discussão com a sociedade civil, entretanto, não foi isso que se deu. Para o primeiro caso desmereceu-se as discussões estabelecidas pelas instituições sindicais, movimentos sociais e comunidade civil, realizadas desde 1988, quando se proclamou a nova constituição. Nesse sentido, a versão da LDB que foi aprovada foi a elaborada por Darcy Ribeiro, um ícone do movimento de renovação da educação brasileira, e, de acordo com ele, se configurou como um golpe aos anseios da sociedade civil. Já no segundo caso, embora se preveja a discussão popular na elaboração do documento, os prazos estabelecidos tornavam inviável, segundo o mesmo autor, entre junho e dezembro de 1997. É possível assim perceber como existe um choque de interesses no espaço escolar brasileiro, o qual se baseia em perspectivas diferentes de homem, mulher, sociedade e educação; também é possível visualizar a existência de estratégias utilizadas nas disputas de estabelecimento de tais concepções.

O contrato realizado entre esses dois últimos agentes sociais demarca uma posição ideológica que estruturou a formatação do espaço escolar brasileiro pós-ditadura civil-militar. Esta se encontra no neoliberalismo aplicado ao campo educacional, marcado pelas ideias de autonomia, descentralização e desregulamentação, que levada as devidas proporções, marcavam a tentativa de desresponsabilização paulatina do Estado sobre a educação. Essa inserção se deu principalmente, em virtude das intervenções das instituições multilaterais que atravessaram o regime de exceção e adentraram os governos ditos democráticos.

A necessidade de compactuar com tais instituições indica a existência de um espaço escolar que se pretende global, defendendo concepções de educação e de sociedade que relacionam-se com as do espaço escolar brasileiro. Para o momento histórico tratado, essa interação se deu por meio das políticas de ajustamento do Banco Mundial. Segundo Maria Couto Soares (2003, p. 17),

Nos anos 80, com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira.

Tratava-se de adequar as economias aos requisitos do capital globalizado, em termos materiais e ideológicos. Tais concepções, por sua vez, estiveram na base da organização dessa espacialidade, materializando-se na legislação educacional e, por sua vez, nas formas de conceber a educação.

No caso da política do livro didático, isso se deu diante da criação do PNLD como forma de garantir a qualidade da educação e a introdução das ideias propostas pelas instituições multilaterais para propagação do capital globalizado, impostas pelas políticas de reajuste. O interesse de tais instituições nos livros didáticos apontava em dois sentidos. O primeiro é a ideia de educação como forma de reduzir a pobreza para combater o fantasma do comunismo/socialismo. O segundo está na introdução de políticas de austeridade como forma de garantir o recebimento das dívidas públicas, já que a ideia era investir menos em formação de professores e mais nos materiais didáticos que teriam a função de formar o professor em ambiente de trabalho.

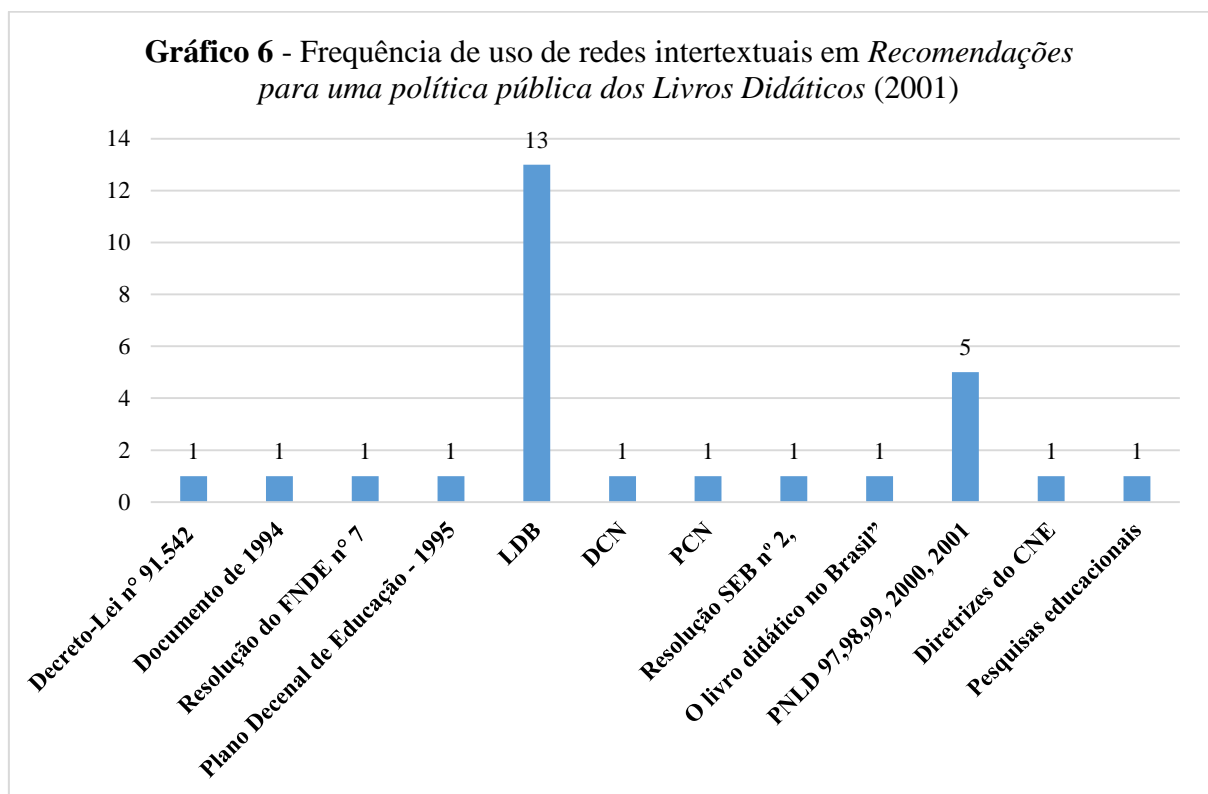
As marcas desse ideário, para além do que já foi apresentado, aparecem de forma latente nos *Crêterios de 1994*, uma vez que tal documento cumpriu a função de estabelecimento de parâmetros de qualidade para o livro didático. Essas marcas podem ser vistas também na participação da Unesco como apoiadora de tal processo, no estabelecimento

de parceria entre o MEC e a iniciativa privada, assim como na utilização da justificativa da elevação de gastos para explicar determinada carência dos livros didáticos, deixando nítida a utilização de aspectos econômicos para pensar a dimensão educacional.

Levada às proporções máximas, perdeu-se um importante momento para realização de um amplo debate sobre o que deveriam ser o livro didático e de história para a sociedade brasileira, o que se esperava pós-ditadura civil-militar.

As *Definições de 2001* apresentaram outra forma de garantir sua legitimidade, atrelada à ampliação do estado democrático de direito. Esse processo foi marcado pela presença de legislações que visam garantir os direitos conquistados, além de possibilitar a ordenação da sociedade e, no caso em questão, do espaço escolar, por meio da legislação educacional.

Tal fato fica claro ao observar a rede intertextual citada e sua frequência ao longo do documento:



Fonte: MEC. *Recomendações para uma política pública dos Livros Didáticos*. 2001b. Sistematização do autor (2017).

É possível observar que, diferente da fonte analisada anteriormente, o que se tem é a predominância de documentos oficiais constituídos para a organização educacional.

Nota-se também que o documento mais citado é a LDB, o qual representa a carta de intenções da educação no Brasil diante das necessidades da sociedade democrática

brasileira, além de, de certa forma, ter condensado as lutas educacionais pioneiras no processo de redemocratização desse campo.

Outro tipo de documento citado com frequência são as experiências anteriores do PNLD, utilizadas como constituidora de uma memória das avaliações que incorpora a nova iniciativa e que ao mesmo tempo surge como ponto de partida e justificativa da ação. Esse processo de elaboração de memória como forma de constituição da habitabilidade é reforçado pela aparição de dois outros documentos: O Decreto-Lei 91.542, de 1985, e o documento de 1994, supracitado anteriormente.

Analisar o uso que foi feito sobre esses documentos também se torna bastante esclarecedor desse ponto.

Quadro 6 – Relação de documentos por função em *Recomendações para uma política pública dos Livros Didáticos* (2001b)

Rede intertextual	Função
Decreto-Lei nº 91.542 – fundador do PNLD	Indicação de um novo momento para as políticas públicas de livro didáticos apresentando suas características.
Documento de 1994	Cita indiretamente para caracterizar ações governamentais em prol da melhoria do LD.
Resolução do FNDE nº 7 de 22 de março de 1999	Estabelece um calendário para viabilização da aquisição em tempo hábil pelo professor.
Plano Decenal de Educação – 1995	Afirma como falha a política de descentralização proposta por esse documento.
LDB	<ul style="list-style-type: none"> • Referência de um novo paradigma educacional brasileiro; • Referência de orientação para a avaliação do livro; • Citar a oposição em relação a educação tecnicista elaborada anteriormente; • Citar as características da nova LDB; • Enfatizar o objetivo da educação, através de que e como em termos de organização; • Referência de um novo paradigma educacional brasileiro que devem ser implementados nos livros; • Constatar a má formação dos professores;

	<ul style="list-style-type: none"> • Afirmar a necessidade de definir claramente nos editais o que se configura como um livro didático de qualidade para cada área a partir desses documentos.
DCN	<ul style="list-style-type: none"> • Referência de um novo paradigma educacional brasileiro; • Referência de orientação para a avaliação do livro; • Referência de um novo paradigma educacional brasileiro que devem ser implementados nos livros.
PCN	<ul style="list-style-type: none"> • Referência de um novo paradigma educacional brasileiro; • Referência de orientação para a avaliação do livro; • Referência de um novo paradigma educacional brasileiro que devem ser implementados nos livros.
Resolução SEB nº 2, de 1998	Trata do fornecimento de meios para que as escolas implementem e realizem seus Projetos Político Pedagógicos.
“O livro didático no Brasil”	Livro publicado pela Câmara Nacional do Livro (CNL) em que expressa a definição do novo livro didático pelos autores e editores.
PNLD 97,98,99, 2000, 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Trata de dados comparativos de inscrições de novos títulos e autores; • Dados comparativos sobre a escolha dos livros, indo de menor qualidade para maior qualidade; • Comparativo de adoção de livros por menção; • Apontar a quantidade de livros e o impacto do PNLD.
Referenciais para a formação de professores	Apresenta a incapacidade dos professores relacionadas a sua formação precária.
Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE)	Afirma a necessidade de definir claramente nos editais o que se configura como um livro didático de qualidade para cada área a partir desses documentos.

Fonte: MEC. Recomendações para uma política pública dos Livros Didáticos. 2001b. Sistematização do autor (2017).

O que as *Definições de 2001* proporcionam é a implementação de um novo paradigma educacional, materializado na LDB, sem negar as diversas vozes e contratos estabelecidos no espaço escolar quando da elaboração do documento de 1994.

Novamente estão presentes as marcas dos diversos agentes, disputas e contratos que foram sendo estabelecidos ao longo da década de 1990, assim como as contradições que estiveram presentes nesse processo. Um exemplo desse último aspecto é a reafirmação do

Estado como centralizador do processo de transformação do livro didático por meio da avaliação, mas ao mesmo tempo, o impede de produzir livros didáticos, deixando esse papel para os editores e autores, como interlocutores desse processo.

Tal como nos *Critérios de 1994*, é possível visualizar as marcas da dimensão econômica neoliberal aplicada à educação, que se dá em dois níveis: a) na organização da própria educação através da presença desse aspecto na legislação utilizada como orientadora do processo; b) a outra está nas menções diretas presentes no documentos, como necessidade de flexibilização do sistema escolar; presença da ideia de oferta e demanda como resposta para a transformação do livro, incentivo à iniciativa privada mediante concursos; cuidados com a indústria editorial e as exigências estabelecidas pelo PNLD, em outras palavras, a necessidade de se verificar os impactos da segunda sobre a primeira; constituição da ideia de professores como compradores em potencial; constituição da ideia de Estado na qualidade de consumidor e, por tal motivo, capaz de exigir a qualidade do que desejava adquirir, mas não produtor. Ao recortar-se tal aspecto das fontes fica claro como existe a tentativa de organizar uma ideia relacional entre mercado, Estado e PNLD.

É possível ver assim a manutenção de aspectos que compõem a base da organização do espaço escolar e que por sua vez se materializam no documento analisado. A existência desse aspecto se deve ao fato da avaliação do PNLD e dos documentos que a estruturam serem um fenômeno sócio-histórico, marcado por rupturas e permanências que se associam para formar uma realidade complexa. Um conjunto de sedimentações de tempo, signos, significantes e significados que se bricolam³⁷ para conceder sentido as ações no espaço escolar.

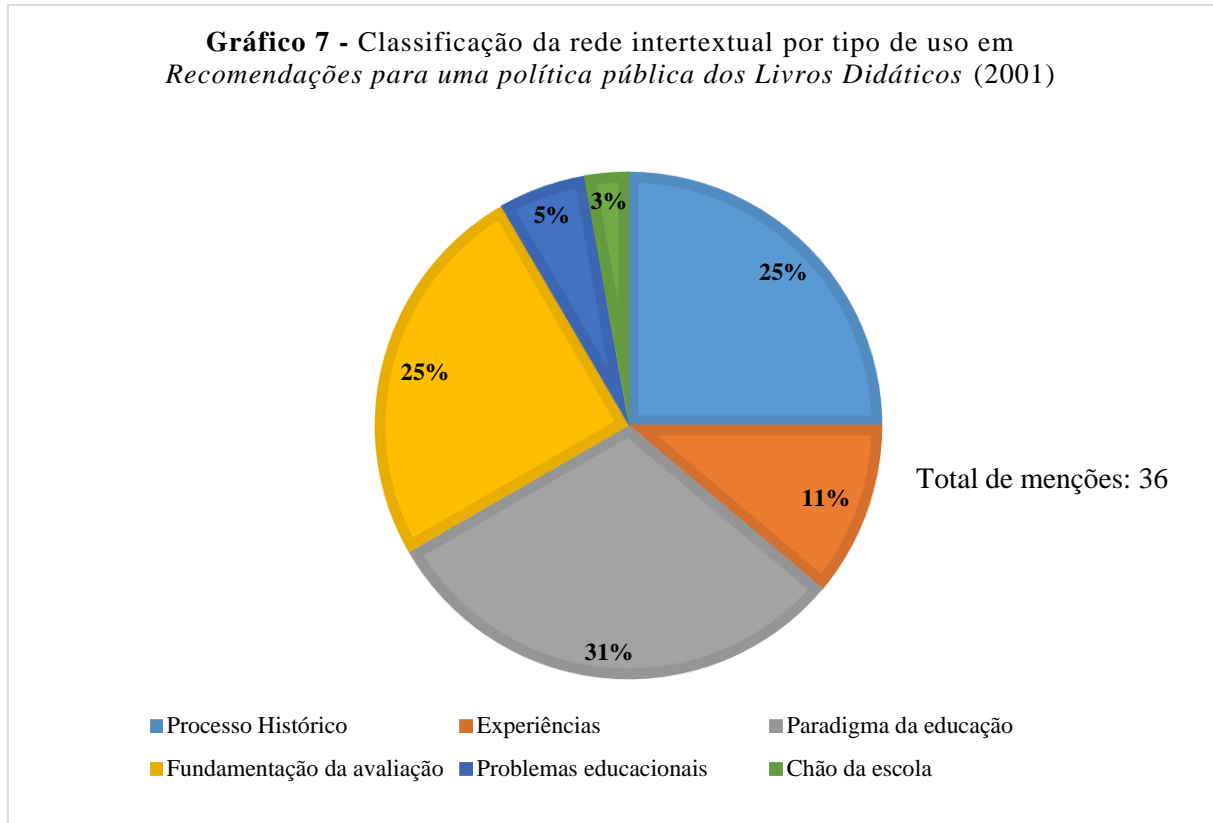
Essas marcas de tempo também estão na manutenção dos contratos sociais estabelecidos em tal espacialidade, que pode ser visto pela utilização de uma dimensão histórica como forma de realçar o papel do Estado e de suas ações para melhoria do material didático; a utilização do documento de 1994 como ponto de partida. Novamente tomou-se o que o mercado produziu como formato de livro. Esse último aspecto é reforçado na medida em que se usa o livro publicado pela Câmara Nacional do Livro, entidade que representa autores e editores de livros didáticos para definir a concepção de livro que se tem.

No caso das instituições multilaterais, são mantidos os contratos através da citação do PCN como orientador do novo paradigma educacional a ser estabelecido. Basta lembrar que esse documento, segundo Margarida Oliveira (2003, p. 131), decorre de um processo com

³⁷ Ver nota 7.

“longa trajetória iniciada na Espanha, incentivada (outros diriam exigida) pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)[...]”³⁸. Exigência ou incentivo, o que é válido aqui é que mais uma vez é possível perceber a presença dessas instâncias na dimensão das políticas sobre livros didáticos.

A diversidade de uso pode ser percebida no gráfico a seguir:



Fonte: MEC. *Recomendações para uma política pública dos Livros Didáticos*. 2001b. Sistematização do autor (2017).

O gráfico deixa claro que a economia escriturística³⁹ que se desenvolveu no espaço escolar passou a mobilizar, principalmente, a ênfase dos documentos para fundação de um novo formato, se utilizando de elementos históricos para indicar que uma nova fase estava sendo colocada, mas que não rompia com a estrutura do programa. Ou seja, o programa é o mesmo, seus referenciais que se transformaram para atender às necessidades colocadas à sociedade brasileira em relação à educação na década de 1990.

³⁸ É necessário a ressalva de que Banco Mundial e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) são a mesma instituição.

³⁹ Ver nota 27.

3.5 REDEMOCRATIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR BRASILEIRO (1993/2001)

Antes de pensar as características estabelecidas ao livro didático e de história, faz-se necessário refletir sobre o que seria a educação no espaço escolar no intervalo temporal proposto. Essa pergunta se torna relevante na medida em que se entende que se relaciona diretamente com o que deve ser e fazer o livro didático, assim como os campos disciplinares envolvidos em tal processo.

Para estabelecer essa análise, levou-se em conta dois elementos que, apesar de se combinarem, podem ser traduzidos nas seguintes perguntas: a) que tipo de sociedade se almeja? e, b) que tipo de homens e mulheres deseja-se formar?

Partir desse ponto é afirmar que a educação ou a forma que se vê esse aspecto do mundo social não é estanque, mas está marcado por uma historicidade. Ao mesmo tempo, permite refletir sobre a dimensão de projeção de futuro, a partir do presente, que marca esse aspecto. Embora se busque formar para os problemas imediatos, seus resultados sempre são pensados em uma dimensão futura a curto e ou longo prazo.

Um exemplo dessa dimensão futura pode ser visto em Maurice Tardif e Claude Lessard (2005) que, ao estudar o trabalho docente marcado por relações interacionais, afirmam que os resultados educacionais não se manifestam todos no chão da escola, ou seja, no momento do ato de formação, mas às vezes levam anos e só podem ser vistos na vida adulta em ações e condutas dos que participaram do processo educacional.

Dessa maneira, é possível afirmar que se constrói estratégias de formação para a sociedade que se espera no futuro, marcada pela superação dos problemas contemporâneos ao momento de definição. Elemento que segundo eles está na base da docência:

[...] a docência é o que se chama de atividade instrumental, ou seja, uma atividade estruturada e orientada para objetivos a partir dos quais o ensino compreende, planeja e executa sua própria tarefa, utilizando e coordenando vários meios adequados para realizá-la. Em suma, ensinar é agir em função de objetivos no contexto de um trabalho relativamente planejado no seio de uma organização escolar burocrática. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 196).

Esses dois elementos tratados transversalizam o espaço escolar, e, assim como todos os aspectos que apontou-se até aqui, são alvos de disputas, e se apresentam, por sua vez,

como ruídos sociais, vozes diversas que se esbarram e de alguma forma se anulam ou se bricolam⁴⁰ para construir uma ordem social no interstício da espacialidade tratada.

Feitas essas inferências partiremos para tentar compreender o que os documentos de 1994 e 2001 estavam entendendo como educação e que modelos de sociedade e sujeito desejavam formar.

A primeira coisa a saber é que ambos os documentos não possuem um espaço em que se afirme: essa é a concepção de educação que defende-se aqui. Tal elemento é definido através da função que se atribui a esse aspecto e a quais competências e habilidades são atribuídas aos indivíduos em processo de formação.

Na *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos* (1994), a educação é apontada como possuindo duas funções em particular: formação do cidadão e aprender a aprender, elemento que envolve as capacidades de, segundo o documento, selecionar, processar, incorporar e acessar.

Pode-se notar como a definição da educação está intimamente voltada para uma necessidade presente na sociedade brasileira do fim do século XX, a de lidar com a globalização e com a sociedade da informação. Esperava-se que as pessoas que passassem pela escola fossem capazes de ser críticos às informações que a elas chegavam.

Esses dois elementos não possuem o mesmo peso no que diz respeito à ordem de interesses do dia, nessa produção. Tal fato pode ser afirmado a partir da frequência que esses aparecem ao longo do documento, de forma que a questão do aprender a aprender só possui uma incidência e uma definição muito mais precisa, já a questão da formação cidadã é citada três vezes, repetição que é entendida aqui como reforçadora de tal necessidade. Ao mesmo tempo não existe a mesma clareza de definição apontada para o que é o ser cidadão.

Esse dado permite inferir duas coisas: a primeira é que possivelmente a ideia de aprender a aprender como objetivo da educação já estivesse consolidada, não havendo a necessidade de trazê-la à baila diversas vezes. A segunda é que a formação cidadã era no momento de produção do documento a necessidade maior, afinal, eram os primeiros anos da nova democracia, necessitava-se da projeção de seus valores para a futura geração em formação. Seus cidadãos deveriam aprender a conduzir o novo momento político através de suas ações, a fim de consolidá-lo.

⁴⁰ Ver nota 7.

Esta última inferência se torna bastante plausível se levar-se em conta que a luta dos diversos setores sociais, que partilhavam do espaço escolar a favor da redemocratização em seu âmbito educacional, era o fim do entulho autoritário, como mencionado em outros momentos desta pesquisa.

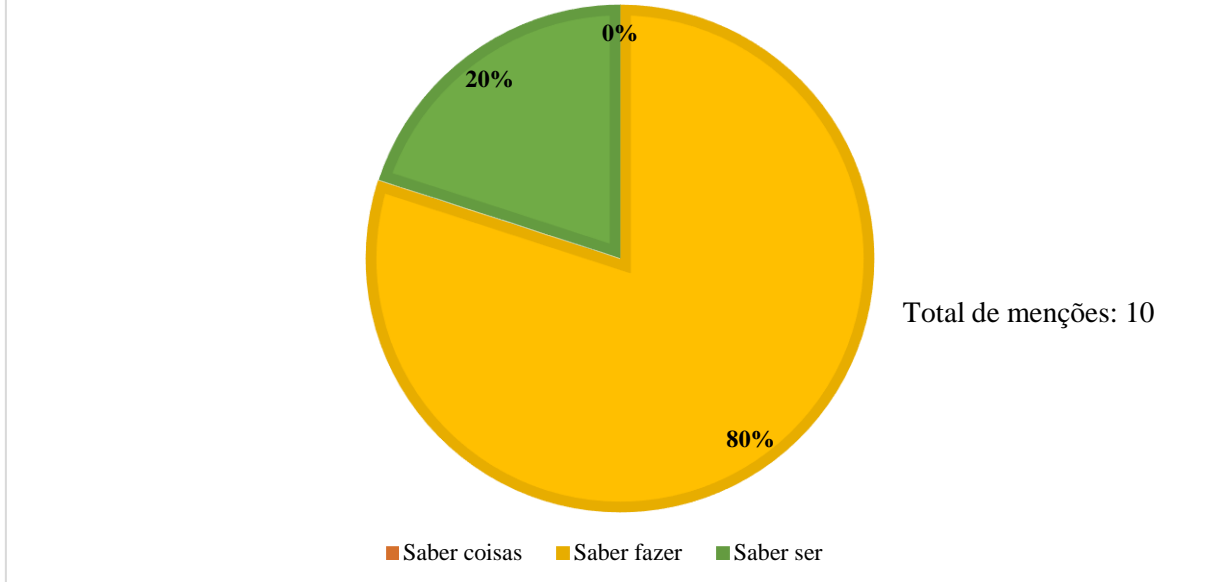
Quando se passa à questão do que deve saber tal homem e mulher em formação pode-se ter uma clareza maior do que estava de fato se entendendo empiricamente sobre a função da educação, que deveria desenvolver as capacidades de observação, investigação, análise, síntese, generalização, comparação de fontes, criatividade e criticidade.

Entende-se aqui que quem ensina, ensina algo, e que esse algo deve ser compreendido como conteúdo. Segundo Itamar Freitas (2010), ao apresentar a teoria de Cesar Coll a respeito da natureza humana⁴¹ e dos conteúdos necessários a tal desenvolvimento, os conteúdos do ensino escolar seriam de três ordens “[...] saber coisas, saber fazer coisas e saber ser, estar e comportar-se perante si mesmo e os outros.” (p. 190). Estes se dividiriam respectivamente em conteúdos substantivos, procedimentos e valores.

Dessa forma, ao separar-se as características atribuídas ao ser humano que o modelo de educação proposta deseja formar, é possível visualizar qual aspecto do saber escolar está sendo mais enfatizado. Tal ação resultou no seguinte gráfico:

⁴¹ Embora Coll trabalhe com a ideia de natureza humana, este trabalho não partilha de tal concepção, uma vez que, atenta-se aqui para a concepção de que os homens e mulheres não possuem em si mesmos uma essência, mas orientam suas formas de viver e interpretar o mundo a partir de uma historicidade. Desta maneira, a própria noção de humano não é estanque, nem natural, mas relaciona-se a forma que cada sociedade, no tempo e no espaço concebeu e compreendeu como tal.

Gráfico 8 - Aspectos educacionais divididos por tipologia de conteúdo a ser ensinado em *Definições de critérios para avaliação dos Livros Didáticos* (1994)



Fonte: MEC. Definições de critérios para avaliação de livros didáticos. 1994. Sistematização do autor (2017).

Em outras palavras, a educação afirmada pelo documento tem a função de permitir, aos que a ela se aproximam, o aprendizado de procedimentos, uma vez que estes correspondem a maior porcentagem de tipos de conteúdo. Procedimentos que pertencem à ordem do método científico produzido no século XX, uma vez que, observar, investigar, analisar, sintetizar, generalizar, comparar fontes fazem parte dessa forma de abordagem do mundo.

Apenas dois aspectos elencados como papel da educação pertencem à ordem do saber ser, são os únicos citados mais de uma vez no documento; são eles: criatividade e criticidade. O investimento de reforçar esses dois elementos associa-se diretamente com a formulação do que estava sendo entendido como formação cidadã.

Esse reforço da crítica e da criatividade é provável que tenha relação com o processo de expurgo a tais dimensões do ensino durante a ditadura civil-militar. Segundo Joana Neves (2000), esse processo se deu por meio da substituição das disciplinas de história, geografia, sociologia e filosofia pelas disciplinas de moral e cívica. A retomada desses aspectos se constitui como uma das ferramentas de luta contra os resquícios de uma educação

que não levava à reflexão sobre a própria sociedade em que os agentes sociais estavam inseridos.

Apontar para esse conjunto de funções da educação é afirmar a existência de um novo paradigma educacional, em relação ao que se tinha no período anterior, aquele que se encontrava em luta desde a Constituição de 1988, mas que só se consolidou em 1996, com a LDB. Os *Crêterios de 1994* deixam claros como a educação científica tem o papel de ferramenta para análise do mundo e das novas necessidades para vivência na sociedade globalizada, marcada pelo fluxo de informações.

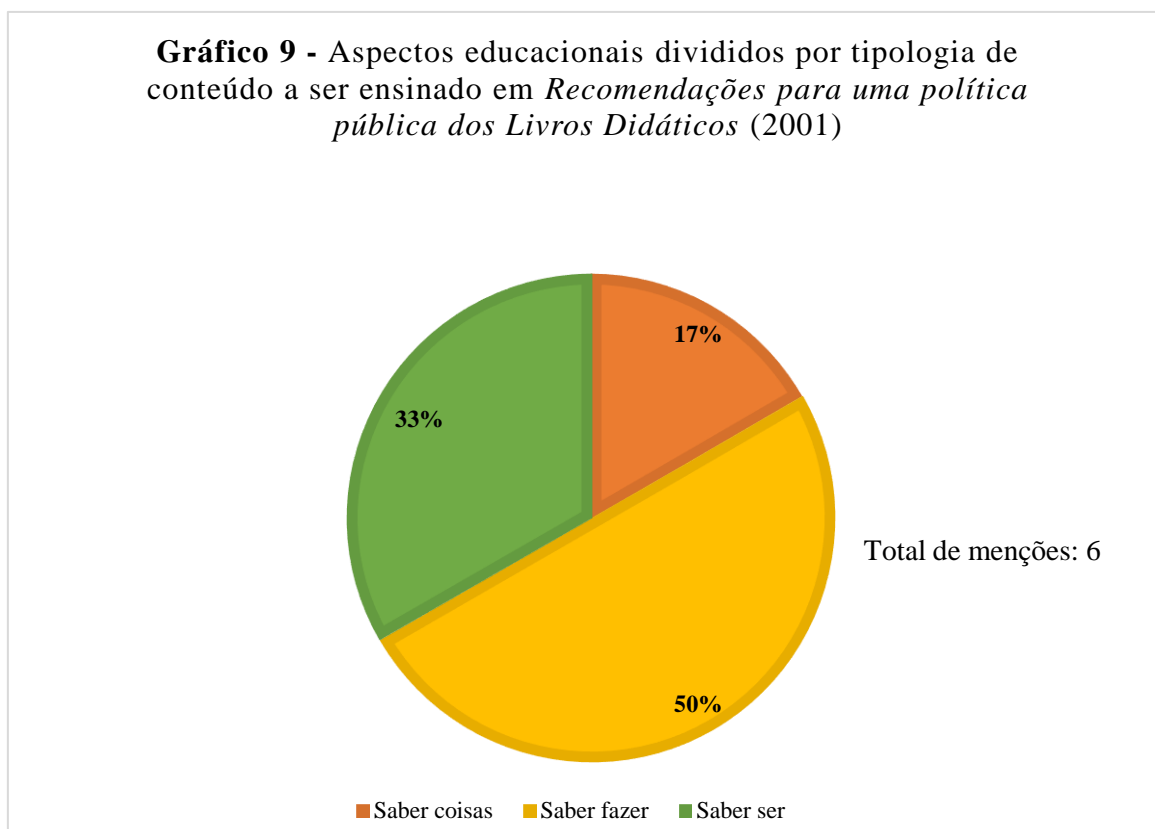
O documento dos anos 2000 também afirma o que entende como educação a partir de sua função, que é de formar o cidadão pelo desenvolvimento da capacidade de aprender, da aquisição de conhecimentos e da aquisição de habilidades. E ainda reforça afirmando que esta deve ampliar a compreensão da realidade e enfatizar o processo de aprendizagem em vez da organização escolar.

Como pode ser visto, os princípios são os mesmos elencados em 1994, com apenas uma exceção: colocou-se a necessidade de transformação da concepção do ensino. Ao afirmar que a ênfase deveria ser no processo de aprendizagem em vez de na organização escolar, o que estava sendo colocado era a necessidade de romper com a ideia de que a hierarquia escolar, sendo os alunos os últimos sujeitos de tal classificação. Foi colocado por esse documento a necessidade de valorizar o aluno e suas demandas, colocando todos os agentes escolares (professores, coordenadores, diretores, entre outros) em prol desse mesmo motivo.

Um exemplo da ruptura dessa hierarquia é a interdisciplinaridade, ou a valorização do aluno, tomado como partícipe do processo de ensino-aprendizagem.

Ao se analisar por ordem de tipo de conhecimento, chega-se ao seguinte gráfico:

Gráfico 9 - Aspectos educacionais divididos por tipologia de conteúdo a ser ensinado em *Recomendações para uma política pública dos Livros Didáticos* (2001)



Fonte: MEC. *Recomendações para uma política pública dos Livros Didáticos*. 2001b. Sistematização do autor (2017).

Novamente a ênfase encontra-se localizada na dimensão do saber fazer, indicando que houve uma consolidação na ideia de que a educação tem como função a aquisição de competências e habilidades que se traduzem em procedimentos.

Esse fato se reafirma na medida em que também se observa o que deve saber um sujeito a partir desse documento. Este deve compreender a realidade de forma ampla, pensar em perspectiva, formular hipóteses para resolução de problemas cotidianos e exercer a cidadania. Todas essas características são da ordem dos procedimentos.

Trata-se da aplicação de elementos do método científico para resolução de problemas cotidianos, pertencentes à realidade do aluno, de forma que ele possa se posicionar diante do mundo, exercendo assim seu papel social e político. Trata-se novamente da reafirmação da democracia republicana representativa e da constituição de uma ressignificação das disciplinas escolares diante de um momento em que a escola perdeu o seu papel de única fonte de informação da sociedade, na medida em que houve a democratização desta por meio da internet e de outros espaços de formação.

Ao mesmo tempo também se assistiu aos avanços das teorias da aprendizagem em direção ao papel participativo do aluno, que pode ser visto, por exemplo, na educação

significativa de Paulo Freire. Tais transformações teóricas estão relacionadas com as próprias demandas e transformações sociais pelas quais o espaço escolar, assim como a sociedade brasileira, passou nos últimos 30 anos.

3.6 O ESPAÇO ESCOLAR E A DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS DE QUALIDADE PARA O LIVRO DIDÁTICO E DE HISTÓRIA

Mas quais características são atribuídas ao livro didático para que atenda a essas concepções de educação e sociedade apresentadas anteriormente?

Para responder esse questionamento analisou-se o que tem sido apontado como critério de qualidade ao livro didático, ou seja, elementos que dão um adjetivo positivo ou negativo a esse material.

É necessário, antes de partir para as características atribuídas a tal material, afirmar que tanto os *Crítérios de 1994* quanto as *Definições de 2001*, no que diz respeito às intervenções sobre o que deve ser a produção cultural, possuem a mesma estratégia de escrita, que se caracteriza pela existência de uma linguagem eufêmica, marcada pela utilização de formas negativas para se afirmar o que se espera do livro didático e de História. Em síntese, se diz o livro que não se quer, deixando subentendido o que se espera.

A escolha dessa tática pode estar associada à existência de uma resistência no que tange a intervenção do Estado sobre essa produção cultural. Novamente é possível voltar a Michel de Certeau para pensar os embates entre os agentes sociais que compõem o espaço escolar.

O uso de tais sentenças nos *Crítérios de 1994* e nas *Recomendações de 2001* tem a função de constatação que as obras didáticas não fazem e a partir disso deixam implícito o que deveria ser o livro didático. Feitas essas observações pode-se adentrar as características estabelecidas a esse material.

Os *Crítérios de 1994* afirmam que o que foi considerado relevante na avaliação foi o aspecto físico da produção do livro, ou seja, o tipo de papel, impressão, encadernação etc., aspectos referentes à formulação metodológica, isto é, a forma que o conteúdo era organizado e abordado pelo livro; atualização e acerto de informações científicas – os livros não deveriam apresentar erros em relação às disciplinas acadêmicas de referência; ter todos esses elementos atrelados a um projeto gráfico que incorpore as diversas linguagens do que ele denomina de “era da imagem” (FAE/MEC, 1994, p. 11).

É possível perceber como existe uma tentativa de pensar a aproximação dos livros aos progressos científicos, tanto da área das ciências de referência como das da educação, pedagogia, psicologia da educação, psicolinguística, entre outras. Ao mesmo tempo, colocar esse material como concorrente com uma sociedade marcada pelo *boom* das imagens, que pode ser exemplificado por meio da televisão e sua propagação.

Visto dessa forma, é possível afirmar que o espaço escolar encontra-se em disputa com outros espaços de formação, como a televisão, internet, igreja, partidos políticos, família, dentre outros. Tal fato o leva a uma constante necessidade de se ressignificar para garantir a crença em sua legitimidade para a produção do conhecimento necessário a todo cidadão em situação de formação.

Indiretamente, os *Crítérios de 1994* ainda afirmam que o livro didático deve ser inteligente, competente, inserir-se no universo adotado, ser legível e hierarquizado. Tais características permitem inferir duas coisas. A primeira é o papel que foi dado ao livro didático. Ao afirmá-lo como competente e inteligente, o documento comete um ato de nominalismo, dando características humanas a um objeto, como se sozinho ele fosse capaz de realizar o ato de construção de um ensino de qualidade, criando um desfoque nos principais agentes do processo de ensino-aprendizagem: o professor e o aluno.

A segunda acaba por justificar a primeira, faz-se necessário lembrar que a maioria dos professores das escolas públicas não possuíam licenciatura referente à disciplina escolar que ministravam⁴², fazendo assim do livro didático a saída para a carência de formação, ao mesmo tempo em que reduziam os gastos públicos com ela. Esse fato se justifica na medida em que o manual do professor passa a ser apontado como necessário aos livros didáticos, rompendo com o modelo de livro do professor como um livro igual ao do aluno, porém, com exercícios resolvidos.

Apesar de tal documento ser o indicador dos critérios de avaliação que definiram o que deveria ser o livro didático, elencando critérios de qualidade, ele expressou essa ideia de forma mais concisa a partir do momento em que trabalhou com cada componente curricular, reservando muito pouco ao que deveria ser comum a todas as áreas de conhecimento. Isso

⁴² Essa informação se torna plausível na medida em que a exigência e compromisso da formação específica em nível superior para os professores da educação básica se deu por meio da LDB (Lei 9.394/96) e que esta, até a nova redação, Lei 12.796, de 2013, permitia a formação mínima de Ensino Médio para atuação no Ensino Fundamental. Outro elemento que reforça essa afirmação são os dados apresentados no documento *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007* (2009b). Segundo o estudo, o número de professores com Ensino Superior, exercendo a função de docência em 2007, era de 61,7%, um pouco mais que a metade. É necessário também levar em conta que esses dados já incorporam o Ensino Médio como parte do Ensino Fundamental, sendo este o que mais possui professores com formação específica em Nível Superior, 87%.

decorre da própria natureza e forma de elaboração do documento, a partir dos materiais que já existiam no mercado, fazendo com que fossem consideradas as características que esse material já possuía e não as que se achavam necessárias.

Já o *Recomendações de 2001* repetiu as características apresentadas no de 1994 com mais especificidade e propôs: adequação didático-pedagógica, tratando da necessidade de os livros didáticos assumirem uma concepção teórica educacional que perpassasse toda a obra e que fosse coerente com ela; qualidade gráfica e editorial, diz respeito a questões de impressão, e layout das obras; pertinência do manual do professor, existência de um manual do professor que trouxesse textos que estivessem para além do livro do aluno, assim como sugestões de leitura, entre outros; não induzir ao erro, uma vez que os livros podem não possuir erros, entretanto, sua elaboração pode levar os discentes a incorrerem naquele; não possuir erro conceitual, não expressar preconceito⁴³, nem discriminação, questões últimas que são tratados nos *Crerios de 1994* a partir de cada componente curricular e não em uma dimensão geral.

De forma indireta, as *Definições de 2001* ainda apontam que os livros didáticos de forma geral devem sintetizar os conteúdos, ser um material de referência, diversificado, flexível à organização escolar, projeto político pedagógico, diversidade de interesses e expectativas sociais e regionais; levar em conta suas diferentes funções, possuir forma e suporte variado, desenvolver as capacidades cognitivas dos alunos, promover a abstração, generalização, percepção do significado do aprendido para o cotidiano; favorecer a manifestação do que o aluno já conhece; introduzir o conhecimento novo em relação ao conhecimento já possuído; inserir o conhecimento novo em relação a outros da área; estabelecer relação entre a aprendizagem e processos mais globais.

Os indicativos de qualidade propostos partem do mesmo princípio, abordam questões metodológicas, ou seja, atuam na valorização das potencialidades de trabalho com os conteúdos através de uma dimensão didático-pedagógica, que atuam em duas direções: a) a centralização do aluno como foco do processo de ensino-aprendizagem, novamente expressando uma ruptura em relação à hierarquia escolar constituída; b) e possibilidade da construção e um conhecimento que proporcione a interpretação da realidade em termos mais globais, garantida por meio de procedimentos de abstração e generalização.

⁴³ Essas questões não são inéditas ao documento de 2001, elas também estavam no de 1994. Entretanto, no último documento citado essa questão foi tratada a partir do componente curricular história.

É possível inferir assim que novamente uma demanda é posta ao espaço escolar. Já não se tratava apenas de lidar com outros espaços de formação e informação, era necessário lidar com a perda de valor que o conhecimento escolar acumulou ao longo de décadas. Levada às proporções máximas, tratava-se de superar a seguinte pergunta: por que aprender esse conhecimento se nunca o usarei ao longo da vida?

As *Recomendações de 2001* apresentam duas saídas para a transformação do livro, a primeira é a tendência à pedagogização do livro didático, sem necessariamente levar em conta a dimensão didática de cada saber disciplinar (o que cada saber escolar pode ensinar potencialmente), isto é, tudo é resolvido pela reorganização do livro em sua relação com novos objetos e formas de ensinar. A segunda foi apontar na direção do aluno como chave de interesses e investir na possibilidade de utilização de tais conhecimentos como forma de intervenção em suas realidades, uma tentativa de restituir o valor dos conhecimentos escolares. É necessário apontar que as teorias da aprendizagem também se direcionavam nesse sentido.

Tais teorias também devem ser pensadas como produtos e produtoras do espaço escolar. É da necessidade de explicar os problemas que se empreendem nesse espaço que estas se desenvolvem. Teoria e prática fazem assim parte do mesmo constructo: a necessidade de interpretação da realidade concreta a fim de orientar as ações dos agentes sociais que se relacionam com essa espacialidade. Um verdadeiro conhecer para agir.

3.7 A HISTÓRIA E O ESPAÇO ESCOLAR: CONSTRUINDO O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Mas diante dessa concepção de livro apontada, como a História e o livro didático referente a essa disciplina eram compreendidos no espaço escolar entre 1994 e 2001?

Infelizmente, para esse aspecto apenas o documento de 1994 possibilita uma resposta. Isso se deve à diferença de natureza dos dois documentos, já apresentada anteriormente. Já o primeiro pode ser enquadrado como uma avaliação e partiu da análise de cada saber disciplinar, o segundo, por se deter a uma análise mais geral do que era e o que deveria ser o livro didático, não focaliza em tal aspecto.

Dessa maneira apresentaremos aqui a concepção de História e do livro didático de tal disciplina nos *Crêterios de 1994*.

Tal fonte não apresenta uma menção clara sobre o que está sendo entendido como história, afinal, partia dos princípios que já estavam materializados nos livros que existiam no mercado. Nesse sentido, o que menciona é a função do conhecimento histórico, ou seja, aquilo que esse conhecimento deve proporcionar aos indivíduos em formação. Segundo esses critérios, o papel da História é formar o cidadão e possibilitar a compreensão da realidade social, política e econômica do país.

Em outras palavras, esse saber tem um alto significado no que diz respeito à formação política dos novos agentes sociais, que, por meio do conhecimento da realidade, ou melhor dizendo, da sua historicidade, direcionando as ações para o agir.

Embora se tenha a ideia da história como atuante em tal papel, quando se adentra aos critérios definidores de qualidade para o livro didático de história, existe certa distorção, uma vez que boa parte de tais critérios direcionam-se, em grande medida, para os aspectos físicos e pedagógicos, dando ao método histórico um aspecto relevante, porém secundarizado.

As características apontadas se dividiram em quatro categorias que devem ser observadas em um livro didático de História: análise do conteúdo, projeto gráfico, abordagem do tema e aspectos pedagógicos e metodológicos. Vale ressaltar que, no geral, tais critérios foram mantidos para todas as avaliações do PNLD até a edição 2016. Os parâmetros estabelecidos para cada um desses foram alterados, assim como sua forma de escrita.

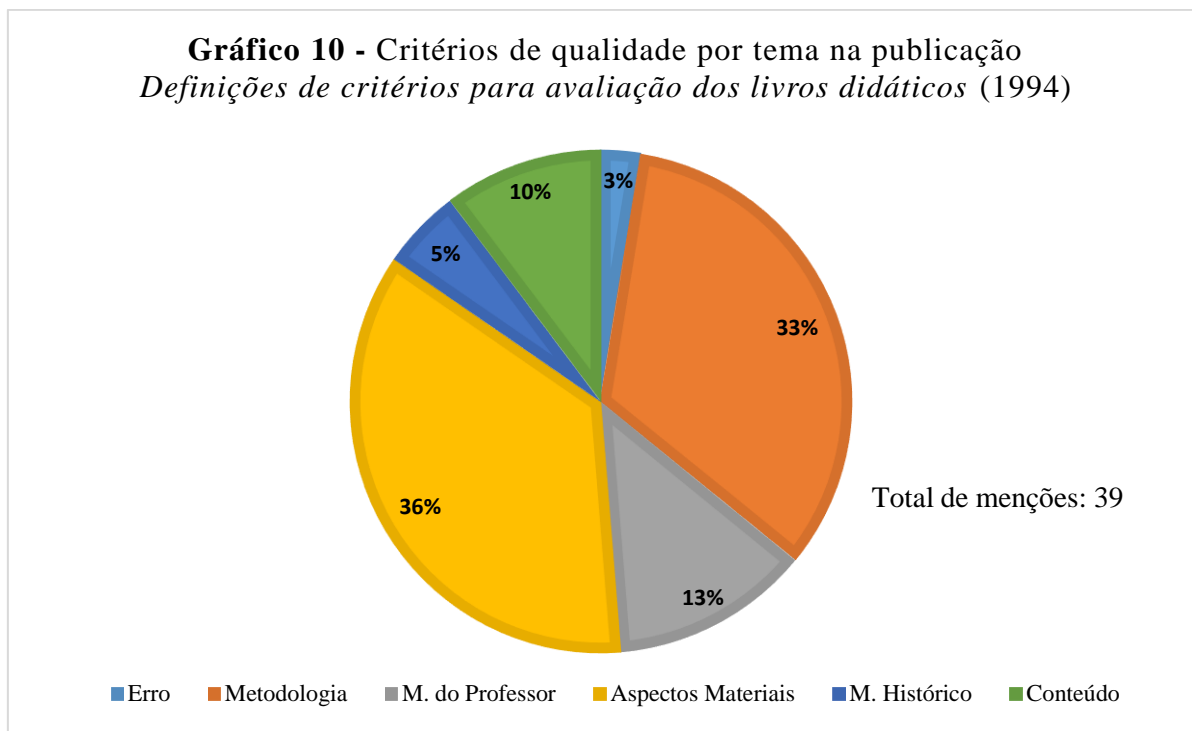
Os aspectos constituidores de qualidade a serem observados no livro didático de história apresentados pelos *Critérios de 1994* foram os seguintes:

1. Formato do livro;
2. Capa;
3. Caracteres utilizados;
4. Organização dos títulos, subtítulos e capítulos;
5. Tipo de papel;
6. Tipo de impressão;
7. Uso de imagens;
8. Uso de legendas;
9. Uso de ilustrações;
10. Uso de mapas;
11. Uso de gráficos;
12. Uso de tabelas;
13. Paginação correta;

14. Folhas de rosto;
15. Relação entre imagem e assunto;
16. Adequação da imagem à série;
17. Clareza nas imagens;
18. Imagens que não reproduzam ideologias;
19. Imagens que proporcionem a compreensão dos temas;
20. Amplie a dimensão espaço-temporal;
21. Integração entre conceitos históricos e geográficos;
22. Apresente temas locais, regionais e nacionais;
23. Apresente a diversidade rural e urbano;
24. Use diferentes linguagens;
25. Use linguagem apropriada à série;
26. Utilize a linguagem como forma de contribuição para o desenvolvimento oral e escrito;
27. Apresente diversidade textual;
28. Informações corretas;
29. Ausente de erros conceituais;
30. Clareza e articulação do conteúdo;
31. Atividades diversas e com nível de complexidade;
32. Coerência teórico metodológica entre Manual do professor e livro do aluno;
33. Manual do professor sugira fontes;
34. Manual do professor sugira atividades;
35. Manual do professor sugira bibliografia;
36. Manual do professor sugira avaliação.

Ao separar tais critérios por categorias, a saber: a) Erro: trata-se dos aspectos que referiam-se a erros, seja de informação, conceitual ou de formatação; b) Metodologia: diz respeito aos elementos ligados a aspectos didáticos; c) Manual do professor: critérios que se referem ao Manual do professor; d) Método histórico: questões relacionadas aos aspectos procedimentais da produção do conhecimento histórico; e) conteúdos: refere-se às questões que se direcionaram diretamente aos conteúdos substantivos. Foi possível chegar ao seguinte gráfico:

Gráfico 10 - Critérios de qualidade por tema na publicação
Definições de critérios para avaliação dos livros didáticos (1994)



Fonte: MEC. Definições de critérios para avaliação de livros didáticos. 1994. Sistematização do autor (2017).

É possível perceber como, apesar de se estar analisando o componente curricular História, os critérios analisados se relacionam muito mais com uma dimensão pedagógica, ligada às ideias das teorias da educação como constituidora de formas de ensinar, do que necessariamente aos aspectos didáticos da História através de sua especificidade, basta perceber que apenas 5% dos aspectos apresentados correspondem a este.

O que estava sendo apontado era que o livro didático de história necessitava valorizar o aspecto material e físico e ampliar o uso de metodologias, as quais deveriam estar associadas com o uso de diversas linguagens. Tal característica serve para reforçar a ideia de que a escola, por meio do livro didático, estava competindo pela atenção dos alunos, e que, portanto, o material didático deveria ser um atrativo para os alunos.

Tal dimensão também reforça a solução pedagógica que foi dada para melhoria do livro didático de História, basta pensar que metodologia, Manual do professor e aspectos materiais correspondem diretamente a esse aspecto, perfazendo 82% dos elementos apresentados, ao mesmo tempo que 5% voltam-se ao método histórico, como já visto, e 13% ligam-se diretamente aos conteúdos substantivos. Ou seja, os conteúdos substantivos só possuem mais ênfase que o método histórico.

Isso significa dizer que apesar dos *Critérios de 1994* partirem dos livros que estavam no mercado, não foram os conteúdos substantivos de História que ganharam ênfase,

mas as necessidades didático-pedagógicas e teórico-metodológicas, sendo essas, em maior medida, voltadas mais para as teorias educacionais do que para os elementos teóricos da história em sua dimensão didática, uma vez que possuem o menor percentual dentro da classificação.

As características da história no livro didático não aparecem nos critérios avaliados, mas em incisões feitas na conclusão de tal componente curricular e são dados por meio de sentenças negativas que representam a constatação do que encontrava-se no mercado. Representa, assim, o inverso do constatado.

Assim, o livro didático de História deve: não excluir sujeitos históricos, não difundir preconceitos, mitos raciais, políticos, culturais e sociais; não conduzir a repetição mecânica de noções apresentadas; ter gradação, articulação e complexidade; possibilitar a alfabetização cartográfica, desenvolvimento dos conceitos de tempo e espaço; respeitar o limite ficcional; despertar a curiosidade e espírito investigativo; trazer bibliografias; apresentar informação sobre os autores e produção do livro; possibilitar que os alunos ao fim do processo se situem no tempo e espaço em que vivem; permitir que conheçam e analisem a realidade brasileira; possuir imagens que colaborem com o esclarecimento dos temas e não reforcem estereótipos; possua atividades que contribuam para o desenvolvimento da expressão oral e escrita e operações mentais; contribua para a alfabetização cartográfica, com a linguagem oral e escrita; atividades que estimulem a investigação e o desenvolvimento de espírito crítico e criativo; expliquem como se deram a produção das diferenças sociais; proporcionem a compreensão da realidade espaço temporal; apresente os problemas sociais, analise criticamente fatos e dados.

É possível observar como existe uma operação em que se associa elementos metodológicos e pedagógicos às funções apontadas, anteriormente, ao conhecimento histórico e à concepção de livro didático. Dessa maneira, percebe-se como o conhecimento histórico vai ganhando características que são próprias do espaço escolar, dando-lhe a especificidade de conhecimento histórico escolar. Tal fato que pode ser observado na ideia de complexificação e gradação, características que dizem respeito à organização de tal espacialidade e, por sua vez, da instituição escolar. Ao mesmo tempo, responde às demandas de criticidade, criatividade e formação cidadã tão caras ao momento de produção do documento que orienta tal concepção de livro didático e que se tomou como objeto de análise para o presente capítulo.

Além disso, seus próprios objetivos – compreensão das relações de tempo e espaço, assim como de sua localização neste e naquele, e apreensão da realidade e de sua

formação – contribuem para aspectos gerais da formação, como é o caso da alfabetização em diferentes linguagens.

Em síntese, a história e seu livro didático usam o modelo de conhecimento apresentado pelo conhecimento especializado, no entanto, obedece a objetivos e funções diferentes. Essa distinção de finalidade torna o conhecimento histórico do livro didático diferente e, por sua vez, leva os sujeitos que habitam o espaço escolar a disputarem e intervirem em seu formato.

4. ENTRE NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS DE CONCERTAÇÃO DO GOVERNO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES: O ESPAÇO ESCOLAR E A TRANSFORMAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE QUALIDADE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (2001- 2014)

4.1 A PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS E DE HISTÓRIA A PARTIR DOS EDITAIS DO PNLD (2001-2014): PRATICANDO O ESPAÇO ESCOLAR APÓS A DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS DE QUALIDADE

Como se processaram as avaliações do PNLD após as *Recomendações para uma política pública dos Livros Didáticos* (2001b)? Os critérios estabelecidos se mantiveram ou se transformaram ao longo dos anos 2000? Neste capítulo nos deteremos ao estudo do que ficou compreendido como terceiro momento do PNLD: as avaliações dos livros didáticos após a definição e recomendações de critérios de qualidade para o livro didático e de história. Responder a tais questionamentos implica em analisar os movimentos estabelecidos no espaço escolar⁴⁴ em sua relação sócio-histórica.

A fim de realizar tal apreciação, abordaremos os editais do PNLD 2004 (2001), 2005 (2002), 2007 (2004), 2008 (2006), 2010 (2008), 2011 (2009), 2013 (2010), 2014 (2011) e 2016 (2014)⁴⁵. Tal como os documentos do capítulo anterior, estes serão abordados como práticas do espaço escolar.

Vale ressaltar que esses documentos possuem diferenças entre os que foram tratados no capítulo anterior em dois aspectos: a) a natureza (documentos de reflexão que

⁴⁴ Ver nota 25.

⁴⁵ Tais documentos, a partir de agora, serão indicados pelo ano da edição do programa e não pelo de publicação. Exemplo: PNLD **2004; 2004**. Essa diferença existe porque o ano da edição corresponde ao que os livros didáticos avaliados devem estar na escola para uso. O processo de elaboração e homologação do edital, assim como de avaliação, inicia-se, em média, dois anos antes. Esse processo compreende a) inscrição das obras, o processo de cadastramento dos autores e obras, assim como a entrega dos documentos e livros para avaliação b) pré-análise, momento em que se avalia se o livro didático é reincidente no processo avaliativo e se corrigiu erros apresentados anteriormente, se possui duplicidade em relação a outra obra inscrita c) avaliação, demarca o processo propriamente dito de análise das obras; publicação do *Guia do PNLD* e escolha do professor, implica no momento em que as obras aprovadas pela avaliação se tornam acessíveis ao professor, por meio do guia, e podem ser adquiridas; Aquisição e entrega das obras, diz respeito ao processo de negociação entre editores/ autores de livros didáticos e o Estado brasileiro a fim de garantir a compra e entrega do material em tempo hábil para começar o ano letivo escolar. Para saber mais, ler: FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; COSTA, Aryana (Org.). *Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Processo de uma Política e Possibilidades de Aperfeiçoamento*. Natal: EDUFRRN, 2014.

desenvolvem parâmetros de qualidade x editais de compra) e b) o intervalo temporal (1994-2001 x 2001-2014).

Como editais de licitação, sua função é convocatória e têm como fim a geração de licitações de aquisição. Segundo a legislação brasileira, seu objetivo é

[...] garantir a observância do princípio constitucional de isonomia, a seleção de propostas mais vantajosas para a Administração e a promoção do desenvolvimento nacional sustentável e será julgada em estrita conformidade com os princípios básicos da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da igualdade, da publicidade, da probidade administrativa, da vinculação ao instrumento convocatório, do julgamento objetivo e dos que são correlatos (BRASIL, Lei n. 8.666, 1993).

Trata-se de organizar princípios e critérios que norteiem a aquisição de materiais, bens ou serviços por parte do Estado à iniciativa privada.

Segundo Margarida Oliveira (2013, p. 359), quando se trata dos livros didáticos, dentre esses critérios estão:

[...] as especificações técnicas (gramatura da folha, qualidade da impressão, tipo de encadernação, entre outros) e as especificações acadêmicas, que incidem nas relações do nível do ensino – se da primeira ou segunda fase do ensino fundamental – como as diretrizes mais gerais da educação, passando pela legislação nacional, recomendações do Conselho Nacional de Educação e esmiuçando orientações sobre vários componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Geografia e, a partir de 2011, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol).

É possível observar, a partir da citação, que tais critérios não se limitam apenas à dimensão material, mas se estendem para aspectos sociofilosóficos da educação, isto é, os fundamentos que nossa sociedade apresentou como caracterizadores da educação, fato que torna esse edital diferente das demais produções desse tipo, aspecto que aparece na citação supracitada. A presença dessas características representa as marcas da complexidade que o livro didático possui em sua relação com a sociedade e com a educação.

Essa complexidade deve-se a duas dimensões que estão intimamente relacionadas. A primeira diz respeito à multiplicidade de agentes e instituições envolvidas, a saber, movimentos sociais organizados, acadêmicos, alunos, professores, e todos aqueles que de alguma forma têm ou tiveram contato com a instituição escolar. O outro elemento são as concepções de sociedade e educação que tais agentes sociais possuem.

Embora o objetivo de tais editais seja a aquisição de livros didáticos de qualidade pelo Estado brasileiro, estes apontam para as características que têm sido consideradas como plausíveis para esse material de acordo com o que se espera para educação e formação da sociedade brasileira do século XXI. Tais elementos, como já apresentados em outros momentos, não são dados, mas representam lutas, disputas e contratos sociais que estruturam o espaço escolar. Nesse sentido, tais editais apresentam, em suas sedimentações, tais marcas. Ao mesmo tempo, se constituem como norteadores de práticas de produção de livros didáticos, uma vez que ao estabelecerem os critérios de seleção, necessários à aquisição do livro produzido pela iniciativa privada, também apresentam aquilo que um livro didático, indispensavelmente, precisa ter para se constituir como tal.

Os editais superam sua função primeira de editais na medida em que definem e redefinem as características do material didático a partir das necessidades da sociedade brasileira, avanço das ciências pedagógicas e especializadas, como será apresentado posteriormente.

A fim de produzir uma paridade dos dados que pudessem estabelecer comparações, foi utilizada a mesma ferramenta de coleta de dados mencionada no capítulo anterior, alterando apenas as fontes abordadas. Vale ressaltar que algumas perguntas da ferramenta de trabalho não puderam ser respondidas, isso se deve ao fato de ter documentos que, apesar de terem a mesma intenção, qualificar os livros didáticos, possuem estruturas diferentes.

Os documentos apresentados não possuem um padrão de escrita, embora possuam características comuns. Além disso, se transformaram ao longo dos anos, mesmo que minimamente. Os editais do PNLD possuem uma primeira parte intitulada *do objeto*. Nesse primeiro momento ficam registrados a que tal documento veio. Em síntese, qual a função do edital.

A segunda parte possui mais de uma denominação, embora tenham a mesma função para os editais, que intitula-se *do período* (2004) ou *dos prazos* (2005-2016). Nesse ponto o que se tem é um calendário para as etapas de pré-inscrição e inscrição.

A terceira parte, intitulada *de procedimentos*, vai se transformar ao longo da série estudada. Para a edição 2004, apresentou uma dupla função: a) determinar as regras de realização das inscrições das obras. Esta também diz respeito a quem pode concorrer, e o b) perfil que as obras devem ter. A partir da edição 2005 tentou-se separar o perfil das obras e dos concorrentes em um tópico específico, denominado de *condições de participação*, deixando sob a alcinha de procedimentos apenas o tratamento das questões relacionadas às

etapas de pré-inscrição, inscrição, entrega dos documentos e entrega das obras, indicando assim uma nova função a esse título. Em 2007 ocorreu o inverso, o tópico *procedimento* tratou do tipo de obra e quem pode concorrer e separou um tópico denominado *inscrição* para tratar dos documentos legais e sua entrega, assim como das regras para entrega dos livros para realização da avaliação.

A partir de 2008 apareceu uma nova formulação, os procedimentos passaram a corresponder apenas às etapas de pré-inscrição, inscrição, entrega dos documentos e entrega das obras, deixando as outras funções de perfil das obras e dos concorrentes, respectivamente, sob duas alcunhas: *caracterização das obras* e *das condições de participação*, sendo esta última reforçada por elementos éticos exigidos aos autores e editores, assim como as possíveis punições por tais descumprimentos. Tratou-se da introdução de elementos disciplinares na avaliação, os quais vão além do simples impedimento de concorrência em outros editais, adentrando, por sua vez, a esfera da justiça civil.

O quarto elemento comum apresentado é chamado *das etapas do processo* (2008), *das etapas do processo de seleção das obras* (2004, 2007) e *do processo de avaliação* (2005-2016) e refere-se às etapas de triagem, pré-análise, avaliação pedagógica, guia e escolha.

O quinto componente é intitulado de *das etapas do processo de aquisição* (2004) ou *dos processos de habilitação, aquisição, produção e entrega* (2005-2016). Esse momento surge como garantidor dos trâmites legais para aquisição, uma vez que a editora responsável deveria estar quite com seus compromissos legais e fiscais, condição necessária para que o Estado brasileiro realizasse a contratação do serviço. Ao mesmo tempo, esse é o espaço destinado para que tal comprador verifique se o produtor de livros didáticos cumpriu com a demanda de produção no tempo estipulado.

A partir de 2011 houve uma separação desses aspectos, destinou-se um tópico específico para habilitação e outro para aquisição, produção e entrega. A criação de novos tópicos, como já apontados em outros momentos, indica a construção de um documento mais claro, assim como estabeleceu a necessidade de um olhar mais apurado dos interessados em venderem seus materiais através de tais editais de compra.

O sexto elemento é designado como *das disposições gerais*. Esse tópico trata dos tramites legais para esclarecimentos relativos à avaliação, como por exemplo, possíveis questionamentos em relação aos seus resultados. Apresenta um breve sumário dos anexos que são necessários à inscrição das obras, os fundamentos que orientam a avaliação e o papel que cada sujeito e instituição possuem no processo de avaliação.

A estrutura dos editais também corresponde às transformações que se deram no espaço escolar. Um exemplo de tal aspecto, em 2011, foi a criação de um tópico apontado como acessibilidade, que diz respeito às condições para a conversão de obras inscritas em material acessível em Braille. A questão do acesso passava a fazer parte do conjunto de referenciais que compõem e permitem a sua habitabilidade.

Após as deposições gerais são disponibilizados todos os anexos, os quais podem ser vistos na tabela a seguir:

Assim como as partes iniciais dos editais, os anexos permitem perceber como a avaliação vem se transformando na medida em que seus elaboradores vão desenvolvendo mais experiência com os materiais avaliados. Um exemplo desse caso é a constituição de documentos que visavam evitar a avaliação de uma coleção reinscrita sem levar em conta erros encontrados em processos avaliativos anteriores; ou obras que se configurem como réplicas de outras coleções participantes da mesma avaliação, materializadas, respectivamente, nas declarações de reinscrição, de primeira avaliação; e na declaração de originalidade.

Essas modificações também se dão na medida em que o material didático se transformou. Esse caso pode ser observado nos anexos que se voltam para a constituição de critérios que se destinam a objetos multimídias anexos aos livros via CD-ROM e na construção da *Declaração de Obra elaborada com base*. Esta última está atrelada à capacidade de produção de um livro didático a partir de outras obras que são de propriedade de um mesmo editor. Trata-se de um livro produzido por editores a partir de outras obras autorais, as quais têm os direitos cedidos às editoras.

É possível assim dizer que os editais apresentam pelo menos duas características que demarcam o momento sócio-histórico em que foram produzidos. O primeiro é a existência de um Estado consumidor e por sua vez avaliador. Segundo Jurgo Santomé (2003), como resultado da implementação do neoliberalismo no Estado e, por sua vez, na educação, este se tornou um “Estado Avaliador”. Para ele o Estado não desapareceu, como previa a concepção neoliberal, “[...] porém se tornou invisível, adotando funções mais ligadas à avaliação e à supervisão. Os controles finais se transformam no mecanismo que permite dissimular as prescrições implícitas” (p. 56). Na medida em que o Estado se coloca como gerador de critérios para a aquisição de livros, passa a delimitar, no espaço escolar, o que se considera como livro didático. Ao mesmo tempo, deixa tal responsabilidade à livre concorrência, uma vez que acredita que, frente tal disciplinarização, a prática social de produção de livros didáticos irá se transformar, evitando assim intervir diretamente.

Dito de outra forma aponta-se como deve ser em vez de fazê-lo, atribui-se ao mercado e ao interesse privado de vendagem de livros a possibilidade de melhoria dos materiais didáticos. Trata-se de um Estado que prescreve invisível na medida em que não assume o processo de produção do material didático.

O segundo é a transformação que os editais sofrem ao longo da série, o que possibilita perceber como o processo é dinâmico, se colocando em constante autoavaliação

em relação a sua clareza, eficiência e legalidade, o que faz com que partam de sua própria experiência histórica como meio para o seu aprimoramento. Experiência que está diretamente associada aos aspectos sociofilosóficos que fundamentam a avaliação, a saber, concepções de sociedade, de educação, livro didático e, por sua vez, como objeto do interesse desta pesquisa, da História e do livro referente a ela.

É no sentido de localizar tais aspectos que se partirá daqui em diante e, assim, tentar compreender que signos, significados e significantes do espaço escolar estão mobilizados em tais documentos em sua relação com o componente curricular História. Para isso, nos voltaremos para apenas uma parte específica dos editais, os *Princípios e critérios para avaliação de livros didáticos*.

Esse recorte possui uma estruturação própria, dividida em duas partes: A primeira são os *princípios e critérios para Avaliação de livros didáticos comuns a todas as áreas* e 2 – *Critérios eliminatórios específicos de cada área*.

O primeiro foi organizado da seguinte maneira: a) princípios gerais: esse espaço possui uma introdução que, geralmente, aponta para princípios educacionais a serem seguidos e quais são suas relações com as necessidades educacionais brasileiras; ou indicam transformações educacionais que devem ser seguidas pelos materiais didáticos. Dito de outra forma, afirma de que pontos a avaliação parte, funcionando assim como um contextualizador dos elementos seguintes; b) critérios eliminatórios comuns a todas as áreas: diz respeito às características que devem ser respeitadas por todos os livros didáticos, independente do componente curricular analisado, indispensavelmente; c) critérios classificatórios/e de qualidade, que tratam de características que serão levadas em conta no momento de classificação das produções, ou seja, serve para classificar quais foram as que mais e as que menos se assemelharam ao proposto pelos editais, sendo as primeiras de maior qualidade em relação às segundas.

O segundo foi estruturado com três partes similares às do recorte anterior: a) princípios e critérios para o componente curricular História: se constituem enquanto uma introdução com a função de contextualizar a concepção de ensino de História, assim como de sua função educacional e, por sua vez, do livro didático de tal disciplina.; b) Critérios eliminatórios para o componente curricular História: diz respeito às características que os livros didáticos de História devem respeitar, levando em conta os princípios educacionais em relação à ciência de referência e ao ensino de História; e aos critérios classificatórios/e de qualidade comuns para o componente curricular História.

Vale ressaltar que os critérios classificatórios/e de qualidade, tanto da parte comum quanto específica, apareceram pela última vez na edição 2008 e foram incorporados aos critérios de exclusão na edição 2010, concedendo a estes o mesmo nível de valor, já que, como elementos de classificação, acabavam relegados a uma segunda ordem de critérios.

4.2 MAIS DO QUE EDITAIS DE COMPRA: OS EDITAIS DO PNLD, HABITABILIDADE E ECONOMIA ESCRITURÍSTICA NO ESPAÇO ESCOLAR

Os documentos mencionados aqui apresentam a mesma forma de obtenção de legitimidade que as *Recomendações para uma política pública dos Livros Didáticos* (2001b). Este documento se utiliza da memória do programa e do corpo de leis elaboradas que se relacionam com a educação. É por meio desses mecanismos que os documentos se tornam plausíveis e aceitáveis diante do espaço escolar. Nesse mesmo ponto residem os pactos sociais estabelecidos nessa espacialidade, uma vez que todas essas leis evocadas são recorrência da luta democrática por direitos, principalmente por inclusão e permanência dos grupos menos favorecidos na escola.

Tabela 7 – Rede intertextual utilizada por edição da avaliação do PNLD e formas de usos (2004-2016)

Rede intertextual	Nº edições	Edições	Formas de uso
Diretrizes Curriculares Nacionais	9	2004, 2005, 2007, 2008, 2010, 2011, 2013, 2014, 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Apontamento legal dos critérios de avaliação • Critério eliminatório • Princípio legal a ser respeitado • Relação entre o princípio legal e a interdisciplinaridade
Lei de Diretrizes e Bases da Educação	9	2004, 2005, 2007, 2008, 2010, 2011, 2013, 2014, 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Mencionar as funções da educação • Apontamento legal dos critérios de avaliação • Apresentar os princípios educacionais • Critério eliminatório • Princípio legal a ser respeitado • Orientador do currículo • Fundamento educacional • Afirmar a reorganização proporcional ao ensino fundamental de 9 anos (art. 32) • Reafirmação dos princípios da Constituição
Constituição Federal	7	2007, 2008, 2010, 2011, 2013, 2014, 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Critério eliminatório • Fundamentação para os valores cidadãos • Princípio legal a ser respeitado • Fundamento educacional

Lei 10639/2003 ⁴⁶	7	2007, 2008, 2010, 2011, 2013, 2014, 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Critério eliminatório • Princípio legal a ser respeitado
Parecer Câmara da Educação Básica (CEB) n 15/2000 ⁴⁷	7	2007, 2008, 2010, 2011, 2013, 2014, 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Critério eliminatório • Princípio legal a ser respeitado
Parecer CNE 003/2004 ⁴⁸	7	2007, 2008, 2010, 2011, 2013, 2014, 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Critério eliminatório • Princípio legal a ser respeitado
Estatuto da Criança e do Adolescente	7	2007, 2008, 2010, 2011, 2013, 2014, 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Princípio legal a ser respeitado • Critério eliminatório
Lei 11.274 ⁴⁹	5	2010, 2011, 2013, 2014, 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o documento que decreta a ampliação do ensino Fundamental para 9 anos
11.645/ 2008 ⁵⁰	4	2011, 2013, 2014, 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Critério eliminatório
11.525/2007 ⁵¹	4	2011, 2013, 2014, 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Critério eliminatório
Avaliações anteriores	4	2004, 2005, 2007, 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Citar experiências que balizam a

⁴⁶ Institui a obrigatoriedade do Ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Segundo essa lei, “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.” (BRASIL, 2003). Estes devem ser tratados em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras. Institui também o Dia da Consciência Negra para o calendário escolar.

⁴⁷ Trata da relação entre livros didáticos e a veiculação de imagens comerciais.

⁴⁸ Diz respeito ao desenvolvimento de trabalhos e projetos a serem idealizados no espaço escolar relacionado ao “igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros” (CEB, 2004, p. 1). Em outras palavras, trata do trabalho com a História Africana, da cultura afro-brasileira e indígena, atuando ao lado da lei 10.639, de 2003 e 11.645, de 2008.

⁴⁹ Refere-se à instituição do ensino fundamental de 9 anos gratuito na escola pública brasileira.

⁵⁰ Infere a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

⁵¹ Da obrigatoriedade, no currículo do ensino fundamental, do tratamento dos direitos das crianças e dos adolescentes.

			avaliação <ul style="list-style-type: none"> • Apontamento legal dos critérios de avaliação • Inserir o novo edital em uma ideia de continuidade • Apresentar o aprimoramento das avaliações • Apresentar de onde vem o referencial da avaliação
Definições de princípios e Critérios para a avaliação de livros didáticos (2001)	3	2004, 2005, 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Apontamento legal dos critérios de avaliação
Parâmetros Curriculares Nacionais	3	2004, 2005, 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Apontamento legal dos critérios de avaliação • Orientador do currículo
Resolução nº 1/2004	3	2007, 2008, 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Critério eliminatório • Princípio legal a ser respeitado
Orientações para inclusão de criança de 6 anos de idade e ensino fundamental de 9 anos: Orientações gerais	3	2010, 2013, 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios para a inclusão das crianças no ensino fundamental de 9 anos
Resolução CNE/CEB n 4/2010 ⁵²	3	2013, 2014, 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Critério eliminatório • Princípio legal a ser respeitado

⁵² Segundo o próprio documento, “A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica” (CNE/CEB, 2010, p. 1).

Parecer CNE/CEB n° 11/2010 ⁵³	3	2013, 2014, 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Critério eliminatório • Princípio legal a ser respeitado • Princípio educacional e sua relação com o currículo • Apresentar princípio norteador sobre a questão da introdução, aquisição e consolidação de escrita e da leitura mediante a diversidade dos gêneros textuais
Documento de 1995	2	2004, 2005	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar o caráter democrático do processo de avaliação
Pesquisas a partir de 1995	2	2007, 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o aprimoramento das avaliações • Apresentar de onde vem o referencial da avaliação
Resolução CNE/CP 01 ⁵⁴	2	2014, 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Critério eliminatório • Princípio legal a ser respeitado
Resolução CNE/CEB n°7/2010 ⁵⁵	2	2014, 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Critério eliminatório • Princípio legal a ser respeitado
Provinha Brasil	1	2016	<ul style="list-style-type: none"> • Exemplo de avaliação que se baseia nos eixos da alfabetização

⁵³ Diz respeito à reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais em relação ao estabelecimento do Ensino Fundamental de 9 anos e suas implicações no espaço escolar.

⁵⁴ Trata-se da instituição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e Ensino Médio.

⁵⁵ Fixa as Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e suas implicações no espaço escolar.

Resolução nº 3 de 2010 CNE ⁵⁶	1	2016	<ul style="list-style-type: none"> • Critério eliminatório • Princípio legal a ser respeitado • Apresentar o tipo de coleção a ser apresentada para o PNL
Parecer CNE/CP 14 ⁵⁷	1	2016	<ul style="list-style-type: none"> • Critério eliminatório • Princípio legal a ser respeitado
Estatuto do Idoso	1	2016	<ul style="list-style-type: none"> • Critério eliminatório
Pacto Nacional da Educação para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ⁵⁸	1	2016	<ul style="list-style-type: none"> • Afirmar o princípio da alfabetização como meta educacional • Relação entre o princípio legal e a interdisciplinaridade

Fonte: BRASIL/MEC. Edital do PNL 2004 (2001), 2005 (2002), 2007 (2004), 2008 (2006), 2010 (2008), 2011 (2009), 2013 (2010), 2014 (2011) e 2016 (2014). Sistematização do autor (2017).

⁵⁶ “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância” (CNE/CP, 2010, p. 1).

⁵⁷ Diz respeito às Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica em decorrência da Lei 11.645, de 2008.

⁵⁸ Compromisso firmado a partir de 2013 entre o governo federal, Distrito Federal e demais estados e municípios para que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, momento correspondente ao 3º ano do Ensino Fundamental. Este, segundo o portal do próprio pacto (<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>), atua em quatro frentes “1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão, mobilização e controle social.” Essa iniciativa tem como prerrogativa o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano Nacional de Educação. Ambos preveem a alfabetização até os oito anos de idade. Para saber mais, ler: Pacto Nacional pela alfabetização. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2017.

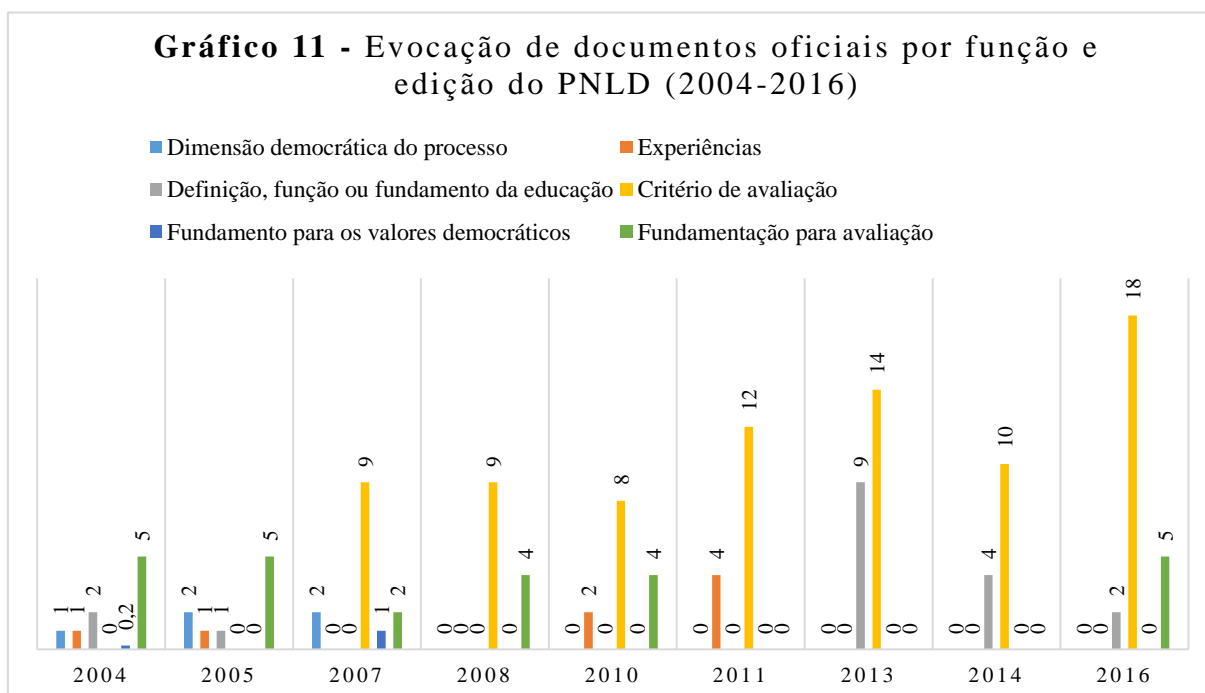
É possível perceber como tal rede intertextual apresenta os principais documentos norteadores que orientam o espaço escolar, a saber, as Diretrizes Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, seguidos pela Constituição Nacional, Lei 10639/2003, Parecer CEB n. 15/2000, Parecer CNE 003/2004, Estatuto da Criança e do Adolescente. Tal inferência é possível na medida em que se constata sua aparição em todos os editais analisados. Documentos que são tomados, principalmente, como princípios legais, educacionais e como critérios de eliminação.

É através de tal rede intertextual que se implica nos editais, na qualidade de práticas de tal espaço, as dimensões Aléticas, deônticas e epistêmicas, apresentadas anteriormente a partir de Michel de Certeau (2013). É necessário entender que tais dimensões que orientam as práticas não são apenas resultado de tais documentos, mas se constituem também como seus referenciais. Apresentado de outra maneira, essas dimensões da prática são produtos e produtoras ao mesmo tempo, fazendo parte de uma relação dialética. Essa dimensão dialética também aparece na medida em que observa-se a utilização de tal rede intertextual não apenas como argumento de autoridade, unilateralizada, mas como uma reafirmação mútua dos referenciais compartilhados no espaço escolar e presentes nele, os quais compõem a economia escriturística⁵⁹ dessa espacialidade.

Essa rede documental evocada também permite refletir a historicidade do espaço escolar, uma vez que implicam, na qualidade de produtoras e produtos, nas transformações ocorridas em tal espacialidade. Um exemplo disso é a indicação de uma série de princípios legais e orientações relacionadas ao ensino fundamental de 9 anos, que tem seu primeiro documento citado a partir da edição 2010, a saber, *Orientações para inclusão de criança de 6 anos de idade e ensino fundamental de 9 anos: Orientações gerais*, publicada em 2007; o *Parecer CNE/CEB n° 11/2010*, que trata da reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais em relação ao estabelecimento do Ensino Fundamental de 9 anos e suas implicações no espaço escolar, citado a partir da edição 2013; e a *Resolução CNE/CEB n°7/2010*, que fixa diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e suas implicações no espaço escolar, mas que só aparece na edição 2014. O que se percebe é como o próprio espaço escolar vai se reformulando a partir de carências educacionais, as quais são resultado da relação entre a sociedade e tal espacialidade, ao mesmo tempo transformando-o.

⁵⁹ Ver nota 27.

Quando se passa a analisar as funções que tais documentos desempenham no contexto em que estão inseridos nos editais é possível chegar a seis tipos de uso: a) Dimensão democrática do processo, diz respeito a pluralidade de sujeitos envolvidos na produção das avaliações e dos critérios utilizados; b) Definição, função e fundamento da educação, diz respeito aos direcionamentos dados a esse aspecto sócio-histórico em relação ao livro didático; c) Fundamento para os valores democráticos, tratam dos aspectos ligados ao respeito e convívio social na democracia; d) Experiências, tratam do aspecto cumulativo que a avaliação do PNLD desenvolveu em suas práticas; e) critérios de avaliação, em outras palavras, o respaldo legal para escolha dos critérios de qualidade; e por último, f) fundamentação para avaliação, isto é, aspectos sociofilosóficos da avaliação, que podem ser vistos no gráfico a seguir:



Fonte: BRASIL/MEC. Edital do PNLD 2004 (2001), 2005 (2002), 2007 (2004), 2008 (2006), 2010 (2008), 2011 (2009), 2013 (2010), 2014 (2011) e 2016 (2014). Sistematização do autor (2017).

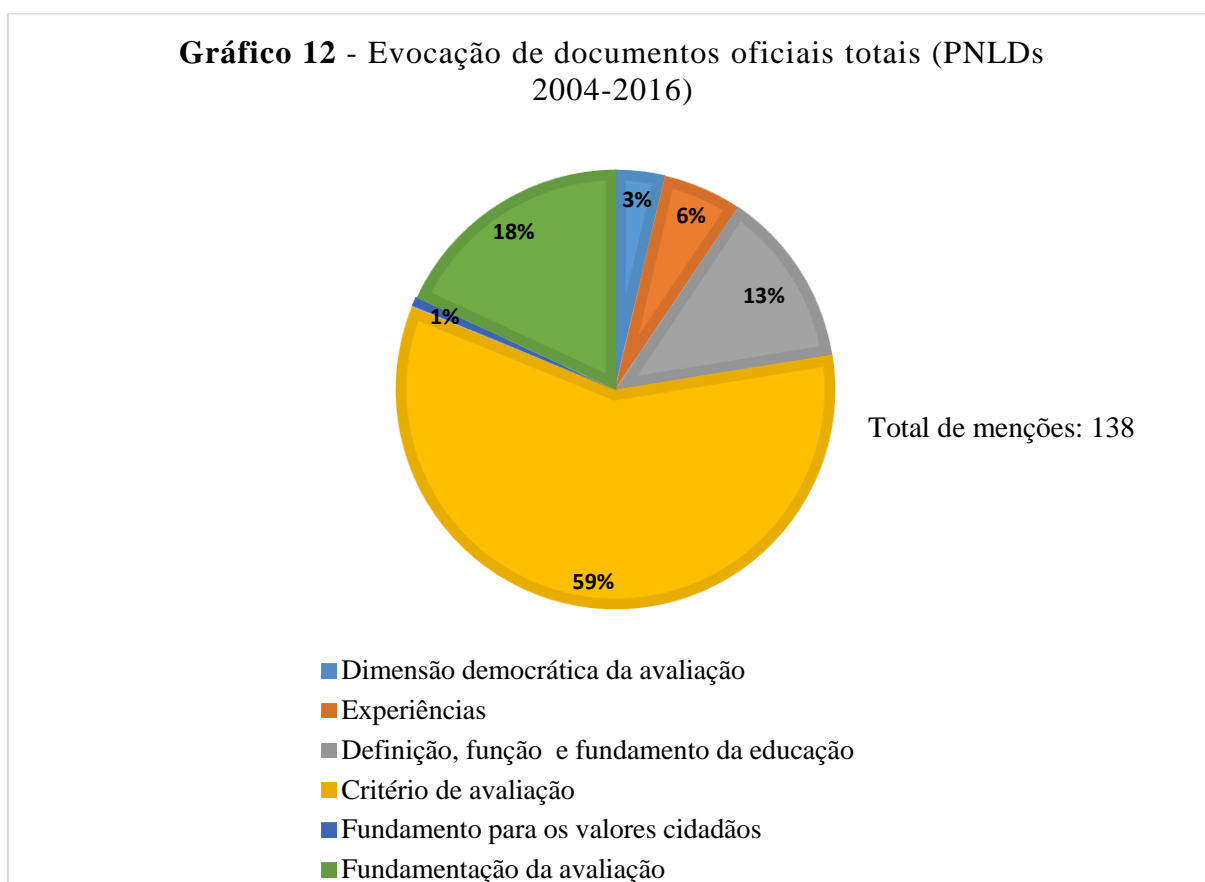
É possível observar como em momentos de reformulação da avaliação os documentos passam a tratar da dimensão histórica de tal processo, mobilizada através do uso de experiências anteriores. Esse fato pode ser observado nas edições de 2004 (2001) e 2005 (2002), momento imediatamente posterior às formulações apontadas nas Recomendações; e nas edições 2010 e 2011, momento em que os editais indicam uma nova postura da avaliação e um novo direcionamento para o livro didático. Assim, é possível afirmar que a dimensão

histórica é retomada em momentos em que a avaliação se reestrutura, indicando assim a mudança sem romper com a estrutura do programa, já que esta passa a ser apresentada como uma continuação do processo de aprimoramento da avaliação.

Pode-se perceber essa mudança na edição 2011 na medida em que a rede documental passou a ser revertida, hegemonicamente, para a construção de critérios de avaliação. Dessa maneira, a maioria dos documentos evocados transformam-se em critérios de avaliação, ao mesmo tempo em que os usos para a fundamentação da avaliação desaparecem. Isso não significa que se deixou de fundamentar a avaliação através da rede de documentos que compõem a economia escriturística⁶⁰ do espaço escolar, mas, aqueles passam a estar traduzidos nos critérios de qualidade.

É somente na edição 2016 (2014) que a função de fundamentação da avaliação reaparece. Isso ocorre em virtude de esse edital buscar um aprimoramento em relação às edições anteriores, como será visto adiante.

Ao observar o uso da rede documental em termos totais, ou seja, através das diversas funções estabelecidas ao longo dos anos, chegou-se ao seguinte gráfico.



⁶⁰ Ver nota 27.

Fonte: BRASIL/MEC. Edital do PNLD 2004 (2001), 2005 (2002), 2007 (2004), 2008 (2006), 2010 (2008), 2011 (2009), 2013 (2010), 2014 (2011) e 2016 (2014). Sistematização do autor (2017).

O gráfico apresentado possibilita perceber que a utilização dos documentos se deu, principalmente, para a formulação de critérios de qualidade. Tal fato permite afirmar que a legislação tem se constituído como princípio comum aos agentes do espaço escolar brasileiro, além de localizar-se na base da elaboração dos critérios de qualidade, funcionando como um repertório para aqueles que participaram da elaboração de tais editais.

Dito de outra forma, a documentação apresentada formaliza o conjunto de possíveis práticas no espaço escolar na medida em que mediam o repertório a ser trabalhado por cada a gente, seja esse produtor de livros didáticos, professor, gestor, aluno etc. É através do conhecimento e uso desses princípios legais que se constroem as ações no espaço escolar.

4.3 EDUCAÇÃO, SOCIEDADE, FORMAÇÃO DE SUJEITOS E ESPAÇO ESCOLAR: A AVALIAÇÃO DO PNLD E SUAS FUNDAMENTAÇÕES SOCIOFILOSÓFICAS

Mas qual ideia de educação está vinculada ao espaço escolar pós anos 2000 através dos editais do PNLD, entre as edições 2004 e 2016? Essa pergunta não é tão simples de resolver, uma vez que os documentos apresentados não tratam em um momento específico o que está compreendido em relação a esse aspecto. Nesse sentido, fez-se necessário, para uma análise mais apropriada, refletir sobre três elementos que juntos ajudaram a chegar em uma assertiva, a saber: definições diretas do que é a educação, suas funções, qual o modelo de sociedade e de cidadão está defendido em tais documentos.

Para analisar esses dois aspectos partiu-se de dois critérios comparativos, a presença dos aspectos no maior número de editais, assim como sua primeira e última aparição. A escolha por esses critérios está na ideia de reincidência, indicando características mantidas, substituídas ou superadas.

As características apontadas para a sociedade nos editais não são homogêneas, tendo sua primeira menção no edital de 2007. O documento menciona que o que se deseja é a formulação de uma sociedade justa e igualitária, aspecto que se perpetuou ao longo de todos os editais avaliados, com exceção da edição 2016.

A edição 2007 apresentou também mais duas medidas que apontam para a tentativa de conserto de estigmas sociais por meio da educação e que aparecem através da adoção de medidas de reafirmação e defesa de dois grupos de pressão, as mulheres e os

negros. Nesse sentido esse documento afirmou que se desejava a constituição de uma sociedade não sexista e antirracista. Discussão que seria aprofundada a partir das edições posteriores ao PNL 2010. Tal transformação deve ser diretamente associada à concepção política promovida pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, marcada pela ideia de governança de concertação.

De acordo com Éder Dantas e Luiz de Souza Junior (2017), ao estudarem as políticas educacionais para o Ensino Superior durante o governo Lula, afirmam que o período pode ser considerado como de transição de paradigmas, no que diz respeito à forma de governo, uma vez que não rompeu com o modelo de Estado neoliberal.

A alternativa apresentada pelo governo Lula, segundo Dantas e Souza Jr. (2017), seria apresentada como política de concertação, que se caracterizaria pela formulação de um novo pacto social marcado pela estratégia de negociação entre os diversos grupos sociais, processo que deveria ser mediado pelo Estado. Como pode ser visto no trecho a seguir,

O conceito de “concertação” está associado à ideia de “pacto social”, ou seja, a construção de um amplo processo de negociação política entre os diferentes atores sociais que compõem a Nação, no sentido da montagem de uma arquitetura institucional e legal capaz de promover um desenvolvimento econômico e social negociado, tendo o governo como mediador (DANTAS; SOUZA JR., 2017, p. 4).

Segundo Jorge Rubem Biton Tapia (2007), ao analisar a criação do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), a interpretação do Estado através da ideia de concertação social marca a literatura dos anos 1990 e não seria uma exclusividade do Brasil, mas corresponderia a uma tendência internacional, marcada pela ideia de coordenação, controle e participação.

Essa interpretação de governança surge como uma terceira alternativa, uma vez que não se identificam como Estado de Bem-Estar Social, nem com o Neoliberal. Sua base estaria nas “diferentes formas de articulação entre atores públicos e privados na provisão de proteção social” (EBBINGHAUS, 2002 *apud* TAPIA, 2007, p. 191).

Ainda segundo Tapia (2007), esse modelo de governança fez parte da agenda política do presidente Lula e do Partido dos Trabalhadores (PT), rompendo com o modelo que se baseia no corporativismo estatal e correspondendo aos interesses da sociedade civil, cobrados desde a década de 1990, como pode ser visto no trecho a seguir:

É bom lembrar que, principalmente nos anos 1990, setores empresariais representados pelo PNBE e o Iedi reclamavam a existência de órgãos consultivos típicos do corporativismo societal, assim como outros setores da sociedade organizada também reivindicavam participação mais direta no processo decisório governamental. Essas reivindicações, apesar de vocalizadas, não encontraram eco ao longo dos anos 1990, sendo, inclusive, algumas vezes desqualificadas sumariamente. Assim, a iniciativa de criação do conselho no início do governo Lula expressou tanto o compromisso programático do Partido dos Trabalhadores, quanto resgatou as aspirações dos interesses empresariais organizados e de outros setores da sociedade civil. (TAPIA, 2007, p. 200).

Esse modelo político se materializou na criação de órgãos consultivos, como por exemplo, a criação das Secretarias Especiais como espaço de consulta aos grupos sociais atendidos.

A edição 2007 foi a primeira realizada sob essa nova orientação, indicando não apenas a transformação das características dos livros, mas também os direcionamentos na própria rede de sentidos operados no espaço escolar a partir de uma nova forma de direcionamento do Estado e do pacto social estabelecido.

Essa marca seria sentida na Edição 2011, em que o documento chamaria atenção para a necessidade de se constituir uma sociedade marcada pelo convívio social republicano, marcada pelo diálogo, pelo combate à homofobia, ao preconceito, com o objetivo de valorizar a imagem da mulher, atender a ideais de solidariedade e de fortalecimento dos vínculos da família, assim como de comunidade. Também direciona características diretamente para o aspecto educacional, devendo valorizar as práticas pedagógicas democráticas, defender o caráter laico e autônomo do ensino público.

O que ocorre é um aprofundamento dos apontamentos sobre a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária, que passa, a partir de 2011, a ganhar uma dimensão prática do que seria esse tipo de sociedade. Novamente é possível ver como a edição mencionada transforma o dito em ações, tornando o documento mais claro em relação ao que pretende.

Fica nítido como as características apresentadas para a sociedade refletem a relação entre tal documento e a Constituição brasileira, no que diz respeito aos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;

- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, o que se mencionou não foi uma ideia de sociedade nova, mas a tentativa de ampliação do cumprimento do que foi proposto há duas décadas por meio da educação. Tal fato confirma a ideia defendida por Dalila Andrade Oliveira (2009, p. 207), de que o governo Lula utilizou-se dos “[...] princípios e dispositivos conquistados na Constituição Federal da República de 1988”, estes “[...] constituem-se em importante referência na condução das políticas”. Tal estratégia se configura como indício das ações de concertância adotadas por tal gestão.

Vale ressaltar que, assim como na Constituição, a ideia de igualdade apresentada a partir do edital 2011 é jurídica, isto é, a capacidade de exercer a cidadania e ser tratado como cidadão, aprofundada, no caso em questão, através do papel do Estado como seu defensor.

Quando se observa as características atribuídas ao tipo de homem e mulher se deseja formar, a quantidade de características é muito maior, e aparecem desde a primeira edição analisada. As principais características elencadas que perpassam a maioria dos documentos apresentados, em uma maior extensão de tempo, são: a) Deve exercer a cidadania, b) ser autônomo, c) crítico, d) criativo, e) atuar na sociedade com competência, dignidade, responsabilidade, f) reconhecer a diferença, g) respeitar a liberdade, h) ter apreço à tolerância, i) ser participativo.

Se observar-se mais atentamente, as 112 características atribuídas aos agentes sociais ao longo dos documentos analisados e em relação às edições do PNLD a que correspondem é possível mapear algumas características. Entre os PNLDs 2004 e 2010 pode-se observar como existia uma ênfase nas atribuições que dizem respeito a competências e habilidades necessárias a tal modelo de homem e mulher, são elas: a) abstrair, b) generalizar, c) perceber permanências, d) interpretar, e) investigar, f) observar, g) memorizar, h) compreender a trama social, i) comparar, j) avaliar, k) sintetizar, l) formular hipóteses, m) planejar, n) argumentar, o) compreender, p) perceber diferenças. É notório como todos os apontamentos pertencem à ordem dos procedimentos. Dão ênfase ao saber fazer.

A partir da edição 2010 houve uma valorização das atribuições relacionadas à dimensão do método científico. Tal fato pode ser visto em dois indícios, o primeiro é a transformação da ideia de *desvendar as experiências dos homens no tempo*, elencada nas edições anteriores, por *conhecer e problematizar as experiências dos homens no tempo*. A

segunda está na mudança em torno da menção de *ser capaz de usar conceitos*, apresentada na edição 2005, por *ter domínio de conceitos e noções*. No primeiro caso, houve um deslocamento de uma ideia de fetiche pela informação para pensá-la enquanto produção a ser investigada. Já no segundo o que se tem é a ênfase sobre a capacidade de uso de tais ferramentas teóricas para pensar a realidade e não simplesmente o seu conhecimento.

No PNLD 2011, houve uma ampliação das competências e habilidades, direcionando-as para aspectos que relacionavam questões cotidianas e educação. Tal fato pode ser observado nas atribuições a seguir: a) Compreender o ambiente natural e social, b) compreender o sistema político, c) compreender a tecnologia, d) compreender as artes, e) compreender os valores que compõem a sociedade e f) apreender a relação entre conhecimento. Essa edição também deu ênfase à formação de valores como característica necessária aos seres humanos, como pode ser visto a seguir: a) ser formados em valores e atitudes, b) estabelecer julgamentos, c) promover a cultura em direitos humanos, d) valorizar a diversidade, e) valorizar o conceito de sustentabilidade, f) da cidadania ativa, g) de respeito aos direitos humanos, h) exercer o respeito, i) tolerância e respeito aos direitos, j) compreensão dos valores que fundamentam a sociedade.

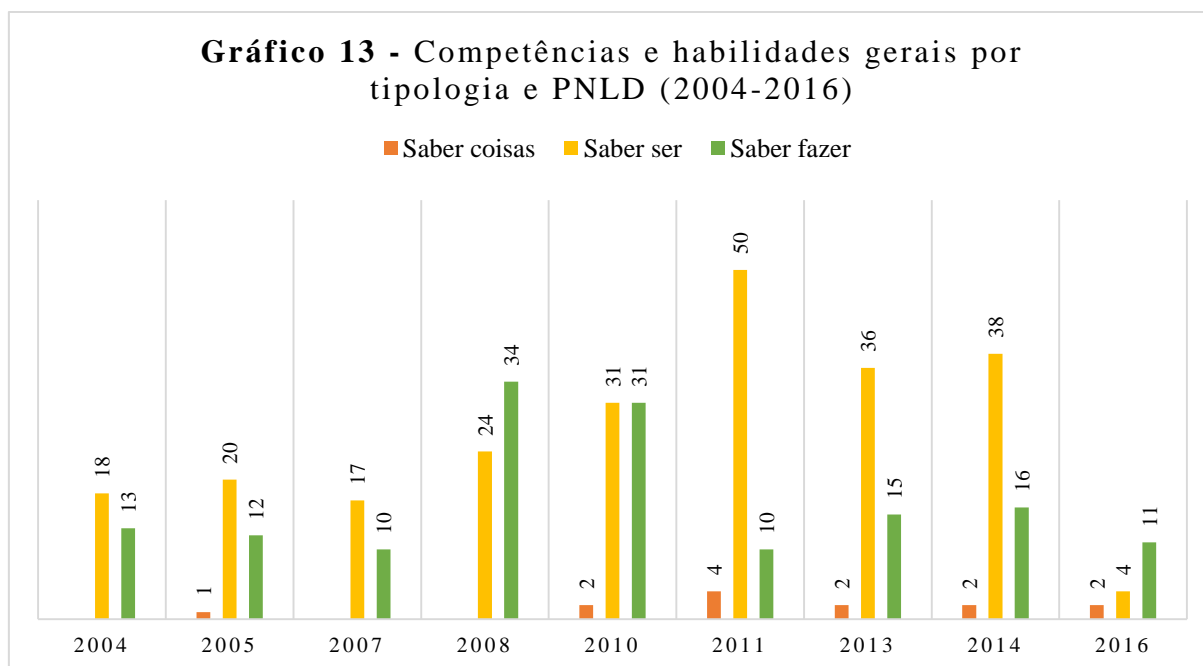
Ainda existe uma ênfase no saber fazer, no entanto, que passa a estar direcionando, informando, inclusive, quais aspectos devem ser tratados pelos autores e editores de livros didáticos. Ao se posicionar dessa forma, amplia-se a dimensão de orientação e diminui-se a possibilidade interpretativa daqueles. Existe, assim, uma ênfase na dimensão normatizadora da prática social que, embora seja apresentada aqui em relação ao livro didático, perpassa todo espaço escolar por meio da constituição de legislações que são resultados e resultantes deste.

A edição supracitada ainda elencou características que diziam respeito ao papel de ator social presente em seu modelo de homem e mulher. Segundo ela, este deve atuar criticamente frente a ciência, cultura e economia, no presente e no futuro. Novamente fica nítida a ideia de perspectivação de futuro presente no espaço escolar, ao mesmo tempo em que afirma demandas sociais que devem ser atendidas por tal modelo ao indicar frentes de atuação necessárias.

A edição 2016 vai atentar para um novo aspecto. Esse foi o reforço do acesso à escrita e à cultura letrada como necessário aos homens, assim como defendeu a autonomia para os estudos como característica. Novamente a educação é tomada como ferramenta de equidade, afinal, para sobreviver de forma digna em uma sociedade letrada, faz-se necessário

estar incluso nesse aspecto. Tal característica decorre do Pacto para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua tomada como um dos documentos norteadores da avaliação.

No que diz respeito ao perfil de competências e habilidades por editais, o gráfico a seguir é bastante ilustrativo:



Fonte: BRASIL/MEC. Edital do PNLD 2004 (2001), 2005 (2002), 2007 (2004), 2008 (2006), 2010 (2008), 2011 (2009), 2013 (2010), 2014 (2011) e 2016 (2014). Sistematização do autor (2017).

Nota-se que o que existe é uma ênfase nas dimensões do saber ser e saber fazer. O que está sendo valorizado no modelo de homem e mulher elencado é a capacidade de agir conforme os valores estabelecidos a partir da República Brasileira de 1988 e operar procedimentos relacionados ao método científico, por meio dos quais possa se posicionar diante dos problemas de sua realidade e de forma coerente.

Vale a pena também chamar atenção para como a edição 2011 passa a representar uma ênfase muito maior sobre os valores, quatro vezes mais que o número de procedimentos apontados, marca que foi seguida pelas edições posteriores, com exceção de 2016. Como já mencionado, o que se busca a partir da edição 2011 é uma ampliação da democracia por meio do trabalho de exercício da cidadania proposta pela Constituição.

Feitas essas análises, faz-se necessário passar ao que ficou marcado como definição, função e perspectiva para a educação.

Assim como a análise realizada para os documentos de 1994 e 2001 atentou-se para separar as menções sobre a educação em torno das mesmas funções atribuídas,

traduzidas nas seguintes perguntas: O que é a educação? Qual sua função? E como deve ser?
O resultado foi a seguinte tabela:

Tabela 8 – Definições e atribuições dadas à educação por edição (2004-2016)	
O QUE É?	EDIÇÃO
Relação entre os conhecimentos socialmente construídos pelo viés científico e os objetivos do ensino e educação escolar	2004, 2005, 2008
Mediação pedagógica que se estabelece entre prática e teoria	2004, 2005
Instrumento de formação dos alunos	2011, 2014
Conhecimento escolar não é oposição ao conhecimento à pesquisa especializada	2005
PARA QUE SERVE	EDIÇÃO
Preparar para o exercício da cidadania	2004, 2005, 2007, 2008, 2011, 2013
Qualificar para o mercado de trabalho	2004, 2005, 2011, 2013
Ensinar para a formação da autonomia	2004, 2005, 2007, 2010
Ensinar para a formação da crítica	2004, 2005, 2007, 2010
Ensinar para a formação da participação	2004, 2005, 2007, 2010
Despertar para a atuação com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem	2004, 2005, 2007, 2010
Propiciar a apropriação do conhecimento	2004, 2011, 2014, 2016
Desenvolvimento da observação atenta do mundo	2004, 2005, 2007, 2008
Desenvolvimento de competências e habilidades do pensamento autônomo e crítico (compreensão, memorização, análise, síntese, formulação de hipóteses)	2007, 2011, 2013, 2014
Respeito à liberdade	2011, 2013, 2014
Apreço à tolerância	2011, 2013, 2014
Desenvolvimento da capacidade de aprender (domínio da leitura, escrita e cálculo)	2011, 2013, 2014
Compreensão do ambiente natural e social	2011, 2013, 2014
Compreensão do sistema político	2011, 2013, 2014
Compreensão da tecnologia	2011, 2013, 2014
Compreensão das artes	2011, 2013, 2014
Formação de atitudes e valores que fundamentam a sociedade	2011, 2013, 2014
Fortalecimento dos vínculos da família	2011, 2013, 2014

Fortalecimento dos laços de solidariedade humana	2011, 2013, 2014,
Formar cidadãos participativos, conscientes, críticos e criativos	2011, 2013, 2014
Identificar relações sociais	2004, 2008
Proporcionar a observação das relações sociais que se processam ao redor	2005, 2007
Favorecer o desenvolvimento pessoal, intelectual e social	2007, 2008
Tornar os alunos conscientes de seu papel na sociedade	2007, 2008
Formação básica do cidadão	2011, 2014
Acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade	2013, 2014
Mediar a vida privada e vida pública	2004
Construção da ética para o convívio democrático	2004
Desenvolver as capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico	2004
Estabelecer o diálogo entre sociedade e conhecimento socialmente e historicamente constituído	2007
Estabelecer o diálogo entre conhecimentos especializados e pedagógicos	2008
Garantir acesso aos bens educacionais	2011
Formar cidadãos capazes de participar, de forma consciente, crítica e ativa de uma sociedade cada vez mais complexa	2011
Formação integral dos alunos	2013
Consolidar o processo de aquisição de leitura e escrita através do acesso à diversidade textual	2013
Garantir o acesso ao mundo da escrita sem desconsiderar a cultura de origem	2016
Desenvolver a autonomia progressiva nos estudos	2016
Inserir a criança, da forma mais qualificada possível, na cultura escrita e na organização escolar primeira etapa	2016
Convivência com a cultura letrada primeira etapa	2016
Convivência e familiarização da criança com os objetos da cultura letrada primeira etapa	2016
Reconhecimento das funções sociais da escrita e da linguagem matemática primeira etapa	2016
Desenvolver as capacidades, estratégias, crenças e disposições necessárias a sua inserção qualificada tanto na	2016

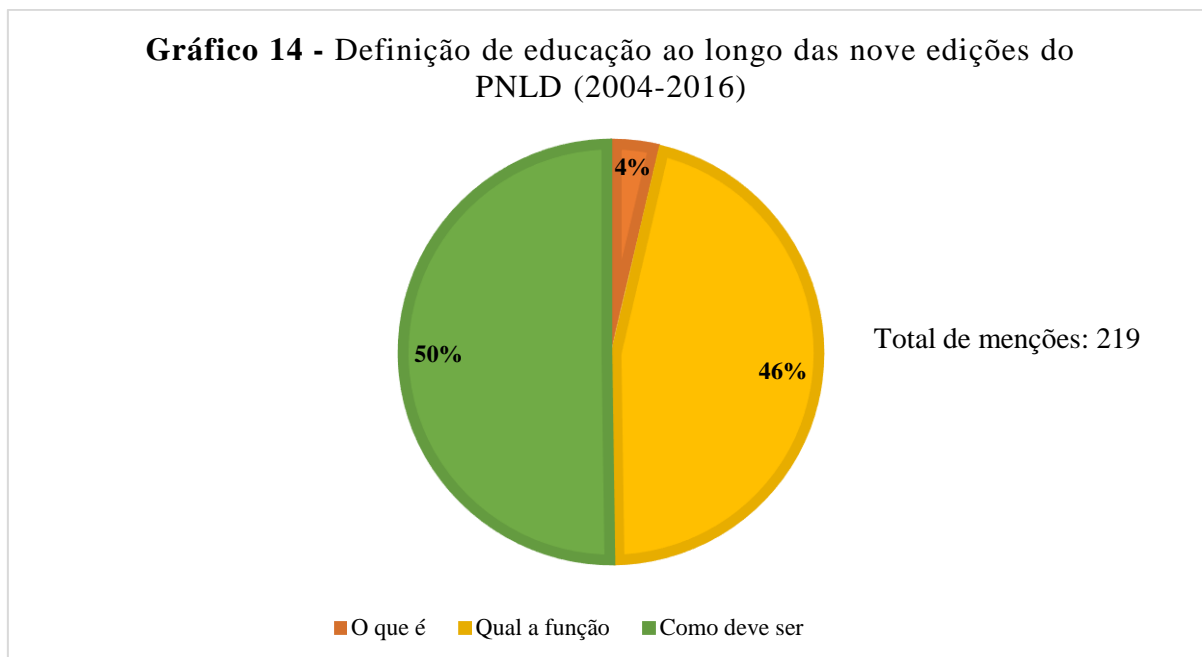
vida pública na escolar primeira etapa	
Consolidar o processo de proficiência em leitura e escrita etapa dois	2016
Desenvolver a capacidade de mobilizar conhecimentos matemáticos em situações práticas cotidianas	2016
Desenvolvimento da autonomia em leitura dos alunos	2016
COMO DEVE SER?	EDIÇÃO
Deve ser adequada a necessidade social e cultural da sociedade brasileira	2005, 2010, 2011, 2014, 2016
Deve levar em conta os interesses e motivações dos alunos	2005, 2010, 2011, 2014, 2016
Laico	2010, 2011, 2014, 2016
Autônomo	2010, 2011, 2014, 2016
Deve levar em conta os saberes gestados na prática docente	2011, 2013, 2014, 2016
Deve oferecer tecnologia educacional compatível com a legislação educacional e com as tendências científicas da academia	2011, 2013, 2014, 2016
Garantia de padrão de qualidade	2011, 2013, 2014, 2016
Educação voltada para prática social	2007, 2008, 2010
Liberdade de aprender e ensinar	2011, 2013, 2014
Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas	2011, 2013, 2014
Gratuidade do ensino público	2011, 2013, 2014
Gestão democrática	2011, 2013, 2014
Valorização da experiência extraescolar	2011, 2013, 2014
Vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas educacionais	2011, 2013, 2014
Levar em conta os progressos efetuados nas últimas duas décadas da aprendizagem e da psicologia cognitiva	2011, 2013, 2014
Produção de conhecimento significativo	2011, 2013, 2014
Organizar-se de acordo com a legislação em vigor	2011, 2013, 2014
Deve se apropriar da realidade como instrumento pedagógico	2007, 2010
Assegurar a igualdade do acesso ao conhecimento socialmente produzido	2013, 2014
Não deve ser ensino-aprendizagem como transmissão do conhecimento apartados do cotidiano dos alunos	2013, 2014
Acesso e permanência na escola	2013, 2016
Superar os conteúdos fragmentários das áreas do conhecimento	2013, 2016
Deve relacionar-se com o contexto da instituição escolar e dos alunos	2004
Deve levar em conta o desenvolvimento do aluno	2004
Respeito à liberdade	2004

Apego à tolerância	2004
Leve em consideração as necessidades sociais e culturais dos alunos	2004
Educação efetiva	2010
Educação lúdica	2010
Independente	2010
Formação adequada às necessidades educacionais	2011
Formação adequada às demandas da sociedade atual	2013
Considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos e continuidade da trajetória escolar	2013
Conteúdos que respondam às demandas do coletivo discente diverso	2013
Favorecer a participação ativa dos alunos	2013
Não poderá desconhecer a singularidade da infância nem do convívio social imediato	2016
Letramento e alfabetização primeira etapa	2016
Alfabetização matemática primeira etapa	2016
Estímulo da leitura e pesquisa	2016
Educação integral e emancipadora	2016
Permita compreender de uma forma ampla e integrada o processo de ensino-aprendizagem, ou mesmo da natureza de produção e reprodução dos conhecimentos	2016

Fonte: MEC. Definições de critérios para avaliação de livros didáticos. 1994. Sistematização do autor (2017).

Pode-se notar que são poucas as menções diretas em relação ao que é a educação, basicamente definida por suas funções ou por aquilo que se espera para ela. Como pode ser visto no gráfico a seguir:

Gráfico 14 - Definição de educação ao longo das nove edições do PNLD (2004-2016)



Fonte: BRASIL/MEC. Edital do PNLD 2004 (2001), 2005 (2002), 2007 (2004), 2008 (2006), 2010 (2008), 2011 (2009), 2013 (2010), 2014 (2011) e 2016 (2014). Sistematização do autor (2017).

É possível visualizar dois aspectos que estão intimamente relacionados. O primeiro é que a educação foi definida nesses documentos, majoritariamente, por meio da apresentação da sua função, definida pela pergunta: qual o papel da educação? Tal indício permite afirmar que a economia escriturística⁶¹ de tal espaço, embora em mudança, manteve uma linguagem de derrisão ao não apresentar suas concepções de forma direta, apresentada através da assertiva: a educação é [...]. O segundo está na presença de uma dimensão de futuro apresentada pela ideia do que essa deve ser, marcando assim a dimensão de planejamento que perpassa o espaço escolar e que já foi, em momentos anteriores, apresentada.

A escolha por essa forma de definição, apresentando as dimensões das funções e do como deve ser a educação, está associada à dimensão pragmática que os editais assumem ao se colocarem como orientadores de uma prática social, a produção de livros didáticos. Assim, tratar da educação por meio de sua função e do que esta deve ser transforma questões teóricas em práticas capazes de serem executadas pelos agentes que compõem o espaço escolar, sejam no presente, sejam em um porvir.

Apesar de não haver uma homogeneidade de definições diretas sobre o que seria a educação, é possível perceber que estas possuem uma dimensão em comum: buscam superar a dicotomia ciência especializada e disciplina escolar. Essa dicotomia já apresentada em

⁶¹ Ver nota 27.

outros momentos deste trabalho acaba por dar um papel secundário ao que se é produzido na escola. Tal fato é indício da existência de uma disputa entre os que acreditam que o espaço escolar produz um conhecimento próprio, partindo da ciência de referência para alcançar outros objetivos; e aqueles que entendem esta como um espaço para a transposição de conhecimentos.

Reafirmar a relação entre ensino e pesquisa é enfatizar a possibilidade de um mesmo profissional, professor-pesquisador, ocupar espaços diversos, sendo a educação básica um espaço de produção de conhecimentos. Levada às devidas proporções, trata-se de apresentar a educação básica como objeto para as reflexões especializadas e valorizar os profissionais docentes, assim como seus saberes. É por meio dessa mesma percepção que se pode refletir a respeito da dimensão didática do conhecimento em sua relação com os objetivos e funções da educação atribuídos no e para o espaço escolar. Ao mesmo tempo, possibilita que os professores também se enxerguem como produtores de conhecimento.

Quando se passa ao cenário de qual a função da educação, é possível se deparar como elementos que atravessaram todo o processo avaliativo. As principais são: formar para a cidadania e qualificar para o trabalho; propiciar a apropriação do conhecimento; desenvolver competências e habilidades.

Entretanto, também é necessário perceber que as quatro primeiras edições vão estabelecer que a função da educação também é formar para autonomia, crítica, para a participação e atuação com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. Nas edições posteriores, a partir de 2011, há uma manutenção dessas funções, no entanto estas passam a serem traduzidas em saberes, reafirmando o aumento do pragmatismo da avaliação a partir dessa edição. É possível por exemplo traduzir a crítica como compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, da arte; a autonomia como desenvolvimento da capacidade de aprender; a atuação responsável como respeito à liberdade, apreço à tolerância, formação de valores e atitudes que fundamentam a sociedade, formação de cidadãos críticos, conscientes, participativos e criativos.

O PNLD 2011 vai apresentar uma outra característica para a educação: ser ferramenta de equidade. Isso ocorre na medida em que afirmou que é função da escola garantir o acesso aos bens culturais, garantindo a todos o direito de conhecê-los. A outra característica que segue no mesmo caminho é a aparição das ideias de defesa da liberdade e o apreço à tolerância, que aparecerão através das características atribuídas aos livros didáticos e de história por meio dos critérios de classificação e eliminação.

É necessário compreender que a defesa da equidade e do respeito das diferenças apresentados no documento está diretamente ligada à conjuntura política vivida no Brasil. Basta lembrar que uma das primeiras ações da gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, foi a fundação das Secretarias Especiais (De políticas de promoção da igualdade Racial, Dos direitos humanos e de Política das mulheres). Tratava-se de constituir aparato institucional para a expressão das demandas dos movimentos sociais.

Segundo Jorge Fernando Hermida (2006), a gestão Lula representou uma transformação em relação ao objetivo da educação. Para esse autor, diferente da gestão anterior, de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que tomava a educação como chave para o desenvolvimento do Brasil, Lula passou a dar a esta um fim em si mesmo, tendo como interesse externo a construção da cidadania.

Oliveira (2009), ao analisar comparativamente a gestão FHC e Lula, na educação, afirma que o primeiro apresentou uma política educacional que se baseava em uma matriz de competências associada a uma postura de avaliação da performance educacional e de uma descentralização administrativa e pedagógica que retirava a responsabilidade da qualidade educacional do Estado para apontá-la como problema local, ligado à gestão escolar e aos agentes sociais. Segundo a autora, essa seria uma tendência internacional, como pode ser visto no trecho a seguir ao tratar sobre a performatividade:

[...] considerada como um princípio de gestão que estabelece relações estritamente funcionais entre o Estado e o meio ambiente externo e interno, ela caracteriza uma forma de direção indireta ou a distância que substitui a intervenção e a prescrição pela fixação de objetivos, mecanismos de prestação de contas, accountability e comparações. A performatividade proporciona sistemas de signos que representam a educação de maneira codificada e autorreferenciada para o consumo. Algumas tecnologias específicas desenhadas para obter a performatividade em educação, tais como a gestão da Qualidade Total e as inovações em matéria educativa, passam a ser tomadas como propostas de governos para a melhoria da educação. A gestão escolar passa a ocupar o foco das reformas educativas nesse período, naturalizando determinada forma de organizar e gerir a educação pública, forma esta em que o Estado passa a ocupar cada vez menos o papel de principal responsável. Essa forma de gestão centrada no meio local, aliada à noção de competência incorporada à educação geral – tomada como aquela que ocorre ao longo da vida –, passa a ser abraçada pelos governos como orientação para a reorganização dos seus sistemas educativos em consonância com o que foi amplamente difundido pelo relatório produzido pela UNESCO para a educação do século XXI (DELORS, 1998 *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 201).

É nítido como existe uma tentativa de afastamento do Estado em relação ao seu papel prescritivo, que não será seguido pela gestão Lula, embora, segundo Oliveira (2009), muitos dos aspectos organizacionais tenham sido mantidos em relação à gestão anterior. Um exemplo dessa manutenção está na continuação do Estado avaliador, ainda preocupado com a performatividade. A mudança da gestão pós-FHC está na retomada do papel do Estado na qualidade de legislador, funcionando como coordenador de um projeto de educação, permitindo a intervenção nos estados e municípios, como pode ser observado a seguir, em que Oliveira (2009) aponta a política educacional da gestão Lula:

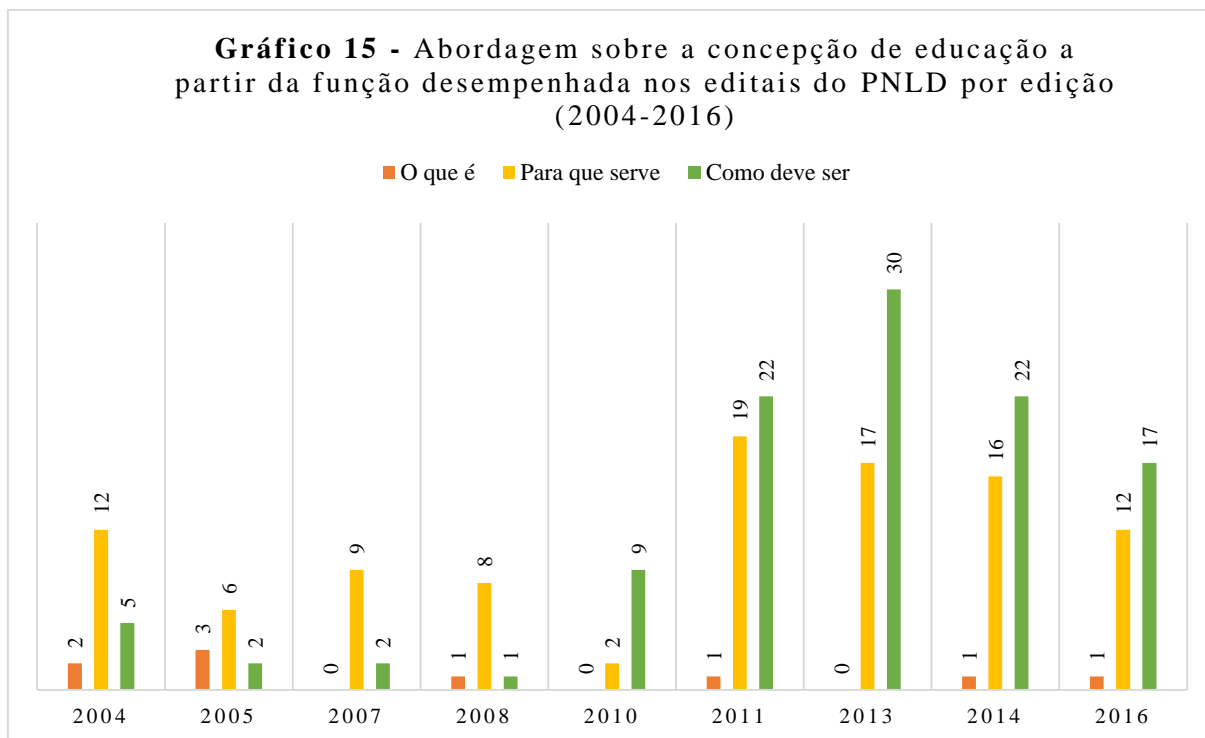
O governo federal, por meio do Ministério da Educação, busca assim atuar como grande mobilizador de forças internas e externas ao Estado. Considerando que a responsabilidade com a educação básica é prioritariamente dos estados e municípios e que à União cabe ação supletiva, o MEC tem procurado promover uma política nacional de condução e orientação da educação básica, envolvendo os estados e municípios e setores da sociedade civil, instaurando, em certa medida, seu papel protagonista na definição das políticas educativas em âmbito nacional, o qual havia se esmaecido pelas reformas ocorridas na década passada (Oliveira, 2009, p. 206).

Esta, ainda segundo Oliveira, seria marcada pela aproximação aos “[...] princípios e dispositivos conquistados na Constituição Federal de 1988 [...]”, os quais se constituiriam como “[...] importante referência na condução das políticas [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 207), para o caso em questão, educacionais.

O que se operou no PNLD 2011 foi decorrência da transformação do espaço escolar por meio da mudança de base do Estado e da concepção que os novos grupos tinham em relação à educação, suas funções e objetivos. Com a gestão Lula, a educação se tornou objeto de equidade e justiça social, seu acesso representou o acesso às riquezas, marca da política de concertação.

Essa transformação também gerou implicações na economia escriturística⁶² do espaço escolar, visualizado a partir dos editais do PNLD. O gráfico a seguir é ilustrador em relação a tal aspecto:

⁶² Ver nota 27.



Fonte: BRASIL/MEC. Edital do PNLD 2004 (2001), 2005 (2002), 2007 (2004), 2008 (2006), 2010 (2008), 2011 (2009), 2013 (2010), 2014 (2011) e 2016 (2014). Sistematização do autor (2017).

É possível observar que a partir de 2011 passa a haver um reforço nos aspectos relacionados ao *para que serve* e *como deve ser*. Isso ocorre em virtude do momento de aprofundamento que a avaliação passou nesse momento. Essa transformação se inicia em 2010 com a transformação dos critérios classificatórios em eliminatórios, entretanto, é na edição 2011 que vai haver uma transformação visível da forma de escrever esses documentos, apresentada, como já dito, na introdução de uma dimensão pragmática.

Se se compreendia que a presença de critérios de classificação podia ser abordada como de segunda ordem e, por sua vez, expressavam uma linguagem eufêmica que visava reduzir a ideia de interferência do Estado. A partir de 2011 houve a elevação do papel do Estado como legislador do livro didático, na medida em que afirma que todos os aspectos apontados para o livro são igualmente importantes e por isso precisam ser respeitados, pois são indispensáveis.

Quando se trata das características que a educação deve ter, o PNLD 2011 também vai ter três mudanças consideráveis. A primeira é a defesa da escola pública como espaço democrático, apresentada nas assertivas: a) Gratuidade do ensino público; b) Gestão democrática; c) Garantia de padrão de qualidade; d) Liberdade de aprender e ensinar; e) Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; f) Levar em conta os progressos efetuados

nas últimas duas décadas da aprendizagem e da psicologia cognitiva; g) Organizar-se de acordo com a legislação em vigor; h) Acesso e permanência na escola.

A segunda é a necessidade da produção de um conhecimento escolar significativo, o qual fica expresso nas ideias de: a) Valorização da experiência extraescolar; b) vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas educacionais; c) ensino-aprendizagem não deve ser entendido como transmissão do conhecimento apartados do cotidiano dos alunos. Tal ponto está diretamente ligado à necessidade de resgatar o sentido de ser da escola diante da sociedade.

A terceira, e última, é a afirmação da necessidade de valorização do fazer/saber docente. Isso acontece na medida em que o documento afirma que esses profissionais possuem um saber que deve ser levado em conta. Tratar dessa maneira é reafirmar a necessidade de diálogo entre autores, editores e professor. Além disso, é valorizar o professor na qualidade de agente que reflete sobre suas ações e que tem contribuições a oferecer no campo educacional.

Novamente o que se observa é a descentralização da hierarquia escolar em prol de uma educação mais participativa e atuante na sociedade. Ao mesmo tempo indica a necessidade de reorganização da instituição escolar diante das transformações da sociedade.

O PNLD 2016 também apontou para novos direcionamentos para a educação. Tal transformação está na ênfase que essa edição deu para a dimensão da leitura e escrita como elemento transversal do processo educativo, sendo responsabilidade da instituição escolar, e por sua vez da educação, inserir as crianças e jovens no universo da cultura letrada. É necessário lembrar que isso é reflexo do PNAIC, que, apesar de aprovado em 2012, só passa a se tornar fundamento da avaliação nessa edição formulada no ano de 2014.

Tal fato leva a observar que a implementação das leis no espaço escolar não se dá de forma imediata para todas as instâncias, uma vez que também implicam em lutas por resistência ao legislado nos interstícios da própria espacialidade. Para o caso do livro didático e de História, o legislado às vezes implica reformulações dos materiais didáticos, gerando choques entre o Estado e seus agentes e os elaboradores de materiais didáticos que zelam por suas receitas.

Em síntese, o espaço escolar apresentado nas décadas de 2000 e início de 2010 é um espaço democrático, marcado pela tentativa de valorização das relações que se estabelecem entre a instituição escolar e a comunidade a que esta atende. É a escola como instrumento de equidade, de garantia de acesso a bens culturais e motora de ações que visem

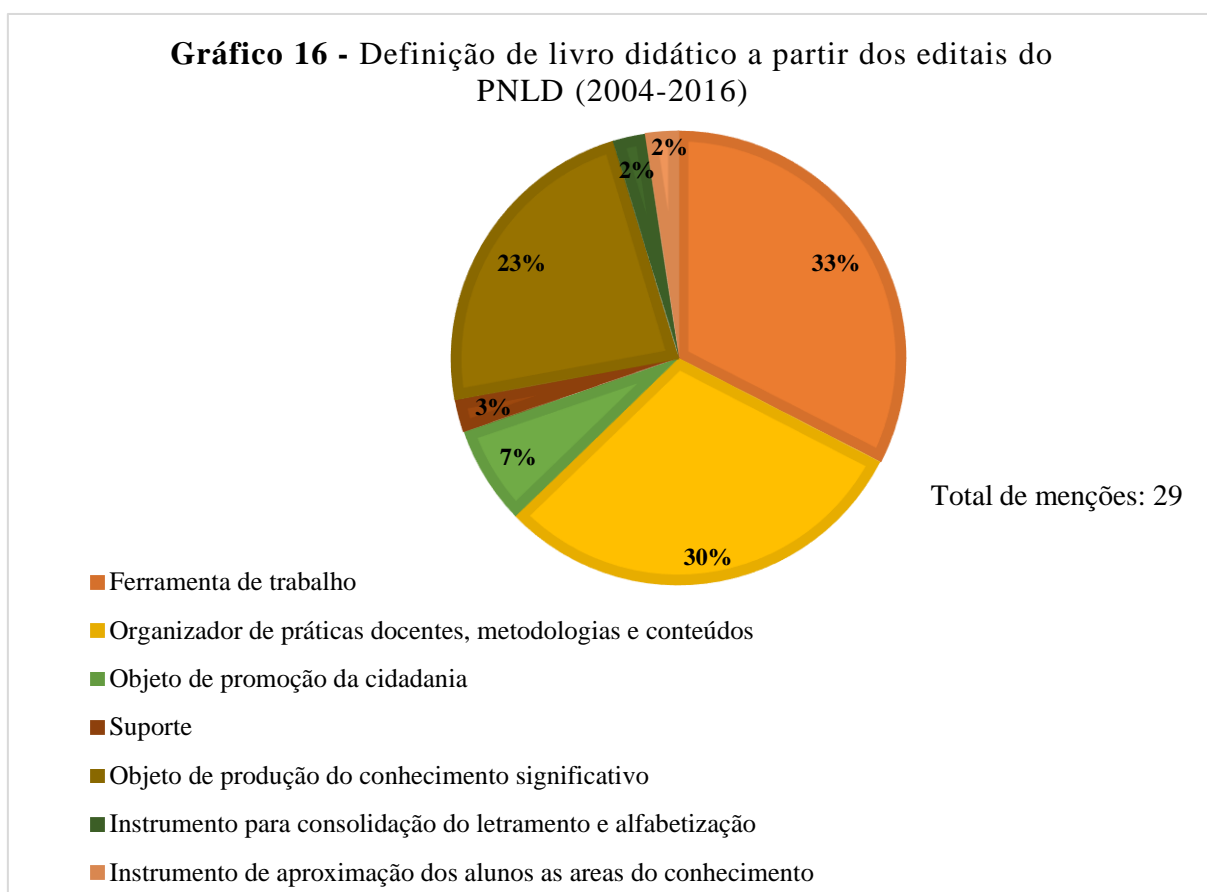
atender aos problemas locais. Na mesma medida, esse espaço respeita as determinações legais que o regem e orientam as ações dos agentes que dele partilham.

Mas que características os materiais didáticos devem possuir para atender a tal definição de educação? É no intuito de responder a essa pergunta que este trabalho prossegue.

4.4 O ESPAÇO ESCOLAR E A DEFINIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NOS EDITAIS DO PNLD (2004-2016)

Da mesma forma que não existe um instante específico em que se apontasse o que estava compreendido como educação, não há um momento do texto que trate de definir o que é livro didático. Nesse sentido, operou-se um processo de busca e captura, registrando todas as menções em que se apresentou o que era um livro didático.

O resultado de tal processo pode ser observado no gráfico a seguir:

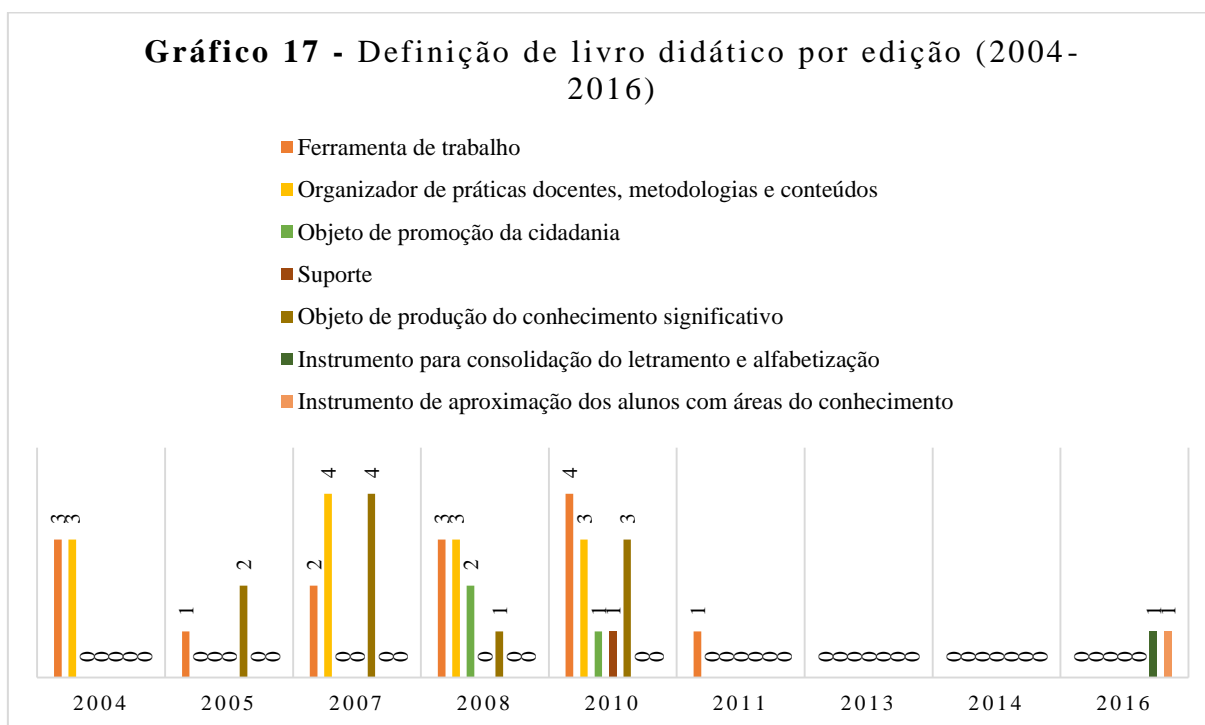


Fonte: BRASIL/MEC. Edital do PNLD 2004 (2001), 2005 (2002), 2007 (2004), 2008 (2006), 2010 (2008), 2011 (2009), 2013 (2010), 2014 (2011) e 2016 (2014). Sistematização do autor (2017).

É possível observar como ao longo dos editais três definições se tornaram hegemônicas, de forma que duas delas correspondem ao que de fato o programa quer

estabelecer como livro didático, são elas: Ferramenta de trabalho e objeto de produção do conhecimento significativo. Já a terceira definição aparece como uma constatação e perspectiva a ser superada, a de livro didático como organizador das práticas docentes, metodologias e conteúdos. Essa inferência já havia sido feita desde o documento de 1994 e foi reafirmada ao longo do material analisado. A apresentação desta última característica implica em uma necessidade ainda em aberto, mas que está associada à cristalização de um modelo de livro didático, apresentado no documento de 2001, *Recomendações para uma política pública de Livros Didáticos*. Tal fato permite inferir que existe uma resistência na transformação do referencial de livro didático presente no espaço escolar.

Quando se parte para a análise dessas definições por edição, é possível localizar pontos de transformação:



Fonte: BRASIL/MEC. Edital do PNLD 2004 (2001), 2005 (2002), 2007 (2004), 2008 (2006), 2010 (2008), 2011 (2009), 2013 (2010), 2014 (2011) e 2016 (2014). Sistematização do autor (2017).

É possível notar como não existe uma homogeneidade em relação a essas menções. Fica bastante nítido como entre 2004 e 2011 existe todo um esforço para dar um caráter de especificidade ao livro didático. Isso é feito através da relação entre objeto e a função que lhe é atribuída. Novamente é possível verificar a dimensão prática sendo chamada à baila pela economia escriturística⁶³ do espaço escolar.

⁶³ Ver nota 27.

Outro elemento que fica bastante visível é a presença da definição a ser superada de livro didático apresentada anteriormente e que aparece nas edições 2004, 2007, 2008 e 2010.

A partir de 2005 houve a inclusão da ideia de livro didático na qualidade de ferramenta para a construção do conhecimento significativo. Esse elemento vai ser reforçado até o PNLD 2010, juntamente com a ideia de livro didático como ferramenta de trabalho do professor. Tais elementos são reflexos das colocações estabelecidas no documento de 2001, o qual já apontava para a necessidade do uso da autonomia do professor para atender de forma mais coerente as necessidades dos alunos e suas comunidades, o que implicaria, inclusive, na elaboração de materiais de trabalho próprios.

Na edição 2008, surgiu o terceiro elemento para compor a definição do que é o livro didático para o PNLD, passando a ser apontado como objeto de promoção da cidadania. Tal processo representa uma transformação gradual do livro didático e das qualidades a ele atribuídas, modificações que estão relacionadas à mudança da base de governo no Brasil e à concepção que esta edição do PNLD possuía para a educação, mencionada em outros momentos do texto. Basta lembrar que o documento tem sua elaboração no ano de 2005 e que representa um aprofundamento se comparado com a edição 2007, primeira edição em que tratou-se de forma criteriosa o tratamento das minorias sociais. Apresentar o livro nessa perspectiva representou a construção de uma definição que unisse todos os aspectos relacionados à vivência social republicana, inclusive a correção de suas distorções.

A partir do PNLD 2011 passa a haver uma transformação, os editais passam a não mencionar diretamente o que é o livro didático, isso ocorre porque tal definição passa a ser feita por intermédio de seus critérios eliminatórios, ou seja, qualquer material que não se enquadrar naqueles parâmetros não pode ser adquirido pelo estado brasileiro como livro didático. Mais uma vez a edição 2011 aparece como marcada por aspectos que se diferenciam das edições anteriores.

É somente com uma nova transformação do cenário educacional, com a publicação de documentos como o *Pacto Nacional para a Alfabetização na idade certa* e as *Orientações para inclusão das crianças no ensino fundamental de 9 anos*, que as avaliações do PNLD passam a tratar novamente de uma característica específica aos livros a serem adotados. Essas transformações são vistas na edição 2016, que acrescenta, para além das características já elencadas, que o livro didático deveria ser instrumento para consolidação do letramento e alfabetização e instrumento de aproximação dos alunos com áreas do conhecimento.

Em síntese, a definição de livro didático apresentada possui uma dimensão bricolada, em que as características atribuídas aos livros didáticos se associam na medida em que novas necessidades são chamadas ao palco, e torna-se necessário atribuir-lhe novas funções ou enfatizar outras. Fato que permite afirmar que o espaço escolar possui um referencial marcado pelas experiências e definições que foram, ao longo do caminho, sendo atribuídas a ele.

4.5 APONTANDO QUALIDADES: OS EDITAIS DO PNLD PÓS ANOS 2000 E A IDEIA DE LIVRO DIDÁTICO

Mas quais as características delineadas para a elaboração de tal livro didático, a partir das concepções de homem, mulher, sociedade e educação, elencadas anteriormente?

A primeira coisa a ser lembrada é que as avaliações tiveram dois modelos para apresentação de tais aspectos. A primeira vai da edição 2004 a 2008 e compreende dois tipos de critérios, os eliminatórios, que compreendiam os elementos indispensáveis; e os classificatórios, tidos como menos importantes, uma vez que não possuíam a possibilidade de excluir o material da avaliação, servindo apenas para classificação. Assim, existiam critérios de primeira e segunda ordem.

A partir da edição 2010 essa divisão é extinta, convertendo todos os critérios em eliminatórios, tornando-os imprescindíveis. Desta forma, todas as características apontadas deveriam estar nos livros didáticos. A superação do modelo anterior está associada a dois elementos que estão conexos entre si. O primeiro é a mudança de concepção dada à educação, afinal, a única forma de pensar a educação como ferramenta de correção das desigualdades sociais era a melhoria de sua qualidade como primeira ordem do dia, sendo responsabilidade do Estado concertor. Ao mesmo tempo, o que se constitui no segundo elemento, era necessário a constituição de contratos entre a instituição legisladora e os agentes diretos⁶⁴ da transformação dos livros didáticos: os autores e editores.

⁶⁴ Apresenta-se esses agentes como diretos, por compreender que eles constroem esse material de acordo com os pactos e concepções que gravitam no mundo social quando se trata de livros didáticos. Essas forças externas podem ser pensadas como formas de transformação indiretas, uma vez que, ao investigarem ou gerarem pressão sobre o espaço escolar, tornam possíveis a transformação da ideia de livro didático que por sua vez é utilizada pelos agentes diretos.

Sobre esse último aspecto, Celia Cristina Figueiredo (2007) faz importantes considerações. Ao analisar a relação entre o mercado de livros didáticos e o Estado brasileiro, em sua tese de doutorado, intitulada “O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)”, se deparou com o documento intitulado *Para formar um país de leitores: contribuições para a política do livro escolar no Brasil*.

Segundo a autora, esse documento foi apresentado por seus autores, a Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (Abrelivros) e a Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrale), em dezembro de 2002, durante a gestão do presidente Lula. Afinal, era preciso fazer concessões para garantir a manutenção da relação entre o Estado e os responsáveis pela produção dos livros, uma vez que se esperava do governo emergente uma postura diferente da gestão FHC. Como pode ser visto no trecho a seguir:

[...] autores e editores brasileiros de livros didáticos, por meio de suas principais entidades representativas, elaboraram o já referido documento, em que enumeraram o que consideraram ser pontos fundamentais para estabelecer uma interlocução com a nova gestão: a ênfase na importância do livro em geral, e do didático em específico, para a formação de leitores no país; considerações acerca dos rumos da avaliação dos livros didáticos e sobre a operacionalização do PNLD e, finalmente, um rol de propostas para futuros encaminhamentos das políticas públicas para o livro, em especial, para o PNLD (CASSIANO, 2007, p. 85).

Ainda segundo a autora, esse documento se ateve a apresentar sugestões de mudanças relativas à política do livro didático. Para isso dividiu-se em duas frentes. A primeira solicitou que alunos e professores tivessem acesso a obras didáticas, mas também a variados gêneros de impressos, o que, de certa forma, implicava na ampliação das receitas dos produtores de livros didáticos. O segundo voltou-se, de acordo com Cassiano (2007), ao estabelecimento de sete exigências relacionadas ao PNLD. A saber: 1) a não descontinuidade do programa; 2) a inclusão, aquisição e distribuição de livros didáticos de espanhol e inglês; 3) a inclusão e distribuição de livros didáticos para o ensino médio; 4) a reavaliação da aquisição de livros consumíveis para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, uma vez que esse tipo de livro não se enquadrava no perfil de livro exigido pelo programa, apenas não consumíveis; 5) a revisão dos critérios de avaliação, a fim de que a avaliação se tornasse permanente, atendendo as ideias de pluralidade, participação e transparência como forma de evitar possíveis penalizações financeiras; 6) a revisão das etapas do programa para que todas

fossem cumpridas com o máximo de transparência e o mínimo de burocracia; e por último, 7) a verificação da sustentabilidade jurídica do programa, a fim de garantir sua continuidade.

De acordo com Cassiano (2007), um dos pontos de tensão desse documento era a retirada das categorias de classificação, assim como a exigência do fim da divulgação pública da lista de excluídos. Tais medidas que visavam a redução das perdas financeiras dos autores e editores, que, embora ficassem excluídos das compras do Estado, ainda poderiam concorrer na vendagem de livros didáticos na iniciativa privada.

Das exigências encaminhadas na gestão Lula, segundo Cassiano (2007), apenas a última não teria sido contemplada. No entanto, é possível afirmar que todas foram implementadas, uma vez que, em 2010, três anos depois da elaboração do texto supracitado, o PNLD foi transformado em política de Estado, o que incorreu na transformação do programa e, por sua vez, na forma de tratamento dos critérios de qualidade do livro didático.

Embora tenha sido apresentada tal organização, marcada por critérios classificatórios e eliminatórios, todas as avaliações consideram, como características indispensáveis aos livros didáticos, a contribuição para o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico, traduzido pelas capacidades de: análise, síntese, compreensão, memorização, formulação de hipóteses, capacidade de abstrair e generalizar.

Além disso, os livros não podem veicular preconceitos (linguagem, etnia, origem, gênero), assim como não devem ser instrumentos de doutrinação política e/ou religiosa, ou servir como meio de propaganda.

O que está se defendendo é um livro que esteja comprometido com a possibilidade de proporcionar a aprendizagem como forma de posicionamento no mundo, de forma justa e coerente com o momento sócio-histórico em que os alunos estão inseridos. Ao mesmo tempo em que propõe a defesa de uma educação plural, laica e inalienável, como proposta pela Constituição e LDB.

Entre as edições 2004 e 2008 eram quatro os tipos de parâmetros tidos como secundários: o primeiro deles é o projeto-gráfico editorial, que deveria ter as seguintes características: a) texto impresso em preto, b) mapas que obedecam às convenções cartográficas e tragam legendas, c) ilustrações acompanhadas com créditos, d) gráficos e tabelas que apresentem título, fonte e data; e) sumário que permita uma rápida localização das informações, f) textos que possuam descanso visual, g) estrutura hierarquizada, h) texto e ilustração devem ter ritmo e continuidade, i) layout integrador, j) desenhos e letras compatíveis com o nível de ensino, l) impressão sem atrapalhar a leitura do verso, m) usar diversas linguagens; n) textos que não desencorajem a leitura. A partir da edição 2007 passa-

se a cobrar que imagens e textos construam uma unidade visual e que o sumário reflita a organização da obra.

O segundo aspecto tido como secundário era o trabalho realizado com as imagens presentes no livro, que deveriam ser: a) claras, b) objetivas, c) de fácil compreensão, d) poderiam intrigar, e) problematizar, f) conduzir a pensar e g) despertar a curiosidade, h) atender aos fins a que foram evocadas. Também deveriam atentar para reprodução da diversidade étnica, não podendo expressar estereótipos e preconceitos, nem induzi-los, como foi colocado a partir da edição 2007.

O terceiro diz respeito à elaboração dos Manuais do Professor presentes nas obras didáticas, que deveriam se diferenciar dos livros do aluno⁶⁵, oferecendo orientação teórica, bibliografia, sugestões de leitura, contribuir para a formação e atualização do professor. A partir da edição 2007 passou a mencionar-se que esse material deveria ter pressupostos teórico-metodológicos que correspondessem ao que era, de fato, feito no livro.

A edição 2007 também passou a considerar como critérios de qualificação os princípios éticos, atrelados à valorização da imagem das mulheres, dos afrodescendentes e povos indígenas, com um reforço através do tratamento de temáticas de violência contra a mulher, correlata e preconceito. Tal aspecto deveria se dar no material de forma ampla, tanto nas imagens quanto nos textos. Essa dimensão se aprofunda na edição 2008 ao se propor a construção de uma sociedade não sexista e cidadã. Dito de outra forma, não se trata do respeito apenas a essas minorias, mas a toda diversidade, uma vez que todos, pela legislação brasileira, se constituem como cidadãos. Essas transformações podem ser pensadas, como já mencionado, com a mudança de concepção da educação a partir do momento em que um governo popular democrático assumiu o executivo.

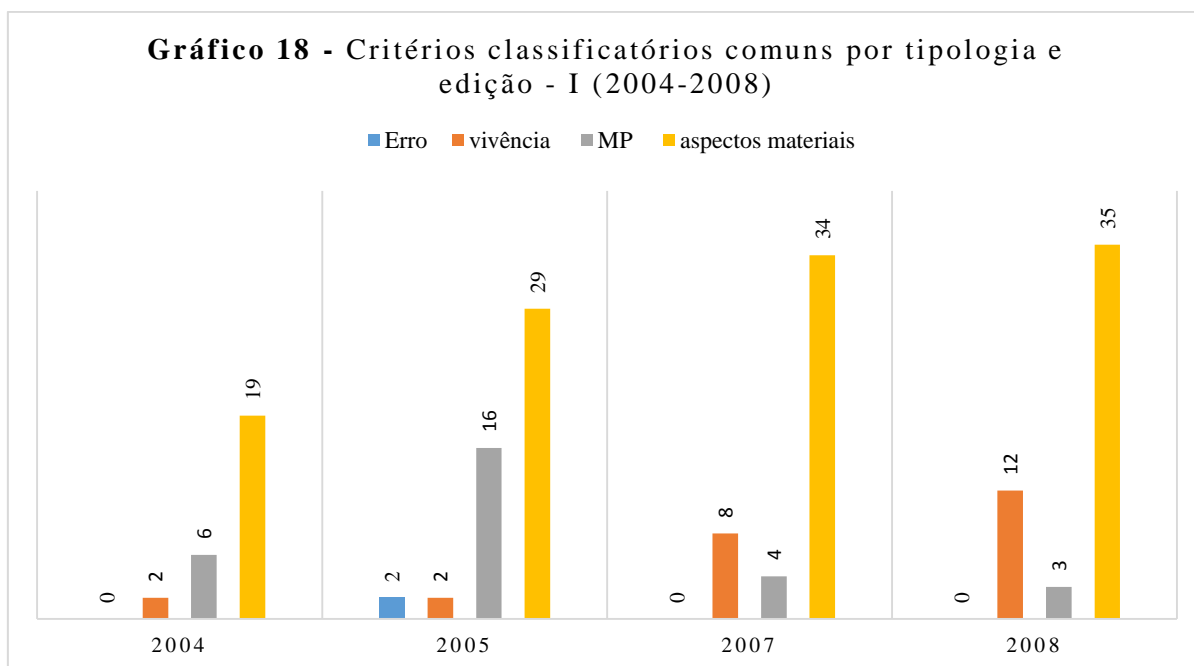
Tais ações afirmativas puderam ser sentidas em várias frentes. Tome-se por exemplo a legislação que gravita em torno da defesa das mulheres e de sua afirmação. Entre as décadas de 1970 e 2003, este sendo o ano em que data a primeira lei nesse sentido e o início do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), foram aprovadas 12 leis que atendem as mulheres. Entre 2003 e 2015 foram aprovadas 29 desse tipo. Em termos percentuais, tem-se

⁶⁵ O texto menciona que esse não poderia ser o livro do aluno com exercício resolvido. O que ocorre aqui é o exemplo de que os editais cumprem uma função moduladora, tomando o modelo de livro que se tinha, ou seja, um livro do professor que se caracterizava pela simples resolução de exercícios, como necessário de transformação. Para isso, apresenta o formato que este deve possuir para que cumpra de forma mais adequada os objetivos da educação e das disciplinas específicas.

3% na década de 1970, 2% na de 1980, 12% na de 1990, 76% em 2000 e 7% em 2010. Fica nítido como houve, a partir dos anos 2000, a tentativa de construção de ferramentas legais que pudessem auxiliar os grupos sociais menos valorizados. O mesmo ocorreu com a juventude e com os grupos étnicos. A educação, nesse sentido, passa a ser uma ferramenta para promoção positiva de tais grupos, atentando para a constituição de uma sociedade que se entende como plural.

Partir desse ponto é também compreender que o espaço escolar reflete os problemas sociais, não estando apartado desses. Tal fato é possível na medida em que, na qualidade de campo de ações, este sofre a interferência de outros campos, assim como interfere neles. A mudança de concepção em torno da função da escola, de ferramenta de desenvolvimento nacional, para ferramenta de equidade e correção dos problemas sociais são fundamentais para compreender essa postura diante da apresentação e defesa de valores e atitudes.

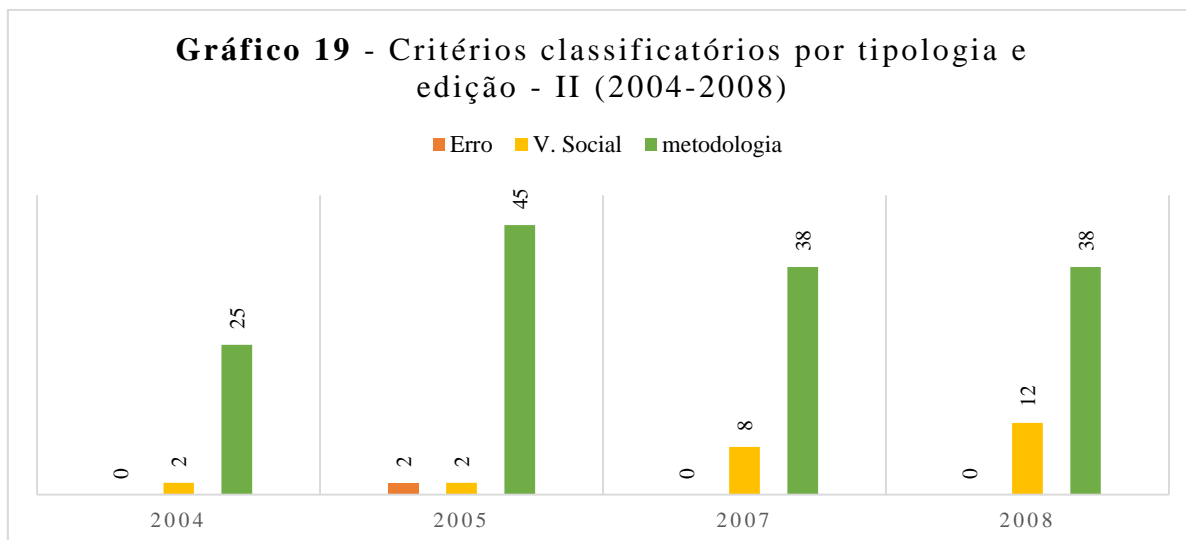
É possível classificar essa série de critérios classificatórios apontadas anteriormente em quatro aspectos já utilizados anteriormente, quando da análise dos *Crítérios de 1994* e *Definições de 2001*. A saber: a) erro, diz respeito às menções relacionadas a erros de informação e conceitos; b) vivência republicana, diz respeito aos valores apresentados para a democracia brasileira; c) Manual do professor, refere-se aos aspectos relacionados a essa parte do material e d) aspectos materiais, refere-se aos elementos relacionados aos aspectos físicos e de organização material do livro. Ao fazer isso é possível localizar quais características se encontram em evidência, possibilitando visualizar a qual elemento foi concedida mais importância em cada edital. Como pode ser visto no gráfico a seguir:



Fonte: BRASIL/MEC. Edital do PNLD 2004 (2001), 2005 (2002), 2007 (2004), 2008 (2006), 2010 (2008), 2011 (2009), 2013 (2010), 2014 (2011) e 2016 (2014). Sistematização do autor (2017).

É possível notar como os critérios apresentados como secundários estão voltados para os aspectos materiais do livro didático, em sua maioria, voltados aos aspectos-gráfico editoriais. Fica visível, ao longo da série estudada, o aprofundamento que apontou-se anteriormente em relação aos aspectos voltados à vivência democrático-republicana.

Esse gráfico se torna ainda mais esclarecedor se compreender-se que aspectos materiais e manual do professor pertencem a uma mesma categoria, a de aspectos metodológicos, uma vez que a modificação dos aspectos materiais e do manual do professor estão voltados para a viabilização do processo de ensino-aprendizagem. Como pode ser visto no seguinte gráfico:



Fonte: BRASIL/MEC. Edital do PNLD 2004 (2001), 2005 (2002), 2007 (2004), 2008 (2006), 2010 (2008), 2011 (2009), 2013 (2010), 2014 (2011) e 2016 (2014). Sistematização do autor (2017).

É possível notar como é bem menor o número de menções relacionadas ao tratamento de erros de informação, que diriam respeito diretamente a conteúdos substantivos, e de vivência social, permitindo afirmar que o foco de tais parâmetros dá ênfase à metodologia e não ao conteúdo em si mesmo.

No que diz respeito a características indispensáveis, a edição 2011 traz em si novos aspectos para além dos critérios mencionados anteriormente como classificatórios, mas que a partir da edição 2010 passaram a ser eliminatórios. O primeiro refere-se à legislação, diretrizes e normas oficiais relativas ao ensino fundamental. Mais uma vez demarca-se a dimensão legislativa do Estado democrático brasileiro, funcionando como um orientador de práticas e mediador entre os interesses pessoais e os da coletividade.

Esta também reforça as questões de convívio social, demonstrada no que o documento chama de *observância de princípios éticos para a construção da cidadania e convívio social republicano*. Tratou assim de declarar a necessidade de combater práticas discriminatórias e que violassem os direitos. Essa ênfase também é sentida ao observar que abordou-se outros tipos de preconceito, como o de idade, regional e de orientação sexual, não mencionados em edições anteriores. Esse apontamento a “novos” tipos de preconceito também pode ser observado como uma tentativa de abranger ao máximo tais práticas, a fim de que os produtores de livros didáticos tenham clareza do que está sendo tratado. Novamente, apresenta-se essa edição como tendo um novo perfil de escrita, marcado pela tentativa de redução da interpretação dos produtores em relação ao que se está apresentando como princípio.

Outra transformação apresentada nessa edição diz respeito às dimensões didático-pedagógica e teórico-metodológica que, segundo a edição 2011, deveriam ser explicitadas, assim como seus objetivos. As obras deveriam também: a) indicar possibilidades de trabalho interdisciplinar; b) propor o uso adequado do material em relação às estratégias e recursos; c) discutir diferentes formas de avaliação; d) proporcionar reflexão sobre a prática docente e a interação com outros profissionais da escola; e) apresentar textos de aprofundamento; f) atividades complementares ao livro; g) coerência entre a fundamentação, conjunto de textos; h) atividades e exercícios, organizar-se em unidade, tanto internamente dos volumes quanto do conjunto da coleção, obedecendo a uma progressão; i) contribuir para apreensão das relações entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e as suas funções socioculturais.

O que fica nítido é que os parâmetros apresentados colocam o livro como um objeto que faz parte da prática docente, que vai da aula do professor ao encontro da comunidade escolar e da realidade em que a escola está inserida. Assim, o livro deveria ser mais que um recurso, mais que uma fonte, marcado por sugestões e possibilidades de trabalho a serem escolhidas a partir das relações estabelecidas no espaço escolar.

Dessa forma, não é à toa que ao longo das edições tenha havido uma valorização do Manual do professor como ferramenta de atualização dos professores, através da sugestão de leituras e textos de aprofundamento, de reflexão em torno da prática docente e da discussão de referenciais teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que apresenta sugestões didáticas de atividades, avaliação e formas de trabalho com os alunos. O que se tem é a valorização desse recurso que passou a ser essencial ao livro didático, quem dirá uma das marcas de sua especificidade.

A quarta transformação diz respeito à forma que as questões gráfico-editoriais são tratadas. A partir de 2011 esse aspecto passa a ser tratado como um recurso metodológico, que por sua vez deve dialogar com os pressupostos teórico-metodológicos da obra e atender ao seu público-alvo.

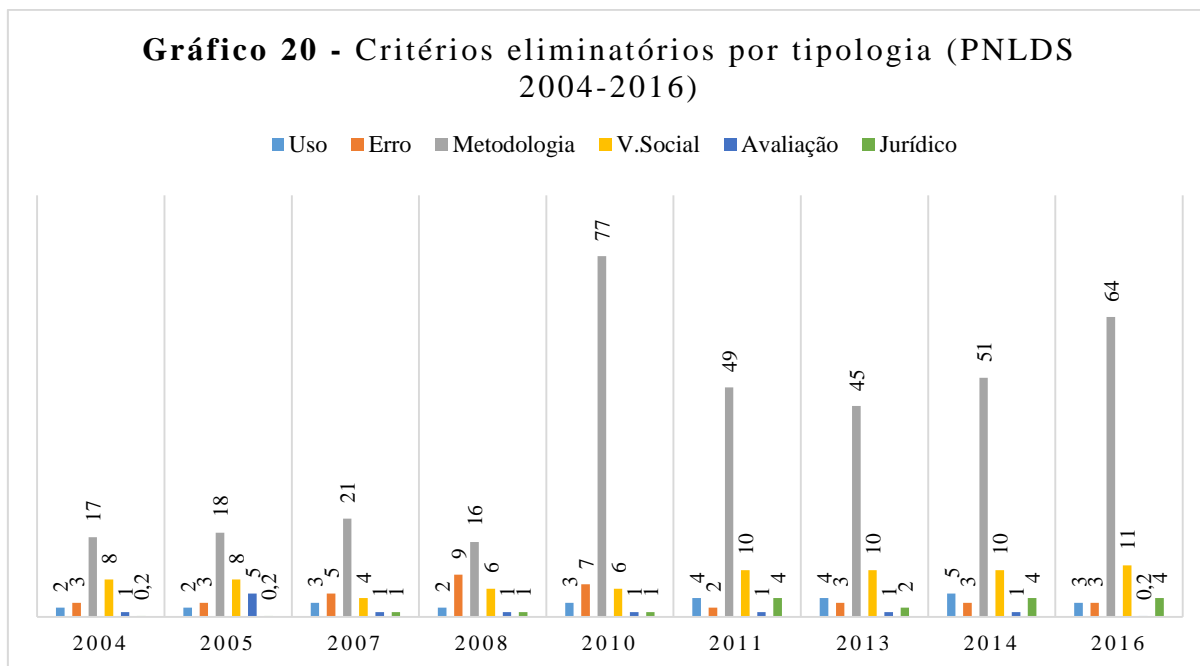
Essa dimensão citada se expressa nas seguintes características assinaladas no documento: a) apresentar legibilidade gráfica adequada ao nível ao qual se destina, b) apresentar títulos e subtítulos claramente hierarquizados com recursos gráficos compatíveis, c) apresentar sumário que reflita a organização dos conteúdos e atividades, d) apresentar organização clara, coerente e funcional com a proposta didático-pedagógica e teórico-metodológica. Em outras palavras, o livro didático e suas diversas partes devem compor uma unidade que gravita em torno dos elementos didático pedagógicos e teórico-metodológicos.

Tal temática vai ser aprofundada no PNL D 2013, que afirma que o livro deve ser claro, coerente e funcional, assim como ter número de páginas compatível com as características inerentes ao processo de ensino e de desenvolvimento das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, e as ilustrações devem apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas.

É somente na edição 2016 que novas transformações significativas vão se dar em duas frentes. A primeira em relação às questões didático-pedagógicas e teórico metodológicas, sentidas na medida em que essa edição enfatizou a interdisciplinaridade como aspecto necessário, não que não houvesse aparecido em outros momentos da série analisada, a diferença aqui é que ela passa a ser tratada com mais detalhamento. Segundo essa edição, os livros deveriam apresentar propostas de planejamento individual e coletivo, indicar e oferecer suporte para avaliação de projetos interdisciplinares, assim como articular os conteúdos da disciplina em jogo com as demais áreas e com a realidade.

A segunda mudança está relacionada aos valores necessários à vivência em sociedade, ou seja, diz respeito ao conjunto de práticas e elementos envolvidos que tornam capazes o desenvolvimento da vida coletiva. Pela primeira vez passa-se a apontar que o livro didático deve respeitar os direitos humanos. Tal elemento se torna relevante na medida em que se aprofundam as relações entre os diversos povos e nações, tornando as relações sociais multiculturais.

Quando se analisa as características assinaladas como necessárias aos livros didáticos, separando-as por tipo, como foi feito anteriormente com os critérios classificatórios, é possível observar outras tendências.



Fonte: BRASIL/MEC. Edital do PNLD 2004 (2001), 2005 (2002), 2007 (2004), 2008 (2006), 2010 (2008), 2011 (2009), 2013 (2010), 2014 (2011) e 2016 (2014). Sistematização do autor (2017).

A primeira coisa a ser observada é que como existe um enfoque na dimensão metodológica, essa comportaria as seguintes temáticas: aspectos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos, Manual do professor e aspectos gráficos editoriais. Sua elevação se dá a partir da edição 2010 em virtude da transposição dos parâmetros classificatórios, em sua maioria de ordem metodológica, como já demonstrado, para a ordem de parâmetros indispensáveis.

Em síntese, a saída para o livro didático a fim de superar o modelo que existia antes foi dada através da ênfase na teoria, metodologia e didática, as quais deveriam perpassar todo o material. Assim, o livro didático apontado é compreendido como esse espaço que oferece ao professor a possibilidade de lidar com as inovações nesses três aspectos e utilizá-los nas situações cotidianas em sala de aula a partir de suas necessidades, não como simples mimetismo, mas por meio da compreensão das ideias que estiveram na base da elaboração dos livros didáticos. Tal fato permitiria que esse material se consolidasse como um espaço de formação, tanto para os alunos quanto para os docentes.

4.6 HISTÓRIA E ESPAÇO ESCOLARES PÓS-2001: DEFININDO O CONHECIMENTO HISTÓRICO E SUAS FUNÇÕES

Diante do apresentado, o que foi entendido por História e qual papel foi atribuído a essa disciplina no espaço escolar pós-2001? É diante de tal questionamento que seguiremos daqui por diante.

Assim como os outros aspectos apresentados, não existe um espaço específico dentro dos editais em que se define o que é história e qual sua função. Tais informações são encontradas de forma esparsa na parte referente ao conteúdo disciplinar tratado.

Em termos gerais, existem duas definições que obedecem ao mesmo princípio: o modo de fazer história aceito no século XXI. Obedecem, assim, aos princípios do método histórico convencionado pela comunidade de Historiadores. Segundo Itamar Freitas e Margarida Oliveira (2014, p. 118), o conhecimento histórico metodizado seria marcado por cinco elementos: a) o estabelecimento de uma problemática de interesse a ser investigada; b) o uso do tempo como categoria principal do trabalho do historiador; c) a investigação por meio de fontes; (4) a utilização de referenciais teórico-metodológicos que auxiliassem a análise da realidade investigada; e, (5) a consubstanciação da pesquisa em textos acadêmicos.

A primeira forma de definir história vai das edições 2004 a 2010, que se processa de forma mais fragmentada e apresentou-se através das características que esse conhecimento deveria possuir. Assim, a história deveria ser: a) a história-problema; b) crítica, c) não deveria ser apenas fatos e datas; d) não deveria ser narrada como verdade absoluta; e) é a compreensão dos diversos processos e sujeitos históricos, e por último, f) é a compreensão das múltiplas possibilidades de existência da sociedade a partir da experiência do presente.

Faz-se necessário apontar que dois acréscimos ocorrem a essa definição. O primeiro se dá em 2008, afirmando que a história não é o relativismo total. O que se quer afirmar a partir disso está relacionado às formas de interpretação do conhecimento histórico que acabam por relativizá-lo, apresentando-o apenas como discurso. Levadas às proporções máximas, essas interpretações esvaziam os fatos históricos de sentido e atacam o princípio de cientificidade da história, o método histórico. O que os editais se propõem com isso é defender o princípio de cientificidade como forma de alcançar os aspectos verossimilhantes do passado, que garantem o sentido da história e justifica, inclusive, sua presença na escola.

Essa edição também apresenta a especificidade do conhecimento histórico-escolar, entendendo que compreende a relação entre os conhecimentos socialmente

constituídos no processo científico, e os conteúdos e objetivos do ensino e da aprendizagem escolar. Embora seja um tanto generalista, pois serve a todas as disciplinas, coloca em cheque a ideia de que o conhecimento escolar é a reprodução dos conhecimentos acadêmicos de forma simplificada. Assim, é possível dizer que o conhecimento escolar, apesar de ter como base o método científico, possui produtos diferentes, não apenas em formato, mas também em intenções.

Outra inferência se dá em 2010, momento que seria de transição para o estabelecimento de uma nova definição, que afirmou que o método histórico é a especificidade da história e que deveria ser o caminho do ensino-aprendizagem de tal conhecimento. Tal encaminhamento foi seguido por todas as edições que se processaram após essa edição. Além disso, a mesma edição ainda complementou a definição de história ao afirmar que esta é a compreensão das relações entre grupos sociais diversos no tempo e no espaço. Pela primeira vez a história estava sendo colocada em relação a sua função e conceitos-chaves.

A partir da edição 2011 um novo formato de definição aparece, mais claro e condensado, e vai ser utilizado nas avaliações subsequentes. Ele passa a ser apresentado como: a) representação dos fatos por meio da interpretação de fontes e testemunhos; b) base para compreensão do passado e dos modos humanos padronizados de agir, pensar e sentir em diferentes tempos e espaços.

Dois apontamentos podem ser feitos a partir desses dois aspectos: o primeiro é a valorização do elemento metódico da história, indicando sua valorização no próprio ato de definir tal conhecimento. A segunda é o apontamento em direção aos diversos aspectos que a história passou a abranger, afirmando assim a necessidade de se estabelecer para o ensino escolar objetos que estão fora da dimensão tradicional dos fatos e datas.

O que existe em ambas definições é a indicação do método histórico como principal elemento definidor da história e história escolar, por meio do qual se produz e se aprende sobre o conhecimento histórico. É essa também a ferramenta de superação da história escolar tradicional, baseada em fatos e datas ainda presentes, segundo os próprios editais, na ideia de conhecimento escolar. Como se pode ver no trecho a seguir a respeito da forma que a história é entendida: “[...] o conhecimento histórico escolar permanece marcado por um senso comum sobre a História: a enumeração, a mais exata possível, dos acontecimentos, datas e personagens, centrada na informação e na memorização” (BRASIL, 2016. p. 69). E acrescenta afirmando que é “[...] urgente e necessária a desconstrução desse senso comum que concebe o livro didático como veiculador de uma verdade absoluta, repositório de toda informação sobre

o passado, informação esta que deve ser prontamente memorizada pelos educandos” (BRASIL, 2016, p. 69).

Esses dois trechos também demonstram como existe, no espaço escolar, disputas de concepções do que se compreende como conhecimento histórico escolar e livro didático de História. Essas diferenças de compreensão coexistem, mesmo que através de relações de resistência. A superação de tal concepção de História já havia sido alvo de apontamentos desde a edição 2004, ao se propor a ideia de uma história significativa. Mais de dez anos se passaram até a edição 2016 e o esforço ainda continuava sendo a superação de tal aspecto como ordem do dia.

É possível refletir esse fenômeno em virtude da multiplicidade de gerações que habitam o espaço escolar, que, em grande medida, reafirmam a relação que tiveram na condição de alunos ou professores, o que implica na manutenção de formas de compreender a escola e seus compostos. Trata-se da sobreposição de camadas de tempo que perpassam o conjunto de relações que se desenvolvem no espaço escolar.

No que diz respeito às funções da história no espaço escolar, essas se dão de forma muito mais variável. A única que se repete em todas as avaliações é formar para o exercício da cidadania, ou seja, para se estabelecer o que deve ser o cidadão na sociedade brasileira republicana, de forma coerente com as normas e valores estabelecidos socialmente.

Nas primeiras quatro edições, o que fica latente é a ideia da história como ferramenta de tomada de consciência através da compreensão da trama social, ou seja, a história possibilitaria conhecer como o presente se tornou o que é. Para isso, ela deveria possibilitar a capacidade de perceber semelhanças, diferenças, permanências e transformações que ocorrem na vivência social no passado e no presente. Este também deveria viabilizar a compreensão dos diferentes processos e sujeitos históricos em diferentes espaços e tempos a partir da contemporaneidade.

É também possível analisar os dados esparsos, pensando-os como reforçadores das funções apresentadas como comuns. Para as primeiras duas avaliações o foco estaria muito mais voltado em apontar funções básicas da história, que seriam constituir habilidade cognitiva e formar valores, atitudes, desenvolvimento e formação para a cidadania.

Já nas edições 2007 e 2008, voltou-se para conhecimento histórico a partir de sua produção, que deveria: a) permitir a compreensão das relações entre grupos humanos nos diferentes tempos e espaços a partir da dimensão de contemporaneidade; b) desvendar a experiência dos homens no tempo em sociedade e c) desenvolver vocabulário e linguagem específica.

A partir da edição 2011 iniciam-se as ênfases sobre a produção do conhecimento histórico a partir da sua função, que pode ser percebida nas seguintes características apresentadas nessa edição: a) desconstrução a ideia de história como informação e memorização; b) compreensão do processo histórico e da c) produção do conhecimento histórico.

Em 2014, um novo esforço, similar ao anterior, apresenta-se. Diz respeito à escrita da história e à possibilidade do conhecimento histórico permitir reconhecer aquela como processo social cientificamente produzido e que desempenha função identitária e de orientação na sociedade. Colocada dessa forma, a história aparece como parte do cotidiano de todos que, em determinado momento, foi metodizada, se tornando uma ciência. Aqui o esforço de dar sentido à história passa a ser feito tanto através dessa relação cotidiana quanto da função de orientação apresentada.

Outra mudança, decorrente dessa perspectiva de história na qualidade de fenômeno social, é apresentada na edição 2016. Segundo ela, é função da história permitir a compreensão entre história como área do conhecimento e história como vivência. A história teria, assim, uma dupla dimensão. A primeira seria marcada pelos seus aspectos de cientificidade traduzidos através do método. Já a segunda representa a história como fenômeno social, parte do cotidiano de cada homem e mulher em seu processo de orientação no tempo ou espaço, seja em sua relação com o passado individual ou coletivo. Reconhecer esses dois aspectos, implica em perceber como a história possui diversos formatos e como está em constante interação com a sociedade que a produz.

As últimas funções acrescentadas dizem respeito à história como colaboradora do processo de alfabetização. Seu papel seria ajudar no processo de introdução, desenvolvimento e consolidação da escrita e da leitura, assim como dar acesso a diversos gêneros textuais. Trata-se dos efeitos da publicação do PNAIC e de uma reorientação do espaço escolar em torno da multiplicidade de alfabetizações e da chamada a todas as disciplinas a trabalharem em conjunto nesse projeto educacional.

Novamente pode-se ver como o espaço escolar está ligado à construção de planejamentos e metas e de como estas acabam, através de mecanismos legais que orientam e são orientados por concepções educacionais, por cumprir a função de reestruturar o espaço escolar.

4.7 LIVRO DIDÁTICO, HISTÓRIA E O ESPAÇO ESCOLAR: CARACTERIZANDO O MATERIAL ESCOLAR PÓS-2001

Mas quais características o livro didático de História deve possuir para cumprir com as perspectivas da educação, do ensino de História e da concepção e função apresentada para o conhecimento Histórico?

Para o caso do que deveria ser o livro didático de História, foram apresentadas, assim como nos critérios comuns, características secundárias (de classificação) e primárias (de exclusão), tal como foram apresentadas para os critérios gerais. Dessa forma, partiremos primeiramente das de segunda ordem, classificadas para análise em quatro tipos: Metodologia, diz respeito às dimensões dos métodos de ensino; Manual do professor, as que tratam diretamente desse composto do livro didático; aspectos materiais, que referem-se às questões de formatação e organização do material físico; e Método histórico, atrela-se à especificidade do conhecimento histórico e sua função no material didático

Entre as edições 2004 e 2008 foi possível constatar características comuns a todas as avaliações. Ou seja, existiu um consenso de que aquelas características pertenciam de fato a tal grupo de elementos classificatórios. O quadro a seguir demonstra o conjunto de características agrupadas por tipo.

Quadro 7 – Critérios classificatórios por tipologia (Avaliações do PNLD 2004-2008)

Teórico metodológico	Método histórico	Aspectos materiais	Manual do professor (MP)
Atualização historiográfica	Atende a pluralidade de fontes	Texto impresso em preto	MP bibliografia diversificada
Atualização pedagógica	Discute fontes históricas	Sem erros de revisão	MP contribua para a atualização do professor
Explicitação da opção metodológica	História parte de um problema ou conjunto	Ter uma estrutura hierárquica (títulos e subtítulos)	Orientação para articulação dos conteúdos com outras áreas
Coesão do texto	Problemas relacionados a vida do aluno	Sumário que permita rápida localização	MP deve ter orientação pedagógica
Coesão dos exercícios	Caricaturas dos personagens históricos	Legendas que indiquem tempo e espaço	MP informações adicionais
Coesão das atividades	Imagem como recurso para a compreensão	Unidade visual com ritmo e continuidade	MP sugestão de leitura

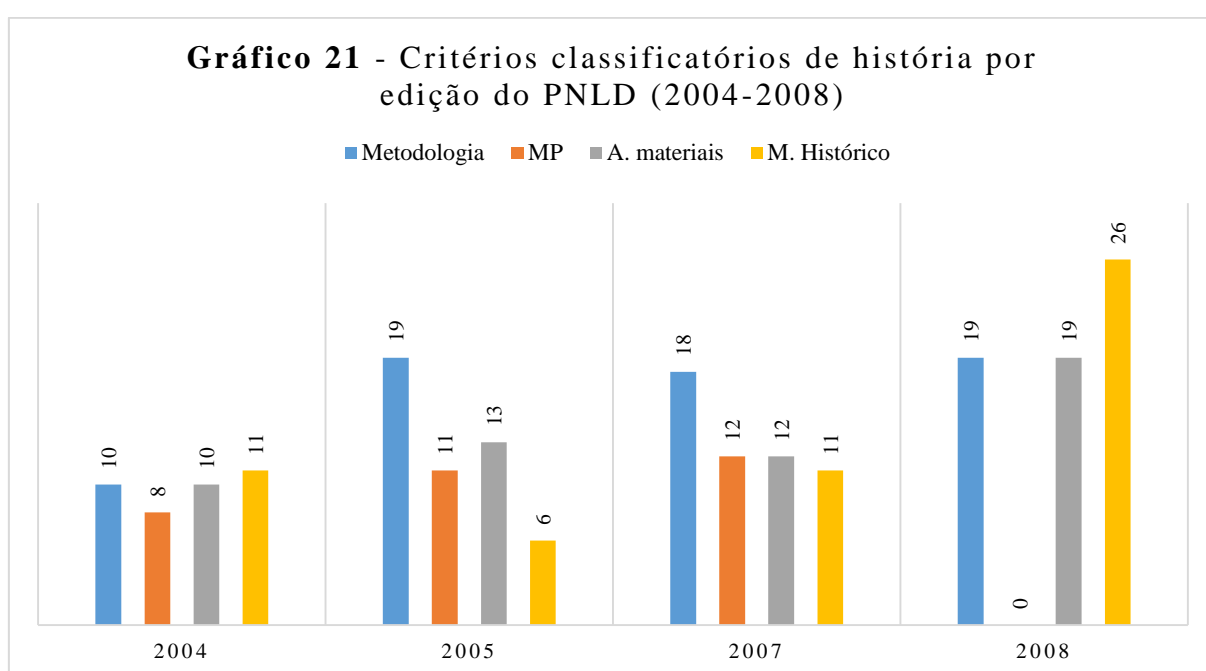
	do conteúdo históricos		
Atender a pluralidade de autores	Legendas que indiquem tempo e espaço	Formatação que proporcione legibilidade e seja adequada ao público alvo	MP deve conter proposta e discussão de avaliação da aprendizagem
Estimular a capacidade de debater problemas		Formatação ofereça recursos de descanso visual	MP deve conter sugestões de atividades
Referência objetiva dos pressupostos teórico metodológicos		Gráficos devem conter títulos, fontes e datas	MP deve conter proposta leituras para os alunos
Não pode ser uma história narrada como verdade absoluta		Relação compreensível entre layout e conteúdo	Layout que vise motivação e integração
Não pode levar ao relativismo total		Mapas devem respeitar as convenções cartográficas	Deve ter textos complementares
Estimular a capacidade de produzir textos em níveis crescentes de complexidade		As ilustrações devem ter créditos	Orientação para articulação dos conteúdos entre si
Imagens podem intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade		Imagens como parte do objetivo do texto	
Imagens de fácil compreensão		Imagens precisam ser claras	
As imagens não devem ser ilustrações		Imagens adequadas as finalidades	
Imagens como recurso a problematização			

Fonte: BRASIL/MEC. Edital do PNLD 2004 (2001), 2005 (2002), 2007 (2004), 2008 (2006), 2010 (2008), 2011 (2009), 2013 (2010), 2014 (2011) e 2016 (2014). Sistematização do autor (2017).

É possível notar que, apesar de serem apresentados quatro aspectos de classificação diferentes para as características apontadas como secundárias, todas essas

pertencem à dimensão metodológica, ou seja, vinculam-se aos métodos de ensino. Isso se torna plausível na medida em que se observa as características apontadas como atreladas a uma tentativa de apresentar um método de ensino que está centralizado em dois pontos, a partir do apresentado: no método histórico, baseado em uma concepção de história, já apresentada anteriormente neste trabalho; e uso dos recursos imagéticos como forma de operacionalizar o primeiro.

Quando as transformações de tais critérios são analisadas a partir de cada edição, é possível chegar ao seguinte gráfico:



Fonte: BRASIL/MEC. Edital do PNLD 2004 (2001), 2005 (2002), 2007 (2004), 2008 (2006), 2010 (2008), 2011 (2009), 2013 (2010), 2014 (2011) e 2016 (2014). Sistematização do autor (2017).

O gráfico nos permite notar três coisas. O primeiro aspecto a ser observado é como existe um duplo investimento, que se dá, em primeiro lugar, na ordem metodológica, a partir da edição 2005, e em segundo, volta-se para o uso do método histórico como característica a ser analisada. Essa informação oferece indícios para afirmar a importância que o método histórico ganhou, ao longo da série.

A segunda transformação a ser notada é como houve, gradualmente, uma ampliação da importância dada ao Manual do professor, sofrendo pequenas elevações ao longo da série e desaparecendo na edição 2008, fato que se deve a sua conversão, precoce em relação às outras características, em elemento imprescindível ao material livro didático.

Mas existe sobreposição de alguma característica em relação às outras ao longo dessas quatro edições? Se entender-se que metodologia, Manual do professor e aspectos

materiais pertence à mesma ordem, a da metodologia do ensino, e isolar-se a dimensão da especificidade do método histórico, verão, ao longo da série estudada que, das 224 menções, apenas 24% correspondem ou relacionam-se a elementos metateóricos da história e que 76% correspondem à ordem da metodologia. O que existe, quando se trata de critérios de classificação, é uma ênfase nos elementos pedagógicos. Tais características, a partir da edição 2010, se tornaram obrigatórios, passando a atuarem ao lado de outras de caráter sumário. Com a ênfase no método histórico e seu aprofundamento a partir da edição 2011, os elementos didático-pedagógicos e teórico-metodológicos, apesar de serem maiores em termos numéricos, passaram a estar a serviço daquele.

As características apresentadas como indispensáveis ao livro didático de História podem ser divididos em comuns a todas as avaliações; das edições 2004 a 2010 e das edições 2011 a 2016.

Como elementos comuns, foi consensual nas avaliações que não caberia ao livro didático de história a existência de anacronismos, voluntarismos, erros de informação, uso do material para a difusão de propaganda e doutrinação. No que diz respeito aos três primeiros, considerados erros, estes comprometem não apenas o ensino de História, mas também a produção de tal conhecimento na condição de ciência especializada. Segundo os editais, voluntarismo

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 criativamente (BRASIL, 2006, edição 2008, p. 45).

A mesma edição apresenta o anacronismo como a ação de

[...] atribuir aos agentes históricos do passado razões ou sentimentos gerados no presente, interpretando-se, assim, a história em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas” (BRASIL, 2006, edição 2008, p. 45).

Levadas às devidas proporções, ambos os erros comprometem a cientificidade do conhecimento histórico e, por sua vez, distorcem a forma de conhecer as experiências do passado, assim como sua produção.

Já o erro de informação está atrelado a não aceitação de o livro didático veicular conhecimentos errados ou desatualizados. Isso não expressa que tal material carregue a última pesquisa realizada pelos círculos acadêmicos, mas que leve em conta a dimensão de revisão que o conhecimento histórico possui, fazendo com que informações que antes eram tidas como corretas sejam reelaboradas. A essa característica está ligada a ideia de correção dos conceitos e informações básicas.

Esse quesito se aprimorou na edição 2011, quando se afirmou que para além dos erros de informação também serão excluídas obras com erros tópicos, nominais ou cronológicos. Vale ressaltar que esta é uma luta antiga e já estava prevista nos documentos de 1994 e 2001, apresentados no capítulo anterior.

As outras características comuns direcionam-se para dois aspectos. O primeiro volta-se para a função do conhecimento histórico para a formação das novas gerações. De acordo com os documentos, caberia ao livro didático de história contribuir para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, raciocínio crítico, assim como a capacidade de argumentar. Dessa forma, deveria contribuir com a maturação da capacidade crítica dos alunos, colaborando com o desenvolvimento de capacidades utilizadas no momento de se posicionarem diante dos problemas de suas realidades. A história defendida para o livro didático assume, dessa maneira, uma dimensão de prática social e o livro uma ferramenta para tal aprendizagem.

Essa dimensão prática vai ser ampliada a partir da edição 2007, em que afirma-se a necessidade de o livro adotar metodologias que possibilitem a função do conhecimento da história para a sociedade. Na edição 2013, uma dessas funções é apontada, a saber, a da capacidade da História de constituir identidade. Na edição seguinte, essa função passa a se complexificar, na medida em que se afirmou, que, para além do apresentado, a história dos livros didáticos deveria compreender a História como proprietária de uma função de orientação na sociedade.

Fica nítido como o conhecimento histórico escolar, apesar de estar marcado por sua especificidade, que se relaciona com os objetivos educacionais e das disciplinas, partilha de concepções e ferramentas desenvolvidas pela ciência especializada, assim como cumpre com funções sociais preestabelecidas para tal conhecimento. A história escolar trata-se de uma prática social orientada e por sua vez metodizada.

Outros dois elementos comuns a todas as avaliações é o combate à veiculação de propaganda e doutrinação (religiosa ou política), ligando-se à defesa do caráter laico e de autonomia do ensino, defendidos pela LDB e pela Constituição. Partir desse ponto significa

afirmar que o livro didático de História deve obedecer à legislação estabelecida, as quais devem ser entendidas como produtos e produtoras do espaço escolar, o que significa que ao mesmo tempo em que são disciplinadoras das práticas sociais, no caso em questão, do livro didático, também estão sujeitas a transformações que se dão por meio dos usos estabelecidos a partir delas. Tais práticas de disciplinarização não engessam a ação social, mas fornecem aos agentes de tal espacialidade o conjunto de referenciais a que devem recorrer no momento das ações.

O foco apresentado nas avaliações entre 2004 e 2010 pode ser apontado em duas frentes, uma didático-pedagógica e outra teórico-metodológica. Esse fato se confirma na medida em que se atentou para características voltadas para as atividades e sua elaboração, que deveriam promover investigação, análise, estimular a observação, criatividade, comparação, interpretação, avaliação, além de mobilizar diversas habilidades. A partir da edição 2007 passou-se a apontar que as atividades deveriam estar integradas aos conteúdos e não apenas realizar objetivos.

No que diz respeito às questões teórico metodológicas, aparecem na medida em que se aponta a necessidade de coerência e adequação metodológica entre as concepções propostas pelos autores e editores e metodologias escolhidas por eles. Dessa forma, ficam impossibilitados de apontarem uma vertente teórica e metodológica e fazerem outra.

A construção desse critério esteve diretamente relacionada com a aquisição de experiência a partir das avaliações anteriores. Tal fato permite afirmar que esses documentos são reflexos de um constante refletir sobre o que é e o que deve ser o livro didático e de história no espaço escolar brasileiro. Material que apresenta, de fato, aspectos já consolidados e que estão diretamente atrelados a proposições feitas em documentos diversos, sejam esses gerais ou educacionais, como por exemplo a LD; pesquisas acadêmicas, pedagógicas ou das áreas de conhecimento específicas.

Como já afirmado, a partir da edição 2008, o Manual do professor passa a ser caracterizado como elemento indispensável ao material didático. O manual deveria: a) ter opção teórico-metodológica clara, b) fornecer bibliografia diversificada e recursos para formação de professores, c) trazer articulação com outras áreas do conhecimento, d) apresentar as potencialidades do material, e) oferecer variedades de caminhos a partir do livro, f) trazer informações complementares as legendas e imagens, g) conter proposta de discussão sobre a avaliação, h) mostrar ao professor a leitura docente como parte do trabalho docente.

Assim, o Manual do professor possui uma dupla função, a primeira é orientar para o uso de todo o potencial que o material didático possui; o segundo é servir de elemento de

reflexão e atualização para o trabalho docente. O que esse material proporciona com isso não é apenas a qualificação do trabalho com o livro didático, mas a valorização dos aspectos do trabalho docente como objeto necessário à reflexão como forma de aprimoramento.

A edição 2010 não apenas marcou o fim da existência de critérios secundários, mas apontou para uma tentativa de definição de qual formato de conhecimento histórico o livro didático deveria tratar. A saber, o livro didático deveria veicular um conhecimento histórico adequado ao processo de aquisição dos conhecimentos escolares. Assim, deveria levar em conta os objetivos da educação, do nível a que se destinavam e do ensino de História; não poderia incorporar estereótipos, caricaturas de personagens ou períodos históricos ou se identificar, exclusivamente, com alguns heróis; não poderia se restringir à memória individual ou de grupos, deveria evitar simplificações explicativas, fossem de cunho “valorativo”, “processual”, ou “teórico conceitual”, não poderia ser identificada com o relativismo extremo ou com a verdade absoluta.

A história veiculada pelos livros didáticos de História deveria corresponder à história científica, obedecendo aos métodos estabelecidos na produção de tal conhecimento. Ao mesmo tempo deveria funcionar como oposta a história e ensino de história tradicional, marcada por fatos e datas que deveriam ser memorizados, atendendo aos objetivos educacionais gerais e específicos à disciplina tratada.

A partir de 2011, para além da formulação de uma nova escrita do apontamento de tais critérios, marcado pela redução de repetições e por apresentar uma dimensão mais prática em relação a como se realizar o que estava sendo exigido pelos editais, a avaliação atentou para três pontos.

O primeiro foi o trabalho com as imagens, relacionando-as ao método histórico. Segundo os documentos, a partir da edição 2011, elas deveriam proporcionar o alfabetismo visual, serem utilizadas em relação ao método histórico, devendo apresentar-se como fontes para a produção de tal conhecimento, assim, por sua vez, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem da História. Esse ponto marca uma transformação em relação ao trabalho com as imagens propostas nas edições 2004, como pode ser visto no trecho a seguir:

As imagens e os recursos visuais devem fazer parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em ilustrações dos mesmos textos, mas sim em recursos intrínsecos à problematização e à compreensão dos conteúdos históricos. Assim, as ilustrações, para auxiliar na leitura e na compreensão dos textos, precisam estar adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas; precisam ser claras, precisas e de fácil compreensão. As

legendas devem possibilitar, efetivamente, a localização da ilustração no tempo e espaço, indicando época em que foi produzida, autoria, créditos e sua natureza. Podem também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade (BRASIL, 2004, p. 45).

É justamente essa colocação das imagens como relacionadas às questões do método histórico que traz um tom diferente das avaliações anteriores, apresentando uma tomada gradual da imagem como forma de operacionalizar o método histórico. Aqui é possível observar um duplo em relação ao ensino de história proposto para o livro de História. De um lado se tem a imagem, na condição de recurso didático, de outro se tem a especificidade do conhecimento histórico e a tomada do primeiro como recurso para aprendizagem do método histórico e sua operação, mas posto em relação à imagem. O recurso didático, assim, é colocado em favor da forma de produção do conhecimento histórico e, por sua vez, do ensino de História.

O segundo é o reforço das questões teórico-metodológicas, não que não tenham se dado em momentos anteriores, mas que, a partir de 2011, passam a atrelar aspectos diversos. Assim, a proposta teórico-metodológica não deve ser apenas explicitada, ou cumprida, mas deveria possibilitar a coerência entre textos principais, complementares, imagens, objetivos do ensino de História e do nível ao qual se destina. O que se apresenta nesse ponto é a necessidade de as escolhas teóricas e metodológicas aparecerem em todas as suas partes como articuladoras dos elementos que compõem o livro didático de História.

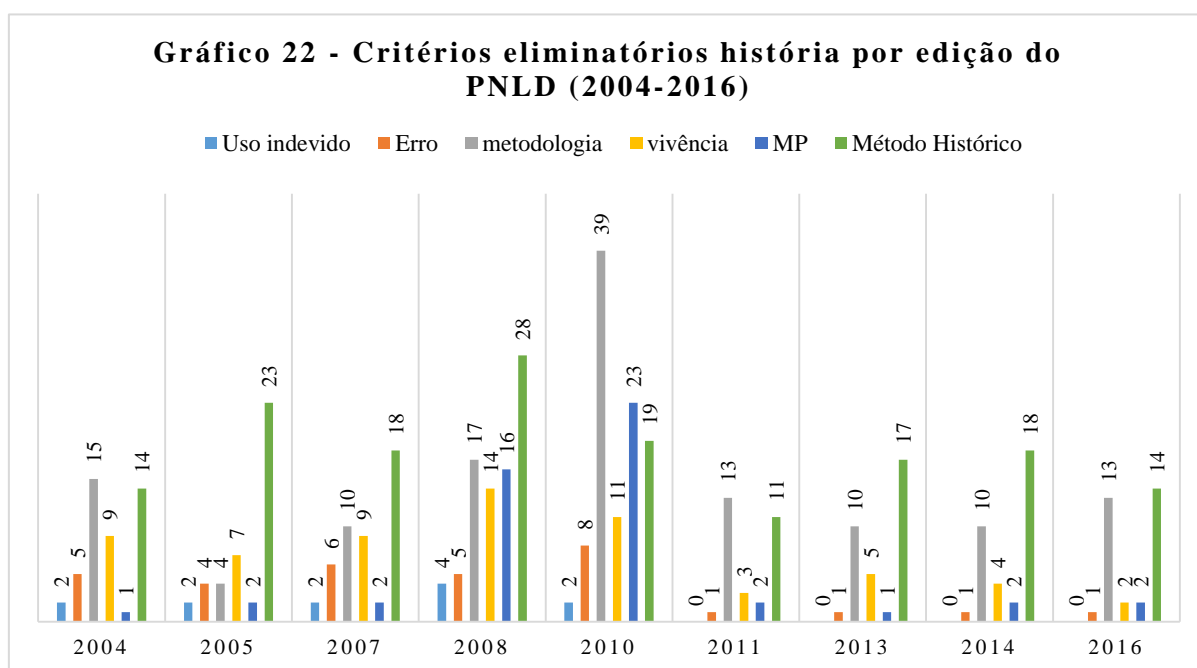
O terceiro e último elemento reforçado na edição 2011 é o Manual do professor, que segue o mesmo caminho de integração das partes do livro propostos para as questões teórico-metodológicas, oferecendo assim orientações que visassem a articulação entre os conteúdos, volumes e outras áreas do conhecimento. Tal elemento também seria marcado pela especificidade do conhecimento histórico, a qual seria representada pelas orientações em relação ao trabalho com o ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e História das nações indígenas.

Vale ressaltar que esses dois conteúdos supracitados são os únicos de tipo substantivos prescritos ao longo de todos os editais. Isso só ocorre em virtude de sua prescrição estar feita por lei, a saber, lei 11.645 de 2008. Assim, quem escolhe os conteúdos substantivos que devem estar nos livros didáticos são os autores e editores de livros didáticos, uma vez que o Brasil não possui um currículo comum a ser seguido. Isso também implica em dizer que existe um enfoque muito menor, por parte dos editais, sobre esse tipo de conteúdo,

estando a preocupação muito mais ligada a questões de ordem teórico-metodológicas e didático-pedagógicas.

Esse tom apresentado anteriormente pode ser sentido quando o edital de 2011 apresentou a necessidade de explicitar a qual proposta curricular a obra se filia (curricular, temática, nominal ou cronológica). Novamente o que se tem são as marcas dos elementos pedagógicos em sua relação com o conhecimento histórico e de como essas duas dimensões passaram a estar relacionadas, estabelecendo diálogos entre si.

Analisaremos mais de perto os elementos apresentados como cruciais ao livro didático de História a partir da classificação apresentada para os critérios classificatórios:



Fonte: BRASIL/MEC. Edital do PNLD 2004 (2001), 2005 (2002), 2007 (2004), 2008 (2006), 2010 (2008), 2011 (2009), 2013 (2010), 2014 (2011) e 2016 (2014). Sistematização do autor (2017).

O gráfico permite notar que das 452 menções, os elementos que mais estiveram em evidência foram: o método histórico, marca que caracterizaria a história e o ensino de história proposto para os livros didáticos, demonstrando tanto a marca de cientificidade como o seu uso em situações didáticas; A metodologia, marca da presença do elemento pedagógico ou didático, demarcador da especificidade do conhecimento escolar.

Tal elemento metodológico tem seu ápice na edição 2010, momento em que os aspectos classificatórios passam a compor a lista de elementos indispensáveis ao livro didático de História. Essa mudança também aparece em relação ao Manual do Professor, que passa a ter mais menções em 2008 e 2010.

A partir da edição 2011 é possível observar como houve uma reescrita dos editais também para a dimensão do conhecimento histórico. Aquela seguiu o mesmo caminho apresentado para os elementos comuns a todas as áreas, reduziu o número de repetições, o que acarretou em uma queda do número quantitativo de menções, além de apresentar formas práticas para atingir o que foi solicitado nos editais.

É possível observar também como a ênfase em torno do método histórico e da metodologia se manteve em evidência. O que coloca esses dois aspectos como caracterizadores da solução apresentada aos problemas dos documentos de 1994 e 2001 tratados no capítulo anterior. A ruptura com uma história escolar tradicional se deu por meio do uso potencial do método histórico, como forma de desenvolver o aprendizado histórico, em sua relação com os recursos didáticos apresentados pelo campo da pedagogia. Assim, o método histórico é chamado a dialogar com os elementos pedagógicos, lhes atribuindo funções e categorias mobilizadoras de tal método.

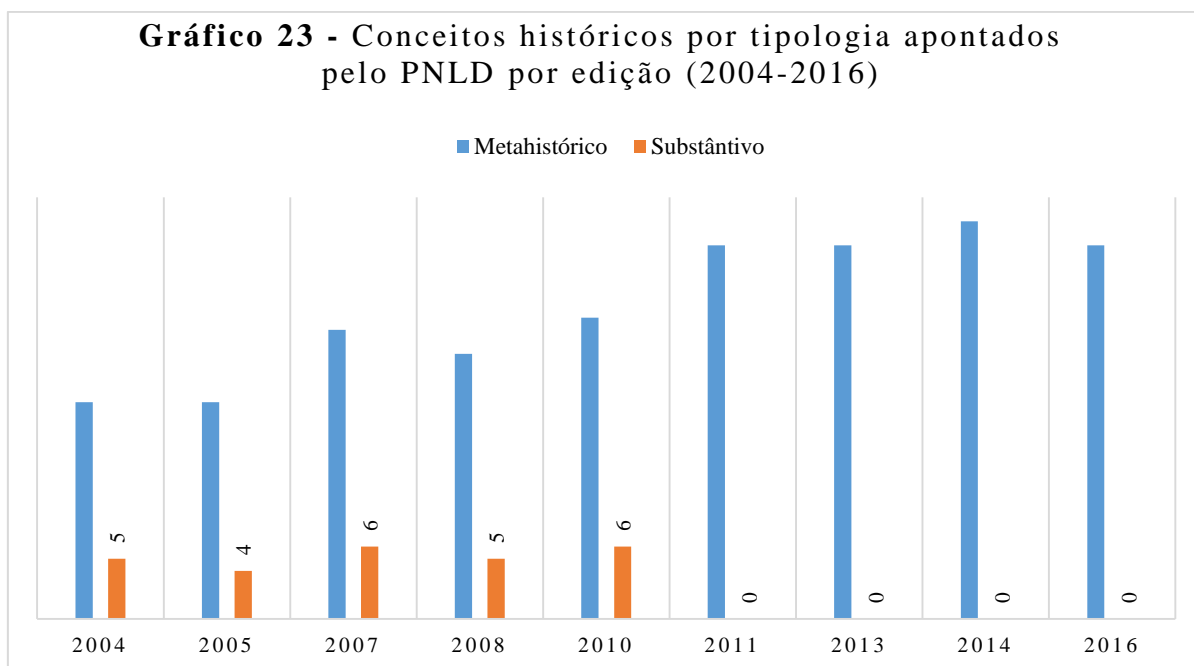
Outra característica que indica o aprofundamento do método histórico, em sua especificidade, é o trabalho com conceitos e noções que são próprios ao conhecimento histórico e que se encontram na base do aprendizado de tal conhecimento, o fornecimento de uma linguagem específica a ser adquirida pelos estudantes.

Tais conceitos e noções também não são da mesma ordem. Itamar Freitas (2010, p. 197-198), ao estudar sobre a natureza dos conceitos e conteúdos históricos em seu livro, *Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos iniciais)*, afirmou:

Se mesclarmos a nomenclatura utilizada por Hilary Cooper (2002) e Peter Lee (2005), veremos que essas duas ordens de conceitos históricos são chamados, respectivamente, de conceitos substantivos – termos que medeiam a compreensão do mundo no tempo – e conceitos meta-históricos – termos que medeiam a compreensão da atividade do historiador e da natureza da ciência da história (tempo, causa, consequência, fonte, interpretação, por exemplo).

Dito de uma forma mais simplificada, os conceitos substantivos são aqueles que resultam da utilização do método Histórico, já os meta-históricos são aqueles que classificam os elementos que integram tal forma de produção do conhecimento.

Ao classificar-se o conjunto de noções e conceitos apresentados nos documentos, à luz da interpretação apresentada por Freitas (2010), ao longo das nove edições, foi possível chegar ao seguinte gráfico:



Fonte: BRASIL/MEC. Edital do PNLD 2004 (2001), 2005 (2002), 2007 (2004), 2008 (2006), 2010 (2008), 2011 (2009), 2013 (2010), 2014 (2011) e 2016 (2014). Sistematização do autor (2017).

O gráfico permite observar como houve uma hegemonia dos conceitos meta-históricos, ou seja, da ordem dos procedimentos históricos em relação aos substantivos, reafirmando a ideia do método histórico como elemento central da aprendizagem histórica, deixando de lado os conteúdos ditos substantivos. Ao longo das nove avaliações, apenas 11% de tais conceitos foram da ordem substantiva e que 89% são Meta-históricos.

É possível também perceber como ao longo das edições o número de conceitos meta-históricos cresceu. Tal fato implica dizer que, cada vez mais, o método histórico foi utilizado como ferramenta de viabilização do processo de ensino-aprendizagem e isso realizou-se, também, por meio de categorias conceituais.

Em síntese, o livro didático de História colocado ao longo da série estudada não é estático, sofre transformações de ordem diversa, a qual parte de demandas sociais, institucionalizadas através de leis. Essas mudanças também se dão na medida em que existem atualizações dentro do próprio campo científico e pedagógico. Ou seja, o livro didático de História mudou sem romper com os acordos e formatos que foram sendo estabelecidos ao longo de sua produção, haja vista ser uma prática social regulamentada. Ele se bricola⁶⁶ na medida em que novos elementos se acrescentam.

⁶⁶ Ver nota 7.

A ênfase desse material se encontra na relação entre os elementos pedagógicos e o método histórico, passando a potencializar, gradualmente, os aspectos da didática da história, uma vez que passou a levar em conta a especificidade de tal conhecimento, o que é e o que possibilita ensinar, indo muito além dos conteúdos substantivos que, como apresentou-se em momentos anteriores das pesquisas, são alvo principal dos que observam os livros didáticos de História.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo, pode-se observar que o espaço escolar brasileiro é visitado por diversos agentes, dentre eles os pesquisadores que se interessam pelo livro didático de História no momento em que se propõem a refletir sobre o material. A partir da análise e classificação das pesquisas sobre o livro didático, tornou-se possível visualizar a dimensão sócio-histórica dessa espacialidade, demonstrada através da relação entre as problemáticas de pesquisa e o momento em que foram executadas, refletindo as estruturas e demandas que perpassaram o espaço escolar. Dessa maneira, compreender as pesquisas representam a possibilidade de aproximação das camadas de passado que compõem essa espacialidade, visualizando disputas, tensões e contratos estabelecidos ao fim da ditadura civil-militar para instituição e consolidação da República.

O capítulo também permitiu perceber como houve uma multiplicação de visitas, por parte da pesquisa especializada, ao espaço escolar. Tal produção, inicialmente, se processou no contato entre as pesquisas especializadas decorrentes do espaço escolar Europeu, internacional, com o espaço escolar brasileiro. No Brasil, essas pesquisas ocorreram em áreas diversas (História, Comunicação, Educação, Psicologia e Sociologia), o que implica em dizer que, quando se trata do livro didático de História, o interesse é não apenas dos historiadores, mas dizem respeito a uma comunidade maior. Isso se deve à forma que a sociedade passou a observar o livro didático, o conhecimento histórico e suas funções.

Outra conclusão que esse primeiro capítulo permitiu chegar foi que tal espacialidade é marcada pela distinção entre pesquisa e ensino, a qual, levada às devidas proporções, atribui as questões didáticas à dimensão educacional e não à ciência de referência. Tal fato se reflete nas pesquisas realizadas em programas de pós-graduação, já que essas, em sua maioria, enfatizam a dimensão substantiva do conhecimento histórico, desconsiderando o aspecto didático desse conhecimento.

As pesquisas apresentadas nesse capítulo foram por demais relevantes para a melhoria dos livros didáticos, uma vez que se constituíram como forma de pressão para a revisão do que foi apresentado por esse material, decorrendo, por sua vez, na construção dos critérios de avaliações dos livros didáticos, para o caso em questão, de História. No entanto, para as últimas duas décadas, correspondem a uma contradição, contida na medida em que, apesar das ações dos agentes no espaço escolar estarem se redirecionando para o método

histórico e suas funções, como pode ser visto a partir da análise dos editais do PNLD, as pesquisas ainda tendem a considerar que os conteúdos substantivos são o aspecto mais relevante a se estudar e problematizar quando se trata de livros didáticos.

Isso não significa que não se tenha desenvolvido pesquisas a partir de outras abordagens, ou que as que tratam de análise dos conteúdos substantivos não sejam mais relevantes. O que se faz necessário é avançar em outras frentes, uma vez que, algumas dessas abordagens de pesquisa ainda se encontram em um momento inicial, como por exemplo, as abordagens voltadas à didática da História. Partir por esse caminho é dar a possibilidade ao estudo da complexidade do espaço escolar e do livro didático de História.

O segundo capítulo possibilitou compreender as bases do espaço escolar no momento em que foram elaborados os primeiros critérios de avaliação do livro didático e de História, através dos documentos *Definições de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos* (1994) e *Recomendações para uma política pública dos Livros Didáticos* (2001b). Ficou nítido que tal espacialidade se organizou a partir de uma economia escriturística⁶⁷, a qual, no que diz respeito aos livros didáticos, passou a servir como elemento de disciplinarização da prática social de produção de tais materiais. Dito dessa forma, coloca-se essa discussão como parte da história dessa prática, podendo ser apresentada como uma de suas fases.

Essa economia, no que tange ao livro didático e ao espaço escolar brasileiro pós-ditadura civil-militar, foi composta pelo decreto de instituição do PNLD (Decreto 91.542/1985), pela bibliografia especializada, pela Constituição de 1988, debates e novas experiências nos anos iniciais, novas propostas curriculares elaboradas pelos estados e dos livros didáticos que já existiam no mercado. Essa rede foi suficiente para garantir a habitabilidade dos diversos agentes sociais (professores, especialistas, autores de livros didáticos, movimentos sociais organizados, técnicos educacionais) que nesse momento tencionavam em torno de uma nova forma de governo e a tentativa de manutenção do *status quo*.

Essa breve rede intertextual, nesse momento inicial, também de deveu à inexistência de uma legislação educacional propriamente dita, uma vez que esta só teve seu ponto inicial em 1996, com a publicação da LDB, se multiplicando exponencialmente ao longo das últimas décadas, aumentando assim o rol de ferramentas a serem mobilizadas pelos agentes a fim de tornar plausíveis e efetivas suas ações. Esse momento de multiplicação da

⁶⁷ Ver nota 27.

legislação deve ser compreendido como um momento de normatização do espaço escolar, uma vez que, ao apresentar o que deve ser compreendido em tal espacialidade, se estabelece suas fronteiras, não como muros, mas como pontes.

Foi possível também observar como 1994 representou um momento que poderia ter se configurado como espaço de diálogo entre os profissionais de História a respeito do livro didático que se desejava para a constituição da democracia recente, no entanto, o cenário político ainda não oferecia tal abertura, demarcando assim a relação que esse aspecto da realidade guarda com o espaço escolar. Esse fato leva a considerar como essa espacialidade toca e é tocada por outras esferas do mundo social, no caso em questão, a esfera política e a ação dos seus agentes. A mesma relação se dá ao considerar a existência da influência de instituições políticas e econômicas internacionais e de seus agentes na formatação do espaço escolar brasileiro, a saber, Banco Mundial, FMI, Unicef, todas essas agências internacionais que forneceram princípios e investimentos nas políticas de livros didáticos.

Foi possível observar como os documentos analisados nesse capítulo refletem a concepção de educação neoliberal, iniciada com Itamar Franco e dirigida por FHC, marcada por uma concepção de educação como chave para o desenvolvimento através da aquisição de competências voltadas a inserção do Brasil na lógica do capitalismo globalizado. Esse fato permitiu visualizar como o espaço escolar está atrelado a concepções de governança e seu aparato ideológico e pode ser reafirmado no capítulo seguinte, quando se tratou de mudanças relativas a esse mesmo aspecto.

No que diz respeito às concepções de Educação, esta se configurou, desde o primeiro momento, no documento de 1994, como responsável por garantir o aprender a aprender e o aprender a ser cidadão, dando à Educação uma dimensão epistemológica e política. Tais aspectos perpassaram o espaço escolar ao longo de todo intervalo estudado, de modo que o que se alterou ao longo das séries documentais estudadas na presente pesquisa foram as atribuições que cada um desses aspectos possuíram.

Ao mesmo tempo, tal concepção da educação marcava uma reorganização do espaço escolar e, por sua vez, das relações e instituições escolares, uma vez que se rompeu com a ideia da centralidade do processo educacional na instituição escolar e em sua administração para voltar-se aos alunos como ponto de partida e chegada do processo de aprendizagem. Este deveria se dar pela apropriação do método científico, desenvolvido no século XX, marcado pela investigação/problematização de indícios e apropriado por cada uma das ciências/disciplinas escolares, no caso em questão, por meio do método histórico.

Essa transformação ligou-se à multiplicidade de espaços de formação, retirando a escola de sua centralidade e obrigando-a a buscar uma revalorização social de suas práticas; e do contato das instituições escolares com processo de democratização assistido pela sociedade.

No que diz respeito ao livro didático, o que se colocou, nesse primeiro momento, foi a ênfase que esse material possuiria no que diz respeito à qualificação da educação, recebendo, às vezes, um papel de centralidade. Ao mesmo tempo passou-se a apresentar a necessidade de aproximação de tal material aos progressos feitos pelas ciências especializadas (Educação e História), assim como ferramenta para lidar com a sociedade da imagem.

O que se assistiu entre 1994 e 2001 foi a resposta a duas perguntas. A primeira: quais características o livro didático deveria possuir para alcançar um ensino de qualidade e atrair o aluno em meio a um mundo transformado pela difusão exponencial das imagens e da gênese de outros espaços de formação? A segunda: como retomar o *status quo* da educação diante de uma sociedade que questionava o sentido de aprender aquilo que era ensinado na escola e que, por sua vez, se encontrava nos livros didáticos? Essas demandas estavam postas ao espaço escolar na década de 1990 e início da de 2000.

No que se refere à história e ao livro didático dessa disciplina, era seu papel contribuir para a formação do cidadão (esta seria marcada pela vivência democrática estabelecida em momento recente) e possibilitar ao alunado compreender a realidade social, política e econômica do país. Essa concepção reforça o papel da história como ferramenta para estabelecer a crítica em relação à realidade. Tais papéis foram mantidos para o momento pós-2001, acrescentando a estes a dimensão da ação social a partir da compreensão do método histórico, o qual passou a estar na base do processo de aprendizagem da História, tendo a sua disposição as ferramentas didáticas propostas pela pedagogia, principalmente a partir da edição 2011 do PNLD.

Assim, se na primeira década o método histórico é apresentado como forma de se processar o ensino de História, porém tem uma menção secundarizada, cedendo espaço para os aspectos pedagógicos, na década subsequente, passa a ser a tônica do processo de ensino-aprendizagem em história, direcionando os parâmetros de formulação do livro didático de História, a partir de sua especificidade. O que se assiste no espaço escolar é uma transformação nos lugares ocupados pela pedagogia e pela história dentro do processo avaliativo no espaço escolar, passava-se a ser necessário o reconhecimento da especificidade disciplinar.

A partir do terceiro capítulo foi possível perceber como o espaço escolar, no que diz respeito ao livro didático de História, passou a definir um novo momento de sua economia escriturística⁶⁸. Este foi caracterizado por meio do fato dos editais do PNLD não se constituírem apenas como ferramenta de compra, mas como delimitadores do que deveriam ser os livros didáticos a serem adquiridos pelo Estado. Tais editais funcionaram como fornecedores de parâmetros para os livros didáticos.

No que tange ao espaço escolar, a produção desses documentos, tomados como práticas de espaço e, portanto, portadores de suas características, passaram a apresentar as fronteiras de tal espacialidade. Isso ocorre na medida em que tais documentos autorizam uma determinada prática, mencionando como legítima, mas em contrapartida desautoriza outras. Ao nomear o que deve ser o livro didático de História, assim como suas funções, tais documentos circunscrevem os que não o são.

O momento abordado em tal capítulo foi permeado por uma transformação do cenário político brasileiro e por sua vez da educação, que passava de uma concepção desenvolvimentista e tecnicista para ter um fim em si mesmo, o de ferramenta para a equidade e ascensão social, tratava-se de uma tentativa de correção das desigualdades sociais. Essa mudança de concepção se deu a partir da subida do Partido dos trabalhadores a presidência com Luís Inácio Lula da Silva. Processo que foi gerido por meio de uma concepção de governança baseada na concepção política de concertação, que fundava um novo pacto social baseado na promoção das minorias sociais por meio da constituição de órgãos consultivos que visavam ouvir tais grupos e promover políticas que atendessem as suas demandas, a saber as Secretarias Especiais.

Tal momento representou um fortalecimento das políticas afirmativas e, por sua vez, da tentativa de valorização de tais grupos por meio da educação e, em decorrência disso, do livro didático. É possível assim afirmar que o PNLD passa a ser pensado como uma política de equidade social. Programa que durante a gestão do Partido dos Trabalhadores tornou-se política de Estado, ampliou sua extensão a todos os níveis de ensino da rede básica, assim como para a aquisição de obras para os professores e se constituir como um dos programas que mais recebeu recursos do Estado.

Essa mesma política de concertação marcou uma retomada do papel legislador do Estado, fato que pode ser sentido na economia escriturística⁶⁹ da qual os editais são produtos. Tal transformação se dá mediante a estratégia de aproximação dos editais aos elementos

⁶⁸ Ver nota 27.

⁶⁹ Idem.

apresentados na Constituição, o que permitiu que, mediante mobilização de um recurso já existente e amplamente reconhecido pela sociedade, se pudesse atingir os fins desejados. Ao mesmo tempo, foi possível visualizar como os editais passaram, a partir da edição 2011, a definir uma nova forma de escrita muito mais direta e incisiva, associando elementos mais empíricos para execução das exigências a serem cumpridas pelos autores e editores de livros didáticos. Tratava-se de apresentar os limites e o formato das práticas.

No que diz respeito à economia escriturística do espaço escolar, durante a série estudada nesse capítulo, foi possível observar a multiplicação de documentos elaborados por esse Estado mediador. Tal rede documental se estabelece como referencial para a avaliação, funcionando não apenas como ferramenta de legitimação, mas como elemento demarcador de possíveis para a prática de produção de livros didáticos. Desta forma, a maioria deles é trazido para a avaliação como fundamentador dos critérios de avaliação.

Esse momento também se caracterizou pela ampliação dos elementos voltados à formação cidadã, apontando uma definição clara do tipo de sociedade que se desejava formar, a saber, uma sociedade justa e igualitária, não sexista, antirracista, marcada pelo convívio com a diversidade. Essa transformação refletiu diretamente no modelo de homem e mulher defendido no espaço escolar, que deveria atuar na sociedade com dignidade, responsabilidade e competência, reconhecer a diferença, respeitar a liberdade, ter apreço à tolerância e ser participativo. Assim foi possível constatar que há uma ênfase na formação da cidadania através de uma especificação maior do que representa ser cidadão no Brasil do século XXI.

No que se refere à história e ao livro didático, o método histórico passa a ser apresentado como elemento central da aprendizagem histórica e como principal orientador dos recursos pedagógicos e metodológicos, devendo todos estes servirem para a compreensão da realidade em suas múltiplas facetas. A história passa a servir às finalidades e objetivos da educação, a qual concede ao primeiro o adjetivo de escolar. O momento-chave para essa incorporação do método se deu a partir do PNLD 2010 (2007), ganhando mais ênfase a partir do 2011 (2008). Associada a essa mudança está a apresentação de uma definição de história em que se defende sua cientificidade, por meio do método, complementado por seu aspecto representacional, demarcando a relação que o passado guarda com o presente.

Foi possível ainda perceber nesse capítulo como o processo de incorporação das funções do conhecimento histórico no espaço escolar são variáveis e vão sofrendo acréscimos ao longo das avaliações, marcando assim o aspecto de bricolagem existente no espaço escolar. Não se trata de uma simples soma, mas de atingir os objetivos e determinações do ensino por meio das especificidades da História. Esse processo denota o aspecto histórico e relacional

presente em tal espacialidade, uma vez que é tomada como resultado das ações e implementações de concepções de ensino, de educação e de História.

Em suma, a presente pesquisa permitiu perceber que as práticas do espaço escolar visualizadas nos documentos não apontam para uma única concepção teórica/pedagógica, permitindo assim a possibilidade de diversas formas de abordagens. O que esses documentos fazem é construir princípios que devem ser atendidos pelas opções teórico-metodológicas e didático-pedagógicas escolhidas pelos autores e editores, funcionando como delimitadores dos caminhos a serem percorridos por esses agentes. Tal fato permite afirmar que o Estado exerce um controle relativo, já que não engessa as possibilidades de elaboração de livro didático.

Esses critérios foram constituídos de acordo com os princípios legais da sociedade democrática pós regime civil-militar, materializados na Constituição, na LDB, nas determinações do Conselho Nacional de Educação e nos diversos estatutos, todos resultantes da luta democrática por direitos e sua ampliação.

Foi diante da necessidade de transformação dos materiais didáticos que as saídas apontadas pelos editais se deram em três direções: 1) ensino a partir do método científico e da especificidade de cada conhecimento; 2) rearranjo do conteúdo existente no livro didático de história a partir de sua relação com os elementos teórico-metodológicos e com o método científico; 3) apostar no Manual do professor como viabilizador de uma nova relação do professor com o livro didático e, por sua vez, com o conhecimento histórico, levando tal profissional de veiculador a produtor do conhecimento histórico-escolar.

Esta pesquisa permitiu perceber que, para além do já exposto, que os conceitos de livro didático, de História, de educação, de sociedade, assim como o idealizado para cada um deles não estão dados, mas corresponde a processos de disputas, contratos e mediações, o que implica em sua possibilidade de transformação por meio de táticas e estratégias. Dito de outra forma, estas são historicamente constituídas, marcadas por camadas de passado que dialogam com o presente e com perspectivas de futuro e, por isso, admitem reformulação, não se constituindo como as únicas possíveis.

Encerra-se este texto atentando para a necessidade da realização de pesquisas que se preocupem em refletir sobre o processo de transposição de tais critérios de qualidade, apresentados ao longo desta pesquisa, para a elaboração de livros didáticos. Ou seja, como autores e editores materializaram o que está proposto pelas avaliações do PNLD em suas produções didáticas. Adentrar esse ponto é refletir a respeito do par prática social/normatização, o qual deve ser entendido como um processo de trocas e não como

fronteira, uma vez que autores e editores são agentes que se constituem como grupo de pressão para a política pública supracitada. Ao mesmo tempo, representa a possibilidade de compreender como se dá a produção do conhecimento histórico para o espaço escolar, tendo como forma de apresentação o livro didático de História.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia. O livro didático e a popularização do saber escolar. In: SILVA, Marcos A. da (Org.) *Repensando a História*. Rio de Janeiro: ANPUH/Marco Zero, 1984. p. 73-92
- BALDISSERA, José Alberto. *Livro didático de História: uma visão crítica*. Porto Alegre: Evangraf, 1994.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERGMANN, Klaus. A história como reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 89/fev.90. Disponível em: <www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3877>. Acesso em: 7 jun. 2016.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 1993.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicolai; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. v.1, 11. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 1998.
- BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 7.084 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. *Diário [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- BRASIL. Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. *Diário [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 15 jan. 1971, p. 362, seção 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 1 dez. 2014

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 01 de dez. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2014*. Brasil: Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático — PNLD/2013*. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011*. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: Inep, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD/2010*. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *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*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos de 1ª a 4ª séries do PNLD/2007*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *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*. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Edital de convocação para inscrição no processo de seleção de livros didáticos e dicionários da língua portuguesa a serem incluídos no guia de livros didáticos de 1ª a 4ª séries do PNLD/2004*. Brasil: Brasília, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Recomendações para uma política pública de Livros Didáticos*. Brasília, 2001b.

CAIMI, Flávia Heloísa. O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de História. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR., Arnaldo (Org.). *Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de história*. Campinas: Centro de Memória/ Unicamp, 2013. p. 35-52.

_____. Parte I – O livro didático: algumas questões. In: _____; MACHADO, Ironita A. P. Machado; DIEHL, Astor Antônio. (Org.). *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

CASSIANO, Célia Cristina Figueiredo. *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 de São Paulo, São Paulo, 2007.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano: artes de fazer*, v.1. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHOPPIN, Alain. *O historiador e o livro escolar*. *Revista História da Educação*, São Paulo, ASPHE/FaE/UTPel, abr. 2002.

DANTAS, Éder; SOUSA JR, Luiz de. *Na contracorrente: a política do governo Lula para a Educação Superior*. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5581--int.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. *As belas mentiras: a ideologia subjacente*. São Paulo: Moraes, 1978.

DERMEVAL, Saviani. *Da Nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

FAE/MEC. *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos – Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências/ 1ª a 4ª*. Unesco: Brasília, 1994.

FALCON, Francisco José Calazans. Memória e História: a fundação da ANPUH. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., *Anais...* São Paulo, jul. 2011. Disponível em: <www.snh2011.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=24375>. Acesso em: 21 jul. 2016.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no Livro Didático*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *O estudo dos programas e livros didáticos de História pelo CBPE: a análise do professor Guy de Hollanda*. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/viewFile/4931/3909>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

FNDE. *Evolução PNLD Ensino Fundamental*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 1 jun. 2016

FREITAS, Itamar. *Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História (Anos iniciais)*. São Cristovão: Editora da UFS, 2010.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Livros didáticos: cenários de pesquisa e práticas de ensino do Brasil. In: _____; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR., Arnaldo (Org.). *Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de história*. Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013. p. 53-76.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.

HERMIDA, Jorge Fernando. *A educação na era FHC: fundamentos filosóficos e políticos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2006.

KAZUMI, Munakata. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

LEVORATO, Ana Carolina. Erro ortográfico em mapa de livro escolar surpreende mãe em Jundiaí. *GI*, Jundiaí, 9 abr. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai /noticia/ 2014/04/erro-ortografico-em-mapa-de-livro-escolar-surpreende-mae-em-jundiai.html>>. Acesso em: 4 jun. 2014.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. *Escritos sobre história e internet*. Rio de Janeiro: Fapitec; Multifoco, 2011.

MENDES, Priscilla. Senadora compara livro que ensina estudantes a falar errado à “casa da mãe Joana”. *R7*, Brasília, 17 jul. 2014. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias /senadora-compara-livro-que-ensina-estudantes-a-falar-errado-a-casa-da-mae-joana-20110517.html>>. Acesso em: 4 jul. 2014.

MOREIRA, Kênia Hilda. *Um mapeamento das pesquisas sobre o livro didático de História na Região Sudeste: 1980 a 2000*, p. 168. Dissertação (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Paulista, Araraquara, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JUNIOR, Arnaldo. (Org.). *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013a, p. 357-372.

_____. Ensino de História: (des)caminhos na construção de um objeto de pesquisa. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). *Ensino de História, memória e culturas*. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2013b, v. 1, p. 229-244.

_____. *O Direito ao Passado – Uma Discussão Necessária à Formação do Profissional de História*. 2003, p. 325. Tese (doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

_____. (Org.). *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e as reformas no ensino*. João Pessoa: Sal da Terra, 2000.

_____; FREITAS, Itamar. Formação do profissional de História na contemporaneidade. *Mouseion*, Canoas, n. 19, dez., 2014, p. 109-125.

PERES, Eliane; VAHL, Mônica Maciel. Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro (PLIDEF/INL, 1971-1976): contribuições à história e às políticas do livro didático no Brasil. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 3, n. 1, jan./jul. 2014, p. 53-70.

POTIER, Leda Virgínia Belarmino Campêlo. *História para “ver” e entender o passado: cinema e livro didático no espaço escolar (2000-2008)*. 2014. 170f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

_____. *História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

_____. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da Nova didática da História no Brasil. *OP SIS*, Catalão, v. 14, n. 2, p. 133- 147, jul./dez. 2014.

_____. O parafuso da didática da história: o objeto da pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, jul./dez. 2012.

_____. Didática da História como subdisciplina da ciência histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 16, n. 1, 2010, p. 61-80.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SILVA, Katiane Martins Barbosa. *Os usos e funções do ensino de História a partir da disciplina “Cultura do RN”*. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, Marcos A. da. *Introdução*. In: _____. (Org.) *Repensando a História*. Rio de Janeiro: ANPUH/Marco Zero, 1984. p. 9-11.

SOARES, Jandson Bernardo. *As produções sobre livros didáticos de História no Brasil: um estudo sobre as pesquisas de análise de conteúdo entre as décadas de 1970 e 2010*. Monografia (Licenciatura em História) – Departamento de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

TAPIA, Jorge Ruben Bitton. *Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social: os desafios da construção institucional*. In: DINIZ, Eli (Org.). *Globalização, Estado e Desenvolvimento: dilemas do Brasil no novo milênio*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007. p. 181-233

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TITÃS. *Como estão vocês?* Rio de Janeiro: BMG, 2003. 1 CD, 44:33 min., som estéreo. 15 músicas.

UNIVERSIDADE Estadual de Campinas. *O que sabemos sobre livro didático: Catálogo analítico*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

VESENTINI, Carlos. Escola e Livro Didático de História. In: SILVA, Marcos A. da (Org.) *Repensando a História*. Rio de Janeiro: ANPUH/Marco Zero, 1984. p. 69-80.