

MARIA GORETE LEITE PIRES

**LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA:
QUESTÕES DE ESCOLHA**

Orientador: Prof^a Doutora Maria Otília Telles Storni

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento de Ciências Sociais e Humanas
Área de Ciências da Educação

Lisboa
2008

MARIA GORETE LEITE PIRES

**LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA:
QUESTÕES DE ESCOLHA**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no curso de Mestrado em Ciências Sociais e Humanas, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof^a Doutora Maria Otília Telles Storni.

Co-Orientador: Prof. Doutor José B. Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento de Ciências Sociais e Humanas
Área de Ciências da Educação

Lisboa
2008

DEDICATÓRIA

Dedico às minhas duas netas, **Annye Maria e Júlia Leite**, que com as suas alegria e inocência, exigiam-me atenção e carinho, interrompendo meus estudos a qualquer hora, mas isso me fez descansar, para em seguida recomeçar com mais descontração e estímulo na construção de um projeto de vida, que Deus as abençoe.



Fotografia 1: Annye Maria e Julia Leite
FONTE: Acervo pessoal (2008)

AGRADECIMENTO

A Deus, pela dádiva da vida e do saber; por estar sempre do meu lado, me guiando e fortalecendo. Senhor tu és minha fonte de inspiração e apoio nas horas de tristeza e alegria. Foram tantos momentos difíceis, mas, vencemos. Louvo e agradeço de todo o coração, Senhor, porque ouvistes as minhas preces, pela vossa bondade e fidelidade, fizeste crescer a força de minha alma, tu sabes que com muita luta e sacrifício pude conquistar este objetivo.

Aos meus pais, especialmente, o meu pai **Valeriano de Caldas Ferreira**, você é meu herói, pelo exemplo de pai, o meu maior mestre, mesmo tendo apenas 45 dias de aula aprendeu com muita sabedoria para ensinar a seus filhos a ler, contar e o ofício de mestre que para ele, o maior orgulho, era ver suas filhas professoras e a mim dizia ter a mão de mestre. Para ele o saber é a maior riqueza, o tesouro que ninguém toma, nem enferruja. A você papai com muito orgulho. Você nos ensina muito. Obrigada.

Aos meus filhos, Darcywendow, José Lamarck e Lamare, por compreenderem a distância que nos separou tantas vezes, Um agradecimento especial pelo apoio e incentivo recebidos, e até mesmo um pedido de desculpas pela negação de minha presença em tantos encontros e momentos importantes, pois foi dela que tirei o maior tempo para o desenvolvimento dessa pesquisa. Por vocês existirem e serem parte desses sonhos e realizações, que norteiam nossas vidas, especialmente por acreditarem em meu trabalho que, espero, sirva-lhes como referência profissional. Vocês são sempre os meus tesouros, serei grata a vida inteira. E as noras **Eliane, Joanine e Nara** pelo apoio e colaboração.

À minha família, meus irmãos e irmãs, pelo estímulo e apoio em mais uma caminhada. Em especial às minhas irmãs **Edileusa e Socorro** pelo apoio, incentivo e acolhimento, enfim, por tudo que fizeram e fazem por mim, vocês são muito importantes e fazem parte da minha história de luta.

À minha amiga e Orientadora da pesquisa, Prof^a Doutora Otília Telles Storni, por acreditar nessa proposta, pela atenção, cordialidade e valiosa sugestão quando da realização do Exame de Qualificação. Pelo companheirismo e cumplicidade, sempre estive próxima com seus conselhos e observações, coisas próprias de uma excelente professora e cuidadosa amiga. Pela motivação e apoio nos momentos mais difíceis,

fazendo acreditar no meu trabalho, com carinho, dedicação, estímulo e respeito por ajudar a traçar os caminhos científicos e metodológicos que me conduziram ao crescimento intelectual, sua força foi e é fundamental.

Aos diretores, professores e alunos, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Olivina Olívia Carneiro da Cunha que gentilmente souberam superar as dificuldades com os possíveis afastamentos das atividades escolares por motivos de viagens para o estudo desta atividade acadêmica e construção do processo ensino-aprendizagem. Obrigada pela compreensão.

Aos professores, supervisores e assessoria de História, participantes desta pesquisa pela recepção e respeito ao trabalho, dando a sua importante contribuição, sem o trabalho de vocês seria impossível fazer esta descrição tão valiosa, especialmente Francisca Lúcia, Lúcia e Fátima Evangelista, as supervisoras Neuciene, Glória e a assessora Suelânia, a minha gratidão.

À Direção das Faculdades Integradas de Patos – FIP – PB, na pessoa do diretor geral e Reitor **João Leuson Palmeira Gomes Alves** por oportunizar financeiramente o Mestrado e que muito contribuiu para que eu tivesse a condição de fazer o curso, muito obrigada.

Aos professores do curso de Mestrado, pela dedicação na transmissão dos conhecimentos, buscando subsídios para um ensino de qualidade, pelo estímulo e parceria nas discussões e execução do trabalho didático-pedagógico.

A todos os funcionários da secretaria do Mestrado em Ciências da Educação pelo carinho, paciência, e gentileza com toda turma.

Aos colegas do curso de Mestrado, em especial Ângela e Gilza pelos momentos que passamos juntos, trocando idéias, dividindo emoções e dissabores, mas, crescendo nas diferenças com quem pude dividir não só aprendizado, mas também alegria e as tristezas da vida.

A todos os amigos, impossível de mencionar para não cometer erros em esquecer o nome de alguém, pelas experiências vividas, pelas trocas de idéias, pelo carinho na torcida sincera, enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Neste trabalho focalizamos os processos de escolha do livro didático de História da 8ª série do Ensino Fundamental em duas escolas públicas estaduais de João Pessoa/PB. Esta temática é importante porque consideramos o livro didático como um instrumento pedagógico poderoso, que tanto pode ser positivo quanto negativo, a depender de sua escolha. No Brasil, as políticas públicas educacionais desenvolvem a distribuição gratuita do livro didático do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em todas as escolas públicas, o que é um grande avanço no contexto neoliberal globalizado. O MEC faz uma primeira seleção dos livros das editoras, e os professores escolhem os manuais entre as opções pré-indicadas no Guia do PNLD - Programa Nacional do Livro Didático. Nosso interesse foi o de desvendar os caminhos e problemas da escolha do livro didático em duas escolas públicas, pois, por mais que seja padronizado em nível nacional, cada escola tem suas problemáticas de aprendizagem, o que pode gerar diferentes critérios e modos de seleção do manual que necessita. O principal objetivo desta pesquisa é o de analisar as principais questões do processo de escolha do livro didático de História do Ensino da 8ª série do Ensino Fundamental em duas escolas públicas estaduais de João Pessoa/PB. Descobrimos que os docentes têm muitas opções para escolha do livro didático, mas, não têm poder de decisão neste processo, pois, muitos livros que são escolhidos não são os mesmos que são distribuídos pelo MEC. Por outro lado, as indústrias editoriais que produzem os livros didáticos exercem ampla pressão sobre os professores, no sentido de convencê-los de escolherem seus livros-mercadorias, que nem sempre estão voltados para a aprendizagem reflexiva, crítica e cidadã dos alunos. Os autores que inspiraram este trabalho foram Bittencourt (1993), Lucien Febvre (1989), Burke (1992), Santos (2002), Fonseca (2004), Cabrini (1994), entre outros.

Palavras-chave: Livro didático. Políticas públicas educacionais. Livro-mercadoria.

ABSTRACT

In this work we focalized the processes of choice of the school text book of History of the 8th series of the Fundamental Teaching in two state public schools of João Pessoa/PB. This thematic one is important because we considered the school text book as a powerful pedagogic instrument, that so much can be positive as negative, to depend of your choice. In Brazil, the educational public politics develop the free distribution of the school text book of the Fundamental Teaching and of the Medium Teaching of all the public schools, what is a great progress in the neoliberal and globalized context. The MEC makes a first selection of the books of the publishers, and the teachers choose the manuals among the pré-suitable options in the Guide of PNLD - Programa Nacional do Livro Didático. Our interest was it of unmasking the ways and problems of the choice of the school text book in two public schools, because, no matter how much it is standardized in national level, each school has your learning problems, what can generate different criteria and manners of selection of the manual that needs. The principal objective of this research is it of analyzing the main subjects of the process of choice of the school text book of History of the Teaching of the 8th series of the Fundamental Teaching in two state public schools of João Pessoa/PB. We discovered that the teachers have a lot of options for choice of the school text book, but, they don't have decision power in this process, because, many books that are chosen they are not the same ones that they are distributed by the MEC. On the other hand, the editorials industries that produce the school text books exercise wide pressure on the teachers, in the sense of convincing them of they choose your book-goods, that not always they are gone back to the reflexive learning, critic and the students' citizen. The authors that inspired this work were Bittencourt (1993), Lucien Febvre (1989), Burke (1992), Santos (2002), Fonseca (2004), Cabrini (1994), among others.

Key-words: School text book. Educational public politics. Book-goods.

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

CEPES	Centro Paraibano de Educação Solidário
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
EPB	Estudos de Problemas Brasileiros
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MinC	Ministério da Cultura
OSP	Organização Social e Política Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SISCORT	Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - O PAPEL DA ESCOLA E DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA	16
1.1 Sobre o ensino de História	17
1.2 A História das Disciplinas Escolares e do ensino de História	39
CAPÍTULO II - PROBLEMA, OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA	50
2.1 Problemas e Objetivos da Pesquisa	51
2.2 Caracterização do universo empírico	52
2.3 Descrição da Pesquisa de Campo	58
CAPÍTULO III - O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	60
3.1 As Políticas Públicas e a educação no Brasil	61
3.2 A Política do Livro Didático no Brasil	65
CAPÍTULO IV - QUESTÕES DE ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO: DADOS DOCUMENTAIS E EMPÍRICOS	72
4.1 Dados Documentais	73
4.2 Dados Empíricos: a avaliação dos docentes quanto ao processo de escolha dos livros didáticos	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
FONTES E REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	CXVIII
APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSOR E O SUPERVISOR ESCOLAR	CXIX

APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DIREÇÃO)	CXX
APÊNDICE III - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR	CXXI
APÊNDICE IV - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA FEITA COM A SUPERVISORA ESCOLAR DA ESCOLA 2	CXXIII
APÊNDICE V - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A ASSESSORA DO ENSINO DE HISTÓRIA DA ESCOLA 2	CXXIV
APÊNDICE VI - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE HISTÓRIA DA ESCOLA 1	CXXVI
APÊNDICE VII - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE HISTÓRIA DA ESCOLA 2	CXXX

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO IV.1	Quadro Síntese da avaliação das coleções	77
QUADRO IV.2	Critérios de avaliação - Bloco 1	79
QUADRO IV.3	Critérios de avaliação - Bloco 2	79
QUADRO IV.4	Critérios de avaliação - Bloco 3	80
QUADRO IV.5	Critérios de avaliação - Bloco 4	81
QUADRO IV.6	Caracterização dos entrevistados	86

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Capa do Guia de Livros Didáticos PNLD 2008	72
Figura 2	Formulário da Escola	82
Figura 3	Capa do livro escolhido pela Escola - HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA. Vol. 4	101
Figura 4	Capa do livro enviado pelo MEC - HISTÓRIA & VIDA INTEGRADA. 8ª série	102

INTRODUÇÃO

Nesse trabalho focalizamos o processo de escolha do livro didático de História da 8ª série do Ensino Fundamental em duas escolas públicas estaduais de João Pessoa/PB.

Segundo Maria da Glória de Farias Nunes dos Santos (2006), os livros didáticos têm ocupado um lugar de destaque ao longo da história da educação brasileira. Eles foram e continuam a ser verdadeiros suportes do planejamento e da execução das aulas na maioria das escolas. Eles também podem ser considerados como instrumentos construtores de uma cultura nacional, uma vez que na diversidade e multiplicidade de seus textos, foram encaminhadas novas práticas sociais, através de estímulos e orientações para a criação de hábitos, atitudes, comportamentos, além de valores em relação à família, à higiene, à pátria e ao trabalho.

Segundo Caporalini, (2004, p. 110) a escola é vista como reprodutora da transmissão e assimilação do conhecimento enquanto o “livro didático é o instrumento referencial, que propõe caminhos, estimula buscas, sugere roteiros e desperta possibilidades, veiculando como o livro didático é trabalhado na sala de aula”, fazendo com que o seu conteúdo se torne reflexo das diferentes partes da realidade, que é dinâmica e mutável.

Segundo essa autora, a sala de aula ainda é o principal espaço de ensino-aprendizagem. Esta atividade didática entra em foco como espaço com inúmeras realidades que podem libertar ou oprimir. É um espaço pequeno que acolhe os alunos na maioria do tempo em que eles permanecem na escola, e, no entanto, nele se reproduzem todas as tramas sociais externas.

Por isso mesmo, é um espaço que deve ser pensado e repensado freqüentemente, principalmente pelos professores. Eles são os responsáveis pelo despertar da consciência crítica dos alunos, organizam conteúdos programáticos, os objetivos a serem atingidos, além de vivenciarem as dificuldades em acompanhar, não só o conhecimento, como também a questão da adaptação dos materiais escolares ao processo de ensino-aprendizagem. Tudo isso só se torna possível com a preciosa ajuda dos livros escolares.

A justificativa para a realização dessa pesquisa nasceu das nossas experiências pessoais e profissionais nos processos de escolha formal dos livros didáticos usados em nossas atividades docentes. Nessas vivências, com nossas inquietações e questionamentos, pudemos construir reflexões e alimentar novas expectativas em torno de uma melhor atuação profissional como professora de História da Rede Pública Estadual de Ensino da Paraíba.

Esta temática é importante porque consideramos que o livro didático desponta como um instrumento pedagógico poderoso, que tanto pode ser positivo quanto negativo, a

depender de sua escolha. Nosso interesse está em desvendar os caminhos da escolha do livro didático, pois, por mais que seja padronizado em nível nacional, cada escola tem suas problemáticas de aprendizagem, o que pode gerar diferentes critérios e modos de seleção do manual que necessita. Neste enfoque acreditamos que ainda há poucos estudos empíricos sistematizados e localizados, e esta é uma das contribuições desta pesquisa.

Essa pesquisa poderá também contribuir para que as autoridades educacionais, tais como diretores, supervisores e professores, confirmem e/ou repensem as formas de seleção e de uso desse instrumento, de acordo com os resultados apontados nesse estudo. Buscamos apresentar sugestões de refinamento do processo de escolha dos livros didáticos, as quais poderão ajudar a esses profissionais para encontrarem modelos de conteúdo de livros que viabilizem maior aprendizagem do aluno e não apenas para atender os possíveis interesses do mercado editorial de livros didáticos.

Considerando que esta dissertação está sendo desenvolvida em uma Universidade portuguesa, este trabalho apresenta um retrato das experiências relacionadas com as políticas dos livros didáticos das escolas públicas brasileiras, e, por isso nossos dados poderão ser comparados com os de outros países.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos além desta Introdução, das Considerações Finais e as Referências Bibliográficas. No Capítulo I apontamos as contribuições teóricas que nos auxiliaram na compreensão da problemática em estudo, que enfocam o papel da escola e do ensino de história no contexto educacional, inclusive o brasileiro. No Capítulo II apresentamos a formulação dos problemas, bem como os objetivos e metodologia de pesquisa junto com uma descrição sintética do nosso trabalho empírico.

No Capítulo III estão os resultados da nossa pesquisa documental que dão visibilidade, tanto para as políticas públicas educacionais no contexto neoliberal globalizado, como para os processos nacionais da política especificamente voltados para a distribuição gratuita do livro didático no Brasil. O Capítulo IV mostra as orientações do MEC para a escolha dos livros feita pelos docentes das escolas públicas, e, os dados empíricos com as falas e vivências dos professores e outros profissionais envolvidos nos processos de escolha do livro didático de História nas duas escolas focalizadas nessa pesquisa. Nas Considerações Finais enfatizamos as principais questões do processo de escolha dos livros no contexto educacional nacional e paraibano.

CAPITULO I

O PAPEL DA ESCOLA E DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo apresentaremos os fundamentos teóricos e históricos da nossa pesquisa, que focalizou a coleta de dados documentais e resultantes de pesquisa empírica. É importante ressaltar a herança portuguesa na estrutura educacional brasileira, especialmente a relacionada ao ensino de História e aos manuais didáticos desta disciplina, cujos primeiros modelos foram os lusitanos.

1.1 Sobre o ensino de História

A reflexão sobre os livros didáticos parte da questão crucial dos modelos de ensino de História que são intrinsecamente relacionados a eles. Segundo Cabrini (1994, p. 13), o Ensino de História é muito importante na 8ª série do ensino fundamental. Atualmente os professores estão questionando as fórmulas da memorização de datas de fatos históricos e sem a reflexão sobre os mesmos. A partir desse entendimento, acreditamos que a escola possui a função primordial de oferecer:

“[...] uma experiência humana e sociocultural [que vai] além dos conhecimentos aprendidos nos livros didáticos e com os professores [...], uma experiência e vivência coletiva, lenta [que] vai se familiarizando com uma concepção de mundo, de homem, de sociedade, de pensar, vai dando segurança e desconfiança: o saber duvidar, questionar, indagar” (Arroyo, 1986, p. 50).

São muitas as dificuldades e peculiaridades de cada escola, por isso, é importante discutirmos novas propostas como ponto de partida as 5ª séries do ensino fundamental por serem iniciantes, como propõe Cabrini (1994, p. 15) em seu encaminhamento:

“Primeiramente, por ser iniciação do aluno em História, sendo sempre muito discutido o ‘por onde começar’; a eliminação de estudos sociais na 5ª série (concretizado no Estado de São Paulo em 1984) tomou mais patente e mais premente este problema; outra razão é a evasão de alunos na 5ª série; outro motivo é o fato de que, nela, o aluno ainda está menos contaminado pela violência do nosso sistema escolar, na maioria das vezes, acaba por domesticá-lo”.

Aqui a autora tomou como referência a 5ª série como bem explicou, por que esses alunos são iniciantes e ainda não estarem contaminados pelos vícios do comodismo desse sistema, tanto por parte dos alunos como dos professores. Nessa etapa os alunos ainda questionam, perguntam mais, o que torna o ensino mais estimulante e enriquecedor.

Como o professor deve estar teoricamente preocupado em levar seus alunos a aprender a estudar, ele deve criar o seu próprio modelo de ensinar e montar o seu programa anual, pois, deve acreditar que o conhecimento não é algo pronto que se repassa para os alunos; o estudo deve ser, enfim, algo constante em sua vida. Essa deve ser a luta dos professores que são identificados como trabalhadores em educação. O reconhecimento profissional é lento e precisa criar uma cultura identitária e coletiva, respaldada em valores sociais mais amplos do que os previstos nas diretrizes burocráticas que envolvem os professores de História.

Assim sendo, deve-se criar um campo propício à reflexão e aos embates em torno da própria docência e dos elementos que a constituem. Esses elementos podem ser os conteúdos, os métodos, os tempos, a organização do trabalho, o cotidiano escolar e suas relações de poder na sala de aula, vislumbrando outros parâmetros para o exercício da docência, que prepara os professores para o mercado de trabalho. Nesse sentido, Arroyo (2000, p. 54) afirma que:

“A recuperação do sentido de nosso ofício de mestre não passará por desprezar a função de ensinar, mas reinterpretá-la na tradição mais secular, no ofício de ensinar a seres humanos [...]. O Ofício de mestre, de pedagogo, vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres. Esse aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos. No aprendizado da cultura. Daí é que a escola é um processo programado de ensino-aprendizagem, mas não apenas porque cada mestre esperado na sala de aula chegará para passar matéria, mas porque é um tempo-espço programado do encontro de gerações”.

Nessa perspectiva de escola, de docência e de seus mestres, torna-se necessária a compreensão do currículo como ‘um artefato social e cultural’, travada nas relações de poder, no cotidiano escolar e entre as instituições que normatizam a educação escolarizada. Através desta compreensão Moreira e Silva (1996, p. 28), afirma que:

“Currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

Segundo esse autor, é dessa forma que o currículo normativo dá corpo teórico e prático ao que ocorre nas salas de aula, pois é estabelecido em meio a conflitos e negociações entre os agentes sociais que definem os conhecimentos socialmente válidos e não válidos a serem trabalhados na escola. Bittencourt (2000, p. 128) tece comentários sobre o currículo normativo:

“[...] não pode ser considerado imposição incondicional à qual a escola e seu ensino estarão submetidos sem contestação. As propostas curriculares são portadoras de contradições em todo o seu processo de produção e implantação, iniciando pelas articulações e conciliações na fase de confecção, momento de tensões e de acordos entre os vários sujeitos que as produzem”.

Segundo a prof^a Marta Margarida de Andrade Lima (2002), o termo currículo representa o conjunto das normas de conduta e das áreas de estudo por onde o ensino deve guiar-se, como também citando Nereide (1998, p. 21) diz que currículo é “o nome dado ao certificado de conclusão do curso, com a avaliação dos resultados de cada estudante”.

O currículo se apresenta como parte constituinte e constituída do cotidiano escolar. As disciplinas curriculares ou matérias de ensino são de fundamental importância para nos aproximarmos da realidade das escolas e construirmos formas individuais e coletivas de intervenção na busca da melhoria da aprendizagem. Segundo Goodson (1998), etimologicamente a palavra currículo vem do latim *Scurrere*, (correr) e refere-se a curso, e seu uso no âmbito educacional está estreitamente relacionado com a definição de um curso a ser seguido, trazendo idéias de ordem, seqüência e organização para escolarização.

De acordo com Hamilton (*apud* Saviani, 1983) e Goodson (1998), as origens do emprego do termo “currículo” vinculado a assuntos educacionais surge no contexto da reforma protestante do final do século XVI. Possivelmente teria sido empregado em 1582, nas escriturações da Universidade de Leiden, na Holanda. Porém, segundo o *Oxford English*

*Dictionary*¹, o primeiro registro do uso do termo *currículo* é o de um atestado de graduação outorgado em 1663, a um mestre da Universidade de Glasgow, na Escócia. O termo *curriculum* significa movimento progressivo ou carreira e é adotado para indicar uma unidade de estudo a ser seguido e concluído, pois o *currículo* é definido como um percurso a ser seguido.

É interessante abriremos parêntesis no Ensino de História para falarmos um pouco sobre os componentes do cotidiano no qual pode ser inserido o contexto escolar. Eles são apontados nos estudos de Heller (1989, p. 17), por nos apresentar a estrutura da vida cotidiana e como o homem se move nesse meio heterogêneo. Nele “[...] se colocam ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias”, sem com isso significar que consiga realizá-las em toda a sua intensidade.

A vida cotidiana é heterogênea, hierárquica e não está ‘fora’ da História e sim no ‘centro’ do acontecer histórico. Nesse contexto, “[...] o indivíduo é sempre simultaneamente ser particular e ser genérico” (Heller, 1989, p. 20). Para a autora, o ser “genérico está ‘contido’ em todo o homem e, mais precisamente, em toda atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares” (idem, ibidem). Também enquanto indivíduo o homem é um ser genérico, já que é “produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano” (Heller, 1989, p. 21).

A vida cotidiana tem de ser permeada pelas exigências e normas da ética, as quais orientam a particularidade do indivíduo a se converter em motivação interior - também chamada de moral - que gera, conseqüentemente, atitudes diante da vida, da sociedade e dos homens (Heller, 1989). Vale ressaltar que o cotidiano escolar se encaixa na conceituação dessa autora porque nela encontramos exigências, normas éticas e morais que são importantes elementos da formação educacional dos alunos.

Retomando o estudo da História das Disciplinas Escolares, Chervel (1990, p. 177-192), diz que ela “[...] pode contribuir para evidenciar as especificidades das disciplinas escolares e as particularidades da sua construção e manutenção nos currículos, para melhor entendermos os processos de seleção e organização dos conteúdos de ensino, bem como suas finalidades sociais”.

¹ Disponível em <www.wikipedia.org/wiki/1857>. Acesso em 25/06/2008.

Para este autor, a escola mantém seu caráter ativo e criativo ao re-significar o conhecimento das ciências de referência, articuladamente com os conhecimentos pedagógicos e os objetivos que são exigidos pela sociedade. Além de apontar as disciplinas escolares como simples instrumentos de transmissão e vulgarização do saber, ela - a escola - contribui para a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, a qual tem uma entidade cultural própria e criações didáticas originais. No final do século XX a escola passou por estudos e transformações ocorridas desde a sua constituição até a sua manutenção nos currículos escolares. Constituída como portadora do saber escolar autônomo desde o século XIX, na Europa e no Brasil, a disciplina História passa a ser responsável pela formação das nacionalidades, os Estados-Nações.

Segundo Chervel (1990), as formas que a disciplina de História assume nos currículos levam as determinações dos grupos dirigentes que orientam o tipo de identidade que a Nação deve construir no desenvolvimento histórico. Esses são os parâmetros sob os quais se constrói a identidade de uma Nação que vai se transformando; assim, a disciplina de História assume novos contornos e objetivos. Essa evolução não se dá de forma isolada, mas, faz parte de um movimento maior, e se insere nas transformações da educação escolarizada e na imagem que a sociedade cria em seu redor. Bittencourt (1997, p. 18) lembra que:

“A construção de uma identidade nacional que permeia a existência da disciplina como obrigatória nos currículos brasileiros desde o século XIX, passou a ser redefinida, portanto, sob outros parâmetros, repensada sob novas perspectivas relacionadas às mudanças sociais e econômicas em curso no país, à mundialização e às transformações do papel e do poder do Estado na nova ordem mundial econômica”.

Entende-se que a disciplina de História é responsável pela formação política do cidadão, por isso é conservada nos currículos escolares em meio a debates e tomada de decisão negociada entre grupos do poder institucional, os quais determinam o ensino a ser realizado nas escolas. Suas finalidades mudam na medida em que a sociedade exige respostas sociais e culturais diferentes. As mudanças nos conteúdos de ensino e a sua manutenção ou não nos currículos escolares atendem tanto ao desenvolvimento do conhecimento específico quanto ao contexto da política educacional, que é determinada pelas dimensões sociopolítico-econômicas e culturais da época.

Quanto à História como disciplina escolar constata-se que:

“O conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se, em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do ‘senso comum’, de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula” (Bittencourt, 1997, p. 25).

Nesse sentido, o Ensino de História se relaciona com o saber e o poder, no sentido de que o professor tem poder sobre os alunos por ser supostamente o detentor do saber. Há também o poder de transformação social que essa ciência pode criar. Nessa relação, Cabrini (1994) também faz referência ao professor e ao livro didático no qual o primeiro tem competência e privilégio de escolha do segundo. O saber não é um produto acabado, pronto e distante da realidade do aluno, portanto, o professor não pode impor o livro didático ao aluno para que ele o consuma passivamente; seria necessário repensar uma História em que o aluno possa reproduzir o conhecimento através da sua reflexão.

A prof^a Marta Margarida Lima (2002, p. 15), da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, também vai mostrar a importância do papel desempenhado pelo professor de História na instrumentalização das classes populares com os saberes instituídos nas escolas. Estes são cristalizados nos currículos escolares ou nos livros didáticos, mesmo que neles predomine “[...] uma visão enciclopédica, etnocêntrica e de cultivo do passado, com ênfase em sua contribuição ‘moral’ para o presente”. Esta autora cita Stephanou (1998, p. 27), pois esses saberes e conhecimentos lhes seriam exigidos fora da escola, e não seria justo negar-lhes as condições de igualdade nas lutas por melhores oportunidades, que poderiam surgir com as aquisições dos mesmos. Mas, para a prof^a Marta Margarida (2002), tudo isso não passa de mera ilusão. Não por considerar menos importantes as aquisições e trocas dos saberes escolares, mas, sobretudo, porque o mundo capitalista valoriza a educação muito mais como informação do que como formação.

Nesse particular Bittencourt (1997, p. 20) afirma que:

“[...] o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões”.

Seguindo o raciocínio de Bittencourt (1997) e de acordo com Martin (2000, p. 125), o modelo didático de ensino de História que deverá balizar essa pesquisa é a denominada *História Nova*. Esse enfoque da História surgiu depois do processo histórico que veio logo a seguir. Em 1929, na França, os historiadores-sociólogos Marc Bloch e Lucien Febvre foram fundadores da revista dos *Annales*, que foi a base conceitual francesa da *História Nova*. Sua nova abordagem para o estudo da História trouxe consequências e influências até os dias de hoje. Esta revista e sua produção acadêmica se consagraram conjuntamente com a obra de seus principais fundadores.

O movimento francês dos *Annales*, também chamado de *Escola dos Annales*, não possui exatamente os elementos que constituem um conjunto de idéias rigidamente organizadas e fechadas estritamente em torno de uma convicção ou paradigma. Foi uma criação surgida depois de um grande debate que se contrapunha ao paradigma da historiografia tradicional centrada nos feitos dos grandes homens, e que foi primeiramente chamado de História Cultural.

Essa forma de se estudar a História nacional predominou até o início dos anos 30, quando a emergente *Escola dos Annales* francesa, que também existia na Europa desde os anos 20, começou a influenciar os autores e pensadores brasileiros, forçando uma renovação no pensamento histórico e social da nossa realidade. Trata-se de uma nova guinada ao Humanismo, com a retomada do papel do historiador na formação do saber histórico: este reassume sua atuação na escolha do que pesquisar, como o fazer e qual a linha que dará a seu trabalho. A influência dos autores dos *Annales* foi tão evidente no Brasil que, inclusive, o seu representante mais importante, Fernand Braudel, estaria presente na fundação da Universidade de São Paulo - USP -, em 1934, dando até aulas nesta instituição

Em 1940 esse movimento foi assim denominado em função da publicação de um periódico chamado de *Annales d'histoire économique et sociale*, que traduzia o movimento de reorientação que tendia a se imprimir nos estudos historiográficos. Essa era a *Escola dos Annales*, em sua segunda geração, que era composta principalmente por Fernand Braudel e Robert Mandrau, e se caracterizou por uma produção historiográfica predominantemente demográfica. Em 1946 a *Revista Annales* muda de nome com a intenção de tornar-se um periódico de Ciências Sociais – *Annales, Economias, Sociedades, Civilizações*, de caráter nitidamente interdisciplinar. Foi em 1946 que esse movimento foi rotulado de *História Nova*, e assim permanece até hoje, segundo Bittencourt (1997).

No final da década de 60 e início dos anos 70 há um declínio dos temas socioeconômicos, desinteresse por temas demográficos e aparecimento de temas outrora raríssimos ou desconhecidos: criança, família, morte, sexualidade, criminalidade, delinquência etc.. É o período que se convencionou a denominar como a 3ª geração da *Escola dos Annales*, o qual é marcado por um crescente interesse dos historiadores por temas pertencentes ao domínio da cultura e o questionamento do primado até então conferido do estudo das conjunturas econômicas ou demográficas.

Segundo Bittencourt (1997), com relação aos documentos históricos, Bloch sugere não utilizar exclusivamente os documentos escritos e recorrer a outros materiais como os arqueológicos, artísticos, numismáticos etc. Mais do que qualquer outro responsável dos *Annales*, ele orienta para a análise dos fatos econômicos nos quais foi influenciado por Karl Marx, que inspirou a relação entre as estruturas econômicas e as classes sociais;

O historiador Lucien Febvre (1989, p. 19), na chamada ‘escola metódica’, não poderia, portanto, escolher os fatos, pois a seleção era a própria negação da obra científica. Para este autor ‘toda história é escolha’, pois o historiador cria os seus materiais, ou, se quiser, recria-os. Em outras palavras, o historiador parte para o passado com uma intenção precisa, um problema a resolver, uma hipótese de trabalho a verificar.

Nesse sentido, Lucien Febvre (1989, p. 22) enfatiza, em seu legado intelectual, a importância e a necessidade de uma história engajada que compreende e faz compreender, isto é, uma ciência humana constituída por fatos e textos capazes de questionar e problematizar a existência humana... “Peço-lhes que vão para o trabalho à maneira Claude Bernard, com uma boa hipótese na cabeça. Que nunca se façam colecionadores de fatos, ao acaso, como Dantes se fazia pesquisadores no cais”. Em outras palavras, Lucien Febvre (1989) propunha uma História não automática, mas sim problemática, cujo objetivo principal fosse responder às lacunas inerentes à condição humana.

Enquanto Marc Bloch esforçou-se por refletir sobre o método em História tendo em conta a experiência do grupo dos *Annales*, ele se mostra menos crítico do que Lucien Febvre (1989) a respeito da ‘história historicizante’, e aprecia a aquisição da erudição do século XIX. Para ele a escola alemã (FUSTEL DE COULANGES, 1965), desenvolveu a erudição em sua categoria intelectual. Tanto Bloch como Lucien Febvre (1989) condenaram a falta de ambição dos historiadores ‘positivistas’. Estes, “muito preocupados, dada sua educação primeira, pelas dificuldades, as dúvidas, os freqüentes recomeços da crítica documental, tiraram destas

constatações, lição de humildade desiludida” (Martin, 2000, p. 125). Em seguida este autor completou: “A disciplina à qual votavam os seus talentos não lhes pareceu, afinal de contas, capaz, nem no presente, de conclusões bem seguras, nem no futuro de muitas perspectivas de progresso” (idem, ibidem).

De acordo com este último autor, Braudel, durante mais de vinte anos, de 1946 a 1968, em primeiro lugar junto de Lucien Febvre (1989), depois sozinho nos comandos, dirigiu a revista *Annales*, presidiu a 6ª seção da *Escola Prática dos Altos Estudos*, ocupou uma cátedra no Colégio de França e guiou as investigações de inúmeros historiadores iniciantes. De maneira geral, ele permaneceu fiel às orientações de Lucien Febvre e de Marc Bloch: louvou a unidade das ciências humanas, tentou edificar uma ‘história total’ e manteve a ligação entre o passado e o presente.

É fundamental discutir a História com Peter Burke (1992), quando este se refere às novas atribuições da *História Nacional, Social e Política*, o que marcou o século XX. A História Nacional compete com a História Mundial e Regional, que por sua vez é insuflada pela globalização que favorece o localismo e os estudos regionalizados. A História Social se aproxima da História Cultural, nas ‘pesquisas socioculturais’, desmembrando-se nos caminhos da demografia, do trabalho, das cidades. A História Política não mais se restringe aos grandes personagens, mas na “história política da sociedade civil” (BURKE, 1992, p. 7). As preocupações de Burke (1992) estão na conceituação da nova história e nos seus ‘novos’ problemas e temas, que envolvem a atividade humana de modo geral. Ele não focaliza só a política relacionada à história total e acrescenta que os contrastes entre a história *tradicional* e a *nova* justificam sua existência.

Na visão de Chartier (1990, p. 111-112), “[...] a história é um discurso que aciona construções, composições e figuras que são as mesmas da escrita narrativa, portanto da ficção, mas é um discurso que, ao mesmo tempo, produz um campo de enunciados científicos”. Entendemos por isso a possibilidade de estabelecer um conjunto de regras que permitam controlar operações proporcionais à produção de objetos determinados. Segundo esse autor, abandonar a intenção de busca da verdade seria deixar o campo livre para as falsificações que, por traírem o conhecimento, ferem a memória. No exercício de seu ofício cabe aos historiadores serem vigilantes.

A História é um dos ofícios menos estruturados das Ciências Sociais, um dos mais flexíveis e mais abertos e, desde o início, continuou, dentro desta mesma linha, a se alimentar

das outras ciências do homem: há uma História Econômica, Geográfica, uma Demografia Histórica, uma História Social. A História é a dialética da duração, é o estudo do social e, portanto do passado e do presente (Martin, 2000, p. 131). Já para Fustel de Coulanges (1965), um destacado historiador positivista, a História é uma ciência pura, e o historiador não deve ter outra ambição senão a de ver os fatos e compreendê-los com exatidão. Não é em sua imaginação ou lógica que ele os procura, mas sim, na observação minuciosa dos textos. No nosso entender, essas duas visões não são exatamente antagônicas, antes, deveriam se complementar mutuamente nas pesquisas.

Para o Prof. Alberto Lins Caldas (2000), a *Escola dos Annales* é a busca por uma História Totalizante, que compreende o Homem na plenitude do seu viver. Para isso a História tradicional era incompleta e incompetente. Era preciso saquear as ‘Disciplinas do Homem’ para transformar a História numa reflexão e numa prática consistente. A História era ‘abafada’ por uma avalanche positivista e ‘narrativa histórica’ - a História Romance – que foi substituída por uma ‘História Problema’. As Histórias parciais – como a militar, a política -, foram trocadas por uma História Total, de ambição hegeliana e dos marxistas, que surgiram bem antes dos *Annales*. Foi, enfim, a instituição de uma ‘colaboração interdisciplinar’ que trouxe para dentro da História horizontes, conceitos e inflexões de outras disciplinas.

Para Burke (1992), a questão da interdisciplinaridade é a mais importante contribuição dos *Annales* para o ‘fazer história’, ou seja, é uma abertura e uma proposta para o diálogo da História com todas as outras áreas do conhecimento. Por essas razões essa proposta merecia ter longa duração, apesar da fragmentação que temos notado nas tendências das pesquisas atuais.

Bittencourt (1997) e Cabrini (1994), por sua vez, trouxeram à tona a discussão da relação professor/aluno, que é uma relação de poder, como já afirmamos acima. As mudanças educacionais não alteraram a relação de poder do saber em sala de aula, pois, o aluno não é motivado a sair do comodismo para buscar informações, conteúdos novos, e o professor, por outro lado, ficou vacilante no seu empenho didático para garantir o processo de reflexão dos seus discentes. Cabrini (1994, p. 23) lembra que: “O professor de História precisa ser alguém que entenda de História, não no sentido de que saiba tudo o que aconteceu com a humanidade, mas que saiba como a História é produzida e que consiga ter uma visão crítica do trabalho histórico existente”.

O professor de História deve se perguntar: É fundamental entender qual o papel e os objetivos desse conhecimento histórico? Entendemos que eles, os objetivos, viabilizam o processo de motivação para fazer com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica, o que pode facilitar no exercício da vida do homem enquanto indivíduo histórico e cidadão.

Para entender o Ensino de História é necessário um paralelo sobre a concepção de História dos conteúdos e propostas curriculares, hoje entendidas como uma História pronta e acabada. Essa concepção procura dar conta de tudo o que se passa com a humanidade, dentro de uma visão europocêntrica, linear, evolutiva, progressista e finalista, visto como História Geral no processo crescente. Sua periodização é secular até a Revolução Francesa. Mesmo sendo criticada continua firme até hoje, dentro da visão histórica iniciada no Século XVI e se estende ao século XIX, quando a História brasileira teve início com o Descobrimento do Brasil, no século XVI.

O Ensino de História do Brasil e das Américas é cheio de estereótipos, mitos e preconceitos, que são justificados pelas dificuldades e problemas desde o colonialismo e depois pelo imperialismo, em seus diversos aspectos: político, econômico, cultural, social, religioso etc. No entanto, o professor deve estimular o estudo do processo histórico tendo o aluno como agente e sujeito da produção de seu próprio conhecimento, em busca de neutralizar aqueles aspectos negativos:

“A complexidade da produção do conhecimento histórico (reservada à academia, à universidade) precisa ser pensada em função de sua possibilidade no ensino fundamental e médio. Pensando nessa adequação, parece-nos necessário, possível e mesmo suficiente, para uma iniciação histórica, que um aluno do ensino fundamental comece sua reflexão procurando explicar os ‘comos’ e os ‘porquês’ das transformações sociais, ficando atento às diferenças, às diversidades e às especificidades das diversas sociedades. A sensibilidade às diferenças e às transformações nos parece ser uma característica específica do trabalho do historiador; a atenção às diferenças e às transformações precisa ficar garantida nesse exercício de raciocínio histórico. Ao se destacarem as diferenças, compreendem-se melhor as possíveis semelhanças” (Cabrini, 1994, p. 29).

O aluno precisa entender que o conhecimento histórico é algo construído a partir de um procedimento metodológico e que a História é uma construção, desfazendo o mito do *saber acabado* e da História como *verdade absoluta*. O livro didático, como se verá adiante, é

massificado e repetitivo, e tem como pressuposto o de representar o saber oficial, que deve ser assimilado pelos educandos através das orientações dadas pelos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais - (Brasil, 1998e), que são determinados pelo Ministério da Educação. Essa é a premissa da didática e ensino, inclusive na disciplina História da 8ª série que será focalizada nessa pesquisa. Ressalte-se que o *saber oficial* é sempre aquele que atende à necessidade de visão da realidade de acordo com os interesses capitalistas

Damis (2004) e Veiga (2004) fazem uma relação entre didática e ensino. Esses conceitos são vistos por estes profissionais da educação como o ato de ensinar desenvolvido pela escola e construído pelos professores e alunos. Estes incluem conhecimentos, procedimentos, recursos e tecnologias no ensino, onde a didática tem como objeto de estudo a arte de ensinar. O ensino é compreendido como um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem sem ser ensinados no seu ambiente natural, mas os professores aceleram a aprendizagem facilitando o aparecimento do comportamento que deve ser adquirido (Damis, 2004).

O ensino, como um arranjo de contingências associadas à prática pedagógica, é compreendido como estímulo e desafio do processo ensinar-aprender. A dimensão da abordagem sobre o ato de ensinar é recente na instituição social da escola e é direito do cidadão e dever do Estado, como reza a Constituição Brasileira de 1988, no seu art. 205. Na sociedade antiga e medieval, quando não havia democratização da escola, os professores não contavam com condições sociais, políticas, econômicas e científicas desenvolvidas para se constituírem socialmente. As escolas se fundamentavam na divisão de classe sociais do trabalho escravo ou servil, homens livres ou nobres, e contribuíram para uma sociedade estática e estável, com a prática da educação sistemática e conservadora, que era restrita a poucos, sendo que a produção e a expansão de novos conhecimentos e concepções ainda não se constituíam em necessidade do capital (Damis, 2004).

Segundo Damis (2004, p. 18), a Idade Média era representada pela expressão filosófico-pedagógica em que os grandes pensadores viveram e desenvolveram concepções sobre a educação do homem. Segundo esse autor, para Santo Tomás de Aquino a educação devia ser uma atividade em virtude da quais os dons potenciais se tornam parte da realidade, e são baseados num modelo ideal de essência humana e na idéia perfeita - Platão -, numa forma que molda a matéria - Aristóteles -, num ser que existe em potencial - Santo Tomás de Aquino

-, de formação do caráter moral e hábitos de visão cristã de mundo baseada na Igreja Católica, com a formação educacional do homem como ser imperfeito em busca da perfeição:

“A didática instrui a juventude a propor a reforma da escola, do ensino e da cristandade. A didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais: nas escolas haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade” (Damis, 2004, p. 19).

Neste contexto a educação escolar era, nessa época, privilégio e necessidade da Igreja para atender a essa nova finalidade da educação do homem para o trabalho produtivo e acumulação de capital. Entre o século XIX e meados do século XX, surge a proposta para a renovação da escola com práticas educativas. Foi criada a *História Nova* com a finalidade de um ensino infantil, em que o professor não deve voltar o ensino para a transmissão/assimilação, mas facilitar a aprendizagem e desenvolver aptidões, interesses e a criatividade do aluno. Conclui-se que: “Educação é uma reconstrução ou reorganização da experiência que esclarece e aumenta o sentido desta e também nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subseqüentes” (Damis, 2004, p. 23).

Num modelo de ensino centrado no professor e na transmissão de conhecimentos, a escola precisa desenvolver com urgência uma tecnologia do comportamento para resolver os problemas postos pelo processo de aquisição desse conhecimento. Esta é a finalidade da escola, que se expressa através do conteúdo produzido no ato de ensinar.

Observa-se, contudo, certa concordância entre os autores como a crítica de Dewey (1979, p. 179-180) “o ensino fundamentado na atividade do aluno é oposto às formas que situam o professor e o conteúdo de ensino como centros do processo educativo”. Para Skinner (1972a, p. 62), o ensino é “um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem sem serem ensinados no seu ambiente natural”. Ainda segundo ele, “o ambiente é o fundamento de formação e de manutenção de qualquer tipo de comportamento”. (Ibid., p. 18). Para Perrenoud (1999, p. 7-8), “o enfrentamento das múltiplas e diferentes ações humanas presentes no mundo atual requer que o homem coloque em ação e em sinergia vários recursos cognitivos. A aquisição de conhecimentos é a finalidade da escola”. Enfim, o processo de

aprendizagem, em sua temática central, consiste em guiar, dirigir ou instrumentalizar o processo de ensino-aprendizagem em que estão envolvidos aluno e professor.

Santos (2002, p. 25, citando Hummel, 1988, p. 8) complementa essa conceituação sobre o ensino apontando a função educativa da escola, a qual precisa ser modificada para ir ao encontro das necessidades de um processo educativo que deve se prolongar para a vida toda do educando. Segundo essa autora, num passado recente a função “era perspectivada pela transmissão de um conjunto fixo de conhecimentos e pela formação de certas atitudes, equipando o adulto para uma vida futura; atualmente o macro-objetivo da escola é a preparação para uma vida ativa e adulta caracterizada pela necessidade de se adaptar constantemente a novas situações”. Enfim, é necessário aprender a aprender, o que enfatiza o aluno como o principal agente de aprendizagem.

Nesta dimensão, o ensino de didática definiu a História como um conjunto de regras direcionado para o conteúdo produzido sobre o ato de ensinar. Segundo Alvite (1981, p. 21), a “didática é considerada arte, técnica, ciência, disciplina ou ainda metodologia”. O ensino da didática passou à História como um conjunto de regras destinadas à ordenação prévia do ato de ensinar. Nesse sentido o livro didático - ou manual escolar -, como define Santos (2002), tem um importante papel de organização desta atividade de ensino. O livro didático é o principal instrumento do ato de ensinar na atual estrutura educacional, tanto a pública quanto a particular. Mas, a rede pública tem uma dependência muito grande com relação a esse acessório didático devido ao fato de haver poucas fontes de consulta além dele.

Santos (2002, p. 21), inspirada em autores como Verlaine e Flaubert, Choppin e outros, define o livro didático ou manual como obra didática que se apresenta num formato manuseável, com noções essenciais de uma ciência, uma técnica e, especialmente os conteúdos relacionados aos programas oficiais - que no Brasil são determinados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - do MEC: “[...] a designação e conceptualização do termo ‘manual’ revelam pontos de vista e concepções divergentes relativamente às várias sociedades e às sucessivas modas lingüísticas que refletem a natureza e a função do ‘manual escolar’ nas atuais sociedades”.

Mais na frente a mesma autora cita Gerard & Roegiers (1998, p. 19), que definem: “Um manual escolar pode ser definido como um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem com o fim de lhe melhorar a eficácia”. Segundo Santos (2002, p. 22-23), atualmente destacam-se cinco funções associadas

ao livro didático ou manual escolar: 1) Função simbólica relacionada à escola e representa o saber oficial; 2) Função pedagógica, porque o livro didático transmite os saberes básicos; 3) Função social pela contribuição sócio-cultural que o livro didático oferece às gerações mais novas; 4) Função ideológica pela hierarquia de valores que ele veicula expressa ou veladamente; e, 5) Função política, já que seus conteúdos são regulados pelos poderes públicos para finalidades sócio-educativas formais.

Hummel (1988, p. 14), citado por Santos (2002), evidencia que o livro ou manual escolar mantém o seu papel tradicional de ser a principal ferramenta de aprendizagem na maioria dos sistemas de ensino no mundo, o que inclui o território brasileiro. Segundo Choppin (1993), citado por Santos (2002), ele - o livro ou o manual - é objeto do consumo pedagógico devido à sua reprodução massiva, repetitiva e hipoteticamente indicada pelas autoridades superiores aos professores, como pretendemos pesquisar no seu processo de escolha. Também é uma fonte privilegiada para as questões de educação. Além disso, determina em larga medida o que acontece na aula. Em outras palavras, a escolha do livro didático incide diretamente no modelo de ensino praticado, como verificaremos nessa pesquisa.

Ainda segundo Santos (2002, p. 53-55), há dois tipos de livro ou manual escolar, independente das épocas: 1) Eles são caracterizados e definidos por sua intenção explícita através do título, prefácio, do nível e do público, ou ainda, pela proposta manifesta do autor ou editora; 2) Eles se referem a todas as obras que, não tendo sido originalmente produzidas para os alunos, adquiriram posteriormente uma dimensão escolar. Citando Seguin, (1989, p. 18-19), Santos (2002) lembra que os livros didáticos têm um papel pedagógico que se prende a três áreas importantes:

1) Um papel informativo, que pressupõe uma seleção dos itens na apresentação do conhecimento, que deve ser progressivo e seqüencial e fazer uma filtragem de conteúdos sintéticos e simplificados;

2) Um papel de estruturação e organização da aprendizagem, sugerindo uma progressão do processo de ensino-aprendizagem, e que se apresenta em blocos também chamados de *unidades de aprendizagem*. Essa organização da aprendizagem permite ao educando passar: da experiência prática à teoria; da teoria aos exercícios, com propostas de avaliação sobre o que o aluno aprendeu; de exercícios práticos à elaboração de teorias ou conclusões; de exemplos e ilustrações à observação e análise.

3) Um papel de guia da aprendizagem para viabilizar a compreensão e percepção do mundo, o que ocorre através de dois processos: a) Por repetição, memorização e cópia de modelos; e, b) Por oferecer atividades abertas e criativas onde o educando possa usar suas próprias experiências e observações.

As funções do manual ou livro didático, segundo Santos (2002), inscrevem-se em duas grandes áreas, uma orientada para as aprendizagens escolares dos alunos, e a outra voltada para a ligação entre as aprendizagens e a vida profissional futura.

Segundo Bittencourt (1997, p. 71-73), os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos, são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas, além de ser uma fonte do *saber oficial*. O livro de História passa por um processo de avaliação, muitas vezes contraditória, que surgiu desde o século XIX e continua sendo o material didático referencial de professores. Pais e alunos questionam o preço, sua utilidade para o estudo, enquanto as editoras lançam no mercado uma infinidade de obras, que são diferenciadas em tamanho e qualidade. É, enfim, uma mercadoria que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização do mercado.

Sendo assim, Maria da Glória de Farias Nunes dos Santos (2006) citando Oliveira (*apud* Carvalho, 1992), diz que a importância do livro didático vai além dos seus aspectos pedagógicos e de sua influência na aprendizagem e desempenho dos alunos. Além disso, o mercado criado em torno do livro didático faz dele importante mercadoria econômica, cujo custo muito influencia na possibilidade de acesso a ele, por parte do enorme contingente da população escolarizada. Há que se destacar também sua importância por seu aspecto político e cultural, na medida em que representa e reproduz os valores da sociedade em relação a sua visão da história, de ciência, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão de conhecimento.

Segundo Chartier (1990, p. 126), o livro didático é “antes de tudo uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado”. Como mercado e como produto ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não pelo mundo editorial.

Como objeto da indústria cultural impõe formas de leitura e organização que não são feitas exatamente pelo autor, pois ele apenas obedece a essas formas impostas externamente. De acordo com essa mesma fonte, os autores não escrevem livros, os livros não são escritos, são manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos, outros engenheiros e por impressoras e outras máquinas. O livro é também um depositário dos conteúdos escolares fundamentais de uma sociedade em determinada época.

O livro didático é um instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, que é inseparável tanto na sua elaboração como na utilização das estruturas dos métodos e das condições do ensino de seu tempo (Chopin, 1993). É comum existirem os livros do professor ou do mestre, que são vendidos junto com os exemplares dos alunos, e que produzem uma série de técnicas de aprendizagem: exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim, as tarefas que os alunos devem desempenhar para a apreensão ou, na maior parte das vezes, para a retenção dos conteúdos.

Note-se que, sob o pretexto de auxiliar o professor, essa é uma estrutura didática que pode ser centralizadora e manipular os docentes, dependendo do modelo de ensino de História que o livro representa. Enfim, o processo de ensino e aprendizagem pode ser regido pelos interesses político-ideológicos que regem a indústria cultural dos livros didáticos.

Explicando melhor, estes manuais escolares apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas também *como* esse conteúdo deve ser ensinado. Por todas essas razões eles refletem o modelo de ensino e a ideologia dos grupos que os elaboraram. Como afirma Bittencourt (1997, p. 72) o livro didático “é um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”.

Desde o século XIX os livros didáticos têm sido os principais instrumentos de trabalho de professores e alunos, que são utilizados em sala de aula, além de servirem como mediadores entre a proposta oficial do poder expresso nos programas curriculares e o conhecimento escolar transmitido pelo professor. Têm também um papel importante de difundir e propiciar aos alunos a apreensão dos modelos e valores ideológicos da sociedade e do sistema capitalista onde foi produzido. Padroniza ainda os conteúdos e propostas curriculares facilitando o domínio da leitura escrita em todos os níveis de escolarização.

Em termos de análise crítica, Bittencourt (1997, p. 73) lembra que o livro didático “é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas”. A linguagem dos manuais didáticos deve ser acessível e simplificada para a aprendizagem rápida, o que nem

sempre propicia a formação intelectual dos alunos. Autores e editores, ao simplificarem questões complexas nos textos dos livros, impedem as possíveis reflexões e mesmo discordâncias dos leitores, assim como, padronizam a elaboração lógica da mercantilização e das formas de consumo. O papel do livro didático na vida escolar pode ser:

“O instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. O livro possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar” (Bittencourt, 1997, p. 73).

O uso desse material pelos professores e alunos pode transformá-lo em veículo ideológico e fonte de lucro das editoras. Não haveria nada de errado com o lucro se não fosse pelo fato do produto-livro ser também fonte de manipulação ideológica dos interesses dominantes. Isso implica que nas formas de consumo do livro didático não se pode omitir o poder do professor, responsável pela escolha e modos de utilização em sala de aula. Nessa concepção de livro didático, que envolve desde o processo de fabricação e de consumo, Bittencourt (1997) analisa algumas propostas para uma produção de leitura crítica através das ilustrações.

Esse autor tem se preocupado em destacar os franceses nas ilustrações dos livros didáticos de História a partir do século XIX e início do século XX, tendo como referencial dois aspectos: 1) o acervo iconográfico existente neste período e o papel que desempenhou na configuração de uma memória histórica incorporada pelos setores escolares, ainda que esse patrimônio não seja coletivo pelo fato de que a escolarização atinge apenas parte da população; 2) pelos aspectos referentes à evolução das técnicas gráficas e ao acompanhamento das transformações e da caracterização dos tipos de imagens e montagens dos livros de História.

É importante ressaltar que o recurso pedagógico de iconografia apresentada nos livros escolares de História tem sido usado por editoras e autores há mais de um século, como indica Ernest Lavissee (*apud* Bittencourt, 1997), historiador francês e autor de várias obras didáticas que marcaram a produção francesa e a brasileira. Na França, por ser referencial para a elaboração do produto cultural, ocorre o seguinte:

“As crianças têm necessidade de ver as cenas históricas para compreender a História. É por esta razão que os livros de História que vós apresentais estão repletos de imagens. Desejamos forçar os alunos a fixarem as imagens. Sem diminuir o número de gravuras que existiam no texto, compusemos novas séries delas correspondendo a uma série para cada livro. Cada série é acompanhada de questões que os alunos responderão por escrito, após terem olhado o desenho e feito uma pequena reflexão sobre ele. É o que denominamos de revisão pelas imagens e acreditamos que este trabalho possa desenvolver a inteligência das crianças, e ao mesmo tempo sua memória” (Lavissee *apud* Bittencourt, 1997, p. 75).

Para esse autor a inclusão de imagens nos livros didáticos facilita a compreensão da leitura, onde “as gravuras dos livros serviriam ainda para facilitar a memorização dos conteúdos através da imagem e sua legenda explicativa” (Lavissee *apud* Bittencourt, 1997, p. 75). O autor explica que os estudos sobre a História do livro didático brasileiro da escola elementar e secundária, a partir do século XIX, como fase inicial da escolarização pública até hoje, destacam algumas características que serão explicitadas a seguir.

Para iniciar temos a marca francesa nas ilustrações dos livros escolares de História Geral e Universal. Esta presença ocorreu por termos nos baseados, por muito tempo, nas propostas curriculares da França, além da relação com as casas editoriais e maior parte dos livros nacionais terem sido impressos em Paris até 1930. Segundo Bittencourt (1997), o caráter mercadológico e as questões técnicas de fabricações interferem no processo de seleção e organização das imagens e delimitam os critérios de escolha das ilustrações que não podem ser dispendiosas, mas necessita de gravuras como pressuposto pedagógico da aprendizagem.

É importante lembrar que o lucro das ilustrações cresceu em algumas casas editoriais francesas, que passaram a vender os direitos de reprodução de desenhos produzidos principalmente nas obras de Julio Verne e Pierre Jules Hetzel. Porém, os editores de livros brasileiros compram fotolitos de ilustrações das editoras francesa para diminuir gastos e proporcionar preços mais acessíveis aos alunos. As editoras brasileiras também usam desenhistas para reproduzir quadros ou gravuras de livros estrangeiros.

De acordo com Bittencourt (1997), hoje a fabricação do livro é da responsabilidade de um profissional especializado na diagramação, paginação, formas, caracteres, dimensão cores etc. O autor do livro didático não interfere na composição do livro, que cabe ao especialista em pesquisa iconográfica contratado pelas editoras para desenvolver essa parte específica da produção do livro. A História do livro didático possibilita verificar como os autores foram perdendo o poder sobre as ilustrações de suas obras.

Bittencourt (1997) lembra que, se para o livro de História Geral é mais fácil recorrer às ilustrações estrangeiras, isso não ocorreu com a produção de História do Brasil. Nesse caso, foi preciso que os autores e editoras organizassem um acesso próprio de ilustrações e gravuras reproduzidas de quadros históricos no final do século XIX por desenhistas ou por fotógrafos. A partir de então os livros didáticos passaram a ser os principais divulgadores de datas, fatos históricos e de pinturas como o 7 de Setembro de 1822, de Pedro Américo, A Primeira Missa no Brasil, de Victor Meirelles de Lima, a Guerra do Paraguai, O Combate Naval do Riachuelo, entre outras. As pinturas e ilustrações se constituem em memória histórica há várias gerações.

A população brasileira demorou a aparecer nas ilustrações dos livros didáticos, considerando que a História Social se constitui ou deveria ser parte dos objetos de estudos históricos na escola. Os ancestrais nacionais sempre foram destaques nos livros, com ilustrações de índios com características marcantes nos livros de História do Brasil. Por exemplo, a partir de 1860, a Taba 1882 representa a forma de moradia de todos os índios do Brasil, o que pode ser uma generalização distante da realidade.

A expectativa dos professores de História é a de encontrar, nos livros didáticos de História, as imagens que provoquem questões. Através delas os professores podem apontar caminhos de reflexão sobre o acervo iconográfico dos livros que eles selecionam para o aluno, e uma possível introdução de leitura de linguagens iconográficas nos exercícios propostos ao aluno. Um estudo das ilustrações dos livros didáticos produzidos em diferentes períodos pode-se constituir em rico material didático de apoio, transformando o livro em documento que por intermédio do professor se preocupe em apresentar aos alunos uma leitura crítica de imagens.

O livro didático é um documento de investigação histórica, por isso é, ao mesmo tempo, objeto e sujeito de uma História da vida escolar ou da editora. Cabe ao professor usar uma metodologia com critérios claros que possibilitem a leitura, interpretação e classificação desses instrumentos para que eles possam ser escolhidos para despertar os sentidos históricos, críticos e reflexivos na sala de aula.

Segundo Maria Bernadete Santa Cecília Caporalini (2004), a escola é o terreno de luta entre a classe dominante e a classe dominada-explorada, em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que se passa na História reflete a exploração capitalista e a luta contra ela. A escola é, simultaneamente, a reprodução das estruturas

existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação e também ameaça à ordem estabelecida e pode apresentar possibilidades didáticas de libertação (Caporalini, 2004).

A escola é reprodutora de transmissão-assimilação do conhecimento, principalmente no ensino fundamental. O livro didático é o instrumento referencial que propõe caminhos, estimula buscas e sugere roteiros que despertam possibilidades, veiculando assim o modo como o livro didático é trabalhado na sala de aula. Daí a importância do professor na prática diária de sala de aula, fazendo com que o conteúdo do livro se torne reflexo das diferentes partes da realidade, que é dinâmica e mutável.

O professor que é responsável pela consciência crítica dos alunos organiza sequencialmente os conteúdos programáticos e os objetivos a serem atingidos. Os conteúdos, a metodologia de ensino, os currículos e avaliação requerem do professor um preparo metódico e senso crítico aguçado. Nesse sentido os professores não devem levar o aluno a adquirir a capacidade de reproduzi-los sem emitir suas opiniões, a pensar, a refletir, transformando-os em consumidores passivos de mensagens. Caporalini (2004, p. 117) lembra que o:

“[...] problema da escola do ensino fundamental e médio em termos de redefinição de suas metas e objetivos, voltados para os interesses das classes trabalhadoras, deve-se repensar também o livro didático, os conteúdos e os métodos englobados no processo educativo, o que implica uma série de decisões, pois, a partir da dinâmica interna de sala de aula, do relacionamento professor/aluno, é possível também descobrir formas de influenciar a dinâmica externa para tentar modificá-la, e não [apenas] constatar sua existência”.

A mensagem transmitida pelo livro didático por meio da linguagem oral e escrita pode instrumentalizar o aluno para modificar a sociedade através da investigação e participação nos movimentos sociais que lutam pela cidadania. É esse processo que vai permitir ao aluno, ao usar o livro didático, a compreender e transformar o potencial de mensagens expressas por meio das linguagens orais e escritas. O professor e os alunos não estão em igualdade em relação ao saber e às atividades. A transmissão do conhecimento produzido na escola é, sem dúvida, diferente daquele produzido dentro da família. Há uma escolha do que precisa ser transmitido, que implica na decisão de qual livro didático e respectivos materiais didáticos adotar. Os critérios para essa escolha estão vinculados à

transformação ou à conservação de uma determinada ordem social que promove a estrutura socioeconômica e cultural como única, como legítima.

De acordo com Caporalini (2004), o livro didático não deve ser usado de forma mecânica e acrítica. É necessário uma análise desse instrumento que deve ser feita pelo professor e os alunos. Para a *História Nova*, a relação professor/aluno se realiza na utilização do livro didático, na transmissão de conhecimentos, para a interação homem/situação, homem/mundo como saída possível para uma educação mais progressista e democrática, mais dinâmica, o que, por sua vez, possibilita aos alunos confrontarem esses saberes com o que é real.

“A educação é sempre uma escolha: escolha dos alunos que orientamos em determinada direção, escolha dos conteúdos e dos valores que lhes são propostos. [...] julgar verdadeiramente possível a obtenção é viver na ilusão duma escola separada do mundo, formando um pequeno universo só fechado em si mesmo, em que ruídos exteriores não penetrariam” (Caporalini, 2004, p. 131).

Na linha didática da *História Nova* a relação professor/aluno deve ser estimulante para ajudar no crescimento de ambas as partes como seres humanos. Deve também tornar o livro didático, o currículo, a metodologia, os recursos didáticos e a linguagem mais ricos e criativos no processo de transmissão de conhecimentos. Esses elementos facilitam para se alcançar a meta educacional em busca do conhecimento num contexto intelectual em que o aluno se perceba como sujeito.

Dessa forma ele próprio passa a querer combater o caráter essencialmente narrativo e informativo da dinâmica interna da sala de aula, para alcançar um relacionamento professor/aluno voltado para um processo educacional participativo e responsável. E ao professor cabe o papel técnico-político de cumprir, com competência, o uso do livro didático dentro da sala de aula, com o direito e o dever de organizar e executar o trabalho pedagógico na transmissão de conhecimentos.

A prof^a Maria da Glória de Farias Nunes dos Santos (2006) relembra que o livro didático já serviu como fonte de textos de apoio à leitura ou foi o referencial para o professor preparar suas aulas. Ela assinala também que, devido às condições de trabalho da maioria dos professores, que, para sobreviver do magistério precisam ter uma carga horária pesada e exaustiva, é o livro didático que praticamente determina o conteúdo e até mesmo a

metodologia da aula a ser desenvolvida. O Guia do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD - (Brasil, 2004, p. 10) confirma que o livro didático brasileiro, ainda hoje, é uma das principais formas de documentação e consulta utilizada por professores e alunos, terminando por influenciar o trabalho pedagógico e o cotidiano da sala de aula. Nossa pesquisa poderá confirmar ou não essa afirmação hipotética.

1.2 A História das Disciplinas Escolares e do ensino de História

As Disciplinas Escolares compõem um conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e são dotadas de organização própria para o estudo escolar. Segundo Julia Dominique (2002, p. 44-45), elas têm como finalidade especificar o conteúdo de que tratam e formas próprias para sua apresentação. Assim, essa autora conceitua a História das Disciplinas Escolares como uma categoria de conhecimentos que leva a acreditar que tenha surgido na Idade Média, como uma organização dos primeiros conjuntos de saberes e interesses de grupos e instituições profissionais, científicos e religiosos da Igreja e do Estado. Eram também provindos dos clérigos, mercadores, banqueiros e dos artesãos por serem vistos como saberes úteis ao processo de escolarização, constituindo-se assim em disciplinas escolares.

Pensando a relação entre mobilidade social e educação, a Sociologia demonstrou que a escola gerava desigualdades de diversas naturezas. Essa idéia foi influenciada por teóricos como Althusser (1974), que trabalharam com a reprodução e estruturalismo das décadas de 60 e 70 do século XX, e neste período foi negado às escolas o papel de solucionadora das desigualdades, reconhecendo antes a função de perpetuadora das mesmas. Na década de 70 do século XX os estudos sociológicos retomaram a discussão sobre o conhecimento, suas bases sociais, a transmissão do mesmo pela escola e suas relações com a sociedade que privilegiam a “sociologia dos saberes escolar a serem transmitidos pela escola”, de acordo com Fonseca (2004, p. 17).

Os estudos sobre o ensino e as disciplinas escolares começaram na Europa a partir da década de 70, buscando na *História Cultural* um referencial voltado para os saberes e seus processos de escolarização e questionando de que forma a cultura poderia interferir ou interagir na definição dos conteúdos, objetivos e métodos que constituem as disciplinas

escolares, de acordo com Fonseca apud Chervel (1990). Esse autor chama a atenção para a questão das disciplinas escolares:

“[...] o ensino escolar é esta parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola, e provoca aculturação conveniente. A descrição de uma disciplina não deveria então se limitar à apresentação dos conteúdos de ensino, os quais são apenas meios utilizados para alcançar um fim. Permanece o fato de que o estudo dos ensinamentos efetivamente dispensados é a tarefa essencial do historiador das disciplinas” (Chervel, 1990, p. 192).

Este autor considera importante o estudo da História das Disciplinas Escolares no âmbito das apropriações e das constituições processadas por professores e alunos sobre conteúdos, métodos dos objetos de investigação, políticas públicas, propostas pedagógicas, formulações curriculares oficiais etc., atentando para o cotidiano escolar e para a multiplicidade de suas práticas culturais. Cabe à História das Disciplinas Escolares romperem a barreira do convencionalismo e do oficialismo e tentar identificar as práticas de ensino utilizadas na sala de aula através do objetivo das disciplinas que: “tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação” (Dominique, 2002, p. 13).

É bom ressaltar que somente a partir do século XVIII é que a História começa quebrando a concepção de uma ciência apoiada na religião e marcada por uma “concepção providencialista” que se define pela intervenção divina, como afirma (Fonseca, 2004, p. 21). Depois, com a afirmação do Estado-Nação esta disciplina desviou o objetivo do conhecimento histórico para o pragmatismo da política servindo à educação dos príncipes e do poder subordinado à teologia e a filosofia. No final do século XIX a História se fundamentou no positivismo e no marxismo como procedimentos metodológicos e objetivos investigativos definidos.

Porém, no início do século XIX, a organização do sistema de ensino público foi dirigida para a formação de um cidadão adequado ao sistema social e econômico, que foi transformado pela consolidação do capitalismo e o fortalecimento das identidades nacionais. Segundo François Furet (1999, p. 12-16), “A História como campo de conhecimento começa a apresentar nesse processo de constituição da História Científica de escolarização, isto é, transforma em disciplina escolar”. É bem verdade que a identidade nacional e a legitimação

dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto das disciplinas, pois lhe cabia apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria, como lembra Fonseca (2004).

Nesse processo a História passa por uma transformação e adequação aos programas oficiais e aos livros didáticos, que são elaborados sob estreito controle dos detentores do poder, e isso ocorreu na Europa e nas Américas. No contexto latino-americano estavam os países que passaram por um processo de independência e lutavam por sua legitimação, como a Argentina e no México.

Assim, ao longo do século XIX, as questões do método da objetividade, das técnicas, e da crítica documental, o ensino de História nas escolas públicas deveria se adequar à linguagem, conteúdos e uso de imagens úteis à compreensão da Nação. A partir daqui a História como disciplina escolar se constituiu fortemente marcada por uma perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos do Estado e garantindo a consolidação da população no processo de construção das identidades nacionais coletivas.

Fonseca (2004) mostrou a importância da atuação da Companhia de Jesus desde 1549, com a chegada do Padre Manuel da Nóbrega. Segundo esse autor essa ordem religiosa assumiu a conversão dos indígenas por todo território, desde o sul a partir da Vila de São Paulo de Piratininga – que foi fundada em 1539 – até o norte, no Grão-Pará e no Maranhão, onde os Jesuítas se estabeleceram em 1639. Eles organizaram aldeias estimulando a catequese, desenvolviam atividades agrícolas e artesanais, além das atividades de ensino propriamente ditas. Porém, em outras regiões fundaram colégios, que se tornaram os principais centros educacionais da América Portuguesa, e trabalhavam a formação religiosa, além da preparação humanística dos seus alunos para o ingresso nas universidades portuguesas de Évora e de Coimbra.

Não podemos deixar de lado a atuação jesuíta junto ao indígena no campo da educação, que era considerada rica de procedimentos e estratégias destinados a garantir a eficácia do processo evangelizador, já que os jesuítas valorizavam a circulação oral do saber. É claro que há questionamentos quanto as suas formas de conversão religiosa, que causaram uma verdadeira ‘lavagem cultural’, como afirmaram Cabrini (1994) e Gambini (1988). Mas, quanto aos colégios das vilas e cidades brasileiras coloniais, eles revelaram sua quase hegemonia no controle da escolarização formal dos clérigos e leigos sob orientação religiosa. Essa presença educacional foi essencial num período em que a coroa portuguesa pouco atuava

no campo da educação escolar, deixando essa tarefa para a Companhia de Jesus (Fonseca, 2004).

Dessa forma, as diretrizes educacionais dos jesuítas, com as formulações associadas a ideologias e programas políticos, currículos e livros didáticos além da legislação vigente, foram estabelecidas no *Ratio Studiorum* de 1599 e organizaram o ensino nas escolas brasileiras até a expulsão da Companhia de Jesus em 1773, pelo Marquês de Pombal. Os estudos de Fonseca (2004) apontam a preocupação com o processo de constituição da disciplina escolar em sua relação com contextos históricos específicos, como um conjunto organizado de saberes para o seu estudo na escola. Em 1759 e nas demais escolas até a extinção da ordem, o Ratio - que era um conjunto de normas e orientações pedagógicas publicadas - definia procedimentos e não conteúdos, tendo em vista seus objetivos evangelizadores, de formação moral e das virtudes cristãs (Fonseca, 2004).

Segundo essa mesma autora, enquanto o ensino jesuíta trabalhava os eixos da Gramática, da Retórica, da Humanidade, da Filosofia e da Teologia, focalizava também os textos gregos e latinos, de autores como Tito Livio, Tucídides, Xenofontes e Tácitos. Era através desses historiadores da antiguidade que os estudantes tinham contato com a História, que não se constituía como disciplina escolar, mas tinha, na verdade, uma função política e ideológica instrumental.

A Companhia de Jesus e o Estado Português convergiam na concepção da colonização como uma empreitada de cunho religioso, em sintonia com as determinações com o Concílio de Trento - Contra Reforma religiosa européia - e dos princípios de fundação da ordem religiosa. Mas, os jesuítas e a Companhia de Jesus, que permaneceram no império português de 1599 a 1773, foram expulsos porque divergiam da administração pombalina, que visava o desenvolvimento de um processo educacional voltado para a modernização e desenvolvimento de Portugal, de acordo com as influências iluministas dessa época. Por isso o governo do Marques de Pombal assumiu o controle da educação definindo diretrizes e controlando ações.

Para o governo de Pombal a reforma educacional se tornou prioritária por meio da implantação de uma educação pragmática que visava a formação dos quadros administrativos da burocracia estatal, que, segundo Fonseca (2004, p. 40) “fariam avançar o desenvolvimento do país e garantiria sua autonomia frente as potências européias”. A força do processo de secularização dessas reformas levou ao enfrentamento com a Companhia de Jesus, que era a

principal controladora do sistema educacional do Império, e esse conflito de interesses culminou com a expulsão dos jesuítas de todo o território português, de acordo com esse autor.

Assim, o processo educacional passou por expressiva reorganização nos métodos e currículos escolares e foram criadas faculdades que valorizavam sempre o ‘espírito moderno’ que movia as reformas educacionais. Sem deixar de ser aristocrática, a educação continuava restrita às elites. Aos menos abastados cabia-lhes o direito de pagarem a seus professores régios ou aos mestres particulares, e o governo pombalino se preocupou em garantir a realização de projetos educacionais por meio da padronização de currículos e do uso de livros e manuais escolares, cuja produção e circulação cabiam à Real Mesa Censória (Fonseca, 2004).

Esta instituição foi criada em 1768, retirando da Inquisição a hegemonia sobre a censura da vida intelectual em todo o mundo português e examinou também as funções atribuídas ao estudo da História e aos professores de Gramática Latina, Grega, Hebraica e de Retórica. Segundo Fonseca (2004), desde 1759 o governo já recomendava o estudo da História da Religião e das antiguidades gregas e romanas com a preocupação de garantir a observância das obrigações do homem cristão, do vassalo ao cidadão. Para ajudar esses segmentos sociais a cumprirem tais deveres, que mantinham vivos os valores religiosos e os interesses do Rei e da sua Pátria, recorria-se aos exemplos que estavam nos livros. Estes deveriam então ser usados pelos alunos e crianças desde a mais tenra idade para que pudessem ter conhecimento das suas verdadeiras obrigações (Fonseca, 2004).

No entanto, durante a reforma pombalina a História ainda não se constituía autonomamente como disciplina escolar na estrutura educacional do Império Português. A sua criação como disciplina escolar no Brasil, com objetivo definido e caracterizado como conjunto de saberes originado da produção científica e dotado para ser transmitido com métodos pedagógicos próprios, ocorreu no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império e continuou após a independência brasileira (Fonseca, 2004). Ou seja, foi a partir do período Imperial que surgiram as discussões sobre o que deveria ser ensinado nas escolas, bem como, os enfrentamentos políticos e sociais que ocorreriam no Brasil envolvendo os liberais e os conservadores, o Estado e a Igreja.

Contudo, o pensamento liberal do século XIX definia o papel da educação no sentido da formação do cidadão produtivo e obediente às leis, mesmo quando era impedido de exercer

direitos políticos. Isso ocorreu pela estruturação de um sistema de educação nacional que era controlado pelo Estado brasileiro e unificado em seus pressupostos pedagógicos nos programas e respectivos currículos.

De acordo com Fonseca (2004), se na Europa a questão a ser enfrentada pelas elites era a da inclusão das classes trabalhadoras urbanas no sistema de ensino e das formas e limites dessa inclusão, no Brasil o problema dizia respeito à exclusão da extensa população escrava, além dos negros e mestiços e dos brancos livres e pobres. A exclusão social estava marcada pela escravidão e demais implicações jurídicas, econômicas e políticas, e na segunda metade do século XIX essa questão se estenderia à população de imigrantes europeus do sul do país.

Segundo essa mesma autora, o final do século XIX no Brasil foi marcado pelo processo de diminuição da população escrava, o que acentuava a questão da incorporação deste segmento à ordem social. Mas a aceitação da população negra e mestiça, livre ou escrava nas escolas ainda demoraria e seu contato com os saberes escolares convencionais e com a alfabetização ocorreria somente no âmbito da vida privada. Já para os mestiços as oportunidades eram melhores, pois eles chegaram até a freqüentar escolas regularmente e mesmo a ocupar cargos públicos, apesar das restrições formais e dos costumes.

Até a década de 30 do século XIX, o embate envolvendo a população afro-brasileira na questão da mestiçagem ocupa o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB - citado por Fonseca (2004, p. 44). Este foi criado em 1838, em sua missão de elaborar uma história nacional e de difundi-la por meio da educação, mais precisamente por meio da História. E para se escrever a História do Brasil os historiadores deveriam partir da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização. Uma vez produzida, essa história deveria ser conhecida por todos e a melhor maneira de fazê-lo seria pela escola.

Do IHGB a História passaria direto às salas de aulas por meios dos programas curriculares e dos manuais didáticos, em geral escritos pelos próprios sócios do Instituto, e é nesse quadro que se constituiu a História como disciplina escolar no Brasil. As propostas apresentadas sobre a separação formal entre a História Sagrada e a Profana ou Civil resolveria, de certa forma, o problema de conciliar os interesses do Estado e da Igreja na área da educação. Isso ocorreu num momento em que a tendência era a de atribuir ao Estado o

controle e missão de produzir e ensinar uma História eminentemente política, nacionalista, que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja Católica e a Monarquia, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos desta época, segundo indica Fonseca (2004).

De acordo com essa autora (op. cit.), desde a lei educacional brasileira de 1827, a formação moral e política eram evidentes e se aconselhava que ela ocorresse por meio dos princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica, sendo que as leituras dos meninos deveriam ser voltadas para a Constituição do Império e a História do Brasil. Os conteúdos não foram definidos, embora houvesse propostas para o ensino de História Geral e Profana, da História Sagrada e da História do Império do Brasil. A criação de planos de estudos só ocorreria a partir do momento em que o Colégio Pedro II, fundado em 1837, instituiu oito séries, alterando a distribuição dos conteúdos de História pelas séries: Sagrada, Antiga, Média, Moderna, Contemporânea e do Brasil.

Para essa autora, as diretrizes para o ensino de História, cujo objetivo foi definido pelo IHGB, pareciam nas proposições de autores de livros secundários adotados nas escolas brasileiras. Caso exemplar é o do professor e romancista Joaquim Manuel de Macedo, sócio ativo do IHGB por décadas e autor de um dos livros didático de sucesso. Porém, o ensino de História ainda carecia de material e de metodologia, o que motivou o professor Macedo para escrever a *Lição de História do Brasil* para uso dos alunos do Império Colégio de Pedro II em 1861. Essas preocupações estavam claras na apresentação do livro, que se tornaria referencial.

Neste livro se estabeleceu a ligação entre a produção historiográfica do IHGB, mas, sobretudo, esse escritor contribuiu para a constituição da História como Disciplina Escolar no Brasil, definindo métodos e procedimentos para se “colher em pouco tempo importantes resultados”, de acordo com Fonseca (2004, p. 49). A partir daí, as diretrizes da Formação Moral e Cívica dos jovens e do Ensino de História apresentaria a marca da preocupação com os métodos didáticos, delineando-se mais claramente o seu perfil como disciplina escolar.

No entanto, foram as reformas no sistema de ensino nas décadas de 30 e 40 do século XX que promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a como disciplina escolar. A partir desse momento não mais deixaria de haver programas curriculares, conteúdos, procedimentos didáticos e indicação de livros e manuais. A reforma de Francisco Campos, de 1931 promoveu a centralização do recém-criado Ministério da Educação e Saúde

Pública e definiu programas e instruções sobre métodos de ensino. Essa centralização significava a unificação de conteúdos e de metodologias, em detrimento de interesses regionais, como questiona Fonseca (2004).

Assim, recomendava-se que fosse reduzido ao mínimo o estudo da sucessão de governos, das questões diplomáticas e da História Militar Brasileira, mas admitia-se a orientação dos estudos para a História Biográfica e episódica, a utilização de recursos visuais, atendendo-se à curiosidade natural dos alunos pelas imagens. De acordo com essa autora, na referida reforma, a História do Brasil e a da América não se definiam como centro do ensino, o que gerou muitas críticas pelos professores que justificavam o seu ponto de vista argumentando que a História do Brasil teve seu espaço reduzido, pois estava diluído na História das Civilizações, o que conseqüentemente diminuiria a sua carga horária.

Porém, na Reforma Gustavo Capanema de 1942, restabeleceu-se a História do Brasil como disciplina autônoma e foi confirmado o seu objetivo fundamental que era a formação moral e patriótica fundada na compreensão dos ‘grandes acontecimentos’ e voltada para o fortalecimento dos sentimentos de civismo, os direitos e os deveres das novas gerações para com a Pátria e a humanidade. Os programas curriculares e orientação metodológica pautavam-se nas idéias da construção nacional a partir das noções de Pátria, tradição, família e nação, cujo objetivo era o de formar na população o espírito do patriotismo e da participação consciente, sem atropelar as matrizes da História Sagrada.

Segundo Fonseca (2004), em 1951 o Ministério da Educação promoveu algumas alterações nos programas para o ensino de História, fazendo uma redistribuição dos conteúdos a serem trabalhados, o que foi considerado como um avanço. Essa redistribuição foi elaborada pelo Colégio Pedro II por ser referência histórica no sistema educacional do país, e seus programas voltaram a ser enviados para os demais estabelecimentos públicos e privados. Neles se estimulava a idéia do indivíduo como expressão do meio social e o registro das manifestações da vida material e espiritual, individuais e coletivas. No entanto, o ensino de História na década de 60 do século XX, segundo essa autora, pouco se afastou das concepções e das práticas tradicionais se considerarmos o conteúdo dos livros didáticos usados nesta época.

Após 1964 o ensino de História se aprofundou na concepção da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, cuja finalidade era a de eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário que se instaurara com a Ditadura Militar

Brasileira. Sem espaço para a interpretação e a análise crítica, esse conteúdo não viabilizava a instrumentalização do aluno para o questionamento da ordem, o que intensificava a individualização do mesmo e falta conhecimento da sua realidade. Essa reorganização do ensino de História teve uma conotação política calcada nesse contexto do governo militar brasileiro, passando a ser de competência dos órgãos públicos, que eram tecnicamente aparelhados para os fins que se adequassem àquela Doutrina, informa Fonseca (2004, p. 56).

Nessa época da Ditadura Militar Brasileira, junto com História, o ensino de Educação Cívica, que sempre fez parte dos currículos escolares, foi reforçado com a criação de mais uma disciplina - a de Organização Social e Política Brasileira - OSPB -, que teve vigência obrigatória nas escolas do país. Nas universidades foi instituída a disciplina Estudos de Problemas Brasileiros - EPB -, também de caráter obrigatório. De acordo com a autora aqui citada, essas medidas tinham papel moralizador e ideológico para conter as revoltas estudantis que ocorreram nas escolas de ensino médio e nas universidades brasileiras nessa época.

No final dos anos 70, com a crise do regime militar, o processo de redemocratização e o advento de novas possibilidades de promover mudanças no ensino de História ficaram mais claros. Já nos anos 80 algumas mudanças resultaram na elaboração de novos programas e propostas metodológicas para o ensino de História nas escolas do Ensino Fundamental e Médio. Elas propiciaram a elaboração de projetos educacionais de construção ou de reconstrução da democracia no Brasil, o que ocasionou vários embates que dificultaram a implantação das propostas.

Segundo a autora, muitos professores insatisfeitos e impacientes passaram a elaborar seus próprios currículos, no que foram apoiados por alguns editores paulistas e de outros estados e cidades, então adotaram modelos de ensino novos como, por exemplo, os de Minas Gerais. Os programas mineiros serviam de orientação às novas coleções, como a integração entre História do Brasil e Geral, a organização dos conteúdos pela cronologia dos modos de produção, ou o uso de conceitos e expressões próprias do marxismo.

Esse novo modelo causou uma provocação na indústria editorial paulista de livros didáticos e uma corrida por um mercado cada vez mais significativo em relação ao desejo de uma História “mais crítica, dinâmica, participativa, acabando, assim com a História Linear mecanicista, etapista, positivista, factual e heróica” (Fonseca, 2004, p. 62). A História deveria ser resgatada, pois possuía objeto e método próprio de estudo enquanto ciência.

É importante salientar que a disciplina escolar de História, embora mantivesse suas características de origem desde o século XIX, incorporou as preocupações pautadas entre o *saber científico* e o *saber escolar* de professores, autores de livros didáticos e elaboradores de programas. Assim, o ensino de História estaria relacionado à capacidade de levar ao Ensino Fundamental e Médio as discussões atuais do Brasil, que nos anos 90 decolaram nas tendências da historiografia contemporânea referentes às mentalidades e ao cotidiano como inovação no ensino de História.

Aproximadamente a partir de 1964 observou-se um disparo no mundo editorial na área de História combinado às novas políticas educacionais, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD - e do sistema de compra de livros pelos governos federal e estadual para distribuição nas redes públicas de ensino. Tudo isso foi associado aos Parâmetros Curriculares - PCN -, que são diretrizes de caráter orientador e não-obrigatório para o ensino de todas as disciplinas. Isso significou que os programas curriculares para o ensino de História e as estruturas dos livros didáticos vinham sendo pensados em conformidade com os PCN e com os critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

Pode-se dizer que o programa de História parte, realmente, do princípio da humanidade, desenvolvendo o aspecto da evolução do homem, dos fatos, das relações, do processo histórico e há sempre uma causa e uma consequência, o que permite amadurecer o processo de raciocínio lógico do aluno: “[...] então todos os conceitos básicos, todas as estruturas, todas as formas sociais, são um processo de evolução contínua” diz Fonseca (2004, p. 59). Mas, as pesquisas são incipientes neste campo de investigação, ainda que sejam altamente propícias e fartas de possibilidades.

No tocante à disciplina de História podemos deduzir que ela não é mais a mesma desde sua constituição no século XIX, mesmo guardando alguns elementos de origem que são ligados às práticas de ensino e outras concepções historiográficas. Mas, deve-se considerar que ocorreram processos importantes que contribuíram para as mudanças e estruturas relacionadas às transformações do conhecimento histórico, à formação de professores, às políticas públicas e ao ensino de História em particular, à organização escolar etc. Tudo isso é significativo para a compreensão das formulações teóricas e historiográficas das práticas de sala de aula.

Para concluir essas reflexões cabe lembrar que a história do Ensino de História era ‘abafada’ por uma avalanche positivista e ‘narrativa histórica’, como se viu na História-Romance. Pode-se esclarecer muito do que se imagina sobre as questões que envolvem o trabalho de historiadores e professores na busca de soluções, ou, de compreensão mais clara sobre o ensino de história, pois, trata-se de um campo complexo, contém caminhos que se entrecortam, que se bifurcam, estando longe de circunscrever-se à formalidade dos programas curriculares e dos livros escolares.

Por fim entendemos que a história do ensino de História não está apenas nas salas de aulas das escolas, mas habita com outros formatos, outras instâncias do cotidiano e a atenção a esta sua outra face irá, com certeza, enriquecer e consolidar este campo de pesquisa. A História como Disciplina Escolar pode ser explicada na preocupação dos pesquisadores com a investigação dos processos de constituição dos saberes como disciplinas escolares e de como seu ensino tem sido organizado e praticado ao longo do tempo.

Buscamos a contribuição da *Escola Nova*, que se trata de uma guinada ao humanismo, com a retomada do papel do historiador na formação do saber histórico. Este foi ‘atropelado’ por uma ‘História Problema’, vista como uma *História Total*, de ambição hegeliana e dos marxistas, que surgiram bem antes dos *Annales*. A instituição de uma ‘colaboração interdisciplinar’ traz para dentro da História horizontes, conceitos e reflexões de ‘outras disciplinas’, como perspectivas de progresso.

CAPÍTULO II

PROBLEMA, OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Problemas e Objetivos da Pesquisa

Na elaboração desse estudo sobre a escolha do livro didático de História tivemos muitas perguntas a respeito desse processo. Essas questões podem ser encadeadas num processo de afunilamento que se inicia na sua base mais ampla:

1. Quais são os principais vetores das políticas públicas que são dirigidas para os livros didáticos do Ensino Fundamental e que alcançam as escolas estaduais de João Pessoa?
2. De que forma o Ministério de Educação e Cultura - MEC - interfere no mundo editorial que produz os livros didáticos para o Ensino Fundamental?
3. De que forma as empresas produtoras de livros interferem na escolha do livro didático do Ensino Fundamental?
4. Como os professores de História processam a escolha do livro didático para o ensino fundamental?

Note-se que as respostas às duas primeiras questões acima se referem à pesquisa de dados secundários, no caso, de análise documental e de fontes da Internet. A resposta da quarta questão aqui apresentada foi resultante da coleta de dados de fontes primárias de entrevistas com os professores e supervisores das duas escolas escolhidas para essa investigação. Em suma, nosso foco maior foi sobre a aceitação, rejeição ou adaptação do livro didático nas duas escolas estaduais que foram envolvidas nessa pesquisa.

Para sintetizar levantamos a pergunta central da problematização desta pesquisa:

- Quais são as principais questões do processo de escolha do livro didático de História do Ensino Fundamental da 8ª série em duas escolas públicas estaduais de João Pessoa/PB?

Com base nessa formulação do problema os nossos objetivos são:

OBJETIVO GERAL

Analisar as principais questões do processo de escolha do livro didático de História do Ensino da 8ª série do Ensino Fundamental em duas escolas públicas estaduais de João Pessoa/PB.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Resgatar os principais elementos teóricos da história do ensino da História relacionada com o livro didático desta disciplina;
- Interpretar as questões centrais das políticas públicas educacionais que interferem no processo de escolha do livro didático de História do Ensino fundamental da 8ª série de duas escolas públicas estaduais de João Pessoa/PB;
- Conhecer os processos de escolha do livro didático para o ensino de História do Ensino Fundamental da 8ª série de duas escolas públicas estaduais de João Pessoa/PB;
- Analisar as questões mais importantes dos modos de escolha do livro didático de História do ensino fundamental da 8ª série das duas escolas públicas estaduais envolvidas nessa pesquisa.

2.2 Caracterização do universo empírico

Nesta pesquisa trabalhamos os aspectos educacionais, políticos e sociais que envolvem a escola enquanto instituição pública cuja pesquisa empírica foi realizada com professores e supervisores das duas escolas estaduais da cidade de João Pessoa-PB, que foram escolhidas para ilustrarem a nossa dissertação. A primeira escola, à qual chamaremos de Escola 1 para preservar a sua imagem, refere-se a um estabelecimento localizado no centro da cidade e é anexo a uma das escolas públicas mais antigas de João Pessoa. Sua principal

característica estrutural é a de ser pioneira do Projeto CEPES² - Centro Paraibano de Educação Solidário. Este é um programa estadual que fornece recursos para apoiar o ensino público e essa escola possui uma população de 2.184 alunos distribuídos nos três turnos, com um universo de 150 professores mais uma equipe administrativa: 4 diretores, 3 supervisores, 2 psicólogos e 30 funcionários. Ao todo, o corpo docente e administrativo totaliza 189 membros.

A segunda escola, rotulada aqui como Escola 2, é uma instituição localizada num Bairro próximo ao centro da cidade, tem uma população estudantil de cerca de 1.897 alunos distribuídos nos três turnos com um universo de 98 professores mais uma equipe de 4 diretores, 1 coordenador ou supervisor escolar, 2 psicólogos e 8 assessorias, 65 funcionários e mais 4 coordenadores pedagógicos, 16 técnicos especialistas em educação, 16 estagiários, 5 bibliotecários que totalizarão uma equipe de 215 pessoas. Trata-se de uma mistura de cooperativa com escola pública que é uma inovação na estrutura escolar estadual.

A referida cooperativa - Escola 2 - recebeu uma autorização especial da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba e funciona da seguinte forma: os alunos cujas famílias têm renda abaixo de dois salários mínimos - 60% do alunado - têm seu estudo gratuito como os de qualquer escola pública; os 40% dos alunos cujas famílias têm renda acima de dois salários mínimos pagam a mensalidade de R\$ 50,00; os alunos cujas famílias têm a renda acima de dez salários mínimos pagam R\$ 60,00. A renda auferida dessas mensalidades é colocada sob a guarda da Caixa Escolar e é investida no pagamento de professores substitutos que ocupam as vagas de docentes dessa escola, além de cobrirem os gastos emergenciais que sempre surgem na escola, como reformas, equipamentos etc.

Os professores do quadro efetivo dessa escola têm uma gratificação no valor de R\$ 280,00, que está congelado há seis anos. A Caixa Escolar é administrada pelo Conselho formado por pais, diretores, professores e alunos dessa escola. Essa estrutura formada pelo Conselho Escolar é específica da Escola 2, que é o único estabelecimento da Paraíba que é organizado desta forma.

Vale ressaltar que, no Brasil há diversas e bem sucedidas experiências de estruturas escolares que são diferenciadas, ainda que se mantenham na categoria de escola pública. Há,

² O objetivo do Projeto CEPES é o de resgatar a qualidade do ensino público estadual, que deve ser voltado para o desenvolvimento integral do aluno através de atividades em sala de aula e extracurriculares. Os professores das unidades de ensino envolvidas com o projeto CEPES têm uma gratificação acrescida aos seus salários.

por exemplo, escolas que recebem verbas da UNESCO com métodos inovadores e um rendimento escolar acima da média das demais escolas públicas. É o se pode ver, por exemplo, na proposta de pesquisa de mestrado em curso da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia intitulada a Escola em meio Rural: Uma avaliação do Programa Escola Ativa em um município da Paraíba, de Silva (2008).

Estas duas escolas foram selecionadas porque se encaixam na categoria de estabelecimentos de ensino público por serem subsidiadas com recursos que nem todas as escolas recebem, e, por isso são consideradas como modelos de ensino e aprendizagem do Estado da Paraíba, além de terem uma orientação pedagógica vinda de outras instituições. Esta é feita por professores da Universidade Federal da Paraíba - UFPB -, no caso da Escola 2, e pela Secretária Estadual de Educação, no caso da Escola 1.

Vale acrescentar que, através dos subsídios e orientações externas, os professores de história das duas escolas são estimulados a desenvolverem técnicas e métodos que contribuem para melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos. No caso do ensino de História, os alunos são levados a valorizar o saber histórico construído por eles mesmos.

Para desenvolver essa investigação partimos da idéia de que a metodologia de todo trabalho científico está justamente na concepção constituída desde um conjunto de saberes teóricos e empíricos. De acordo com Mizukami (1986, p. 30), “a experiência planejada é considerada a base do conhecimento”. Fica claro então que o conhecimento é o resultado direto da experiência em que o pesquisador estabelece relações, que reflete e questiona num sentido amplo as questões apresentadas dentro da nossa realidade.

Sendo assim, utilizamos como procedimento metodológico central a pesquisa qualitativa exploratório-descritiva, observação simples e observação participante, levantamento bibliográfico-documental e a pesquisa de campo. Na pesquisa bibliográfica foi feito um levantamento bibliográfico referente à Educação e também à História como Currículo, Ensino de História, História das Disciplinas Escolares e a Historiografia. Na pesquisa documental trabalhamos com fontes da Internet do próprio Ministério da Educação, e ressaltamos que a pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de obras e pesquisas já desenvolvidas e publicadas em forma de artigos científicos relacionados com o problema em estudo.

Os autores que inspiraram o modelo de pesquisa qualitativa foram Bogdan e Biklen (1994), os quais enfatizam que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte

direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Essa forma de pesquisa pode ser ou não combinada com dados quantitativos, e neste caso este tipo de informação foi coletado em fontes documentais e não oriundo de pesquisa empírica de campo.

A pesquisa exploratória e descritiva partiu da idéia de estudar o processo de escolha dos livros didáticos nas escolas públicas acima citadas. Triviños (1987, p. 109-110) esclarece:

"Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva... Outras vezes deseja delimitar ou manejar com maior segurança uma teoria cujo enunciado resulta demasiado amplo para os objetivos da pesquisa que tem em mente realizar. [...] Pensa-se que a realização de um estudo exploratório, por ser aparentemente simples, elimina o cuidadoso tratamento científico que todo investigador tem presente nos trabalhos de pesquisa. Este tipo de investigação, por exemplo, não exige a revisão da literatura, as entrevistas, o emprego de questionários etc., tudo dentro de um esquema elaborado com a severidade característica de um trabalho científico".

A observação simples, a observação participante e a entrevista semi-estruturada foram os principais instrumentos de coleta de dados desta pesquisa. Sobre a observação Laville & Dione (1999, p. 176, *itálico dos autores*) afirmam:

"A observação como técnica de pesquisa não é contemplação beata e passiva; não é também um simples olhar atento. É essencialmente um olhar ativo sustentado por uma questão e por uma hipótese cujo papel essencial – é um *leitmotiv* desta obra [...]. Não é, pois, surpreendente que a observação tenha também um papel importante na construção dos saberes, no sentido em que a expressão é entendida em ciências humanas. Mas para ser qualificada de científica, a observação deve respeitar certos critérios, satisfazer certas exigências: não deve ser uma busca ocasional, mas ser posta a serviço de um objeto de pesquisa, questão ou hipótese, claramente explicitado; esse serviço deve ser rigoroso em suas modalidades e submetido a críticas nos planos da confiabilidade e da validade".

Segundo esses autores, a observação simples foi feita com o auxílio de uma caderneta para o registro das notas, as quais foram transcritas e complementadas num diário de campo, que é o tradicional instrumento de pesquisa antropológica. Laville & Dione (1999,

p. 180) lembram que as notas descritivas do observador “devem ser tanto quanto possível neutros e factuais para melhor corresponder à situação observada”.

Oliveira (1984a) lembra que é possível e até certo ponto vantajoso que o pesquisador esteja inserido de alguma forma no universo de pesquisa porque ele poderá ter acesso a diversos dados, além de poder acompanhar de perto o fenômeno que está investigando através da observação. O pesquisador é, então, um coletor de dados e um informante, ao mesmo tempo. Esta técnica de observação foi utilizada porque nosso trabalho de magistério é desenvolvido em uma das escolas envolvidas nesta pesquisa, o que viabilizou o uso da mesma.

Já a observação participante é uma técnica “pela qual o pesquisador integra-se e participa na vida de um grupo para compreender-lhe o sentido de dentro” (Laville & Dione, 1999, p. 178). É exatamente o que fizemos, pois, como já afirmamos acima, fazemos parte do universo de pesquisa em uma das escolas focalizadas neste estudo. Este último instrumento de pesquisa é igualmente acompanhado da caderneta de anotações e do diário de campo.

Aqui nesta pesquisa de campo, que foi de natureza qualitativa, foram utilizados os seguintes procedimentos, instrumentos e materiais de pesquisa:

- Pesquisa bibliográfica e em fontes da Internet sobre as Políticas Públicas Educacionais brasileiras que são relacionadas ao livro didático;
- Pesquisa documental sobre as orientações da política do livro didático gratuito destinado às escolas públicas brasileiras que são estabelecidas pelo MEC;
- Roteiro de entrevistas semi-estruturadas para supervisores e professores.
- Diário de campo para anotar as ocorrências que não foram gravadas nas entrevistas.
- Gravador para as entrevistas da pesquisa empírica;
- Entrevistas com os professores e supervisores sobre as escolhas dos livros didáticos de História do Ensino Fundamental;

Com base nesses dados fizemos uma comparação dos processos de escolha do livro didático das duas escolas. Depois interpretamos e analisamos os dados coletados na pesquisa documental e empírica.

Bogdan e Biklen (1994, p. 134) informam as principais características da entrevista semi-estruturada, e esses autores lembram que “a entrevista é utilizada para recolher dados

descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Em seguida os autores esclarecem:

“Nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão. Se bem que esse tipo de debate possa animar a comunidade de investigação, a nossa perspectiva é a de que não é preciso optar por um dos partidos. A escolha recai num tipo particular de entrevista, baseada no objetivo da investigação. Para, além disso, podem-se utilizar diferentes tipos de entrevista, em diferentes fases do mesmo estudo. Por exemplo, no início do projecto pode parecer importante utilizar a entrevista mais livre e exploratória, pois nesse momento o objetivo é a compreensão geral das perspectivas sobre o tópico. Após o trabalho de investigação, pode surgir a necessidade de estruturar mais as entrevistas de modo a obter dados comparáveis num tipo de amostragem mais alargada” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135-136).

Essa opção de entrevistas levou em consideração a “palavra como símbolo de comunicação por excelência”, que é fundamentada nas afirmações de Minayo (2000, p. 110):

"O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações [...] é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas".

Dessa forma, as entrevistas foram organizadas com a combinação de perguntas fechadas e abertas. Para isso, foi necessário elaborarmos um roteiro (Apêndice III), visando orientar as entrevistas de acordo com os objetivos delineados para este estudo. Nesse roteiro consideramos a orientação de Minayo (2000, p. 99) sobre as questões que nele deviam constar:

- “a) [que] cada questão que se levanta, faça parte do delineamento do objeto e que todas se encaminhem para lhe dar forma e conteúdo;
- b) [que] permita ampliar e aprofundar a comunicação e não cerceá-la;

c) [e que] contribua para emergir a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõem o objeto, do ponto de vista dos interlocutores”.

Assim, para que a entrevista não ficasse sujeita aos distanciamentos dos objetivos expostos, o roteiro possibilitou-nos retomar o diálogo, sempre que necessário, pois, nele havia perguntas gerais e também mais específicas para reavivar a memória dos professores. Apresentamos também os procedimentos formais de instrução do MEC para os processos de escolha trienal do livro didático. No final comparamos os processos de escolha do livro didático nas duas escolas. Após a coleta de todos estes dados fizemos uma sistematização dos mesmos para a análise e interpretação dos mesmos, como se poderá ver no Capítulo IV desta dissertação.

2.3 Descrição da Pesquisa de Campo

Consideramos que a pesquisa de campo foi muito produtiva. Na Escola 1 dispendemos oito dias na coleta de dados, durante os quais tivemos a oportunidade de, inicialmente, apresentar o projeto de pesquisa e depois colhermos os dados sobre o processo de escolha do livro didático. Tivemos uma recepção acolhedora com todo o apoio e disponibilidade das professoras de História deste estabelecimento de ensino. Já com a supervisora as coisas não foram tão rápidas por causa da falta de tempo desta profissional. Finalmente conseguimos fazer a entrevista, a qual transcorreu da melhor forma possível.

Na Escola 2 o período de coleta dos dados foi mais longo que na escola 1, ou seja, de 12 dias, porque neste contexto a equipe didática é maior. As equipes de trabalho são distribuídas entre diretoria, assessoria didática, coordenadoria, supervisoras e uma professora. Esses profissionais têm horários e tarefas diversificados, o que dificultou o encontro no dia marcado para as entrevistas. Marcamos para outro dia no qual conseguimos encontrar com a professora de História, que nos recebeu muito bem e nos propiciou uma entrevista detalhada sobre a Cooperativa, do sistema de ensino daquela escola, além de nos adentrarmos no processo de escolha do livro didático, que foi descrito também no Capítulo IV deste trabalho.

Após a entrevista com a professora de História deixamos agendado o dia para a coleta de dados com a assessora do Ensino Fundamental. Foi marcado para outro dia o encontro com a coordenadora, que também exerce a função de supervisora, que nos atendeu

prontamente para a entrevista da coleta de dados sobre a visita dos representantes das editoras nas escolas, a política do MEC e o processo de escolha. Em todas as visitas - que foram muitas à Escola 2 -, tivemos uma recepção acolhedora, onde percebemos atitudes de boa vontade e mesmo carinho em nos atender.

É importante ressaltar que esta pesquisa tem aparentemente mais dados documentais do que empíricos, porém, sem estes últimos a pesquisa bibliográfica e documental perderia a riqueza das experiências expressas nas entrevistas. A fase de campo do trabalho de coleta de dados trouxe então o colorido da realidade local viva e vivenciada pelos professores, de tal forma que deu outro sentido para os dados bibliográficos e documentais, que retrataram as formalidades burocráticas padronizadas da atuação do MEC.

CAPÍTULO III

O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

3.1 As Políticas Públicas e a educação no Brasil

A motivação para a realização desta pesquisa nasceu do interesse de analisar como é feita a escolha do livro didático no Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais do município de João Pessoa/PB. Discutimos as questões sobre as políticas públicas educacionais porque elas contextualizam as formas de atuação do MEC, aqui visto como o Ministério responsável pelos órgãos que se responsabilizam pela gestão da distribuição gratuita dos livros didáticos escolhidos pelos professores das escolas públicas brasileiras.

A questão da escolha do livro didático está inserida no modelo brasileiro de políticas públicas que se relacionam com a crescente queda do Estado do Bem-Estar Social e a ascensão do Estado apoiado no neoliberalismo globalizado, em cujo contexto o Estado vem diminuindo substancialmente as suas atribuições. Aqui devemos esclarecer o que se entende por Estado do Bem-Estar Social. Segundo Bobbio *apud* Dupas (1997), trata-se do Estado que desenvolve um pacto social através de políticas públicas e sociais amplas visando o pleno emprego, apoio à educação, segurança e atendimento de saúde da população. Segundo esta mesma fonte, este modelo estatal é inspirado, entre outras influências, na filosofia keynesiana, que defende as vantagens da manutenção do poder aquisitivo da população, mesmo nas classes pobres, através das políticas do *pleno emprego*.

Já o Estado que atua no contexto do neoliberalismo globalizado é ‘mínimo’, ou seja, suas funções de atendimento à Educação, Segurança e Saúde se tornam paulatinamente esvaziadas. Assim, Carlos Alberto Torres (1998) aponta o neoliberalismo como uma das causas das políticas públicas que geram a desigualdade social e desemprego, entre outros problemas sociais.

Segundo Pablo Gentili (1998, p. 230), “o neoliberalismo quebra a lógica do ‘senso comum’ e cria um novo marco simbólico-cultural que exclui ou redefine seus princípios reduzindo-os a sua mera formulação discursiva, vazia de qualquer referência de justiça e igualdade”. Sendo assim, o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica; esta começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70 do século XX.

Segundo Carlos Alberto Torres (1998), é dentro dessas tradições que aparece a questão da democracia liberal. Esse sistema busca discutir as representações políticas e responsabilização, que é rotulado de *accountability*. Em outras palavras,

“[...] isso tem a ver com o modo como as ações dos indivíduos, instituições e do próprio Estado podem estar sujeitos a controles e medidas de equilíbrio. Referem-se especialmente as que refletem, na prática de indivíduos, instituições, corporações e agências estatais, os acordos centrais dos pactos democráticos de governo, ou, de outro modo, evitem que estas práticas maculem ou traiam o próprio pacto democrático”. (Torres, 1998, p. 109).

Na crítica ao modelo neoliberal aparece o marxismo, uma linha teórica que focaliza as relações de produção que existem entre as classes dominantes e dominadas deste sistema, que são baseadas no uso das forças e de instrumentos de coerção política. Há também a tradição teórica evidenciada por Max Weber, citado por Torres (1998), o qual apresenta o Estado através dos seus mecanismos institucionais e operacionais, que desenvolve o exercício estatal através da sua autoridade e das vinculações das suas partes entre si. Além disso, é um Estado que está a mercê dos interesses de mercado, que movem esse sistema.

Segundo Buonfiglio (2004), fica evidente a presença do Estado dentro de novas perspectivas, onde ele passa a assumir o papel de mediador nas crises do capitalismo, e que se contradizem entre o desenvolvimento econômico e as necessidades humanas. Sendo assim, no contexto neoliberal ‘obriga-se’ o Estado a se expandir nas suas funções institucionais assistencialistas, na busca de ‘políticas compensatórias’ da diminuição das funções do Estado do Bem-Estar, que não solucionam os problemas sociais gerados pelo avanço de políticas econômicas globalizadas, mas sim, funcionam apenas como ‘paliativos’. É o caso da distribuição dos recursos do Bolsa Família e outros que foram criados para a garantia alimentar, e/ou da distribuição de livros didáticos gratuitos para as crianças oriundas das populações mais pobres do Brasil.

As políticas econômicas neoliberais apenas reproduzem o conjunto de representações institucionais, que cristalizam o papel do político na sociedade capitalista, e que nem sempre atende à vontade geral ou da maioria da população, pelo menos em relação à inclusão social dos indivíduos no processo neoliberal da política. O que aparece é um Estado dominante e sistemático, que funciona como intermediário entre o desenvolvimento do capitalismo globalizado - marcado pelas forças do mercado global - e as necessidades humanas dos que

não se incluíram nesse processo de desenvolvimento. Essa estrutura estatal caminha na direção contrária a do Estado do Bem-Estar Social. Segundo Pablo Gentili (1998, p. 239), “o Estado de Bem-Estar baseava-se em um princípio subjacente de caráter democratizante em termos potenciais: a igualdade e a necessidade de realizar ações de caráter assistencial destinadas a mitigar as desigualdades”.

De acordo com Torres (1998), no neoliberalismo o Estado se contradiz no conceito de pacto social, ou seja, impulsiona um aparelho estatal apenas para representar a minoria e para gastos cada vez mais reduzidos em relação ao papel do Estado na vida das pessoas. Sendo assim, o capitalismo passa a assumir o seu papel e deixa de fora aqueles que não possuem algum tipo de capital social, intelectual e principalmente o econômico, já que a nova lógica do avanço do capitalismo valoriza a globalização do mercado do modelo neoliberal.

Em suma, essa política exclui a população dominada e carente e há uma inversão onde o poder econômico passa a assumir o papel do Estado. O ser humano passa a ter maior representatividade pelo poder econômico e não pela valorização dos seus direitos como cidadão. Nessa política do Estado neoliberal pode-se, pelo menos, ter a liberdade de pensamento para planejar novos modelos para a educação que tenham como objetivo incentivar a busca de novos caminhos que transformem a sociedade, proporcionando a ela mais equidade social e menos estratificação humana.

Ainda de acordo com Torres (1998), o Brasil adotou o sistema neoliberal, que preconiza o Estado Mínimo e suas conseqüentes reduções de propostas de atendimento das demandas sociais, bem como, as profundas mudanças no padrão de regulação do mercado de trabalho e da proteção social, que atingem especificamente as políticas públicas. Porém, é importante destacar que não se pode analisar esse desmonte do Estado pelo Estado sem que se reflita sobre a crise do capital.

Pablo Gentili (1998, p. 237-239) diz que o Estado neoliberal é um *Estado forte*, assim como são *fortes seus governos ‘Mínimos’*. E acrescenta ainda, “que o neoliberalismo é a expressão histórica dominante da luta para a construção de uma nova ordem econômica”. Em contraposição, o Estado do Bem-Estar, mesmo quando oferecia políticas de minimização das desigualdades, era apoiado por uma máquina estatal financeiramente deficitária, ou seja, tinha uma receita de arrecadação fiscal de impostos que era menor do que o montante dos gastos públicos.

As políticas sociais expressam uma forma de regulação social pela qual se dá o reconhecimento dos direitos dos cidadãos, que se configura como mecanismo capaz de viabilizar esses direitos preconizados pela Constituição Federal, apesar de nem sempre serem respeitados. Atualmente essas políticas são casuístas e incapazes de criar regras estáveis.

Segundo Buonfiglio (2004), as políticas compensatórias compõem as contradições do neoliberalismo, já que se desenvolvem ações de assistencialismo cuja função é a de evitar problemas cujo custo social coloque em risco a estabilidade e segurança social. Foi a chamada ‘solidariedade mercantil’, que transformou a velha ‘esmola’ em ‘ação solidária’, ou seja, o que antes era de direito dos cidadãos agora é dependente da ‘boa vontade’ da sociedade. É o que ocorre com a distribuição gratuita dos livros didáticos das escolas públicas, de acordo com as propagandas políticas. Em outras palavras, se o sistema capitalista neoliberal mundial avança de modo aparentemente irreversível, os Estados nacionais tentam evitar maiores problemas sociais através dessas medidas localizadas e paliativas. Entendemos que o Governo Lula, neste sentido, tem uma política social ampla e estratégica.

Dentro dessa ótica, Yazbek (2003), analisa o Programa Fome Zero, por exemplo, que apesar de seu grande apelo simbólico (tal como o Programa Comunidade Solidária do Governo do Presidente Fernando Henrique), não apresenta inovações. Em sua proposta original ficou explícita a perspectiva de associar o objetivo de segurança alimentar a estratégias de desenvolvimento econômico-social e a medidas de cunho estrutural. Até o momento, no entanto, as ações implantadas mostram-se conservadoras e apoiadas em forte apelo humanitário, sem claras referências aos direitos dos beneficiados, além da reduzida ajuda financeira que oferece. Como aponta Telles (1998, p. 22), são ações que nos colocam

“[...] no fio da navalha, essa estreita fronteira entre direitos e carências na qual transita programas como esse. Aí parece estar o maior desafio do Programa, e que diz respeito às mediações políticas entre o mundo social e o universo público dos direitos e da cidadania. Essas mediações, a serem construídas e reinventadas, circunscrevem um campo de conflito que é também de disputa pelos sentidos de modernidade, cidadania e democracia. Disputa que diz respeito também ao sentido político e desdobramentos possíveis de programas de enfrentamento à pobreza [...]. Pois, no fio da navalha em que transitam, suas promessas de cidadania dependem grandemente da refundação da política como espaço de criação e generalização de direitos” (Telles, 1998, p. 22).

Yazbek (2003) ainda esclarece que a desigualdade é uma questão social que se reformula, redefine, agrava ou atenua, mas permanece substantivamente a mesma por se tratar de uma questão estrutural que não se resolve numa formação econômico-social, que é por natureza excludente. E acrescenta que as políticas públicas colocam em xeque os princípios de universalidade, igualdade e gratuidade de acesso aos programas sociais, que foram assegurados como direitos sociais na Constituição ‘cidadã’ promulgada em 1988. Como se vê, a política implementada no Governo Lula (2002) funciona como intermediária entre os direitos e desejos de cidadania.

Segundo Bittencourt (1997), esse sistema de distribuição dos livros didáticos forma o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa que sua interferência, em última instância, atua na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania nos sentidos ideológicos que interessam aos grupos dominantes. Através dos programas divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção devem tomar ao se transformar em conhecimento escolar. É o que Cabrini (1994) definiu como *saber oficial*. Nesse sentido, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, sua forma, sua finalidade, seus conteúdos e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida. Assim, a burocracia estatal legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico, afirma Bittencourt (1997).

O sistema educacional ainda não está atuando de modo a conscientizar politicamente os indivíduos de seus direitos, até porque ainda há uma nebulosidade sobre a efetivação dos programas estruturais que poderia servir de base para a cidadania concreta e conseqüente consciência dos direitos da população vulnerável.

3.2 A Política do Livro Didático no Brasil

De acordo com o MEC (2004), o Programa do Livro Didático - FNDE do MEC teve início em 1929, quando o Estado criou um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro - INL -, contribuindo para dar maior legitimação ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção que, de imediato, não saiu do papel. Só em 1934, quando o já citado Gustavo Capanema se tornou

ministro da Educação do governo do presidente Getúlio Vargas, o INL recebe suas primeiras atribuições:

- A edição de obras literárias para a formação cultural da população;
- A elaboração de uma enciclopédia e de um dicionário nacionais;
- A expansão do número de bibliotecas públicas.

Em 1938, de acordo com a mesma fonte, o livro didático entrou na pauta do governo por meio do Decreto-Lei nº 1.006/38 de 30/12/38, que instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático - CNLD - estabelecendo sua primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação do livro didático no País. Passados 11 anos (1934/1945), quando Gustavo Capanema deixou o MEC, não estavam concluídos o dicionário nem a enciclopédia, mas as bibliotecas cresceram mais no Rio de Janeiro e São Paulo, graças à oferta de acervo oferecido pelo Governo Federal.

Em 1945, segundo a já citada fonte do MEC (2004), pelo Decreto-lei nº 8.460, de 26/12/45, o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, determinando ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme foi definido no art. 5º Já em 1966, um acordo entre o Ministério da Educação e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional - MEC/USAID - permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático - COLTED -, com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa revestiu-se do caráter de continuidade.

Cabe destacar que a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico. Essas interferências tiveram repercussões sobre os conteúdos dos livros didáticos que foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de *civismo* - com simbolismos político-ideológicos - que estavam presentes na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva.

Quanto às políticas que envolvem o livro didático ao longo da história da educação brasileira, Ianise Tonini (2003) considera que foram criados mecanismos de controle sobre o conhecimento operacionalizado pelo livro didático por meio das comissões de avaliações,

assim distribuídas: no início, entre 1929 e 1938, havia apenas a suposta intencionalidade de autorizar a publicação no início do período militar.³

Em 1970, a Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação implementou o sistema de co-edição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro - INL - e em 1971 o Instituto Nacional do Livro - INL - passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental - PLIDEF -, assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros, que estavam, até então, a cargo da COLTED. A contrapartida das Unidades da Federação se tornou necessária com o término do convênio MEC/USAID, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático (MEC, 2004).

Em 1976, pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assumiu a compra de boa parcela dos livros para distribuí-los em parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar - FENAME - tornou-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE - e das contribuições das contrapartidas mínimas estabelecidas para a participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública, a grande maioria das escolas municipais foi excluída do programa (MEC, 2004).

De acordo com esta fonte, somente em 1983 a FENAME é substituída, e é criada a Fundação de Assistência ao Estudante - FAE -, que incorpora o PLIDEF. Na ocasião, os pareceristas que compunham o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõem a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental. Na edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o PLIDEF dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático - PNLD -, que traz diversas mudanças, como:

- 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 dos bancos de livros didáticos;

³Disponível em <<http://www.ufpel.tche.br/fae/siteshospedados/A18TONINI-htm>>. Acesso 09/04/2003.

- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias;
- 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.

É importante ressaltar que entre 1967 e 1971, o Estado encomendava e adquiria os livros diretamente das editoras; logo após, entre 1971 e 1976, veio à co-edição do Estado com as editoras; entre 1985 e 1989, com o Programa do Livro Didático sob a responsabilidade da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE -, a escolha do livro a ser distribuído era livre; entre 1989 e 1991, a distribuição dos livros ficou comprometida pelas limitações orçamentárias, sendo atendida de forma precária; no período entre 1992-1994 houve um recuo na abrangência da distribuição do livro, ficando restrita até a 4ª série do 1º Grau (1ª Fase do ensino fundamental, hoje chamado de 4º ano). Por fim, somente em 1995, de forma gradativa, voltou a universalização da distribuição do livro didático no Ensino Fundamental e contemplou as disciplinas de matemática e língua portuguesa.

Em 1996, iniciou-se o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD/1997. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentaram erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo foram e são excluídos do Guia do Livro Didático. Nesta época tornou-se abrangente os livros de ciências e, em 1997, os de geografia e história, estabelecendo, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático (MEC, 2004).

Ainda em 1997, com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE -, a responsabilidade pela política de execução do PNLD foi transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. O programa foi ampliado e o Ministério da Educação passou a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público brasileiro.

Em 2000 foi inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª séries em 2001 e, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passaram a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Os livros para 2001 foram entregues até 31 de dezembro de 2000 (MEC, 2004).

Em suma, das inúmeras formas experimentadas pelos governantes nos programas nacionais do MEC para levar o livro didático às escolas públicas durante 67 anos (1929/1996), só com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE -, em 1997, e com a transferência da política de execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE - é que começam sua produção e distribuição de forma contínua e massiva. Ou seja, todos os estudantes do Ensino Fundamental passaram a receber livros didáticos de todas as disciplinas a partir de 1997. Este programa foi além, com a distribuição dos livros em Braile para os alunos portadores de deficiência visual. No ano seguinte em 1998, os alunos de 4ª e 5ª séries passaram a receber também a coleção Literatura em Minha Casa. Em 2003, os dicionários são entregues aos alunos da 1ª, 7ª e 8ª séries (MEC, 2004).

Segundo esta mesma fonte, em 2002, com o intuito de atingir em 2004 a meta de que todos os alunos matriculados no ensino fundamental possuíssem um dicionário de língua portuguesa para uso, durante toda sua vida escolar, em 2003 o PNLD distribuiu dicionários de língua portuguesa aos ingressantes na 1ª série e atendeu aos alunos das 6ª, 7ª e 8ª séries, alcançando o objetivo de contemplar todos os estudantes do ensino fundamental com um material pedagógico que os acompanhará continuamente em todas as suas atividades escolares.

Em 2004, o Ministério da Educação criou o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio - PNLEM -, através do qual foram e são distribuído livros de Matemática e de Português para todos os alunos matriculados na 1ª série do ensino médio. Em 2007, este programa foi estendido a todos os alunos matriculados nas três séries do Ensino Médio, com a distribuição dos livros de Química e História das escolas públicas (MEC, 2004).

Vale acrescentar que a produção de livros didáticos envolve uma densa trama entre saberes de referência, autores e editoras. Já o seu consumo é feito de forma desarticulada entre mercado, projetos escolares, compradores e leitores finais. Entre uma ponta e outra, os efeitos normatizadores implementados pela ação avaliadora, vinculada ao Estado, agregam elementos que não podem ser desprezados na compreensão das relações possíveis entre produção e consumo, uma vez que os efeitos determinantes do mercado impõem limites ao processo de renovação do perfil das obras e ao diálogo entre o saber escolar didatizado e os saberes provenientes das ciências de referência. Porém, não se podem desprezar os elos possíveis

entre a prática de avaliação vinculada a essa política pública e o seu efeito indutor quanto às dimensões do saber histórico escolar, que estão presentes nas obras didáticas.⁴

Segundo esta última fonte, em 2006, os livros didáticos foram enviados, em março, para 46.700 escolas públicas, onde trabalhavam, na época, 570 mil professores aos quais se destinava a escolha dos livros para alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, com validade de três anos. Isso implicou em uma escolha de dois livros, pautada em uma discussão minuciosa que foi feita pela equipe de cada área de conhecimento, para subsidiar o planejamento das atividades didáticas das escolas públicas.

Em 2007 e 2008, os livros didáticos foram distribuídos gratuitamente para os alunos de todas as séries da educação básica da Rede Pública e para os matriculados em classes do Programa Brasil Alfabetizado. O governo federal executa, atualmente, três programas voltados ao livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD -, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio - PNLEM - e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos - PNLA. Seu objetivo é o de prover as escolas das redes federais, estaduais e municipais e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado, com obras didáticas de qualidade.⁵

Hoje, cada aluno do Ensino Fundamental tem direito a um exemplar de cada disciplina como língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, que serão estudadas durante o ano letivo. Além desses livros, os estudantes do primeiro ano recebem uma cartilha de alfabetização. No Ensino Médio, cada aluno recebe um exemplar das disciplinas de português, matemática, história, biologia e química. A partir de 2008 receberam, também, um livro de geografia e um de física.⁶

A definição do quantitativo de exemplares a ser adquirido para as escolas estaduais, municipais e do Distrito Federal é feita com base no censo escolar, que é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), que serve de parâmetro para todas as ações do FNDE.⁷

Para fechar este capítulo cabe-nos lembrar que o livro didático tem importância capital para as escolas públicas, principalmente porque é, para muitas crianças brasileiras, o

⁴ Disponível em < www.guias_pndl-2007-Historia>. Acesso em 25/04/2008.

⁵ Disponível em < www.guias_pndl-2007-Historia>. Acesso em 25/04/2008.

⁶ Disponível em < www.guias_pndl-2007-Historia>. Acesso em 25/04/2008.

⁷ Disponível em < www.guias_pndl-2007-Historia>. Acesso em 25/04/2008.

único texto têm para ler e estudar. Contudo, há uma questão que colocamos aqui para futuros debates e pesquisa: consideramos a atual política de distribuição do livro didático brasileiro como centralizadora, o que nos parece ser um tanto arriscada em um país com a dimensão territorial e as diferenças culturais e socioeconômicas encontradas nas regiões como as do Brasil.

CAPÍTULO IV

QUESTÕES DE ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO: DADOS DOCUMENTAIS E EMPÍRICOS

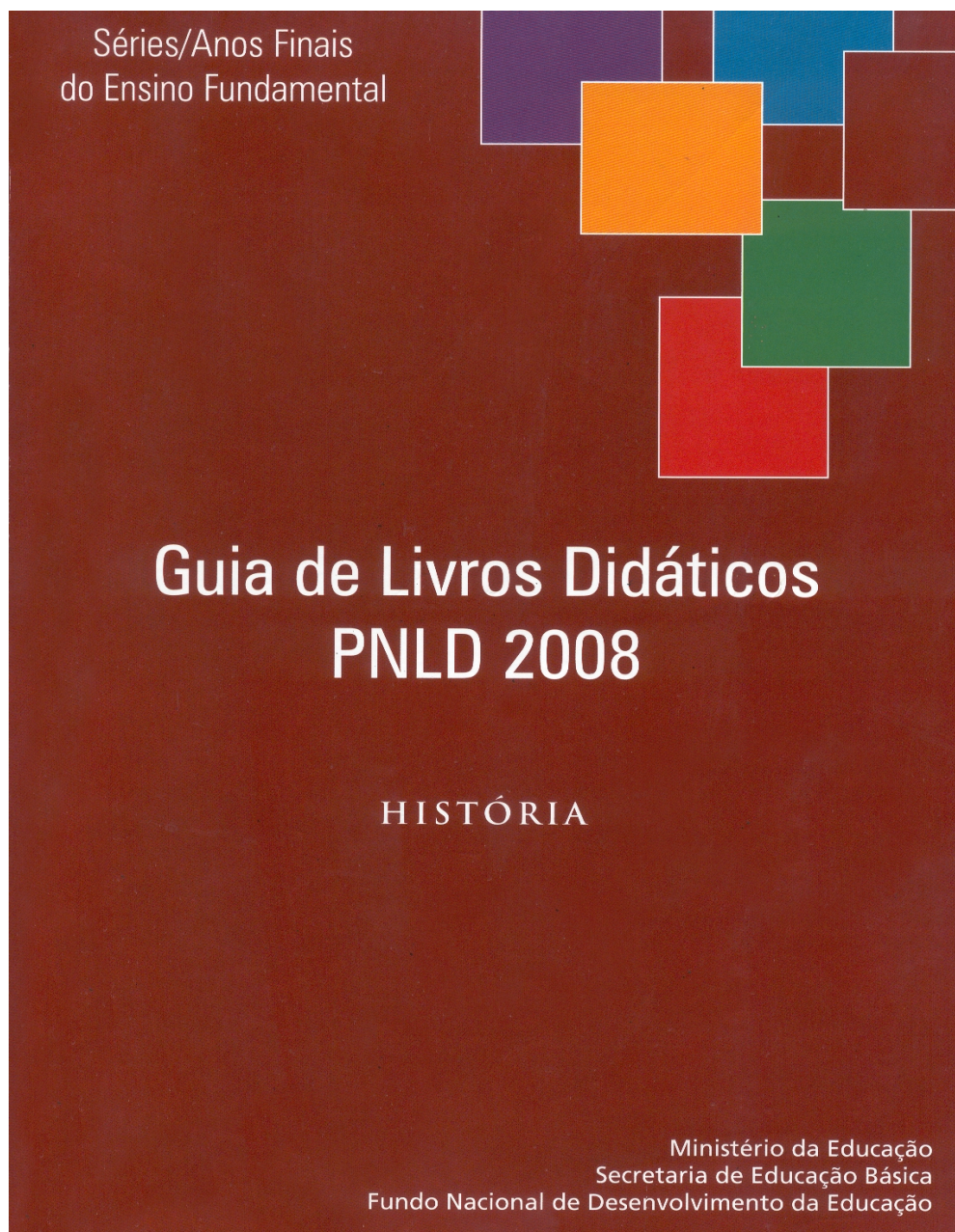


Figura 1: Capa do Guia de Livros Didáticos PNLD 2008

FONTE: MEC (2007)

4.1 Dados Documentais

Neste capítulo apresentaremos uma análise documental e empírica da dinâmica operacional do processo de escolha do livro didático, e nossa intenção é a de evidenciar desde as regras de seleção dos manuais determinadas pelo MEC até o dimensionamento do limitado poder de decisão dos professores na realidade concreta das escolas envolvidas nesta pesquisa. Antes de apresentarmos nossos dados lembraremos aqui algumas informações importantes sobre a história da distribuição dos livros didáticos nas escolas públicas brasileiras.

O processo de escolha e distribuição do livro didático foi ensaiado em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro – INL -, mas, não foi efetivado. Esse programa, que era de âmbito nacional, foi legislado pelo governo federal para levar o livro didático às escolas durante 67 anos - 1929/1996 -, mas, só veio a funcionar com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE -, em 1997, e com a transferência da política de execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Em suma, os estudantes do Ensino Fundamental só passaram a receber os livros didáticos de todas as disciplinas a partir de 1997.⁸ Estas informações demonstram a importância desta pesquisa, já que esta política é recente, e por isso, não deve ter a sistematização que elaboramos aqui.

De acordo com a última fonte, apresentaremos, a seguir, os principais passos da operacionalização da escolha do livro didático do território brasileiro:

- 1) INSCRIÇÃO DOS LIVROS DAS EDITORAS PARA SEREM AVALIADOS PELOS PARECERISTAS DO MEC;
- 2) EXECUÇÃO DA AVALIAÇÃO E ANÁLISE DOS LIVROS DAS EDITORAS PELOS PARECERISTAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL - SEIF/MEC;
- 3) LICITAÇÕES DAS EDITORAS PARA A PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS;

⁸ Disponível em <www.fnde.gov.br>. Acesso em 08/04/2007.

- 4) PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS PELOS PARECERISTAS E QUE PASSARAM PELAS LICITAÇÕES DAS EDITORAS;
- 5) VISITAS DOS REPRESENTANTES DAS EDITORAS AOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS PARA A OFERTA DE LIVROS GRATUITOS OS QUAIS SERÃO ANALISADOS PELOS DOCENTES QUE DEVERÃO ESCOLHER QUAIS COLEÇÕES SERÃO UTILIZADAS;
- 6) PROCESSO TRIANUAL DE ESCOLHA DOS LIVROS A SEREM UTILIZADOS PELOS ALUNOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS;
- 7) ENVIO DO FORMULÁRIO ONDE CONSTAM AS DUAS OPÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS ESCOLHIDAS PELOS DOCENTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS;
- 8) ENVIO DOS LIVROS PELO MEC VIA CORREIO, NO FINAL DO ANO EM CURSO PARA SEREM DISTRIBUIÇÃO NO ÍNICIO DO ANO SEGUINTE AOS ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS.

De acordo com o esquema acima, após o primeiro passo, com a inscrição dos livros das editoras para serem avaliados pelo MEC, vem o segundo passo, onde a - SEIF/MEC - Secretaria de Educação Infantil e Fundamental -, que tem um grupo de pareceristas membros de uma equipe do MEC, executa a avaliação e análise dos livros didáticos. São dados os conceitos e qualificações para a aprovação ou não dos mesmos.

Quanto ao terceiro passo, que é referente às licitações das editoras para a produção e reprodução dos livros didáticos, a questão do preço baixo dos mesmos que são propostos nesse processo envolve riscos de qualidade. Essa questão foi confirmada pelas declarações do Prof. José Jobson de Arruda, conhecido autor de livros didáticos de História de Ensino Fundamental e Médio e parecerista avaliador dos livros didáticos do MEC, em uma palestra proferida na UFPB em 2000.

Com relação ao quarto passo, é importante destacar que os livros que passaram pelas licitações foram supostamente produzidos *antes* da análise e escolha dos professores das escolas públicas estaduais e *após a avaliação do MEC*. Em outras palavras pressupõe-se que a indicação dos pareceristas seja o sinal verde para as editoras reproduzirem as obras aprovadas pelo MEC. Essa parte do processo de produção e reprodução dos livros aprovados pelo Ministério da Educação não é muito clara para os professores.

Mas, se for dessa forma **essa antecipação do processo de fabricação dos livros significa uma limitação da escolha dos mesmos pelos docentes, uma vez que este material já se encontra pronto para ser distribuído**, cabendo ao professor apenas a indicação dos livros já produzidos, que ele poderá receber ou não para o uso dos seus alunos. A pesquisadora e autora desta dissertação tentou desvendar como funciona este processo de pré-fabricação dos livros aprovados pelo MEC, mas, não conseguiu informações mais precisas sobre o mesmo.

No quinto passo os representantes das editoras visitam as escolas e distribuem os livros que constam na lista dos manuais avaliados e aprovados pelo MEC para a análise prévia dos professores, o que denota a influência das mesmas no processo em si da escolha dos manuais pelos docentes. O sexto passo é constituído pelo processo de escolha dos livros pré-selecionados pelo MEC, que é feita pelos professores, que é o ponto alto do objeto da pesquisa desta dissertação.

O sétimo passo é referente à entrega da tomada de decisão da escolha de duas opções de livros feita pelos professores. Após a avaliação e tomada de decisão dos docentes quanto à escolha dos livros, a coordenação e supervisão escolar das escolas públicas preenchem o formulário de formalização da escolha das duas opções de livros, que é enviado para o MEC via Internet ou pelo correio. No oitavo passo o MEC envia os livros pelo correio, no final do ano anterior ao da distribuição dos mesmos, que será feita no início do ano letivo. Paralelamente são feitas as campanhas de conservação e devolução do livro gratuito, porque serão usados por outros alunos.

Consideramos importante notificar aqui que essa distribuição dos livros nas escolas no final do ano para serem distribuídos aos alunos na primeira semana de aula do ano seguinte é uma medida recente, que foi adotada pela política educacional do Governo Lula, já que antes dele esse material chegava às escolas públicas depois do início das aulas, e por vezes havia atrasos que causavam dificuldades didáticas nas salas de aula.

O processo da escolha dos livros deve ser orientado pelos Guias de Livros Didáticos PNLD e cada disciplina tem um guia específico para auxiliar os docentes nesta tarefa. No entanto, os professores não têm acesso a eles pelo fato de chegarem às escolas públicas sempre atrasados, ou seja, depois que os processos de escolhas dos livros foram iniciados. Depois que chegam os guias eles até são distribuídos aos professores, mas, pelo fato de eles já próximos de formalizar a seleção dos seus livros, eles não têm grande interesse em conhecer seus conteúdos.

Vale ressaltar que, mesmo que esses guias chegassem às escolas pontualmente, não acrescentariam esclarecimentos aos docentes, já que os manuais são praticamente pré-estabelecidos pelo MEC, como se poderá ver no quadro a seguir. Ressalte-se que os guias de uma seleção trianual não servem para a avaliação dos livros do próximo triênio.

O Guia de Livros Didáticos do PNLD apresenta quadros onde há sínteses gerais da avaliação das coleções de livros de 5ª à 8ª séries feita pelos pareceristas a cada ano de suas escolhas, que são tri-anuais. Nossa pesquisa é referente às séries acima delimitadas, porém, os guias são voltados para os livros didáticos desde a primeira fase do Ensino Fundamental. Vejamos, a seguir, o Quadro IV.1 que ilustra as sínteses da avaliação das coleções de livros do Guia de Livros Didáticos do PNLD:

PNLD 2008 - Quadro Síntese											
Área de História		Critérios de Avaliação									
	Coleções / Título	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
	Série Link do tempo										
	História por Eixos Temáticos										
	História Temática										
	Historiar: fazendo, contando e narrando a História										
	Por dentro da História										
	História em projetos										
	Projeto Araribá - História										
	História - Das cavernas ao Tereceiro Milênio										
	Diálogos com a História										
	Navegando pela História										
	História: conceitos e procedimentos										
	História e vida integrada										
	História Hoje										
	História em Documento: Imagem e Texto										
	História, Sociedade e Cidadania										
	Encontros com a História										
	Construindo Consciências - História										
	Saber e fazer História										
	Descobrimdo a História										

NÃO	Suficiente	Bom	Ótimo
-----	------------	-----	-------

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

1. Concepção de História	6. Capacidades e habilidades
2. Conhecimentos históricos	7. Atividades e exercícios
3. Fontes históricas/documentos	8. Construção da cidadania
4. Imagens	9. Manual do Professor
5. Metodologia de ensino-aprendizagem	10. Editoração e aspectos visuais

QUADRO IV.1 - Quadro Síntese da avaliação das coleções

FONTE: Guia de Livros Didáticos PNLS 2008 (MEC, 2007, p. 15)

No Quadro IV.1 estão os critérios que são classificatórios e eliminatórios dos livros didáticos inscritos para a seleção. Na área de História, o Guia dos livros didáticos do PNLD 2008 contempla a construção de noções e/ou conceitos e trabalha com a historicidade dos mesmos. O avaliador do MEC utilizou os seguintes conceitos: **Ótimo** (O) quando o conteúdo do livro atinge plenamente o que estiver estabelecido pelo critério constante do quadro; **Bom**

(B), quando alcança o que estava previsto em quase todos os pontos dos mesmos critérios da linha superior do quadro; **Suficiente** (S) quando consegue atender apenas parte das exigências, ou seja, contempla de forma mínima o que foi exigido. Houve quatro coleções que não se encaixaram nos critérios acima, por isso tiveram o conceito de **Insuficiente** (I) ou a palavra **NÃO** grafada em vermelho, o que significa que o MEC as reprovou. No guia constam então todos os livros que foram aprovados pelo MEC, como se pode ver a seguir.

Os critérios e metodologias da última avaliação dos livros foram estabelecidos no Edital - PNLD/2008. No entanto, o instrumento de seleção para cada obra foi a ficha dos critérios que é apresentada a seguir, com os cinco componentes gerais examinados: Os critérios de avaliação obedecem as seguintes propostas 1) Histórica; 2) Pedagógica; 3) Cidadania; 4) Manual do professor; e, 5) Conjunto gráfico. Cada proposta atende as especificações que são em número de 10, conforme está no Quadro IV.1, com relação ao estudo da história.

Os critérios de avaliação passam por mudanças a cada triênio de escolha dos livros, e para atender as exigências mínimas de qualidade os pareceristas do MEC vêm renovando a classificação no sentido de atender bem as necessidades dos alunos. As coleções estão organizadas em blocos que permitem a reflexão sobre qualquer momento da história.

A avaliação das coleções não determina os conteúdos históricos, já que eles são preestabelecidos nos programas escolares através dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - de História, tanto os do Ensino Fundamental como os do Ensino Médio. No Quadro acima está a orientação sobre a escolha e os procedimentos didáticos a serem trabalhados. Sendo mantida a organização em blocos, manteve-se também o número da coleção e o resultado do processo avaliativo que apresenta aquelas que foram selecionadas pelo MEC. Em resumo, não cabe aos professores avaliarem os livros e sim escolherem uma das coleções já pré-aprovadas pelo MEC.

No PNLD 2007/2008 observou-se que havia muitas opções de escolha dos conhecimentos históricos, tal como a estruturação da obra didática na área. Foram apresentadas dezenove coleções reunidas em quatro blocos, de acordo com a organização dos seus conteúdos. Em relação aos critérios de avaliação, as coleções foram distribuídas em quatro blocos distintos como: Bloco 1 - História Temática; Bloco 2 - História integrada; Bloco 3 - História Intercalada, e finalmente o Bloco 4 - História Convencional, como se pode ver nos Quadros IV.2 e Quadro IV.3, cujo processo de escolha de livros didáticos foi retratado

na pesquisa desta dissertação. Vejamos então os quadros que ilustram os critérios de avaliação dos quatro blocos de coleções de livros didáticos.

Bloco 1				
História Temática				
Coleções	Série Link do tempo	História por Eixos Temáticos	História Temática	Historiar: fazendo, contando e narrando a História
Proposta Histórica				
1. Concepção de História				
2. Conhecimentos históricos				
3. Fontes históricas / documentos				
4. Imagens				
Proposta Pedagógica				
5. Metodologia de ensino-aprendizagem				
6. Desenvolvimento de capacidades e habilidades				
7. Atividades e exercícios				
Cidadania				
8. Construção da cidadania				
Manual do Professor				
9. Orientações e apoio ao professor				
Projeto Gráfico				
10. Editoração e aspectos visuais				

QUADRO IV.2 - Critérios de avaliação - Bloco 1

FONTE: Guia de Livros Didáticos PNLS 2008 (MEC, 2007, p. 16)

Bloco 2							
História Integrada							
Coleções	Por Dentro da História	História em Projetos	Projeto Araribá História	História - das Cavernas ao Terceiro Milênio	Diálogos com a História	Navegando pela História	História: Conceitos e Procedimentos
Proposta Histórica							
1. Concepção de História							
2. Conhecimentos históricos							
3. Fontes históricas / documentos							
4. Imagens							
Proposta Pedagógica							
5. Metodologia de ensino-aprendizagem							
6. Desenvolvimento de capacidades e habilidades							
7. Atividades e exercícios							
Cidadania							
8. Construção da cidadania							
Manual do Professor							
9. Orientações e apoio ao professor							
Projeto Gráfico							
10. Editoração e aspectos visuais							

QUADRO IV.3 - Critérios de avaliação - Bloco 2

FONTE: Guia de Livros Didáticos PNLS 2008 (MEC, 2007, p. 17)

Bloco 3								
História Intercalada								
Coleções	História e Vida Integrada	História Hoje	História em Documento: imagem e texto	História, Sociedade e Cidadania	Encontros com a História	Construindo Consciências História	Saber e fazer História	
Proposta Histórica								
1. Concepção de História								
2. Conhecimentos históricos								
3. Fontes históricas / documentos								
4. Imagens								
Proposta Pedagógica								
5. Metodologia de ensino-aprendizagem								
6. Desenvolvimento de capacidades e habilidades								
7. Atividades e exercícios								
Cidadania								
8. Construção da cidadania								
Manual do Professor								
9. Orientações e apoio ao professor								
Projeto Gráfico								
10. Editoração e aspectos visuais								

QUADRO IV.4 - Critérios de avaliação - Bloco 3

FONTE: Guia de Livros Didáticos PNLS 2008 (MEC, 2007, p. 18)

Bloco 4	
História Convencional	
Coleções	Descobrimos a História
Proposta Histórica	
1. Concepção de História	
2. Conhecimentos históricos	
3. Fontes históricas / documentos	
4. Imagens	
Proposta Pedagógica	
5. Metodologia de ensino-aprendizagem	
6. Desenvolvimento de capacidades e habilidades	
7. Atividades e exercícios	
Cidadania	
8. Construção da cidadania	
Manual do Professor	
9. Orientações e apoio ao professor	
Projeto Gráfico	
10. Editoração e aspectos visuais	
NÃO	SIM
Suficiente	Bom
	Ótimo

QUADRO IV.5 - Critérios de avaliação - Bloco 4

FONTE: Guia de Livros Didáticos PNLS 2008 (MEC, 2007, p. 19)

São esses os quadros do Guia do PNLD que indicam as avaliações dos livros didáticos grafados em cores. Percebe-se que há neles uma expressa instrução do *saber oficial*, central e formal do governo, para que os professores escolham preferencialmente os livros considerados como BOM ou ÓTIMO. Ou seja, é uma avaliação pré-estabelecida, o que diminui o poder de decisão dos professores em relação ao que eles próprios considerem como *bom* ou *ótimo* dos livros didáticos. No entanto, essa orientação centralizada tem a vantagem de padronizar o ensino no território nacional, o que pode evitar diferenças que poderiam gerar desníveis dos livros didáticos entre uma região e outra.

Apresentamos, em seguida, o formulário onde se colocam os códigos dos livros escolhidos:

FORMULÁRIO DA ESCOLA PNLD 2007																											
ATENÇÃO Este formulário deverá ser utilizado apenas para transcrever, à caneta, os códigos das coleções e livros escolhidos, devendo ficar arquivado na escola para a comprovação da sua escolha. Utilize apenas caneta para escrever neste formulário. Não deverão ser utilizadas etiquetas neste formulário. LEIA AS INSTRUÇÕES NO VERSO (PÁG. 37 e 38)																											
Nome do responsável pela Escola: Local: Data:	CPF: _____ assinatura																										
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center; background-color: #800000; color: white; padding: 5px;"> ALFABETIZAÇÃO </td> <td style="width: 50%; text-align: center; background-color: #800000; color: white; padding: 5px;"> LÍNGUA PORTUGUESA </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; background-color: #800000; color: white; padding: 2px;">1ª OPÇÃO</td> <td style="text-align: center; background-color: #800000; color: white; padding: 2px;">2ª OPÇÃO</td> </tr> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td style="height: 40px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; background-color: #000080; color: white; padding: 5px;"> CIÊNCIAS </td> <td style="text-align: center; background-color: #000080; color: white; padding: 5px;"> MATEMÁTICA </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; background-color: #000080; color: white; padding: 2px;">1ª OPÇÃO</td> <td style="text-align: center; background-color: #000080; color: white; padding: 2px;">2ª OPÇÃO</td> </tr> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td style="height: 40px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; background-color: #006400; color: white; padding: 5px;"> GEOGRAFIA </td> <td style="text-align: center; background-color: #006400; color: white; padding: 5px;"> HISTÓRIA </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; background-color: #006400; color: white; padding: 2px;">1ª OPÇÃO</td> <td style="text-align: center; background-color: #006400; color: white; padding: 2px;">2ª OPÇÃO</td> </tr> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td style="height: 40px;"></td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center; font-size: small; padding: 5px;"> Livros regionais disponíveis para os estados: AL, AM, BA, CE, DF, ES, GO, MG, MS, MT, PA, PE, PR, RJ, RS, SC, SP </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; background-color: #006400; color: white; padding: 5px;"> GEOGRAFIA REGIONAL </td> <td style="text-align: center; background-color: #006400; color: white; padding: 5px;"> HISTÓRIA REGIONAL </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; background-color: #006400; color: white; padding: 2px;">1ª OPÇÃO</td> <td style="text-align: center; background-color: #006400; color: white; padding: 2px;">2ª OPÇÃO</td> </tr> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td style="height: 40px;"></td> </tr> </table>		ALFABETIZAÇÃO	LÍNGUA PORTUGUESA	1ª OPÇÃO	2ª OPÇÃO			CIÊNCIAS	MATEMÁTICA	1ª OPÇÃO	2ª OPÇÃO			GEOGRAFIA	HISTÓRIA	1ª OPÇÃO	2ª OPÇÃO			Livros regionais disponíveis para os estados: AL, AM, BA, CE, DF, ES, GO, MG, MS, MT, PA, PE, PR, RJ, RS, SC, SP		GEOGRAFIA REGIONAL	HISTÓRIA REGIONAL	1ª OPÇÃO	2ª OPÇÃO		
ALFABETIZAÇÃO	LÍNGUA PORTUGUESA																										
1ª OPÇÃO	2ª OPÇÃO																										
CIÊNCIAS	MATEMÁTICA																										
1ª OPÇÃO	2ª OPÇÃO																										
GEOGRAFIA	HISTÓRIA																										
1ª OPÇÃO	2ª OPÇÃO																										
Livros regionais disponíveis para os estados: AL, AM, BA, CE, DF, ES, GO, MG, MS, MT, PA, PE, PR, RJ, RS, SC, SP																											
GEOGRAFIA REGIONAL	HISTÓRIA REGIONAL																										
1ª OPÇÃO	2ª OPÇÃO																										

Figura 2 - Formulário da Escola
FONTE: MEC (2007)

A compra dos livros didáticos é uma das ações do Programa Nacional do Livro Didático PNLD, que tem a preocupação de adquirir obras didáticas de qualidade semelhante entre os distribuídos nas Escolas Públicas e os vendidos nas Escolas Privadas. A diferença entre ambos é que os das Escolas Públicas são apresentados muitas vezes sem textos

complementares, com redução das imagens e figuras, além da diminuição de exercícios e sugestões de atividades.⁹

É importante notificar que, de acordo com a nossa pesquisa empírica, nem sempre os professores usuários dos livros distribuídos concordam com essa avaliação que vem pronta do MEC e que é imposta de cima para baixo, apesar das diversas justificativas e explicações das mesmas. No entanto, o discurso do Ministério da Educação destaca sempre, nos guias de livros e nas propagandas alardeadas pela mídia, que são os professores é que escolhem os livros didáticos com os quais deverão trabalhar com seus alunos. Aqui questionamos: Como o professor pode escolher os seus livros didáticos se ele não pode usar seus próprios critérios de avaliação, já que os livros já estão pré-indicados?

Diante desta realidade o Professor Nilson José Machado (1996)¹⁰, docente de Didática de História da Universidade de São Paulo - USP - e pesquisador desta temática, apresenta quatro itens fundamentais sobre o diagnóstico do Livro Didático no Brasil: quanto à *qualidade, quantidade, custo e atualização*, que configuram os pontos de diversas questões pertinentes ou impertinentes nas políticas públicas para o livro didático. Ele afirma que é verdade que existem livros de boa e má qualidade no mercado, mas, esses conceitos de qualidade são relativos e muitas vezes questionáveis. Analisaremos a questão da ação das editoras mais adiante, quando os dados empíricos desta pesquisa forem apresentados.

É importante ressaltar que a avaliação qualitativa dos livros didáticos que são comprados e distribuídos com dinheiro público, mas produzidos por empresas privadas - as editoras -, tem apresentado ganhos educativos e sociais. Um dos o mais visíveis e significativos é a presença de obras de melhor qualidade nas mãos dos estudantes brasileiros, em que pese a complexidade dessa política e as discussões que ela suscita.

Entendemos por *boa qualidade* o atendimento dos critérios estabelecidos pelo MEC: clareza de linguagem; vocabulário acessível aos alunos; existência de textos complementares que viabilizem atividades didáticas diversas; ausência de conteúdos preconceituosos e discriminatórios; conteúdos críticos e reflexivos com base em valores éticos e cidadãos etc. Essa presença acena para a possibilidade de alteração nas práticas docentes, que é ensejada pelo uso de materiais mais adequados.

⁹ Disponível em <www.fn-de.gov.br>. Acesso em 08/04/2007.

¹⁰ MACHADO, Nilson José. **Sobre livros didáticos**: Quatro pontos. Disponível em <http://antigo.inep.gov.br/download/cibe/1996/periódicos/em_aberto_69.doc>. Acesso em 18/03/2008.

Há também ganhos acadêmicos, que são resultantes não só do contínuo refinamento na construção e discussão dos critérios, que vêm requerendo investimento teórico por parte dos envolvidos no processo de escolha destes livros didáticos, mas também da montagem de equipes de avaliadores, que são cada vez mais comprometidas com o trabalho didático e as reflexões que ele provoca. Esses aspectos repercutem nas ações de formação de professores, dentro e fora das escolas dos mais diversos níveis no Brasil.

O problema é que este requintado processo de avaliação didática das obras que vão ser distribuídas para os alunos não evita que os livros que chegam às escolas pela distribuição do MEC nem sempre atinjam esses critérios de excelência. Pode-se inferir que a burocratização centralizada do MEC criam, entre os docentes, uma expectativa de qualidade que nem sempre é atendida.

De acordo com os comentários do Professor Nilson José Machado (1996, op. cit.), quanto ao custo, o livro didático no Brasil é muito caro. Considerando-se que as editoras produzem tiragens de dezenas de milhares de exemplares didáticos, não há como entender um custo unitário de 20 a 50 reais, ou até mais. As editoras alegam que o custo da produção aumenta porque o livreiro ou o distribuidor cobram uma parcela expressiva nunca inferior a cerca de 30% do preço de capa, ou seja, o preço mínimo do exemplar que cobre os custos da gráfica e da distribuição dos livros. Os direitos autorais, que compõem cerca de 10% do referido preço, são regulados por contratos padronizados e dificilmente poderiam ser responsabilizadas pelo custo excessivo dos livros.

O que ocorre é que as editoras vendem livros didáticos aos órgãos governamentais a um preço muito abaixo do que os de mercado, porque essas empresas lucram com as enormes quantidades de exemplares que são adquiridos pelo MEC por serem distribuídos em todo o território brasileiro para atender a todas as escolas públicas. O Professor Nilson José Machado (1996, p. 22) afirma que: “[no] Brasil, os livros didáticos são, em sua maioria, desatualizados, de baixa qualidade, caros e de difícil acesso por parte dos estudantes”. Afirmações como esta são veiculadas em meios educacionais, e entre autores, editores e livreiros, como se sobre elas houvesse um razoável consenso.

Para fecharmos este item de dados documentais, é importante esclarecer que cada aluno tem direito a um livro de cada disciplina, que será utilizado durante o ano letivo. Confeccionado com uma estrutura física resistente, o livro deve ser reutilizado, no mínimo, por três anos consecutivos, beneficiando mais de um estudante nos anos subseqüentes. Há a

exceção, que é feita ao livro Alfabetização e aos livros de 1ª série/2º ano. Para isso, ressaltam-se a necessidade da conscientização e do envolvimento dos professores, alunos, pais e comunidade para garantir que os livros do PNLD sejam conservados e devolvidos à escola após o seu uso.

Conforme prevê a Resolução nº 30, de 04/08/2006, as escolas, por meio da direção, da coordenação, dos professores e os pais, devem desenvolver ações no sentido da conservação e devolução dos livros, orientando o aluno a encapar os livros, não riscar, sujar ou rasgar, e nem retirar páginas. Os alunos, por sua vez, devem ter alguns cuidados para o manuseio e guarda dos livros tais como: não manusear o livro enquanto come ou bebe, mantê-lo distante de líquidos, de lugares úmidos e da chuva; não usar marcadores que possam deformar o livro ou segurá-lo pelas páginas ou pela capa; não sentar sobre o livro e nem dobrar suas páginas; não escrever no livro e guardá-lo de forma apropriada, fora de lugares sujos ou empoeirados.¹¹

Todos esses cuidados são importantes e devem ser tomados durante toda a vida útil do livro, para que ao final de cada ano os alunos devolvam os seus exemplares em condições adequadas à sua reutilização por outro estudante no ano subsequente.

Mesmo com a conservação e devolução, ao se considerar o grande fluxo de alunos, podem ocorrer sobras ou a faltas de exemplares nas escolas. Para isso, conforme Resolução nº 30, de 04/08/2006, a escola é orientada a comunicar para outros estabelecimentos de ensino público, ou para as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, a existência de livros que não estão sendo utilizados. Além de cadastrar as matrículas no SISCORT - Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica -, devem enviar para este órgão o número de livros devolvidos, não utilizados e os remanejamentos efetuados no ano em curso. No caso de falta de livros a direção da escola poderá consultar o SISCORT para verificar em que estabelecimentos escolares existem sobras de livros, ou mesmo, recorrer às Secretarias de Educação para atender aos alunos sem livros, por meio do remanejamento.¹²

¹¹ Disponível em < www.fnde.gov.br>. Acesso em 08/04/2007.

¹² Disponível em < www.fnde.gov.br>. Acesso em 08/04/2007.

4.2 Dados Empíricos: a avaliação dos docentes quanto ao processo de escolha dos livros didáticos

Apresentamos a seguir o quadro de caracterização das profissionais que nos forneceram, através das entrevistas, os dados mais importantes da pesquisa empírica.

ESCOLA	PROF ^a	SUPER-VISORA	ASSESS.	GRADUAÇÃO	IDADE	SEXO	TEMPO DE TRAB.
ESCOLA 1	1	1	-	2 licenciados, e especialista.	42 - 47	Fem.	22 - 18
ESCOLA 2	1	1	1	2 licenciados, e 1 doutoranda	47 - 47 e 40	Fem.	23 - 25 e 3

QUADRO IV.6 – Caracterização dos entrevistados

FONTE: Dados da pesquisa de campo (2008).

Foram dois entrevistados na Escola 1, e três na Escola 2, sendo na Escola 1: uma supervisora e uma professora aceitou nos dar entrevistas; na Escola 2, participaram da pesquisa uma professora, uma supervisora e uma assessora da UFPB, sendo que esta última atua através de um convênio entre esta universidade e o referido estabelecimento de ensino pelo fato de ser uma cooperativa, como já explicamos no Capítulo II desta dissertação. Vale lembrar que esta é a única escola do Estado da Paraíba que funciona como cooperativa de ensino e dispõe de assessores didáticos. No total tivemos cinco entrevistados.

Foram entrevistas semi-estruturadas, ou seja, com roteiro (Apêndice III). É importante notificar que nem sempre foi seguido o mesmo roteiro para todos os entrevistados porque esta forma de procedimento de coleta de dados dá espaço para que eles discorram livremente sobre os temas solicitados. Por vezes foi necessário fazer questionamentos fora do roteiro básico original no decorrer das entrevistas.

Apresentamos aqui apenas as falas mais significativas sobre as questões essenciais das descrições e avaliações sobre a escolha do livro didático de História da 8ª série do Ensino Fundamental, pois, a massa total desses dados tornaria este capítulo repetitivo e pouco objetivo. As entrevistas na íntegra estão nos Apêndices IV, V, VI e VII desta dissertação. A seguir colocaremos recortes das falas dos entrevistados.

Vejamos as respostas à seguinte pergunta: **Como você conheceu esta proposta?**

ESCOLA 1

Entrevistada 1 - Professora de História

“Conheci [esta proposta de escolha do livro didático] na escola em que trabalho e através das editoras e mais tarde fui me inteirando através das propagandas nos meios de comunicações, e daí a direção marcou uma reunião para discutir o assunto e a necessidade de ter um conhecimento mais profundo, li os manuais procurei discutir com colegas que já tinha conhecimento na área e deu certo”.

Esta pergunta foi feita apenas para a professora de História da Escola 1. Note-se que o processo de escolha é sempre deflagrado pela direção das escolas, mas, as propagandas comerciais dos livros têm importante papel. Percebe-se que os apelos da publicidade e as informações das editoras estão mais próximas das docentes que as orientações do MEC, já que foram os representantes das mesmas foram citados antes da menção da interferência da direção da escola dessas professoras. A próxima pergunta é crucial para esta pesquisa, que é relacionada ainda à professora da Escola 1: **Qual é a forma de escolha do livro didático na sua escola?**

Escola 1 - Professoras de História

Entrevistada 1

“O processo tem início com a doação dos livros pelas editoras que visitam as escolas, cada uma procura apresentar o livro e conquistar a simpatia do professor, oferece palestras com os mais diversos autores para que possam fazer a apresentação dos livros.

De posse dos livros cada professor procura analisar o livro seguindo os critérios desde o material impresso, a sequência dos conteúdos, a questão das imagens, a metodologia, os vários tipos de exercícios, se eles são renovados, se já possuem questões de vestibulares e PROVÃO – exame de avaliação do Ensino Fundamental - que para o ensino é muito importante.

Depois, há na escola uma reunião com os professores, e a partir daí vamos analisar a proposta dos professores apresentando a sua análise a respeito de cada autor, o que se enquadra na realidade dos nossos alunos e o que há de melhor. Havendo divergência colocam-se as escolhas em votação democraticamente. Definido o livro a ser escolhido,

entregamos a decisão tomada para a supervisora, que coloca o código (no formulário da decisão de escolha do livro), que em seguida o envia para o MEC. A supervisão tem o papel apenas de montar o mapa com o código de todos os livros escolhidos na escola pelos professores, que deve ser cuidadosamente preenchido, seguindo a orientação do professor.

Tudo isso faz parte de um processo trabalhoso: nós nos reunimos, avaliamos e escolhemos um livro, mas, numa certa ocasião o livro que escolhemos não foi o enviado. Achamos que aquele escolhido seria um livro ideal para os alunos do Ensino Fundamental. Este livro trata dos assuntos relacionados aos temas trabalhados e também o cotidiano do aluno. A escolha foi feita com muito cuidado, por entender que a 8ª série é a série de conclusão do Ensino Fundamental, para ver o que realmente o aluno aprendeu, e se está preparado para mais um degrau. É a passagem para o ensino Médio, muitos [alunos] irão fazer teste de seleção em outras escolas, participam de vestibulinhos, outros escolhem as escolas técnicas profissionalizantes (o CEFET – Centro Federal de Ensino Tecnológico -, por exemplo)”.

Vejamos o diálogo entre a pesquisadora e uma professora da Escola 2:

Escola 2 - Professoras de História

Entrevistada 1

“Eu vou relatar a minha vivência que é em História. É o seguinte: tem o catálogo (Manual ou Guia do MEC) que o Governo Federal manda para as escolas, nele consta a descrição [dos livros] com relação aos textos, exercícios, etc. Além de apresentar o formato no intuito de ajudar na escolha, antes tinham as estrelas (nos livros do Guia do MEC). Inclusive tinha cinco estrelas, que era uma indicação que dizia se o livro era bom ou ruim, hoje já não tem mais essas estrelas.

Hoje temos uma tarefinha, fazer uma leitura do Guia. Hoje o professor/a faz as análises, e pela análise já tem alguns livros que serão eliminados por antecipação. Por exemplo: a questão temática, nós não usamos a questão temática. Depois do estudo com o Guia é feita a distribuição dos livros (das editoras, que entregam os livros para as assessorias) entre os professores. Cada professor fica com a tarefa de ler em casa, ver o geral do livro sobre a diversidade da organização dos conteúdos nas propostas para a formação da cidadania, os critérios de avaliação, a metodologia e traz [tudo isso] para uma

grande reunião do grupo [dos professores], cada um com uma tarefinha escrita do relato de cada livro analisado. A gente vai escolhendo o que ele tem de positivo e de negativo. A gente discute. A assessora também dá a sua opinião. Então, a gente vai votar no que a maioria escolheu. **Agora, quem bate o martelo mesmo é a assessora e quem preenche o formulário da escolha do livro é a supervisora.** É assim que a gente faz. O livro “Das cavernas ao Terceiro Milênio”, de Myriam Brechó Mota e Patrícia Ramos Braick, é o melhor livro do mercado, em volume Único. Elas não simplificaram o livro, nós gostamos muito dos blocos, do tema, da essência do livro. Nós ficamos muito animadas por ter escolhido ele”.

Pesquisadora: Mas o livro veio?

Entrevistada 1: “Para tristeza nossa esse livro não veio”.

Pesquisadora: Por que ele não veio?

Entrevistada 1: “Ah! Não sei. Eles não explicam. Mas também veio um que a assessora queria que ele viesse. Mas, ela reconheceu que o livro “Das cavernas ao Terceiro Milênio” é um espetáculo de livro. É o livro que melhor contextualiza [o ensino de História]...”.

Pesquisadora: Mas, se esse livro não foi aceito, o que veio foi a segunda opção?

Entrevistada 1: “Foi sim, a segunda opção que veio. O livro tem o seguinte título: “Toda a História”, de José Jobson de Arruda”.

Pesquisadora: Na realidade, todas as vezes que o MEC institui o processo de escolha do Livro Didático, o livro escolhido pelo professor é realmente o livro que o MEC envia para a escola?

Entrevistada 1: “**Eu te diria, às vezes!** Agora, dificilmente vem a segunda opção. É porque eles [avaliadores do MEC] já colocam a segunda opção, que deve ser alguma coisa ligada à possibilidade [de vir o livro da 2ª opção]. Eu não sei se [a aceitação ou não da escolha dos professores] é [causada pelo] preço, eu já procurei, até já telefonei para a Editora, telefonei para o Ministério da Educação, **para eles explicarem porque que não veio o livro escolhido [pelos professores] para o Ensino Fundamental**, eles dizem que ‘não passou na avaliação’, não tem explicação convincente. Tem uma professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que fez uma crítica a um determinado livro, pediu outro e o livro não veio e ela também foi criticada por causa disso, pois o pedido era do livro que agradava aos alunos e aos pais. Eles disseram que era um livro muito crítico, além da medida, despertava o raciocínio crítico dos alunos”.

A professora da Escola 1 mencionou enfaticamente a interferência e o assédio das editoras para influenciar o processo de escolha dos livros didáticos. A deflagração da tomada de decisão da professora tem início com a distribuição dos exemplares feita pelos representantes das editoras e que têm possibilidade de ser escolhidos. No entanto, a professora, ao analisar os livros, tem sempre em mente os critérios de maior ou menor adequação dos mesmos à realidade dos seus alunos, considerando também a proximidade das provas de seleção do CEFET e o PROVÃO do MEC.

Todos citaram a ocorrência das reuniões onde debatem as qualidades e defeitos dos livros passíveis de escolha, onde se vota ou se toma a decisão por consenso. Os livros escolhidos têm seus respectivos códigos registrados no formulário, o qual é enviado pelas supervisoras escolares para o MEC. O que mais chamou a atenção dessas respostas foi o fato de as escolhas não serem sempre legitimadas pelo MEC, ou seja, houve relatos referentes aos livros selecionados pelos professores que não foram enviados. **Em outras palavras, os professores até têm muitas opções – no último processo, por exemplo, havia dezenove coleções disponíveis para escolha – mas, têm pouco poder de decisão sobre suas escolhas de livros**, porque o MEC faz uma pré-seleção dos livros didáticos. Ou seja, nem sempre a decisão final é do professor, como se pôde ver repetidamente nas declarações acima.

A professora entrevistada da Escola 2 apresentou dados semelhantes aos das docentes da Escola 1, sendo que o diferencial foi o manuseio atento do Guia de PNLD feito por elas, e a presença marcante da assessora - uma professora e doutoranda da UFPB - que tem a palavra final da decisão de escolha do livro didático de História. Também na Escola 2 houve casos de não aceitação do livro escolhido pelo MEC, o que desencadeou a busca de explicações junto ao MEC e às Editoras, no que não houve esclarecimentos e a justificativa não convenceu a professora que procurou essas respostas.

O que mais se destacou nessas falas foi a frustração dos docentes por não terem recebido o livro que escolheram. Isso significa que os trinta dias investidos no trabalho extraclasse que foram dedicados ao processo de análise dos livros, tempo das reuniões e das reflexões sobre o planejamento didático que seria feito com base nestes instrumentos foram totalmente desperdiçados. **Não se trata apenas das horas de trabalho extraclasse em vão, mas, também, do desrespeito e menosprezo que eles sentiram dos avaliadores do MEC por seu empenho pedagógico, suas propostas e dedicação para com seus objetivos de aprendizagem. Esta questão se tornou a mais grave constatação da nossa pesquisa.**

Vejam as declarações das supervisoras das Escolas 1 e 2 em resposta à seguinte pergunta: **Qual é o papel do/a supervisor/a escolar no processo de escolha dos livros didáticos?**

Supervisora da Escola 1

“O/a supervisor/a deve convocar os professores para iniciar o processo de escolha dos livros didáticos, acompanhar a distribuição dos materiais - folhetos informativos -, comandar o processo de análise e escolha dos livros e agendar as reuniões para a definição final da escolha dos livros. Depois deste processo, cabe ao supervisor/a preencher o formulário do Guia do PNLD e enviá-lo ao MEC”.

Note-se que este papel é aparentemente passivo, perante a responsabilidade da tomada de decisão dos professores. Mas, é importante ressaltar que o acompanhamento e administração deste processo denota também um poder de controle do supervisor quanto às decisões tomadas pelo/a professor/a, o que significa que eles/as participam desse processo como um todo através das observações proferidas por eles no decorrer deste processo. Vejamos então as declarações que foram feitas em resposta à pergunta abaixo:

Descreva como é o processo de escolha do livro didático de História das 8ª Série nesta escola?

Supervisora da Escola 1

“Enquanto supervisora de uma escola estadual pode-se descrever sobre o processo de escolha do livro didático dessa instituição, desde a 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Este segue uma seleção normal, considerando a autonomia e a articulação entre os professores, que se reúnem por disciplina, questionam-se e refletem sobre alguns aspectos importantes, contemplando alguns e descartando outros, procurando seguir uma realidade regional e local.

O que observei nesse processo de escolha, e que considero um ponto a refletir e a ser avaliado foi a questão do TEMPO DE ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO, que foi muito rápido, cerca de 30 dias. Acredito que para uma boa escolha, é necessário, além de outros requisitos, considerar uma programação um pouco mais extensa, delimitada por etapas e estudos, pois o próprio nome já diz: PROCESSO.

Considero importante a questão do tempo, porque vivencio este aspecto em uma outra realidade escolar enquanto professora da rede privada, e percebo o quanto ele - o

Tempo - é considerado importantíssimo.

Os professores receberam os livros, levaram pra casa para analisarem, foi marcada uma reunião com todos os professores na escola, onde tivemos a oportunidade de apresentar os livros, e, a partir daí eles se dividiram em grupos por disciplina, cada um apresentou sua defesa com relação ao livro escolhido.

Foram definidos os livros escolhidos para cada disciplina e entregue uma relação para a supervisão colocar no mapa enviado pelo MEC, que foram repassados via internet ao MEC, já que o processo de escolha do livro didático na escola pública é direcionado MEC/ESCOLA-ESCOLA/MEC. Definido todo processo, agora basta esperar as remessa dos livros no final ou início do ano letivo nas escolas”.

Supervisora da Escola 2

“As atribuições do supervisor ou coordenador se resumem simplesmente em receber a lista dos livros escolhidos pelos professores da assessora, conferimos os números das etiquetas e repasse ao MEC por meio da internet ou via correio”.

Se reunirmos os dados das professoras e supervisoras sobre o processo de escolha do livro didático História da 8ª série do Ensino Fundamental veremos que ele ocorre de modo semelhante na Escola 1 e Escola 2. E nem poderia ser diferente porque se trata de um ritual padronizado em nível nacional, já que é instruído pelo MEC.

Uma das diferenças entre ambos os processos pode ser imputada ao fato de, na Escola 2, os professores terem manifestado maior interesse em conhecer os detalhes do Guia do PNLD que é enviado pelo MEC, e que na Escola 1 não ocorreu. A professora da Escola 2 manifestou até uma certa hostilidade aos representantes das editoras, embora ela tenha admitido que eles interferem em outras escolas. A outra diferença entre ambas é que, ao não haver interesse da professora da Escola 1 pelo referido Guia, há maior permeabilidade das mesmas ao assédio dos representantes das editoras de livros didáticos. Teremos oportunidade de analisar essa vulnerabilidade da professora e a supervisora da Escola 1 na análise apresentada a seguir, que se refere à influência das editoras na escolha dos livros didáticos de História deste estabelecimento de ensino.

As declarações das supervisoras acima evidenciam suas aparentes passividades, porque elas relataram o processo de escolha do livro didático com os mesmos dados dos professores. No entanto, elas acompanham, administram, debatem e participam das tomadas

de decisões dos professores, além do fato de serem elas que preenchem o formulário com os códigos dos livros escolhidos pelos docentes da escola em que atuam. Esse ato significa que são elas que têm a palavra final na escolha, mesmo que elas acatem sempre as decisões dos docentes.

O trabalho das supervisoras enseja a pergunta: **Quais são as atribuições da assessoria didática no processo de escolha do livro didático da Escola 2?**

Assessora da Escola 2

“As atribuições do assessor no processo de escolha do livro aqui nesta escola são diferentes do papel do supervisor nas demais escolas, pois, temos o serviço de assessoria que auxilia os professores na orientação pedagógica principalmente na área de História em que atuo da seguinte maneira:

Com a distribuição dos livros pelas editoras, a assessoria tem a função especial de analisar todos os livros seguindo os critérios do MEC, sobre a organização dos conteúdos, para ver se eles atendem às exigências do processo, o trabalho interdisciplinar, a metodologia, verificar se os exercícios são compreensíveis, o que as atividades trazem de novo para nossos alunos, ver se os textos complementares são fáceis, interpretativos, críticos, enfim, o que há de novo. Depois de analisados os livros é feito um relatório para serem apresentados ao grupo de professores na reunião de discussão e escolha dos livros. Aí o assessor expõe os seus questionamentos a respeito de cada livro sem usar o rótulo de *melhor* ou *pior*, deixando que os professores, com seus conhecimentos e análises feitas antes possam escolher o livro mais adequado à sua realidade escolar. Em caso de empate o assessor orienta a escolha do livro que melhor se enquadre nas diretrizes e no perfil da escola”.

Complementando esses dados veremos, a seguir, o relato de uma das supervisoras sobre as dificuldades do processo de escolha do livro didático expressas na resposta à seguinte pergunta: **Quais são as maiores dificuldades nesse processo de escolha do livro didático?**

Supervisora da Escola 1

“No meu entender há várias dificuldades:

1. Incoerência entre a realidade da fundamentação teórica e didático-pedagógica do livro com a realidade do nível de aquisição de conhecimentos por parte dos educandos,

em especial da Rede Pública;

2. Quando nos defrontamos com divergências de opinião entre professores sobre as análises de alguns livros e outros aspectos desse processo;

Quando acontece a imprudência e a não valorização desse processo por parte de alguns educadores”.

Pelas declarações acima se percebe que nem sempre os livros indicados pelo MEC são adequados aos alunos da Rede Pública de João Pessoa, e que o consenso entre os professores não é sempre alcançado, ou seja, pode haver impasses na decisão da escolha do livro didático. Porém, essas situações não nos foram relatadas, por isso é difícil de analisar as soluções que foram encaminhadas. Essa questão das dificuldades remete às avaliações das professoras entrevistadas, que estão nas respostas a essa pergunta: **O que você acha do processo de escolha do livro didático?**

Escola 1 - Professora de História

Entrevistada 1

“O processo de escolha do livro didático deve acontecer. Considero importantíssimo esse processo. É de fundamental importância que esse processo de escolha esteja focado no desenvolvimento dos educandos, que o livro não seja somente um instrumento valioso para o professor, mas que também seja uma ferramenta estimulante ao aprendizado dos alunos. Para tanto é imprescindível que nessa escolha aconteça uma articulação de estudos e encontros envolvendo todos os educadores, observando a coerência, continuidade e grau de complexidade de conteúdos”.

Escola 2 - Professora de História

Entrevistada 1

“É uma boa oportunidade para todos os professores já que eles não têm condição de comprar livros, é nesse período que se consegue obter o maior número possível de livros [doados pelos representantes das editoras] e também conhecer e ouvir a opinião dos colegas a respeito de cada livro”.

Primeiramente notamos uma preocupação com a qualidade da aprendizagem dos educandos, e, no segundo depoimento encontramos uma avaliação voltada para as vantagens

que as editoras oferecem aos professores através da doação dos livros que serão analisados para a escolha. A questão das editoras ensejou a seguinte pergunta: **Qual o comportamento das editoras em relação ao professor, na escolha do livro didático?**

Escola 1 - Professora de História**Entrevistada 1**

“Muita pressão, eles apostam tudo na escolha de seus livros. Oferecem vários livros, são muitas as visitas, muitas ligações, e torcem visivelmente para que os seus livros sejam os escolhidos. As indústrias produtoras de livros, essas sim, empregam mais promotores para visitarem todas as escolas, levarem material, distribuírem livros, oferecem palestras com autores dos livros, distribuem balas, chapéus, lápis, bolsas etc. É um verdadeiro assédio, muitos querendo até interferir na escolha dos livros. Mas, o professor preparado e consciente recebe os livros todos da divulgação, vai analisar com calma selecionando os que mais atendem ao anseio dos alunos, porque o que está em jogo é a aprendizagem dos alunos. O MEC, através das políticas públicas, envio de material e divulgações nos vários meios de comunicação, trabalha com o professor para atender a este chamado. E quanto à Secretaria de Educação, esta não tem nenhuma interferência nesta questão, pois a escolha do livro didático é um processo do MEC direto com as escolas, via correio”.

Escola 2 - Professora de História**Entrevistada 1**

“Não, não, hoje não. Porque houve, há uma inversão muito grande. Antes a escola pública era altamente desprezada pela editoras. O Estado era a sobra. Depois que o MEC passou a comprar os livros e o professor a escolher estes livros, passamos a ser tratadas como ‘estrelas’. Eles oferecem tantas coisas, são tantas visitas! Mas para a gente aqui não tem interferência.

Mas, nas outras escolas municipais que eu trabalho, tem muita ‘mandragem’. Nas escolhas dos livros didáticos em escolas municipais, pelas experiências que vivo e já vi, tem sim, aqui é porque não damos o menor cabimento. Eu já vi muito. Agora tive grande decepção em outras escolas. A única escola que eu conheço que eu ouvi dizer da animação da escolha do livro didático foi essa daqui. Já trabalhei em outras escolas, é uma total desanimação, falta de interesse dos próprios professores por não acreditarem nessa política e também do MEC, que só manda o material em cima da hora, faltando pouco tempo para a escolha.

Nas respostas acima encontramos uma aparente contradição entre a fala da Professora da Escola 1 e a da Escola 2. A primeira descreveu até com detalhes o assédio e pressão das editoras sobre os docentes, mas, a segunda negou este processo, apesar de ela reconhecer que as editoras tratam bem e presenteiam os docentes. Admitiu também que as insistentes pressões dos representantes das editoras que atuam nas demais escolas públicas. O que nos pareceu crucial foi a indicação da falta de interesses dos professores das outras escolas públicas pelo processo de análise do material para a escolha do livro didático. Os dados apresentados acima apontam para uma situação de grave interferência no processo de escolha dos livros didáticos: a pressão das Editoras sobre os professores.

Complementando as falas acima com a nossa própria experiência, é importante notificar aqui que as editoras fornecem gratuitamente aos docentes coleções de livros - com quatro exemplares de cada uma - que deverão ser analisadas e posteriormente escolhidas por eles. **Isto significa que cada professor recebe gratuitamente uma média de cinco a dez coleções, ou seja, de vinte a quarenta exemplares de livros didáticos a cada triênio da escolha**¹³. Quando ocorre de os representantes não disporem de todas as coleções para todos os professores, eles distribuem aos que não receberam esses brindes um cartão com a autorização para os mesmos receberem os livros nas sedes locais das editoras.

Segundo o GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2008, as editoras são: 1) Edições Escala Educacional; 2) Editora Ática; 3) Editora Moderna; 4) Editora Positivo; 5) Editora Quinteto Editorial; 6) Editora Saraiva; 7) Editora FTD; e 8) Editora SCIPIONE.

Através de relatos nas entrevistas dessa pesquisa, as editoras buscam também outras maneiras de interferir no processo de escolha dos livros pelos professores, como o envio de material de propaganda - folhetos e catálogos, até mesmo os que têm formato que imitam a produção gráfica do Guia do PNLD, como ocorreu na Bahia, Minas Gerais e no Maranhão. Oferecem também brindes aos professores – materiais didáticos diversos como cartazes, banners, mapas, calendários, balas, garrafas térmicas com o logotipo das editoras, lápis, canetas, e outros que variam a cada período de seleção dos livros e também por estado da federação.

¹³ Uma exceção deve ser notificada aqui: a Editora Moderna não distribui gratuitamente seus exemplares aos professores das Escolas Públicas, embora que constem da relação dos indicados pelo Mec. Por isso, é raro seus exemplares didáticos serem escolhidos pelos professores das escolas públicas.

Os coordenadores, diretores e supervisores muitas vezes também recebem gratuitamente as coleções de livros de escolas particulares, que são, muitas vezes, usados por seus filhos que estudam nas mesmas. O período da escolha dos livros didáticos se torna, por essas razões, uma fase de os professores ganharem obras e presentes que lhes serão muito úteis, já que seus baixos salários não permitem que eles adquiram os mesmos nas livrarias, pois, talvez custassem mais do que o total do rendimento desses docentes.

Além disso, ainda segundo os entrevistados, as editoras promovem cursos didáticos gratuitos, onde há divulgação das suas obras, os quais são ministrados pelos autores das obras publicadas pelas editoras e que servem como reforço na reciclagem dos professores, como ocorre na Paraíba, Bahia e Rio Grande do Sul. Nesses cursos e palestras, cuja audiência é sempre grande, há novas distribuições de livros, revistas e lanches, ocasiões em que alguns autores se colocam à disposição dos docentes para esclarecer dúvidas e soluções de problemas de material didático. Todo esse assédio das editoras é feito junto aos professores para convencê-los a escolher seus livros.

É nesse assédio que se percebe o livro didático na sua dimensão de mercadoria, sujeita a múltiplas interferências na escolha dos livros pelos docentes, que podem ter peso maior do que as orientações do MEC. É nesse clima que os processos de escolha dos livros são desencadeados. Mas, também é nesse contexto de salários baixos e falta de incentivos do Estado é que as editoras investem oferecendo para os professores a atenção e o material dispendioso que eles não poderiam adquirir com seus próprios recursos.

Essas lacunas e vulnerabilidades das políticas públicas fazem com que os docentes corram o risco de serem influenciados pelas pressões e assédios das editoras, especialmente nas já citadas escolas de periferia onde os recursos didáticos são precários, o que não é o caso dos estabelecimentos envolvidos nesta pesquisa.

Houve, inclusive, um caso de uma supervisora e uma professora da Escola 1 que mudaram o livro escolhido pelos docentes deste estabelecimento. Ambas não resistiram ao assédio da Editora Moderna, que as presenteou, como sempre fazem, com livros que seriam usados por seus filhos em escolas particulares.

A supervisora envolvida neste episódio, que tem o poder de mudar a escolha dos livros feita pelos professores, frente aos protestos dos professores, alegou que essa operação de troca não era ilegal, pois, tem o poder de fazer isso, já que é ela que preenche o formulário final com os códigos dos livros escolhidos. Os professores questionaram a troca, que colocou

a perder o trabalho de análise dos livros feito por eles, mas, nada foi feito para desfazer esta troca. Este episódio mostra a fragilidade do processo de escolha dos livros didáticos, além de evidenciar o poder de manipulação das editoras.

Em suma, **sobra muito pouco espaço de decisão dos docentes nessa escolha de seus livros didáticos**, pois, até os seus livros de consulta e estudo são os doados pelas editoras. Esta é a gravidade da interferência do assédio que os docentes sofrem.

Vejamos, a seguir, a resposta para a seguinte pergunta: **Você acha que o livro de história mudou nos últimos anos? Em quê? E o que não mudou?**

Escola 1 - Professora de História

Entrevistada 1

“Ah, mudou e muito. Hoje temos um livro construtivista, mais crítico, que oferece oportunidade ao aluno de analisar, questionar, dar sua opinião, a formulação dos exercícios é mais crítico - onde os alunos expressam o seu entendimento, ou seja, não têm as respostas prontas e acabadas para serem apenas memorizadas. Esses livros dão condições ao aluno de se expressar, os textos são flexíveis, as imagens e os textos complementares enriquecem a leitura e compreensão. Os próprios autores estão reeditando os seus livros, procurando enriquecer mais”.

Escola 2 - Professora de História

Entrevistada 1

“Para as escolas públicas não tivemos tanta mudança não. Se compararmos os nossos livros com os livros da rede particular vemos que nelas os textos e exercícios são mais críticos, levando os alunos a obter uma consciência crítica dos fatos históricos, o que não acontece com os que são enviados para a rede pública.

Os livros que são comercializados pelo MEC para a distribuição gratuita nas escolas públicas são livros sem textos complementares, além de simplificar os exercícios e as fotos. **Digo assim, porque o livro escolhido em 2002 não veio, não era o que os professores escolheram. Enviaram um outro livro sem dar nenhuma explicação para os professores para essa atitude”.**

Temos aqui duas respostas contraditórias, uma que se refere à melhoria da qualidade do livro didático de história, e a outra que afirma o contrário. No entanto, a primeira resposta

se referiu à comparação dos livros atuais com os de algum tempo atrás. Na segunda fala deve-se considerar que a professora fez uma comparação dos livros das escolas públicas com os das escolas particulares e não com os de um período anterior. Já foi mencionado aqui que os manuais didáticos desses últimos estabelecimentos de ensino são, realmente, mais guarnecidos de textos e ilustrações do que os das escolas públicas.

Esses recursos didáticos dos livros realmente melhoram a compreensão do conteúdo dos mesmos, mas, também aumentam seu custo, o que os faz inacessíveis para os orçamentos do MEC. Queremos ressaltar a informação final desta tela referente ao problema, também já repetido aqui, da escolha dos livros que não foi acatada pelo MEC, mostrando novamente a falta de poder de decisão dos professores neste processo. Vejamos agora as respostas da seguinte questão: **Aponte os principais elementos positivos e negativos no processo de escolha do livro didático.**

Escola 1 - Professora de História

Entrevistada 1

O positivo é dar oportunidade ao professor em escolher o livro que quer trabalhar. O negativo é quando o professor escolhe o livro e aí chega um totalmente diferente, que ele não escolheu, e mais desatualizado, conteúdos não seqüenciados, textos enormes de difícil entendimento, sem atividades complementares etc.

Escola 2 - Professora de História

Entrevistada 1

Dessa escola, pelos critérios que a gente cria, eu acho que não tem nada negativo, não. Se tivesse um monte de professores que não conhecesse os livros, que fossem desinteressados, seria negativo. O grupo de professores que temos nessa escola, com certeza, daria um bom incentivo e motivação. Às vezes, negativo é você ter um monte de escolhas, de possibilidades, porque tem uns livros que a gente fica morrendo de pena de não escolher. Eu acho que negativo é ter segunda opção.

Vemos, na primeira fala, mais uma crítica ao processo de escolha dos livros que não foi respeitada pelo MEC. Nota-se que há muitos livros para serem analisados e debatidos, mas, os resultados desse trabalho docente acaba sendo frustrante, pois, nem sempre são enviados os livros escolhidos. Essas ocorrências podem deixar os professores desinteressados para participarem do próximo processo de seleção. O que chamou a nossa atenção foi a

conotação negativa da vinda do livro escolhido como segunda opção, o que significa que este será menos apreciado do que o da primeira opção.

Apresentaremos, a seguir, a pergunta e diálogo final desta pesquisa empírica: **Qual é a política pública relacionada ao incentivo à preservação e conservação dos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas e aplicados nas duas escolas focalizadas nesta pesquisa?**

Escola 2 - Professora de História

Entrevistada 1

Orientamos os nossos alunos no cuidado e zelo com o livro, com relação à capa e o manuseio, lembrando a eles que o livro é emprestado e que no final do ano ele vai devolver o livro em bom estado de conservação. A escola tem um controle sobre isso e nossa política é a seguinte: o aluno recebe o livro no mesmo estado que ele devolveu o anterior. Por exemplo, se o livro está em bom estado de conservação ele também recebe o livro da série seguinte no mesmo estado. Há também a fiscalização durante o ano para ver se os livros estão com capa, e sendo bem cuidados.

Pesquisadora: Qual é a participação dos pais nessa política de conservação do livro didático?

Ah! Os pais têm sim participação, temos sempre reunião para os informes, as nossas reuniões geralmente contam com a presença de trezentos e cinquenta pais, para um universo de mil e oitocentos alunos, é um bom número. Aí tratamos de todas as questões de ensino-aprendizagem que envolvem o aluno, e com relação aos livros alertamos para o cuidado e o zelo com eles, e que no final do ano eles vão devolver e receber outros livros no mesmo estado de conservação. Olha que os pais contribuem muito!

Essa política da conservação e devolução dos livros didáticos que são redistribuídos no final de cada ano letivo nas escolas públicas brasileiras tem dado bons resultados nas escolas envolvidas nesta pesquisa. É importante ressaltar que, mesmo que o processo de escolha dos livros resulte em pouco espaço de decisão dos docentes quanto aos livros que usarão, para os professores que dele participam é uma oportunidade de fazerem uma rica reflexão sobre suas práticas, seus alunos e seus materiais didáticos. Sobre isso veja, a seguir, as ilustrações.

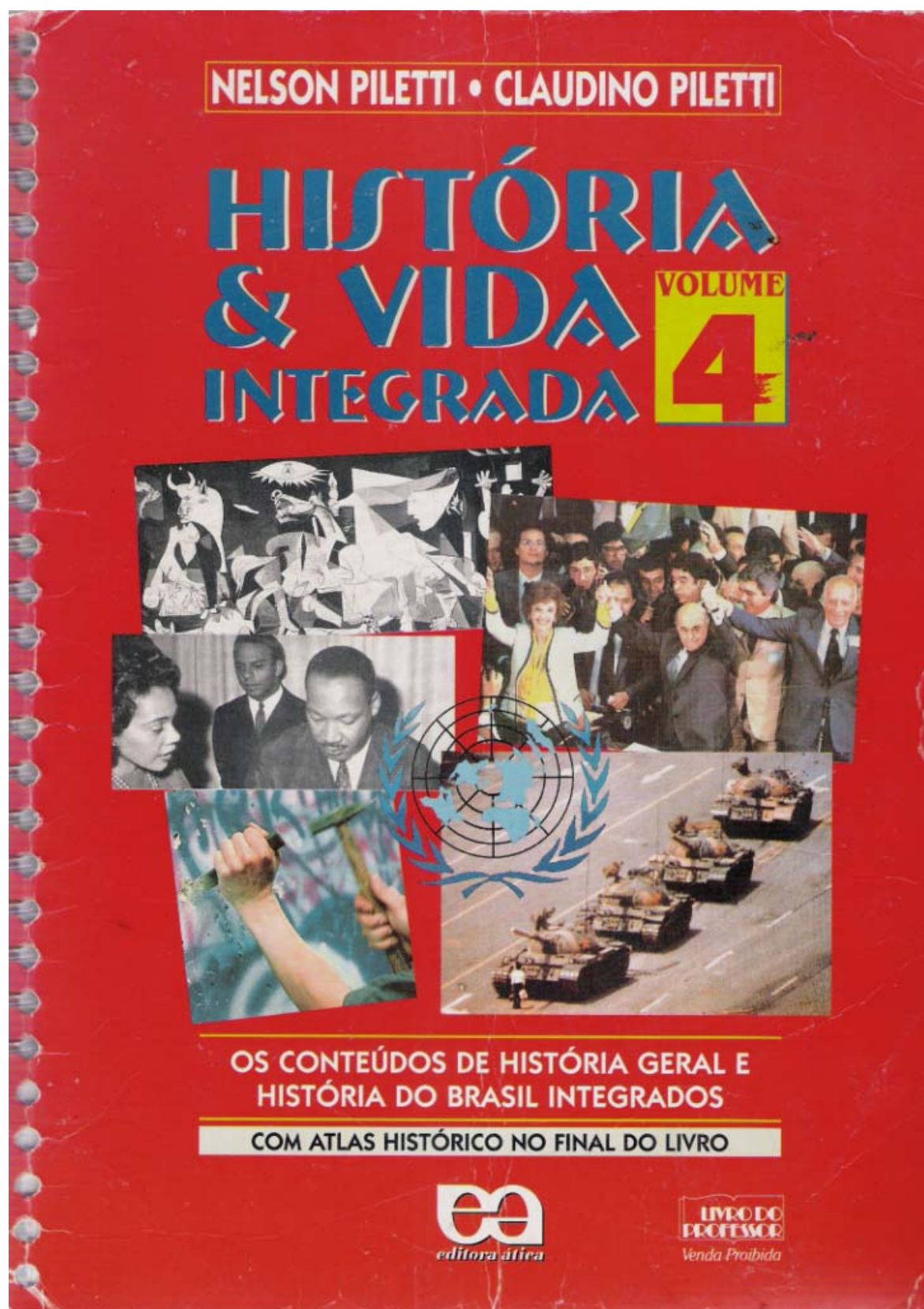


Figura 3: Capa do livro Escolhido pela Escola - HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA. Vol. 4
FONTE: Editora Ática (2001)

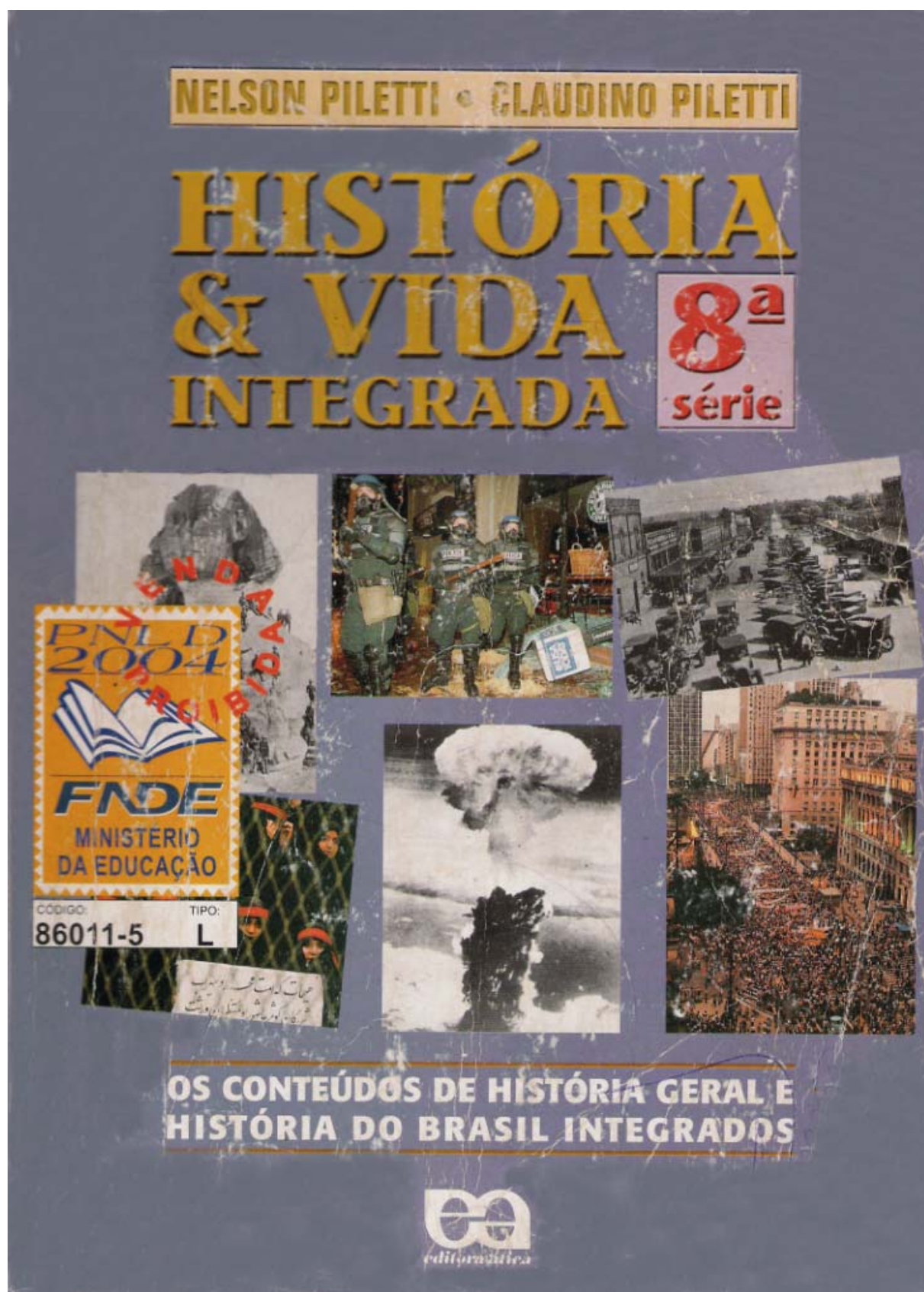


Figura 4: Capa do livro enviado pelo MEC - HISTÓRIA & VIDA INTEGRADA. 8ª série
 FONTE: Editora Ática (2004)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse fecho da nossa dissertação queremos destacar algumas questões cruciais relacionadas ao processo de escolha do livro didático da 8ª série do Ensino Fundamental das duas escolas públicas estaduais de João Pessoa/PB, que foram envolvidas na nossa pesquisa. Vimos, pelas falas e documentos analisados, que este processo é padronizado em nível nacional. Ele tem início no MEC, quando os livros são avaliados pela equipe de pareceristas deste ministério, que orienta os professores através do Guia do PNLD, para escolherem os livros entre as opções pré-selecionadas que constam das suas instruções. Todavia, a totalidade do trabalho iniciado no MEC e finalizado nas escolas públicas suscitou reflexões e percepções que apresentaremos a seguir.

Em primeiro lugar cabe-nos relevar a importância do processo de distribuição gratuita do livro didático brasileiro, que, em termos históricos vem se efetivando com eficiência cada vez maior, e, neste momento consideramos que pode ter atingido o seu ponto alto em termos de alcance total da população escolar das escolas públicas nacionais. Além disso, é crucial lembrar que as políticas públicas do governo atual têm primado pela pontualidade da entrega dos manuais no final do ano letivo que precede ao da distribuição, o que significa que, no início do ano letivo os alunos já recebem seus livros, o que contribui efetivamente para a melhoria da educação nacional brasileira.

Essa constatação pode ser vista como um aumento da atenção dos poderes públicos para a educação, o que deve ser valorizado especialmente se for levado em consideração que o Estado, no ambiente capitalista neoliberal atual, tenderia a diminuir os seus encargos de acordo com as leis deste sistema. Contudo, pelo menos nesta questão do livro didático, as políticas públicas, através do MEC, demonstram estar aumentando o volume de investimentos de recursos para prover todos os alunos das escolas públicas com o principal instrumento de aprendizagem, que é representado pelos manuais escolares do Ensino Fundamental e Médio.

A nossa pesquisa documental mostrou que a montagem das equipes de avaliadores do MEC vêm se refinando continuamente em direção a um comprometimento com a qualidade do livro didático, em termos das reflexões que ele pode suscitar entre os alunos usuários. Enfim, a nova estruturação dos conteúdos dos manuais tem estimulado o surgimento de ações que podem repercutir na formação continuada dos docentes de Ensino Fundamental, o que não existia há algumas décadas atrás.

No entanto, este refinamento de busca de qualidade didática das equipes de avaliadores do MEC pode gerar expectativas dos docentes das escolas, e, na prática, os livros

que nelas chegam pela distribuição do MEC nem sempre atingem esses critérios de excelência. Ou seja, surgem outros fatores, como o custo financeiro da produção dos livros, por exemplo, que podem causar a perda da mesma qualidade pretendida pelo Ministério da Educação.

Observamos que os critérios de avaliação do MEC passam por mudanças a cada triênio de escolha dos livros, e podemos supor que tais renovações ocorram no sentido de atender cada vez mais as necessidades dos alunos das escolas públicas brasileiras dentro dos requisitos pré-traçados pelos PCN. Nestas circunstâncias cabe aos docentes de cada escola pública brasileira a escolha de uma das opções de livros pré-avaliados pelo MEC. É aqui que percebemos que a avaliação das equipes da cúpula ministerial não impede de haver problemas nesse processo, cuja análise se tornou o centro e o sentido da nossa pesquisa.

Em outras palavras, nem sempre os professores concordam com a avaliação dos livros feita pelo MEC, por isso, estes manuais acabam sendo adotados apenas porque são determinados ‘de cima para baixo’, apesar de ser alardeado na mídia que são os professores das escolas públicas que fazem esta escolha. É importante notificar que, de acordo com a nossa pesquisa empírica, nem sempre os professores usuários dos livros distribuídos recebem os livros escolhidos por eles. Aqui questionamos: Como o professor pode realmente escolher os seus livros didáticos se o MEC nem sempre aceita a opção escolhida pelos docentes das escolas brasileiras?

Além do exíguo espaço de tempo que os professores dispõem para analisar os livros contidos nas indicações do MEC - em média trinta dias -, há ainda a interferência e assédio dos representantes das editoras que produzem estes manuais didáticos. É importante ressaltar que, numa das escolas envolvidas nesta pesquisa, **o Guia do PNLD nem é utilizado**, por causa do atraso de sua chegada na escola, além do desinteresse dos professores por este material instrutivo. Na prática eles têm maior contato com os folhetos informativos, que são tanto do MEC como das editoras.

Estas últimas, além das doações de livros oferecem brindes e outros materiais didáticos aos docentes, há o insistente assédio que é feito pelos representantes das mesmas sobre os professores. Pode-se até inferir que as outras escolas do Estado da Paraíba se enquadram nesta forma de escolha dos livros didáticos sem o Guia do PNLD, com as mesmas interferências das editoras, como foi citado por uma das professoras envolvidas na pesquisa.

Já na Escola 2 o Guia do PNLD é estudado atentamente e isso se deve à participação especial e exclusiva da assessoria didática, que insiste para os professores desenvolverem esta análise, que só existe nesta que é a única escola-cooperativa da Paraíba. No caso da disciplina de História, a assessoria é desenvolvida por uma docente de nível superior da Universidade Federal da Paraíba. Isso significa que os representantes das editoras não têm acesso nem interferem substancialmente no processo de escolha dos livros didáticos dos professores da Escola 2. Mas, como essa assessoria é a única que existe na Paraíba, esse formato de trabalho não pode ser considerado como representativo das escolas públicas deste estado da federação brasileira.

Esse é o grande diferencial que existe entre os processos de escolha do livro didático das duas escolas aqui pesquisadas. Explicando melhor, além de a assessora de História da Escola 2 orientar com maior precisão nesta decisão dos professores, ela também oferece outras opções de leitura e confecção de material didático, que é melhor adaptado à realidade, tanto a dos alunos quanto da linha teórica de ensino de História, que é voltado para atividades reflexivas e críticas. Contudo, a frustração do não recebimento do livro escolhido também ocorre nesta escola.

Cabe aqui destacar o papel das editoras e os assédios dos seus representantes junto aos professores. O ato de ofertar presentes, brindes, livros, cursos de metodologia didática de História e outros materiais didáticos torna os professores mais vulneráveis, especialmente porque seus baixos salários impedem que eles tenham poder aquisitivo para comprá-los por escolha própria e isenta de influências mercantis.

Vemos, pelos nossos dados, que há duas forças poderosas que interferem igualmente nos processos de escolha do livro didático: a do saber e poder oficial, formal, central e distante do Ministério da Educação - tal como Cabrini (1994) definiu -, que se junta com o poder local da pressão das editoras, que estão mais preocupadas em comercializar a sua mercadoria-livro do que na melhoria da aprendizagem dos alunos das escolas públicas. **No vértice deste triângulo estão os saberes docentes que são influenciados pela *Escola Nova*, com suas reflexões e críticas, que são cuidadosamente conquistadas pelo esforço dos docentes.**

Fica evidente que as empresas produtoras dos livros tentam cobrir, em nível local, as lacunas das distantes e formais Políticas Públicas Educacionais nesse tipo de atenção que as editoras oferecem aos docentes. **Nesses processos de escolhas de livros didáticos observa-se**

que, por trás das frustrações dos professores por não receberem os livros que escolheram e verem seus trabalhos de escolha serem desperdiçados, estão os seus objetivos, propostas e empenhos didáticos reflexivos e críticos ficarem comprometidos, ou, irem literalmente ‘por água abaixo’.

Neste sentido, é importante ressaltar que, apesar de todas essas circunstâncias que compõem o contexto da escolha do livro didático do Ensino Fundamental, os professores de História aqui focalizados demonstraram um grande domínio de conhecimento da didática da *Escola Nova*, o que foi demonstrado por suas preocupações com o destino da aprendizagem crítica e cidadã dos seus educandos. A responsabilidade e interesse desses docentes por suas atividades e seu papel de formadores de futuros cidadãos contrasta vivamente com o ‘aparente desinteresse’ das Políticas Públicas Educacionais do MEC em valorizar este trabalho e fornecer a eles, entre outros recursos, uma remuneração salarial compatível com o trabalho especial que é exercido por eles.

FONTES E REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. de L. F. de. **Política de Assistência Social: Uma Trajetória de Avanços e Desafios**. João Pessoa: DSS/UFPB, 2001.

_____. **As Atuais Demandas Profissionais Postas ao Processo de Trabalho do Assistente Social: Entre o Estrutural e o Emergente**. João Pessoa: DSS/UFPB, 1999.

_____. **A Prática Profissional dos Prestadores de Serviços Sociais na Contemporaneidade**. João Pessoa: DSS/UFPB, 1998.

_____. **O Sistema de Proteção Social e o Estado brasileiro**. João Pessoa: DSS/UFPB, 1994.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelho ideológico do Estado**. Trad. de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Martins Fontes, 1974.

ALVITE, M. M. C. **Didática e Psicologia: Crítica ao Psicologismo da Educação**. São Paulo: Loyola, 1981.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-imagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. (Org.). **Da Escola Carente à Escola Possível**. 2. ed., São Paulo: Loyola, 1986.

BATISTA, A. A. G. **Recomendações para uma política de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BITTENCOURT, C. M. F. Propostas curriculares de história: Continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Org.). **O Currículo do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras**. 2. ed., São Paulo: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 2000.

_____; ABUD, K. (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma História do Saber Escolar**. 1993. Tese (Doutorado) – FFLCH/USP, São Paulo.

BLOCH, M. **Introdução à História**. Sintra: Europa-América, 1976.

BOBBIO, N. **Estado, Governo e Sociedade**. Para Uma Teoria Geral da Política. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualificativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BUONFIGLIO, M. C. (Org.). **Políticas Públicas em Questão: o Plano de Qualificação do Trabalhador**. João Pessoa: Manufatura, 2004.

BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da História**. Novas Perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

CABRINI, Conceição. **O Ensino de História**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CALDAS, Alberto Lins. O historicismo e a escola dos Annales. **Primeira Versão**. (2000) Professor de Teoria da História - UFRO, Centro de Hermenêutica do Presente - UFRO. Disponível em <http://www.scribd.co_cache_revision=1230315207&__user_id=1&enable_docview_caching=1> Acesso em 12 set 2006

CANDAU, V. M. Construir ecossistemas educativos - reinventar a escola. In. CANDAU, V. M. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In. LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAPORALINI, M. B. S. C. **A Transmissão do Conhecimento e o Ensino Noturno**. Campinas: Papirus, 1991, (Coleção Magistério: formação e trabalho Pedagógico).

_____. **Na Dinâmica Interna da Sala de Aula: O Livro Didático**. São Paulo: Papirus, 2004.

CARVALHO, A. M. M. de (1992). **Pregadores de idéias, animadores de vontades: livros didáticos nos anos 1930/1940**. Dissertação de Mestrado em História, PUC, São Paulo, 1992.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre Práticas e Representações**. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertand do Brasil, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação** nº 2, Porto Alegre, 1990.

CHOPPIN, A. Manuels Scolaires. Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. In: Historia de la educación. **Revista Interuniversitária**. Salamanca: Ed. Universidad de Salamanca, 2000.

_____. Etats et Sociétés (XIX–XX siècles). **Histoire de l'Education**. Paris: INRP, n. 58, mai. 1993.

_____. **Les manuels scolaires: Histoire et actualité**. Paris: Hachette Education, 1992.

CORTESÃO, L. **Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extensão**. São Paulo: Cortez, 2002.

COULANGES, F. de. "Histoire des institutions politiques de l'ancienne France", In EHRARD, J. & PALMADE, G.P – **L'Histoire**, 2. ed. Paris: A. Colin, 1965.

DAMIS, O. T. **Didática e Ensino: Relações e Pressupostos**. São Paulo: Papirus, 2004.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editoria Nacional, 1979.

DOMINIQUE, J. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.). **Disciplinas e integração curricular, história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DUPAS, G. **Economia Global e Exclusão Social**. Pobreza, Emprego, Estado e Futuro do Capitalismo. São Paulo: Paz e Terra. 1999.

FARIA A. L. G. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 2002.

FEBVRE, L. **Combates pela História**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1989.

FONSECA, T. N. de L. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999a.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido - notas de FREIRE, A. M. A.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999b.

FURET, F. O nascimento da história. In: **A oficina da história**. Lisboa: Gradiva, s/d, 1999.

GAMBINI, R. **O espelho índio: os jesuítas e a destruição da alma indígena**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

GATTI Jr., D. **Livros didáticos de história, saber disciplinar e cultura escolar: primeiras aproximações**. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/histor/didatico.htm>
Acesso em: 10 abr. 2003.

GENTILI, P. Adeus à Escola Pública: a Desordem Neoliberal, a Violência do Mercado e o Destino da Educação das Maiorias. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação**, 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GÉRARD, F. M.; ROEGIERS, X. **Conceber e Avaliar Manuais Escolares**. Porto: Porto Ed., 1998.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1998.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

HUMMEL, C. **Schooltextbooks and Lifelong Education** - Analysis of schoolbooks from three countries. Hamburgo: UNESCO, Institute for Education, 1988.

LAJOLO, M. **LIVRO DIDÁTICO: um (quase) manual de usuário de Organizadora**. Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). (Unicamp) Disponível em <http://antigo.inep.gov.br/download/cibec/1996/periódicos/em_aberto_69.doc>. Acesso em: 18/ abril/ 2008

LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: UFMG, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. Tendências Pedagógicas Na Prática Escolar. São Paulo: **Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação**, N° 6, 1983.

LIMA, C. B. de. **Iniciação à Metodologia Científica**. Recife, Digitado, 2004.

LINHARES, C. Professores em ter reformas escolares e reinvenções educacionais. In. LINHARES, C. (org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES E. M. **Perspectivas Históricas de Educação**. São Paulo: Ática, 2002.

MACHADO, Nilson José. **Sobre livros didáticos: Quatro pontos**. Disponível em <http://antigo.inep.gov.br/download/cibe/1996/periódicos/em_aberto_69.doc>. Acesso em 18/03/2008.

MARTA, M. A. L. O. **Ensino de História e as Histórias do Ensinar: Currículo e Prática Pedagógica nas Representações dos Professores**. Dissertação de Mestrado em Educação. João Pessoa, UFPB, 2002.

MARTIN, H.; BOURDÉ, Guy. **As Escolas Históricas**. Lisboa: Europa-América, 2000.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2000.

MIZUKAMI, M. das G. N. **Ensino: As Abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A. F. e Silva e Tomaz, Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A Crise da Teoria Curricular Crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O Currículo nos Limiares do Contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. “Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão”. **Educação e Realidade: Currículo e política de identidade**. Porto Alegre, n. 21(1), jan./jun., 1996.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

NAFFAH NETO, A. **Outr’em mim**. Ensaios, crônicas, entrevistas. São Paulo: Plexus, 1998.

NASCIMENTO, E. et al. **Da ética à utopia em educação**. Porto: Afrontamento, 2004.

NEREIDE, S. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no ensino. (Tese de doutorado) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1998.

NEVES, A. M. **Ensinando e Aprendendo História**. João Pessoa: UPU/CNPq. 1985.

NEVES, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa - características, usos e possibilidades. In: **Caderno de Pesquisa em Administração**. São Paulo: V. 1, N. 3, 2º Sem.. Disponível em <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/CO3-art06.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2002.

PARO, V. H. O Caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. **Em aberto**. Brasília, ano II, nº 53, 1992. jan/mar.

PERRENOUD, P. **Construir Competências desde a Escola**. Porto alegre: ArtMed, 1999.

REIS, J. C. **Escola dos Annales – A inovação em história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Tempo, História e Evasão**. Campinas: Papirus, 1994.

ROGERS, C. (1977a). **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977a.

_____. (1977b). A política da educação. In Carl Rogers & R. Rosenberg (eds.) **A pessoa como centro**. São Paulo: Pedagógica Universitária, 1977b;

SANTOS, E. S. **Autonomia e Construção Pessoal face à Diversidade de Saberes**: o Manual Escolar e a Leitura. Anteprojeto de dissertação de mestrado. Universidade Lusófona de Educação e Humanidades, Lisboa/Portugal, 2002.

SANTOS L., L. de C. P. **Políticas Públicas para o Ensino Fundamental**: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). 2002. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000017>.
Acesso em 14 abril 2006.

SANTOS, M. G. de F. N. dos. **Educação Ambiental no livro didático**: análise dos manuais da 4ª série do ensino fundamental adotados nas escolas públicas brasileiras. Dissertação de mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Departamento de Ciências Sociais e Humanas. Área de Ciências da Educação. Lisboa/Portugal. 2006.

SAVIANI, D. **Ensino Público e Algumas Falas Sobre as Universidades**. São Paulo: Cortez, 1984a.

_____. A filosofia da educação no Brasil e sua vinculação pela Revista Brasileira de estudos Pedagógicos. São Paulo: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nº150, 1984b.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SCOCUGLIA, A. C. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2 ed. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999.

SEGUIN, R. **The Elaboration of schooltextbooks** - Methodological guide. UNESCO: Divison of Educational Sciences, contents and methods of education, 1989a.

_____. **The Elaboration of schooltextbooks** - Methodological guide. UNESCO: Divison of Educational Sciences, contents and methods of education, 1989b.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: EPU/Edusp, 1972a.

_____. **O Mito da Liberdade**: A análise do comportamento. São Paulo: Herder, 1972b.

SILVA, Sergio Almeida da. **A escola em meio rural**: uma avaliação do programa escola ativa em um município rural da Paraíba. Lisboa, Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, 2008.

SILVA, A. V. e. Centenário do Nascimento de Anísio Teixeira. **Revista Nova Escola**. São Paulo, Agosto, 1998.

SILVA e SILVA, Maria Ozanira. **O Comunidade Solidária**: O Não Enfrentamento da Pobreza no Brasil. São Paulo, Cortez: 2001.

SOARES, M. Didática: uma Disciplina em Busca de sua Identidade. **Revista ANDE**, São Paulo, n. 9, 1986.

SPOSATI, Aldaiza. **Mínimos Sociais e Seguridade Social**: Uma Revolução da Consciência da Cidadania. Serviço Social e Sociedade, n. 55, São Paulo: Cortez, 1997.

STEPHANOU, M. Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.18. n° 36, 1998.

TELLES, V. da S. “No Fio da Navalha: Entre Carências e Direitos: Notas a Propósito dos Programas de Renda Mínima no Brasil”. In TELLES, Vera da Silva. **Programas de Renda Mínima no Brasil**: Impactos e Potencialidades. São Paulo: Polis, 1998.

TRAJBER, R. & MANZOCHI, L. H. (Org.). **Avaliando a educação ambiental no Brasil**: materiais impressos. São Paulo: Gaia, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TONINI, I. M. **Geografia escolar e livro didático**: territórios governados. Disponível em: <<http://www.ufpel.tche.br/fae/siteshospedados/A18TONINI-htm>>. Acesso 09 abr.2003.

TORMENTA, J. R. **Os Professores e os manuais escolares**. Um estudo centrado no uso dos manuais de Língua Portuguesa. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Porto: Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação, 1999.

TORRES, C. A. “Estado, privatização e política educacional: Elementos para uma crítica do neoliberalismo”. GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

TUCKMAN, B. W. **Manual de investigação em educação**: como conceber e realizar o processo de investigação em educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Classes Subalternas e Assistência Social**. São Paulo: Cortez, 2003.

VEIGA, I. P Alencastro. **Didática**: Uma Retrospectiva Histórica. São Paulo: Papirus, 2004.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

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 – PNLD/2004**. Disponível em <<http://www.cbl.org.br/download.php?recid=60>>. Acesso em: 28 maio 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos 5ª à 8ª séries – PNLD 2005**. Brasília: MEC/SEF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Ensino fundamental. Projeto de avaliação dos livros didáticos de 1ª a 8ª**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 abr. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos 5ª à 8ª séries – PNLD 2002**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais** (5ª a 8ª série). Brasília: MEC/ Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Ed. do Brasil, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997, v.10.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente/saúde**. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Ed. do Brasil, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. In Amaral, M. A. & Furtado, M. R. L. (Org.). **Educação básica: leis/pareceres/decretos/resoluções**. Goiânia: Kelps, 2000.

BRASIL. Ministério da educação. Ensino fundamental. **Projeto de avaliação dos livros didáticos de 1ª A 8ª Série**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 14 abril de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF, Ministério da Educação e do Desporto, 2002, 146 p. Acesso em 10/06/2006.

SITES CONSULTADOS

www.wikipedia.org/wiki/1857>. Acesso em 25/06/2008

www.ufpel.tche.br/fac/siteshospedados/A18TONINI-htm>. Acesso 09/04/2003

www.guias_pndl-2007-Historia>. Acesso em 25/04/2008.

www.fnde.gov.br>. Acesso em 08/04/2007.

http://antigo.inep.gov.br/download/cibe/1996/periódicos/em_aberto_69.doc>. Acesso em 18/03/2008.

www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html<guia do PNLD 2006>acesso em 29/11/2006.

www.scielo.br.

www.periodicos.capes.gov.br.

www.uniabc.br/pos-graduacao/normas.html.

www.usp.br/uf/lob.

www.mec.gov.br/sef/fundef.shtm>, Acesso em 6/12/2006.

Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: **Revista Brasileira de História**. KNAUSS, Paulo. São Paulo, v. 18, n. 36, 1538, 1998. Disponível em <[www.ichs.ufop.br/download/HIS397-Estagio_Supervisionado\(www.ichs.ufop.br\).pdf](http://www.ichs.ufop.br/download/HIS397-Estagio_Supervisionado(www.ichs.ufop.br).pdf)> Acesso em 14 ago 2006.

O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.24, nº 48, 2004, pp.123-144. Disponível em <[www.pucsp.br/.../Did%20tica%20e%20Metodologia%20do%20Ensino%](http://www.pucsp.br/.../Did%20tica%20e%20Metodologia%20do%20Ensino%20)>. Acesso em 14 ago 2006.

Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez./2004, p. 513-511. NUNES, Clarice. História da Educação Brasileira: novas ... Disponível em <www.uff.br/pos_educacao/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=401&Itemid=29-50k> Acesso em 14 ago 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE I

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
O PROFESSOR E O SUPERVISOR ESCOLAR**

Meu nome é **MARIA GORETE LEITE PIRES**, Professora da rede pública estadual de ensino do município de João Pessoa - PB, estou realizando uma pesquisa de cunho científico cujo título é **LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: QUESTÕES DE ESCOLHA E MODOS DE USO**. Nosso trabalho tem como premissa **analisar as formas de escolha e modos de uso do livro didático** que interferem no modelo de ensino-aprendizagem de História da 8ª série do Ensino Fundamental em duas escolas públicas estaduais de João Pessoa/ PB. Com isso pretendemos, **conhecer o processo de escolha do livro didático** realizado pelo professor visando trazer importantes subsídios para a compreensão da realidade em que vivem. Desse modo, será possível identificar, a partir de dados coletados em entrevistas, **estruturada e semi-estruturada** aspectos positivos ou negativos do trabalho. Para a concretização dessa pesquisa gostaria de solicitar sua participação como entrevistado (a), garantindo o anonimato, o sigilo das informações prestadas, a liberdade de não participar ou de retirar seu consentimento, desde que manifestada até o final da entrevista. Ressaltamos que, na apresentação dos resultados, não será possível a identificação de pessoas ou equipes. Desejo ainda contar com sua permissão para apresentar os resultados e publicá-los em estudo científico.

Eu, _____, ciente dos objetivos da pesquisa, declaro aceitar e conceder entrevista de livre e espontânea vontade e consinto que os dados coletados na entrevista sejam utilizados com fins de pesquisa e publicados em estudo científico.

João Pessoa, ____/____/____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE II

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(DIREÇÃO)**

Meu nome é **MARIA GORETE LEITE PIRES**, Professora da rede pública estadual de ensino do município de João Pessoa - PB, estou realizando uma pesquisa de cunho científico cujo título é **LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: QUESTÕES DE ESCOLHA**. Nosso trabalho tem como premissa **analisar as formas de escolha** que interferem no modelo de ensino-aprendizagem de História da 8ª série do Ensino Fundamental em duas escolas públicas estaduais de João Pessoa/ Pb. Com isso pretendemos, **conhecer o processo de escolha do livro didático** realizado pelo professor visando trazer importantes subsídios para a compreensão da realidade em que vivem. Desse modo, será possível identificar, a partir de dados coletados em entrevistas, **estruturada e semi-estruturada** aspectos positivos ou negativos do trabalho. Para a concretização dessa pesquisa gostaria de solicitar seu apoio como administrador desta instituição. Garantimos o anonimato, o sigilo das informações prestadas, a liberdade de não participar ou de retirar seu consentimento, desde que manifestada até o final da entrevista. Ressaltamos que, na apresentação dos resultados, não será possível a identificação de pessoas ou equipes. Desejo ainda contar com sua permissão para apresentar os resultados e publicá-los em estudo científico.

Eu, _____, ciente dos objetivos da pesquisa, declaro aceitar conceder entrevista de livre e espontânea vontade e consinto que os dados coletados na entrevista sejam utilizados com fins de pesquisa e publicados em estudo científico.

João Pessoa, ____/____/_____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE III**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR**

Data: ____/____/____.

1 - Dados Pessoais e Profissionais

1.1 - Nome, pseudônimo ou apelido _____

1.2 - Idade: _____

1.3 - Nome da Escola (o nome da escola não vai aparecer) _____

1.4 - Disciplina(s) que leciona nesta escola _____

1.5 - Séries que ministra aula nesta escola _____

1.6 - Tempo de magistério que leciona nesta escola _____

1.7 - Tempo de magistério desde o início de carreira _____

1.8 - Graduação _____

1.9 - Cursos de reciclagem? Especialização/ pós-graduação? Se Sim, quais?

2 – Atua em diferentes redes de ensino? Quais? Se a resposta for sim, indicar se é municipal, particular ou estadual _____

3 – Como é feita a escolha do Livro Didático na sua escola?

4 – Desde quando você conhece e participa da proposta de escolha do livro didático na rede pública estadual? _____

5 – Como você conheceu esta proposta? _____

6 – Descreva o processo de escolha do livro didático vivenciado pelos professores?
_____7 – Você participou da discussão e análise oferecida pela Secretaria para a escolha do livro?

8 – Como foram esses encontros?

9 – O que você acha desse processo de escolha?

10 - Em síntese, na sua concepção quais são os critérios de escolha do livro didático? Quais as maiores dificuldades? _____

11 – Detalhar, explicar melhor o processo de escolha do livro didático de história?

- 12 – Você acha que o livro de história mudou nos últimos anos? Em quê? E o que não mudou? _____
- 13 – Qual deveria ser o livro didático de história mais adequado para o modelo de ensino-aprendizagem da escola nova? _____
- 14 – Qual o comportamento das editoras em relação ao professor na escolha do livro didático? _____
- 15 – Aponte os principais elementos positivos e negativos no processo de escolha do livro didático _____
- 16 - Quais são os principais vetores das políticas públicas que são dirigidas para os livros didáticos do Ensino Fundamental e que alcançam as escolas estaduais de João Pessoa?
- 17 - De que forma os Parâmetros Curriculares Nacionais se relacionam com os livros didáticos de História da 8ª série do Ensino Fundamental?
- 18 - De que forma o Ministério de Educação e Cultura – MEC – interfere no mundo editorial que produz os livros didáticos para os alunos de 8ª série do Ensino Fundamental?
- 19 - De que forma o MEC, as empresas produtoras de livros e a Secretaria de Educação Estadual da Paraíba interferem na escolha do livro didático de 8ª série do Ensino Fundamental?
- 20 - Como os professores de História processam a escolha do livro didático para o ensino dessa disciplina na 8ª série do ensino fundamental?
- 21 - Quais são os modos de uso do livro didático de História da 8ª série do ensino fundamental de duas escolas públicas estaduais de João Pessoa/PB?
- 22 - Qual ou quais os modelos de ensino de História de 8ª série do Ensino Fundamental que transparecem nos modos de uso cotidiano dos livros didáticos?

APÊNDICE IV

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA FEITA COM A SUPERVISORA ESCOLAR DA ESCOLA 2

1. Qual o comportamento das editoras em relação ao professor na escolha do livro didático?

“Normal até por que os livros devem ser entregue aos professores nas suas residências via correio, esta é a orientação do MEC. Daí quando os representantes das editoras vêm à escola eles deixam os livros na direção da escola que repassa aos professores”.

2. Descreva como é o processo de escolha do livro didático nas Escolas Públicas Estaduais do Ensino Fundamental.

“Aqui nessa escola o supervisor no caso o coordenador não participa do processo diretamente, esta atribuição é da assessoria junto aos professores”.

3. Detalhar quais as atribuições do supervisor ou no caso desta escola o coordenador de área no processo de escolha do livro didático?

“As atribuições do supervisor ou coordenador resumem simplesmente em receber a lista dos livros escolhidos pelos professores da assessora, conferimos os números das etiquetas e repasse ao MEC por meio da internet ou via correio”.

5. O que você acha do processo de escolha do livro didático?

“Muito bom, pois da oportunidade ao professor de escolher o livro que melhor convenha ao seu trabalho”.

6. Aponte os principais elementos positivos e negativos no processo de escolha do livro didático?

A mesma descreveu o trabalho dos professores e acrescentou que o seu trabalho se resumia em receber a relação dos livros escolhidos pelos professores, colocar as etiquetas e enviar ao MEC, pela internet, e que caso não conseguisse pela internet enviaria pelo correio.

APÊNDICE V

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A ASSESSORA DO ENSINO DE HISTÓRIA DA ESCOLA 2

Graduada em História, Especialista, Mestre em Ciência da Educação e aluna do doutorado no Rio Grande do Norte. Há três anos presta serviço de assessoria à Escola Sesquicentenário.

1. Descreva como é o processo de escolha do livro didático na Escola?

“Os professores recebem os livros que são distribuídos pelas editoras, levam pra casa para um estudo, observação e análise dos livros com critérios, seguindo a orientação do MEC. Durante este período participamos de uma reunião entre os professores, discutimos os pontos comuns e marcamos uma reunião para a escolha definitiva dos livros e orientamos os professores para que prepare um relatório expondo os critérios para serem apresentados na reunião final de escolha - é o que chamamos de vender o peixe.

Cada professor coloca a sua opinião a respeito de cada livro, o porquê de sua opinião. É escolhido o livro de melhor aceitação e que atenda os critérios de orientação do MEC”.

2. Detalhar quais as atribuições do assessor no caso desta escola no processo de escolha do livro didático?

“As atribuições do assessor no processo de escolha do livro aqui nesta escola são diferentes do papel do supervisor nas demais escolas, pois, temos o serviço de assessoria que auxilia os professores na orientação pedagógica principalmente na área de História em que atuo da seguinte maneira:

Com a distribuição dos livros pelas editoras a assessoria tem função especial de analisar todos os livros seguindo os critérios do MEC, sobre a organização dos conteúdos se atende às exigências do processo, o trabalho interdisciplinar, a metodologia, os exercícios se são compreensivos, o que traz de novo para nossos alunos, os textos complementares se são fáceis, interpretativas, críticos, em fim o que há de novo. Depois de analisados os livros é feito um relatório para serem apresentados ao grupo de

professores na reunião de discussão e escolha dos livros. Aí a assessora expõe os seus questionamentos a respeito de cada livro sem opinar o que é melhor ou pior. Deixando que os professores dentro dos seus conhecimentos e análise feita antes possa escolher o melhor ou o mais adequado a sua realidade escolar. Em caso de empate o assessor orienta no que melhor se enquadra nas diretrizes e no perfil da escola”.

3. Quais são as maiores dificuldades apresentada nesse processo de escolha do Livro Didático?

“Nós ficamos muitos a vontade nesse processo diante dos professores e até mesmo diante das editoras porque conhecemos o papel de cada um, respeitamos o ponto de vista de cada um, enfim não encontramos dificuldades nenhuma nesse processo”.

4. O que você acha do processo de escolha do livro didático?

“Muito bom, oportuno e o processo de escolha pelo professor melhor ainda. O professor tem a oportunidade de trabalhar com o livro de sua escolha”.

5. Quais as tendências e orientação formais e informais da secretária de educação para interferir no processo de escolha do livro didático?

“A secretária de educação não tem nenhuma interferência nesta escola durante o processo de escolha do livro didático”.

6. Qual o comportamento das editoras em relação ao professor na escolha do livro didático?

“A questão do comportamento das editoras com relação aos professores no processo de escolha do livro acho normal até porque vivemos num mundo capitalista e que o produto comercial é o livro. Mas, acredito no potencial do professor, na inteligência e sabedoria de escolha do professor que não vai ser levado pelas conversas dos representantes das editoras que estão no papel delas de buscar junto aos professores uma melhor aceitação do seu produto, o livro”.

7. Aponte os principais elementos positivos e negativos no processo de escolha do livro didático?

“Os elementos positivos eu vejo a processo de escolha do livro didático pelo professor. O elemento negativo é com relação à dúvida se o livro escolhido vem o não vem, e quando o livro escolhido não vem não existe uma justificativa real do porque o livro escolhido não foi o distribuído pelo MEC”.

APÊNDICE VI**TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE
HISTÓRIA DA ESCOLA 1****1. Dados Pessoais e Profissionais**

1.1 - F. L. F. L

1.2 - 42 anos

1.3 - Escola 1

1.4 - História nas turmas de 8ª série

1.5 - 8ª série

1.6 - 8 anos

1.7 - 22 anos

1.8 - Licenciatura Plena em História e Geografia

1.9 - Sim. Especialização em Gestão territorial e Meio Ambiente

2 – Sim, atuo na rede estadual aqui em João Pessoa e Municipal em Cabedelo e Bayeux cidades metropolitana da grande João Pessoa – PB

3 – A escolha do livro didático em outras escolas não é diferente do processo de escolha de rede estadual. Recebemos a visita dos representantes das editoras como de costume. Observamos os livros e buscamos aqueles que melhor convenham para o nosso alunado, levando em consideração a temática, a metodologia, a linguagem as imagens que é muito importante, pois facilita a compreensão do texto para o aluno. Outra coisa importante também é a questão dos exercícios. Etc. Enfim sempre procuramos oferecer aos nossos alunos o melhor possível. Buscando um livro mais adequado a realidade dos nossos educando.

4 - Há mais de 10 anos.

5. Conheci na escola em que trabalho e através das editoras e mais tarde foi me inteirando através das propagandas nos meios de comunicações, e daí a direção marcou uma reunião para discuti o assunto e a necessidade de ter um conhecimento mais profundo, li os manuais procurei discuti com colegas que já tinha conhecimento na área e deu certo.

6 - O processo tem início com a distribuição dos livros pelas editoras que visitam as escolas, cada procura apresentar o livro e conquistar a simpatia do professor, oferece palestras com os mais diversos autores para que possam fazer a apresentação dos livros.

De posse dos livros cada professor procura analisar o livro seguindo os critérios desde o material impresso, a seqüência dos conteúdos, a questão das imagens, a metodologia, os vários tipos de exercícios se são renovados, se já possuem questões de vestibulares e ENEM que para o ensino é muito importante.

Depois Há na escola uma reunião com os professores e a partir daí vamos analisar cada proposta dos professores apresentando a sua análise a respeito de cada autor se enquadra na realidade dos nossos alunos e o que há de melhor, havendo divergência coloca-se em votação democraticamente. Definido o livro a ser escolhido, coloca-se o código e em seguida entrega a supervisão. A supervisão tem o papel apenas de montar o mapa com o código de todos os livros escolhidos na escola pelos professores que deve ser cuidadosamente seguindo a orientação do professor.

7 - Não, pela secretária de educação não Participei do discurso através de reunião nas escolas com a equipe de supervisão e direção Aí sim, A direção da escolha junto com a equipe de supervisão marcou uma reunião com todos os professores para informar o período da escolha do livro didático e alertou para uma escolha criteriosa, para não perder o prazo determinado pelo MEC. Para que não traga prejuízo à escola. Assim ficou determinado o dia da próxima reunião com a presença de todos os professores que fariam a escolha do livro por disciplina e por série

8 - Foi bom e proveitoso, com reunião e debates como já relatei na questão anterior.

9 - Eu acho positivo. Uma boa oportunidade para todos os professores já que não tem condição de comprar livros, é nesse período que se consegue obter o maior número possível de livros e também conhecer e ouvir a opinião dos colegas a respeito de cada livro.

10 - Escolher um livro claro e objetivo para o aluno, levando em conta à pressa ou pressão das editoras que muito atrapalha o trabalho de análise dos professores. Bom os critérios são o tipo de leitura e compreensão dos textos, as imagens, os temas atualizados, que facilita a leitura e compreensão, os vários tipos de exercícios, a questão da metodologia de ensino e da aprendizagem, enfim um livro que venha facilitar o estudo dos nossos alunos.

11 - É realmente este problema um livro que venha atender as deficiências dos nossos alunos e a sua realidade, já que os nossos livros são confeccionados no sul do país sobre os olhares da realidade sulista. Fugindo do nosso cotidiano.

12 - Na escola, tentamos o máximo agir com coerência, mas sinto que é preciso rever esse processo mais detalhado.

13 - Para as escolas públicas não tivemos tanta mudança não. Se compararmos os nossos livros com os livros da rede particular vê que os textos e exercícios são mais críticos, levando os alunos a obter uma consciência crítica dos fatos históricos, o que não acontece com o que são enviados para a rede pública.

Os livros que são comercializados com o MEC são livros sem textos complementares, além de simplificar os exercícios e as fotos. Digo assim, porque o livro escolhido em 2002, não veio o que os professores escolheram. Enviaram um outro livro sem explicação.

14 - Aquele em que os alunos pensassem de maneira consciente e não utópica

15 - Muita pressão, eles apostam tudo na escolha de seus livros, Oferece vários livros, são muitas as visitas, muitas ligações, E torce para que os seus livros sejam os escolhidos

16 - Positivo é um momento onde os professores se reúnem, analisam e avalia, tudo isso em prol de uma maneira mais fácil de levar o conhecimento histórico ao aluno.

Os elementos negativos é que nem sempre vem o livro que é escolhido pelos professores

17 - Estudei muito pouco os PCN, sei que tem uma grande relação, pois tem um livro só para História. Prometo vou estudar.

18 - A interferência do MEC junto ao mundo produtor de livros é quanto à análise dos livros que se enquadra nos pré-requisitos de qualificação e também na compra. Neste caso o MEC é quem dar as cartas.

19 - O MEC através das políticas públicas, envio de material e divulgações nos vários meios de comunicação, trabalhando com o professor para atender a este chamado. As empresas produtoras essas sim empregam mais promotores para visitarem todas as escolas, levarem material, distribuírem livros, oferecem palestras com autores dos livros, distribuem balas, chapéus, lápis, bolsas etc. é um verdadeiro comercio, muitos

querendo até interferir na escolha dos livros. Mas o professor preparado e consciente recebe os livros todos da divulgação vai analisar com clama selecionando os que mais atendem ao anseio dos alunos, porque o que está em jogo é a aprendizagem dos alunos.

E quanto à secretaria de educação esta não tem nenhuma interferência nesta questão, pois a escolha do livro didático é um processo do MEC direto com as escolas via correio.

20 - Com muito cuidado, por entender que a 8ª série é a série de conclusão do ensino fundamental o que realmente ele aprendeu está preparada para mais um degrau. É a passagem para o ensino Médio, muitos irão fazer teste de seleção em outras escolas, participam de vestibulinos, outros escolhem as escolas técnicas profissionalizantes (o Cefet).

21 - São usados para pesquisa, produção de textos, leituras, debates, explicações dos assuntos, análises, questionamentos, interpretações de fotos e mapas etc.

22 - Os modelos de ensino voltados para a 8ª série é que já trabalhamos com alunos que julgamos mais conscientes, talvez com uma responsabilidade maior com condições de debater um determinado assunto, fazer interpretações, construção de texto, enfim um aluno com a capacidade de atender o anseio de uma sociedade.

APÊNDICE VII**TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE
HISTÓRIA DA ESCOLA 2**

1.1 - M. F. E.

1.2 - 47 anos

1.3 - Escola 2

1.4 - História

1.5 - 8ª série

1.7 - 23 anos

1.8 - Licenciatura Plena em História

Pesquisadora: Como é a Escola 2?

M. F. E. - A Escola Estadual 2, fundada em 1972, quando tinha completado os 150 anos da Independência do Brasil, foi em 1992 que um grupo de pais preocupados com a melhor educação para seus filhos (pais de alunos de escolas particulares). Estava na época da inflação e eles achavam que era desproporcional o preço das escolas privadas com a qualidade de ensino - eles achavam que o ensino não estava bom para o tanto que eles pagavam. E todo mês tinha a história de ir aumentando, aumentando, aumentando... De acordo com a inflação. Então esses pais se uniram e tiveram a idéia de uma nova possibilidade de uma escola que fosse boa e que eles não pagassem caro. Então, escreveram um projeto, criaram uma cópia da disciplina de ensino, apresentaram ao Secretário de Educação na época o Profº Sebastião Vieira, que aprovou em fazer uma parceria com o Estado. Então denominava Cooperativa de Ensino de João Pessoa Ltda e criou o Centro Estadual Experimental de Ensino e Aprendizagem Sesquicentenário, que viria com essa cooperativa implementar novos projetos pedagógicos e poder participar das questões da produção pedagógica da escola, como financiadora e também como parceira.

Aí o que foi que o Estado fez? No decreto, ele destinou 40% da vagas para a cooperativa e 60% seria para comunidade. Os pais cooperados, aqueles que pagam e da comunidade aqueles que não pagam. Além de ter esse sentido, seria também, como era

um centro experimental, que pudesse socializar todas os pedagógicos, coisas novas que a escola pudesse trabalhar.

Mas na verdade isso nunca aconteceu, as vezes que foram tentadas não conseguiram. Então essa experiência ficou apenas no papel, o projeto não foi dado continuidade, as verbas foram reduzidas, as gratificações dos professores foram esquecidas e o que se sabe é que todas as escolas ficaram niveladas, não funciona mais o projeto CEPES, não tem mais as escolas que eles chamavam de escolas especiais. Então, ao invés de nivelar por cima, nivelaram por baixo. E aí o que aconteceu? Eles colocaram o nome de todas as escolas, Escola Estadual tal..., aí vem a nossa preocupação, nivelando as escolas e também instituindo o termo de Escola Estadual, como ficaria o Centro Experimental e o que mudaria?

Mas, aí a professora AMÉRICA subsecretária da educação, disse que não, poderíamos continuar com o nome Centro Estadual sem problema, mas não é só a questão de nome e sim com a estrutura do Estado em manter. Mas o Centro Estadual Experimental continua se identificando não como uma escola comum. Na verdade, somos uma escola muito diferente. A nossa estrutura pedagógica é diferente.

Temos uma coordenação pedagógica ela é uma instância que serve de apoio para coordenação geral que é a direção. Então temos três coordenadoras pedagógicas, cada um pelo nível de ensino. Esses coordenadores pedagógicos são: dois da escola, que são funcionários do Estado e uma pago pela cooperativa.

Temos ainda fazendo parte da coordenação pedagógica 16 técnicas que são especialistas em educação. Eles são supervisores ou orientadores educacionais e 6 estagiários que servem de apoio para primeira fase do ensino fundamental. Cada sala de aula tem um estagiário que é pago pela cooperativa, em todas as salas do ensino fundamental primeira fase tem um professor e um estagiário, temos duas psicólogas, na biblioteca temos 4 funcionários para melhor atender os alunos, o gabinete odontológico que faz o tratamento dentário, mas também a prevenção. Então tudo isso serve de apoio para a coordenação geral que faz parte a direção geral e três vice-diretores.

Temos uma coordenação pedagógica formada por 6 assessores formados por professores da Universidade Federal da Paraíba nesse Projeto de extensão da Universidade, esses professores davam expediente aqui a serviço da Universidade, então, é tudo construído como se fosse um trabalho voluntário, eles recebem R\$ 200,00

(duzentos reais) mensais para custeio. As assessorias fazem um trabalho pedagógico de muita importância para a comunidade escolar.

Pesquisadora: Você disse que trabalha na rede pública nesta escola Estadual, em escola municipal em Santa Rita e em escolas particulares também. Você vê diferença nesses três níveis de ensino?

M. F. E. - Ah! Têm muitas diferenças e têm coisas que são comuns em todas. Em cada escola é outra realidade. Tem escola que tem característica diversidade, pois é um choque cultural muito grande. Nós temos filhos de analfabetos e meninos que conhecem a Disneylândia, uns que vêm a pé porque não tem dinheiro para um transporte. Que moram em bairro de muita violência, muita pobreza, todos eles têm uma coisa em comum: é a dificuldade de você lidar com a família. A família entrega seus filhos para a escola e em todas elas todos esperam muito da escola, que a escola substitua uma coisa que é fundamental: que é a família. Isso é o comum em todas as escolas. A diferença é que na escola particular o pai não participa, mas cobra que o filho estude. Porque ele paga, sente diretamente no bolso.

Pesquisadora: E em todas essas escolas particulares, estaduais e municipais, elas têm a escolha do livro didático?

M. F. E. - Não, nas escolas particulares não têm escolha do livro didático em algumas já tem os livros que são os famosos cadernão, de péssima qualidade, além da nossa realidade, muitas unidade para memorização, muito narrativa, péssimos os exercícios, era aquela história bem tradicional. O professor não dá nenhuma opinião sobre o livro, à coordenação é quem decide, e eu acho que tem alguma coisa ligada com editora com relação a compra. E nas escolas públicas aí sim temos a escolha do livro didático.

Agora é uma coisa séria a escolha do livro porque lá em algumas escolas municipais eles têm a escolha do livro, só que de maneira diferente, por exemplo, às vezes é a própria secretária quem escolhe o livro a ser usados nas escolas, eu já testemunhei essa realidade, fazia até o conchavo a escola estadual com a escola do município, eu acho... não sei não... mas eu sentia no ar alguma coisa nos olhares que era alguma coisa ligada à Editora.

Aqui na escola estadual as editora não tem o direito nem de chegar perto. Agora, a escola pública com a escolha do livro inverteu a situação, antes o professor de escola

pública não recebia visita dos representantes das editoras, não tinha acesso a livros e agora é a bola que tem vezes.

Pesquisadora: Há muito tempo que você tem essa familiaridade com a escolha do livro didático?

M. F. E. - Desde a primeira vez que o Governo Federal enviou para esta escolas a 17 anos. Desde que começou aqui nesta escola, a escolha do livro aqui é feita em assessoria.

Pesquisadora: Eu gostaria que você descrevesse como é feita a escolha do livro didático nesta escola?

M. F. E. - Eu vou relatar a minha convivência que é em História. É o seguinte: tem o catálogo que o Governo Federal manda para as escolas, nele consta a descrição com relação aos textos, exercícios, etc. Além de apresentar formato no intuito de ajudar na escolha, antes tinham as estrelas. Inclusive tinha estrelas cinco estrelas, que era uma indicação que dizia se o livro era bom ou ruim, hoje já não tem mais essas estrelas.

Hoje como se dá essa escolha temos uma tarefinha, fazer uma leitura do catálogo, ainda hoje o catálogo dá uma indicação: ela faz uma análise e não diz se é bom ou se é ruim. Hoje ele faz as análises, pela análise já tem alguns livros que serão eliminados por antecipação. Por exemplo: a questão temática, nós não usamos a questão temática. Depois do estudo com o catálogo é feita a distribuição dos livros entre os professores. Cada professor fica com a tarefa de ler em casa, ver o geral do livro sobre a diversidade da organização dos conteúdos nas propostas para a formação da cidadania, os critérios de avaliação, a metodologia e traz para uma grande reunião do grupo, cada um com uma tarefinha escrita do relato de cada livro analisado.

A gente vai escolhendo o que ele tem de positivo e de negativo. A gente discute. A assessora também dá a sua opinião. Então, a gente vai votar no que a maioria escolheu. Agora, quem bate o martelo mesmo é a assessora. É assim que a gente faz. Por exemplo, no ano passado discutiu muito porque teve uma dificuldadezinha assim o MEC não indicou esse ano o livro “A Nova História Crítica” de Mário Smith, mas foi para o Ensino Médio, entendeu... Ele é o melhor livro do mercado do ensino fundamental. Ele poderia ser o melhor do ensino médio, mas não é. Os livros agora, para o governo comprar, deve ser uma questão lógica de baratear. Aí fizeram o Mário Schmidt em volume único. Ficou melhor o livro do ensino fundamental está mais completo, o livro

do ensino médio simplificou demais os textos ficaram muito curtos, o livro “Das cavernas ao Terceiro Milênio”, de Myriam Brechó Mota e Patrícia Ramos Braick, o melhor livro do mercado, volume único. Ele não simplificou o livro, gostamos muito dos blocos, do tema, da essência do livro. Ficamos muito animadas por ter escolhido ele.

Pesquisadora: Mas o livro veio?

M. F. E. - Para tristeza nossa esse livro não veio.

Pesquisadora: Por que ele não veio?

M. F. E. - Ah! Não sei. Eles não explicam. Mas também veio um que a assessora queria que ele viesse. Ela reconhece que o livro da Caverna é um espetáculo de livro. É o livro que melhor contextualiza...

Pesquisadora: Mas esse livro que veio foi à segunda opção?

M. F. E. - foi sim a segunda opção que veio. Que é Toda a História de José Jobson. De Arruda

Pesquisadora: Na realidade, todas as vezes que o MEC institui o processo da política de escolha do Livro Didático, o livro escolhido pelo professor é realmente o livro que o MEC envia para a escola?

M. F. E. - Se é o livro que vem para a escola eu te diria às vezes. As vezes vem a segunda opção. É porque eles já colocam a segunda opção, deve ser alguma coisa ligada à possibilidade. Eu não sei se é preço, eu não sei, eu já procurei até já telefonei para a editora, telefonei para o Ministério da Educação, para eles explicarem porque não veio o livro indicado para o ensino fundamental, eles dizem que “não passou na avaliação”, não sei, não tem explicação convincente. Tem uma professora da universidade do RN, ela fez uma crítica a um determinado livro e o livro não veio e ela também foi criticada por causa disso, que era o livro que agradava aos alunos e aos pais. Porque eles dizem que era um livro muito crítico, além da medida, despertava o raciocínio crítico dos alunos.

Pesquisadora: Há algum tipo de preparação, você já participou de algum tipo de preparação, da Secretaria de Educação nas escolas, preparando o professor para que ele tenha esse conhecimento, em cima das propostas do MEC, para que ele possa analisar esse livro?

M. F. E. - Para analisar o livro, não. Nenhum. E nem eles podem fazer isso, eu não sei se isso existe. Nunca fomos convidados para participar de nenhuma reunião até porque a escolha do livro didático é um processo realizado entre as escolas e o MEC via correios, a secretaria de Educação dos estados não tem nenhuma participação.

Pesquisadora: Nem a Secretaria nunca veio a Escola?

M. F. E. - Não, nunca. Mesmo porque a Secretaria sabe que temos assessoria, eles conhecem muito bem a escola. Eu não sei se é porque eles sabem que a gente não precisa, mesmo porque o catálogo já dá uma boa orientação. Agora, o que eu tenho notícia, que eu vejo que eu já participei, na escola municipal em Santa Rita, por eles justificarem que o nosso aluno tem mais dificuldade, eles escolheram um livro que eu não gostei e que a maioria não quis. Eu queria a nova história crítica e o professor dizia que o texto era muito longo, e eu dizia que tinha um jeito de se trabalhar você trabalha com o fragmento do livro, é melhor do que trabalhar um livro acrítico. Mas aí, prevaleceu o pior livro que eu considero que é o livro do Gilberto Coutinho. Eu dava aula de reforço a um aluno do GEO e lá eles trabalharam com Gilberto Coutinho, é um livro muito ruim, a linguagem é inadequada e pouca atrativa para o adolescente, as imagens, remete a trabalhar com poesia, com música, internet, com literatura, e o professor dizia ele “não trabalha com os exercícios”.

Pesquisadora: Em síntese, na sua concepção quais são os critérios de escolha de escolha do livro didático. Você falou primeiro das estrelas, que agente sabe que a cada ano ele vai mudando. Esses critérios de avaliação de hoje eles facilitam ou dificultam?

M. F. E. - Ah! Os critérios de hoje facilitam. Porque antes divergia muito. Alguns professores olhavam as estrelas e escolhiam. Eu acho que hoje exige que o professor procure conhecer melhor o livro, porque os critérios de hoje é só da análise. Ele não te diz muito, eles não dão nenhuma indicação de que você deva escolher este ou aquele livro. Eu acho que análise do último catálogo de história veio muito boa.

Pesquisadora: Esse catálogo, todo professor tem acesso a ele?

M. F. E. - Não, o catálogo vem para a escola. Só um. Um de história, um de geografia, um catálogo para cada disciplina e a escolha é em grupo. Eu não conheço nenhuma escola em que o professor escolha o livro sozinho. Não tem nem sentido. Vem só um catálogo.

Pesquisadora: Apresenta algumas dificuldades, do professor, de um modo geral, para que eles se reúnam, tem alguém que começa a colocar empecilho ou todo mundo fica a favor “vamos escolher o livro mesmo”. Quais as maiores dificuldades vividas no processo de escolha do livro?

M. F. E. - Nessa escola todos ficam animados. É um momento para agente fica parecendo todos adolescentes. Quando chegam os livros, a editora chega agente disse que não quer que ele entre na escola dia de escola. Porque as editoras promovem uns encontros com autores dos livros, mandam convite para a escola, para os professores, tudo no sentido de vender o peixe, eu sei que o Mário Schmidt vinha para João Pessoa, mas como estava perto da escolha, na penúltima semana da escolha foi proibida. O ministério proibiu.

Pesquisadora: Ainda bem que vocês não vêm nenhuma dificuldade com relação a escolha?

M. F. E. - Nessa escola não. Agente fica assim parecendo estudante. Todos querendo pegar nos livros. Porque tem livros que realmente é muito bom.

Pesquisadora: Você acha que o livro de História mudou nos últimos anos?

M. F. E. - Mudou porque a questão do livro é uma questão do mercado, do consumo capitalista. Ele segue a lógica do mercado. O que é melhor, o que é mais atrativo, o que agrada mais, ele vende mais. Por exemplo, o de Maria Januária, ela não vende mais, ela não tem mais nem no mercado, porque era um livro muito decorava, mas tinha conteúdo.

Pesquisadora: o que deveria ter mudado mais? Se houve mudanças, como foram essas mudanças?

M. F. E. - Mudou muito porque os livros de história, antes, eram acrílicos. Eram livros que tinham a história como uma história tradicional. Relacionava a história tradicional, muito com a memorização com os fatos e com as datas. Ele não era interpretativo. E nem contextualizado. Contextualizar é você tornar a aprendizagem significativa, para que ele tenha compreensão de que para se viver tem que olhar para frente, mas para viver melhor, para compreender a viver tem que olhar para trás. Para que eles saibam entendam, que, assim como nós, que somos frutos da experiência que vivemos os países, a sociedade, também é assim. Então, o que isso tem haver? Eu fui criticada por uma pessoa lá em Santa Rita, porque eu estava trabalhando o iluminismo. Isso, uma

orientadora, dizendo: “o que o menino tem haver com isso”, com a globalização... Isso tem tudo a ver, porque quando o Brasil deixou de exportar a galinha na gripe aviária, com certeza todo mundo aqui comeu muita galinha porque eu comprei galinha de R\$ 1,00 (um real) o quilo, agora tem muita coisa para mudar em alguns autores. Se você dissesse assim: “o que o das Cavernas ao Terceiro Milênio tem para melhorar”? Eu diria a você nada. Esse livro é muito bom. Porque ele só tem um jeito diferente de Mário Schmidt contextualiza no capítulo com exercício e ele contextualiza no início com o texto. Ele vai trabalhar a globalização, da internet, então a linguagem é adequada para o fundamental. Como ela trabalha para o ensino médio os alunos acha ela um pouquinho pesada, a linguagem dela parece, mas eu digo que não é qualquer coisa serve para o ensino médio, tem que ser assim mesmo. Agora, tem uns livros que eu não daria nem uma idéia como melhorar, porque eu não vejo como. Agora, tem outros livros que tem. O Gilberto Coutinho, por exemplo, ainda continua insistindo, de uma linguagem muito tradicional, que não é muito literária, que não é muito assim atrativa para o aluno, a única coisa que eu gosto dele, agora, agora, são os exercícios.

Pesquisadora: Em relação aos livros de história, Qual deveria ser o livro de História mais adequado para o modelo de ensino-aprendizagem da escola nova?

M. F. E. - tem no aspecto de mostrar que somos seres que estudamos porque somos curiosos e precisamos saber por que o mundo é assim. A questão de ser interpretativa, de o ensino ser significativo, eu acho que tem. Nós vivemos num mundo muito maluco. A escola ela tem a competição com muitas outras coisas. Na sua geração, na minha com que é que a escola competia? Com nada, não era assim?! Hoje já não é tanto assim. Hoje você tem acesso a informação e tudo mais, têm a internet. O garoto ou a garota que não tem internet em casa, mas ele tem um real e vai lá à lan house, ele se comunica com o mundo. Ele tem valores da sua turminha que faz pressão para que ele pense igual. Hoje a escola é apenas uma peça de uma engrenagem que sempre foi cada vez mais tem que estar agradando. Infelizmente essa idéia de que tudo tem que ser prazeroso está indo para a escola. Eu acho que isso tem que ser alguma coisa muito medida. Tem aulas que vão ser muito atrativas com vídeo, imagem, data show, retroprojeto, vou sair da escola, vou de trem de Santa Rita a Cabedelo com vocês, mas tem momentos que a aula tem que ser desse jeito que eu vou dizer: vai ser tradicional, expositiva, você tem que ter feito a leitura antes, vocês tem que me ouvir, porque quando você vai trabalhar a história política, por exemplo a Era Vargas, eu tenho muitas coisas para trazer, vou

mostrar uma CLT, muitas coisas da época dele, mas o conteúdo, a metodologia é uma coisa que está muito relacionada ao conteúdo, aí eu digo, vai ser cansada e é assim mesmo. Porque hoje, tudo é estressado, tudo dói tudo tem que ser prazeroso. Aí a questão do livro, eles ficaram viciadinhos no livro de Mário Schmidt. A gente ficou pensando como ia dizer a eles. Porque esse livro tem uma linguagem que eles chamam bem descolada. Caro leitor, amigo, tem piadinhas. Ele é realmente muito crítico. As críticas que se faz a eles são infundadas. Mas tem algumas coisas que precisava um professor conversar com ele.

Pesquisadora: Qual o comportamento das editoras em relação ao professor na escolha do livro didático, se eles interferem?

M. F. E. - Não, não, hoje não. Porque houve há uma inversão muito grande. Antes a escola pública era altamente desprezada pela editoras. O Estado era a sobra. Depois que o MEC passou a comprar os livros e o professor a escolher estes livros, passamos a ser tratadas como a estrela. Eles oferecem tantas coisas, são tantas visitas. Mas para agente aqui não tem interferência.

Pesquisadora: Acha que não tem interferência aqui nessa escola estadual, mas em outras escolas que você trabalha tem interferência?

M. F. E. - Total. Total. Tem muita “maruagem”. Nas escolhas dos livros didáticos, em escolas municipais, pelas experiências que vivo e já vi tem sim, aqui é porque não damos o menor cabimento. Eu já vi muito. Agora a minha decepção em outras escolas. A única escola que eu conheço que eu vi dizer a animação da escolha do livro didático foi essa daqui. Já trabalhei em outras escolas, é uma total desanimação, falta de interesse dos próprios professores por não acreditarem nessa política e também do MEC que só manda o material encima da hora, faltando pouco tempo para a escolha.

Pesquisadora: Aponte os principais elementos positivos e negativos no processo de escolha do livro didático?

M. F. E. - Dessa escola, pelos critérios que agente cria, eu acho que não tem nada negativo, não. Se tivesse um monte de professores que não conhecesse os livros, que fossem desinteressados, o grupo de professores que temos nessa escola com certeza daria um bom incentivo e motivação é isso. Às vezes negativo é você ter um monte de escolha, de possibilidade porque tem uns que agente fica morrendo de pena de não escolher. Eu acho que negativo é ter segunda opção.

Pesquisadora: Fátima tem umas indagações aqui que é com relação às observações, elas falam a respeito dos principais vetores das políticas públicas que são dirigidas para os livros didáticos do Ensino Fundamental e que alcançam as escolas públicas estaduais de João Pessoa?

M. F. E. - eu acho que isso depende muito não só das políticas públicas, mas da política da escola. Eu acho que a política da escola é a coisa mais centrada e localizada porque o governo pode ter a melhor das intenções. Quer ver olhe uma coisa que eu acho que nessa escola não tem e quando eu digo que não tem é porque não tem mesmo, porque nossa realidade é diferente. Depende da escola a valorização do livro. O que eu acho que não chega à escola em relação à política de valorização do livro está ligado à questão da escola ter uma equipe que converge às práticas pedagógicas. Por exemplo, tem escola que é aquilo que mais me chama atenção em relação a política pública de valorização do livro e tal é a não devolução do livro. Nesse ano, eu não sei por que vieram 10 livros a menos de cada série no ensino fundamental. Nós enlouquecemos. Da primeira fase, nós não conseguimos na reserva técnica. Nós conseguimos na reserva técnica o de história, de língua portuguesa, de geografia e de ciências, mas não conseguimos o de matemática porque o livro é muito construtivista. A prática nossa da matemática na construção ela é bem coerente com a escola. As outras escolas não usam esse livro. O autor é Lelis e Menis aí, nós não conseguíamos os livros. Daí recebemos a informação de que uma escola do município tinha esse livro. Como esse ano foi o ano da mudança do livro, não tinha. Foi zero por cento de devolução nesta escola do município. O que nós fizemos, então? Nós fizemos um sorteio, um bingo com um sorteio para arrecadar fundos que rendeu mil reais para tirar xérox dos livros. Portanto na devolução dos livros condicionamos qualquer coisa do aluno até mesmo à transferência, porque a escola necessita dos livros. É bom lembrar a básica aprendizagem da escola é através do livro, revistas, jornais e outras fontes etc.

Pesquisadora: Com relação à devolução dos livros a escola tem algumas políticas públicas de incentivo, preservação e conservação com relação aos modos de uso do livro didático de História?

M. F. E. - Há temos sim, orientamos os nossos alunos no cuidado e zelo com o livro, com relação à capa e o manuseio de que o livro é emprestado e que no final do ano ele vai devolver o livro em bom estado de conservação e que a escola tem um controle e nossa política é a seguinte o aluno recebe o livro de acordo com o que ele devolveu, se o

livro está em bom estado de conservação ele também recebe o livro da série seguinte no mesmo estado, além da fiscalização durante o ano para ver se os livros estão com capa, os cuidados.

Pesquisadora: E os pais, qual a sua participação?

M. F. E. - Há os pais tem sim participação, temos sempre reunião para os informes, as nossas reuniões geralmente contam com a presença de trezentos e cinquenta pais, para um universo de mil e oitocentos alunos é um bom número. Aí tratamos de todas as questões de ensino-aprendizagem que envolve o aluno e com relação aos livros alertando para o cuidado e o zelo e que no final do ano ele vai devolver e receber outro livro no mesmo estado de conservação. Olha que os pais contribuem muito.

Pesquisadora: Com relação aos PCN. De que forma os Parâmetros Curriculares Nacionais se relacionam com os livros didáticos, em especial os livros de História?

M. F. E. - Sim, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História nós conhecemos antes deles serem publicados, porque, Regina Célia Gonçalves ela era assessora de História e participou como representante da Paraíba na Universidade nas discussões e ela trouxeram o esboço, na verdade o esboço dos Parâmetros agente só mudou o nome do termo de oligarquia para cidadania ou democracia estava já tudo prontinho e aí nós discutimos, era o seguinte em relação aos Parâmetros, algumas coisas importantes que já trabalhávamos: **1ª Questão da diversificação da metodologia ligada ao conteúdo; a questão do ensino significativo; a questão da avaliação; mas, em relação ao conteúdo programático agente nunca aceitou**, tem muita coisa que foge totalmente da realidade por exemplo a questões ligadas a própria estrutura mental (idade) do aluno, na 5ª série hoje o 6º ano ele trabalha todas as revoluções, então nós entendemos o seguinte que até a 8ª série hoje o 9º ano o aluno recebe questões mais organizados no aspecto mental dele. Ele na 5ª estudaria a revolução agrícola, pois estaria numa fase de trabalhar o sedentarismo, a evolução do trabalho, tudo bem, nos Parâmetros Curriculares estão às revoluções: agrícola, industrial e Francesa é por isso que agente descartou coisas que eles chamam de questões temáticas não trabalhamos, pois não achamos viáveis, pois trabalhamos a base do currículo nacional levando em conta o que é de mais importante para ele o aluno. É bom lembrar que tem coisas importantes e também hoje ele passou mais a ser um modismo. É bom lembrar com o PCN só funciona mediante uma formação continuada, pois o PCN é um caminho no escuro para quem - o professor que

não trabalha em grupo e não tem formação continuada de estudo e questionamento ele não consegue, então vai ser um empecilho para o trabalho, pois ele não esclarece nada que não seja um trabalho em grupo.

Pesquisadora: Quais são os modelos do modo de uso do livro didático do ensino de História das escolas públicas locais hoje?

M. F. E. - tudo numa escola todo processo de ensino aprendizagem deve ser alguma coisa ligada com o grupo, tem que ser uma construção coletiva e o uso do livro didático está muito relacionado com a questão de orientação e criatividade do professor, você não é obrigado a usar o livro da forma como é orientado, porque tem certas coisas que estão na orientação que fogem da realidade do professor, ele não é robô, cada professor tem o seu modelo de ensino.

Quanto ao uso seguimos as questões: Primeiro a questão coletiva do uso do livro. Segundo usar a criatividade do professor, você não é obrigado a usar o livro da forma como está orientado mas, uma boa orientação do autor é muito importante. Isso Marcus Schimdt da História crítica faz muito bem, a Myriam Brecho e Patrícia Ramos das Cavernas do Terceiro milênio faz muito bem, então é juntar essas coisas com uma troca de experiência e não fazer do livro a única forma de trabalhar a aprendizagem, deve recorrer a outros autores para complementar. É assim que trabalhamos sempre no Sesquicentenário onde se tem a possibilidade de tirar texto. Nesse trabalho procuramos fazer a leitura do autor para identificar a abordagem do mesmo junto ao aluno.