

YARA CRISTINA ALVIM

O LIVRO DIDÁTICO NA BATALHA DE IDÉIAS: VOZES E SABER HISTÓRICO NO
PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PNLD

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: área de concentração Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sonia Regina Miranda

Juiz de Fora

2010

Alvim, Yara Cristina.

O livro didático na batalha de idéias: vozes e saber histórico no processo de avaliação do PNLD / Yara Cristina Alvim. – 2010.
150 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

1. Livro didático - Brasil. 2. Educação. 3. Avaliação. I. Título.

CDU 371.671(81)

TERMO DE APROVAÇÃO**YARA CRISTINA ALVIM****O LIVRO DIDÁTICO NA BATALHA DE IDÉIAS: VOZES E SABER HISTÓRICO
NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PNLD**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Sonia Regina Miranda
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof^a. Dr^a. Margarida Maria Dias de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Educação,

Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues
Programa de Pós-Graduação em Educação,

Juiz de Fora, 26 de fevereiro de 2010

Agradecimentos

Faço um agradecimento especial à professora, orientadora e amiga Sonia Regina Miranda, a quem devo todo o meu respeito, admiração e carinho. Agradeço sua presença marcante em minha trajetória acadêmica, a qual se iniciou ao final de minha graduação e que, oficialmente, finda com a conclusão desta dissertação. Meu relacionamento com Sonia me possibilitou o encontro com aquilo em que mais me realiza profissionalmente e pessoalmente: o ensino de História. Serei eternamente grata ao seu respeito, estímulo e confiança em mim. Tenho certeza de que suas marcas estarão presentes ao longo da minha trajetória profissional e da minha constituição enquanto pessoa.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, que se fizeram muito presentes no desenvolvimento desta dissertação. Agradeço em especial aos professores Rubens Luiz Rodrigues, André Silva Martins, Maria Teresa de Assunção Freitas e Márcio Silveira Lembruger pela possibilidade de amadurecimento intelectual no campo da Educação e pela abertura constante às minhas inquietações de pesquisa.

Agradeço à professora Margarida Maria Dias de Oliveira, a quem tive o prazer e o privilégio de ter como interlocutora nos momentos mais importantes e decisivos de minha pesquisa.

Agradeço à professora Arlette Medeiros Gasparello por ter me acolhido em seu grupo de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e pelo apoio e sugestões valiosas para o desenvolvimento de minha pesquisa. Sou grata aos colegas da UFF, que me receberam carinhosamente no grupo.

Agradeço aos colegas do grupo de estudos *Memória, História Ensinada e Saberes Escolares*, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, e às oportunidades de amadurecimento intelectual que me foram proporcionadas através da condução da professora Sonia Miranda e do diálogo com os vários colegas que passaram por ali e àqueles que permaneceram até o encerramento deste trabalho.

Agradeço aos parceiros e amigos que fizeram parte de minha trajetória acadêmica e pessoal, em especial aos amigos Juliano, Cleyton, Raphaela, Maíra, Iverson, Juliana e Ana Paula. Devo um agradecimento especial à querida Ju, que

me acompanhou em todos os momentos de construção deste trabalho e que se tornou, além de interlocutora, uma grande amiga que terei para sempre em minha vida.

Agradeço aos secretários do PPGE, Cidinha e Getúlio pelo carinho, eficiência e pela disposição constante em ajudar no que fosse possível e impossível. Aos funcionários Valmir e Alexandre, pelos deliciosos cafés, pela simpatia e boa vontade de sempre.

Agradeço aos meus pais, João Horácio e Mônica, pelo carinho, apoio e confiança que sempre depositaram em mim e por acreditarem em minhas escolhas. Aos meus queridos irmãos Ybsen, Leonardo e Lívia, pelo apoio e compreensão constantes.

Agradeço ao Fernando, meu interlocutor, amigo e amor, que esteve ao meu lado em todos os momentos de desenvolvimento desta dissertação e cuja presença foi fundamental neste processo. Dedico a ele, um agradecimento mais do que especial.

Agradeço, por fim, à CAPES pelo auxílio financeiro para a realização desta dissertação.

Resumo

A presente dissertação tem por objetivo analisar o processo de avaliação de livros didáticos de História do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) dos anos de 2005 e de 2008 a partir dos elementos que perpassam sua complexidade e especificidade no interior de um esforço de reflexão em torno do procedimento histórico e sua epistemologia. Tendo como foco investigativo o(s) olhar(es) dos avaliadores sobre as coleções didáticas, pretende-se compreender a ação destes sujeitos a partir de seus lugares profissionais, bem como de suas condições primárias enquanto historiadores que são e do contexto de suas ações, que se concretizam no interior de uma política pública. Levando-se em conta a pluralidade inerente ao campo epistemológico do conhecimento histórico e a identidade dos sujeitos avaliadores enquanto historiadores, procura-se investigar em que medida esta diversidade teórica demarca seus olhares sobre as coleções didáticas avaliadas. A investigação da trajetória profissional dos avaliadores constitui uma das trilhas metodológicas seguidas por este estudo, que visa, sobretudo, identificar os elos dos historiadores com os campos da História e do Ensino de História. Desta análise, sobrepôs-se como evidência a diversidade de elos formativos e profissionais dos avaliadores no interior do campo da História, o que contribui para compreender, com maior clareza, a diversidade de olhares sobre as coleções didáticas, identificadas tanto nas resenhas dos Guias de Livros Didáticos do PNLD/2005 e do PNLD/2008, quanto em suas análises individuais sobre as coleções didáticas. A análise individual dos avaliadores se concretizou a partir da aproximação às fichas avaliativas de ambos os processos de avaliação. Trata-se de outro importante passo metodológico, na medida em que a análise comparativa destes documentos revelou olhares plurais e, muitas vezes divergentes, no interior de um mesmo processo de avaliação e entre os dois processos consecutivos. Revelou, sobretudo, diálogos estabelecidos entre os diferentes olhares, os quais foram demarcados por disputas argumentativas. O percurso teórico e metodológico seguido nesta dissertação evidencia a dimensão acadêmica do processo de avaliação de livros didáticos de História no interior do Programa Nacional do Livro Didático. O resultado desta pesquisa possibilita, portanto, compreender a avaliação como exercício de produção

do conhecimento histórico, em que disputas narrativas e pontos de vista históricos diversificados se sobrepõem e delineiam a avaliação dos livros didáticos de História.

Palavras-chave: Programa Nacional do Livro Didático; avaliação; Livro didático de história

Abstract

The aim of the present dissertation is to analyze the evaluation process of the History didactic books that participated in the National Program of Didactic Books (PNLD) in the years of 2005 and 2008, based on the elements that pervade its complexity and specificity and within an effort to reflect on the historiographic procedure and its epistemology. Taking as its investigative focus evaluators' views on the didactic collections, I intend to understand these subjects' actions from the point of view of their professional positions, as well as of their primary condition as historians and of the context of their actions, which are implemented within the scope of a public policy. Considering the inherent plurality of the epistemological field of historical knowledge and the evaluators' identities as historians, I aim to investigate to what extent this theoretical diversity marks their perspectives on the evaluated didactic collections. The investigation of the professional trajectories of evaluators constitutes one of the methodological tracks followed by this study, which intends mainly to identify historians' links to the fields of History and History teaching. This analysis brought to the fore the evident diversity of formative and professional links maintained by the evaluators within the field of History, which makes possible to understand more clearly the diversity of views on the didactic collections, a diversity that can be identified in their reviews of the Guides to Didactic Books of PNLD/2005 and PNLD/2008, as well as on their individual analyses of didactic collections. The individual analysis of evaluators was developed through a close look on the evaluative files of both evaluation processes. This is another important methodological step, since the comparative analysis of these documents revealed plural and often divergent perspectives within and between the two sequential evaluation processes. It revealed especially the dialogues maintained between the different viewpoints, which were marked by argumentative disputes. The theoretical and methodological path followed in this dissertation makes evident the academic dimension of the evaluation process of didactic History books within the National Program of Didactic Books. The results of this research make possible, therefore, to understand the evaluation as an exercise in the production of historical knowledge, in

which the narrative disputes and diversified historical points of view overlap and delineate the evaluation of History didactic books.

Keys-Words: Programa Nacional do Livro Didático; evaluation; History didactic books

Sumário

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – O livro didático de História no campo de pesquisa: um percurso investigativo	24
1.1 - Década de 1980: um contexto de transformações na área educacional brasileira	25
1.2- O livro didático como política pública e como objeto de debate no campo educacional	26
1.3- O livro didático de História sob suspeita: as primeiras investigações em torno deste material	30
1.4- Uma renovação na agenda de pesquisas: novos olhares em torno do livro didático de História	36
CAPÍTULO 2 – Entre a singularidade e a pluralidade: uma análise da diversidade de olhares nos processos de avaliação	42
2.1 – Caminhos metodológicos preliminares: a análise dos Guias de Livros Didáticos do PNLD de 2005 e do PNLD de 2008	44
2.2- A pluralidade de olhares a partir dos diferentes contextos do sistema de avaliação	54
2.3 – Uma análise mais detalhada sobre a pluralidade de olhares: a trajetória formativa dos avaliadores	62
CAPÍTULO 3 – O livro didático nos meandros do saber histórico: a análise das fichas avaliativas do PNLD/2005 e do PNLD/2008	73

3.1 – Múltiplos olhares no interior de um mesmo processo: a análise das fichas de avaliação do PNLD/2005 -----	83
3.1.1 – A análise das fichas individuais do PNLD/2005: diferentes enfoques --- -----	83
3.1.2 – O diálogo no interior de um mesmo processo: a análise da ficha consolidada do PNLD/2005 -----	95
3.2 - Olhares da diversidade no interior de um mesmo processo: a análise das fichas avaliativas do PNLD/2008 -----	106
3.2.1 – A análise das Fichas Individuais do PNLD/2008: diferentes olhares ---- -----	107
3.2.2 – O diálogo no interior de um mesmo processo: PNLD/2008 -----	111
3.3 - Cenários da diversidade – diversidade presente entre dois processos: PNLD/2005 e PNLD/2008 -----	117
CONCLUSÃO -----	132
REFERÊNCIAS -----	136
ANEXOS -----	143

Introdução

O livro didático de História tem se tornado, nas últimas décadas, objeto de intensas disputas e discussões entre diversos setores da sociedade brasileira. Um exemplo desse debate pode ser observado em torno da enorme polêmica constituída em setembro de 2007, quando o tema ganhou um grande destaque no debate público, a partir de um artigo publicado no jornal *O Globo* pelo jornalista Ali Kamel, no qual o autor tecia diversas críticas à obra *Nova História Crítica*, de Mário Schmidt.

O tema do livro didático tornara-se, a partir de então, o centro de discussões na imprensa, mobilizando, para tanto, jornalistas, educadores, editores, pais e alunos autoridades políticas representativas do Ministério da Educação (MEC), e, sobretudo, especialistas ligados ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Na verdade, em torno de todos os debates recentes acerca dos livros didáticos de História, as lentes da grande imprensa, por vezes de modo direto e outras vezes indiretamente, acabaram por recair sobre a discussão acerca da função, validade e legitimidade do processo de avaliação pedagógica das obras inscritas no PNLD que, juntas, respondem por parcela substantiva da produção editorial nacional.

Se tomarmos por referência, por exemplo, o recente edital publicado no site do MEC relativo ao PNLD 2011, em torno do qual serão avaliadas e adquiridas obras didáticas para todos os alunos do ensino médio das redes públicas do país, teremos o Estado brasileiro como comprador de 80 milhões de exemplares de livros, de todos os conteúdos curriculares. Informações disponíveis no site do MEC revelam que, para o PNLD 2008, recentemente distribuído às escolas, foram mais de R\$ 600 milhões de recursos públicos investidos na aquisição e distribuição de obras didáticas para mais de 60 milhões de crianças, em mais de 160 mil escolas em todo o território nacional.

Se por um lado, a amplitude dos números que envolvem as cifras do PNLD encontra-se por trás do cenário de batalhas públicas que se travam em torno da pertinência do Programa, por outro lado, tais números obscurecem e fazem submergir a um plano não perceptível ao debate público, uma outra batalha de idéias, invisível ao público, porém essencial ao campo da História: aquela que se

processa no âmbito das idéias em torno da História, de sua metodologia e da Historiografia em geral.

Se voltarmos ao artigo citado, de 18 de setembro de 2007, Kamel criticava a abordagem de conteúdos do volume da 8ª série da coleção *Nova História Crítica*, apontando para o fato deste exaltar regimes políticos socialistas e tecer críticas ao capitalismo. Ao final do texto, o jornalista alertava ao público leitor do perigo que esta coleção oferecia às crianças, que estariam “sendo enganadas” (KAMEL, 2007: 7), devido ao seu conteúdo ideológico e parcial.

Este artigo teve repercussões consideráveis em diversos veículos de informação impressos, suscitando reações não apenas entre os jornalistas e especialistas, mas também entre o público leigo, em geral, como pode ser observado na enorme quantidade de cartas publicadas pelo jornal *O Globo* referentes ao tema¹. No mesmo período, a revista *Veja* publicou entrevista com o atual ministro da Educação, Fernando Haddad, cujo foco principal era o dogmatismo na educação brasileira.

Em meio a este debate, a revista *Carta Capital* publicou, em três de outubro do mesmo ano, uma edição que dedicava grande parte de seu espaço à polêmica suscitada pelo artigo de Kamel. A revista iniciava seu artigo com uma crítica acirrada ao debate provocado pelo texto do jornalista e alimentada pelos demais setores da imprensa. Em contraposição ao posicionamento sustentado por *Veja* e pelo *O Globo*, a argumentação desta revista direcionava-se para questões intocadas até então, ao colocar o debate no interior de disputas econômicas mobilizadas pelo mercado editorial de livros didáticos.

Assim, novos elementos entravam em cena, demarcando uma disputa ideológica em torno do livro didático. À medida que a polêmica se desenrolava, a obra de Mário Schmidt, *Nova História Crítica*, perdia o protagonismo no debate. No centro das discussões, entrava em cena a atuação do Estado e do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) sobre o livro didático, os quais eram apontados – particularmente pela revista *Veja* e pelo jornal *O Globo* – como os grandes vilões responsáveis por alimentar o dogmatismo nos livros didáticos.

¹ O artigo de Kamel mobilizou pais, alunos e professores, que se manifestaram diariamente no espaço dos leitores do jornal. Em tom de indignação, os leitores produziram um discurso contra a “esquerdização do ensino”, procurando reforçar a associação entre os conteúdos do livro didático e o regime político atual.

É importante destacar nesse sentido que, por trás da denúncia realizada por estes meios de comunicação, a imprensa construía uma concepção restrita de Estado e de sua política pública – materializada pelo Programa Nacional do Livro Didático –, sobretudo por veiculá-la em suas páginas exclusivamente como instância representativa das vontades e dos projetos políticos do governo. Sob esta ótica, o referido Programa passava a ser encarado como simples engenharia política dos governantes no poder.

A polêmica promovida pela imprensa brasileira não cessou com *Nova História Crítica*. Mais recentemente, a imprensa reacendeu as discussões em torno dos materiais didáticos com a explosão de denúncias promovidas na imprensa paulista acerca dos erros encontrados em apostilas produzidas por grupos privados e financiadas pelo governo do Estado de São Paulo. A polêmica, que se iniciara no primeiro semestre de 2009, contou com o protagonismo dos jornais paulistas, particularmente os jornais *O Estado de São Paulo* e *Folha de São Paulo* e se estendeu até o final do ano de 2009.

A denúncia aos graves erros encontrados nas apostilas de Geografia iniciou a polêmica, que se desenrolou com a demissão da então Secretária de Educação, Maria Helena Guimarães, e com a criação de corregedorias no sentido de investigar possíveis irregularidades na aplicação de dinheiro público na compra de apostilas provenientes dos grupos privados. Por trás destes escândalos, as apostilas emergiram para o centro dos debates entre os professores, que ora as percebiam como instrumentos didáticos que possibilitavam o maior aproveitamento dos alunos, ora as execravam enquanto materiais que retiravam a autonomia do planejamento do professor.

Ao mesmo tempo, a polêmica suscitada em torno das apostilas colocou em cena a própria atuação do PNLD enquanto órgão responsável pela avaliação e distribuição dos livros didáticos. Isso porque este debate evidenciou que a política executada pelo órgão via-se constantemente atropelada, em decorrência da avalanche de apostilas que entravam nas salas de aula das escolas públicas do estado de São Paulo, sem os mesmos mecanismos rigorosos de avaliação dos livros didáticos fornecidos pelo governo federal via PNLD.

Para além das investigações de irregularidades na aplicação de dinheiro público, a polêmica das apostilas colocava em evidência a ausência de rigor no controle da produção destes materiais, os quais não passavam por nenhum crivo de

avaliação antes de adentrarem nas escolas. Mais uma vez, a discussão quanto à avaliação dos materiais didáticos, através de controles públicos de qualidade, entrava em discussão e evidenciava a invasão de materiais didáticos sem o mínimo controle por parte do governo do Estado de São Paulo.

Ainda que tenha assumido repercussão fugaz e menos abrangente, a denúncia recente em torno da imagem de Theodor de Bry reinaugurou a polêmica em torno do livro didático de História e em torno da legitimidade da avaliação dos materiais didáticos². O artigo, recentemente publicado pelo jornal carioca *O Dia*, reacendeu as disputas mobilizadas pela imprensa em torno deste material e, indiretamente, em torno do Programa Nacional do Livro Didático.

Mais uma vez, pais, alunos e educadores foram colocados em cena. Em tom uníssono, repercutia entre estes sujeitos o choque provocado pela imagem. Expressões como “horrrível”, “forte demais”, “cenas chocantes”, “violência desnecessária” compuseram as falas de pais e especialistas (dentre educadores e psicólogos), que associaram a imagem à violência atual, acusando-a de indevida para um público infantil.

Para além do sensacionalismo provocado a partir da imagem de Theodor de Bry, o que se pode observar nitidamente pelo debate mobilizado pela imprensa em torno do livro didático, assim como dos atores e mecanismos que dele participaram direta ou indiretamente, são rastros de disputas em torno do saber escolar considerado legítimo. Os limites entre o absurdo, o possível e o adequado a ser ensinado esbarram em posturas muitas vezes reducionistas e pouco reflexivas sobre os significados que determinados temas podem assumir no contexto da sala de aula através da mediação do professor e dos alunos. Ao retirar uma gravura ou trechos de capítulos do conjunto do livro didático, a imprensa abre espaço para este tipo de reflexão e, neste sentido, também abre margem para a aceitação do leitor quanto à saga promovida pela imprensa em torno da busca e da denúncia dos “culpados”.

Assim como foram silenciadas possíveis reflexões em torno dos sentidos da permanência daquela imagem no interior do livro didático, assistimos constantemente desferidas críticas ao Programa Nacional do Livro Didático. O título

² A recente polêmica foi iniciada pela imprensa carioca em 10 de junho de 2009, através de artigo do jornal *O Dia*, que denunciava a utilização de uma tradicional imagem de Theodor de Bry em volume da 3ª série de um dos livros didáticos de História adotados pela rede municipal do Rio de Janeiro, a partir do Programa Nacional do Livro Didático de 2008. A imagem polemizada retrata uma das cenas mais usuais nos livros didáticos: a imagem de autoria de Theodor de Bry, pintada no século XVI, em que é retratado o empalamento de um índio.

do artigo de 11 de junho do mesmo jornal – *MEC defende livro com tortura que o Rio recolhe* – ilustra a tônica posta sobre o Programa. Mais uma vez, o processo de avaliação e seus avaliadores foram colocados em evidência e suas ações foram deslegitimadas diante do barulho criado pela imprensa. Afinal, qual leitor leigo em relação aos mecanismos de funcionamento do PNLD não se assustaria ao ler que “a publicação que traz a gravura do francês Theodore de Bry, feita em 1540, foi aprovada página por página por uma comissão de professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e incluída no Programa Nacional do Livro Didático.” (BARROS, 2009)?

Como se pode observar das recentes polêmicas, fica evidente a intenção explícita da imprensa em ignorar a natureza complexa do Programa Nacional do Livro Didático, bem como dos diversos atores que o envolvem, como o mercado editorial, as demandas advindas da sociedade, as políticas educacionais e os demais sujeitos direta ou indiretamente envolvidos na sua constituição. No que se refere, especificamente, aos sujeitos envolvidos no processo de avaliação de livros didáticos realizados por este Programa, percebe-se um tom de desqualificação e de suspeição quanto à legitimidade de suas atuações, sobretudo quando se observa a ausência de espaço para uma reflexão que seja capaz de situar o contexto em que tais sujeitos executam o processo de avaliação. Dessa forma, a imprensa “ignora” a complexidade do processo de avaliação dos livros didáticos, ao desconsiderar os múltiplos processos e agentes envolvidos na sua execução, bem como a dimensão acadêmica que se encontra por detrás deste processo.

A última polêmica, promovida pela imprensa carioca em torno da imagem de Theodor de Bry, ilustra com muita clareza a ausência de uma reflexão por parte da imprensa que seja capaz de situar a complexidade inerente à avaliação dos livros didáticos. Aquilo que aparece sobre as lentes da imprensa como fruto da ação do MEC, esconde que, por trás desta frase simplista, encontra-se uma rede de sujeitos que, do interior de seus lugares profissionais múltiplos executam a avaliação. Isso significa que, aos olhos daqueles sujeitos que estão envolvidos com a avaliação e que não se situam como agentes do governo, mas como especialistas da área do conhecimento em que atuam, a imagem de Bry pode assumir sentidos didáticos e pedagógicos pertinentes no conjunto da coleção e de acordo com suas concepções quanto aos objetivos do ensino. Assim, ressaltamos que a aprovação de uma coleção didática não reflete a atuação de um órgão monolítico, mas de sujeitos

portadores de diferentes perspectivas frente ao conhecimento histórico e que avaliam as coleções a partir de seus lugares profissionais.

Na contramão da perspectiva sustentada pela imprensa, esta dissertação se constrói no sentido de buscar compreender a avaliação de livros didáticos de História a partir dos elementos que perpassam sua complexidade e especificidade no interior de um esforço de reflexão em torno do procedimento histórico e sua epistemologia. Tendo como foco de análise a avaliação de livros didáticos de História realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático, propomos investigar a avaliação de obras didáticas a partir do olhar sobre um dos protagonistas deste processo, qual seja, os avaliadores. Para tanto, buscaremos compreender a ação destes sujeitos a partir de seus lugares profissionais, bem como de suas condições primárias enquanto historiadores que são e do contexto de suas ações, que se concretizam no interior de uma política pública.

Esta proposta, que neste presente momento se apresenta como objeto de investigação da presente dissertação, é parte constitutiva de minha trajetória acadêmica. Dessa maneira, os caminhos teórico-metodológicos delineados neste trabalho trazem marcas do lugar em que me situo no interior da academia e das escolhas pessoais que perpassaram meu processo de formação. Neste sentido, faço aqui uma breve retrospectiva de minha trajetória acadêmica, na medida em que ela fornece elementos esclarecedores quanto aos sentidos que este trabalho assume neste contexto de finalização de um percurso que se concretiza no campo da Educação.

A aproximação ao campo da História e do ensino de História se iniciou na graduação e, paulatinamente me conduziu à temática relativa aos processos de constituição do saber histórico de referência, em geral, e do livro didático de História, em particular. Nesse sentido, a aproximação teórica ao livro didático possui uma vinculação estreita com minha trajetória acadêmica, marcantemente influenciada pela História e pelas reflexões teóricas em torno do ensino de História.

O interesse pela atuação docente na educação básica pautou minha opção pelo curso de História e conduziu-me, paulatinamente, à entrada ao universo de pesquisas relativas aos processos de escolarização. Contudo, minha aproximação ao universo das práticas de ensino se deu tardiamente no interior da academia, processo facilitado pela estrutura curricular do curso de graduação em História, na qual a formação para a pesquisa acadêmica tem se sobreposto à formação para a atuação docente na escola. Esta realidade, muito comum na cultura acadêmica, tem contribuído para aprofundar a separação e/ou a hierarquização entre a academia e a escola, eximindo o espaço de formação universitária de refletir sobre a formação da grande massa de profissionais que saem dos bancos da academia e ingressam para a escola. No que se refere à História, a ausência de diálogo entre o saber acadêmico e o saber escolar tem contribuído para silenciar (ou para deixar em segundo plano) reflexões em torno da especificidade do saber histórico escolar e de seu papel singular nos processos de escolarização.

Não pretendo aqui fazer um movimento contrário, buscando resgatar o campo dos saberes escolares em detrimento do saber que se tece na academia. Pelo contrário, enquanto pesquisadora e professora de História, acredito no necessário estabelecimento de elos entre saber acadêmico e saber escolar. Este foi um movimento possibilitado apenas ao final da graduação em História, momento reservado – na grade curricular – às disciplinas relacionadas à Didática da História. Foi nessa ocasião que o campo das pesquisas em ensino de história se abriu para mim. Sem dúvida alguma, o bacharelado em História contribuiu significativamente para minha formação e foi um alicerce imprescindível para a pesquisa neste “novo” campo.

Dentre as principais contribuições, destaco as reflexões em torno dos fundamentos teóricos da ciência da História, ao abrirem outras possibilidades de pensar a natureza constitutiva do conhecimento histórico. Assim, o ingresso ao curso descortinou a vaga idéia de História como verdade dos fatos – concepção arraigada e construída durante minha fase escolar – ao situá-la no campo de um saber historicamente construído. Além das disciplinas específicas – voltadas para a reflexão da especificidade do conhecimento histórico, de sua forma particular de operar com a realidade e da relação deste saber com a sociedade –, a própria configuração do corpo docente contribuiu para a compreensão da diversidade inerente à epistemologia da história. Um conjunto de vertentes historiográficas era ali

apresentado, revelando formas particulares de operar com os objetos investigativos e de fundamentar as explicações dos fatos.

Essa nova maneira de “enxergar” a História implicou novas formas de pensar minha futura atuação docente. Se, até então, minha escolha ao curso se pautava pela idéia salvacionista de levar aos alunos a verdade dos fatos, a mudança de perspectiva me conduziu a indagar sobre o papel deste saber plural e historicamente construído nos processos de escolarização. Foi aí que me aproximei das reflexões relativas aos fundamentos do saber histórico escolar, através da condução das disciplinas da Didática da História. A partir de então, o saber histórico escolar passou a ser o foco investigativo, com ênfase em reflexões teóricas acerca da especificidade deste saber, de suas funções, objetivos e metodologias.

O estudo do processo de constituição do saber histórico escolar conduziu-me à aproximação da temática da identidade. Na medida em que este saber teria se originado em um contexto particular – marcado pela afirmação da nacionalidade dos Estados modernos – e se articulado ao projeto político de afirmação da identidade nacional, comecei a indagar sobre o propósito do saber histórico escolar no contexto atual, marcado pela afirmação de identidades múltiplas³.

A participação no grupo de pesquisas *Memória, História Ensinada e Saberes Escolares* – vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – proporcionou-me novas possibilidades de inserção ao campo investigativo do ensino de História. Naquele momento, os estudos do grupo voltavam-se para discussões em torno dos processos de constituição da memória histórica na contemporaneidade, tendo como foco a investigação do papel dos artefatos ou objetos culturais na formação histórica das crianças e sua influência na apropriação do saber histórico de referência. A inserção ao grupo de estudos foi fundamental para refletir sobre a complexidade do saber histórico escolar contemporâneo e sobre o papel dos artefatos culturais no enraizamento de uma memória histórica nos alunos. A partir das discussões em torno da relação entre os objetos culturais e o

³ Anthony Giddens e Stuart Hall apontam o processo de integração global como elemento central na reconfiguração identitária. De acordo com Giddens, a integração global teria provocado um desencaixe das relações sociais de seus contextos sociais locais, que passaram a articular-se através de partes indeterminadas do espaço e do tempo. Como consequência, novas identidades culturais emergiriam no mundo contemporâneo. Hall destaca, ainda que, se, no mundo moderno as culturas nacionais constituíam-se as principais fontes de identificação cultural, as transformações do mundo contemporâneo deslocaram a referência nacional, integrando-a ao mundo globalizado. Para maiores informações relativas a estas questões, ver: GIDDENS (2002) e HALL (2005).

saber histórico escolar, o livro didático de História surgiu como um instrumento pedagógico de interesse investigativo.

Embora seja um objeto destinado ao processo de escolarização, não podemos perder de vista que o livro didático está sujeito à atuação de forças similares àsquelas encontradas em muitos outros artefatos culturais, na medida em que se trata de um produto mercadológico, produzido para um público infanto-juvenil e cujo principal conteúdo informativo é o saber histórico didatizado (CHOPPIN, 2004). Além disso, o livro didático é um objeto largamente presente nas escolas, o que o torna um dos principais objetos culturais de acesso dos sujeitos durante seu processo de escolarização.

Durante a elaboração de minha monografia de final de curso, o livro didático tornou-se, de fato, instrumento de investigação. Naquele momento, preocupava-me em compreender o papel do saber histórico escolar contemporâneo na constituição dos sujeitos, através da relação entre a historiografia e o livro didático de História. O foco investigativo daquela pesquisa monográfica concentrou-se na análise da forma pela qual a temporalidade histórica se apresentava aos alunos nos livros didáticos e os valores que emergiriam a partir de tal apresentação⁴.

A análise empírica foi realizada a partir das três coleções didáticas que obtiveram maior incidência de pedidos pelos professores da rede pública da cidade de Juiz de Fora (MG), a partir do levantamento da distribuição disponível no site do FNDE acerca das escolhas feitas em função do Programa Nacional do Livro Didático de 2005. A investigação das coleções revelou que, apesar de se verificar a incorporação de elementos oriundos da historiografia renovada, a temporalidade histórica dominante naquelas coleções era aquela pautada pela quadripartição histórica⁵. A conclusão a que se chegava era a de que a fixação de uma base cultural pautada na quadripartição histórica permanecia presente nos livros didáticos hegemônicos em relação ao recorte espacial da pesquisa, contribuindo, assim, para reforçar a ausência de identificação entre os alunos e a história, o que acarretaria na perpetuação de uma memória histórica eurocêntrica e personalista. Assim, as

⁴ Trabalho de conclusão de curso, intitulado *O saber histórico escolar e as identidades culturais contemporâneas: uma análise dos livros didáticos*, sob orientação da prof^a Dr^a Sonia Regina Miranda. Ano de defesa: 2006. Parte das idéias contidas nesta monografia pode ser encontrada na seguinte publicação: ALVIM & MIRANDA (2008).

⁵ O termo “quadripartição histórica” – cunhada por Jean Chesneaux (1995) – refere-se à divisão clássica da História em quatro grandes eixos temporais: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea.

conclusões de minha pesquisa realçaram a perspectiva de que o livro didático contemporâneo continuaria a ser um instrumento de veiculação e perpetuação de uma história eurocêntrica, que contribuiria para o domínio da história dos vencedores.

Contudo, outras indagações surgiram no processo de finalização da monografia, a partir de meu acesso ao Guia de Livros Didáticos de História da edição do PNLD de 2005. O contato com este material foi fundamental para minhas reflexões, pois ele me trouxe questionamentos que abriram novos horizontes de investigação em torno do livro didático de História. Através da leitura daquele material – particularmente dos critérios de avaliação das obras didáticas – pude perceber que, dentre os critérios de avaliação das coleções didáticas elaborados pelos avaliadores, predominavam a preferência por perspectivas históricas e pedagógicas inovadoras. No que se refere aos critérios de avaliação essencialmente históricos, tornava-se clara a prioridade conferida aos elementos teórico-metodológicos que sinalizassem a incorporação da nova historiografia.

Ao mesmo tempo em que percebia um delineamento teórico-metodológico muito claro quanto aos critérios norteadores da avaliação dos livros didáticos daquela edição do PNLD, constatava que, do conjunto das coleções presentes naquele Guia, a maior parte pouco dialogava com elementos que sinalizassem tal inovação requerida. Assim, comecei a indagar sobre o processo avaliativo, buscando compreender como se desenhava sua atuação no delineamento da produção didática que, ao mesmo tempo em que se mostrava diversificada, indicava a predominância de uma produção centrada em marcos históricos e didáticos nem sempre pautados por elementos oriundos da historiografia renovada.

Paralelamente a esses questionamentos, as leituras teóricas que vinha desenvolvendo sobre o livro didático sinalizavam para a complexidade de elementos e de agentes envolvidos na produção deste material, como a dinâmica do mercado, a cultura histórica escolar e a atuação do Estado na regulação de sua produção e circulação. Assim, as conclusões de minha monografia abriram-me outros caminhos para refletir sobre os livros didáticos de História produzidos na contemporaneidade, os quais passaram a ser pensados em suas relações com os múltiplos interlocutores que os moldam e interferem em sua elaboração, ainda que de modo indireto e não explícito.

Diante das iniciais evidências – que me conduziram a uma percepção de discrepância entre os critérios avaliativos evidenciados e o resultado final do processo de avaliação –, tornou-se imperativo refletir acerca da condução interna do processo avaliativo dos livros didáticos de História. Buscava, a partir de então, investigar como se desenrolava a atuação dos avaliadores diante de um universo específico de coleções didáticas de História. Tal inquietação foi se delineando em torno de uma questão de investigação específica, que norteou o percurso deste trabalho que ora se apresenta como uma dissertação de mestrado.

Assim, o foco investigativo deste trabalho passou a se concentrar em torno da seguinte inquietação: **como se pode observar o(s) olhar(es) dos avaliadores sobre as coleções didáticas a partir de seus lugares de historiadores, que, enquanto sujeitos singulares, operam com saberes plurais?**

Como se pode perceber, o foco privilegiado desta pesquisa se concentra na dinâmica interna da avaliação de livros didáticos de História, sobretudo a partir da atuação dos avaliadores. Enquanto historiadores que são, cabe refletir, no presente estudo, em que medida o lugar social destes sujeitos contribuiu para demarcar seus olhares sobre as coleções didáticas avaliadas. Ademais, levando-se em conta a pluralidade inerente ao campo epistemológico do conhecimento histórico, busco investigar em que medida esta diversidade teórica demarcou as apreciações dos avaliadores.

Seguindo a lógica investigativa que perpassa este trabalho, estruturamos as reflexões em três capítulos. No primeiro deles, apresentaremos uma reflexão em torno do livro didático de História no campo de pesquisa, procurando analisar as transformações ocorridas nos campos da historiografia e do ensino de História a partir dos anos 1980, quando o livro didático passou a ganhar relevância como fonte de pesquisa nas universidades brasileiras. Posteriormente, buscaremos apresentar, ainda que de forma sucinta, tanto as transformações teóricas que se processaram no decorrer da década de 1990 e início do presente século, quanto os novos delineamentos da política do livro didático, que acabaram por influenciar de forma decisiva o perfil assumido pelas pesquisas acadêmicas dedicadas a compreender as diversas questões relacionadas ao livro didático de História.

O segundo capítulo será destinado a uma aproximação mais pormenorizada dos sujeitos avaliadores das comissões do PNLD/2005 e do PNLD/2208, buscando perceber a diversidade dos olhares e enfoques sobre os livros didáticos verificados

em ambos os processos de avaliação. Para tanto, deteremos a investigação sobre os Guias de Livros Didáticos de História de 2005 e 2008, assim como sobre o perfil profissional dos avaliadores que participaram desses processos. Nosso principal objetivo será o de refletir sobre a pluralidade de olhares sobre os livros didáticos de História, tomando como base a diversidade formativa dos sujeitos envolvidos nos dois processos avaliativos consecutivos.

Por fim, no último capítulo, procuraremos analisar os processos de avaliação das edições do PNLD de 2005 e 2008, buscando investigar a dinâmica interna dos mesmos e estabelecer uma comparação entre as duas avaliações. A partir da análise das fichas individuais e das fichas consolidadas elaboradas por avaliadores participantes dos processos de 2005 e 2008, procuraremos perceber de que forma, em um processo marcado por enfoques plurais, olhares muitas vezes divergentes sobre uma mesma coleção estabelecem um diálogo, que se consolida na ficha final.

Capítulo 1 – O livro didático de História no campo de pesquisa: um percurso investigativo

As pesquisas relacionadas ao universo dos livros didáticos de História têm se ampliado de maneira significativa nos últimos anos. Apesar da diversidade e da pluralidade de abordagens destes estudos, fato é que o desenvolvimento dos mesmos fez com que o livro didático assumisse cada vez maior centralidade no interior das investigações acadêmicas relacionadas aos campos da História e do ensino de História, passando a ocupar posição privilegiada enquanto fonte e objeto de pesquisa. A compreensão dos diferentes delineamentos assumidos pelas pesquisas relativas a este material só pode ser bem concretizada caso levemos em conta tanto a relação das mesmas com os diferentes contextos nos quais elas foram desenvolvidas, quanto os diversos contornos teórico-metodológicos assumidos pelas investigações do campo do ensino de História.

Dessa forma, procuraremos no presente capítulo, em um primeiro movimento, analisar as transformações ocorridas no campo educacional brasileiro na década de 1980, relacionando-as com o contexto político deste período, marcado por intensas transformações advindas da redemocratização do país e dos novos desafios colocados à educação. Deteremos a análise de maneira mais sistemática neste período, na medida em que ele testemunhou alterações significativas que acabaram por influenciar de forma decisiva a configuração do livro didático e os olhares advindos do interior da academia sobre este material.

Em um segundo movimento, na tentativa de delinear um quadro que possibilite perceber as diferentes configurações das pesquisas relativas ao livro didático de História, procuraremos recuperar os principais contornos assumidos pelos campos historiográfico e do ensino de História, partindo de seus delineamentos a partir da década de 1980, momento em que o livro didático se torna, efetivamente, fonte de pesquisa na academia. Por fim, buscaremos construir um quadro que permita mapear e compreender as pesquisas desenvolvidas no decorrer da década de 1990 e início do presente século, em um momento de virada teórica, que demarcou de maneira significativa o perfil das pesquisas acadêmicas relacionadas ao livro didático de História.

1.1 – Década de 1980: um contexto de transformações na área educacional brasileira

Os anos que testemunharam o processo de redemocratização do Brasil e que antecederam a Assembléia Nacional Constituinte caracterizaram-se por intensas transformações na sociedade brasileira. Nessa conjuntura de transição política, conforme destacado por Eli Diniz (1997:27), “o imperativo de ruptura com o passado veio à tona, radicalizando a agenda de mudanças”. Sendo um processo, a transição, foi, sobretudo, uma *práxis*, na qual sujeitos coletivos, “mais ou menos conscientes sobre a natureza e o sentido das circunstâncias”, procuraram alcançar seus fins no terreno da ação política (WERNECK VIANNA, 1986).

A mobilização de diversos setores da sociedade no decorrer destes anos evidencia o grau de organização da sociedade brasileira e dos movimentos sociais, que desejavam influir decisivamente no processo de configuração da democracia que começava a ser construída após anos de repressão. O aparecimento de novos movimentos sociais na cena pública – ligados aos trabalhadores, às mulheres, aos negros, às causas ambientais, à reforma agrária e urbana –, desencadeou uma ampla discussão de temas até então não problematizados na sociedade brasileira, tornando-os questões de relevância social e passíveis, por conseguinte, de intervenção política.

Os educadores e pesquisadores vinculados à educação, que haviam se articulado no período ditatorial como bloco de oposição ao regime, também desempenharam papel de protagonismo neste contexto de abertura política, pautando temas e discutindo caminhos para a melhoria da educação no país (COUTINHO, 2002). Tratava-se, afinal, de um contexto propício para se repensar os processos educativos, as políticas de avaliação, os planos educacionais e todos os aspectos vinculados à democratização da área educacional, que, assim como os demais âmbitos da vida brasileira, não passaram ilesos pelo período ditatorial. A superação da herança da ditadura, nesse sentido, passava tanto pelo montante de recursos destinados à educação, quanto pela própria concepção de educação.

As reivindicações daqueles setores vinculados ao campo educacional no contexto da redemocratização do país eram das mais variadas matizes, indo desde a luta pela redução do analfabetismo – que atingia cerca de 26% da população, em

geral, e 32% daquela situada entre 7 e 14 anos de idade (CARDOSO, 1986:5) – até as palavras de ordem a favor da garantia do caráter universal, gratuito e laico da escola pública, passando pela valorização do professor e dos profissionais vinculados à área educacional. À luta pela democratização do país se juntavam as bandeiras voltadas para a democratização da educação, que se relacionavam tanto à discussão acerca do acesso dos estudantes às escolas e universidades públicas, quanto à participação da população no estabelecimento das diretrizes nacionais de educação.⁶

Toda esta agenda foi formulada a partir de diversas reuniões, assembléias e conferências ocorridas em várias regiões do país, que objetivavam apontar caminhos para o sistema educacional brasileiro, findo o período da ditadura. A Conferência Brasileira de Educação, ocorrida em 1986, configurou-se como o ponto culminante deste processo de elaboração de propostas para o campo educacional. Muitas destas reivindicações foram institucionalizadas na Constituição de 1988, sobretudo em decorrência da pressão da sociedade civil, mediante o amplo uso de emendas populares. Em decorrência desse processo, a Carta de 88, chamada à época pelo presidente da Assembléia Constituinte, Ulysses Guimarães, de “Constituição Cidadã”, a despeito de alguns obstáculos, trouxe uma série de bandeiras históricas do movimento educacional, cujo conteúdo se estendeu para além da seção I do capítulo III do título VIII, que trata especificamente da educação, abarcando outras partes do texto constitucional (CUNHA, 1995).

1.2- O livro didático como política pública e como objeto de debate no campo educacional

A despeito das vozes em defesa dos princípios democratizantes na educação, o deficitário quadro social e econômico pelo qual grande parcela da população escolar estava submetida se tornou o grande desafio a ser enfrentado pela Nova República. Diante dos dilemas que surgiram no contexto da redemocratização, a solução apresentada para a garantia de uma educação democrática e universalizante se deu, em grande medida, através de políticas sociais voltadas para

⁶ Para uma discussão mais ampla sobre as reivindicações relacionadas ao campo educacional neste contexto, ver: MELLO (1986).

o fornecimento de insumos educacionais aos estudantes das camadas populares. Data deste contexto a criação, em 1983, da Fundação de Apoio ao Estudante (FAE), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Desporto. Dentre suas várias atribuições, figuravam o fornecimento de materiais didáticos, de merenda escolar e de bolsas de estudo aos alunos da pré-escola ao primeiro grau (HÖFLING, 1993).

No que tange especificamente ao livro didático, foi criado, nesse contexto, no interior da FAE, o Programa do Livro Didático, que visava a distribuição de livros didáticos às escolas públicas do território nacional. Já em 1985, tal programa passa a ter a designação de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir de então, o Estado brasileiro alargou sua atuação sobre o fornecimento de material didático, adotando uma política de atendimento a um público escolar mais ampliado, que abarcava alunos da 1ª à 8ª série. Além disso, foram ampliados os mecanismos de controle sobre o processo de produção, financiamento e entrada destes materiais nas escolas (HÖFLING, 2006).

Como se pode perceber, o livro didático surge, neste período, como o principal instrumento de condução do processo de escolarização (GATTI, 2004), sobretudo mediante o investimento público em políticas de garantia de distribuição do material didático ao ampliado público escolar. A reivindicação de sua presença nas escolas esteve associada, a partir de então, ao projeto comum de universalização e de melhoria da qualidade da educação (HÖFLING, 2006). Na Carta de 1988, este material reaparece como instrumento educativo de responsabilidade do Estado. A garantia de acesso ao material didático é apontada, ao lado da obrigatoriedade do ensino fundamental, como um dever do Estado, como se pode perceber em trecho do artigo da Constituição:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
(...) VII. atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de *programas suplementares de material didático-escolar*, transporte, alimentação e assistência à saúde⁷.

Para além de sua presença marcante no interior das políticas públicas e nas salas de aula, o livro didático tornara-se, neste período, objeto de discussão entre educadores e pesquisadores que, embalados pelo clima de mudanças nos rumos da

⁷ Constituição da República Federativa do Brasil. 18ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.156.

educação do país, vislumbravam novas alternativas teórico-metodológicas para pensar o ensino, afastando-se daquela outrora consolidada no período ditatorial.

Exemplos dessa mudança teórico-metodológica podem ser comprovados através das novas propostas curriculares emergentes no final da década de 1980. As reformas curriculares elaboradas nos estados de Minas Gerais e São Paulo ilustram a transformação paradigmática no ensino escolar e, particularmente, no ensino da História. Apesar das especificidades que marcaram cada uma das propostas, são nítidas as linhas teóricas norteadoras de seus conteúdos. Ressalta-se, em primeiro lugar, uma nova concepção metodológica, centrada na defesa da interação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem (CUNHA, 1995).

Em segundo lugar, no que tange propriamente ao conteúdo histórico, estava clara a crítica à perspectiva histórica biográfica e eurocêntrica, que havia caracterizado até então os currículos escolares e os livros didáticos de História. O marxismo teve papel de destaque nesse sentido, na medida em que, ao se valer das categorias “modos de produção” e “lutas de classes” como elementos norteadores dos conteúdos, teve sucesso em apontar uma série de problemas existentes na forma anterior de abordagem. É importante ressaltar, contudo, a clivagem entre a forma pela qual o marxismo foi incorporado nos currículos, bem como nos livros didáticos de História, e na historiografia. A inovação verificada no campo da historiografia, através da incorporação de um novo olhar sobre os processos e os sujeitos históricos, foi reduzida, em grande parte dos materiais didáticos e dos currículos escolares, à incorporação da categoria “modos de produção”, mediante a qual a análise dos processos históricos se deu essencialmente a partir de um enfoque economicista. Além disso, o novo desenho pautado na sucessão dos modos de produção continuou a referendar a lógica temporal eurocêntrica e quadripartite.

Além das inovações no campo do saber histórico escolar, data deste contexto um intenso movimento de repensar as pesquisas acadêmicas relativas ao ensino de História, através do desenvolvimento de inúmeras investigações marcadas pelo questionamento aos conteúdos curriculares, às metodologias de ensino e à configuração do livro didático de História. Neste período foram realizados debates relacionados ao ensino de História, os quais giravam em torno das novas

concepções que deveriam servir de referência aos conteúdos e metodologias de ensino (FONSECA, 2003).

As novas propostas emergentes no universo acadêmico também tiveram como inspiração maior o marxismo, que emergiu no interior da historiografia brasileira do período como principal referencial explicativo do campo da História e do então recente campo de pesquisa do ensino de História. Buscava-se, a partir das categorias relacionadas ao materialismo histórico, demarcar uma ruptura epistemológica com aquilo que então era considerado como “historiografia tradicional”.⁸

As primeiras pesquisas relativas ao ensino de História se inseriram neste quadro interpretativo geral. Foram desenvolvidos, neste período, diversos trabalhos acadêmicos – como teses, dissertações e artigos – que se concentraram em problemáticas relacionadas ao ensino de História. Além das pesquisas individuais, foram criados novos espaços para a reflexão da temática do ensino de História, como laboratórios de ensino vinculados às universidades, com destaque para a Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Estadual de Londrina (UEL). Além disso, data desse período, a organização de diversos eventos acadêmicos, como *Perspectivas do Ensino de História* e o *Encontro Nacional dos Pesquisadores em Ensino de História* (OLIVEIRA, 2007:149).

No interior da temática geral do ensino de História, destacaram-se as pesquisas em torno da formação do professor de História e da metodologia de ensino desta disciplina, bem como do currículo escolar e do livro didático de História. Neste universo de pesquisas emergentes, a temática do livro didático adquiriu proeminência, a qual não se furtou da perspectiva teórica pautada no marxismo.

1.3- O livro didático de História sob suspeita: as primeiras investigações em torno deste material

⁸ O termo “historiografia tradicional” abarca um conjunto de procedimentos históricos – tais como, a objetividade do conhecimento, o fetichismo dos fatos e dos documentos, a ênfase na narrativa factual em detrimento da interpretação, uma pretensa neutralidade do analista e a distância em relação aos problemas do tempo presente, entre outros -, comumente associados com o termo “positivismo”, que caracterizam a vertente fundadora do saber histórico de referência, na busca da garantia de sua cientificidade.

O protagonismo do livro didático na condução dos processos de escolarização despertou a atenção de pesquisadores ligados ao novo campo investigativo da história ensinada, que passaram a se debruçar sobre o seu papel nos processos de formação docente e discente. Sobressaíam com maior relevância as críticas em torno do conteúdo deste material, o qual era apontado como incompatível aos projetos de educação e de ensino que se desenhavam naquele momento. Para além dos determinantes acadêmicos que demarcavam tais denúncias, o contexto político e intelectual do período – caracterizado pela crítica ao regime militar – contribuiu para o delineamento destas pesquisas, podendo explicar, em grande medida, os seus primeiros contornos teóricos (MUNAKATA, 2001).

As pesquisas pioneiras em torno do livro didático de História foram desenvolvidas através da lente teórica do marxismo revisionista, representado principalmente pelo pensamento althusseriano, dominante na historiografia brasileira a partir da década de 1980.⁹ Para melhor compreensão do impacto do pensamento de Louis Althusser no campo investigativo da História e da História da Educação – particularmente no que afeta aos livros didáticos – farei aqui, a guisa de exemplo, uma pequena descrição das linhas teóricas deste pensador.

As formulações teóricas de Althusser desenvolveram-se no interior do pensamento marxista, tendo como demarcação principal as vertentes clássica e historicista. Seu projeto teórico consistia na tentativa de formulação de um novo sistema teórico marxista, sustentado por análises da sociedade capitalista sob o ponto de vista da reprodução (GUIMARÃES, 1998). Em seus estudos, o Estado aparece como um conceito analítico central, alicerçado nas concepções marxistas clássica e ampliada de Estado.¹⁰ Neste sentido, Althusser retoma a idéia clássica de Estado como máquina de dominação das classes dominantes sobre as classes dominadas e acresce a idéia gramsciana acerca do papel das diferentes organizações presentes na sociedade, como os sindicatos, as escolas, as igrejas, etc. Em suas formulações, estas organizações integrariam o Estado e exerceriam, ao nível da ideologia, a reprodução da dominação capitalista.

⁹ Sobre a recepção do pensamento althusseriano no Brasil, ver: SAES (1998).

¹⁰ Segundo Gramsci, o Estado seria formado por duas esferas, que se inter-relacionariam: a sociedade civil – formada pelas organizações privadas como a Igreja, os jornais e os sindicatos e cujo domínio seria exercido pelo consenso – e a sociedade política – constituída pelo conjunto dos mecanismos e aparelhos de coerção, exercidos pela burocracia executiva e policial-militar. Para uma discussão mais ampla sobre este ponto, ver: COUTINHO (2007:119-143).

As reflexões de Althusser relativas ao Estado capitalista aproximam-se do pensamento de Antonio Gramsci, na medida em que ambos procuram perceber o Estado em seu sentido amplo, ao incorporar, junto à esfera repressiva do Estado¹¹, as organizações presentes na sociedade, como as igrejas, os sindicatos, as escolas e os jornais. Enquanto, para os dois pensadores, a esfera repressiva do Estado garantiria sua dominação via repressão e coerção, a esfera ideológica do Estado exerceria sua dominação via ideologia, ou seja, através do consentimento. Contudo, em Gramsci, esta esfera seria conhecida como “aparelhos privados de hegemonia”, enquanto que, nas análises de Althusser encontramos o termo “aparelhos ideológicos do Estado” (AIE).

Essa diferença terminológica abarca também uma diferenciação epistemológica e política entre os dois pensadores, demarcando uma ruptura ou descontinuidade entre suas formulações. Para Gramsci, os aparelhos privados de hegemonia seriam – nas sociedades capitalistas – de domínio das classes dominantes. Portanto, através deles, esses grupos buscariam exercer a hegemonia de seus valores ideológicos e, assim, garantir a manutenção da ordem burguesa. Contudo, Gramsci realça o caráter conflituoso dessa esfera estatal, na medida em que em seu interior estariam em disputas diferentes projetos ideológicos, cada qual representativo de uma classe ou fração de classe. Neste sentido, os aparelhos privados de hegemonia não seriam locais exclusivamente ocupados pelas classes dominantes. Eles seriam – e deveriam ser – locais de disputa de diferentes valores ideológicos. Compreender a análise gramsciana relativa à constituição dos aparelhos privados de hegemonia é essencial para que fique claro seus desdobramentos políticos, já que, para o pensador italiano, os aparelhos privados de hegemonia seriam espaços de ocupação estratégicos das classes dominadas para a posterior ocupação do poder do Estado.

Em contrapartida, Althusser compreende os aparelhos ideológicos do Estado como organizações exclusivamente ligadas às classes dominantes. Dessa forma, o Estado seria *locus* de dominação política destas classes, cujo poder se exerceria via coerção, no interior dos aparelhos repressivos do Estado, e via ideologia, através dos aparelhos ideológicos do Estado. Diferentemente da perspectiva de Gramsci,

¹¹ Tanto em Gramsci quanto em Althusser, a esfera repressiva do Estado situa-se naquilo que ele denominou de aparelhos repressivos do Estado, representado por organizações que executam sua dominação através da repressão ou coerção. Dentre os aparelhos repressivos, situam-se a burocracia estatal, o exército, a administração, etc.

que reconhecia a autonomia relativa dos aparelhos privados de hegemonia, Althusser atrelava diretamente os AIE ao poder do Estado, que estaria nas mãos da classe dominante.

Embora Althusser tenha ressaltado a diversidade de organizações ideológicas, o pensador aponta para sua unidade, qual seja, a função exclusiva de reprodução da ideologia dominante. De acordo com Althusser:

Enquanto que a unidade do Aparelho (repressivo) do Estado está assegurada por sua organização centralizada, unificada sob a direção dos representantes das classes no poder executantes da política da luta de classes das classes no poder – a unidade entre os diferentes Aparelhos Ideológicos do Estado está assegurada, geralmente de maneira contraditória, pela ideologia dominante, a da classe dominante. (ALTHUSSER, 1980:68).

Dessa maneira, o aspecto contraditório desta esfera era desconsiderado, na medida em que sua atuação e domínio estavam exclusivamente nas mãos das classes dominantes. Dentre a diversidade de AIE presentes na sociedade capitalista, o pensador destaca o protagonismo da instituição escolar, que, segundo suas formulações, teria adquirido proeminência em relação aos demais AIE. Althusser afirma que:

Por trás dos jogos de seu Aparelho Ideológico de Estado político, que ocupava o primeiro plano do palco, a burguesia estabeleceu como seu aparelho ideológico de Estado nº1, e portanto dominante, o aparelho escolar, que, na realidade, substituiu o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, a Igreja, em suas funções. (ALTHUSSER, 1980:72).

A eficácia e a dominação da instituição escolar é explicada pela sua presença considerável na formação dos sujeitos, na medida em que:

Ela [a escola] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles anos em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). (ALTHUSSER, 1980:72).

Assim, de acordo com o autor, a escola é identificada como local privilegiado de reprodução da ideologia da classe dominante. Em seu interior não existiria a possibilidade de contradições e de subversão e os alunos seriam considerados instrumentos passivos nas mãos das classes dominantes. Já em Gramsci, embora a

escola seja percebida como *locus* fundamental para a conformação da ideologia dominante, vislumbra possibilidades de contradições, disputas e fraturas no seu interior, que abram novos caminhos para a construção de alternativas contra-hegemônicas na sociedade.

O advento daquilo que o pensador italiano denomina como “escola unitária” é central para este projeto. O “princípio unitário”, ao romper com a dicotomia existente entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicaria no início de novas relações não apenas na escola, mas em todos os organismos da cultura, rompendo, dessa forma, com a “separação existente entre a alta cultura e a vida, entre os intelectuais e o povo”. O programa de Gramsci consiste, portanto, na unificação dos vários tipos de organização cultural existentes, integrando o “trabalho acadêmico tradicional” com “atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho” (GRAMSCI, 2006: 40-41).

A perspectiva teórica desenvolvida por Althusser, contudo, exerceu maior influência, pelo menos a princípio, no pensamento educacional brasileiro¹², demarcando o perfil das pesquisas acadêmicas ligadas ao livro didático. Sob esta ótica, este material era percebido como instrumento ideológico a serviço das classes dominantes, na medida em que, enquanto objeto produzido com finalidades educativas, teria como função reproduzir os valores dominantes. Orientadas por esta perspectiva althusseriana, as pesquisas voltavam-se para a análise do conteúdo ideológico contido nos materiais didáticos, configurando um discurso de denúncia, que acarretava, muitas vezes, na sub-valorização e até mesmo a desqualificação do livro didático nos processos de escolarização.

Este enfoque teórico coincide com as tendências acadêmicas em boa parte do mundo que, como ressalta Allain Choppin, predominaram em diversos países a partir da década de 1960 (CHOPPIN, 2002). Algumas obras estrangeiras tornaram-se referências nas pesquisas brasileiras, como aquelas produzidas por Umberto Eco e Marisa Bonazzi (ECO; BONAZZI, 1972), e Marc Ferro (FERRO, 1983). A obra de Eco, *Mentiras que parecem verdades*, publicada no Brasil na década de 1970, carregava o mesmo tom de denúncia aos conteúdos presentes nos livros didáticos, neste caso, nos manuais didáticos italianos. Nesta obra, o livro didático é percebido

¹² O pensamento de Gramsci também exerceu grande influência nas pesquisas educacionais a partir da década de 1980. Para a análise da recepção de Gramsci no Brasil, ver: COUTINHO (2007: 279-305). Para uma discussão mais detalhada sobre a recepção das idéias do intelectual italiano no pensamento educacional brasileiro, ver: SOARES (2000).

como instrumento manipulador e ilusionista, acusado de utilizar recursos aparentemente neutros e “inocentes” para transmitir e perpetuar a ideologia dominante.

Já a obra de Ferro – *A falsificação da história no ensino e nos meios de comunicação* – foi editada na década de 1980. Nesta, a denúncia se dirige à ciência da história, acusada de utilizar-se do rótulo de cientificismo como disfarce ao seu caráter eminentemente ideológico. Os materiais instrucionais e os demais meios de comunicação seriam percebidos como instrumentos veiculadores e legitimadores da ideologia dominante.

No Brasil, estas pesquisas seriam mais recorrentes a partir da década de 1980 (BITTENCOURT, 2004), com a publicação, neste período, de obras de referência, como o livro de Maria de Lourdes Chagas Deiró (DEIRÓ, 1981) e de Maria Laura Franco (FRANCO, 1982), através dos quais o livro didático aparecia como o grande vilão. Suas obras, balizadas por uma crítica de viés marxista, demarcam uma disputa teórica com aquela abordagem histórica biográfica e política, que se estabelecera como hegemônica nos livros didáticos daquele período.

Conforme analisado por Hilário Francalanza (1992), a década de 1980 testemunhou a emergência de diversas obras marcadas pela denúncia do caráter ideológico dos livros didáticos. Sua pesquisa, que compreende um universo de cento e cinquenta e quatro trabalhos desenvolvidos entre finais da década de 1970 até início dos anos de 1990 – dentre livros, dissertações, teses e pesquisas, pulverizados em investigações de livros didáticos das áreas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências, Estudos Sociais –, demonstra o predomínio de investigações relativas ao conteúdo dos livros didáticos. Segundo Francalanza as pesquisas voltadas para a análise do conteúdo veiculado nos livros didáticos cobriram um universo de cento e vinte e nove trabalhos, correspondendo, portanto, 83,8% das investigações acadêmicas do período. O autor demonstra que do início até meados da década de 1980 tais pesquisas predominaram na literatura científica brasileira:

Quase metade desses trabalhos (36 documentos – 46,2%) analisam as diversas distorções presentes nos conteúdos dos livros escolares, evidenciando, ora nos textos, ora nas ilustrações, ou em ambos, ideologias, estereótipos e preconceitos veiculados pelos manuais de ensino. Dessa forma, tais estudos representam quase um quarto de toda a produção acadêmica e científica sobre o livro didático no Brasil (23,4% do total de documentos) (FRANCALANZA, 1992:87).

No que se refere especificamente às pesquisas voltadas aos livros didáticos de Estudos Sociais, este é o período de maior concentração da produção voltada para este tema. De acordo com dados coletados pelo autor, das trinta e quatro produções – entre livros e teses –, doze correspondiam à área de Estudos Sociais (Idem: 86).

A denúncia aos preconceitos e ao caráter ideológico dos livros didáticos perpassaram as análises das áreas de Língua Portuguesa, Ciências e Estudos Sociais. No que se refere aos preconceitos, prevaleciam pesquisas relativas à denúncia de preconceitos contra o negro, o índio e de gênero. Em relação às distorções presentes nos conteúdos dos livros didáticos de Estudos Sociais, destacaram-se trabalhos que evidenciavam a veiculação da ideologia da classe dominante e a manutenção do viés historiográfico institucionalizado no século XIX entre os livros didáticos de Estudos Sociais (Idem: 90).

Se as denúncias em torno do livro didático se direcionavam, em muitos sentidos, para a atribuição de valor negativo a este material, fato é que as críticas formuladas neste contexto também foram importantes. Por um lado, elas possibilitaram o fortalecimento das pesquisas acadêmicas em torno do livro didático e, por outro, foram cruciais para a condução das políticas públicas relativas a este material.

Este movimento de fortalecimento das pesquisas em torno do livro didático pode ser percebido através da constituição de equipes de pesquisadores vinculadas à academia e que foram institucionalizadas neste período, sobretudo no Rio de Janeiro e São Paulo. Estas pesquisas tiveram papel de suma importância para pensar o conteúdo do livro didático de maneira mais ampliada, buscando discutir sua dimensão política e econômica, no sentido de subsidiar as políticas públicas relativas a este material (FREITAG et alli, 1989).

Como podemos perceber, o livro didático passou a assumir papel central na nova proposta de educação que se desenhava nesse contexto. Ainda que as críticas acadêmicas em torno deste material tenham contribuído para solidificar uma idéia negativa sobre o mesmo – idéia ainda muito difundida entre professores e pesquisadores –, fato é que ela teve importância fundamental, na medida em que colocou em discussão a necessidade de repensar a própria qualidade do livro didático.

1.4- Uma renovação na agenda de pesquisas: novos olhares em torno do livro didático de História

Embora o livro didático tenha se tornado instrumento central para a melhoria da educação, sua qualidade ainda se constituía como um problema grave, o qual era apontado pelas pesquisas acadêmicas. As críticas direcionadas aos conteúdos presentes nos livros suscitaram debates em torno da formação dos educandos e, conseqüentemente, da própria qualidade do ensino brasileiro.

Diante das críticas e das demandas pela melhoria da qualidade deste material, o Estado – órgão responsável pelo fornecimento de materiais didáticos às escolas públicas – fora responsabilizado a reverter este quadro, através da promoção de medidas de melhoria da qualidade do conteúdo dos livros didáticos fornecidos às escolas públicas.

A criação, em 1995, do sistema de avaliação de livros didáticos no interior do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) reflete o impacto das demandas colocadas pela academia e pelos atores ligados à questão do livro didático. A avaliação ficou sob a responsabilidade do referido programa, que passou, a partir de então, a avaliar os conteúdos específicos e os aspectos pedagógicos e metodológicos das coleções. A execução do sistema avaliativo ficou a cargo de especialistas de cada área de conhecimento, nomeados pelo Ministério da Educação para a execução desta tarefa. Dessa maneira, o livro didático passou a submeter-se a um maior controle do Estado (BEZERRA & DE LUCA, 2006).

Como podemos observar, a criação do PNLD e, mais tarde, a implantação do sistema de avaliação dos livros didáticos constituíram-se como reflexos de demandas diversas oriundas, em grande parte, de docentes e de pesquisadores que, tendo como alicerce novos horizontes teóricos relativos aos processos de ensino-aprendizagem, percebiam o distanciamento do livro didático no sentido de contemplar as novas perspectivas educativas que se solidificavam.

O desenrolar da atuação do PNLD, através das sucessivas edições de avaliação que se seguiram, também foi demarcado pela atuação de atores diversos, cujo papel foi significativo nas reflexões posteriores que se voltaram para o aperfeiçoamento da política de avaliação de livros didáticos. O documento *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*, elaborado no ano de

2001 pelo MEC, reflete esta relação (BATISTA, 2001). Elaborado no contexto de implementação das primeiras edições de avaliação de livros didáticos, tal documento situou-se como importante ponto de reflexão sobre a política de avaliação levada a cabo pelo PNLD até aquele momento.

Pautado na reflexão dos impactos do PNLD sobre seus principais interlocutores e destinatários – como as editoras e os professores –, este documento trouxe em seu bojo recomendações diversas quanto à melhoria da política do livro didático, que refletiam, sobretudo as demandas pela melhoria da qualidade do livro didático e sua maior sincronia com os novos ordenamentos e paradigmas educativos.

As mudanças operadas na formulação e execução das políticas relacionadas ao livro didático, através do PNLD, provocaram profundos impactos em diversas instâncias ligadas a este material. O setor editorial foi aquele mais atingido, na medida em que a demanda por estes materiais se ampliou significativamente com o vultoso programa estatal de financiamento de livros didáticos às escolas públicas brasileiras. O Estado tornava-se, assim, o maior consumidor das editoras de livros didáticos, que passaram a se lançar em uma disputa acirrada na garantia de uma fatia de lucros (HÖFLING, 2000).

A presença de uma política de avaliação didática também causou impactos neste setor, cujas vendas passaram a depender da adequação de suas obras aos critérios avaliativos definidos pelas comissões de avaliadores. Como destacam as autoras Sonia Miranda e Tania de Luca, a instauração de uma comissão de avaliação de livros didáticos implicou um intenso e dinâmico movimento do mercado editorial que, diante dos critérios de avaliação, passaram a reajustar os conteúdos de suas coleções a fim de garantir sua aprovação e, conseqüentemente, a garantia da compra pelo Estado (MIRANDA; DE LUCA, 2005: 128).

O reajustamento do setor editorial diante das demandas implantadas com a presença de uma política pública de investimentos financeiros maciços na compra de livros didáticos redimensionou o setor editorial privado, cuja produção passou a se voltar, em grande medida, para estes materiais. Assim, o segmento de livros didáticos tornou-se o setor mais rentável nas vendas das editoras brasileiras. Se até a década de 1990, a produção e venda de livros didáticos se concentrava em uma fatia reduzida e delimitada de editoras nacionais e de produção de caráter familiar,

no decorrer da década de 1990 assistimos a um conjunto de transformações significativas no setor editorial (CASSIANO, 2007).

Do conjunto destas transformações, destaca-se a entrada de editoras espanholas no setor editorial brasileiro, o que remodelou a produção de livros didáticos no país. A presença de duas grandes editoras espanholas – especialmente a editora Santillana e Editora Nova Didática – demarcaram a ruptura com o perfil familiar das editoras brasileiras e impulsionaram o processo de fusão de grandes editoras, as quais passaram a controlar o mercado de vendas de livros didáticos (Idem).

Além do mercado editorial, a presença do PNLD e de uma política de avaliação também acabou por atingir diretamente os professores, que foram afetados pelas modificações das políticas sobre o livro didático. A partir de então, as obras disponíveis para adoção nas salas de aulas seriam caracterizadas por outro perfil.

As mudanças em torno do livro didático também provocaram impactos no universo das pesquisas acadêmicas, que passaram a se debruçar sobre a complexa teia de relações envolvida em torno deste material. O reconhecimento da complexidade inerente ao processo de constituição do material didático passou a demarcar não apenas as análises de obras de produção recente, mas também a influenciar o olhar investigativo sobre os antigos manuais didáticos.

Embora a análise em torno do conteúdo do livro didático se mantivesse nas pesquisas, este foco investigativo começou a ceder espaço para outros olhares. A presença do PNLD foi, sem dúvida, um elemento marcante para esta mudança. Contudo, ela relaciona-se, também, ao contexto intelectual brasileiro de meados da década de 1980, marcado pela virada teórica das Ciências Sociais, cujo impacto foi sentido tanto no campo da História quanto no campo do ensino de História.

As mudanças promovidas no campo da historiografia e das pesquisas em ensino de História foram marcantes sobre as análises do livro didático. Este continuou a assumir centralidade nas investigações acadêmicas, contudo, suas análises adquiriram outras roupagens. Se até então este material era utilizado como *fonte* de pesquisa, a partir deste contexto, o livro didático tornou-se *objeto* de pesquisa. As investigações passaram a se debruçar sobre os processos de mudanças e de permanências do livro didático, tanto pelo seu conteúdo e práticas pedagógicas, quanto como objeto cultural fabricado (BITTENCOURT, 2007).

Embora não se trate de um processo linear – já que as pesquisas centradas na denúncia ao conteúdo do livro didático continuam presentes nas análises atuais – , sem dúvida houve, nos últimos tempos, uma renovação considerável no foco de investigação sobre o livro didático. Em meados da década de 1990, foram desenvolvidas pesquisas de referência relativas ao livro didático de História, que abriram novos horizontes para as pesquisas subseqüentes relativas ao livro didático de História. Dentre as pesquisas de referência, destaca-se a tese de Circe Bittencourt (2008)¹³, cuja análise recai sobre o livro didático de História em sua relação com a construção do saber histórico escolar brasileiro. Nesta pesquisa, a autora acompanha a trajetória do livro didático, desde sua concepção até sua utilização na sala de aula.

A tese de Kazumi Munakata (1997)¹⁴ é também um marco inovador no que tange à análise do livro didático, na medida em que se volta para a relação entre este material e o setor editorial como elemento investigativo para perceber as transformações e a produção do livro didático. Finalmente, destaca-se a tese de Décio Gatti Júnior (2004)¹⁵, que se desenvolve no interior das investigações do campo da História das disciplinas escolares. O autor analisa as transformações materiais dos livros didáticos de História na sua relação com as mudanças educacionais brasileiras mais amplas.

Com o intuito de mapear a produção de dissertações e teses, cujas análises recaíram sobre os livros didáticos a partir da década de 1990, realizamos uma pesquisa ao portal *Capes*, que nos permitiu traçar algumas tendências gerais que têm caracterizado estas pesquisas. Partindo de uma observação mais panorâmica, é possível perceber que os livros didáticos passaram a ser analisados nos últimos anos sob uma perspectiva didática, contribuindo para a construção de análises diferenciadas relativas ao conteúdo do livro didático.

Além disso, convém ressaltar que o livro didático passou a ser analisado, também, a partir de sua relação com as práticas escolares. As formas de apropriação do livro didático por parte de professores e de alunos no interior da

¹³ A obra, intitulada, *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*, foi defendida em 1993 como tese de Doutorado, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Em 2008 foi publicada pela Editora Autêntica.

¹⁴ A tese de doutorado, intitulada, *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, foi defendida em 1997, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

¹⁵ A tese de doutorado, intitulada, *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*, foi defendida no ano de 1998, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e publicada em 2004 pela editora EDUSC.

instituição escolar tornaram-se recorrentes nesse tipo de pesquisas. Muitas delas passaram a se debruçar sobre os usos que professores e alunos fazem do livro didático na sala de aula. Tais pesquisas, em sua grande maioria, resgatam a idéia de “apropriação” de Roger Chartier, buscando perceber os múltiplos sentidos que diferentes sujeitos atribuem ao conteúdo do livro didático¹⁶.

A presença do Programa Nacional do Livro Didático também contribuiu para a mudança de olhar sobre o livro didático. Mais recentemente – sobretudo no início deste século –, as pesquisas têm se voltado para a política de livros didáticos, focalizando o papel do mercado editorial, do sistema de avaliação didática e dos processos de escolha destes materiais pelos professores¹⁷. Algumas produções recentes – como *O livro didático de Ciências no Brasil* (2006), organizado por Hilário Francalanza e Jorge Megid Neto – têm procurado reunir pesquisadores que se debruçam sobre a temática do livro didático em sua relação com o PNLD.

Deste conjunto de pesquisas, destacam-se produções acadêmicas ligadas às instituições responsáveis pela avaliação de livros didáticos das diferentes edições do PNLD, a saber a Universidade Estadual Paulista e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Podemos citar, nesse sentido, as publicações *O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD* (2004), *Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa* (2006), *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino* (2007) organizados, respectivamente, por Sonia Regina Miranda e Tania Regina de Luca; Maria Encarnação Beltrão Sposito; Margarida Maria Dias de Oliveira e Maria Inês Sucupira Stamatto. Estas produções contam com a participação dos sujeitos envolvidos no processo de avaliação do

¹⁶ Alguns exemplos de trabalhos com este enfoque podem ser encontrados, por exemplo, nas dissertações de mestrado de Edna da Silva, defendida em 2003 pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Paraná, intitulada, *O uso do livro didático e as formas do conhecimento em aulas de História no Ensino Médio*; de Danielle Parker Andrade Espíndola, intitulada, *O uso do livro didático em sala de aula, por professores de História*, também defendida no ano de 2003 pela Universidade Federal de Minas Gerais e a dissertação de Elicio Gomes Lima, intitulada *As múltiplas leituras e visões de mundo nos livros didáticos de história*, defendida em 2004 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

¹⁷ Alguns trabalhos acadêmicos com o enfoque na relação entre o livro didático e o Programa Nacional de Livros Didáticos merecem destaque, como a dissertação de Célia Cristina Figueiredo Cassiano, intitulada, *Circulação do livro didático: entre práticas e prescrições - políticas públicas, editoras, escolas e o professor na seleção do livro escolar*, defendida em 2003 pela PUC/SP; a dissertação de Carolina Machado Rocha Busch Pereira, intitulada, *Políticas Públicas e avaliação no Brasil: uma interpretação da avaliação do livro didático de Geografia para o ensino fundamental*, defendida em 2004 pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e a dissertação de Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto, defendida em 2003 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, sob o título de *O Processo de Escolha do Livro Didático de Ciências por Professores de 1a a 4a séries*.

PNLD e nos permitem compreender o livro didático na fronteira entre as contribuições acadêmicas sobre o tema e a experiência a partir da inserção no interior da política do livro didático.

Dessa forma, conforme podemos perceber, os avanços nas pesquisas acadêmicas relativas ao livro didático têm contribuído significativamente para uma compreensão mais ampliada deste material. Embora não se trate de um processo linear e sem contradições, sem dúvida, houve, nos últimos anos, tanto uma ampliação quantitativa de estudos dedicados à percepção de diversos aspectos relacionados ao livro didático, quanto uma renovação significativa no foco de investigação sobre este material. As mudanças teóricas no campo das pesquisas em ensino de História e a ampliação da atuação do Estado sobre o processo de produção, financiamento e circulação do material didático, bem como as mudanças verificadas na prática de ensino de história têm contribuído, em grande medida, para a constituição de um novo olhar sobre o livro didático, que vem a realçar a complexidade e a singularidade deste material.

Dialogando com as pesquisas que se desenham na passagem de uma perspectiva que focaliza o livro didático a partir dos discursos presentes em seu conteúdo – e que, portanto, o situam enquanto objeto monolítico – para novas perspectivas que situam o livro didático na sua relação com diversos atores e agentes que, direta ou indiretamente interferem na sua constituição e usos, procuramos delimitar a análise presente nesta dissertação. Elegemos, para tanto, a avaliação dos livros didáticos como um dos vetores que interferem na constituição deste material, levando em consideração a relação entre os sujeitos avaliadores e sua relação com um campo de saber específico, ou seja, o conhecimento histórico.

Capítulo 2 – Entre a singularidade e a pluralidade: uma análise da diversidade de olhares nos processos de avaliação

As tendências contemporâneas das pesquisas acadêmicas relativas ao livro didático têm aberto inúmeras possibilidades de investigação no campo do ensino de História. Além de permitir que o livro didático se torne objeto elementar para uma reflexão mais ampliada das práticas de ensino de História, estas pesquisas têm contribuído no sentido de lançar novos olhares sobre as várias dimensões e agentes que se relacionam, direta ou indiretamente, com estes materiais e que, por conseguinte, demarcam suas diferentes formas de interação com o universo dos saberes escolares.

Seguindo a trilha das pesquisas no campo do ensino de História, que se alinham às perspectivas teórico-metodológicas mais recentes relativas ao livro didático, nos propomos, nesta pesquisa, a refletir sobre os processos envolvidos na constituição do livro didático de História, com o foco na análise da dimensão epistemológica que perpassa o seu processo de avaliação, atualmente realizado pelo Programa Nacional do Livro Didático. Para tanto, no presente capítulo, nosso enfoque recairá sobre um dos protagonistas principais da avaliação: os avaliadores. Interessa-nos analisar seus olhares sobre as coleções didáticas avaliadas, a partir de seus lugares profissionais de historiadores que, ao mesmo tempo em que avaliam as coleções didáticas no interior de delineamentos próprios de uma política pública de avaliação, trazem consigo a dimensão epistemológica do campo da História no momento em que se defrontam com os livros didáticos analisados.

Dessa maneira, este capítulo se constrói na tentativa de nos aproximar dos avaliadores, no sentido de perceber, com maior clareza, o lugar profissional a partir do qual estes sujeitos avaliam as coleções didáticas inscritas para avaliação, bem como a partir do qual atribuem o veredicto final de aprovação ou exclusão de determinada coleção didática analisada.

Para esta investigação, recorreremos às contribuições teóricas de Mikhail Bakhtin, pensador russo que se debruçou sobre os processos de constituição da linguagem a partir de uma perspectiva teórica que resgata a dimensão sócio-histórica dos processos de comunicação social. Levando-se em consideração que a concretização de nosso objeto de análise – o olhar dos avaliadores sobre os livros

didáticos a partir da posição que ocupam enquanto historiadores – recai sobre o texto escrito – as fichas avaliativas, que são documentos que apresentam as apreciações dos avaliadores –, buscaremos nas teorizações de Bakhtin elementos que contribuam para iluminar as reflexões em torno dos processos e agentes envolvidos na constituição destes documentos.

Neste sentido, o presente capítulo se configura como uma tentativa de compreensão do *lugar social* a partir do qual os avaliadores analisam as coleções didáticas. Interessa-nos, especificamente, compreender os lugares que estes sujeitos ocupam no interior do amplo campo do conhecimento histórico.

Para a concretização dos objetivos ora anunciados, recorreremos aos produtos constituídos do processo de avaliação, ou seja, os Guias de Livros Didáticos de História. Estes materiais, que originalmente possuem como destinação final informar aos professores sobre o universo de livros didáticos disponíveis à sua escolha, tornaram-se um dos objetos de pesquisa desta dissertação. Neste sentido, a opção por selecionar os Guias como recurso metodológico pautou-se pelo fato destes documentos nos possibilitarem perceber os indícios das vozes dos avaliadores sobre os livros didáticos a partir dos rastros de suas escritas que se apresentam nas resenhas das coleções.

Portanto, a primeira aproximação aos avaliadores se deu a partir da análise comparativa dos Guias de Livros Didáticos de História das duas últimas edições do PNLD das séries finais do ensino fundamental: o PNLD/2005 e o PNLD/2008. Tendo em vista o contato anterior com o primeiro documento e as várias indagações que surgiram a partir de sua investigação, tornou-se uma opção a análise que partisse deste Guia. Além disso, o contato posterior ao Guia de Livros Didáticos de História do PNLD/2008 permitiu-nos perceber elementos de singularidade e de heterogeneidade entre duas edições de avaliação que foram de encontro com a indagação inicial, a qual permaneceu como elemento de fundo desta dissertação.

Neste sentido, a análise comparativa destes dois materiais se constituiu como o primeiro caminho metodológico de incursão à investigação do processo de avaliação. A partir desta investigação foi possível perceber diferenças de olhares e de enfoques sobre os livros didáticos analisados por cada uma das duas comissões de avaliação, o que nos levou a refletir sobre a *pluralidade* de olhares sobre os livros didáticos de História entre dois processos avaliativos consecutivos, realizados por diferentes sujeitos.

O segundo momento da investigação recaiu, de fato, sobre a aproximação maior ao perfil profissional dos avaliadores, a fim de perceber em que medida a diversidade de olhares aparentes na análise comparativa dos Guias de Livros Didáticos de História possuía relações com a diversidade formativa dos avaliadores no interior do campo da História.

Dessa forma, as reflexões apresentadas no decorrer deste capítulo buscam, por um lado, evidenciar as diferenças existentes entre os Guias de Livros Didáticos de História de 2005 e 2008 e, por outro, situar, com maior clareza, o perfil profissional dos avaliadores envolvidos na avaliação das duas edições didáticas do PNLD. A partir dessas análises, acreditamos ser possível compreender os sentidos que perpassam a diversidade de olhares e de enfoques que delimitam dois processos de avaliação consecutivos.

2.1 - Caminhos metodológicos preliminares: a análise dos Guias de Livros Didáticos do PNLD de 2005 e do PNLD de 2008

Antes de adentrarmos nos caminhos percorridos durante a análise dos Guias de Livros Didáticos de História do PNLD de 2005 e do PNLD de 2008, bem como das evidências levantadas a partir de sua leitura, cabe destacar os elementos principais que demarcam estes materiais.

O Guia de Livros Didáticos constitui-se como o produto final do processo de avaliação realizado a cada edição do PNLD, no qual encontramos elementos oriundos das deliberações elaboradas pelas equipes de avaliadores durante o processo de avaliação das obras didáticas. Trata-se de um material público, destinado a informar aos professores acerca do universo de livros didáticos aprovados em cada edição do PNLD e a auxiliá-los na escolha dos livros didáticos disponíveis para adoção nas suas respectivas escolas.

Embora se trate de um material elaborado com a intenção de orientar a escolha do professor, fato é que os Guias de Livros Didáticos tornaram-se importantes objetos de pesquisa no contexto de elaboração desta dissertação. A análise recaiu sobre a leitura comparativa entre o Guia de Livros Didáticos de História do PNLD/2005 e o Guia de Livros Didáticos de História do PNLD/2008, o

que nos permitiu o encontro com evidências que nos orientaram com maior clareza e segurança na investigação da atuação dos avaliadores no interior do sistema de avaliação das respectivas edições do PNLD em que fizeram parte.

A partir da leitura dos Guias de Livros Didáticos pertencentes às duas edições do PNLD ora investigadas, percebemos alguns delineamentos gerais que demarcam suas estruturações. Em seu interior, estão presentes informações que se direcionam à leitura do professor e ao seu conhecimento prévio quanto as principais características das coleções didáticas. Destacam-se deste conjunto de informações, a relação das coleções didáticas aprovadas, seguidas pela identificação de título, autoria e edição. Além das informações intrínsecas a cada coleção, cada uma delas vem acompanhada por uma resenha sucinta, na qual são ressaltadas as apreciações dos avaliadores quanto aos seus aspectos pedagógicos, históricos e editoriais.

No que se refere aos elementos históricos, as resenhas ressaltam a estruturação e a abordagem histórica dos conteúdos de cada coleção, o tratamento dos conceitos históricos e o trabalho com as fontes históricas. Já em relação aos elementos didáticos, prevalecem aspectos relacionados à metodologia de ensino-aprendizagem como o trabalho com as habilidades cognitivas dos alunos, a adequação do conteúdo escolaridade dos discentes e a abordagem das atividades e exercícios. Cabe ressaltar que, em ambos os Guias, há a apreciação de abordagens nas coleções didáticas que se voltam para o desenvolvimento da cidadania¹⁸.

A despeito da aparente e relativa homogeneidade que perpassa a estrutura de ambos os Guias, a leitura mais atenta destes dois materiais revelou evidências interessantes, que nos permitiram perceber a singularidade de cada processo de avaliação, bem como a diversidade presente entre os dois processos. Ainda que os Guias não possam ser concebidos como retrato fiel da avaliação e, portanto, da ação dos avaliadores, ambos se constituíram como objetos essenciais de pesquisa, na medida em que contribuíram significativamente para a construção dos primeiros passos metodológicos desta investigação e para a seleção do universo de fichas

¹⁸ Embora o termo “desenvolvimento da cidadania” possa gerar um sentido genérico, ambos os Guias se voltam para a percepção das potencialidades e limites que as coleções didáticas apresentam de promover, a partir de suas abordagens históricas e didáticas, a capacidade de desenvolver atitudes e valores voltados para a construção da cidadania. Como será visto mais adiante, cada processo de avaliação estabeleceu critérios avaliativos específicos relacionados ao desenvolvimento da cidadania nos livros didáticos de História.

avaliativas analisados nesta dissertação de mestrado. Assim, levando-se em consideração a importância deste processo exploratório, ressaltaremos, nas linhas abaixo, as principais evidências encontradas a partir da leitura destes materiais.

A aproximação aos Guias de 2005 e 2008 foi realizada a partir da análise comparativa entre ambos. A comparação entre os Guias se pautou, principalmente, na leitura das *resenhas* das coleções didáticas, já que nelas estão presentes as apreciações dos avaliadores sobre os elementos históricos e didáticos das coleções, bem como na análise dos *critérios avaliativos* presentes na seção final dos Guias. Dentre as evidências encontradas no processo de leitura, destacaremos aquelas mais significativas, no sentido de nos ter possibilitado compreender as especificidades que demarcam cada processo avaliativo, bem como a diversidade entre ambos.

Ao iniciar a análise comparativa entre os Guias, percebemos uma significativa diferença entre o *número* e o *título* de coleções aprovadas nos dois processos de avaliação. Enquanto no Guia do PNLD/2005 constam vinte e duas coleções aprovadas, no Guia do PNLD/2008 nos deparamos com dezenove coleções. Interessante destacar que, de um universo de vinte e dois títulos presentes no Guia de 2005, apenas dez permanecem no Guia de 2008¹⁹. Diante de algumas lacunas que a leitura restrita aos Guias pode nos oferecer, esta primeira evidência nos possibilitou construir hipóteses quanto à diferença de títulos constatada entre o intervalo de dois processos de avaliação consecutivos. Uma das lacunas mais expressivas quanto a este aspecto, diz respeito ao sigilo quanto às coleções excluídas a partir do processo de avaliação. Embora este não seja um problema que afete o desenvolvimento desta dissertação, fato é que sem o acesso a esta listagem, fica nebuloso compreender se o universo das coleções aprovadas no PNLD/2005

¹⁹ Os dez títulos presentes em ambos os Guias são: *Descobrimo a História, Diálogos com a História, História em Documento: Imagem e Texto, História e Vida Integrada, História por Eixos Temáticos, História Temática, Historiar: Fazendo, Contando e Narrando a História, Navegando pela História, Saber e Fazer História e Série Link do Tempo.*

(as restantes doze coleções²⁰), que não constam no Guia do PNLD/2008, foram reprovadas neste último processo ou não foram inscritas para a última avaliação.

A segunda evidência encontrada foi a entrada de *novos títulos* a partir do PNLD de 2008, conforme se apresentam no Guia do referido processo²¹. Trata-se de novas edições didáticas, produzidas a partir do ano de 2004 e, portanto, posterior ao processo avaliativo do PNLD/2005²². A entrada de novas coleções no PNLD nos permite situar com maior concretude a relação entre a dinâmica do mercado de livros didáticos e o PNLD. Como se observa, de um processo ao outro, houve uma renovação de quase 47% das coleções no interior do PNLD de 2008.

A diferença e diversidade de títulos presentes entre os dois Guias analisados vão de encontro com outras evidências levantadas a partir da investigação mais a fundo destes materiais. A leitura das resenhas das coleções didáticas presentes em ambos os Guias nos permitiu perceber que a diferença de títulos foi acompanhada pela *diversidade teórico-metodológica* entre o conjunto das coleções. A despeito da delimitação clara dos critérios de avaliação, que se pautaram, em ambos os Guias, pelo diálogo com elementos históricos e didáticos inovadores, o que se verificou, a partir da leitura das resenhas das coleções, foi uma diversidade muito grande de abordagens, muitas das quais se afastavam da perspectiva norteadora da avaliação.

Esta diferença foi ainda mais evidente entre as coleções aprovadas no processo de avaliação do PNLD/2005, quando observamos um cenário mais plural em termos das opções teórico-metodológicas e programáticas das coleções. Acreditamos que a incorporação de coleções didáticas variadas no interior do sistema de avaliação do PNLD/2005 sinaliza um diálogo entre os avaliadores e os professores, na medida em que, tanto os professores que optassem por uma abordagem tradicional, quanto aqueles que tivessem preferência por uma perspectiva mais renovada em termos de escrita da História encontrariam opções disponíveis para escolha.

²⁰ Os doze títulos presentes apenas no Guia do PNLD de 2005 são: *Caminhos da História*, *História*, *História Cotidiano e Mentalidades*, *História Passado e Presente*, *História Passado e Presente – História Integrada*, *Jornada para o Nosso Tempo*, *Nova História Crítica*, *O Jogo da História*, *Para Compreender a História*, *Tempo e Espaço*, *Uma História em Construção* e *Viver a História*.

²¹ As novas coleções, aprovadas no PNLD de 2008, são: *Construindo Consciências – História*; *Encontros com a História*; *História: Conceitos e Procedimentos*; *História – Das cavernas ao Terceiro Milênio*; *História em projetos*; *História Hoje*; *História, Sociedade e Cidadania*; *Por dentro da História e Projeto Araribá – História*.

²² Conforme consta no Edital de convocação de inscrição às editoras do PNLD de 2005, o prazo de inscrição das coleções didáticas desta edição vigorou entre os meses de julho a setembro de 2002 (EDITAL PNLD/2005, 2002).

Esta possível discrepância é mais aparente no que tange aos elementos relacionados à metodologia da História. Embora coleções diversas tenham sido aprovadas, percebemos nas resenhas de ambos os Guias o privilegiamento de elementos e de abordagens teórico-metodológicas que dialoguem com a historiografia renovada²³. Tal constatação pode ser verificada não só a partir dos critérios avaliativos, como nas resenhas das coleções dos dois Guias. Nestas, as obras alvos de elogios são aquelas que contemplam temáticas e procedimentos que dialogam com este processo de renovação.

Quanto às aquelas coleções, cujas abordagens não estejam centradas nesta perspectiva, podemos perceber duas situações que, na maioria das vezes, se inter-relacionam. De um lado as resenhas apresentam críticas às “abordagens tradicionais”²⁴ presentes nas coleções e, de outro, focalizam nas possíveis brechas – em que há incorporação de novas temáticas e conteúdos – elementos que parecem justificar sua aprovação.

Há um exemplo ilustrativo na resenha da coleção *Caminhos da História*, presente do Guia de 2005. Esta coleção foi alvo de apreciações negativas no que se refere à *metodologia da História*. Destacam-se, por exemplo, as críticas à abordagem da História, que, na referida coleção, seria tratada como saber acabado. A crítica se volta, também, para a estrutura da coleção, que seria demarcada pela lógica causal dos acontecimentos e pelo predomínio de um enfoque político e narrativo. A despeito da ênfase colocada nestes elementos “negativos”, o texto revela as inovações da coleção, como contraponto às críticas, através da seguinte afirmação:

A perspectiva de História enquanto forma de conhecimento e compreensão do mundo, com rigor e métodos próprios, não é muito valorizada. Apesar disso, nota-se um bom nível de atualização historiográfica (BRASIL, 2004: 09).

²³ Embora o termo *renovação historiográfica* abranja um conjunto diversificado de tendências, há um elo que perpassa a todas e que está presente entre os critérios de avaliação dos Guias. Em linhas gerais, privilegiam-se as temáticas centradas na perspectiva cultural, na problematização e valorização de fontes variadas, que compreendam a História como interpretação da realidade e não como verdade objetiva, mas como um saber em permanente construção, o estabelecimento de relações entre passado e presente, o rompimento da linearidade cronológica evolutiva, dentre outros.

²⁴ O termo *abordagem tradicional* é utilizado, no Guia, para se referir às vertentes historiográficas que privilegiam uma abordagem factual, essencialmente informativa e/ou economicista, bem como uma visão eurocêntrica pautada na quadripartição clássica e evolutiva do tempo e do processo histórico. As fontes históricas não são problematizadas e uma concepção de verdade pronta e irrefutável predomina sobre uma perspectiva interpretativa.

Podemos também observar o mesmo tipo de avaliação da coleção *História em Documento – Imagem e Texto*. Na resenha do Guia de 2005, são enfatizadas as inovações historiográficas presentes na obra. Contudo, há algumas ressalvas quanto à presença de abordagens históricas tradicionais. No seguinte fragmento da resenha percebemos tal consideração, quando se afirma que: “Apesar do recorte cronológico, o enfoque da obra baseia-se no princípio de que a História é uma representação que deve ser questionada” [grifo meu] (BRASIL, 2004: 55).

Há, contudo, uma diferença entre a análise das duas obras: enquanto na coleção *Caminhos da História*, a ênfase recai muito mais sobre os aspectos “negativos”, na coleção *História em Documento – Imagem e Texto*, os elementos “positivos” são muito mais valorizados. Na primeira coleção, a ênfase se volta para a ausência de abordagens históricas e didáticas “inovadoras”. Destaca-se o caráter conteudista do texto, bem como o enfoque causal e político dos acontecimentos históricos. Associado a esta perspectiva histórica, ressalta-se o caráter pouco problematizador do texto principal e das atividades, assim como a ausência de mobilização dos conhecimentos prévios do aluno (BRASIL, 2004:12).

Já a resenha da coleção *História em Documento – Imagem e Texto*, apresenta uma apreciação diversa. Nesta, a ênfase recai sobre as inovações, tanto no que se refere à metodologia da História, quanto à metodologia de ensino-aprendizagem. Dentre as principais características destacadas, encontram-se o questionamento da História como verdade objetiva, o trabalho problematizador com as fontes, o estabelecimento de relações entre passado e presente e a consideração do conhecimento prévio do aluno (BRASIL, 2005:55-56).

Na resenha da coleção *Nova História Crítica*, do Guia de 2005, percebemos uma crítica ao tipo de enfoque histórico da coleção, assinalando que em tal obra “*permanece a preocupação em estudar-se as sociedades na perspectiva das macro-estruturas econômicas, políticas e sociais.*” (BRASIL2004:137). Já em relação à resenha da obra *Viver a História*, considera-se que a obra possibilita o estabelecimento de relações entre presente e passado e a problematização da realidade atual e segue-se com a seguinte ressalva:

Por outro lado, é difícil atingir a perspectiva crítica com uma abordagem híbrida, que tenta conciliar as conquistas da historiografia recente e a manutenção de aspectos defasados do ponto de vista historiográfico [grifo meu] (BRASIL, 2004: 199).

No Guia de 2008 também encontramos resenhas que direcionam o mesmo olhar. São os casos das resenhas das coleções *História: das Cavernas ao Terceiro Milênio* e *Construindo Consciências–História*. Em relação à primeira coleção, destaca-se a crítica a uma abordagem marxista economicista, visível na seguinte afirmação:

A coleção supera a visão histórica mais economicista, em que todas as questões estão sob a custódia dos modos de produção e das relações de trabalho quase sempre impessoais. Por outro lado, a proposta não se distancia dos temas sociais e econômicos, apenas lhes atribui outras diretrizes. Isso significa que as idéias e as representações criadas pelos seres humanos expressam as suas condições reais de existência, as relações e os intercâmbios que se desenvolvem entre si e com o meio, enfim, a sua organização política e social [grifo meu] (BRASIL, 2007: 63).

Em seguida, a resenha ressalta o aspecto positivo da coleção, destacando que:

Em geral, o tema-problema macro é exposto no corpo do texto principal, e as questões mais pessoais ou locais surgem nos textos complementares, nos boxes ou nas atividades propostas, de forma que os alunos possam questionar o que estão estudando (BRASIL, 2007: 64).

Como se pode notar, a despeito de se verificar a aprovação de um universo diversificado de coleções didáticas, no que diz respeito à abordagem teórico-metodológica, a tônica da avaliação dos dois processos avaliativos analisados recai sobre a incorporação de abordagens e de temáticas que dialoguem com a historiografia renovada.

A quarta evidência levantada diz respeito à diferença na *organização* dos dois Guias, principalmente no que se refere aos *elementos descritivos* e *analíticos* das resenhas das coleções didáticas. Embora pareçam questões de forma, as mudanças nestes aspectos implicaram diferenças de enfoques, onde os elementos ligados à metodologia da História e aqueles relacionados à metodologia de ensino-aprendizagem adquiriram diferenciados destaques em cada um dos Guias.

Enquanto no Guia do PNLD/2005 as apreciações quanto aos aspectos ligados à metodologia da História e à metodologia de ensino-aprendizagem são explicitados na seção das resenhas individuais de cada coleção didática, no Guia do PNLD/2008 estes mesmos elementos analíticos são abordados em espaços distintos do Guia: em um primeiro momento, quando os elementos relacionados à

metodologia da História são explicitados por conjuntos de coleções, reunidas a partir da estruturação de seus conteúdos históricos,²⁵ e em um segundo momento, quando os elementos relacionados à metodologia de ensino-aprendizagem são analisados no interior das resenhas individuais de cada coleção didática.

Embora ambos os Guias tenham em comum a preocupação em apresentar a avaliação sucinta dos elementos didáticos e históricos das coleções, no Guia do PNL D/2008, os elementos ligados à metodologia de ensino-aprendizagem adquirem maior visibilidade. Além disso – e talvez em decorrência dessa diferença de enfoque – as apreciações quanto aos elementos ligados à metodologia de ensino-aprendizagem das coleções assumem direcionamentos distintos entre os dois Guias.

Nas resenhas do Guia do PNL D/2005, os elementos ligados à metodologia de ensino-aprendizagem são apontados em sua relação com os elementos da metodologia da História, no sentido de se destacar as possibilidades e limites que os elementos didáticos das coleções oferecem para o trabalho com o método histórico, como se pode observar no seguinte trecho da resenha da coleção *História Temática*:

Os capítulos são organizados de forma que o aluno aprenda a elaborar a construção do conhecimento histórico. Os conceitos necessários ao saber histórico são enfatizados e há uma opção por trabalhar a História como um conhecimento em permanente construção – isso a partir das vivências e saberes prévios do aluno e com a recorrente comparação entre passado e presente. A organização temática dos conteúdos favorece a compreensão da realidade social e justifica a predominância das atividades que incentivam o desenvolvimento das habilidades cognitivas (BRASIL, 2004:109).

Por outro lado, no Guia do PNL D/2008, o enfoque à metodologia de ensino-aprendizagem direciona-se, de forma geral, com menor ênfase aos elementos históricos e abre-se maior espaço para apontamentos de questões didáticas e pedagógicas mais gerais. Na resenha do Guia do PNL D/2008 da mesma coleção acima citada, o enfoque se direciona para os recursos didáticos apresentados na coleção no sentido de evidenciar elementos que permitam desenvolver habilidades

²⁵ As coleções didáticas são divididas em quatro blocos, que refletem sua estruturação histórica. São eles: *História Temática*, onde encontram-se coleções cujos conteúdos se organizam por eixos temáticos; *História Integrada*, cujos conteúdos são organizados pelo tratamento integrado da História Geral e da História do Brasil, a partir da perspectiva cronológica; *História Intercalada*, onde se entrecruzam os conteúdos de História do Brasil, da História da América e da História Geral, também a partir da cronologia linear e, finalmente, o bloco denominado *Identidade Nacional*, onde o conteúdo de História do Brasil é abordado nos dois primeiros volumes (5ª e 6ª séries) e o conteúdo de História Geral é tratado nos dois últimos volumes (7ª e 8ª série).

cognitivas nos alunos. Estas ganham destaque, sem estarem necessariamente apresentadas na sua relação com as possibilidades de desenvolvimento de habilidades propriamente históricas. Podemos perceber esta relação a partir do seguinte trecho da resenha de *História Temática*:

Nesta coleção, o trabalho com eixos temáticos permite a interação com métodos e conteúdos de diferentes campos do saber, motivando o aluno, em alguns momentos, a expressar seu pensamento, a levantar hipóteses e a debater com o professor e com os colegas. O ponto forte da obra são as diferentes tipologias textuais e a diversidade das atividades propostas, porém poucas permitem a interação dos alunos (BRASIL, 2007: 37).

Ainda no Guia do PNLD/2008, podemos perceber outro exemplo, em que a ênfase ao desenvolvimento de habilidades cognitivas gerais – pouco vinculadas ao desenvolvimento de habilidades históricas – também é marcante. Trata-se da resenha da coleção *Por dentro da História*, como pode ser evidenciado no seguinte trecho:

(...) a obra apresenta algumas inovações pedagógicas que possibilitam ao professor e aos alunos a vivência de experiências didáticas significativas. Quando o autor sugere o trabalho com filmes, textos literários, imagens e músicas, prioriza a questão do incentivo à leitura, propondo, inclusive, diversos tipos de textos em várias seções. Este é um dos pontos fortes da coleção, pois, nos boxes, o aluno tem a oportunidade de ler textos, imagens, mapas e gráficos (BRASIL, 2007: 54).

Ainda com relação à ênfase dada aos elementos vinculados à metodologia de ensino-aprendizagem, percebemos, no Guia do PNLD/2008, a tônica colocada ao uso das linguagens e suas possibilidades de desenvolvimento de habilidades históricas, algo que não aparece com muita frequência nas resenhas do Guia do PNLD/2005. O destaque ao trabalho com linguagens variadas – como cinema, fotografia, música, mapas – pode ser percebido em grande parte das resenhas. Na resenha da coleção *História em Documento: Imagem e Texto*, do Guia do PNLD/2008, por exemplo, verificamos esta preocupação no seguinte trecho:

Há um investimento no uso de linguagens variadas, como mapas, linhas do tempo, obras de arte, fotografias (...) propagandas e tabelas integradas ao texto, levando o aluno a problematizar os conceitos históricos. (BRASIL, 2007: 93).

Em muitos momentos, o destaque dado aos elementos didáticos nas coleções do Guia do PNLD/2008 parece orientar-se no sentido de auxiliar ao professor em

sua prática docente. Podemos exemplificar esta preocupação através do seguinte trecho da resenha da coleção *Descobrimo a História*:

O Manual do Professor oferece informações adicionais ao Livro do Aluno, com leituras de aprofundamento sobre os procedimentos e os recursos didáticos preconizados no ensino de História, incluindo os temas da leitura e da interpretação de imagens, da exposição oral individual e em grupo, da análise e da interpretação de filmes, de visita a museus, das entrevistas, do estudo de textos e documentos (BRASIL, 2007:111).

Na resenha da obra *História Temática*, percebemos também a preocupação em ressaltar as possibilidades apresentadas ao trabalho docente, ao afirmar que:

Em cada volume, existem informações adicionais que facilitam o trabalho com imagens, conceitos, ensino e avaliação, além de indicações de recursos, como jornais, revistas fotografias, vídeos e sites, que podem auxiliar o docente em seu cotidiano escolar. O Manual do Professor sugere um conjunto de leituras para a atualização historiográfica do professor, incentiva práticas educativas autônomas e orienta, visando à interdisciplinaridade, além de apresentar linguagem clara, objetiva e própria ao docente formado em História (BRASIL, 2007:37).

A tônica colocada nas possibilidades e limites apresentados nas coleções para o trabalho docente gera, em alguns casos, discursos que adquirem um tom prescritivo quanto ao papel do professor na sala de aula. O trecho da resenha da coleção *Projeto Araribá – História* ilustra este posicionamento, quando o texto ressalta que:

Ao professor cabe a função de facilitador, sem o qual o processo educativo não acontece. A obra, indicando fontes bibliográficas para ampliação do conhecimento e trazendo lembretes através das seções, procura fornecer instrumentos para que o docente, efetivamente, ocupe esse papel (BRASIL, 2007: 60).

Conforme pode ser observado, a maior ênfase colocada sobre os elementos vinculados à metodologia de ensino-aprendizagem no Guia do PNLD/2008 pode indicar o esforço em estabelecer um diálogo com o professor, na medida em que o discurso apresentado nas resenhas se encaminha, muitas vezes, no sentido de contemplar as potencialidades que as coleções didáticas apresentam para o trabalho docente.

A análise da estrutura do Guia do PNLD/2008 como um todo realça o esforço de diálogo com o professor, que não se limita aos espaços dedicados às

resenhas das coleções. As seções iniciais deste documento apresentam quadros sintéticos de classificação dos elementos metodológicos apresentados por cada coleção didática²⁶. Cada um destes elementos é avaliado pelas classificações *Não, Suficiente, Bom* e *Ótimo*. Para uma visualização mais clara e dinâmica, cada um desses distintivos recebe uma coloração específica, o que facilita a leitura do professor. Contudo, se, por um lado, estes quadros se apresentam como um importante instrumento de auxílio à escolha do professor, por outro lado, os mesmos podem gerar a indução indireta do olhar do professor sobre as coleções.

Dessa forma, a leitura comparativa dos Guias de Livros Didáticos de História do PNLD/2005 e do PNLD/2008 revelou diferenças de enfoque sobre as coleções didáticas, as quais acreditamos estarem associadas, em grande medida, pelos diferentes olhares das duas comissões de avaliação das respectivas edições do PNLD ora analisadas.

Por outro lado, acreditamos, também, que o contexto avaliativo em que cada uma das comissões atuou contribuiu para os diferentes delineamentos assumidos pelas duas edições de avaliação, pois, embora a percepção dos olhares dos avaliadores sobre os livros didáticos de História seja a dimensão privilegiada da presente dissertação, não podemos perder de vista a presença de outros determinantes que demarcam a diversidade do processo de avaliação. Trata-se de prescrições definidas *a priori* as quais caracterizam, muitas vezes, a especificidade de cada edição da avaliação e conduzem os olhares dos avaliadores.

2.2- A pluralidade de olhares a partir dos diferentes contextos do sistema de avaliação

O sistema de avaliação de livros didáticos realizado pelo Programa Nacional do Livro Didático integra o campo de uma política pública educacional mais ampla e, neste sentido, está atravessada pelos diferentes agentes, delineamentos e demandas intrínsecas às políticas públicas. Conforme explicitado no capítulo

²⁶ Os elementos metodológicos classificados nos quadros sintéticos se dividem em Propostas Históricas, que contemplam os quesitos Concepção de História, Conhecimentos históricos, Fontes Históricas/Documentos, Imagens; Proposta Pedagógica, que abarcam Metodologia de Ensino-Aprendizagem, Desenvolvimento de capacidades e habilidades e Atividades e Exercícios; Cidadania, contemplando o quesito Construção da cidadania; Manual do Professor, contemplando Orientações e apoio ao professor e, por fim, Projeto Gráfico, que contempla o quesito Editoração e aspectos visuais.

anterior, o vínculo entre o sistema de avaliação e as políticas educacionais logrou demarcar sua institucionalização no interior do PNLD, que se concretizou enquanto eco de demandas variadas em torno da melhoria da qualidade do livro didático.

Da mesma maneira, as diferentes configurações assumidas pelas sucessivas edições do PNLD das séries finais do ensino fundamental²⁷ refletem a permanência desta dinâmica relação entre o sistema de avaliação e as políticas educacionais. Conforme destaca parte da literatura referente ao tema, as mudanças operadas no interior do sistema avaliativo, principalmente aquelas relacionadas aos critérios de avaliação, refletem, de um lado, as diferentes composições das equipes de avaliadores e as demandas epistemológicas advindas da academia e, de outro, as propostas curriculares oficiais (AMARAL, 2006).

No que se refere, especificamente, à *conformação dos critérios avaliativos* das coleções didáticas, o mesmo movimento é observado. Nesse caso, podemos constatar a participação de agentes diversos no delineamento dos critérios avaliativos das primeiras edições do PNLD, como os representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação e professores especialistas (GATTI JR., 2007:31).

Ao compararmos os Editais do PNLD/2005 e do PNLD/2008, encontramos tais critérios balizadores da avaliação pedagógica das coleções didáticas, que se solidificaram no decorrer das diferentes edições do PNLD. Da mesma forma, observamos algumas alterações entre ambas as edições, o que demonstra a vivacidade desta relação. Dos elementos fixados como critérios norteadores da avaliação, destacam-se os seguintes aspectos: correção dos conceitos e informações básicas, coerência e adequação metodológicas, além da observância aos preceitos legais e jurídicos²⁸ (EDITAL PNLD/2005, 2002; EDITAL PNLD/2008, 2005).

Na área da História, estes critérios adquirem roupagens mais específicas. No que tange à correção de conceitos e informações básicas, são analisadas nos livros didáticos de História o tratamento adequado de conceitos históricos (como fontes, história, tempo, dentre outros); a presença de anacronismos, de nominalismos e voluntarismos. Já em relação à coerência e adequação metodológicas, observa-se o

²⁷ Estamos nos referindo ao PNLD/1999; PNLD/2002; PNLD/2005 e PNLD/2008, todos destinados às séries finais do ensino fundamental.

²⁸ No Edital do PNLD/2005 este critério aparece com a designação de “Contribuição para a construção da cidadania” (EDITAL, PNLD/2005, 2002).

vínculo entre a proposta histórica anunciada pelo autor e sua concretização ao longo da coleção. Além disso, espera-se que a opção teórico-metodológica definida pela coleção contribua para os objetivos do ensino fundamental e do ensino de História.

Por fim, o último critério avaliativo concentra-se na análise de abordagens que veiculem preconceitos de matizes diferenciadas (de origem, gênero, etnia, idade ou quaisquer outras formas de preconceito), assim como propaganda ou doutrinação religiosa. Ainda dentro deste critério, observa-se se a coleção desperta para a historicidade das experiências sociais, através do trabalho adequado com conceitos, habilidades e atitudes na construção da cidadania; o estímulo ao convívio social e ao reconhecimento da diferença, além do desenvolvimento da autonomia de pensamento, do raciocínio crítico e da capacidade de argumentação (EDITAL PNLD/2005, 2002; EDITAL PNLD/2008, 2005).

Como se pode perceber, muitos destes critérios estão perpassados por demandas que surgiram das denúncias acadêmicas ao conteúdo do livro didático. Esta relação é mais nítida quando detemos a atenção especialmente sobre os critérios relativos aos erros conceituais e à veiculação de preconceitos nas coleções didáticas.

Por outro lado, alguns dos critérios surgiram em decorrência de demandas posteriores à instauração do sistema de avaliação, os quais vêm se atualizando no desenrolar das edições do PNLD. Estamos nos referindo, neste caso, aos critérios relacionados aos *preceitos éticos ou de construção da cidadania*. Conforme destaca Décio Gatti Jr., a cidadania se tornou um dos critérios fundamentais no interior do sistema de avaliação do PNLD, passando a assumir o mesmo grau de importância que os elementos pedagógicos. Em seu artigo, o autor destaca a afinação entre estes critérios e os preceitos legais da Constituição Federal, assim como com as prescrições educativas oficiais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998 e no Plano Nacional de Educação (GATTI JR, 2007).

Nestes documentos, conforme destacado pelo autor, a cidadania adquire papel fundamental, ao nortear a proposta geral da educação básica. O termo “cidadania” adquire conotações diversas nestes documentos, sendo associada ora à participação social e política, ora ao respeito e à tolerância às diferenças étnicas, de gênero, de idade e de condição social.

No interior do PNLD, a cidadania surge explicitamente e nominalmente como critério avaliativo eliminatório a partir do PNLD de 1999, através da seção denominada *Contribuição para a construção da cidadania*. A partir de então, a averiguação de preconceitos de origem, de cor, de condição econômico-social, de etnia, de gênero e outras, passou a se constituir como critério avaliativo relevante no sentido da definição das obras didáticas a serem adotadas (GATTI JR, 2007:30).

Paulatinamente, o critério referente à cidadania foi sendo remodelado e novos elementos passaram a compor os itens relacionados a este tópico. Ao observar os Editais do PNLD/2005 e do PNLD/2008, percebe-se com clareza a presença destes princípios como parte das exigências da avaliação e, mais do que isso, ficam aparentes as diferentes nuances que a cidadania assumiu entre os dois processos.

Em ambos os Editais, a seção relativa à cidadania abarca tanto critérios avaliativos comuns a todas as áreas do conhecimento, quanto aqueles relacionados à área da História. Conforme se observa nos dois Editais, tais critérios, relativos a todas as áreas, compõem os elementos avaliativos eliminatórios, sendo assim descritos:

Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a coleção didática não poderá:

- (i) veicular preconceitos de condição econômico-social, étnico-racial, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação;
- (ii) fazer doutrinação de qualquer tipo, desrespeitando o caráter laico e democrático do ensino público;
- (iii) utilizar o material escolar como veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais (EDITAL PNLD/2005, 2002:32; EDITAL PNLD/2008, 2005:31).

A diferença entre os Editais aparece no interior dos critérios de qualificação comuns a todas as áreas do conhecimento do Edital do PNLD/2008. Neste, surge um novo item avaliativo, vinculado à construção da cidadania, conforme segue abaixo:

São os seguintes os critérios de qualificação:

· Quanto à **construção de uma sociedade cidadã**, espera-se que o livro didático:

- 1) promova positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder, reforçando, assim, sua visibilidade;
- 2) aborde a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária;

- 3) promova positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
- 4) promova positivamente a cultura afrobrasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos;
- 5) aborde a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária (EDITAL PNLD/2008, 2005:32).

Como se observa, a tônica recai sobre questões étnicas e de gênero. Estas passam a se constituir como critérios balizadores da avaliação das coleções didáticas de todas as áreas do conhecimento. Na seção de avaliação da área da História, particularmente, estes novos elementos são acrescentados como um dos critérios eliminatórios da área. Conforme se verifica no Edital do PNLD/2005, tal critério, denominado por *Contribuição para a construção da cidadania*, está assim descrito:

O livro didático faz parte intrínseca do processo educativo, servindo como um dos instrumentos de que o professor dispõe para seu trabalho didático-pedagógico. Ele deve contribuir, portanto, para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania. Isso significa:

- não veicular, nos textos e nas ilustrações, *preconceitos* que levem a *discriminações* de qualquer tipo (origem, etnia, gênero, religião, idade ou quaisquer outras formas de discriminação);
- não ser instrumento de *propaganda* ou *doutrinação religiosa*;
- despertar para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania;
- estimular o *convívio social* e o *reconhecimento da diferença*, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse;
- desenvolver a *autonomia* de pensamento, o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar (EDITAL PNLD/2005, 2002:54).

No Edital do PNLD/2008, este critério também aparece como item eliminatório. O texto é o mesmo descrito acima, acrescido do seguinte tópico:

O livro didático faz parte intrínseca do processo educativo, servindo como um dos instrumentos de que o professor dispõe para seu trabalho didático-pedagógico. Ele deve contribuir, portanto, para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania. Isso significa: (...)

- estimular ações afirmativas em relação a questões de gênero, orientação sexual e etnias (EDITAL PNLD/2008, 2005:48).

Interessante destacar que a inserção deste quesito avaliativo surge exatamente no PNLD/2008, momento posterior à instauração da Lei Federal nº

10.639, que no ano de 2003, determinou a inclusão do estudo da história da África nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio²⁹. Tal fato permite-nos pensar, por conseguinte, na relação estabelecida entre a avaliação de livros didáticos e esta demanda externa, oriunda do protagonismo dos movimentos sociais e do processo de afirmação de identidades múltiplas, as quais ecoam no Estado e, conseqüentemente, no campo educacional. No que tange ao PNLD, podemos perceber esta relação, conforme destaca Cerri e Ferreira:

Esse movimento faz-se sentir no incremento sucessivo dos critérios de exclusão e de qualificação dos livros: nota-se maior exigência ao longo dos anos, tanto na perspectiva das características técnicas (históricas e pedagógicas) quanto nas categorias políticas, que, no caso específico do PNLD de História, concentram-se no tópico referente à formação do cidadão na ficha de avaliação dos livros (CERRI; FERREIRA, 2007:77).

Se, de um lado, verificamos a reconfiguração dinâmica dos critérios de avaliação, de outro, percebemos a dinamicidade do *mercado* no sentido de se adequar a estas mudanças. Como aponta Sonia Miranda e Tânia de Lucca, a instauração da política de avaliação dos livros didáticos tem provocado fortes reflexos no mercado editorial de livros didáticos, na medida em que o sucesso de vendas de suas coleções passou a depender de suas aprovações no PNLD (MIRANDA; LUCA, 2004).

Não por acaso, a indústria editorial promove renovações constantes nos conteúdos de seus livros didáticos, a fim de adequá-los às novas demandas que vão surgindo. Esta dinâmica, mobilizada em grande medida pela avaliação, se reflete nela própria, na medida em que, a cada processo, coleções didáticas diferenciadas – sejam novas ou renovadas – entram no processo de avaliação.

Assim como podemos observar o reflexo da renovação dos critérios de avaliação no setor editorial de materiais didáticos, verificamos, também, seus impactos sobre os *olhares dos avaliadores nas coleções didáticas*.

A leitura das resenhas de algumas coleções inéditas presentes no Guia do PNLD/2008 revela este duplo movimento. De um lado, o movimento de renovação do mercado editorial³⁰ e, de outro, o direcionamento dos olhares dos avaliadores,

²⁹ A Lei nº 10.639 pode ser acessada em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

³⁰ As coleções inéditas em 2008, em que verificamos a explicitação da temática africana são *História em Projetos*, *Projeto Araribá-História*, *História: conceitos e procedimentos* e *História, Sociedade e Cidadania*.

que demonstraram atenção especial à abordagem de temáticas e problemáticas relacionadas à África e aos afro-descendentes nos livros didáticos. Podemos exemplificar tal fato em trechos das resenhas das coleções *História: Sociedade e Cidadania* e *História em Projetos* quando sobre a primeira coleção a resenha destaca que:

Também pode se referir como exemplo de renovação historiográfica a preocupação em inserir estudos sobre a História da África e da Ásia em todos os volumes, superando um pouco a perspectiva eurocêntrica que tem predominado na História escolar. Outro aspecto a ser destacado, que constitui um diferencial na coleção, são as referências aos africanos tornados escravos no Brasil Colonial e Imperial. Denominados de trabalhadores escravizados ou de africanos escravizados, focaliza que sua situação não era natural, mas construída por interesses materiais e históricos. Por fim, cumpre enfatizar que no Manual do Professor, constam inúmeras orientações e sugestões no sentido de valorizar a cultura afro-brasileira e combater preconceitos raciais (BRASIL, 2007:96).

Em relação à coleção *História em Projetos*, destaca-se:

Apresenta tanto os povos indígenas quanto os afro-descendentes como protagonistas, inclusive tomando parte de questões importantes na sociedade brasileira atual, como, por exemplo, os direitos e as garantias constitucionais (BRASIL, 2007: 58).

Acreditamos que a dinâmica relação entre as prescrições definidoras dos critérios de avaliação e a dinâmica do mercado são elementos que não podem ser negligenciados nesta pesquisa, que se volta para a percepção dos olhares dos avaliadores sobre as coleções didáticas. A leitura comparativa entre os Guias do PNLD/2005 e do PNLD/2008 revelou, ainda que indiretamente, esta dinâmica relação, a qual pode ser mais bem compreendida através do acesso aos Editais das duas edições didáticas ora analisadas. Assim, nosso objetivo na construção desta pequena seção foi a de trazer para reflexão a força de delineamentos externos, que atravessam os olhares dos avaliadores.

A despeito dos diferentes determinantes que perpassam a avaliação dos livros didáticos de História realizados pelo PNLD, acreditamos que a complexidade e a pluralidade intrínsecas ao processo de avaliação têm relações com a dimensão própria do conhecimento histórico, o qual se situa num campo de abordagens amplas e diversificadas. Nos Guias, esta diversidade se mostrou evidente, tanto nos aspectos historiográficos, quanto naqueles vinculados aos procedimentos teórico-metodológicos de ensino-aprendizagem da História. Conforme se verificou nas análises acima, os Guias apresentaram concepções históricas variadas, que abarcaram tanto os olhares dos avaliadores, quanto o universo das coleções aprovadas e os critérios avaliativos.

Enquanto protagonistas principais do processo de avaliação, acreditamos que os avaliadores assumiram papel central no delineamento deste cenário diversificado e plural que demarcou os resultados de ambas as edições do PNLD na área da História. Como se pode observar a partir dos Guias, a *diferença entre os integrantes das equipes de avaliadores de cada processo de avaliação* é uma das pistas explicativas para a diversidade entre as coleções aprovadas. De um lado, a comissão de avaliação dos livros didáticos de História do PNLD de 2005 foi composta por dezoito avaliadores, dos quais apenas um permaneceu como avaliador na edição do PNLD de 2008. Já nesta última edição, estiveram presentes vinte e seis novos avaliadores, além daquele que permaneceu nas duas equipes. Sendo assim, o que se percebe é a quase total reconfiguração da equipe de avaliação, o que, certamente, demarca diferentes olhares sobre os livros didáticos de História inscritos para avaliação.

Neste sentido, acreditamos ser de grande valia refletir com maior cuidado acerca dos avaliadores, levando-se em conta seus lugares sociais de historiadores, que operam num campo de conhecimento plural. Neste sentido, optamos pela aproximação de suas trajetórias formativas e profissionais, a fim de perceber em que medida elas se revelam diversificadas.

2.3 – Uma análise mais detalhada sobre a pluralidade de olhares: a trajetória formativa dos avaliadores

A análise comparativa dos Guias de Livros Didáticos de História do PNLD/2005 e do PNLD/2008 nos proporcionou uma aproximação inicial e mais geral às comissões das respectivas edições do PNLD analisadas nesta dissertação. Sem dúvida alguma, a diversidade de olhares sobre os livros didáticos analisados por cada uma das comissões foi o elemento mais evidenciado até o presente momento, o que abre novas possibilidades para que façamos um movimento no sentido de olhar mais de perto para os avaliadores que compuseram as comissões do PNLD/2005 e do PNLD/2008.

Sabemos, de antemão, que todos possuem formação comum no campo da História, na medida em que a formação na área do conhecimento em que o avaliador se insere para a avaliação de livros didáticos é um dos requisitos do sistema de avaliação. Contudo, dada a amplitude teórica e metodológica intrínseca ao campo do conhecimento histórico, tornou-se imperativo investigar, com maior proximidade, a *trajetória formativa* destes sujeitos, a fim de perceber em que medida a diversidade de olhares apresentada entre os Guias de Livros Didáticos possui relações com as diferentes inserções dos avaliadores no campo da História.

A pesquisa à base do *Curriculum Lattes* de cada um dos avaliadores de ambas as comissões foi a opção adotada para contemplar os objetivos propostos, qual seja, o de compreender o olhar dos avaliadores sobre os livros didáticos de História a partir do lugar social que estes ocupam no interior do vasto campo do conhecimento histórico. Dessa maneira, a opção pela pesquisa da trajetória dos avaliadores via *Curriculum Lattes* se constituiu como um ponto de partida fundamental, na medida em que evidenciou o elemento de fundo que nos interessa apresentar nesta dissertação: *a diversidade epistemológica intrínseca ao processo de avaliação*.

Antes de adentrarmos de maneira mais detalhada na análise dos dados propriamente dito, convém realizar algumas observações metodológicas sobre esta pesquisa. De fato, alguns dos avaliadores não possuíam registros na plataforma *lattes* no contexto da análise, o que já sinaliza que as informações coletadas não contemplam todos os avaliadores. Dentre o universo de dezoito avaliadores

integrantes da comissão do PNLD/2005, 94,4% possuíam *Curriculum Lattes*. Entre os trinta e um membros da comissão do PNLD/2008, o universo se reduziu para 87,1% (gráfico 1)³¹. Se, de um lado, a ausência de informações sobre as trajetórias acadêmicas e formativas de alguns avaliadores ocasionou lacunas informativas, que impediram uma compreensão mais ampla sobre o perfil das comissões avaliativas como um todo, por outro, a ausência de registro na *plataforma lattes* pôde nos sinalizar que estes sujeitos (5,6% dos avaliadores do PNLD/2005 e 12,9% dos avaliadores do PNLD/2008) possuem perfis profissionais distintos no campo da História, *não vinculados, necessariamente à academia*. Tal fato nos acena, já de início, para a *heterogeneidade* na composição entre os sujeitos integrantes das comissões de avaliação, especialmente no que se refere aos membros da comissão do PNLD/2008, quando a diferença entre avaliadores que possuem *curriculum lattes* e aqueles que não possuem é mais expressiva se comparada com os avaliadores do PNLD/2005.

Diante deste cenário, a pesquisa se voltou para a análise de quarenta e quatro currículos, que foram categorizados entre avaliadores da comissão do PNLD/2005, avaliadores da comissão do PNLD/2008 e avaliadores de ambas as comissões. Utilizamos como recorte temporal limite para coleta dos dados dos avaliadores a mesma data que caracteriza as edições do PNLD em que estiveram envolvidos. Assim, as informações relativas aos membros da comissão do PNLD/2005 foram coletadas até o ano de 2005, enquanto que as informações dos membros da comissão do PNLD/2008 foram coletadas até o ano de 2008.

Os critérios adotados para a pesquisa recaíram sobre a *trajetória formativa e profissional* de cada um destes sujeitos no interior do campo da História e do campo da Educação. No que tange à *trajetória formativa*, recolhemos dados referentes à formação acadêmica dos avaliadores ao nível de graduação, pós-graduação *lato-sensu*, mestrado, doutorado e pós-doutorado. No que se refere à *trajetória profissional*, selecionamos dados relativos à inserção do avaliador no campo da Educação, em geral, e no campo do Ensino de História, em particular. No interior de ambos os campos, delimitamos seis categorias de análises.

³¹ Os gráficos foram gerados através do Programa SPSS. Os dados apresentados foram obtidos através da pesquisa de critérios específicos, detalhados no corpo do texto. Todos os gráficos se encontram no Anexo da dissertação.

A primeira delas diz respeito à *experiência na educação básica* enquanto docente dos níveis fundamental e/ou médio e enquanto gestor escolar. A segunda categoria foi elaborada com a intenção de perceber os possíveis vínculos estabelecidos com o campo de *formação de professores*. Nesta, construímos subcategorias que pudessem contemplar as diferentes inserções dos avaliadores dentro deste campo. As subcategorias analisadas foram: produção de trabalhos técnicos; elaboração de materiais instrucionais para professores; participação em projetos com setor público de ensino, voltados para formação de professores; participação como docente em cursos de extensão (tanto aqueles voltados para formação continuada de professores quanto aqueles voltados para a formação inicial de professores) e docência em nível superior nas áreas de Licenciatura³².

A terceira categoria voltou-se para a análise da *origem institucional* de cada avaliador no contexto em que fez parte da comissão de avaliação das suas respectivas edições do PNLD. A quarta categoria voltou-se para a análise da trajetória dos avaliadores no campo da *pesquisa acadêmica*. Para tanto, adotamos as seguintes subcategorias: orientações de trabalhos acadêmicos³³, publicações e participação em projetos de pesquisa. A quinta categoria foi elaborada com a intenção de perceber a relação dos avaliadores com a *temática do livro didático*, tanto a partir de vínculos acadêmicos quanto a partir de vínculos com a educação básica. No que se refere à relação com a temática do livro didático a partir da academia, foram elaboradas as seguintes categorias: orientações, publicações acadêmicas e projetos de pesquisa. Já em relação ao vínculo a partir da educação básica, foram construídas as seguintes subcategorias de análise: elaboração de trabalhos técnicos, oficinas e cursos de extensão. Finalmente a sexta e última categoria voltou-se para a análise da *relação com canais de comunicação acadêmica*, a fim de perceber o grau de relação dos avaliadores com a academia e de situar as temáticas e as áreas em que se concentram suas produções.

A análise mais aproximada das trajetórias dos avaliadores nos permitiu visualizar elementos comparáveis entre as duas comissões de avaliação analisadas, assim como nos apontou para a heterogeneidade de vínculos profissionais e

³² No campo do Ensino de História, a análise recaiu sobre a atuação docente em cursos de licenciatura em História.

³³ As informações inseridas na subcategoria *Orientações de trabalhos acadêmicos* contemplam trabalhos de conclusão de curso, e/ou monografias de especialização, e/ou dissertações de mestrado e/ou teses de doutorado.

formativos entre os avaliadores integrantes de uma mesma comissão, fornecendo, assim, subsídios para a reflexão mais aprofundada do objeto central desta dissertação.

A análise relativa à *formação acadêmica* dos avaliadores nos revelou as especificidades que demarcam cada uma das comissões e, ao mesmo tempo, nos permitiu mapear a natureza e o tipo de vínculo que estes sujeitos apresentam no interior do conhecimento histórico. Neste sentido, observa-se que a formação em História é o elo de identificação comum entre os avaliadores. No que se refere à formação ao nível de graduação, há apenas o registro de um avaliador da comissão do PNLD/2005 com formação na área de Ciências Sociais. Entre os avaliadores da comissão do PNLD/2008, encontramos sujeitos que possuem formação em duas áreas: em História e Pedagogia (14,8%), ou em História e Ciências Sociais (3,7%) (gráfico 2).

O investimento nos demais níveis de formação acadêmica é característico entre os avaliadores. Todos eles possuem formação ao nível de mestrado, diferenciando-se, apenas, quanto à área de conhecimento investida. Entre os avaliadores da comissão do PNLD/2005, o mestrado em História corresponde à área majoritária. Por outro lado, deparamos com uma minoria de avaliadores, desta mesma comissão, com formação na área da Educação.

Ao observarmos a formação entre os avaliadores da comissão do PNLD/2008, nos deparamos com um quadro diverso. Entre eles, a formação nas áreas da História e da Educação aparece com maior frequência e com incidência similar. Embora a formação nas áreas da História e da Educação corresponda à opção de maior incidência entre a comissão do PNLD/2008, percebemos o investimento em áreas diversificadas, ainda que contemplem a minoria dos avaliadores (gráfico 3).

Quando se avança para a análise ao nível de doutorado, observa-se a mesma tendência entre a comissão do PNLD/2005, ou seja, a concentração na área da História. Em relação à comissão do PNLD/2008, verifica-se a concentração nas

áreas da História e da Educação, exclusivamente. Embora a opção à formação em nível de doutorado contemple a grande maioria dos avaliadores de ambas as comissões, nos deparamos com um universo reduzido de sujeitos que não possuem formação neste nível acadêmico, o que é mais expressivo entre a comissão do PNLD/2008 (gráfico 4).

O investimento no nível de pós-doutorado se apresenta entre alguns avaliadores de ambas as comissões, embora em número reduzido. Também neste nível, as áreas de concentração são História e Educação. Interessante notar que, ao contrário daquilo que apareceu com maior predominância entre os membros da comissão do PNLD/2005 nos níveis de mestrado e de doutorado, em relação à formação no nível de pós-doutorado prevalece o investimento na área de Educação. O contrário se dá entre os membros da comissão do PNLD/2008, quando há o predomínio na área da História (gráfico 5).

Como se pode notar, ambas as comissões apresentam formação acadêmica consolidada, que se estende, entre a grande maioria dos avaliadores, até ao nível de doutorado, o que significa dizer que a base sobre a qual a avaliação se instaura é demarcada por complexa e densa formação por parte dos sujeitos que dela participam. Esse fato é importante de ser destacado porque, ao se lidar com um processo público de avaliação de algo que será utilizado pelo público e com recursos públicos em todo o território nacional, a avaliação pauta-se em medidas de rigor que hoje são desconhecidas pelos sistemas privados de ensino que, cada vez mais, tentam se impor como alternativas ao que é apresentado pelo PNLD.

Por outro lado, as áreas de concentração mais recorrentes estão entre a História e a Educação. Ao compararmos as duas comissões, observa-se a maior concentração na área da História entre os avaliadores da comissão do PNLD/2005, enquanto que, entre os avaliadores da comissão do PNLD/2008 há uma divisão entre as áreas da História e da Educação.

A relação com a academia perpassa não apenas a trajetória formativa dos avaliadores, como, também, suas trajetórias profissionais. Conforme se depreende da pesquisa, no contexto de ambas as avaliações, todos os sujeitos possuíam elos profissionais com instituições de ensino superior. As origens institucionais destes sujeitos são diversas e, ao mesmo tempo, muito bem delimitadas. Ao mapearmos a localização geográfica das instituições das quais os avaliadores mantinham vínculo

no contexto de suas participações nas edições do PNLD ora analisadas, deparamos com um quadro nítido quanto à demarcação de suas regiões de origem institucional.

Assim, enquanto no PNLD/2005 grande parte da comissão foi composta por sujeitos integrantes de instituições das regiões sudeste, centro-oeste e sul, no PNLD/2008, verificamos a participação de avaliadores vinculados às instituições localizadas em todas as regiões do país, com registros de maior participação de avaliadores ligados às instituições da região nordeste, seguidas pela região sudeste (gráfico 6).

Ao observarmos mais detalhadamente as regiões de origem dos avaliadores, percebemos elementos de concentração entre os membros da comissão do PNLD/2005 e elementos de heterogeneidade entre os membros da comissão de avaliação do PNLD/2008. Esta diferença pode ser mais bem ilustrada quando se observa com maior detalhamento a composição de cada uma das comissões a partir de suas distribuições nos respectivos estados de origem institucional (gráfico 7). A concentração na participação de avaliadores da comissão do PNLD/2005 integrantes da região sudeste é nítida, com o predomínio de instituições do estado de São Paulo. Já em relação aos avaliadores da comissão do PNLD/2008, a origem institucional é mais diversificada, embora haja o predomínio de avaliadores pertencentes às instituições integrantes do estado de Rio Grande do Norte e de Pernambuco (gráfico 8).

Os elos com as instituições de ensino superior são diversificados. Alguns dos avaliadores mantiveram relações profissionais com a instituição de formação acadêmica (ao nível de doutorado), seja através da docência, seja como membros de bancas. Esta relação é mais expressiva entre os avaliadores da comissão do PNLD/2008 (gráfico 9).

No que se refere ao tipo de experiência profissional nas instituições de nível superior, é nítida a relação de todos os avaliadores na docência ao nível de Graduação. A atuação contempla os campos da Educação, da História e do Ensino de História, com algumas especificidades que demarcam cada uma das comissões.

De forma geral, os membros da comissão de avaliação do PNLD/2005 apresentam uma trajetória concentrada no campo do Bacharelado em História. Este perfil compreende grande parte dos avaliadores, enquanto que os demais apresentam experiência docente no campo da Educação, através da docência no curso de Pedagogia e/ou na docência em demais Licenciaturas. No que se refere ao

campo do Ensino de História, observa-se a experiência de um universo mais reduzido, que corresponde à docência em disciplinas relacionadas à Didática e à Metodologia do Ensino de História (gráfico 10).

Em relação ao perfil docente dos avaliadores do PNLD/2008, nos deparamos com um universo oposto. Entre eles, a docência no campo da Licenciatura em História assume posição majoritária se comparada com a docência exclusiva no campo do Bacharelado em História. Nesta modalidade, insere-se um universo reduzido de avaliadores. No campo da Educação, a experiência docente permanece majoritária na área da Licenciatura em História, seguindo, com menor incidência, a docência na graduação em Pedagogia e em demais Licenciaturas (gráfico 11).

Esta diferença entre o perfil profissional das comissões é mais nítida quando observamos suas trajetórias profissionais no campo da pesquisa e a inserção profissional de ambas as comissões na pesquisa acadêmica na área do ensino de História (gráfico 12). Embora os gráficos revelem significativa presença dos avaliadores no campo da pesquisa acadêmica, observamos diferenças quanto ao grau e ao tipo de vínculo profissional com o universo da pesquisa entre as duas comissões. Ao observarmos o gráfico 12, percebemos que grande parte dos avaliadores da comissão do PNLD/2005 possui experiência no campo de pesquisa na área do Ensino de História, estando excluída deste quadro uma minoria.

Quando verificamos mais detalhadamente o lugar de onde os membros da comissão do PNLD/2005 se inserem no campo da pesquisa, percebemos o predomínio de atividades relacionadas à orientação de trabalhos acadêmicos e de publicações, ambas relacionadas a temáticas do Ensino de História (gráfico 13). No interior do universo de avaliadores que possuem experiência profissional na orientação de trabalhos acadêmicos, percebemos dois tipos de vínculo: o mais recorrente refere-se aqueles sujeitos que possuem uma inserção mais densa no campo do ensino de História e que, por isso, têm na atividade de orientação um dos ramos constitutivos de seu perfil profissional na academia. Por outro lado, há um universo reduzido de avaliadores que não possuem vínculos mais estreitos com o campo da História e cujos elos com o campo do ensino se concretizam apenas em experiências curtas ou esporádicas de orientação de trabalhos acadêmicos.

O mesmo ocorre em relação às publicações acadêmicas. No decorrer da análise da base *Lattes*, também observamos que muitos dos avaliadores possuem um perfil de produção acadêmica nitidamente vinculado ao campo da História,

correspondendo à maior fatia dos avaliadores que possuem relações com este campo de pesquisa. Em outras situações, as produções no campo do ensino ocorrem em contextos específicos, como se verifica algumas publicações esporádicas relativas ao livro didático de História, que se inseriram no contexto da participação destes avaliadores enquanto integrantes de comissões de avaliação de edições anteriores do PNLD.

Em relação aos membros da comissão do PNLD/2008, observa-se no gráfico 13 a relação integral de todos os avaliadores com o campo da pesquisa na área do Ensino de História. Integram este campo atividades diversificadas, como orientações de trabalhos acadêmicos, participação em projetos de pesquisa e publicações acadêmicas. Sobressai, entre estas atividades, a experiência em publicações acadêmicas (92,5% dos avaliadores), seguidas pelas atividades de orientações (85,1%). Em menor incidência, encontramos participações em projetos de pesquisa acadêmica (40,7%), que se dividem em projetos internos, vinculados às respectivas instituições das quais integram os avaliadores ou em projeto interinstitucional, especificamente o projeto denominado *Escolha e uso do Livro Didático – 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental* realizado através da parceria de várias universidades do Brasil (gráfico 14).

Cabe ressaltar, neste momento, a presença da temática do livro didático no âmbito das atividades de pesquisa acadêmica de ambas as comissões. Das atividades de orientação, publicação e projetos de pesquisa, percebemos que uma parcela foi atravessada por esta temática. No que se refere à comissão do PNLD/2005, quase metade dos avaliadores envolvidos com a pesquisa na área do Ensino apresenta algum tipo de relação com a temática do livro didático. Deste conjunto, destacam-se atividades de orientação e publicações acadêmicas, ambos correspondentes a 17,7% do universo dos 41,3% dos avaliadores. O percentual restante relaciona-se com o envolvimento em projetos de pesquisa voltados para a temática do livro didático (gráfico 15).

Em relação aos avaliadores do PNLD/2008, grande parte apresenta relações com a temática do livro didático. No campo da pesquisa, verificamos a participação de 62,9% dos avaliadores. Deste universo, percebemos a presença significativa do tema do livro didático em orientações acadêmicas, publicações e projetos de pesquisa, o que demonstra um forte vínculo acadêmico com o campo do ensino de História e com a temática do livro didático (gráfico 16).

Como se pode notar, ambas as comissões são compostas por sujeitos que possuem trajetórias diretamente vinculadas à academia. Por outro lado, percebemos, também, vínculos com a educação básica, embora não correspondam à experiência majoritária na trajetória profissional do conjunto dos avaliadores. O elo com este nível de ensino se apresenta de duas maneiras distintas: por um lado, através da atuação direta na sala de aula e/ou na gestão escolar e, por outro, através de vínculos com a formação de professores a partir de seus lugares de profissionais da educação superior.

A relação direta com a educação básica abarca um universo de avaliadores, correspondente a 23,5% dos membros da comissão do PNLD/2005, cuja atuação se pauta no ensino fundamental e/ou médio e na gestão escolar. Em relação aos avaliadores do PNLD/2008, verificamos a experiência de 22,2%, também pulverizados entre a docência no ensino fundamental e/ou médio e na gestão escolar (gráfico 17). Quando se observa com maior detalhamento o elo com a docência na educação básica, percebe-se que a totalidade da experiência dos avaliadores recai sobre a área da História (gráfico 18).

No que tange à experiência profissional com a formação de professores da educação básica, verificamos elos que abrangem a área da Educação, assim como a área do Ensino de História. Dessa maneira, os dois gráficos seguintes ilustram a relação dos avaliadores com a formação inicial e a formação continuada de professores na área da Educação como um todo e na área do Ensino de História, respectivamente (gráfico 19).

O elo com a formação de professores foi identificado através de um leque de atividades que envolvem o desenvolvimento de trabalhos técnicos, participações em projetos vinculados ao setor público de ensino, elaboração de materiais didáticos instrucionais, atuação em oficinas e em cursos de extensão voltadas para professores.

Entre o universo de 47,1% dos avaliadores da comissão do PNLD/2005 que possuem relações com o campo da formação de professores, 41,2% apresentam experiência em atividades ligadas à formação continuada, relacionadas à elaboração de trabalhos técnicos e de materiais instrucionais para professores, assim como atividades relacionadas à atuação em cursos de extensão e em projetos com o setor público de ensino (gráfico 20). Já em relação aos avaliadores da comissão do PNLD/2008, verificamos a participação de 51,8% em atividades relacionadas à

elaboração de trabalhos técnicos e à atuação em cursos de extensão e em projetos com setor público de ensino (gráfico 21).

A relação dos avaliadores com atividades relacionadas à formação de professores no campo do Ensino de História abarca 23,6% do total de 35,2% dos membros da comissão do PNLD/2005 envolvidos com esta atividade (gráfico 22). Já em relação à comissão do PNLD/2008, verificamos a participação de 29,6% entre o universo do 77,8% envolvidos com atividades relacionadas à formação de professores na área da História (gráfico 23).

Conforme buscamos observar a partir da análise das trajetórias formativa e profissional dos avaliadores, sobressaíram, como elo de identificação comum entre aqueles que compuseram ambas as comissões, a formação e a trajetória profissional no campo da História. Este dado sinaliza para a compreensão mais concreta do lugar social a partir do qual os avaliadores analisaram os livros didáticos. Contudo, conforme ressaltamos anteriormente, a formação comum no campo da História não garantiu, por si só, a uniformidade formativa dos avaliadores.

De fato, a análise mais detalhada do perfil profissional destes sujeitos demonstrou que, a despeito da sua formação comum, suas trajetórias foram construídas de maneiras diversificadas e heterogêneas. A diversidade dos lugares profissionais ocupados pelos avaliadores perpassou tanto a vinculação ao campo da História, quanto ao campo do Ensino de História. No que se refere a este último aspecto, também buscamos destacar que os avaliadores apresentaram trajetórias diversificadas, que contemplam atividades relacionadas à educação básica e à academia.

Assim, as evidências encontradas a partir da análise das trajetórias profissionais e formativas dos avaliadores nos permitiram compreender com maior clareza o cenário plural apresentado entre os Guias de Livros Didáticos de História do PNLD/2005 e do PNLD/2008. A partir da adoção da categoria teórica bakhtiniana “relatividade dos enunciados”, nos foi possível lançar a investigação sobre os Editais de inscrição de cada uma das edições do PNLD e sobre o *curriculum lattes* dos

avaliadores. As evidências encontradas a partir daí nos permitiram situar, de um lado, os diferentes contextos avaliativos que delimitaram as apreciações dos avaliadores e, de outro, os lugares sociais a partir dos quais estes sujeitos lançaram seus olhares sobre os livros didáticos, ambos demarcados pela diversidade.

Capítulo 3 – O livro didático nos meandros do saber histórico: a análise das fichas avaliativas do PNLD/2005 e do PNLD/2008

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos da fala. Toda inscrição prolonga aquelas que as precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da política. Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante. (BAKHTIN, 1992:98).

As contribuições teóricas de Mikhail Bakhtin referentes ao texto escrito abriram-me possibilidades múltiplas para refletir sobre meu objeto de pesquisa: as fichas avaliativas das coleções didáticas de História. Estes documentos são os produtos finais do processo de avaliação dos livros didáticos inscritos no PNLD, estando neles presentes as apreciações oficiais sobre determinada obra didática.

Embora as fichas se apresentem como um texto fechado, seu processo de construção é complexo, na medida em que envolve a atuação de diversos sujeitos, bem como determinações múltiplas. Dessa forma, podemos compreendê-las como o ponto final de um longo processo de avaliação, que se tece a partir do protagonismo dos avaliadores. Cientes da complexidade inerente ao processo de avaliação, buscaremos nas referências teóricas de Mikhail Bakhtin, relativas ao texto escrito, refletir sobre os elementos que permeiam a avaliação e que possam iluminar as reflexões sobre a pluralidade de olhares que a demarcam.

As reflexões teóricas de Bakhtin referentes ao texto escrito inserem-se no conjunto maior de suas reflexões relativas ao processo da comunicação social. O pensador russo atribui ao texto as mesmas características apontadas na comunicação oral, a qual é compreendida como processo lingüístico de interações discursivas entre sujeitos que se expressam em um contexto sócio-histórico específico e segundo intenções determinadas. Dessa forma, Bakhtin se afasta de uma concepção formalista e fechada do texto, atribuindo-lhe o caráter múltiplo e aberto: o texto está permeado por diferentes vozes, cujos enunciados emergem a partir de posições axiológicas delimitadas.

As análises de Bakhtin relativas ao processo de comunicação baseiam-se na perspectiva sócio-cultural. Isso significa que toda comunicação é um produto da interação entre sujeitos, cujos enunciados ocorrem e estão delimitados pelo contexto social concreto em que é produzido. O pensador atribui um significado dialético ao enunciado, conferindo-lhe uma natureza subjetiva e objetiva. No que se refere à subjetividade do enunciado, Bakhtin destaca seu caráter ideológico. Isso significa que toda enunciação é fruto da percepção de mundo que o enunciador compartilha. Por outro lado, o pensador ressalta a dimensão objetiva dos enunciados, ao apontar sua relação com o contexto histórico-social em que é produzido. Neste sentido, os enunciados são produtos de uma percepção subjetiva dos sujeitos falantes, que, por sua vez, não está descolada do contexto em que são produzidos.

Embora seja ressaltada a dimensão individual dos enunciados, na perspectiva bakhtiniana estes adquirem sentido e significação apenas no terreno das relações intersubjetivas. Portanto, é no interior da comunicação social que os enunciados se entrecruzam e se (re) configuram indefinidamente. Bakhtin utiliza o termo “vozes sociais” para se referir ao conjunto complexo e plural de enunciados que se defrontam no processo comunicativo.

Ao se referir ao processo de interação entre as diferentes vozes sociais, o pensador russo utiliza o termo “diálogo”. Embora este termo possa evocar a idéia de consenso ou de harmonia, Bakhtin destaca, sobretudo, seu caráter conflituoso. Para ele, o processo dialógico ocorre através da interação comunicativa de diferentes sujeitos, ou seja, de diferentes vozes sociais. Em outras palavras, trata-se de um processo marcado pelo embate entre diferentes tomadas de posição. É ali, no interior do processo de comunicação social, que se confrontam vozes e se entrecruzam múltiplas verdades sociais (FARACO, 2003: 60).

Embora as reflexões de Bakhtin se refiram aos processos dialógicos face-a-face – presentes nas esferas comunicativas cotidianas –, estas também são contempladas em suas análises relativas à esfera da comunicação escrita institucionalizada, denominadas de esferas da “produção cultural elaborada” (BAKHTIN, 1995). Sobre esta relação entre a linguagem do cotidiano (face-a-face) e a linguagem poética (elaborada), FARACO afirma:

Para Bakhtin e o Círculo, ao contrário, trata-se de aproximá-las porque nelas, no fundo, estão em funcionamento as mesmas forças: estão ambas situadas na grande corrente da comunicação sociocultural e nas duas se

materializam tomadas de posição axiológicas e relações dialógicas. (FARACO, 2003: 61).

Com base nas reflexões de Bakhtin acerca da natureza constitutiva dos textos escritos, buscaremos refletir sobre as fichas avaliativas, na medida em que em seu processo de constituição estão presentes os mesmos elementos apontados acima. Em primeiro lugar, destacamos o seu caráter sócio-histórico, já que se constituem como textos elaborados por sujeitos específicos – os avaliadores –, cuja produção ocorre em um contexto particular, qual seja, no interior de uma política pública de avaliação de livros didáticos.

Para pensarmos a atuação dos avaliadores, resgatamos a idéia bakhtiniana de *relatividade dos enunciados*, ao se referir à determinação do lugar social dos sujeitos falantes na elaboração de seu enunciado. Cabe ressaltar que o termo “lugar social” não se refere apenas à posição de classe ocupada pelo enunciador, mas ao seu posicionamento no contexto comunicativo. No caso dos avaliadores, estamos nos referindo a sujeitos que ocupam um lugar social comum, na medida em que todos os membros possuem formação em História e se posicionam como avaliadores de coleções didáticas produzidas pelo setor editorial privado, a partir dos delineamentos de uma política pública. Dessa forma, podemos afirmar que os sujeitos envolvidos em ambas as comissões de avaliação se inserem no interior de uma política de Estado a partir de suas condições de intelectuais que lançam suas apreciações a partir de seus olhares de historiadores.

Esta dimensão última é a que nos interessa com maior intensidade, pois consideramos que a diversidade de perspectivas que demarcaram os Guias do PNLD/2005 e do PNLD/2008 tem relações com as diferentes posições axiológicas que os avaliadores assumiram no contexto de sua análise. Enquanto sujeitos que avaliam livros didáticos a partir de suas posições de historiadores, buscaremos compreender a diversidade de perspectivas no interior do campo plural do conhecimento histórico.

Compreendemos, portanto, que a dimensão plural e diversificada que perpassou a avaliação tem relações com a própria dimensão do conhecimento histórico. Conforme destaca Jörn Rüsen, a tensão entre a *multiplicidade de procedimentos metódicos* e a *unidade do método histórico* é o fator que garante singularidade e identidade à profissão do historiador, bem como a objetividade do conhecimento histórico (RÜSEN, 2007). Partindo de um diálogo com um modelo

interpretativo não-mecanicista e, portanto, calcado na tensão interativa entre sujeito e objeto, Rüsen contribui para a compreensão científica e racional da dimensão plural do conhecimento histórico.

As reflexões de Rüsen inserem-se numa perspectiva teórica de confronto no campo epistemológico da História com diversos autores que buscaram, de diferentes maneiras, colocar em cheque o caráter científico do discurso histórico. Às ponderações de Paul Veyne e Paul Ricoeur, que buscaram situar a história no gênero da narrativa, somaram-se as idéias defendidas a partir da década de 1970 por Hayden White. Ao considerar a história como apenas uma “fiction-making operation”, White apontou para a ausência de distinção entre história e literatura, sobretudo por pensar a realidade não mais como uma referência objetiva e externa ao discurso, mas constituída pela e na linguagem (KRAMER, 2001).

Diversos historiadores, dentre os quais, Jörn Rüsen, buscaram responder aos novos desafios colocados por este movimento de “linguistic turn” ou “virada lingüística”, considerando equivocadas as tentativas de redução da história e da realidade social aos princípios que comandam os discursos, que retiravam as possibilidades de validação científica do conhecimento histórico. Um dos primeiros “combatentes” neste sentido foi Michel de Certeau. Embora salientasse que a escrita da História também fosse uma forma de narrativa, Certeau destacava que aquilo que conferia coerência ao discurso do historiador não era somente as regras próprias ao gênero literário que eles empregam, mas as práticas específicas determinadas pelas técnicas de sua disciplina.³⁴

Seguindo uma linha de pensamento semelhante, Roger Chartier lembra que a meta do conhecimento é constitutiva da própria intencionalidade histórica, fundando as operações específicas da disciplina, relacionadas com a validação da adequação entre o discurso de saber e seu objeto. Embora não seja mais possível, para o autor, pensar o saber histórico instalado na ordem da verdade absoluta, do “paradigma galileano”, matemático e dedutivo, seria deixar o campo livre para qualquer tipo de falsificação, caso se abandonasse a intenção da verdade (CHARTIER, 2002).

Uma das reflexões mais interessantes trazidas neste debate foi aquela realizada por Carlo Ginzburg, em sua obra *Relações de Força*, na qual o autor aponta para a compatibilidade existente entre retórica e prova. Recorrendo à

³⁴ Sobre Michel de Certeau, ver: DOSSE (2004).

concepção de retórica contida na *Retórica*, de Aristóteles, o autor combate o relativismo da obra de Hayden White, que remete a uma concepção de retórica presente no livro *Acerca da Verdade e da Mentira*, de Nietzsche. Ginzburg demonstra que apesar da noção de verdade absoluta ser falaciosa, não significa que o conhecimento histórico objetivo seja impossível, na medida em que o historiador lida com um campo do verossímil e nunca do certo (GINZBURG, 2002).³⁵

Dialogando com as contribuições teóricas destes últimos historiadores, resgatamos as reflexões de Rüsen relativas aos elementos que delimitam e demarcam o saber histórico. Segundo o autor, a particularidade do conhecimento histórico científico encontra-se, de um lado, na sua unidade operatória em relação às demandas postas pela realidade e, de outro, na sua diversidade procedimental.

Em sua obra, Rüsen destaca que os fundamentos e o sentido de existência do conhecimento histórico estão diretamente relacionados à sua necessidade em responder as carências fundamentais de orientação da prática humana da vida no tempo. Além disso, o autor aponta para o fato de que a maneira pela qual o conhecimento histórico responde a estas carências corresponde ao elemento que delimita sua especificidade e sua singularidade em relação aos demais saberes científicos (RÜSEN, 2001). Sob seu domínio, o historiador transforma tais carências em perguntas históricas, que, por sua vez, são submetidas a regras procedimentais próprias que caracterizam a operação histórica.

Embora as regras procedimentais sejam os elementos que garantem a especificidade e a unidade do conhecimento histórico, o tipo de procedimento utilizado, isto é, a forma pela qual o historiador formula a pergunta histórica e lida com as etapas operatórias do conhecimento histórico envolve uma questão subjetiva. Conforme destacado por Josef Fontana, a dimensão da subjetividade está relacionada, em grande medida, com as preocupações presentes do historiador e com os projetos de sociedade que ele compartilha (FONTANA, 1998).

³⁵ O debate relativo à cientificidade do conhecimento histórico parece ser inerente à reflexão em torno da epistemologia da História, como se pode observar nos escritos de Keith Jenkins e de Adam Schaff. Enquanto para o primeiro a História é percebida como um saber essencialmente subjetivo e, por isso relativo (JENKINS, 2001), para o segundo – cujo pensamento é demarcado pela crítica tanto ao objetivismo extremo dos positivistas, quanto ao subjetivismo exacerbado dos presentistas –, embora o conhecimento histórico seja demarcado pela subjetividade do historiador, a objetividade histórica pode ser alcançada principalmente através da aplicação de procedimentos científicos capazes de produzir verdades relativas na busca de uma verdade absoluta, ainda que esta seja inatingível (SCHAFF, 1983).

Dessa maneira, os métodos de investigação histórica estão diretamente relacionados às questões colocadas pelo historiador, que se traduzem em hipóteses teóricas. Sobre esta relação, Ginzburg destaca que:

As perguntas do historiador são colocadas sempre, direta ou indiretamente, em formas (destaco no plural) narrativas. Essas narrações provisórias delimitam um âmbito de possibilidades que, freqüentemente, são modificadas ou até descartadas no curso do processo de pesquisa. Podemos comparar essas narrativas a instâncias mediadoras entre questões e fontes, as quais influem profundamente (ainda que não de maneira exclusiva) sobre os modos pelos quais os dados históricos são recolhidos, eliminados, interpretados – e, por fim, naturalmente, narrados. (GINZBURG, 2002).

Dessa maneira, a resposta histórica será dada a partir das formas pelas quais são manejadas as etapas da operação histórica. Poderíamos traduzir o termo “respostas” pelo processo de interpretação histórica, ou seja, a fase de elaboração da narrativa histórica. Neste momento, os fatos obtidos na pesquisa adquirem um sentido histórico específico (RÜSEN, 2007). Como podemos perceber, a despeito da especificidade de cada uma das etapas processuais da operação histórica, elas estão diretamente interligadas e submetidas às diferentes maneiras pelas quais são interpeladas.

A partir deste breve esboço, podemos constatar que essa é uma característica marcadamente presente no âmbito da produção histórica contemporânea, onde uma multiplicidade de tendências historiográficas dividem o mesmo campo de saber, refletindo a heterogeneidade das preocupações e das práticas dos historiadores.

Diante da multiplicidade própria do saber histórico científico, buscaremos, no presente capítulo, lançar nossos olhares sobre a diversidade avaliativa dos livros didáticos de História. Ao me referir à multiplicidade de vozes presentes no interior do processo avaliativo, tomo de empréstimo uma das categorias bakhtinianas fundamentais para a compreensão dos mecanismos geradores do processo dialógico. Refiro-me aqui, ao conceito de *heteroglossia* ou *plurivocidade*. Este termo é utilizado por Bakhtin para se referir ao universo discursivo permeado por muitas

vozes, vozes estas que se entrecruzam e que se confrontam (BARROS, 2001). Dessa forma, buscaremos analisar a avaliação como um processo onde se entrecruzam diferentes enunciados que se direcionam ao livro didático e cujos sentidos e significados estão delimitados pelo caráter plural do conhecimento histórico. Neste sentido, buscaremos compreender as fichas avaliativas como uma arena, na qual essas inúmeras vozes se confrontam.

Para compreendermos os mecanismos envolvidos no confronto entre as diferentes vozes históricas, aproximamo-nos de outra categoria bakhtiniana central para a compreensão dos elementos que demarcam e configuram o processo comunicativo: o *diálogo*. Como explicitado anteriormente, este termo refere-se ao momento de encontro entre enunciados, ou seja, ao confronto de diferentes vozes. Neste sentido, buscaremos perceber as fichas avaliativas como uma arena na qual as diferentes tendências históricas se entrecruzam e se confrontam. Assim, procuraremos perceber a avaliação de livros didáticos sob o ponto de vista da pluralidade de vozes que travam disputas em torno da sua proeminência e que precisam ser posicionadas em um contexto específico, na medida em que trata-se de vozes de historiadores que se delineiam num exercício social específico de sua função e, nesse sentido, são emanadas de um eixo epistemológico constitutivo dessa profissão e desse plano de saberes.

Para compreendermos o caráter dessa disputa, procuraremos nos apoiar nos mecanismos históricos de legitimação discursiva. Trata-se da *argumentação histórica*, processo marcado pela busca de validade narrativa. Rüsen destaca a especificidade do processo de escrita da história (ou da narrativa histórica) em relação às demais etapas da operação histórica. Trata-se de um momento em que as respostas históricas – adquiridas através da crítica histórica – são elaboradas de maneira a tornarem-se inteligíveis e de proporcionarem as respostas às carências anteriores que desencadearam a investigação histórica. Para tanto, ela lança mão de modos lingüísticos capazes de responder e de satisfazer as perguntas postas inicialmente – a retórica (RÜSEN, 2007). Contudo, para que sua argumentação tenha sentido e validade, a narrativa histórica recorre aos dados empíricos fornecidos pela pesquisa. Assim, a particularidade da argumentação histórica encontra-se na sua capacidade de convencimento, cuja eficácia e validade encontra-se na sua relação com as provas.

Neste sentido, Ginzburg compara o ofício do historiador ao do juiz de direito, na medida em que ambos buscam construir e legitimar seus argumentos a partir de provas. Contudo, o autor estabelece uma divergência fundamental entre ambos, ao apontar que, enquanto os juízes recorrem à argumentação para dar sentenças, o historiador não o faz (GINZBURG, 2002). Entretanto, no caso em que pesquisamos – a avaliação de obras didáticas –, a atuação dos avaliadores pode ser comparada à dos juízes, na medida em que sua argumentação será mobilizada para dar à coleção didática o veredicto final: sua aprovação ou sua exclusão.

Buscaremos compreender a argumentação histórica a partir de duas frentes. Primeiramente, procuraremos percebê-la como elemento mobilizador das disputas no interior do próprio processo de avaliação. Na medida em que uma coleção didática é avaliada, no mínimo, por dois avaliadores, buscaremos perceber como os possíveis diferentes olhares sobre uma mesma obra didática se entrecruzam até o caminho da elaboração de uma ficha avaliativa final, que se constrói através de uma disputa argumentativa entre diferentes concepções históricas.

Por outro lado, buscaremos perceber a argumentação histórica como elemento que se relaciona com os destinatários finais das fichas de avaliação: os professores e os autores das obras didáticas. Como destaca Bakhtin, o texto é o produto de uma relação dialógica que se estende para além da relação entre os seus produtores. Sua constituição e seu significado delineiam-se, também, a partir de sua relação com os destinatários ou, utilizando a terminologia bakhtiniana, com o seu auditório social. Dessa forma, destacamos aqui outro elemento central do pensamento de Bakhtin, a *intencionalidade* do enunciado. Segundo o pensador, “os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana” (BAKHTIN, 1992)³⁶. Assim, para que se compreendam todas as dimensões constitutivas dos enunciados, devemos estar cientes não só das determinações sociais, mas também de suas intencionalidades. De acordo com Irene Machado, os enunciados “emergem entre sujeitos que falam e ouvem a partir de um contexto e segundo intenções específicas” (MACHADO, 2005).

Ao refletirmos sobre o processo de avaliação de livros didáticos, não podemos perder de vista seus destinatários diretos, neste caso, como apontado acima, os professores e os editoras. São sujeitos diretamente afetados pelo

³⁶ Por esferas da atividade humana, podemos entender as atividades artísticas, literárias, cotidianas, religiosas, científicas e outras.

processo de avaliação, na medida em que esta delimita o universo de escolhas dos professores e, por outro lado, coloca em risco a incorporação de coleções didáticas de determinadas editoras no mercado. Cientes do protagonismo desses sujeitos, procuraremos perceber a argumentação histórica como recurso utilizado pelos avaliadores em seu diálogo com os professores e editores. Através da *argumentação histórica*, os avaliadores justificariam a aprovação ou exclusão de uma obra aos editores e, ao mesmo tempo, justificariam aos professores a relevância de determinada coleção aprovada.

Tendo em vista a variedade de coleções didáticas aprovadas em ambos os processos de avaliação e, diante dos limites de uma proposta de dissertação de mestrado, optamos por selecionar, como objeto de análise, as fichas avaliativas de uma das coleções didáticas aprovadas no PNLD/2005 e no PNLD/2008. Para tanto, percorremos um caminho metodológico preliminar, focado na leitura comparativa dos Guias de Livros Didáticos de História de ambas as edições de avaliação. O objetivo foi, portanto, buscar perceber nos Guias, elementos que nos permitissem delinear um quadro de possibilidades de análise para, então, adentrar na investigação das fichas de avaliação e das coleções didáticas correspondentes.

A escolha se pautou a partir da leitura comparativa dos Guias de Livros Didáticos de História do PNLD/2005 e do PNLD/2008, quando observamos cenários particulares que instigaram a presente análise e que dizem respeito à diferença de olhar entre os dois Guias. Dentre os cenários levantados a partir do exercício de comparação dos Guias, definimos para análise as fichas avaliativas de uma coleção didática aprovada no processo de avaliação do PNLD/2005 e no PNDL/2008, mas que tiveram apreciações diversas nas resenhas de cada um dos Guias. Destacou-se, neste sentido, uma divergência de olhar que gerou sentidos distintos à mesma coleção em cada um dos Guias de Livros Didáticos das respectivas edições do PNLD.

A divulgação da identificação da coleção, bem como dos sujeitos envolvidos na elaboração das fichas de avaliação não será realizada nesta dissertação, tendo em vista o fato de se tratarem de documentos internos, cujo acesso para o desenvolvimento desta pesquisa foi autorizado pelo Ministério da Educação sob a condição de respeito ao caráter sigiloso do processo de avaliação e sob a condição de que a pesquisa fosse desenvolvida sem o conhecimento dos avaliadores envolvidos na elaboração das fichas analisadas.

Cabe ressaltar que o interesse que perpassa a investigação desta dissertação são as circunstâncias e seus significados, e não os sujeitos em sua individualidade. Assim, o fato de não serem identificadas a coleção e os sujeitos envolvidos na elaboração das fichas avaliativas não impedem a concretização dos objetivos desta dissertação, já que o que nos interessa é reiterar a dimensão plural que perpassa o processo de avaliação dos livros didáticos como um todo, situando tal pluralidade no plano epistemológico da produção do conhecimento histórico.

Para efetivação da proposta de pesquisa, optamos por analisar, em primeiro lugar, a dinâmica do processo de avaliação de cada uma das edições do PNLD ora selecionadas para, num segundo momento, realizar uma comparação entre a avaliação do PNLD/2005 e do PNLD/2008. Dessa forma, dividimos este capítulo em três seções. A primeira seção concentra-se na análise comparativa entre as apreciações das fichas individuais do PNLD/2005. Cabe ressaltar que cada uma das fichas individuais contempla as apreciações de um avaliador específico ou, ao menos, é identificada por um deles. Para fins práticos, denominaremos cada um dos avaliadores, responsáveis pelas respectivas fichas individuais do PNLD/2005, de avaliador A e avaliador B.

Num segundo momento, dedicamos à análise relativa ao diálogo entre as fichas individuais do mesmo processo, a qual se deu a partir da investigação das fichas consolidadas. Estas se constituem como o produto final da avaliação, que se tece pelo “cruzamento” da avaliação das fichas individuais. Na ficha consolidada estão contempladas as apreciações finais da coleção didática, as quais servem de base para a elaboração da resenha dos Guias de Livros Didáticos.

Na segunda seção, realizamos o mesmo movimento da primeira parte, com o foco, contudo, na análise das fichas avaliativas individuais do PNLD/2008. Para melhor identificação destes documentos, designaremos os avaliadores de cada uma das duas fichas individuais desta edição de avaliador C e avaliador D. Em seguida, na análise do diálogo entre estas para a construção de sua respectiva ficha consolidada. Por fim, na última seção, nos dedicamos à análise comparativa entre as fichas consolidadas do PNLD/2005 e do PNLD/2008, a fim de perceber as diferenças de olhares entre os dois processos de avaliação a partir do olhar sobre uma mesma coleção didática.

3.1 – Múltiplos olhares no interior de um mesmo processo: a análise das fichas de avaliação do PNLD/2005

No intuito de analisar a pluralidade do conhecimento histórico presente no processo de avaliação, buscaremos na presente seção, por um lado, analisar, a partir de uma perspectiva comparativa, as diferenças entre os olhares dos avaliadores A e B sobre a mesma coleção didática e, por outro, discutir o diálogo estabelecido entre estes diferentes olhares, que estão contemplados na ficha consolidada. Para tanto, em um primeiro movimento, procederemos a uma investigação mais detalhada sobre os olhares dos dois avaliadores acerca da coleção didática avaliada no PNLD/2005, procurando observar principalmente as diferenças de perspectivas teóricas e históricas no que se refere à apresentação das *fontes* e dos *conceitos* históricos.

Posteriormente, partiremos para uma análise da ficha consolidada, elaborada com base nas apreciações contidas nas fichas individuais dos avaliadores A e B, buscando ressaltar o caráter dialógico e plural da sua construção. Procuraremos, neste sentido, observar que, a despeito da formulação de um documento comum, determinados olhares, visões e perspectivas metodológicas, provenientes da análise de cada avaliador, acabam por sobressair e prevalecer na ficha final de avaliação da obra analisada.

3.1.1 – A análise das fichas individuais do PNLD/2005: diferentes enfoques

Ao analisarmos as apreciações dos avaliadores A e B nas duas fichas avaliativas relativas aos critérios vinculados à metodologia da História, podemos perceber tanto elementos comuns, quanto aspectos diversos que contemplam os olhares dos avaliadores no PNLD/2005. No que tange propriamente ao aspecto comum da análise destes avaliadores, convém destacar, a princípio, a semelhança entre suas análises em relação à *proposta metodológica* apresentada pela coleção. Os textos apresentados por cada uma das fichas individuais no interior deste critério

apresentam-se, em sua maior parte, idênticos, diferindo apenas as duas frases iniciais da ficha individual do avaliador A (BRASIL, s/d: 08).

Além disso, destaca-se das análises de ambas as fichas o reconhecimento comum de que a proposta da coleção detém-se no estudo dos fatos do passado. Convém ressaltar a ressalva feita pelo avaliador A de que, embora esta proposta metodológica possa ser inferida no decorrer dos elementos apresentados na coleção, ela não se encontra explícita de maneira mais evidente (BRASIL, s/d: 14). Aliás, esta ressalva é o único trecho que demarca a diferença entre as análises das fichas individuais em relação ao critério relativo à proposta metodológica apresentada na coleção.

A partir da análise da proposta geral apresentada pela coleção, os avaliadores dirigem seus olhares para o *conteúdo* propriamente dito do livro didático. Estes olhares se orientam tomando como base os demais critérios avaliativos presentes nas fichas individuais. Em relação a este aspecto, podemos perceber que, para além de uma descrição pura e neutra da coleção, sobrepuseram-se diferentes interpretações, que, a nosso ver, se relacionaram às diversificadas perspectivas e enfoques históricos balizadoras de seus olhares.

Dessa forma, o que verificamos, a partir de um recorte investigativo específico do processo de avaliação do PNLD/2005 foi que, a despeito de não haver apreciações díspares em relação aos elementos da coleção, prevaleceram enfoques diferenciados sobre os mesmos. Esta *diversidade e multiplicidade de olhares*, embora muitas vezes parecessem sutis, revelaram formas diversas de operar o conhecimento histórico e de focalizar os elementos oriundos do vasto campo do saber histórico.

A partir de uma análise geral da avaliação contemplada na ficha individual do avaliador A, percebemos um enfoque claramente direcionado para os elementos vinculados ao *procedimento histórico*. Quando observamos as apreciações presentes na ficha do avaliador B, notamos que, embora a avaliação dos elementos vinculados ao procedimento histórico se apresente em alguns momentos da análise, esta não se constitui como o foco privilegiado na análise. O que, a nosso ver, se apresenta com maior força em seu olhar é a preocupação em perceber a coerência entre a perspectiva histórica apresentada na proposta geral da coleção e sua efetivação ao longo dos volumes.

Embora as diferenças de enfoque destacadas possam se apresentar como detalhes no interior do processo da avaliação, consideramos importante destacá-las, na medida em que elas revelam diferentes olhares sobre a mesma coleção e apresentam, como consequência, distintos graus de qualificação ou desqualificação sobre os elementos históricos presentes no livro didático analisado.

Para uma compreensão mais concreta das diferenças de enfoque atribuídas à coleção didática entre as duas fichas avaliativas, selecionamos alguns dos elementos históricos analisados pelos avaliadores que permitem visualizar, de forma mais evidente, o cenário da diversidade presente no interior da avaliação do PNLD/2005, a saber: os olhares sobre as fontes históricas e os olhares sobre os conceitos.

A problemática das *fontes* no processo da pesquisa histórica tem assumido novas e diferentes roupagens nas últimas décadas, sobretudo a partir da emergência do que se convencionou chamar “Nova História Cultural”. Em linhas gerais, trata-se de um movimento intelectual marcado pela crítica aos referenciais teóricos pautados no pensamento moderno e pela emergência de novas formas de pensar a realidade social. Conforme destaca Roger Chartier, a emergência daquilo que ficou conhecido como “Nova História Cultural” se deu em um contexto marcado pela perda de confiança na quantificação, pelo abandono de recortes clássicos, dos objetos e das noções e categorias, assim como dos modelos de interpretação. Como consequência desse processo, as tradições historiográficas dominantes perderam sua unidade, fragmentando-se em propostas diversas, marcadas pela multiplicação dos objetos e das “histórias” (CHARTIER, 2002).

De acordo com Chartier, o desafio lançado pela “Nova História Cultural” consistiu na busca da articulação entre, de um lado, a descrição das percepções, representações e racionalidades dos atores e, de outro, a identificação das interdependências desconhecidas, que, somadas, limitam e informam suas estratégias (CHARTIER, 2002). Neste sentido, a busca pelo equacionamento da

relação entre sociedade e indivíduo foi um empreendimento necessário, do qual a micro-história pode ser tomada como uma das principais representantes.

Além das inovações trazidas pela micro-história, outras abordagens se destacaram no processo de transformação da disciplina, intensificado nos anos 1970 e 1980, que tem mobilizado nesse processo reflexões de sociólogos e filósofos, como Norbert Elias, Pierre Bourdieu e Michel Foucault. Valendo-se de conceitos como “representação”, “leitura” e “apropriação”, Roger Chartier também tem contribuído de maneira decisiva para a renovação dos estudos dedicados à história cultural (CHARTIER, 1990). Em relação ao marxismo, as principais renovações no âmbito historiográfico vieram da Inglaterra, em torno de historiadores como Christopher Hill e Eric Hobsbawm, com destaque especial para Edward Palmer Thompson. Valorizando a resistência social e a luta de classes em conexão com as tradições, os ritos e o cotidiano das classes populares, Thompson polemizou com o marxismo estruturalista/economicista e procurou destacar a importância de se estudar a experiência comum dos trabalhadores.

As mudanças teóricas e metodológicas introduzidas pelo movimento de renovação da “Nova História Cultural” implicaram na ampliação das temáticas e das abordagens, ocasionando mudanças profundas na relação com as fontes históricas. Temáticas como a infância, a sexualidade, a leitura e a feminilidade tornaram-se objetos de estudos, na medida em que passaram a ser consideradas construções culturais e, por conseguinte, passíveis de transformações ao longo do tempo.

Sob o escopo das novas propostas teóricas erigidas com a “Nova História Cultural”, os documentos oficiais – utilizados pela historiografia tradicional como fonte e objeto de pesquisa privilegiados – tornaram-se insuficientes para explicar as inúmeras experiências humanas, que escapavam aos registros destes documentos. Sendo assim, novos tipos de fontes foram se agregando ao trabalho do historiador. Os objetos da cultura material, como a fotografia, a iconografia e as fontes literárias; as evidências orais e, até mesmo, os documentos oficiais – analisados a partir de então sob outro olhar – passaram a fazer parte do conjunto renovado e ampliado de fontes históricas (BURKE, 1992).

Concomitante ao processo de renovação historiográfica, as fontes históricas passaram a assumir centralidade nos processos de escolarização que, a partir do movimento de renovação curricular de finais dos anos 1980 e início dos anos 1990, adquiriram papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da História.

As novas atribuições assumidas pelas fontes no campo de investigação histórica e do ensino de História refletem-se nos direcionamentos dos critérios de avaliação do PNLD/2005, os quais se centram, em grande medida, nas perspectivas históricas oriundas do processo de renovação historiográfica. Assim, podemos perceber nestes critérios a preocupação em identificar nos livros didáticos analisados a abordagem e o tratamento de fontes históricas diversas, que contemplam fontes escritas e fontes visuais. Sendo assim, espera-se do avaliador um olhar direcionado às fontes históricas apresentadas nas coleções analisadas, o que, de fato, pode ser observado através da análise das fichas individuais do PNLD/2005.

Embora as apreciações dos avaliadores em relação às fontes históricas se concentrem sobre os critérios de avaliação diretamente relacionados à averiguação das fontes na coleção didática³⁷, fato é que seus olhares não se limitam aos critérios diretamente relacionados à análise deste quesito avaliativo. O que se depreende da análise é a abrangência que a fonte histórica assume na avaliação, perpassando outros critérios avaliativos vinculados à metodologia da História e à metodologia da aprendizagem visto que, sob o ponto de vista educativo e de formação escolar, a noção de fonte ganha contornos sensivelmente mais amplos já que a finalidade última da formação histórica no processo de escolarização não se volta à dimensão de profissionalização, tal como o que se passa no campo da formação acadêmica do historiador. Nesse sentido, ao se avaliar um livro didático, o mesmo é pensado na complexidade que se situa em torno de sua dimensão enquanto objeto cultural que não pode ser visto ou refletido somente em função de sua pertinência e atualização frente ao saber de referência.

Além disso, o foco sobre as fontes assume pesos diferenciados entre os avaliadores, tanto no que se refere ao grau de atenção no decorrer das fichas avaliativas, quanto em relação à qualificação atribuída ao seu uso e abordagem na coleção. Por fim, destaca-se aquilo que havíamos sinalizado anteriormente: a

³⁷ Os critérios avaliativos diretamente relacionados às fontes históricas seguem a seguinte ordem na seção Metodologia da História: Apresenta e discute fontes históricas: escritas, visuais; As ilustrações: estão isentas de preconceitos; estão isentas de estereótipos; são exploradas para auxiliar a leitura, compreensão e problematização dos textos; estão adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas; vêm acompanhadas dos respectivos títulos, legendas e créditos; as legendas contextualizam adequadamente a imagem (autoria, época de produção); as representações cartográficas respeitam as convenções (título, fonte, limite, escala); os gráficos, tabelas e quadros apresentam título e fonte.

presença de diferentes enfoques interpretativos atribuídos às fontes no decorrer da análise dos avaliadores.

No que tange, especificamente, aos critérios vinculados à metodologia da História, é nítido o direcionamento do olhar de ambos os avaliadores para o uso das fontes históricas a partir de sua *relação com o conhecimento histórico*. Contudo, a análise das fichas individuais revelou que, a despeito de ambos os avaliadores fixarem seus olhares sobre as fontes históricas a partir de um direcionamento comum, o enfoque atribuído a cada um dos avaliadores apresentou-se de maneira diversa.

Em relação à avaliação presente na ficha individual do avaliador A percebemos, como primeira constatação evidenciada o reconhecimento da *extensão numérica* de fontes escritas e visuais, as quais são caracterizadas pela *diversidade tipológica*. Ao analisar o uso das fontes no decorrer da coleção, constatamos que o olhar do avaliador A recai sobre a sua *relação com o procedimento histórico*.

Neste sentido, destaca-se de seu olhar a preocupação em perceber em que medida as fontes são utilizadas como recursos de problematização e de interrogação histórica. Em um primeiro momento, percebemos a ênfase colocada pelo avaliador nas fontes como recurso metodológico que permite tratar a dimensão construtiva do conhecimento histórico, a qual é concretamente efetivada pela abertura ao exercício de análise e interpretação das fontes (BRASIL, s/d:15).

Não obstante o reconhecimento da diversidade de fontes históricas presentes na coleção, quando se volta para a identificação da *abordagem* atribuída às fontes na coleção, o avaliador aponta inúmeras ressalvas. Suas apreciações, que atribuem uma avaliação não muito positiva à coleção no que tange a este quesito avaliativo, se norteiam, essencialmente, pela discussão e demonstração das limitações da obra quanto ao tratamento dos procedimentos históricos relacionados à problematização e à interrogação histórica. Ressalta-se, de sua análise a avaliação de que “*em muitas oportunidades, os documentos são utilizados de maneira ilustrativa sobre o texto didático, ou então como comprovação de autoridade sobre o mesmo*” (BRASIL, s/d:23).

Conforme podemos deduzir, o foco do autor se situa em torno de duas problemáticas relacionadas ao procedimento histórico. A primeira delas se refere à ausência de um tratamento metodológico que seja capaz de situar os elementos externos às fontes, que dizem respeito aos agentes que as produziram, suas

intencionalidades e o contexto de sua produção. Prevalece, portanto, uma preocupação em perceber em que medida o uso das fontes na coleção contribui para trazer à reflexão o caráter construtivo das fontes históricas e, conseqüentemente, do conhecimento histórico. A seguinte avaliação do autor revela, com clareza, esta preocupação:

A relação com as fontes não é totalmente tranqüila, pois em vários momentos elas aparecem exatamente como são postas no título, isso é, como testemunhas, no sentido de uma marca imediata do passado transmitida objetivamente ao presente, em desconsideração da discussão sobre o documento/monumento, em que o agente histórico que o produz recorta e constrói a realidade, retrata uma versão dos eventos, e não os eventos em si, e busca, enfim, consciente ou inconscientemente, legar a sua leitura do real para a posteridade. (BRASIL, s/d:23)

A segunda problemática levantada pelo avaliador refere-se à ausência de uma maior exploração dos elementos internos às fontes, que permitam a interpretação e a compreensão dos acontecimentos históricos que envolvem a fonte. Sobre esta ausência de relação, o avaliador destaca, dentre vários exemplos retirados de trechos da coleção, que:

Diversas fontes históricas visuais são adequadamente discutidas e tratadas em sua historicidade (...). Outras cumprem uma função subalterna, apenas de ilustração do texto (...). Um dos motivos para essa situação é que as figuras pouco são discutidas internamente e interpretativamente, como pode ser verificado no [exemplo retirado da coleção] (...), no qual são desenvolvidos comentários contextualizadores das figuras, no que se refere aos autores e à conjuntura em que foram produzidas, mas não são discutidos os elementos internos das figuras (BRASIL, s/d:24)

Conforme podemos identificar da análise sobre o olhar do avaliador às fontes históricas, deduzimos que a tônica atribuída às fontes históricas se pautou na averiguação das possibilidades e limites da coleção em utilizar as fontes a partir das regras procedimentais relacionadas ao trabalho com as fontes (leitura e interpretação crítica dos documentos) como recurso metodológico capaz de colocar em evidência o caráter construtivo do conhecimento histórico.

Quando nos detemos na análise do avaliador B, percebemos um enfoque diferenciado sobre as fontes históricas, bem como sobre o seu papel na coleção. Antes de adentrarmos nas diferenças, convém destacar que, assim como na ficha individual do avaliador A, constata-se que o avaliador B coloca a ênfase na diversidade de fontes históricas apresentadas pela coleção, o que garante, em

ambas as fichas individuais, uma avaliação positiva no critério relativo às fontes históricas.

Diferentemente do olhar do avaliador A, que analisa o uso das fontes históricas na coleção a partir de problemáticas relacionadas ao procedimento histórico, na apreciação do avaliador B, permanece uma preocupação em perceber a abordagem das fontes históricas a partir da proposta histórica apresentada pela coleção, qual seja, a de *compreender o conhecimento histórico enquanto possibilidade de captura lógica da realidade social*. Neste sentido, parece ser mais relevante para o avaliador B perceber em que medida as fontes permitem uma leitura capaz de historicizar as experiências ao longo do tempo. Assim, norteando-se pela perspectiva de conhecimento histórico apresentada na coleção, o avaliador parece demarcar seu olhar sobre as fontes históricas.

As fontes parecem assumir, em sua avaliação, o sentido de registro de fatos do passado e, portanto, recurso capaz de desenvolver a percepção da historicidade dos acontecimentos. Em sua análise relativa à coerência entre a proposta apresentada pela coleção e sua efetivação ao longo dos volumes, o avaliador B ressalta o papel das fontes históricas, que, de acordo com suas palavras, “*permitem o confronto de perspectivas no tempo, contrapondo posições da mesma época (...), assim como a correlação de manifestações de tempos distintos*” (BRASIL, s/d:11).

Neste sentido, a leitura crítica e reflexiva das fontes não se associa, diretamente, ao desenvolvimento da consciência do caráter construtivo do conhecimento histórico – como se depreende da análise do avaliador A –, mas à capacidade de compreender os eventos e os agentes históricos a partir dos contextos sociais e culturais específicos de seu tempo. Portanto, é a partir da análise crítica das fontes que se pode compreender a historicidade das relações humanas. Dessa forma, as fontes são vistas como *recursos que permitem reconhecer as marcas do passado e conduzir leituras sobre a História*.

A interpretação presente na ficha do avaliador B conduz a um sentido de posituação das fontes, conforme podemos observar em sua avaliação relativa às fontes escritas e às fontes visuais. Ao analisar as últimas, o avaliador destaca que:

O recurso a fontes visuais é vasto e diversificado, explorando imagens de natureza distinta (...) tomada ora como registro dos fatos (quase sempre ao acompanhar os textos didáticos), ora como matéria de interrogação histórica (especialmente nos exercícios) (BRASIL, s/d:11).

Conforme podemos observar da análise do avaliador B relativa à abordagem das fontes na coleção, o avaliador aponta para uma apreciação similar a do avaliador A, ao demarcar o duplo sentido assumido pelas fontes históricas: ora como registro de fatos do passado, ora como matéria de interrogação histórica. Contudo, percebe-se que, enquanto na avaliação da ficha individual do avaliador A há inúmeras ressalvas relativas ao uso das fontes como recurso ilustrativo, na avaliação de B, tanto a abordagem das fontes como registro de fatos, quanto a sua utilização enquanto recurso de investigação histórica são colocadas sob o mesmo patamar, merecendo, por isso, uma avaliação positiva na ficha individual do avaliador B, através da qualificação *ÓTIMA*.

Com base na análise percebemos que a diferença de olhar sobre as fontes históricas presente nas fichas individuais estão relacionadas, em grande medida, aos distintos enfoques privilegiados por cada avaliador. Conforme mencionado acima, o avaliador B parece apresentar uma linha de raciocínio que acompanha a proposta da coleção, ou seja, a de encarar o conhecimento histórico como possibilidade de captura da realidade (em muitos sentidos compreendida como o passado). Depreendemos daí que, para o avaliador B, o fato de coexistir uma abordagem que situe as fontes históricas como registros dos fatos não significa uma incoerência, tampouco uma limitação da coleção, na medida em que seu foco se situa nas fontes como elementos que possibilitem compreender os fatos.

A diferença de olhares entre os avaliadores também pode ser percebida em suas análises sobre o critério avaliativo relativo aos *conceitos históricos*. De acordo com este quesito, pretende-se que o avaliador perceba em que medida a coleção contempla o tratamento dos conceitos históricos e os aborde em sua historicidade³⁸.

Conforme depreendemos da análise das fichas individuais, prevaleceram enfoques diferenciados na análise dos conceitos entre os avaliadores. Na ficha do avaliador B, permanece uma preocupação em demonstrar em que medida os conceitos solicitados são abordados ao longo da coleção, a partir de um enfoque que permita compreendê-los na sua *historicidade*. Já na apreciação do avaliador A, a preocupação do avaliador extrapola o olhar sobre a abordagem dos conceitos na

³⁸ Os conceitos históricos a serem analisados são: História, Sujeito histórico, Relações sociais, Cultura, Poder, Trabalho, Tempo, Espaço e Natureza.

coleção. Sua análise recai, mais detidamente, sobre o *tratamento teórico* destes, ao que o avaliador aponta várias ressalvas.

Podemos visualizar com maior clareza as diferenças de enfoque nas avaliações sobre o conceito de *História*. A análise do avaliador A demarca a seguinte distinção:

O conceito de História é trabalhado apenas tangencialmente [exemplos da coleção] (...) e, posteriormente trazido numa abordagem indutiva [exemplos da coleção] (...), que entretanto, dedica-se a fonte e sua análise, e não a discussão do conceito de História em si (BRASIL, s/d:21).

Como podemos notar, embora o avaliador reconheça a abordagem do conceito de História na coleção, ele procura demarcar uma diferença entre uma abordagem indireta, diluída na coleção, e um tratamento teórico específico, que se volte para uma reflexão conceitual de História.

Em relação à análise do avaliador B, percebemos que seu olhar está detidamente vinculado à percepção do tratamento dos conceitos em sua historicidade, conforme podemos observar em suas considerações relativas ao conceito de História:

A coleção insiste na problematização dos conteúdos a partir das relações entre passado-presente, buscando estabelecer o reconhecimento de semelhanças e diferenças, entre as ordens sociais de diferentes tempos. Isso ainda é facilitado não apenas pelos exercícios, mas pela valorização das fontes em exposição nos livros, permitindo reconhecer as marcas do passado e conduzir leituras sobre a história (BRASIL, s/d:10).

Podemos observar que a leitura do avaliador B se direciona exatamente para a evidência que o avaliador A destacou como limite da obra: o tratamento indireto dos conceitos. A exemplificação que ambos os avaliadores colocam sobre as fontes em suas considerações revelam com clareza o enfoque diverso assumido em cada uma das fichas individuais. Enquanto para o avaliador A, o tratamento às fontes não conduz a uma discussão direta do conceito de História, para o avaliador B, o trabalho com as fontes permite, indiretamente ou implicitamente, compreender o significado da História, o que justifica a qualificação positiva desse quesito avaliativo.

O mesmo se dá em relação às suas análises relativas ao conceito de *sujeito histórico*. De acordo com a ficha individual do avaliador A:

A obra conta com uma diversidade grande de sujeitos históricos que se contrapõem ou se aliam no decorrer dos diversos processos abordados, rejeitando portanto a abordagem histórica que vê nos próceres os únicos agentes históricos possíveis (...). As pessoas comuns são resgatadas em sua condição de sujeitos da história [exemplos da coleção] (...). Não há, entretanto, uma discussão específica sobre esse conceito (BRASIL, s/d:21).

Por outro lado, a apreciação da ficha individual do avaliador B demarca que:

De um modo geral, a coleção em diferentes passagens enfatiza personalidades como sujeitos históricos centrais [exemplos da coleção] (...), mas contextualizando sua inserção social e seu papel na construção de uma certa ordem social (BRASIL: s/d:10).

Podemos observar, mais uma vez, a diferença de enfoque atribuída ao conceito histórico. Embora a ficha do avaliador A reconheça a presença de sujeitos históricos na coleção, prevalece, de acordo com sua avaliação, a ausência de um tratamento teórico deste conceito. Como se vê na análise do avaliador B, esta evidência não se constitui o foco de sua análise.

No decorrer das análises do avaliador A, as limitações apontadas quanto ao critério avaliativo relativo aos conceitos se direcionam, essencialmente, para a ausência de um tratamento teórico e específico destes, o que parece justificar a qualificação REGULAR aos conceitos. Por outro lado, na ficha do avaliador B, o reconhecimento da abordagem dos conceitos ao longo da coleção – mesmo que indireta e diluída no desenrolar dos processos históricos – garante a qualificação ÓTIMO a todos os conceitos.

Essa diferença de olhar pode ser justificada, em certa medida, pelo enfoque que o avaliador B atribui aos conceitos. Conforme observamos em suas análises, percebemos uma nítida associação entre os conceitos e o trabalho com a historicidade dos acontecimentos históricos, o que denota uma perspectiva teórica que associa o tratamento dos conceitos como possibilidade de desenvolver o pensamento histórico. Nesta perspectiva, os conceitos assumem a função de instrumentos capazes de “*promover a identificação das diferenças e das suas formas próprias de realização na História*”, permitindo ao aluno “*compreender o caráter social da experiência humana*” (BITTENCOURT, 2008:115). O trecho abaixo ilustra esta associação:

De um modo geral, o conhecimento histórico ao ser definido como a possibilidade de captura lógica da realidade social a partir da construção de conceitos é articulado na obra a partir da valorização do trabalho com as fontes, procurando caracterizar a historicidade dos conceitos. O trabalho com os conceitos históricos contribui, assim, para a realização de uma leitura reflexiva e crítica dos documentos e conteúdos históricos na busca de vestígios que forneçam dados sobre as relações humanas, valorizando não apenas fontes escritas, mas todo tipo de documento histórico. (...) Nesses termos se compreende a ênfase dada em todos os capítulos à análise das fontes, que devem servir de base para a construção dos conceitos históricos (...). (BRASIL, s/d:9)

Para além das diferenças apresentadas entre os olhares dos avaliadores, cabe destacar a presença de diferentes *perspectivas históricas*, que se apresentaram nas interpretações sobre o tratamento dos conceitos na coleção. Um exemplo emblemático, neste sentido, pode ser verificado em relação ao conceito de *sujeito histórico*. De acordo com a avaliação da ficha individual do avaliador A, este conceito está associado às massas anônimas ou às pessoas comuns, que se contrapõem aos personagens individuais consagrados na historiografia tradicional. Por outro lado, na avaliação da ficha individual do avaliador B, tais personagens consagrados são visualizados como os sujeitos históricos da coleção, ressaltando, contudo, o tratamento contextualizado destes personagens.

Podemos perceber diferenças interpretativas no que tange ao olhar sobre o conceito de *espaço*. Na avaliação do avaliador A, destaca-se a ênfase sobre o caráter construtivo e, portanto, histórico desta categoria, o qual é apontado como uma das lacunas da coleção didática. Em suas palavras, o espaço “*aparece nas representações cartográficas e nas delimitações geográficas*”, ressaltando que “*não há uma reflexão quanto aos processos históricos de sua construção*” (BRASIL, s/d: 22)

Já em relação ao olhar presente na ficha de do avaliador B, prevalece uma leitura que identifica o espaço como categoria estática e atemporal, o qual é associado positivamente pelo avaliador como ilustração dos fatos colocados em cena. Esta identificação pode ser vislumbrada através do comentário na ficha de que, na coleção, “*há constante preocupação em localizar espacialmente em mapas a situação histórica*” (BRASIL, s/d:11).

Como se pode observar, o olhar mais detido sobre as fichas individuais do PNLD/2005 revelou diferenças de perspectivas partilhadas entre os avaliadores A e B, demarcando enfoques diferenciados quanto aos elementos vislumbrados na mesma coleção didática posta sob avaliação.

Tais diferenças de perspectivas geraram, em muitos momentos, sentidos diversos sobre as coleções, demarcando, portanto, qualificações distintas a muitos dos critérios avaliativos orientadores dos olhares dos avaliadores.

3.1.2 – O diálogo no interior de um mesmo processo: a análise da ficha consolidada do PNL/2005

Nesta seção nos dedicaremos à análise do processo de construção da ficha consolidada da avaliação do PNL/2005. Conforme vimos anteriormente, a avaliação da coleção didática selecionada caracterizou-se pela pluralidade de olhares, que se manifestaram nas diferentes perspectivas históricas contempladas pelos avaliadores. A análise das fichas individuais, associada à análise da ficha consolidada, revelou que, embora a avaliação final apresente-se a partir de um texto aparentemente monofônico – presente na ficha consolidada –, seu processo de construção envolve as diferentes perspectivas históricas, contempladas nas fichas individuais.

No decorrer da análise da ficha consolidada do PNL/2005, podemos visualizar, com maior clareza, os momentos de *confronto entre as diferentes vozes* como parte integrante do processo de construção do texto final. Isso nos possibilita compreender a ficha consolidada como uma arena na qual diferentes perspectivas se contrapõem e constituem o texto final.

Dessa forma, podemos compreender que a construção da ficha consolidada não foi aleatória, tampouco homogênea. Pelo contrário, este documento traz em seu cerne uma *plurivocidade* de olhares – nos termos bakhtinianos –, que resultam de múltiplas apropriações das avaliações das fichas individuais. Assim, ressaltamos que a avaliação de livros didáticos se constrói no interior da arena do debate histórico, seguindo, portanto, a lógica da dimensão da produção do conhecimento histórico, que é intrinsecamente marcada pela pluralidade de processos metódicos e multiplicidade de perspectivas (RÜSEN, 2007).

Com o intuito de ilustrar esta dimensão dialógica da avaliação, concretizada na ficha consolidada, buscaremos resgatar os diferentes cenários do processo de construção da avaliação final. Nosso objetivo será o de elencar diversas formas de

apropriação das avaliações das fichas individuais do avaliador A e do avaliador B, que geraram, na maior parte das vezes, novos sentidos ao documento final.

Elencamos como primeiro cenário, oriundo da análise da ficha consolidada, a *junção de vozes* das avaliações individuais. Para tanto, buscamos perceber os novos sentidos assumidos na ficha consolidada, a partir da incorporação dos olhares do avaliador A e do avaliador B que, ainda que não se apresentem como perspectivas díspares, possuem enfoques diferenciados.

Para ilustrarmos esta relação, selecionamos a seção da avaliação que remete à análise dos *conceitos históricos*. Conforme pôde ser constatado da análise sobre as apreciações das fichas individuais, é nítido o enfoque diferenciado que cada um dos avaliadores atribui aos conceitos. Enquanto a ficha individual do avaliador B focaliza sua análise sobre a abordagem dos conceitos ao longo da coleção, a ficha individual do avaliador A se detém, para além do tratamento dos conceitos, na discussão teórica destes.

Esta diferença de olhar é bem demarcada e, inclusive, acaba por gerar qualificações distintas para o critério avaliativo relativo aos conceitos históricos. Enquanto na ficha individual do avaliador B, a coleção recebe a qualificação de ÓTIMO, para o avaliador A, a constatação de ausência de tratamento teórico dos conceitos parece motivar a qualificação REGULAR para a coleção, em relação a este quesito avaliativo.

Ao observarmos a avaliação presente na ficha consolidada, percebemos a *junção* das apreciações dos dois avaliadores, sobre a maioria dos conceitos. O exemplo mais ilustrativo desta relação pode ser observado quanto ao conceito de *História*. Logo no início, ao introduzir a avaliação dos conceitos, destaca-se, na ficha consolidada, um novo texto que afirma que “o *tratamento reservado aos conceitos fundamentais do conhecimento histórico apresenta-se com grau variado de adequação*” (BRASIL, s/d: 12). Dessa frase, subentende-se que a ressalva apresentada por pelo avaliador A se destacou na análise final.

Nas frases seguintes, aponta-se trechos da avaliação da ficha individual do avaliador B, seguidos por trechos da avaliação de da ficha individual do avaliador A.

Assim, retomando a seqüência do texto da ficha consolidada, visualizamos os seguintes trechos da ficha do avaliador B:

A História é considerada como construção cognitiva, passível de ser retomada e de ser reconsiderada conforme os avanços do conhecimento. Constata-se a insistência na problematização dos conteúdos a partir das relações entre passado e presente, na tentativa de estabelecer o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre as ordens sociais de diferentes tempos (BRASIL, s/d:12).

Na seqüência, verificamos parte da avaliação da ficha do avaliador A relativa à ressalva apresentada pelo avaliador na ficha individual:

Contudo, o conceito de História é trabalhado apenas tangencialmente, em algumas páginas da abertura do volume da 5ª série, e posteriormente é trabalhado numa abordagem indutiva, na seção de atividades [exemplo da coleção] (BRASIL, s/d:12).

Finalizando a apreciação desse quesito, percebemos uma nova consideração na ficha consolidada, que não está contemplada na avaliação dos avaliadores A e B, que afirma que “*Além disso, a obra não toca nos múltiplos sentidos do conceito, na sua evolução ao longo do tempo, nem nos aspectos de ordem teórica*” (BRASIL, s/d:12). Dessa forma, podemos constatar que a junção das apreciações das fichas individuais, no que tange especificamente aos conceitos históricos, demarca uma avaliação deste quesito que foge aos extremos ÓTIMO e REGULAR, presentes respectivamente nas fichas dos avaliadores B e A, e assume, na ficha consolidada, um tom qualificador moderado.

Especificamente em relação ao conceito de *sujeito histórico* percebemos, também, a *junção* de apreciações que, vistas isoladamente através das fichas individuais, assumem sentidos diferenciados. Conforme destacamos na seção anterior, a diferença de olhar dos avaliadores sobre este conceito recai sobre suas concepções quanto à definição teórica – de base histórica – do que vem a ser estes sujeitos. Enquanto o avaliador A identifica *sujeitos históricos* com as pessoas comuns – que, de acordo com suas análises, estão contempladas na coleção –, o avaliador B os associa, na coleção, aos personagens históricos consagrados pela historiografia tradicional, ressaltando, contudo, o fato de serem abordados em sua historicidade.

Conforme se pode perceber, trata-se de olhares diferenciados sobre a percepção dos sujeitos apresentados na coleção, o que, vistos isoladamente, gerou sentidos diferentes quanto à perspectiva histórica contemplada no livro didático: de um lado, a avaliação da ficha individual do avaliador A sublinha a presença de uma abordagem historiográfica inovadora, que eleva as pessoas comuns ao patamar de protagonistas do processo histórico e, de outro, a avaliação de da ficha individual do avaliador B destaca a presença de uma abordagem de viés historiográfico tradicional que, mesmo tratando os sujeitos na sua relação mais ampla com as relações sociais de seu tempo, não deixa de elevá-los à categoria de protagonistas dos processos históricos.

Quando nos remetemos à ficha consolidada, observamos a junção das duas apreciações, conforme se observa no seguinte trecho:

É apresentada grande diversidade de sujeitos históricos que se contrapõem ou se aliam no decorrer dos processos abordados. De um modo geral, em diferentes passagens, são enfatizadas algumas personalidades como sujeitos históricos centrais [exemplo da coleção], mas são contextualizados tanto os seus papéis na construção da ordem social, como sua inserção social. Além disso, em vários momentos, procura-se indicar tipos sociais particulares, como [exemplo da coleção], e as pessoas comuns são resgatadas em sua condição de sujeitos da história, por exemplo [exemplo da coleção] (BRASIL, s/d:13).

Consideramos, portanto, que a junção das apreciações gera um novo sentido quanto à abordagem privilegiada na coleção, relativizando as posições mais extremadas presentes nas fichas individuais. Entende-se, a partir da avaliação da ficha consolidada relativa ao conceito de *sujeito histórico*, a coexistência de uma perspectiva histórica calcada na valorização dos personagens singulares, o que não exclui a abertura de uma perspectiva que resgata as pessoas comuns como agentes do processo histórico.

O segundo cenário observado a partir da análise das fichas consolidadas refere-se ao aparecimento de uma *terceira voz*, exterior aos olhares presentes nas fichas individuais. Não é possível delimitar, com clareza, a quem se refere esta voz:

se se trata de um olhar de outro sujeito ou se esta voz se refere a um olhar posterior dos próprios avaliadores diretamente envolvidos na avaliação da coleção selecionada para análise. De qualquer maneira, é importante considerar que, qualquer uma das duas hipóteses não afeta a presente análise, já que ambas sinalizam que se trata de um olhar posterior e diferenciado a partir das considerações previamente desenvolvidas nas fichas individuais.

Podemos observar, neste sentido, que as novas vozes aparecem em forma de diálogo com as considerações das fichas individuais e geram, por conseguinte, novos sentidos à avaliação. Neste momento, remetemo-nos à categoria bakhtiniana de “diálogo”, na medida em que ela é capaz de elucidar com maior clareza o processo de construção da ficha consolidada. Destacamos este documento como uma arena onde diferentes vozes se manifestam que, no caso posto em cena, se dá a partir do confronto de diferentes perspectivas históricas.

À guisa de exemplo, elencamos um dos momentos chave, onde percebemos o diálogo entre as diferentes perspectivas históricas a partir da terceira voz. Este momento pode ser observado na apreciação dos avaliadores quanto à *estrutura temporal* da coleção, apresentada no item avaliativo *Explicitação da proposta da metodologia da História presente na coleção*. Conforme já destacado em momento anterior, o texto de ambas as fichas individuais, relativas a este quesito avaliativo, é idêntico. De um modo geral, as fichas apresentam uma avaliação bem demarcada quanto à estrutura temporal da coleção, destacando o fato de se tratar de uma abordagem temporal linear e eurocêntrica, que segue o padrão do tratamento dos conteúdos relativos à História do Brasil e à História Geral em volumes separados. O seguinte trecho ilustra a apreciação dos avaliadores, quando afirmam que:

O sumário deixa claro que a coleção não se caracteriza pela história integrada, dedicando os volumes da 5^a. e 6^a. série à história do Brasil e os da 7^a. e 8^a. séries à história geral, adotando em todos eles a tradicional divisão linear dos períodos históricos (BRASIL, s/d: 08).

Assim, a apreciação dos avaliadores A e B situam o recorte temporal da coleção a partir da quadripartição histórica, termo cunhado por Jean Chesneaux (1995). Conforme destaca este autor, a idéia de quadripartição remete às implicações múltiplas de ordem pedagógica e ideológica na apropriação do conhecimento histórico, sobretudo ao valorizar uma abordagem eurocêntrica, que

coloca a lógica histórica europeia como norteadora das demais realidades históricas (CHESNEAUX, 1995).

Quando observamos as apreciações da ficha individual do avaliador A neste mesmo aspecto, percebemos o aparecimento de um trecho – de coloração vermelha³⁹ – que se apresenta com um sentido de ressalva às apreciações do avaliador A. Para uma visualização mais clara desta inserção, reproduzimos, abaixo, o trecho que se refere ao aparecimento da terceira voz:

O sumário deixa claro que a coleção não se caracteriza pela história integrada **[todavia, não se trata apenas de História Nacional, pois a conquista da América Espanhola é abordada em paralelo à conquista da América Portuguesa]**, dedicando os volumes da 5^a e 6^a série à História do Brasil e os da 7^a e 8^a série à História geral, adotando em todos eles a tradicional divisão linear dos períodos históricos. **[linear até certo ponto, porque no volume de 5^a série os autores fazem no cap. 2 uma reflexão sobre os índios no presente, para depois retornar à linearidade, mas logo em seguida discutem as teorias do povoamento da América enquanto hipóteses da construção do conhecimento]** (BRASIL, s/d:14).

Podemos notar, neste sentido, a força do diálogo presente neste trecho, que surge com o sentido de *confronto* à apreciação da ficha individual. Sobrepõe-se, neste diálogo, uma apreciação diversa, no sentido de *relativizar* a caracterização temporal da ficha individual. Podemos identificar a ressalva a dois elementos apontados na ficha individual. A primeira delas se refere à caracterização temporal eurocêntrica, a qual é relativizada pela exemplificação de momentos de rompimento com a lógica temporal europeia. A segunda ressalva se refere à caracterização linear do tempo, que é contraposta à menção de momentos de reflexão entre passado e presente.

Os termos “*todavia*” e “*linear até certo ponto*” demarcam o tom de ressalva posto a partir das apreciações das fichas individuais. Trata-se, portanto, de um embate de perspectivas históricas, que gera sentidos diferenciados sobre a estrutura da coleção. A remissão aos exemplos concretos na coleção garante força e legitimidade à consideração da terceira voz.

Quando nos remetemos ao texto final da ficha consolidada, observamos como se operou a resolução do embate entre as duas perspectivas, como se vê no seguinte trecho:

³⁹ Os trechos que, originalmente, estão marcados pela cor vermelha na ficha de avaliação serão identificadas, na citação, pelo realce em negrito.

A análise do sumário dos quatro livros deixa claro que a coleção não se caracteriza pela história integrada. Os volumes da 5ª e 6ª séries são dedicados à História do Brasil e os da 7ª e 8ª séries à História Geral, e adota-se, em todos eles, a tradicional divisão linear dos períodos históricos, relativizada, freqüentemente, pela referência às relações entre passado e presente. No capítulo 2 do volume da 5ª série, por exemplo, há uma reflexão sobre os índios no presente, para depois retornar à linearidade do tempo histórico, e logo em seguida discutirem-se as teorias do povoamento da América (BRASIL, s/d:08).

Conforme podemos observar, a tônica colocada pelas fichas individuais quanto ao predomínio da estrutura quadripartite permaneceu na avaliação, sendo incorporada, contudo, a relativização quanto ao caráter linear posto anteriormente pelas fichas individuais. Dessa forma, percebemos que o debate entre as diferentes perspectivas gerou um novo sentido à avaliação relativa ao tratamento temporal da coleção, permanecendo excertos da apreciação das fichas individuais e parte das considerações da terceira voz.

O terceiro cenário destacado refere-se à *reconfiguração de trechos das fichas individuais* e à construção de um novo sentido à avaliação final. Exemplo desse cenário pode ser visto na avaliação relativa aos elementos vinculados à *perspectiva histórica* da coleção. Esta relação pode ser compreendida no que tange à análise relativa à abordagem da coleção, especialmente no que se refere à apreciação quanto ao seu caráter problematizador.

Ao analisarmos as apreciações gerais das fichas individuais percebemos que, tanto na seção relativa à metodologia da História, quanto na seção relativa à metodologia de ensino-aprendizagem, a tônica de ambos os avaliadores recai sobre a *constatação da existência de uma abordagem problematizadora no conjunto da coleção*. Embora as fichas individuais ressaltem algumas limitações no que tange a esta perspectiva histórica, fato é que sobressai a avaliação de que a coleção se apresenta a partir de um tratamento problematizador do conhecimento histórico.

Na ficha individual do avaliador A esta apreciação assume maior força, talvez pelo fato de se tratar de um documento que se caracteriza pelo olhar minucioso sobre todos os critérios avaliativos. O detalhamento do olhar presente nesta ficha apresenta-se, tanto no cuidado da análise, quanto na preocupação em ilustrar suas

apreciações a partir de remissões constantes aos trechos da coleção. Neste sentido, ainda que ambas as fichas apresentem uma apreciação positiva quanto ao caráter problematizador da coleção, muitos dos exemplos que utilizamos para ilustrar são retirados da ficha do avaliador A.

Dessa forma, podemos perceber muitas passagens nas quais o tratamento da abordagem problematizadora da coleção é colocado sob avaliação. Começamos por destacar, em um primeiro momento, a avaliação do avaliador A relativa à proposta metodológica de ensino-aprendizagem da coleção. A partir de sua análise, o avaliador destaca como proposta geral da coleção a concepção do ensino de História como instrumento que possibilite desenvolver a cidadania plena nos alunos, a qual deve ser concretizada através de uma prática de ensino-aprendizagem que permita que alunos e professores se sintam participantes no processo de construção da História (BRASIL, s/d: 02). A partir daí, a ficha individual do avaliador A encaminha seu olhar no sentido de averiguar a efetivação desta proposta. No seguinte trecho de sua análise – situada na seção *Coerência entre a proposta da metodologia de ensino-aprendizagem e sua utilização na elaboração da obra* – o avaliador destaca que:

No que se refere à proposição de uma cidadania ativa e que não esteja alheia aos problemas nacionais, capacitando os alunos para que compreendê-los e colaborar na sua resolução, é possível afirmar que o livro logra ser coerente, visto que em diversas oportunidades o conteúdo histórico é problematizado e relacionado com questões do presente (BRASIL, s/d: 03).

A apreciação do avaliador A segue com a ilustração de vários momentos em que ocorre a problematização entre passado-presente. As remissões contidas na ficha deste avaliador contemplam exemplos de passagens do texto didático, das atividades e dos textos complementares. À guisa de exemplo, destacamos um trecho relativo a um dos critérios da seção da metodologia de ensino-aprendizagem – *Desenvolve estratégias que auxiliem o aluno a compreender a realidade social* –, onde o avaliador remete-se, mais uma vez à relação passado-presente, afirmando que:

Estão dispostas ao longo da obra diversas situações em que a realidade social do passado ou do presente são tematizadas, visando contribuir para a sua compreensão, não havendo falso pudor em ocultar mesmo as situações mais chocantes ou violentas quando a realidade social abordada

exige a exposição desses problemas para ser adequadamente compreendida. [Segue com exemplos da coleção] (BRASIL, s/d:06).

Na seção dedicada aos elementos relacionados à metodologia da História, também percebemos a tônica colocada sobre a efetiva problematização entre passado e presente, que é situada através da remissão de vários exemplos da coleção.

Apesar da ênfase colocada sobre a abordagem problematizadora, a ficha apresenta algumas lacunas pontuais, mas estas assumem um sentido de ressalva que não afeta o compromisso geral da coleção com uma abordagem problematizadora. Podemos observar uma das ressalvas a partir do seguinte trecho, que segue a sequência da citação anterior:

Entretanto, parte das atividades destinadas a fazer esse relacionamento com as questões sociais e os problemas nacionais em geral, sobretudo [exemplo da coleção], nem sempre conseguem estabelecer um diálogo entre passado e presente (BRASIL, s/d:06-07).

Ainda na ficha individual do avaliador A há uma ressalva, situada em um dos critérios avaliativos, como se vê abaixo:

Pela estrutura dos capítulos procura-se fazer (com graus distintos de sucesso) cumprir a perspectiva de que o presente põe as questões ao passado, e isso gera a investigação histórica. Esses graus diferentes de sucesso devem-se à desigualdade de interesse que os capítulos podem ter em relação ao presente: em alguns casos, essa ligação é mais fácil, mas em outros não, sobretudo quando os assuntos dos capítulos impõem-se pela força da tradição, por integrarem há muito tempo a seqüência canônica de conteúdos dos manuais de História, e menos por serem de interesse para as reflexões demandadas pelo presente, ou ainda por serem colocadas questões não pertinentes, por serem incomparáveis com os assuntos do passado com os quais se quer estabelecer relação” (BRASIL, s/d:18).

A avaliação da ficha individual do avaliador B se direciona para o mesmo sentido, ou seja, para a constatação do caráter problematizador da coleção, como podemos perceber no seguinte trecho, situado na seção relativa à metodologia da História:

A coleção insiste na problematização dos conteúdos a partir das relações entre passado-presente, buscando estabelecer o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre as ordens sociais de diferentes tempos. Isso ainda é facilitado não apenas pelos exercícios, mas pela valorização

das fontes em exposição nos livros, permitindo reconhecer as marcas do passado e conduzir leituras sobre a história (BRASIL, s/d:10).

Em outro trecho de sua análise, situada na seção relativa à metodologia de ensino-aprendizagem, o avaliador B também destaca que:

A abertura dos capítulos, tematizando a relação passado-presente, tem como sentido promover a interrogação sobre a realidade social atual, buscando salientar a importância da sua historicização para compreendê-la. [Seguem exemplos da coleção] (BRASIL, s/d: 04).

Na sequência, o avaliador B também aponta algumas ressalvas, destacando que:

Contudo, essa compreensão da realidade social trata os fatos gerais do nosso tempo e de outros tempos sem valorizar conexões com o lugar social do estudante na sua individualidade, definindo a realidade em termos estruturais e abrangentes e não salientando a complexidade dos níveis da trama social (BRASIL, s/d: 04).

Conforme observamos, a ressalva presente nas fichas individuais quanto às lacunas na problematização do conhecimento histórico aparecem pontualmente e não comprometem o sentido geral que ambos os avaliadores atribuem para a coleção, haja vista a ênfase colocada sobre o caráter problematizador da coleção.

Quando nos voltamos para a análise da ficha consolidada relativa à averiguação da abordagem problematizadora da coleção, já observamos um cenário diferenciado. A construção da ficha consolidada ocorre, essencialmente, através do diálogo com as apreciações da ficha individual do avaliador A e pela supressão das poucas apreciações da ficha individual do avaliador B quanto à existência da abordagem problematizadora da coleção.

Apesar da remissão constante à avaliação da ficha individual do avaliador A, o texto final apresentado na ficha consolidada não se configura como uma cópia da apreciação do avaliador A. Pelo contrário, a avaliação final assume outro sentido, que se encaminha para uma avaliação “negativa” quanto à abordagem histórica da coleção. O que se pode perceber, nesse processo dialógico, é a seleção dos trechos da avaliação da referida ficha individual que se voltam para os apontamentos das ressalvas pontuais e isoladas elaboradas pelo avaliador A. Dispostas em sequência na ficha consolidada, as apreciações finais denotam o sentido limitador da abordagem da coleção.

Na ficha consolidada, a remissão às apreciações da ficha individual do avaliador A se inicia com a incorporação do texto relativo ao critério da proposta geral da coleção. Conforme destacamos da referida ficha individual, o texto final aponta para a proposta da coleção, a qual se deteria na intenção de apresentar um conteúdo problematizado e associado às questões do presente. Imediatamente após a remissão deste trecho da ficha do avaliador A, surge, na ficha consolidada, uma frase que demarca a limitação da proposta, ao apontar que *“a despeito dessa intenção de problematização, cabe destacar, no entanto, que a coleção constitui-se a partir de recortes clássicos de conteúdo e respeita uma periodização tradicional”* (BRASIL, s/d:02).

Embora o sentido apresentado por esta frase tenha aparecido em uma das ressalvas do avaliador A, ela surge, na ficha consolidada, em um momento diferenciado e em uma consideração pontual. Portanto, na ficha individual, esta ressalva não adquire tanta força quanto na posição que ela aparece na ficha consolidada, posição esta que gera um confronto entre a intenção da coleção e sua efetivação ao longo dos volumes.

Mais adiante, a ficha consolidada aponta como se dá a relação entre proposta e efetivação, iniciando o parágrafo articulador destacando a existência de coerência entre proposta e execução. Contudo, a argumentação quanto à coerência se concentra a partir de uma associação tímida entre a abordagem problematizadora e um exemplo retirado da coleção. Nos demais parágrafos, a ênfase recai sobre as limitações na efetivação da proposta problematizadora, as quais são retiradas das ressalvas isoladas da ficha individual.

Além disso, percebemos que a força argumentativa que o avaliador A atribuiu a este quesito avaliativo esteve relacionada, em grande medida, pela remissão constante e variada aos aspectos e partes da coleção em que a abordagem problematizadora foi contemplada. A nosso ver, a ausência da referência aos exemplos da coleção, na ficha consolidada, contribuiu para a valorização das limitações na avaliação final.

Conforme podemos destacar, a construção da ficha consolidada se baseou nas apreciações das fichas individuais. Contudo, a incorporação destas considerações, na ficha consolidada, se deu de maneiras diferenciadas. Como vimos no exemplo acima, muitas vezes a construção do texto final da avaliação se

deu através de um processo de seleção das avaliações das fichas individuais, gerando, assim, novos sentidos à avaliação final da coleção.

Nos exemplos ilustrativos dos dois primeiros cenários, percebemos, também, distintas maneiras de construção da ficha consolidada da avaliação do PNLD/2005, as quais se deram através do diálogo com as avaliações das fichas consolidadas. Este diálogo se manifestou, ora no sentido de confronto direto com as considerações das fichas individuais – como podemos perceber com o aparecimento da terceira voz –, ora através da junção da avaliação das duas fichas individuais que, vistas isoladamente, demonstram enfoques diferenciados em suas avaliações. No momento em que entram em diálogo, através da união na ficha consolidada, geram novos sentidos à avaliação final.

Portanto, buscamos, nesta seção, demonstrar o *caráter plural* do texto final presente na ficha consolidada. Conforme afirmamos na introdução desta seção, embora a ficha consolidada assuma a aparência de um texto monofônico, quando a analisamos mais a fundo, percebemos a pluralidade de vozes presentes em seu interior. Procuramos demonstrar que a *plurivocidade de vozes* ali presentes se constrói a partir do diálogo de perspectivas históricas diferenciadas, o qual se concretiza através de embates de olhares.

3.2 – Olhares da diversidade no interior de um mesmo processo: a análise das fichas avaliativas do PNLD/2008

Nesta seção, propomos delinear os principais elementos que demarcaram as apreciações dos avaliadores do PNLD/2008. Partindo de uma análise detida às fichas individuais, procuraremos perceber, num primeiro momento, as semelhanças e diferenças entre as perspectivas históricas de ambos os avaliadores. Por fim, procuraremos mapear o processo de construção da avaliação final, levando-se em conta as diferentes estratégias dialógicas estabelecidas entre as apreciações dos avaliadores. Neste momento, utilizaremos como objeto de análise as fichas consolidadas do PNLD/2008.

3.2.1 – A análise das Fichas Individuais do PNLD/2008: diferentes olhares

A análise relativa às apreciações das fichas individuais – do avaliador C e do avaliador D – do PNLD/2008 nos revelou algumas evidências relativas ao olhar dos avaliadores quanto aos elementos históricos apresentados na coleção. A partir de uma perspectiva panorâmica, constatamos uma tônica colocada, em ambas as fichas, sobre a abordagem tradicional da coleção didática. Percebemos que, embora as inovações históricas e didáticas sejam identificadas em suas análises, os elementos tradicionais adquirem maior visibilidade na avaliação.

A partir de uma análise mais aprofundada, detida nas apreciações de cada uma das fichas individuais, percebemos diferenças de enfoque e ênfases quanto aos aspectos relativos às abordagens teórico-metodológicas tradicionais. Partindo de uma análise mais detida à seção relativa à metodologia da História, percebemos com maior clareza os principais enfoques colocados por cada avaliador.

Quando nos voltamos para o olhar do avaliador C sobre a proposta apresentada pela coleção, percebemos a ênfase colocada sobre os elementos tradicionais, que se associam a um olhar de destaque às limitações históricas no tratamento teórico-metodológico de elementos diversos, tais como o recorte temporal e sua abordagem histórica geral. A análise da seção relativa à proposta histórica, apresentada na coleção, revela o enfoque do avaliador, quando afirma que:

A concepção de história é também apresentada de modo superficial e pouco discutida no texto do MP [lê-se: Manual do Professor], no qual se lê que o objetivo do ensino de história é “estimular os jovens a lutar por seus direitos, promovendo a consciência da cidadania plena, e não apenas o direito de votar em épocas específicas de eleições” (p. 3 - Manual). Porém, quando se apresenta a estrutura da coleção e o conteúdo geral dos quatro volumes no MP (p. 22 – 5ª Série), transparece uma abordagem tradicional, com marcos históricos advindos da História Política e com a definição de que a História do Brasil será trabalhada na 5ª e 6ª séries e a História Geral na 7ª e 8ª séries. (BRASIL, s/d: 02 Manual do Professor).

Conforme podemos depreender da análise da ficha do avaliador C, há inúmeras ressalvas à coleção, que se dirigem à caracterização de sua abordagem a partir da perspectiva histórica tradicional. No decorrer da ficha avaliativa, percebemos inúmeras outras remissões quanto ao caráter tradicional da coleção.

Podemos perceber, neste sentido, a tônica colocada sobre a *dimensão política* como elemento explicativo dos acontecimentos históricos, o qual é apontado a partir de um sentido de limitação às inovações historiográficas. O seguinte trecho ilustra esta identificação, conforme destacamos abaixo:

O esforço de incorporação da renovação historiográfica apresenta-se, sobretudo, na inserção de conteúdos vinculados a História do Cotidiano e da Cultura, sobretudo nos textos e atividades complementares, o que denota dificuldade de incorporar de modo mais profundo essa renovação especialmente nos textos básicos que enfatizam em quase sua totalidade uma narrativa vinculada a História Política em ordem cronológica e com pouca abertura para temáticas multi-temporais (BRASIL, s/d: 02 – Princípios Históricos).

Por outro lado, quando nos detemos na análise da ficha individual do avaliador D, percebemos diferenças quanto ao olhar sobre a dimensão explicativa privilegiada na coleção. Embora este avaliador considere o fato de se tratar de uma coleção pautada na abordagem tradicional, podemos observar que a dimensão política não é tida como a privilegiada na explicação histórica. O trecho abaixo ilustra a diferença de perspectiva entre os dois avaliadores quanto à abordagem explicativa da coleção, quando o avaliador afirma que:

Na medida em que [a coleção] apresenta os conteúdos históricos analisados nas dimensões: econômica, política, social e cultural, percebe-se a construção de conceitos como trabalho, poder, sociedade e cultura. Além da construção destes conceitos observa-se ênfase na historicidade dos conceitos (BRASIL, s/d: 08 – Princípios Históricos).

Conforme podemos perceber, a tônica colocada sobre as diferentes dimensões na explicação histórica é vista, pelo avaliador, como elemento que possibilita o tratamento de conceitos históricos variados, o que contribui para uma qualificação positiva ao critério avaliativo relativo aos conceitos. Convém destacar que, de maneira geral, o olhar do avaliador se volta para os elementos tradicionais apresentados na coleção, conforme visualizamos no seguinte trecho:

Apesar de anunciar, no MP [lê-se: Manual do Professor], e demonstrar, na realização da proposta, a História como um processo em construção, a coleção apresenta uma concepção de história onde a narrativa factual, cronológica, linear e informativa prevalece aos procedimentos vinculados à produção do conhecimento histórico e ao fazer do historiador (BRASIL, s/d: 01 – Princípios históricos).

Contudo, a caracterização dos elementos tradicionais apresentados na coleção não impede que o avaliador D atribua, em alguns momentos, uma qualificação positiva, conforme podemos perceber na avaliação relativa aos *conceitos*. De acordo com sua análise:

A maneira de apresentar o conteúdo através de uma narrativa factual e cronológica permite a construção de noções de acontecimento, seqüência, encadeamento, fato, períodos, continuidade, permanência e mudança. As noções de semelhança, diferença, contradição, são construídas especialmente nas atividades de observação, comparação e análise (BRASIL, s/d: 08 – Princípios Históricos).

Como podemos observar, o fato da coleção apresentar-se a partir de uma abordagem pouco problematizadora não impede, aos olhos do avaliador D, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como destacado acima.

Quando nos detemos na análise do avaliador C, já não podemos perceber esta identificação. Na análise relativa à *metodologia de ensino-aprendizagem*, é nítido o apontamento às limitações da coleção no sentido de desenvolver habilidades cognitivas nos alunos. O destaque colocado pelo avaliador se volta para o caráter informativo do texto didático e pela repetição de atividades que, na sua perspectiva, visam, essencialmente, à fixação de conteúdos, conforme destaca o seguinte trecho:

A forma do trabalho pedagógico denotada na coleção é bastante centrada na leitura e fixação do texto básico de cada um dos capítulos, o que demonstra uma pedagogia tradicional, mas centrada no instrumento pedagógico e descentrada tanto da atividade dos alunos e mesmo do professor (BRASIL, s/d: 03 – Princípios Pedagógicos).

A seu ver, o caráter repetitivo das atividades, impede a capacidade de desenvolver habilidades cognitivas, como debater situações-problema e o desenvolvimento da postura ativa do aluno. Na seção relativa às *capacidades e habilidades cognitivas*, o avaliador destaca que:

De modo geral, os textos e as ilustrações favorecem satisfatoriamente ao desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico. Os exercícios e as atividades, por seu turno, estão mais centrados na fixação/memorização, compreensão, interpretação, argumentação, análise e síntese dos conteúdos apresentados conforme se pode perceber nas atividades propostas na seção [exemplos da coleção]. É pequena a ênfase no trabalho pedagógico vinculado a observação, investigação, comparação, formulação de hipóteses, planejamento, a criatividade e a avaliação (BRASIL, s/d: 05 – Princípios Pedagógicos).

O olhar do avaliador D se volta para os mesmos elementos apontados na ficha individual do avaliador C, ao destacar a excessiva presença de textos e de atividades pouco diversificadas, voltadas para a leitura e produção de textos. Contudo, diferente do avaliador C que associa às atividades a possibilidade de desenvolver a capacidade de memorização, o avaliador D aponta outras habilidades contempladas, como podemos ver na citação:

O estímulo ao pensamento crítico, à reflexão, à argumentação, etc., é possível a partir das atividades, em especial as que orientam o debate, a defesa de opiniões contrárias a partir de trabalhos em grupo (BRASIL, s/d: 05 – Princípios Pedagógicos).

Como podemos notar, ainda que a ênfase aos elementos históricos e pedagógicos tradicionais se sobreponha na análise do avaliador D, suas apreciações sinalizam, em muitos momentos, para as inovações teórico-metodológicas apresentadas na coleção. Contudo, o destaque colocado sobre as inovações históricas aparecem como *brechas* que surgem em momentos pontuais da coleção. O seguinte trecho ilustra este destaque:

O texto principal, descrito anteriormente, enquadrado na historiografia tradicional, é permeado por inúmeros boxes que introduzem aspectos da renovação historiográfica à obra. Dessa maneira são apresentados textos que tratam do cotidiano, do imaginário, das representações, da História da vida privada, etc. Em relação às abordagens históricas observa-se valorização e estímulo à História oral, através dos depoimentos apresentados e das solicitações de entrevistas. E também de história temática, os volumes são organizados a partir da divisão tradicional da história e os capítulos seguem uma ordem cronológica, no entanto são destinados capítulos para temas específicos como (...) [exemplos da coleção] (BRASIL, s/d: 02 – Princípios Históricos).

Ao se referir à abordagem histórica da coleção, especificamente relativa aos *sujeitos históricos*, podemos perceber, mais uma vez esta relação. Como ilustra o trecho abaixo, sobressaem as limitações, que são relacionadas à perspectiva tradicional:

No texto principal em muitos momentos são trabalhados os processos históricos comandados por vultos importantes, personagens já consagrados na História, apresenta-se, portanto uma História feita por poucos sujeitos, e as conquistas sociais são apresentadas como “presentes” de governantes (...) [exemplos da coleção]. Em muitos momentos, também, o texto principal é meramente informativo não

possibilitando a compreensão de processo histórico (...) [exemplos da coleção] (BRASIL, s/d: 03 – Princípios Históricos).

Na sequência, o avaliador apresenta as ressalvas:

Porém, nas várias seções que compõem os capítulos são apresentadas visões de historiadores sobre determinado assunto em momentos históricos diferentes, além de processos históricos construídos a partir de sujeitos históricos coletivos (BRASIL, s/d: 03 – Princípios Históricos).

Podemos perceber, na avaliação do avaliador D, a demarcação constante entre o texto principal – que é caracterizado pela abordagem teórico-metodológica tradicional – e as brechas (presentes nas seções, atividades, textos complementares, aberturas de capítulos), onde as inovações históricas adquirem maior destaque.

Dessa forma, podemos perceber, a partir de uma perspectiva comparativa dos olhares dos avaliadores, que, embora ambos confirmem à coleção características teórico-metodológicas tradicionais, a ficha individual do avaliador C acaba por colocar maior ênfase sobre os elementos tradicionais, enfatizando as limitações históricas por parte da coleção no tratamento de elementos diversos, tais como o recorte temporal e sua abordagem histórica. Por outro lado, quando observamos a avaliação da ficha individual do avaliador D, percebemos que, ainda que constatare que elementos tradicionais adquirem proeminência na coleção, eles se combinam com inovações históricas, mesmo que pontuais.

3.2.2 – O diálogo no interior de um mesmo processo: PNLD/2008

A análise da ficha consolidada do PNLD/2008 revelou processos de construção da avaliação final singulares, quando comparada com os mecanismos dialógicos envolvidos na construção da avaliação final do PNLD/2005. Para uma melhor compreensão destes processos, elencamos dois cenários gerais que sobressaíram na construção da avaliação final, a partir do diálogo com as fichas individuais dos avaliadores C e D.

O primeiro cenário refere-se aos momentos de *junção entre as apreciações das fichas individuais*. Nestas ocasiões, observamos situações de união literal das

apreciações de ambos os avaliadores, que, em alguns contextos, reforçou a argumentação da avaliação. Esta foi a configuração que sobressaiu do processo dialógico entre as fichas individuais. Por fim, o segundo cenário refere-se aos momentos de *sobreposição de vozes* de uma ou outra ficha individual, os quais geraram sentidos muito bem definidos à avaliação final.

Com base no desenho geral dos mecanismos envolvidos na elaboração da avaliação final do PNLD/2008, buscaremos resgatar, mais concretamente, algumas das estratégias dialógicas desenvolvidas na definição da avaliação final a partir dos olhares dos avaliadores C e D.

O primeiro cenário destacado refere-se ao mecanismo dialógico marcado pela *junção de apreciações*, que pôde ser visualizado tanto na avaliação da metodologia da História, quanto na avaliação relativa à metodologia de ensino-aprendizagem.

Podemos perceber esta situação, com maior clareza, quando observamos, na seção dedicada aos Princípios históricos⁴⁰, a avaliação do critério relativo à *coerência* entre os *objetivos propostos* na coleção e a sua *efetivação* ao longo dos volumes do livro didático.

Neste caso, o texto final da avaliação, presente na ficha consolidada, configurou-se a partir da apropriação integral das apreciações dos avaliadores C e D. Para visualizarmos melhor esta relação, selecionamos o trecho presente nas fichas individuais. Na apreciação da ficha do avaliador C observamos a seguinte afirmação:

Objetivos anunciados, concepções teórico-metodológicas e estratégias para o trabalho pedagógico apresentam relativa coerência entre si, pois que a ênfase nos conteúdos e em sua memorização deixa pouco espaço para a manifestação mais livre e opinativa dos alunos, o que dificulta a

⁴⁰ Há uma diferença, entre o PNLD/2005 e o PNLD/2008, na nomenclatura das seções: enquanto no PNLD/2005 a seção dedicada à análise dos elementos históricos da coleção recebe a denominação de *Metodologia da História*, no PNLD/2008 à seção dedicada à análise destes mesmos elementos a denominação de *Princípios Históricos*. Já as seções dedicadas à análise dos elementos didáticos da coleção recebem, no PNLD/2005, a denominação de *Metodologia de ensino-aprendizagem*, enquanto que no PNLD/2008 é designada por *Princípios Pedagógicos*.

formação do cidadão crítico, tolerante e democrático (BRASIL, s/d: 01 – Princípios Históricos).

Podemos depreender de sua análise que a efetivação da coleção se centra em uma proposta calcada na memorização e na atribuição passiva ao papel do aluno. Quando nos voltamos mais detidamente para o olhar da ficha individual do avaliador C, percebemos que este aponta a coerência entre a proposta da coleção e sua efetivação, afirmando que a coleção é coerente, na medida em que atribui ênfase aos conteúdos, deixando pouco espaço para a manifestação mais livre do aluno, dificultando, assim, a formação de um cidadão crítico e tolerante.

Quando observamos a avaliação da ficha individual do avaliador D, a relação entre a proposta apresentada e sua efetivação não adquire conotação de efetivação. O avaliador aponta a ausência de coerência entre uma proposta centrada na importância atribuída ao papel do professor e do aluno enquanto sujeitos participantes do processo de construção da História e sua efetivação, que se dá através de uma concepção de história que enfatiza a narrativa factual e cronológica e que se sobrepõem aos procedimentos relacionados à produção do conhecimento histórico. Em sua análise, o avaliador ressalta que:

Apesar de anunciar, no MP [lê-se: Manual do Professor], e demonstrar, na realização da proposta, a História como um processo em construção, a coleção apresenta uma concepção de história onde a narrativa factual, cronológica, linear e informativa prevalece aos procedimentos vinculados à produção do conhecimento histórico e ao fazer do historiador (BRASIL, s/d: 01 – Princípios Históricos).

Quando nos remetemos à ficha consolidada, verificamos a junção das duas avaliações conforme vemos abaixo:

Objetivos anunciados, concepções teórico-metodológicas e estratégias para o trabalho pedagógico apresentam relativa coerência entre si, pois que a ênfase nos conteúdos e em sua memorização deixa pouco espaço para a manifestação mais livre e opinativa dos alunos, o que dificulta a formação do cidadão crítico, tolerante e democrático. Apesar de anunciar, no MP, e demonstrar, na realização da proposta, a História como um processo em construção, a coleção apresenta uma concepção de história onde a narrativa factual, cronológica, linear e informativa prevalece aos procedimentos vinculados à produção do conhecimento histórico e ao fazer do historiador (BRASIL, s/d: 01 – Princípios históricos).

Como podemos observar, a construção do texto final relativo à avaliação quanto a coerência entre a proposta metodológica da coleção e sua efetivação,

marcou-se pela junção das apreciações das fichas individuais. Dessa forma, a avaliação da ficha consolidada assumiu um sentido argumentativo em que se reforça o caráter pouco problematizador da coleção.

Em outros momentos, a *junção* de apreciações das fichas individuais trouxe, também, como conseqüência, força à *argumentação da avaliação final*. Seleccionamos, para tanto, alguns momentos em que esta relação é evidenciada. O primeiro deles refere-se à avaliação quanto à averiguação da renovação historiográfica na coleção. Conforme podemos observar, a apreciação dos avaliadores C e D, presente nas fichas individuais, encaminha-se para a mesma direção: ambos destacam que, a despeito de se verificar a presença majoritária de perspectivas históricas tradicionais, a coleção demonstra um esforço em articular elementos históricos vinculados à renovação historiográfica.

A diferença entre as apreciações das fichas individuais encontra-se no sentido argumentativo contemplado em cada ficha individual. Na ficha do avaliador C a ênfase ao caráter tradicional da coleção faz com que prevaleça um sentido de que, a incorporação de inovações historiográficas não passa de um “*esforço*” (BRASIL, s/d: 02) que, contudo, não é satisfatoriamente contemplado, tendo em vista o caráter essencialmente tradicional da obra. Por outro lado, na construção textual da ficha do avaliador D, a incorporação da renovação historiográfica é colocada com o sentido de inovações que atravessam o conteúdo tradicional da coleção.

Na ficha consolidada, há a junção das duas apreciações que, quando unidas, geram uma conotação positiva quanto à capacidade de incorporação da historiografia renovada. O texto se inicia com a apreciação do avaliador C, em que prevalece o sentido de incorporação tímida diante de uma abordagem essencialmente tradicional, conforme destacamos abaixo:

O esforço de incorporação da renovação historiográfica apresenta-se, sobretudo, na inserção de conteúdos vinculados a História do Cotidiano e da Cultura, sobretudo nos textos e atividades complementares, o que denota dificuldade de incorporar de modo mais profundo essa renovação especialmente nos textos básicos que enfatizam em quase sua totalidade

uma narrativa vinculada a História Política em ordem cronológica e com pouca abertura para temáticas multi-temporais (BRASIL, s/d: 02 – Princípios Históricos).

Na sequência, o argumento segue a apreciação do avaliador D, apontando que, o texto principal, *“enquadrado na historiografia tradicional, é permeado por inúmeros boxes que introduzem aspectos da renovação historiográfica”*. As expressões “permeado” e “inúmeros” matizam um pouco o sentido atribuído pela avaliação da ficha individual do avaliador C, gerando um sentido de que, embora o texto didático se baseie numa abordagem histórica tradicional, a coleção apresenta várias inovações. Este sentido ganha mais força quando, na continuidade da avaliação, utilizam-se o recurso de exemplos da ficha individual do avaliador D.

Outro exemplo ilustrativo de junção de vozes refere-se à avaliação quanto aos *conceitos e noções*. As fichas individuais dos avaliadores D e C identificam o trabalho com conceitos na coleção. Contudo, a apreciação do avaliador C aponta uma apreciação sucinta, que remete à avaliação de que, *“de modo geral há um trabalho adequado na construção de noções e conceitos”* (BRASIL, s/d: 06), a qual é seguida por uma ressalva quanto ao tratamento da idéia do trabalho do historiador. Por outro lado, a ficha individual do avaliador D preocupa-se em situar as maneiras pelas quais conceitos e noções são contemplados na coleção, acompanhando, em sua apreciação, vários exemplos da coleção.

Quando nos voltamos para a ficha consolidada, há uma junção das duas apreciações, que se estruturam em dois momentos. No primeiro deles, apresentam-se trechos das avaliações das fichas dos avaliadores D e C em que demonstram o tratamento de conceitos na coleção. As várias remissões do avaliador D aos exemplos da coleção contribuem para dar maior visibilidade e peso à avaliação positiva quanto ao tratamento dos conceitos.

Apenas ao final do texto da ficha consolidada é que aparece a ressalva posta pelo avaliador C na ficha individual. Dessa forma, sobressai, mais uma vez, uma avaliação mais voltada para o reconhecimento do que para a ausência de tratamento deste quesito avaliativo.

O segundo e último cenário que elencamos para análise refere-se à *sobreposição de vozes* na ficha consolidada. Assim como no cenário anterior, selecionamos alguns exemplos ilustrativos, a fim de possibilitar uma compreensão mais concreta do processo de construção da avaliação que culminou com a configuração deste cenário.

O primeiro exemplo desta relação pode ser observado na avaliação presente na seção relativa à metodologia de ensino-aprendizagem apresentada na coleção. No critério em questão, espera-se que o avaliador perceba em que medida a coleção contribui para que o aluno desenvolva níveis gradativamente mais amplos de abstração. Quando observamos a apreciação do avaliador C fica nítida a constatação de que a coleção não possibilita o desenvolvimento desta habilidade, conforme demonstra sua avaliação:

Do ponto de vista do alcance de níveis mais amplos de abstração e generalização, a coleção não apresenta preocupações significativas, pois que predomina um grau homogêneo quanto a esse aspecto nos diversos volumes da coleção (BRASIL, s/d: 02- Princípios Pedagógicos).

Por outro lado, de acordo com a apreciação do avaliador D, a coleção permite o desenvolvimento da abstração, na medida em que “*são apresentados textos e atividades dos mais simples ao mais complexo*” (BRASIL, s/d: 02 – Princípios Pedagógicos). Na sequência, o avaliador apresenta algumas exceções na coleção que impedem a concretização.

Na ficha consolidada, permanece como sentido geral da avaliação relativa a este critério o fato de a coleção não permitir o desenvolvimento da capacidade de abstração. O texto é construído pela apreciação da ficha individual do avaliador C, que demarca a ausência do desenvolvimento da abstração, a qual é reforçada pelos exemplos do avaliador D. Dessa forma, as remissões feitas por este avaliador na ficha individual assumem, na ficha consolidada, não mais o sentido original de ressalva, mas o sentido de confirmação à argumentação oriunda do avaliador C.

Outro momento em que percebemos a *sobreposição de vozes* ocorre na avaliação relativa às fontes históricas. A partir de um olhar geral sobre a avaliação das fichas individuais, percebemos perspectivas diferenciadas entre as apreciações dos avaliadores C e D, particularmente em relação às fontes iconográficas.

Na avaliação de D sobressai a perspectiva de que as fontes iconográficas “*são utilizadas para ilustrar, comprovar e reforçar informações do texto, ou ainda para compor graficamente a página*”. (BRASIL, s/d: 12 – Princípios Históricos). Prevalece, portanto, um olhar sobre o caráter pouco problematizador apresentado às fontes iconográficas. Por outro lado, quando nos detemos à avaliação da ficha individual do avaliador C percebemos que o olhar do avaliador se detém na percepção, tanto das possibilidades que as fontes oferecem na problematização do conteúdo, quanto do seu tratamento como recurso ilustrativo.

Na ficha consolidada, a avaliação sobre as fontes históricas se associa às apreciações do avaliador C. Em diversos momentos as considerações presentes na ficha individual do avaliador D não são incorporadas, gerando, assim, uma avaliação que coloca as fontes como recurso didático que, em algumas oportunidades, “*levam o aluno a problematizar*” (BRASIL, s/d: 16) e em outros momentos “*aparecem como meras ilustrações ou fora de contexto*” (BRASIL, s/d: 17).

Conforme ilustramos acima, pretendemos, nesta seção, demonstrar os diferentes mecanismos dialógicos presentes na elaboração da ficha consolidada. A partir de uma análise geral das fichas individuais, do avaliador D e do avaliador C, bem como da ficha consolidada, nos foi possível visualizar momentos marcados pela junção de apreciações das fichas individuais e de sobreposição de apreciações de um ou outro avaliador.

Analisando os sentidos gerais da análise da ficha consolidada, percebemos que o processo de junção ou de sobreposição de vozes não foi aleatório. Pelo contrário, a construção da avaliação final gerou um sentido muito bem demarcado à coleção, a qual esteve associada a uma proposta tradicional – sob o ponto de vista histórico e pedagógico –, mas marcada por inovações, ainda que de maneira marginal.

3.3 - Cenários da diversidade presente entre dois processos: PNLD/2005 e PNLD/2008

Realizada a análise de cada processo avaliativo, partiremos agora para uma comparação entre a avaliação da edição do PNLD/2005 e do PNLD/2008. Para

tanto, tomaremos como base as fichas consolidadas de ambos os processos, buscando destacar as diferenças de olhares entre as duas avaliações. Nosso intuito é perceber os diferentes sentidos atribuídos aos elementos históricos apresentados em uma mesma coleção didática analisada nas duas edições de avaliação do PNLD. Conforme pretendemos explicitar, existe uma nítida diferença de olhar entre cada um dos processos, demarcando o caráter *polifônico* da avaliação dos livros didáticos.

Aos olhos de uma perspectiva positivista do conhecimento histórico, esta polifonia, intrínseca ao processo de avaliação, poderia ser encarada de forma negativa, provocando uma deslegitimação do processo avaliativo como um todo. Contudo, a partir da perspectiva epistemológica assumida neste trabalho, tal pluralidade não inviabiliza o processo, mas, pelo contrário, reflete a própria essência da dimensão construtiva e diversificada do conhecimento histórico e, portanto, reafirma a dimensão acadêmica que perpassa a avaliação dos livros didáticos de História.

Deteremos-nos, neste momento, a demarcar os sentidos que cada avaliação atribui aos elementos históricos da coleção, a fim de perceber as diferenças que apresentamos acima.

Destacamos, como ponto de partida, a avaliação relativa à *proposta metodológica* da coleção. Ela sinaliza as linhas gerais que orientam a avaliação de cada comissão. Logo no início do texto da ficha consolidada do PNLD/2005, temos as seguintes apreciações quanto à proposta geral da coleção:

No manual do professor não se encontra a explicitação da proposta de metodologia da História que embasam a elaboração da coleção. Na exposição marcadamente pragmática que caracteriza o manual, porém, é possível inferir algumas preocupações subentendidas em determinadas concepções de História. No livro do aluno (...) [menção ao volume], há duas páginas sob o título (...) [referência à coleção] em que se dá destaque à cronologia, sobretudo a partir das ilustrações e à tradicional e eurocêntrica linha do tempo. (...) A análise do sumário dos quatro livros deixa claro que a coleção não se caracteriza pela história integrada (...) e adota-se, em todos eles, a tradicional divisão linear dos períodos históricos, relativizada,

frequentemente, pela referência às relações passado e presente (BRASIL, s/d: 08).

Na ficha consolidada do PNLD/2008, temos a seguinte avaliação:

A concepção de história é também apresentada de modo superficial e pouco discutida no texto do MP [lê-se: Manual do Professor], no qual se lê que o objetivo do ensino de história é “estimular os jovens a lutar por seus direitos, promovendo a consciência da cidadania plena, e não apenas o direito de votar em épocas específicas de eleições. Porém, quando se apresenta a estrutura da coleção e o conteúdo geral dos quatro volumes no MP (...) transparece uma abordagem tradicional, com marcos históricos advindos da História Política (BRASIL, s/d: 23-24 – Manual do Professor).

Podemos notar, em ambas as fichas, a menção aos elementos históricos tradicionais presentes na coleção, como o recorte temporal eurocêntrico e a abordagem política, enfatizados, respectivamente, pela ficha consolidada do PNLD/2005 e do PNLD/2008. Contudo, podemos notar atribuições distintas quanto aos elementos tradicionais identificados na coleção, por cada uma das fichas consolidadas. No encaminhamento da conclusão do texto da ficha do PNLD/2005, há a identificação de momentos de rompimento com o recorte temporal eurocêntrico, denotando, portanto, um sentido de ressalva quanto ao fato da coleção se pautar apenas nos marcos tradicionais. Por outro lado, na ficha consolidada do PNLD/2008, a ressalva assume um sentido oposto, ou seja, aponta-se que, apesar de a proposta se ancorar na problematização, “quando se apresenta a estrutura da coleção” (BRASIL, s/d: 24), os elementos tradicionais acabam por assumir, de fato, centralidade.

Esta diferenciação é mais nítida quando observamos a análise de cada ficha consolidada sobre os elementos apresentados na coleção como um todo. O ponto de partida na demarcação da diferença de enfoque entre os dois processos de avaliação, ora analisados, se apresenta na apreciação relativa à *coerência entre a proposta anunciada e sua execução ao longo dos volumes didáticos*.

Na ficha consolidada do PNLD/2005, observamos a perspectiva de apontar momentos de rompimento com a perspectiva histórica tradicional no decorrer da coleção. Assim, apesar de identificar a perspectiva tradicional como orientadora da estrutura dos volumes didáticos, o texto da ficha consolidada aponta para o fato de a perspectiva eurocêntrica ser evitada em alguns momentos, como, por exemplo, “ao retratar a diversidade cultural entre índios e europeus numa abordagem não

evolucionista”, ao incorporar “distintas esferas da existência humana, além da esfera política” e ao atribuir “tratamento integrado de conteúdos” (BRASIL, s/d: 09). Dessa maneira, podemos perceber a identificação de rupturas quanto ao modelo tradicional da abordagem histórica, que abrangem a dimensão explicativa e o recorte temporal da coleção.

Quando nos remetemos à análise da ficha consolidada do PNLD/2008, o quadro é diferenciado. Nesta, a ênfase à presença marcante da abordagem histórica tradicional ganha destaque, como podemos notar nas considerações sobre a *coerência entre a proposta anunciada e sua execução ao longo da coleção*. O texto destaca que:

Apesar de anunciar, no MP [lê-se: Manual do Professor], e demonstrar, na realização da proposta, a História como um processo em construção, a coleção apresenta uma concepção de História onde a narrativa factual, cronológica, linear e informativa prevalece aos procedimentos vinculados à produção do conhecimento histórico e ao fazer do historiador (BRASIL, s/d: 01 – Princípios Históricos).

O que se observa da citação acima é a tônica colocada sobre a perspectiva histórica tradicional, a qual é percebida como um impeditivo a uma abordagem que situe o caráter construtivo do conhecimento histórico. Quando nos voltamos para a análise da avaliação relativa à abordagem histórica efetivamente desenvolvida no decorrer da coleção, observamos com maior nitidez as diferenças de enfoques colocados pelas fichas consolidadas de cada um dos processos.

Diante da multiplicidade de elementos analisados nas fichas consolidadas e pela sua dispersão ao longo dos vários critérios de avaliação contemplados nas fichas, delimitamos algumas categorias de análise, a fim de tornar mais didática as observações.

A *primeira categoria* a ser analisada refere-se à apreciação quanto à *estrutura temporal* da coleção. Na ficha consolidada do PNLD/2005 observamos, nitidamente, o reconhecimento de que a estruturação temporal dos volumes didáticos se pautam numa perspectiva eurocêntrica, “sobretudo a partir das ilustrações e à tradicional e eurocêntrica linha do tempo” (BRASIL, s/d: 08). Apesar de identificar esta opção metodológica como elemento estruturador dos volumes didáticos, percebemos, ao longo da avaliação, diversas remissões aos momentos de *relativização da cronologia linear*.

A relativização é apontada através da remissão aos mecanismos metodológicos apresentados na coleção que possibilitam o rompimento com a perspectiva linear dos acontecimentos históricos. Um dos mecanismos salientados refere-se à relação entre *passado e presente*. Assim, de acordo com a avaliação da ficha consolidada, percebemos a consideração de que “a tradicional divisão linear dos períodos históricos” é “relativizada, frequentemente, pela referência às relações entre passado e presente” (BRASIL, s/d: 08). A utilização do termo “frequentemente” denota um sentido de rompimento efetivo com a cronologia.

Outro mecanismo metodológico identificado na análise como demarcador da ruptura com a linearidade, refere-se à *integração* de conteúdos e temáticas no decorrer da cronologia tradicional. Ao longo da apreciação relativa a este aspecto, são apresentados diversos exemplos, em quase todos os volumes, em que se verificam o rompimento de conteúdos com a perspectiva temporal linear.

Quando nos remetemos à avaliação da ficha consolidada do PNLD/2008, percebemos um enfoque diferenciado quanto à relação entre linearidade do tempo e rupturas à cronologia, prevalecendo a perspectiva analítica de que os textos básicos da coleção “ênfatizam, em quase sua totalidade” uma narrativa “em ordem cronológica e com pouca abertura para temáticas multitemporais” (BRASIL, s/d: 02 – Princípios Históricos). Podemos perceber, a partir das expressões “ênfatizam, em quase sua totalidade” e “pouca abertura”, que a possibilidade da existência de outra lógica temporal – que não a linear – não é descartada. Contudo, essa mesma expressão coloca a tônica sobre o recorte temporal linear como elemento demarcador da coleção.

Da análise das considerações presentes na ficha consolidada do PNLD/2008 percebemos que as menções aos momentos de “abertura” às abordagens históricas não tradicionais se concentram nos momentos externos ao texto didático principal. Podemos observar, nesse sentido, que a menção às seções e *boxes* da coleção é situada como brechas onde se verificam as rupturas com a perspectiva mais tradicional que demarca o texto didático principal.

A *segunda categoria* analisada refere-e ao olhar de cada uma das fichas consolidadas sobre a *dimensão explicativa* contemplada na coleção. Ao observarmos a avaliação da ficha consolidada do PNLD/2005, observamos a identificação de distintas abordagens explicativas entre os volumes didáticos. Ainda que a *dimensão política* seja ressaltada como um dos elementos estruturantes da

explicação histórica, o texto da avaliação do PNLD/2005 destaca que, “na abordagem dos temas históricos, é dada relevância às relações sociais, o que matiza a estrutura geral da coleção que tende ao recorte primordialmente político” (BRASIL, s/d: 13).

Destaca-se, portanto, a incorporação de “distintas esferas da existência humana, além da esfera política” (BRASIL, s/d: 09), conforme podemos observar nas diversas remissões às abordagens de temas históricos presentes na coleção. Na avaliação, são mencionados exemplos que ilustram a relação entre as *dimensões sociais* e políticas e a menção aos aspectos culturais. Sobre a primeira relação, aponta-se o equilíbrio entre a abordagem de temáticas políticas canônicas e a abordagem das relações sociais que as envolvem e, portanto, as contextualizam e lhes atribuem historicidade.

No que tange à *dimensão cultural* contemplada na explicação histórica, o texto da avaliação aponta o seu tratamento, tanto “na perspectiva mais restrita das manifestações culturais quanto na consideração mais ampla das formas de vida e convívio”. Além disso, destaca a relação entre a dimensão explicativa cultural e a dimensão social, ao ser abordada, na coleção, “no contexto das transformações sociais (...) ou como elemento de afirmação da ordem social” (BRASIL, s/d: 13). Contudo, a conclusão final da apreciação sobre este aspecto demarca a ressalva de que, apesar da dimensão cultural estar contemplada “profusamente” na coleção, ela não é sistematicamente contemplada enquanto elemento integrante da estrutura social” (BRASIL, s/d: 13).

Em relação à perspectiva avaliativa da ficha consolidada do PNLD/2008, observamos a identificação da *dimensão política* como elemento estruturante da explicação dos acontecimentos históricos da coleção. Assim, de acordo com a avaliação, destaca-se que “os textos didáticos enfatizam, em quase sua totalidade, uma narrativa vinculada à História Política” (BRASIL, s/d: 02-Princípios Históricos). Na avaliação quanto ao caráter problematizador da coleção, observamos a seguinte apreciação:

Considerando que a narrativa é ancorada em uma cronologia de fatos, com predomínio dos fatos políticos, não se percebe que as temáticas da coleção sejam abordadas a partir de um problema ou mesmo de um conjunto de problemas (BRASIL, s/d: 04-Princípios Históricos).

Observamos, contudo, algumas menções às outras dimensões do conhecimento como integrantes da explicação histórica, conforme podemos depreender na apreciação relativa ao tratamento de conceitos e noções históricas:

Percebe-se a construção de conceitos como trabalho, poder, sociedade e cultura à medida que se apresentam os conteúdos históricos analisados nas dimensões econômica, política, social e cultural (BRASIL, s/d: 10 – Princípios Históricos).

Em outros momentos, a identificação de abordagens referentes a outras dimensões do conhecimento que não a política, é apresentada como abordagens marginais. Na seção destinada à avaliação quanto ao tratamento das relações sociais do presente e/ou do passado, o texto da ficha consolidada destaca que:

Não se observa esta possibilidade a partir da narrativa principal, no entanto, através dos textos de abertura de cada capítulo e dos textos das atividades referentes (...) [explicita as seções da coleção], há o cuidado de apresentar o processo histórico construído por diversos sujeitos e as diferentes relações sociais estabelecidas (BRASIL, s/d: 03-Princípios Históricos).

Podemos notar que, em alguns momentos, a abertura para o tratamento de outras dimensões da explicação histórica é demarcada, na ficha, como uma brecha que se abre em momentos pontuais. Mais uma vez, observamos a tônica colocada sobre a caracterização do texto principal, como essencialmente tradicional, ao passo que a identificação de momentos de rupturas metodológicas com a estrutura geral da coleção acaba por ser secundarizada.

Ainda que situadas no âmbito da abordagem histórica, optamos por selecionar como *terceira categoria* de análise, a avaliação quanto ao quesito avaliativo relativo à *renovação historiográfica*. Nesta seção, podemos observar diferenças de enfoque interessantes, que denotam perspectivas diversas quanto ao termo “renovação historiográfica”.

Quando nos voltamos para a análise da ficha consolidada do PNLD/2005, observamos, de início, a seguinte consideração:

É possível perceber um equilíbrio entre a estrutura tradicional e a renovação historiográfica. A estrutura tradicional da obra é rompida por um esforço de se colocar em questão a perspectiva tradicional de narração da História do Brasil, por relativizar o eurocentrismo ao tratar do povoamento da terra que viria a ser o Brasil, por mesclar elementos de História da América (...) e da África (BRASIL, s/d: 10).

Na sequência da análise mais detida sobre os momentos em que se observam diálogos com os elementos oriundos do processo de renovação historiográfica, podemos notar a identificação da renovação tanto no texto didático, quanto nas seções que compõem a coleção.

Na avaliação presente na ficha consolidada, a qual é repleta de remissões aos exemplos da coleção, destaca-se a abordagem de temas históricos consagrados na historiografia a partir de enfoques afinados com as novas contribuições historiográficas, que situam a dinâmica das relações sociais e/ou culturais como elementos integrantes da explicação histórica. Destaca-se, também, como parte da incorporação historiográfica, o tratamento de categorias e conceitos históricos a partir de uma perspectiva historicizante e não-anacrônica.

Quanto à avaliação da ficha consolidada do PNLD/2008, observamos a seguinte apreciação:

O esforço de incorporação da renovação historiográfica apresenta-se, sobretudo, na inserção de conteúdos vinculados à História do Cotidiano e da Cultura, sobretudo nos textos e atividades complementares, o que denota dificuldade de incorporar, de modo mais profundo, essa renovação, especialmente nos textos básicos que enfatizam em quase sua totalidade uma narrativa vinculada à História Política (BRASIL, s/d: 02- Princípios Históricos).

Como podemos notar, a presença de abordagens que dialogam com elementos vinculados ao processo de renovação historiográfica é identificada em momentos pontuais, que não perpassam o texto didático. Além disso, a renovação historiográfica é associada aos momentos em que se verificam o tratamento de temáticas relacionadas às perspectivas históricas vinculadas à “Nova História Cultural”.

Há, portanto, uma perspectiva diferente em torno do termo *renovação historiográfica* entre as fichas de avaliação. Enquanto na avaliação do PNLD/2008 a perspectiva se volta para a identificação de elementos que sinalizem para a tematização de elementos ligados à História Cultural e do Cotidiano, na ficha consolidada do PNLD/2005, percebe-se que a renovação é associada aos aspectos sociais e não apenas culturais. Para além de um enfoque que se volte para a análise de abordagens do cotidiano e da cultura, esta última avaliação focaliza momentos de atualização historiográfica na abordagem de temáticas históricas, como a escravidão

e as relações de poder subjacentes; o tratamento da temática da Inconfidência Mineira, sem heroicizar sujeitos; a relativização da abordagem eurocêntrica e outros.

A *quarta categoria* de análise refere-se à avaliação quanto ao *caráter problematizador da coleção*. A avaliação deste aspecto reflete, em grande medida, os sentidos atribuídos à coleção por cada uma das fichas consolidadas, como vimos acima. Conforme depreendemos da análise da ficha consolidada do PNLD/2005, a avaliação relativa à dimensão problematizadora da coleção é positiva, como ilustra o trecho abaixo:

Na estrutura dos capítulos, é possível observar a preocupação em mostrar o caráter construtivo do conhecimento histórico, que não se reduz a um dado pronto a ser transmitido (...). Busca-se também uma perspectiva de desenvolver a capacidade de pensar historicamente, para além da concepção de História que a reduz à simples informação, sobretudo por meio da experiência com os mecanismos elementares que se adquirem na prática do método histórico (BRASIL, s/d: 09).

Podemos perceber, das considerações acima, a ênfase colocada sobre a coleção, no sentido de tratar a dimensão construtiva do conhecimento histórico e de desenvolver a capacidade de pensar historicamente. Estas possibilidades são identificadas, na ficha consolidada do PNLD/2005, através das apreciações relativas aos elementos históricos da coleção. Justifica-se, por exemplo, o caráter construtivo atribuído ao conhecimento histórico pelo fato da coleção apresentar uma abordagem problematizadora entre presente e passado, conforme destaca o trecho abaixo:

Em diversas passagens, o conhecimento é tratado como uma construção provisória e dependente do avanço das discussões e descobertas. Vários capítulos partem de uma relação passado-presente, que se explicita na abertura de cada um deles e que se constitui como problema articulador do trabalho a ser desenvolvido (...). A própria estrutura dos capítulos leva à perspectiva de que o presente coloca as questões ao passado e isso gera a investigação histórica” (BRASIL, s/d: 11).

Além da relação passado-presente, a avaliação da ficha consolidada destaca o tratamento atribuído ao conhecimento histórico a partir de uma perspectiva construtiva, que não o reduz “a um dado pronto a ser transmitido” (p.8). O tratamento dos acontecimentos a partir de sua historicidade é também apontado como elemento de problematização, na medida em que possibilita compreender os processos históricos para além da dimensão informativa (BRASIL, s/d: 09).

Quando nos remetemos à avaliação da ficha consolidada do PNLD/2008, observamos que a perspectiva da dimensão informativa da coleção prevalece sobre a dimensão problematizadora. Esta característica pode ser relacionada aos sentidos pelos quais a avaliação da ficha consolidada deste processo atribui à coleção, ou seja, ao seu caráter explicativo, essencialmente narrativo, factual e cronológico. O seguinte trecho nos possibilita visualizar, com maior clareza, esta relação:

Apesar de anunciar, no MP [lê-se: Manual do Professor], e demonstrar, na realização da proposta, a História como um processo em construção, a coleção apresenta uma concepção de história, na qual a narrativa factual, cronológica, linear e informativa prevalece aos procedimentos vinculados à produção do conhecimento histórico e ao fazer do historiador (BRASIL, s/d: 01-Princípios Históricos).

Em outro momento, especificamente no interior do critério referente à capacidade apresentada pela coleção de desenvolver a capacidade de pensar historicamente, através da compreensão dos processos e sujeitos históricos, o texto da ficha consolidada do mesmo processo destaca que:

No texto principal, em muitos momentos, são trabalhados os processos históricos comandados por vultos importantes, personagens já consagrados na História. Apresenta-se, portanto, uma História feita por poucos sujeitos e as conquistas sociais são apresentadas como “presentes” de governantes. (...) [exemplos da coleção]. Em muitos momentos, também, o texto principal é meramente informativo, não possibilitando a compreensão do processo histórico (BRASIL, s/d: 04-Princípios Históricos).

Podemos notar a associação entre a abordagem histórica verificada na coleção – marcada pela valorização de sujeitos singulares em detrimento de uma perspectiva histórica que considere a ação dos sujeitos coletivos e o caráter informativo dos processos históricos – como elementos que impedem o desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente.

As reflexões relativas aos elementos relacionados à *metodologia de ensino-aprendizagem* da coleção reforçam os argumentos das fichas consolidadas quanto ao caráter problematizador ou não problematizador da coleção. Nas apreciações relativas à metodologia de ensino-aprendizagem da ficha consolidada do PNLD/2008, percebemos a tônica colocada sobre o excesso de informação presente na coleção e sobre o excesso de atividades homogêneas e repetitivas, que demandam a capacidade de memorização por parte do aluno. Em vários critérios

avaliativos, sobressai a perspectiva de que os conteúdos apresentados concentram-se na sobrecarga de leitura e que as atividades e exercícios demandam, em sua grande parte, a capacidade de “fixação desses conteúdos” (BRASIL, s/d: 01-Princípios Pedagógicos).

Quando nos detemos na análise da ficha consolidada do PNLD/2005, vinculada à *metodologia de ensino-aprendizagem*, percebemos, em alguns momentos, constatações semelhantes àsquelas encontradas na ficha de avaliação do PNLD/2008. Na ficha consolidada, observamos a avaliação de que, embora a coleção apresente abordagens didáticas diversificadas, muitas das quais baseadas na problematização entre presente-passado, “o caráter narrativo e enciclopédico do texto didático” se constitui como um limitador para a inovação pedagógica, na medida em que “o grande volume de textos (...) impede avanços em direção a abordagens que ultrapassam a memorização e a mera descrição” (BRASIL, s/d: 13).

A despeito de ambos os processos identificarem limitações pedagógicas, cabe ressaltar que, de acordo com a avaliação do PNLD/2005, a obra permite o desenvolvimento da postura crítica dos alunos. Por outro lado, quando nos detemos na ficha consolidada do PNLD/2008, observamos uma apreciação diversa, que situa o comprometimento no desenvolvimento da postura crítica dos alunos.

Explicita-se, na referida proposta, que a concepção do ensino de História subjacente à coleção tem como objetivo “instrumentalizar os alunos para que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e menos excludente”, visando “estimular os jovens a lutarem por seus direitos, promovendo a consciência da cidadania plena” (p.4). Desse modo, estimula-se a capacidade do aluno compreender a realidade social e rejeita-se uma formação baseada na memorização de fatos e datas, que enfatiza a sucessão de acontecimentos de ordem política, valoriza heróis, mitos e reis sem levar em conta as pessoas comuns e sem estabelecer relações com o tempo presente (BRASIL, s/d: 02).

A análise comparativa entre a avaliação do PNLD/2005 e do PNLD/2008 revelou diferenças de enfoque quanto aos elementos teórico-metodológicos apresentados pela coleção analisada por ambas as comissões. Tal diferença de olhar nos remete à reflexão relativa à pluralidade de perspectivas que perpassam as

duas edições analisadas nesta dissertação, o que nos possibilita compreender, com maior concretude, o caráter plural e epistemológico que perpassa a avaliação dos livros didáticos de História.

Conforme podemos observar, apesar de se tratar de análises que se debruçam sobre uma mesma coleção didática, as apreciações entre as duas comissões mostraram-se diversas. Enquanto na avaliação do PNLD/2005 percebemos um enfoque pautado no esforço da identificação de inovações históricas e pedagógicas na coleção, na avaliação do PNLD/2008 observamos um enfoque calcado na dicotomia entre o tradicional – que se apresentou como a espinha dorsal da coleção – e as inovações, que se manifestaram em momentos pontuais da avaliação. A diferença, portanto, esteve nas perspectivas orientadoras da análise, as quais denotaram sentidos argumentativos plurais em torno da avaliação da coleção.

A análise das fichas consolidadas do PNLD/2005 e do PNLD/2008 possibilita a remissão às evidências encontradas a partir da leitura comparativa do Guia de Livros Didáticos de História do PNLD/2005 e do Guia de Livros Didáticos de História do PNLD/2008. Naquele contexto de análise, sobressaiu a percepção das diferenças de enfoques entre o conjunto das resenhas apresentadas em cada Guia.

Neste sentido, consideramos relevante refletir, ainda que de forma sucinta, sobre os sentidos que as resenhas dos Guias atribuem à coleção avaliada a partir das apreciações das fichas selecionadas para a análise desta dissertação. Levando-se em consideração que os Guias são o produto final da avaliação e que é a partir do acesso a este documento que a avaliação das coleções se torna pública, consideramos importante refletir sobre os sentidos que o resultado da avaliação assume para os destinatários finais do processo de avaliação, ou seja, os professores.

Ao analisar as resenhas de cada um dos Guias, percebemos a permanência das diferenças de perspectivas apresentadas entre as fichas consolidadas do PNLD/2005 e do PNLD/2008, especialmente no que se refere à avaliação sobre os

elementos vinculados à metodologia da História. No Guia do PNLD/2005, observamos o enfoque voltado para as inovações metodológicas da coleção. Assim, embora a resenha indique ressalvas que se concentram, sobretudo, no enfoque cronológico e linear atribuído aos conteúdos, o que se percebe são apontamentos diversos quanto às inovações da coleção, através das menções à abordagem problematizadora da mesma, à perspectiva de situar o caráter construtivo do conhecimento histórico, às relações entre presente e passado.

As limitações da coleção são apresentadas como ressalvas, que se situam, na sequência do texto, após as indicações das inovações metodológicas da coleção. O mesmo ocorre em relação à metodologia de ensino-aprendizagem. O texto se dirige num sentido de orientar ao professor sobre as possibilidades de trabalho que a coleção oferece. Por outro lado, apontam-se os problemas da coleção, que vinculam-se, por exemplo, ao seu caráter narrativo e enciclopédico, e à ausência de uma aproximação maior com a realidade do aluno. É ressaltada, da mesma maneira, a necessidade de que o aluno tenha pleno domínio de leitura.

Quando nos voltamos ao Guia do PNLD/2008, observamos a permanência da perspectiva presente na ficha consolidada desta edição. Esta relação se apresenta, sobretudo, na remissão aos elementos vinculados à metodologia da História, quando o texto se inicia com a ressalva de que “apesar de anunciar a História como um processo em construção”, a coleção apresenta “uma abordagem na qual a narrativa factual, cronológica, linear e eurocêntrica prevalece sobre os procedimentos vinculados à produção do conhecimento histórico e ao fazer do historiador” (BRASIL, 2007: 108).

O desenrolar da avaliação sobre os elementos vinculados à metodologia da História se direciona, portanto, para o mesmo sentido apresentado na avaliação da ficha consolidada. Na análise relativa aos conhecimentos históricos, a resenha destaca, por exemplo, o fato de a coleção privilegiar os processos históricos a partir dos personagens importantes, o que demarcaria uma perspectiva histórica que não valoriza a ação de diferentes sujeitos.

Contudo, quando nos voltamos para a seção da resenha individual da coleção, sobrepõem-se remissões aos elementos vinculados à metodologia de ensino-aprendizagem. Neste momento, percebemos um esforço em apontar as possibilidades da coleção, o que matiza o caráter limitador destacado na seção que se dedica à metodologia da História da coleção. Percebemos que, embora as

limitações didáticas apareçam na resenha, no contexto do Guia, elas assumem menor destaque, diante das inovações que são postas com maior ênfase.

Desse modo, podemos constatar que as apreciações que constam nos Guias de livros didáticos são frutos da construção complexa e plural da avaliação. Percebemos, a partir da análise realizada, que aspectos e perspectivas contempladas nas fichas consolidadas compuseram as resenhas dos Guias de livros didáticos. Tendo em vista a diversidade de olhares entre a avaliação do PNLD/2005 e do PNLD/2008, constatada nas fichas consolidadas, foi possível compreender, com maior clareza, a diferença entre as análises dos guias de ambas as edições da avaliação.

Conclusão

Na introdução desta dissertação, procuramos mapear os principais debates mobilizados pela imprensa brasileira entre os anos de 2007 e 2009 referentes a diferentes materiais didáticos. A mais recente polêmica, suscitada pelos jornais *O Estado de São Paulo* e *Folha de São Paulo* quanto aos erros presentes nas apostilas distribuídas para a rede pública estadual de São Paulo, teve o mérito de chamar a atenção para a ausência de controle público na oferta dos materiais didáticos ofertados às escolas públicas. A ausência da atuação fiscalizadora por parte do governo do estado de São Paulo acabou por colocar em evidência a proliferação da lógica privada e desregulamentada de distribuição de apostilas no interior de sistemas educativos públicos.

O que chama mais atenção nesse processo é o fato de os mecanismos de controle público da produção, financiamento e distribuição de materiais didáticos às escolas públicas brasileiras – concretizados, atualmente, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – serem preteridos pela adoção de apostilas provenientes de grandes redes privadas, sem qualquer tipo de controle de seus conteúdos pedagógicos. Ao optar por comprar um material sem que o mesmo passe por uma instância pública de caráter regulador, como é o caso da avaliação pedagógica executada pelo PNLD, corre-se o risco, por um lado, de se realizar uma escolha arbitrária, que não leve em conta as demandas e preferências dos professores e, por outro, o risco de permitir a entrada de materiais pedagógicos desprovidos de mínima qualidade nas escolas públicas.

Outra polêmica suscitada pela imprensa que destacamos no decorrer desta dissertação refere-se àquela que se deu em torno do livro didático *Nova História Crítica* e, mais recentemente, em torno da imagem de Theodor de Bry. Nestes casos, as críticas desferidas pelos meios de comunicação ao Programa Nacional do Livro Didático e à atuação da comissão de avaliadores no controle da produção didática, acabaram por reforçar o processo de deslegitimação da atuação do Estado enquanto agente regulador de uma política pública voltada para o controle da qualidade dos materiais didáticos destinados às escolas públicas brasileiras, reforçando, assim, a lógica da livre iniciativa.

A nosso ver, o debate mobilizado pela imprensa, redimensionou a importância de se refletir sobre o Programa Nacional do Livro Didático. Porém, a forma em que este programa tem sido abordado pelos meios de comunicação e a maneira como tem sido tratado por diferentes atores do poder público – como a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – evidenciam o quanto o PNLD, a despeito da sua importância e impacto, ainda tem sido pouco compreendido, em toda a sua complexidade.

Sobretudo no caso da imprensa, fica evidente que a associação entre a lógica de avaliação e os interesses dos governos vigentes – no caso analisado, o do Partido dos Trabalhadores –, reduz ainda mais a complexidade que envolve a execução de uma política pública como o PNLD, fazendo com que este seja deslegitimado como um todo. As críticas desferidas contra a atuação dos sujeitos avaliadores através de associações simplistas que os colocam como porta-vozes das vontades políticas do governo atual acabam por reduzir as possibilidades de uma investigação mais acurada, que leve em conta a diversidade dos sujeitos que participam desse processo, bem como as diversas dimensões que perpassam a avaliação.

Dessa forma, conforme buscamos demonstrar nesta dissertação, a política de avaliação dos livros didáticos não se identifica exclusivamente com a agenda de determinado governo, mas se configura como uma política de Estado, que se instaura e se consolida a partir de atores diversos. Prova disso, é o fato do PNLD ter se constituído como um dos vetores da política educacional nacional desde 1985, ampliando-se e reconfigurando-se paulatinamente, fazendo com que o Estado se tornasse, ao longo dos anos, um dos principais indutores do movimento do mercado editorial brasileiro. Contudo, é importante ressaltar que, ao enfatizar que se trata de uma política de Estado e não de governo, não queremos dizer que ela seja isenta de confrontos. Pelo contrário, enquanto política pública, ela reflete as disputas e contradições de diferentes projetos de educação existentes no interior da sociedade.

Diante da atuação central do Estado na formulação e execução da política do livro didático, mediante o PNLD, por um lado, e dos processos de desqualificação sofridos pela mesma nos últimos anos é que consideramos necessária uma reflexão mais aprofundada e detida sobre os mecanismos múltiplos que perpassam esta política. Nosso intuito foi o de compreender a complexidade envolvida nos

mecanismos de funcionamento do PNLD, buscando escapar da lógica reducionista de meramente julgá-lo a partir de dualismos, como “correto” ou “errado”.

Na contramão da perspectiva sustentada pela imprensa e dialogando com a literatura acadêmica recente, que tem colocado em relevo o caráter complexo das políticas relacionadas ao livro didático e dos mecanismos e atores que a ele se associam, procuramos, nesta dissertação, situar a atuação de um dos protagonistas do processo de avaliação dos livros didáticos de História: os avaliadores. Nosso objetivo, ao realçar a atuação destes sujeitos, foi o de buscar compreender seus olhares sobre os livros didáticos a partir de seus lugares profissionais de historiadores.

Neste sentido, procuramos analisar a dimensão acadêmica e epistemológica que perpassa a avaliação dos livros didáticos de História. A partir de um recorte investigativo e comparativo entre os processos de avaliação do PNLD/2005 e PNLD/2008, a pesquisa procurou revelar a pluralidade de enfoques e perspectivas de análise que atravessaram a construção dos mesmos, revelando, portanto, que *à diversidade de olhares entre os avaliadores, esteve associado o próprio caráter plural e provisório do conhecimento histórico.*

A análise mais aprofundada das trajetórias e experiências formativas destes sujeitos, através da base corrente do *curriculum lattes*, nos permitiu visualizar com maior nitidez esta relação, na medida em que nos foi possível compreender a diversidade formativa destes atores no interior do vasto campo do conhecimento histórico. Estas evidências nos possibilitaram desenhar as especificidades que demarcam cada uma das comissões e nos permitiram compreender o elemento de fundo que nos interessou enfatizar: a diversidade epistemológica intrínseca ao processo de avaliação.

Esta diversidade formativa constatada na trajetória profissional dos avaliadores, antes de ser vista como elemento de desqualificação ou de valorações díspares entre os dois processos, deve ser encarada como algo inerente à especificidade de cada comissão, que apresenta perfis profissionais e trajetórias formativas específicas no campo da história e do ensino de história.

Ao determos a análise de maneira mais focalizada nos dois processos de avaliação, a partir da investigação das fichas individuais e das fichas consolidadas, percebemos com maior nitidez a diversidade de perspectivas históricas que

perpassaram a avaliação de uma mesma coleção. A análise das fichas individuais de cada uma das edições revelou a pluralidade de perspectivas históricas presentes no interior de um mesmo processo de avaliação e nos permitiu compreender o caráter *polifônico* e *dialógico* que demarca a construção da avaliação final da coleção.

Os momentos de sobreposição de vozes, de junção de apreciações e de confronto de perspectivas caracterizaram as avaliações de cada uma das edições do PNLD ora analisadas. No que tange à construção da ficha consolidada do PNLD/2005, percebemos com maior nitidez situações dialógicas demarcadas pela sobreposição de vozes e pelo confronto de perspectivas. Em relação aos mecanismos envolvidos no processo de elaboração da ficha consolidada do PNLD/2008, ficaram evidentes momentos de junção de vozes, o que, muitas vezes, gerou novos sentidos à avaliação.

Por outro lado, a análise comparativa entre a avaliação do PNLD/2005 e do PNLD/2008 revelou diferenças de enfoque quanto aos elementos teórico-metodológicos apresentados pela coleção analisada por ambas as comissões. Tal diferença de olhar nos remete a uma reflexão sobre a pluralidade de perspectivas que perpassam as duas edições analisadas nesta dissertação, o que nos possibilita compreender, com maior concretude, o caráter plural e epistemológico que atravessa a avaliação dos livros didáticos de História.

Conforme podemos observar, apesar de se tratar de análises que se debruçam sobre uma mesma coleção didática, as apreciações entre as duas comissões mostraram-se diversas. Enquanto na avaliação do PNLD/2005 percebemos um enfoque pautado no esforço da identificação de inovações históricas e pedagógicas na coleção, na avaliação do PNLD/2008 observamos um enfoque calcado na dicotomia entre o tradicional – que se apresentou como a espinha dorsal da coleção – e as inovações, que se manifestaram em momentos pontuais da avaliação. A diferença, portanto, esteve nas perspectivas orientadoras da análise, as quais denotaram sentidos argumentativos plurais em torno da avaliação da coleção.

Aos olhos de uma perspectiva positivista do conhecimento histórico, esta polifonia, intrínseca aos processos de avaliação do PNLD/2005 e do PNLD/2008, poderia ser encarada de forma negativa, provocando uma deslegitimação do processo avaliativo como um todo. Contudo, a partir da perspectiva teórica assumida

neste trabalho, tal pluralidade não inviabiliza o processo, mas, pelo contrário, reflete a própria essência da dimensão construtiva e diversificada do conhecimento histórico. Este diagnóstico nos possibilita situar o debate, não no nível da desqualificação do processo, mas no nível da compreensão de que se trata de uma arena, na qual o campo epistemológico do conhecimento histórico encontra-se no centro das atenções e em torno da qual o livro didático é lido e relido constantemente, por múltiplas vozes, sujeitos e determinações, a partir de uma batalha de idéias.

Referências Bibliográficas

ABUD, Kátia. (1997), "Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária" in Bittencourt, Circe (org.), *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo, Contexto, p.28-41.

ALTHUSSER, Louis. (1980), "Aparelhos ideológicos de Estado" in ———, *Posições II*. Rio de Janeiro, Edições Graal.

ALVIM, Yara C. & MIRANDA, Sonia R. (2008), "Sobre a cultura do tempo e do livro didático de História". *História & Ensino*. Universidade Estadual de Londrina, v.14, p.115-132.

AMARAL, I. A. do. (2006), "Os fundamentos do Ensino de Ciências e o livro didático" in Francalanza, H. & Megid Neto, J. *O livro didático de Ciências no Brasil*. Campinas, FE/Unicamp & Editora Komedi.

BAKHTIN, Mikhail M. (1992), *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.

———. (1995), *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo, Hucitec.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. (2001), "Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso" in Faraco, Carlos Alberto; Tezza, Cristóvão & Castro, Gilberto de (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, Editora da UFPR.

BARROS, Maria Luisa. (2009), "MEC defende livro com tortura que Rio recolhe". *O Dia*, Rio de Janeiro, 11 junho, Educação. Disponível em: http://odia.terra.com.br/portal/educacao/html/2009/6/mec_defende_livro_com_tortura_que_o_rio_recolhe_17406.html>. Acesso em: 15 nov. 2009.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (2001), *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental.

BEZERRA, Holien Gonçalves & DE LUCA, Tânia Regina. (2006), “Em busca da qualidade: PNLD História – 1996-2004” in Sposito, Maria Encarnação Beltrão (org.), *Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo, Cultura Acadêmica, p.27-50.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (2004), “Apresentação”. *Educação e Pesquisa*, vol.30, n.3, São Paulo, p.01-03.

———. (2008), *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo, Cortez.

BRASIL. Ministério da Educação. (2004), *Guia de livros didáticos PNLD 2005: História*. Brasília, MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. (2007), *Guia de livros didáticos PNLD 2008: História*. Brasília, MEC.

BURKE, Peter. (1992), *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista.

CARDOSO, Fernando Henrique. (1986), “Introdução” in Mello, Guiomar N. *Educação e transição democrática*. São Paulo, Cortez, p.5-8.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. (2007), *Mercado do Livro Didático no Brasil: do Programa Nacional do Livro Didático à entrada do capital internacional espanhol (1985 a 2007)*. Tese de Doutorado. São Paulo. Universidade Católica de São Paulo.

CERRI, Luis Fernando & FERREIRA, Angela Ribeiro. (2007), “Notas sobre as demandas sociais de representação e os Livros Didáticos de História” in Oliveira, Margarida M.D. de & Stamatto, Maria Inês Sucupira (Org.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal, EDUFRRN, 2007, p.75-85.

CHARTIER, Roger. (1990), *A História cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

———. (2002), *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre, Editora da UFRS.

CHESNEAUX, Jean. (1995), *Devemos fazer tabula rasa do passado?*. São Paulo, Ática.

CHOPPIN, Alain. (2004), “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”. *Educação e Pesquisa*, vol.30, n.3, São Paulo, p.549-566.

COUTINHO, Carlos Nelson. (2002), “A democracia na batalha de idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje” in Fávero, Osmar & Semeraro, Giovanni (Orgs.), *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, p.11-41.

———. (2007), *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

CUNHA, Luiz Antonio, (1995). *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo, Cortez.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. (1981), *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo, Moraes.

DINIZ, Eli. (1999), *Crise, reforma do Estado e governabilidade: Brasil, 1985-95*, Rio de Janeiro, Editora Fundação Getúlio Vargas.

DOSSE, François. (2004), “Michel de Certeau e a História: entre o dizer e o fazer” in ———. *História e Ciências Sociais*. São Paulo, EDUSC.

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

EDITAL PNLD/2005. (2002), *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries do PNLD/2005*. Brasília, Ministério da Educação.

EDITAL PNLD/2008. (2005), *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos para os anos finais do ensino fundamental – PNLD/2008*. Brasília, Ministério da Educação.

FARACO, Carlos Alberto. (2003), *Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba, Criar.

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

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. (2003), *História e ensino de história*. Belo Horizonte, Autêntica.

FONTANA, Josep. (1998), *História: análise do passado e projeto social*. São Paulo, Edusc.

FRANCALANZA, Hilário. (1992), *O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de ciências no Brasil*. Tese de Doutorado. Campinas. Universidade Estadual de Campinas.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. (1982), *O livro didático de história no Brasil: a versão fabricada*. São Paulo, Global.

FREITAG, Barbara et alli. (1989), *O livro didático em questão*. São Paulo. Cortez.

GATTI JR., Décio. (2004), *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. São Paulo, Edusc.

GIDDENS, Anthony. (2002), *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora.

GINZBURG, Carlo. (2002), *Relações de força: história, retórica e prova*. São Paulo, Companhia das Letras.

GRAMSCI, Antonio. (2006), *Cadernos do Cárcere – Vol. 2: Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo*. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, 4ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

GUIMARÃES, Juarez. (1998), *Democracia e marxismo: crítica à razão liberal*. São Paulo, Xamã.

HALL, Stuart. (2005), *As identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. (1993), *A FAE e a execução da política educacional: 1983-1988*. Tese de Doutorado. Campinas. Universidade Estadual de Campinas.

———. (2000), “Notas para a discussão da implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático”. *Educação e Sociedade*, vol.21, n.70, Campinas, pp.159-170.

———. (2006), “A trajetória do Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação no Brasil” in Francalanza, Hilário; Neto, Jorge Megid (orgs.). *O livro didático de Ciências no Brasil*. Campinas, Editora Komedi, pp.21-29.

HOLANDA, Sérgio Buarque. (1979), “Apresentação” in Ranke, Leopold von. *Coleção Grandes Cientistas Sociais*, nº8. São Paulo, Ática.

JENKINS, Keith. (2001), *A História repensada*. São Paulo, Contexto.

KAMEL, ALI. (2007), “O que ensinam às nossas crianças”. *O Globo*, Rio de Janeiro, 18 set. Opinião, p.07.

KRAMER, Lloyd S. (2001), "Literatura, crítica e imaginação histórica: o desafio literário de Hayden White e Dominick La Capra" in Hunt, Lynn. *A Nova História Cultural*. São Paulo, Martins Fontes.

MACHADO, Irene A. (2001), "Os gêneros e a ciência dialógica do texto" in Carlos Alberto Faraco; Cristóvão Tezza & Gilberto de Castro (orgs). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, Editora da UFPR.

MELLO, Guiomar N. (1986), *Educação e transição democrática*. São Paulo, Cortez.

MIRANDA, Sonia Regina. (2007), *Sob o signo da memória: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada*. Juiz de Fora, EDUFJF.

MIRANDA, Sonia Regina & LUCA, Tania Regina de. (2004), "O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD". *Revista Brasileira de História*, vol.24, n. 48, p.123-144.

MUNAKATA, Kazumi. (2001), "Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil" in Freitas, Marcos Cezar (org.), *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo, Contexto, p.271-293.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias & COSTA, Aryana Lima. (2007), "O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias que virá". *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, jan./jun., p.147-160.

RÜSSEN, Jörn. (2001), *Razão histórica: teoria da história, fundamentos da ciência histórica*. Brasília, Editora Universidade de Brasília.

_____. (2007), *Reconstrução do passado*. Brasília, Editora Universidade de Brasília.

SAES, Décio. (1998), "O impacto da teoria althusseriana da História na vida intelectual brasileira" in Moraes, João Quartim (Org.), *História do marxismo no Brasil. Volume III. Teorias. Interpretações*. Campinas, Editora da Unicamp, p.11-122.

SCHAFF, Adam. (1983), *História e verdade*. São Paulo, Martins Fontes.

SOARES, Rosemary Dore. (2000), *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí, Editora Unijuí.

WERNECK VIANNA, Luiz. (1986), *Travessia – Da abertura à Constituinte*. Rio de Janeiro: Livraria Taurus Editora.

Anexos

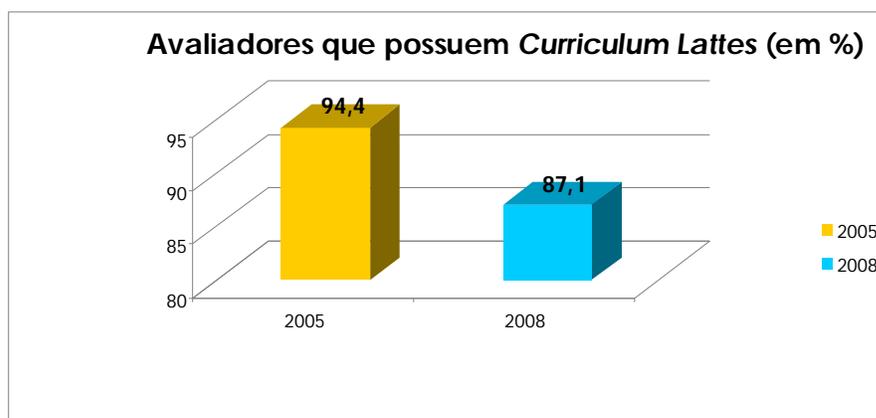


Gráfico 1

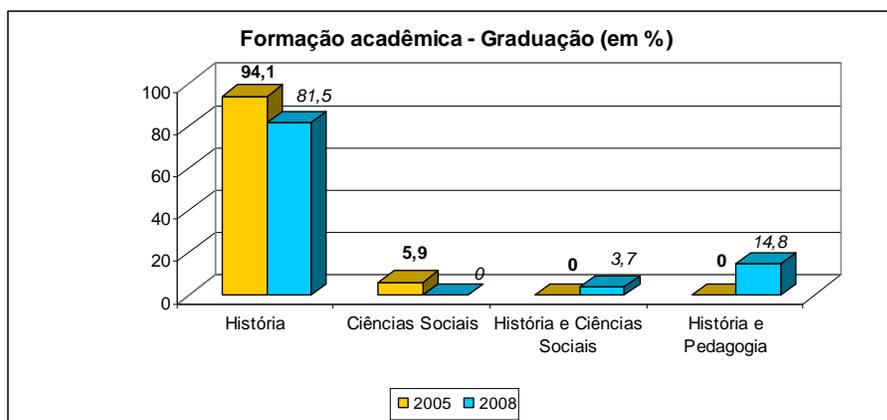


Gráfico 2

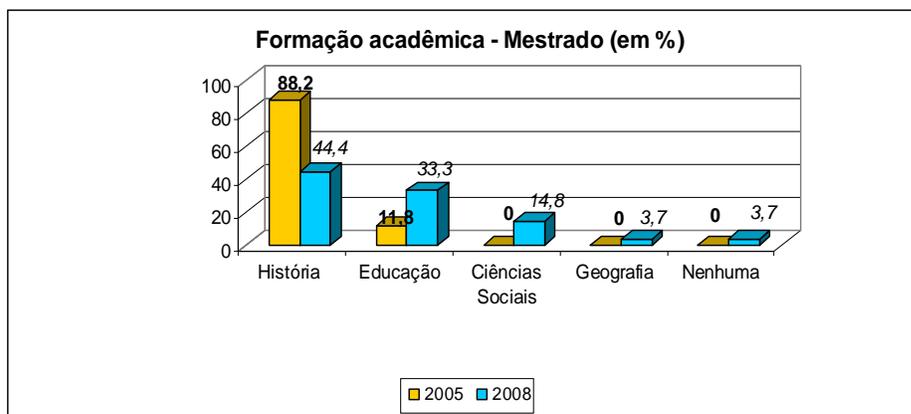


Gráfico 3

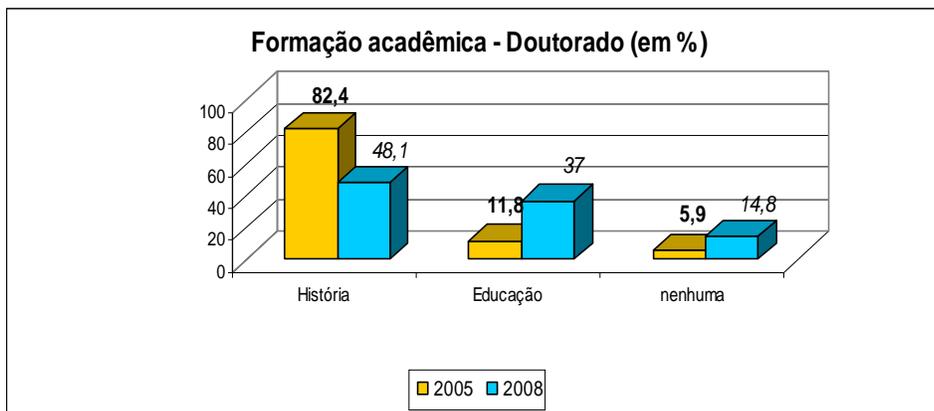


Gráfico 4

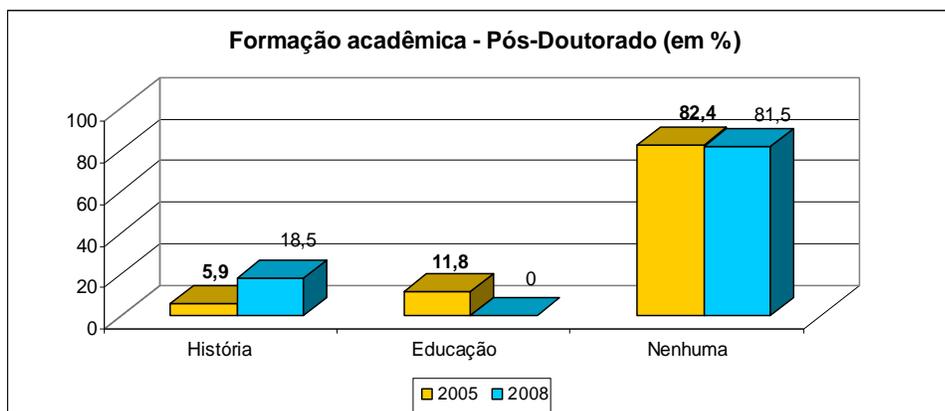


Gráfico 5

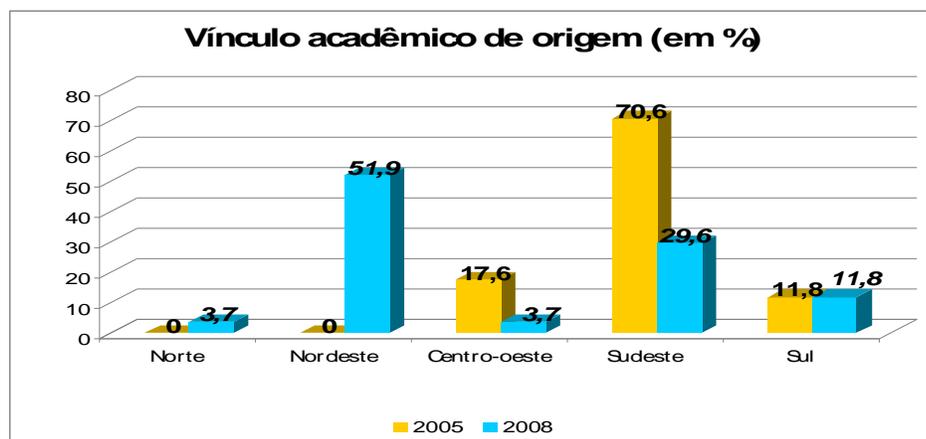


Gráfico 6

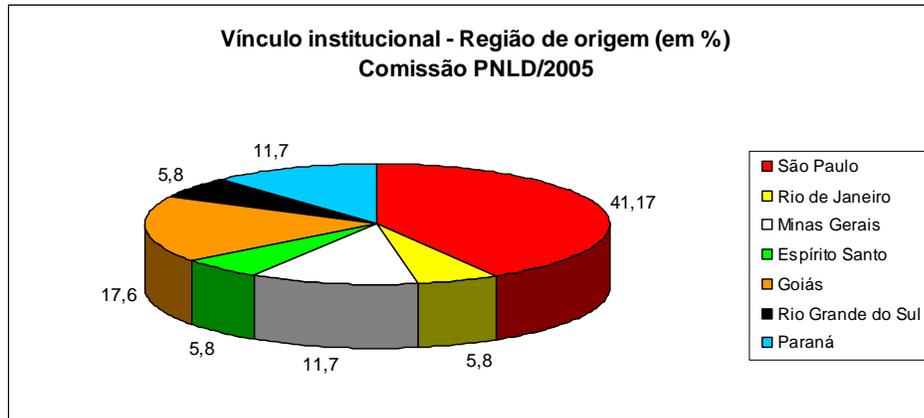


Gráfico 7

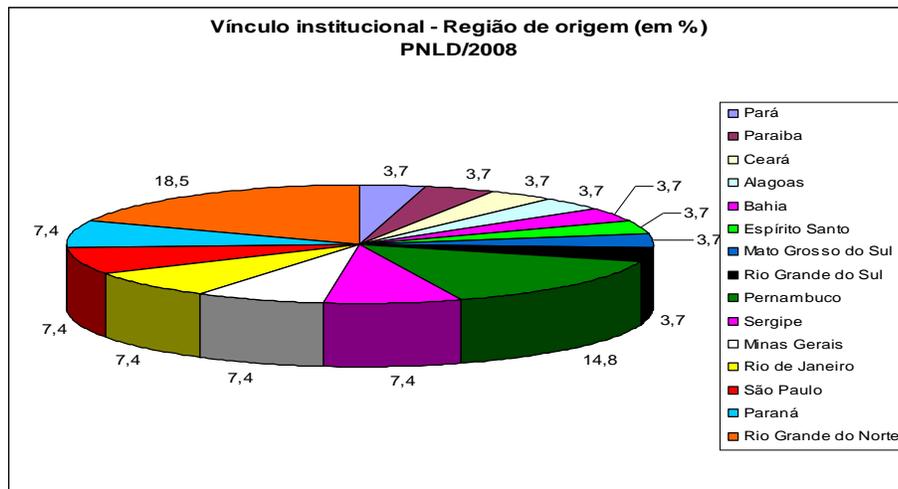


Gráfico 8

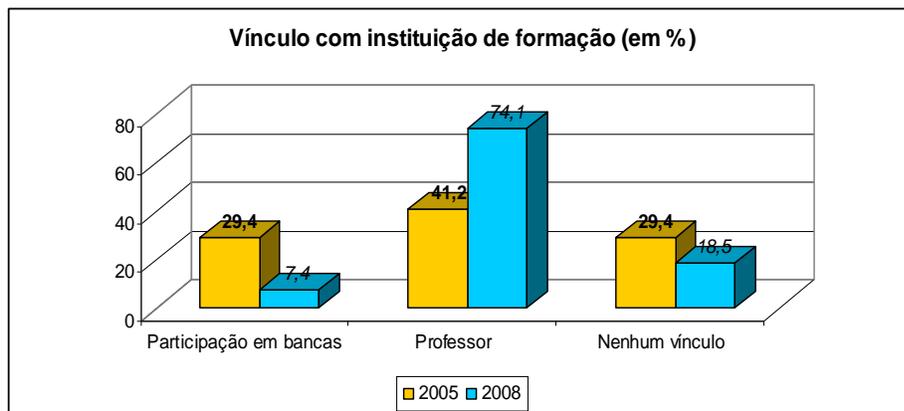


Gráfico 9

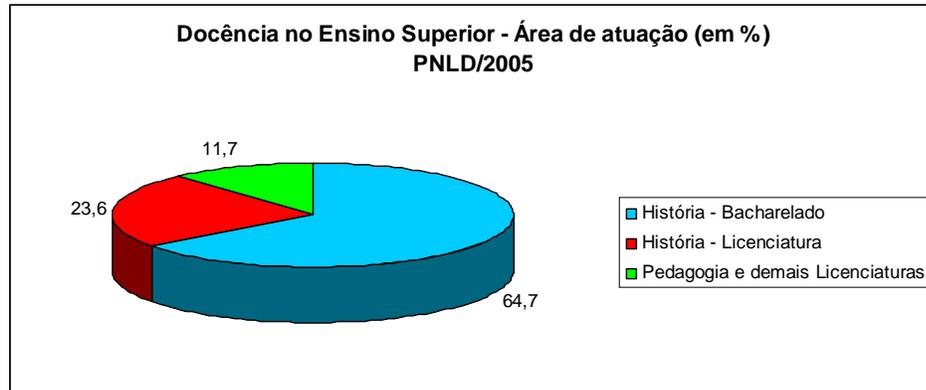


Gráfico 10

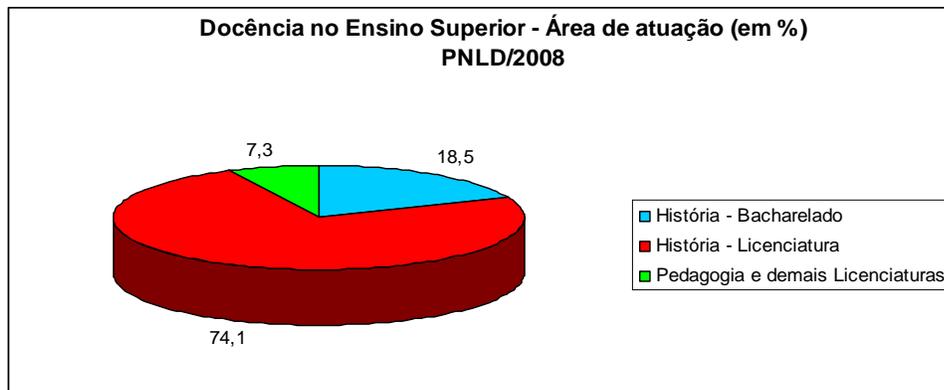


Gráfico 11

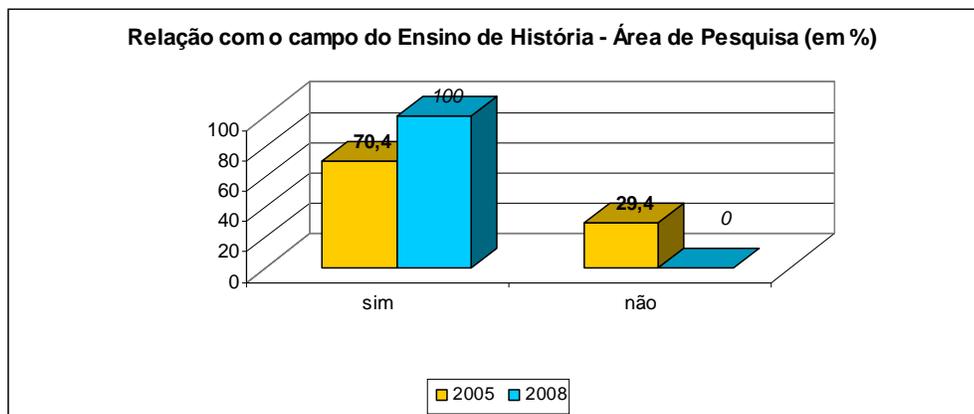


Gráfico 12

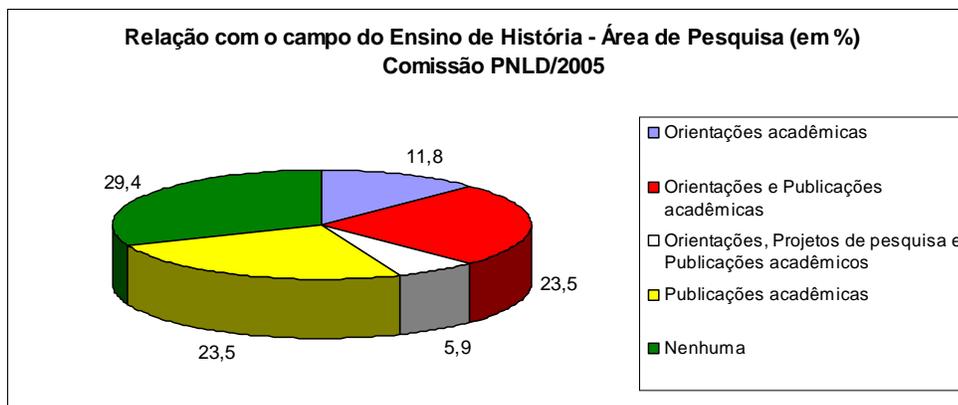


Gráfico 13

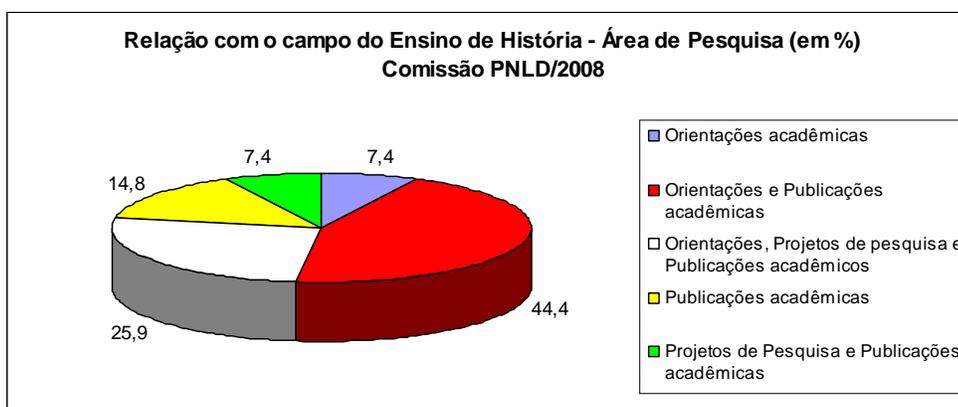


Gráfico 14

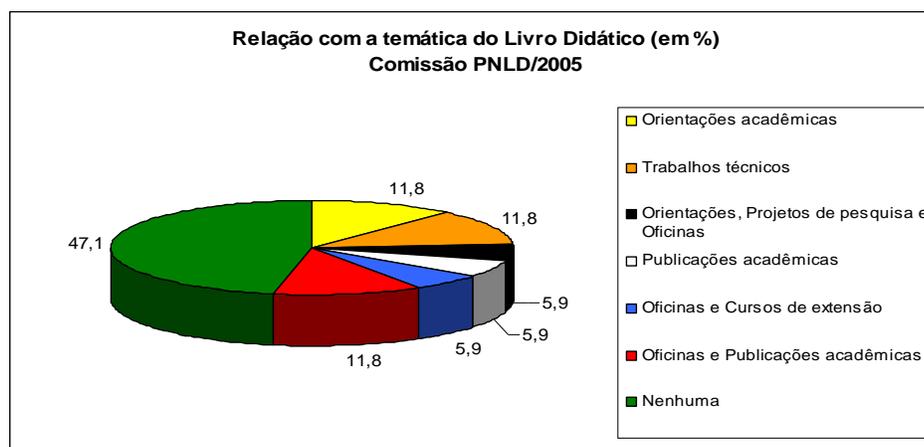


Gráfico 15

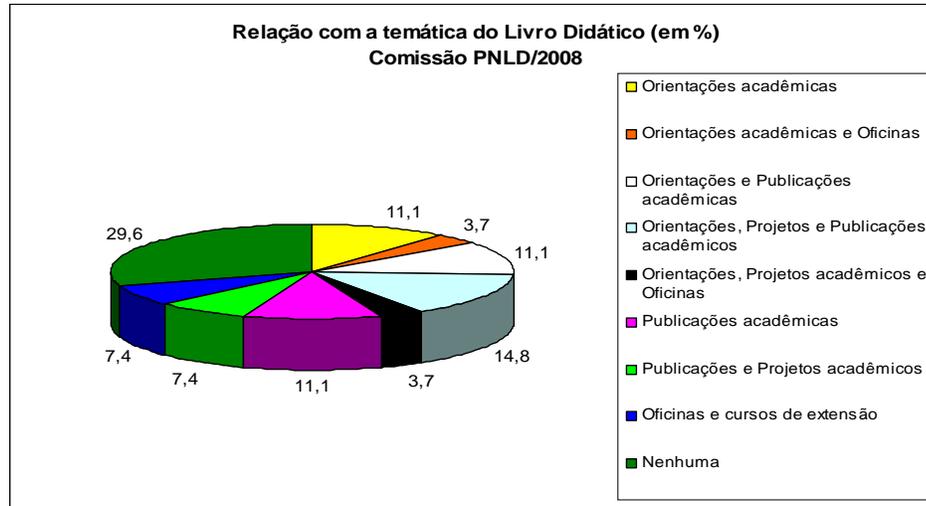


Gráfico 16

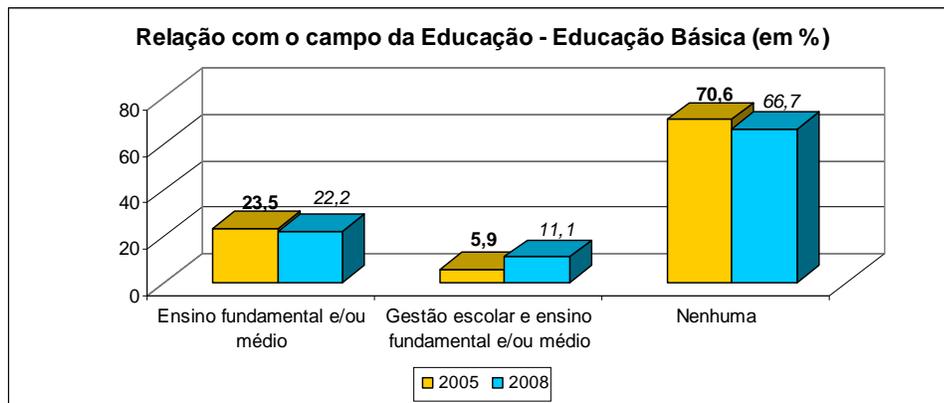


Gráfico 17

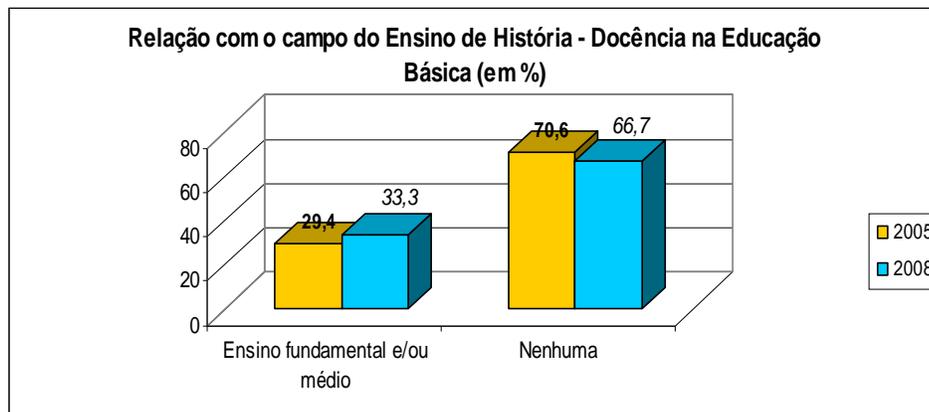


Gráfico 18

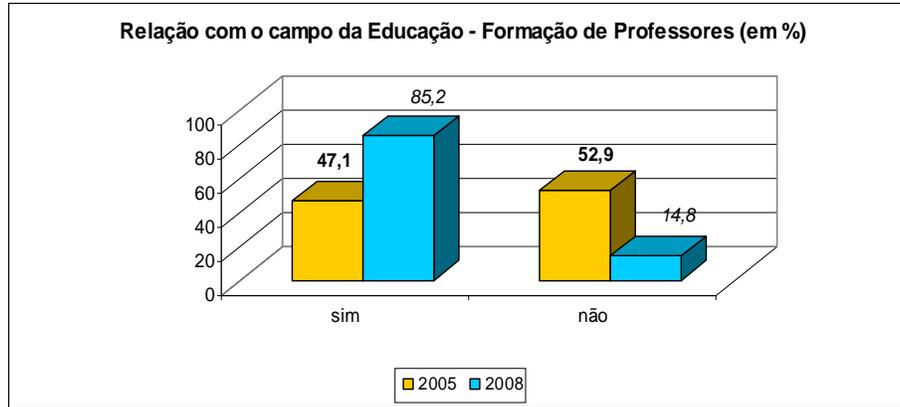


Gráfico 19

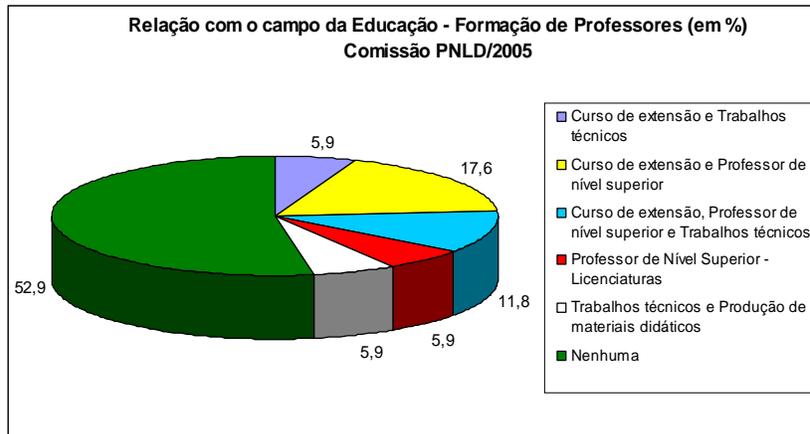


Gráfico 20

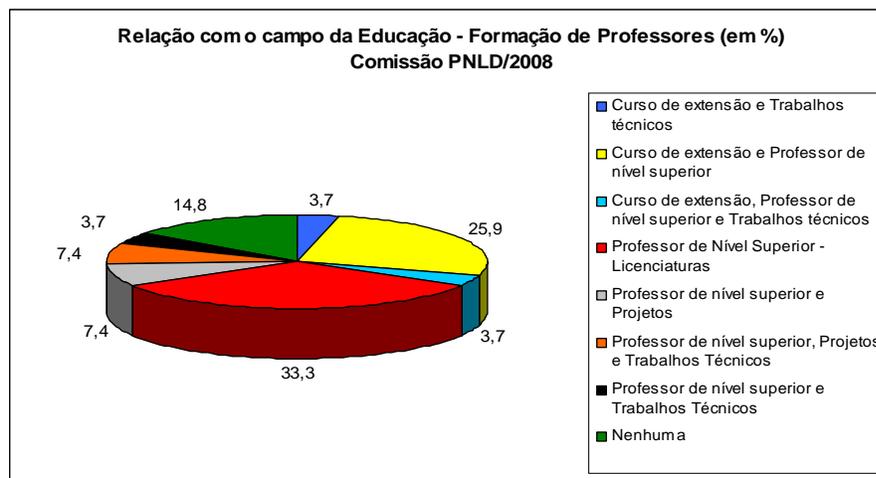


Gráfico 21

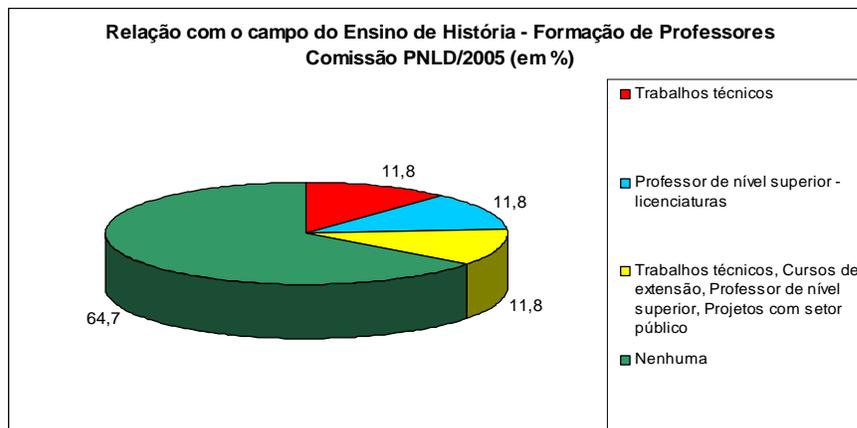


Gráfico 22

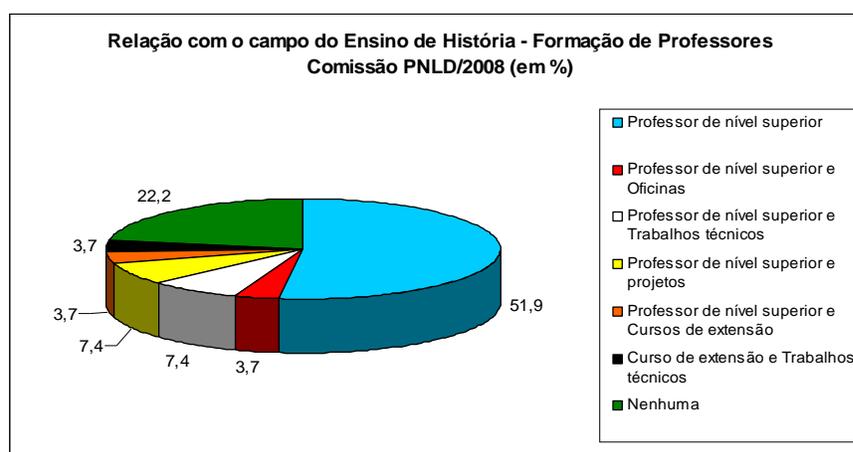


Gráfico 23

