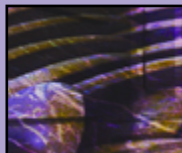




# HISTÓRIA, ENSINO E TRANSVERSALIDADES: CASOS E REFLEXÕES

Clotildes Avellar Teixeira  
Janete Flor de Maio Fonseca  
(Organizadoras)



Clotildes Avellar Teixeira  
Janete Flor de Maio Fonseca  
(Organizadoras)

# HISTORIA, ENSINO E TRANSVERSALIDADES: CASOS E REFLEXÕES

Historiarte  
Belo Horizonte  
1ª edição – 2019



Copyright@ Historiarte Projetos Culturais, 2019  
Todos os direitos reservados

Coordenação Editorial:  
Clotildes Avellar Teixeira  
Janete Flor de Maio Fonseca

Design gráfico e diagramação  
Historiarte Projetos Culturais

Capa  
Rangel de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)  
Agência Brasileira do ISBN - Bibliotecária Priscila Pena Machado CRB-7/6971

---

H673 História, ensino e transversalidades : casos e reflexões  
[recurso eletrônico] / orgs. Clotildes Avellar Teixeira e  
Janete Flor de Maio Fonseca. - 1. ed. - Belo Horizonte:  
Historiarte, 2019.  
Dados eletrônicos (pdf)

Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-64953-0-5

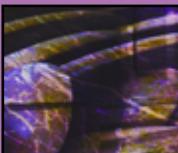
1. História - Estudo ensino. 2. Educação - Brasil.  
I. Título.

CDD 907

---

*O conhecimento emerge apenas através da invenção  
e da reinvenção, através da inquietante, impaciente,  
contínua e esperançosa investigação  
que os seres humanos buscam no mundo,  
com o mundo e uns com os outros.*

*Paulo Freire*



## REFLEXÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA/ AVALIADORA DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: QUAL NOSSO LUGAR NESSA RELAÇÃO?

---

### **1. DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA À AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS: DA NEGAÇÃO AO ACOLHIMENTO**

Para que este texto faça sentido, antes de tudo é necessário que nos apresentemos e situemos nosso local de fala. O convite para compor essa obra nasce do fato de que trabalhamos desde 1993 como docente da Educação Básica e, especificamente, desde 1996 com o Ensino Médio técnico profissional<sup>67</sup>. Durante a nossa trajetória nos dedicamos a pesquisar o ensino da disciplina de História e atuamos como avaliadora dos Livros Didáticos em várias das edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), componente curricular História e de uma edição do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). E é a partir dessa relação com os Livros Didáticos de História, que parte de diferentes lugares e perspectivas, que iremos conversar. Nossa intenção é apresentar nosso percurso, discutir esse aparato didático, seu processo de avaliação e algumas possibilidades para relação professor/Livro Didático (LD).

---

<sup>67</sup> Somos professora de História do Ensino Médio Integrado e do Superior do IFBA/Campus Eunápolis, antigo CEFET/BA desde 1996.

Na universidade, no curso de Licenciatura em História, nos idos da década de 1990, vimos esse instrumento ser execrado de todas as formas. Eram comuns as afirmações que o indicavam como: historiograficamente ultrapassado, instrumento de controle curricular, pedagogicamente equivocado, elemento destinado a concretizar o lucro das editoras, etc. Essas eram algumas das concepções que ouvíamos e que perpassavam as nossas poucas leituras sobre o assunto naquele momento. Ao mesmo tempo em que esse instrumento era “demonizado”, não nos eram apresentadas alternativas para sua utilização, assim a negação era o caminho “natural”. A nossa relação com o Livro Didático de História, já na nossa formação inicial, não começa nada bem.

E foi com essa formação e com esse olhar sobre o LD que adentramos as salas de aula nos ensinos fundamental e médio<sup>68</sup>. Numa relação negativa e de negação. Não nos permitíamos um trabalho, uma relação efetiva com esse instrumento. Indicávamos os Livros Didáticos por força das nossas obrigações docentes. No entanto, neste processo de negação, utilizávamos esse aparato pedagógico, recortando, invertendo, complementando e, muitas vezes, utilizando pouco esse instrumento. Essa relação, mas especialmente essa percepção, começa a se alterar com nosso ingresso no mestrado em Educação, em 2008<sup>69</sup>. A partir desse momento, começamos a investigar um novo campo, universo, bastante desconhecido para nós, o do Ensino da História<sup>70</sup>.

Constatamos que os debates em torno do ensino da disciplina e de todos os elementos que o envolvem ocorriam com grande intensidade desde o final do século XX e início do XXI, e, por consequência, recolocam a discussão do ensino na pauta de muitos historiadores no Brasil. Ou seja, concomitantemente ao período da nossa formação inicial e primeiros anos do nosso trabalho como docente. E apesar disso, não vimos essas discussões incorporadas nem na nossa formação inicial, nem nos nossos espaços de trabalho.

A disciplina de História, a quem tradicionalmente o sistema escolar atribui finalidades formativas, vinha passando por momentos de grande redefinição curricular desde a década de 1980, bem como por alterações importantes indicadas pelas Leis 10.693/2003 e 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas (SELVA, 2009; ALEM, 2010, FREITAS,

---

68 Usaremos as nomenclaturas atuais para designar os níveis de escolaridade.

69 Não tínhamos como objeto o LD, mas a história do currículo, este aparece na nossa pesquisa como um elemento importante na trajetória da construção curricular que estudávamos e, portanto, tivemos que adentrar as discussões acerca deste aparato pedagógico.

70 Ahamos muito importante indicar esse processo, pois acreditamos que formações iniciais como as nossas ainda persistem, em que temos bacharelados “travestidos” de Licenciaturas, em que as discussões do campo do Ensino da História são secundarizadas, quando não invisibilizadas.

2012). Ainda hoje, vivemos um intenso debate com a imposição das novas Bases Nacionais Comuns Curriculares (BRASIL, 2017, 2018), e a reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), que foram realizadas sem as devidas discussões e envolvimento dos sujeitos professores, pesquisadores, estudantes e comunidade em geral, no processo. As novas propostas, orientadas pelos debates historiográficos e pedagógicos, pelas demandas recentes postas pela sociedade civil e, mais recentemente, pelas mudanças impostas por um governo que não se dispõe ao diálogo, levaram às escolas debates em torno do ensino da disciplina, e também, em um processo inverso, para academia questões referentes às salas de aula.

O que vem promovendo, segundo Oliveira & Freitas, no

crescimento da produção acadêmica resultante da pesquisa básica sobre o ensino de história. Encontros nacionais, revistas, consolidação de grupos de investigação e formação de mestres e doutores proporcionaram o acúmulo de grande experiência analítica (embora de forma desequilibrada) sobre os aspectos que envolvem a aprendizagem histórica em todas as etapas do ensino básico e até do nível superior (FREITAS & OLIVEIRA, 2012, p.271).

Nós nos reconhecemos neste processo, uma vez que levamos questões, problemas e nossas experiências da sala à academia e, por outro lado, apropriamo-nos de discussões e trabalhos que colaboraram na resolução de questões e proposições de caminhos, em nosso trabalho docente. E é também neste processo, quando estávamos no mestrado, em 2008, que recebemos o primeiro convite para compor a equipe de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)/2010 - História.<sup>71</sup>

Esse convite nos colocou em outro lugar e nos possibilitou estabelecer outra perspectiva na nossa relação com o Livro Didático, nos fez olhar para este aparato a partir de novo ângulo. Além de professora que o utilizava e, inicialmente, negava-o, pesquisadora que o estudava e o compreendia por outros olhares, agora também estávamos na condição de quem o avaliava, dentro de um processo formalmente normatizado e com um objetivo claro.

## **2. NO PROCESSO DA AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: UMA MUDANÇA NO LUGAR E NO OLHAR.**

O Programa Nacional do Livro Didático foi criado em 1985. Desse período até hoje, a construção, editoração, avaliação e distribuição dos Livros Didáticos no Brasil passaram por mudanças importantes. Estudos recentes dão conta dos impactos do programa, não apenas pelo volume de livros distribuídos,

---

71 Desde então participamos do processo compondo diferentes equipes de avaliação do PNLD História, Programa Nacional Biblioteca na escola (PNBE), realizadas por diversas universidades, nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011, 2013, 2014 e 2015. Recebemos o convite para os programas do PNLD - História de 2016 e 2018, mas por motivos diferentes não tivemos condições de aceitar.

mas como catalisador de debates em torno do currículo e ensino da disciplina de História (ROCHA, 2017).

Sobre este programa,

os estudos realizados até aqui nos permitem inferir que houve notórias melhorias no processo avaliativo alavancado pelo PNLD. Destaca-se, particularmente, o status alcançado pelo programa ao instituir-se como política de Estado e não de governo, uma vez que tendo sido criado em 1985, a partir de um programa anterior (Programa do Livro Didático/Ensino Fundamental – Plidef), o PNLD atravessou diversas gestões presidenciais no decurso de mais de 30 anos, [...] (CAIME, 2017, p. 40).

Com essa mudança, de política de governo para de Estado, a avaliação e distribuição dos livros ficam garantidas e não podem ser extintas ao bel prazer dos programas de governo. O que não garante, no entanto, que mudanças possam ocorrer, no sentido de fragilizar essa política pública e, inclusive, tentar extingui-la. Nunca é demais lembrar que, na casa de muitos brasileiros, os Livros Didáticos são os únicos livros impressos, e este programa possui grande proporção e alcance (OLIVEIRA, 2007).

Nos anos em que estivemos envolvidas com o processo de avaliação dos Livros Didáticos do componente História, 2008 a 2015, pudemos acompanhar as transformações nos processos de avaliação, mas especialmente aprender muito e estabelecer uma nova relação com esse “aparato didático” (FREITAS, 2009), compreendendo-o como um artefato historicamente datado, dotado de sentido, com objetivos específicos e imbricado dos sentidos educativos e educacionais da época em que é produzido. De forma bem geral, Freitas assim caracteriza o Livro Didático, conforme concebemos contemporaneamente, como

um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear, sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para o uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente professores e alunos, e que tem a função de transmitir saberes circunscrito a uma disciplina escolar.(FREITAS, 2009, p.14).

O Livro Didático não possui uma existência atemporal, um formato estático e um sentido que atenda as diferentes políticas e expectativas educacionais colocadas pelas políticas públicas e sociedade de diferentes lugares e tempos. Inclusive o que chamamos de LD hoje no Brasil não é o mesmo, por exemplo, que os compêndios produzidos pelo Instituto Histórico e Geográfico do Brasil e utilizados em ambientes e situações de escolarização (FREITAS, 2009). Dito isso, ele é resultado do seu tempo e das tensões que envolvem todo o sistema educacional de uma dada sociedade, seus sujeitos e os diferentes interesses, e não somente as demandas do mercado editorial. Será sempre, dessa forma, imperfeito, incompleto, e que bom que seja assim, pois sempre estará sujeito a críticas e, portanto, a mudanças.

Como aponta Caime,

[...] Trata-se de um material que necessita responder às políticas educativas e curriculares do Estado e também as expectativas formativas da sociedade; trata-se de um instrumento que dialoga com a produção científica, por isso não pode perder de vista os percursos de sua ciência de referência, [...] O livro didático congrega características de um sintetizador da cultura da escola e de suporte curricular, [...] (CAIME, 2017, p. 37)

Nesse sentido, uma das grandes lições que o trabalho como avaliadora do PNLD nos deu foi a que o Livro Didático é um objeto que se constitui plenamente na sua relação com o leitor. Não possui um sentido que precede e prevaleça sobre essa relação com os sujeitos. O LD, como qualquer livro, é um objeto que realiza sua existência na relação com o leitor, que lhe dota de sentido e significados (CHARTIER, 2009). O LD não é capaz por si de empreender um ensino de História, é na leitura/relação com os mais diferentes sujeitos envolvidos na sua produção, avaliação, venda e usos que este ensino se realiza.

Compreendemos que nossa seleção, a leitura, a realização das atividades, como professora ou avaliadora de LD, envolvem necessariamente um processo/relação de apropriação dos sujeitos envolvidos com este objeto, uma vez que

a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Aprendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, está liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. (CHARTIER, 2009, p.77).

Assim, a cada convite para avaliar os Livros Didáticos inscritos no edital do PNLD-História se iniciava uma nova aventura. Novas demandas, colocadas nas formas da lei, no edital. Novos debates eram impulsionados pelos diferentes sujeitos, em uma correlação de forças sempre alteradas pelos embates das disputas em tela. Um bom exemplo disso foi quando começamos a avaliar o Livro Didático - História, em 2008, para o PNLD/2010. Naquele momento a Lei nº 11.645, “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”” (BRASIL, 2008), havia acabado de ser publicada e incorporada aos editais do programa e passou a se constituir um dos parâmetros de avaliação do Livro Didático. Até então, podia-se indicar o não tratamento ou a invisibilidade da história desses sujeitos contidos nas obras, mas não os exclui; por isso, com a legislação acima, muda o edital e os parâmetros

de avaliação<sup>72</sup>. Esse é apenas um dentre tantos exemplos que poderíamos indicar das mudanças e transformações que acompanhamos ao longo desses anos.

O processo de avaliação, até 2016 era capitaneado por grupos de trabalho formados nas universidades, apresentavam projetos de avaliação para os diferentes componentes curriculares<sup>73</sup>, orientados pelos editais vigentes e eram escolhidos pela adequação ao edital e expertise dos seus grupos constituídos. Esses grupos escolhidos construíam uma metodologia de avaliação, sempre orientada e referenciada pelos editais do PNLD, e acompanhados de perto, mas com uma distância respeitosa, pelas equipes técnicas da **Coordenação-Geral de Materiais Didáticos (COGEAM)**/Secretaria de Educação Básica (SEB)/Ministério da Educação (MEC). Nossa experiência, entre os anos de 2008-2015, nos envolveu no trabalho com grupos formados pelas: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).<sup>74</sup>

Apesar da metodologia diferenciada, algumas características desses processos de avaliação do componente de História se mantiveram inalteradas. A primeira delas é a sua seriedade, bem como a clareza da importância deste trabalho para oferta de Livros Didáticos de História cada vez melhores para alunos e professores, dos mais diferentes lugares e demandas. Éramos cobrados, desde o convite até a publicação do Guia, de uma postura comprometida e sigilosa. Não poderíamos anunciar nossa participação na equipe, nem mesmo no Lattes, até que o Guia do Professor fosse publicado. Assinávamos documentos nos comprometendo com esses preceitos. Os LDs, que nos eram confiados com assinatura de termos de sigilo e confidencialidade, eram despersonalizados, sem capa, contracapa e sem a identificação das autorias e editoras.

As obras não podiam ser utilizadas nem descartadas de forma indiscriminada, em nenhum tempo. Após a avaliação, poderíamos devolver os LDs às equipes que coordenavam e/ou permanecer com os mesmos e seu descarte só poderia se dá por incineração.

Os prazos para os processos de avaliação se alteravam, muito em virtude dos processos de lançamento dos editais e disponibilização dos recursos que ficavam a cargo do Ministério da Educação

72 Aqui poderíamos discutir o lugar e a qualidade de tratamento dado à história das comunidades indígenas nos LD de História, no entanto, teríamos que incorporar a discussão de que não possuímos um currículo comum obrigatório. Isso implica dizer que os conteúdos e abordagens não estavam explicitados em nenhuma legislação. Cabe lembrar que Parâmetros e Diretrizes não obrigam o ensino, apenas orientam. Se queremos, ou não, uma base curricular comum, essa seria discussão para outro texto.

73 Assim no PNLD 2010 a avaliação do componente História era foi realizado pela UFRN, mas os outros componentes eram avaliados por equipes de outras universidades que tiveram suas propostas de trabalho escolhidas.

74 Com a última universidade trabalhamos na avaliação do Programa Nacional Biblioteca na Escola 2015 (PNBE), no anos de 2013.

e dos setores competentes em Brasília. No geral, o processo de avaliação se iniciava dois anos antes da distribuição dos LDs nas escolas. Assim o PNLD 2010 se iniciou em 2008, com os editais de inscrição das obras, de inscrição das propostas de avaliação das universidades, todo processo de avaliação e escrita do Guia, que contava com as obras aprovadas, bem como dos pareceres de exclusão para as obras reprovadas. Não tínhamos dois anos para avaliar as obras inscritas, em geral o processo de avaliação propriamente dito, do qual participamos, com as equipes formadas nas universidades, duravam de três a sete meses de trabalho intenso.

Todo processo de avaliação era conduzido por um grupo em uma dada universidade, e os integrantes eram da área do componente curricular a ser avaliado. Assim, todos os integrantes das equipes avaliadoras das quais participamos tinham sua formação inicial na área de História. As trajetórias acadêmicas variavam, assim como os percursos profissionais, mas era invariável o que nos unia, éramos todos licenciados ou bacharéis em História. Alguns especialistas em áreas canônicas do saber de referência; outros, nas discussões sobre o ensino da disciplina; outros, em História da educação, enfim, éramos professores e pesquisadores das mais diferentes instituições, campos e cantos desse país. Essa era uma das características de todos os grupos nos quais trabalhamos, sempre havia representantes de todas as regiões do país.

Por isso mesmo este foi um trabalho extremamente rico, formamo-nos nesta troca, no contato com as diferenças e com os diferentes e, porque não dizer, nos muitos embates e discussões extremamente enriquecedores que possibilitaram o nosso aprimoramento, assim como o da avaliação dos LDs de História. Como bem indica Oliveira (2017), esse era um processo complexo, justamente pelas diferenças existentes nas equipes de avaliadores. Como partícipe importante da trajetória do PNLD – História, a professora<sup>75</sup> afirma,

no que diz respeito à avaliação em si, o primeiro contato desses profissionais no processo de avaliação não se dá sem conflitos. Compatibilizar ideais democráticos, pluralidade teórica e orientação inclusiva (universalizar a posse e o uso de livros didáticos para todas as escolas brasileiras) não é fácil e exige dos coordenadores uma boa compreensão desse contexto. A mesma exigência se estende para usufruir da erudição dos grandes especialistas em determinados domínios. Da história e, ao mesmo tempo, fazê-los compreender que um livro didático, entre outras características, não pode ser uma apresentação resumida dos saberes de cada domínio histórico. (OLIVEIRA, 2017, p. 64).

75 A professora Dr<sup>a</sup> Margarida Maria Dias Oliveira, professora e pesquisadora da UFRN, nos Campos da História, Ensino de História e Livros Didáticos, esteve envolvida com o PNLD-História entre os anos de 2004 e 2015, assumindo diferentes funções. Organizou o memorial do PNLD que funciona em Natal e é um importante acervo e centro de pesquisa sobre os Livros Didáticos de História do nosso país.

O processo de avaliação começava com um treinamento realizado pela equipe que coordenava o processo. Um grupo, formado por coordenadores e equipe técnica, discutia todo o edital e legislação que orientavam o processo de avaliação, com detalhes acerca do preenchimento das fichas de avaliação, bem como das resenhas e pareceres de exclusão que tínhamos que preencher e construir. Todos os itens eram debatidos e esclarecidos antes da distribuição das obras.

Os LDs e seus respectivos Manuais do Professor (MP) eram distribuídos, despersonalizados como indicamos, para duplas de avaliadores cegos que, portanto, não sabiam que estavam a avaliar a mesma obra. Em um primeiro momento, a avaliação se dava de forma individual, com diálogo estabelecido apenas entre os avaliadores e seus Coordenadores Adjuntos, encarregados de coordenar e mediar as duplas de avaliadores. Após a leitura cuidadosa dos LD, destinados aos alunos e os respectivos Manuais dos Professores, sempre orientados pelo edital e legislação, cada avaliador deveria preencher a Ficha individual, assinalando uma menção, justificando e dando exemplos.

Depois de a primeira Ficha Individual ser construída e aprovada pelo respectivo Coordenador Adjunto, este fazia a apresentação do duplo cego. Nesse momento, os dois avaliadores deveriam construir uma nova Ficha, agora chamada de Ficha Consolidada, que não poderia ser a compilação das duas, mas uma nova ficha que nascesse do entendimento desses dois universos e olhares sobre a obra. O que nem sempre era fácil, mas sempre foi um processo extremamente rico e que potencializou a qualitativamente a avaliação.

Ao final, depois das Fichas consolidadas serem aprovadas, no diálogo realizado entre os avaliadores e a coordenação adjunta eram escritas as resenhas para as obras Aprovadas, e o Parecer de Exclusão, para aquelas que não atendiam ao edital, sempre tendo como referência as fichas consolidadas pelos avaliadores. No caso do Parecer, este deveria conter os elementos que sustentassem um questionamento jurídico da exclusão da obra.

Dessa forma, a avaliação era toda orientada pelo edital PNLd, o processo e especialmente a Ficha de avaliação eram construídas tendo esse horizonte. Quem construía o edital eram os componentes das equipes técnicas do MEC, especialistas das diferentes componentes e que possuíam uma trajetória profissional e acadêmica relacionada às suas ciências de referência e áreas de ensino. O trabalho desta equipe era referenciado na legislação educacional vigente. No entanto, como indiquei acima, o processo refletia as disputas e correlações de forças dos diferentes segmentos e sujeitos que tencionavam o projeto de educação do país. O que muitas vezes não é discutido ou percebido é que, após o processo de avaliação se encerrar e os Guias serem publicados, inicia-se um novo processo de avaliação dos LDs. Este também mediado e orientado por diferentes sujeitos e questões. Nós também participamos desse

processo, como professora do Ensino Médio técnico e depois do Ensino Médio Integrado. Assim como outros docentes: minha formação, inicial e continuada; a realidade escolar, social, econômica e cultural dos meus alunos; a realidade da cidade e região em que a minha escola estava inscrita; minhas condições de trabalho como docente, dentre outros constituíam os quesitos da nossa avaliação e escolha do LD. E não parava por aí, as formas de uso com meus estudantes desse aparato também se constituem em um processo de seleção que perpassa uma avaliação.

Nesse sentido, meu trabalho como avaliadora do PNLd contou com minha experiência e perspectiva de pesquisadora e de docente do Ensino Médio técnico profissional. Por outro lado, transformou minha relação com este aparato pedagógico, especialmente no meu trabalho como docente. Minha relação com esse objeto foi alterada e minha condição de sujeito, potencializada.

### **3. O PROFESSOR COMO PRINCIPAL AVALIADOR DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

No percurso que fomos construindo e que descrevemos acima, alteramos nossa relação com o LD de História, mas não completamente. Acredito que fomos compreendendo e problematizando uma relação que já estabelecíamos com esses objetos. A grande mudança foi no sentido de não o negarmos mais como uma possibilidade, como um instrumento didático possível no nosso trabalho docente. A grande questão era que para escolher bem o LD que queríamos, tínhamos que ter claro qual o ensino de História que este aparato didático deveria estar a serviço.

Nossa aposta era que o ensino da disciplina, assim como muitos autores indicam e ressaltam, tem sua função e importância na vida prática; bem como apontam sua contribuição para o desenvolvimento social (SCHIMIDT, 2011, CAINELLI, 2011; FREITAS, 2001). As discussões suscitadas por esses trabalhos priorizam o entendimento acerca das contribuições formativas que a disciplina de história promove e/ou é capaz de promover.

Sendo um ensino de História significativo àquele que, mais do que ensinar conteúdos substantivos, desenvolve habilidades para vida prática dos homens, para que assim possam se guiar e construir suas histórias. Isto implica o desenvolvimento de capacidades de leitura e trabalho com fontes históricas diversas, construção e validação de hipóteses, a construção de conceitos de identidade e alteridade, bem como a construção de narrativas cientificamente orientadas. Segundo Barca, é “uma proposta de dar poder (*empowerment*) às pessoas, ao criar gente livre, com ideias próprias e atentas ao que se passa a sua volta em vez de simples “cidadãos-robôs”” (BARCA, 2011, p. 40).

Em muitos trabalhos, os LDs de História possuem importância destacada no processo de ensino da disciplina. Aparato didático, tecnologia educacional, a própria conceituação do que significa e significou



o Livro Didático passa por um necessário debate. O que parece fora de discussão é a importância deste aparato no processo de ensino aprendizagem no interior das escolas. (OLIVEIRA, 2007; OLIVEIRA, 2009; RÜSEN, 2011, FREITAS, 2009, TIMBÓ, 2011).

As possibilidades de uso do Livro Didático no interior das salas de aula vêm se constituindo em objeto de investigação em recentes trabalhos sobre o ensino de História (TIMBÓ, 2014; OLIVEIRA, 2009, FREITAS, 2009, OLIVEIRA, 2007). Esses trabalhos se caracterizam por efetivar uma análise importante “sobre as representações e interpretações históricas que se encontram nos livros didáticos” (RÜSEN, 2011), e as possibilidades de trabalhos com eles. Faz-se necessário um processo de análise do Livro Didático em si, em suas múltiplas dimensões, uma vez que devem possuir qualidades básicas, segundo esses autores, importantes para que cumpram sua função de promover o aprendizado histórico, mas sem deixar de apontar que esta é apenas uma das dimensões a serem avaliadas.

As qualidades que devem ser encontradas em bons Livros Didáticos, segundo Rüsen, em geral podem descritas como: “formato claro e estruturado”, capaz de atingir o público a que se destina, em seus textos, organização e imagens; a “estrutura didática” do livro deve ser capaz de permitir que o estudante entenda didaticamente o livro, sem necessariamente a intervenção dos professores; a realidade do aluno na sua capacidade de apreensão, bem como na sua existência objetiva devem ser levados em conta em sua estrutura, e por fim, sua possibilidade de uso prático na sala de aula, pois o livro deve ser um aparato didático que se preste ao uso da sala (RÜSEN, 2011).

O importante, no entanto, é incorporar indagações acerca do que se pretende com o ensino de História em sala de aula, porque as relações estabelecidas entre os homens e o mundo não se dão de forma espelhar. A relação entre os objetos, práticas culturais e os diferentes grupos sociais não é necessariamente simétrica e reflexiva. Para compreender a contribuição dos Livros Didáticos no processo de ensino de História, temos de incorporar os atores que lhe darão significado e existência. Necessário será entender por que e como escolhemos este ou aquele LD, como nos apropriamos e trabalhamos com este instrumento e como os estudantes e apropriam e constroem sua aprendizagem histórica.

Ler é produzir sentido a partir da experiência do leitor. É prática de leitura. É usar e empregar textos. Essa produção de sentido ocorre sempre em uma tensão entre a vontade disciplinadora do autor e do editor e a atitude transgressora do leitor. Em outras palavras, o autor e o editor querem que o leitor use o livro de determinada forma (ordem, modo), compreendam, assimilem e corroborem uma tese, enquanto o leitor tem liberdade de fazer o que quiser com os textos impressos [...]. (FREITAS, 2009, p. 16).

Para avaliar e escolher uma obra didática, seja ela de qualquer componente, precisamos pensar nos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, especialmente estudantes e professores,

bem como os objetivos para o ensino da disciplina e os currículos que norteiam as suas práticas. No final, o principal avaliador do LD é o professor, a ele cabe confeccionar seu “edital”, a partir da sua realidade, da realidade de seu estudante e do seu projeto para o ensino da disciplina, construir seus instrumentos de avaliação, discutir com seus pares a viabilidade do trabalho com este aparato didático, e então escolher a obra que melhor se adéqua aos critérios que previamente construiu.

Não resta dúvida que cabe ao professor organizar as experiências didáticas, com os LDs, sem eles, com parte deles. O LD de história adequado sempre será aquele que atenda aos objetivos postos para o ensino da disciplina pelo sujeito professor, que é aquele que deve conduzir essa relação. A cada ano, lugar, sujeitos, novas obras incompletas, imperfeitas, lacunares e, ainda bem, em transformação.

## REFERENCIAS

BARCA, Isabel, O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene & SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Educação Histórica: **Teoria e Pesquisa**. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.

BRASIL. Lei nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008.

CAIMI, Flavia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNL D após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo Souza. **Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas**. Campinas, Alínea, 2009.

FREITAS, Itamar. Livro didático de História: definições, prescrições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Mª Dias de; OLIVEIRA, Almir Felix B. **Livros Didáticos de História: pesquisa, ensino e novas utilizações**. Natal: UFRN, 2009.

FREITAS, Itamar & OLIVEIRA, Margarida Mª Dias de. Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). **Revista História. Hoje**, v. 1, nº 1, p. 269-304- 2012

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO Maria Inês Sucupira. **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.

OLIVEIRA, Margarida Mª Dias de; OLIVEIRA, Almir Felix B. **Livros Didáticos de História: pesquisa, ensino e novas utilizações**. Natal: UFRN, 2009.

OLIVEIRA, Margarida M<sup>a</sup> Dias de. Uma profissional de História em gestão de política pública: como a memória construiu minha experiência no PNLD de 2004 a 2015. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo Souza. **Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo Souza. **Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

RÜSEN, JÖRN. **Jörn Rüsen e o ensino de História**, Curitiba, UFPR, 2011.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. **O livro didático de História: no cotidiano escolar**. Curitiba: Appris, 2014.

