

5

Ausências e emergências em livros didáticos de História

Os capítulos anteriores construíram uma interpretação do ensino de História marcado por uma tradição disciplinar que, em função da monocultura racional que alimenta processos de produção de não existências, inibe a proliferação de outras histórias possíveis. O texto desta tese, daqui para frente, busca mais do que apenas desvelar as marcas dessa tradição ainda presentes nos livros didáticos de História, valorizar os sinais de alternativas a ela que estão sendo construídas. Para isso, lanço mão do referencial metodológico da sociologia das ausências e da sociologia das emergências para analisar duas coleções didáticas para o ensino de História.

A chegada de coleções didáticas financiadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) às escolas é precedida por um longo e criterioso processo de avaliação e seleção das obras. Quando do início da pesquisa, o processo do PNLD 2011 estava em andamento. O fato de ser, portanto, a edição mais recente do programa incentivou na sua escolha, porém outros elementos ajudaram a sedimentá-la, uma vez que apontaram para a direção que interessava seguir. Esses elementos, que na minha leitura indicam a possibilidade de encontrar as marcas e os sinais desejados, se materializam nos princípios e critérios de avaliação e seleção publicados em edital e nas categorias que pautaram a análise das coleções didáticas para o ensino de História aprovadas e apresentadas no Guia de Livros Didáticos.

Vale ressaltar que, como já afirmado anteriormente, o livro didático é concebido aqui como elemento central de uma política de currículos em nível nacional, representada atualmente pelo PNLD, que reafirma sua função social como ponte entre a escola e a sociedade ao assumir, na definição do currículo escrito, as relações e os conflitos em torno de objetivos e aspirações para o processo de escolarização. Dessa forma, defendo mais uma vez que a definição de normas e critérios tem um significado que não pode ser ignorado, mesmo que a prática resista ou reaja às proposições. Essa dimensão do livro didático será abordada aqui a partir da análise dos princípios e critérios de seleção das coleções didáticas publicados no edital de convocação do PNLD 2011, o que me permite justificar **O PNLD 2011 como universo empírico privilegiado.**

Ao mesmo tempo, o livro didático também é entendido como objeto cultural complexo que ocupa espaço central na prática docente e desempenha papel fundamental na produção e divulgação do saber histórico escolar. Como já apresentado, a concepção de saber histórico escolar defendida aqui parte do reconhecimento de sua especificidade epistemológica pautada por uma concepção pluralista e descontínuista da razão e da valorização da dimensão cultural do currículo, que permite concebê-lo como espaço de significação. Desta forma, é razoável afirmar que a definição pré-ativa do currículo presente no livro didático, enquanto política cultural, pode estabelecer parâmetros para ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula, especificando condições e contextos de sentidos e orientando determinados desenvolvimentos simbólicos. É a partir dessa perspectiva que se constituem os **Critérios de seleção dos objetos de análise**.

O material empírico selecionado será objeto de uma análise de conteúdo fundamentada, por um lado, na sociologia das ausências, visando questionar os processos de produção de não existência a partir da identificação das marcas da tradição disciplinar ainda presentes nos livros didáticos analisados, e, por outro, apoia-se na sociologia das emergências, objetivando ampliar simbolicamente os sinais de alternativa que já se anunciam. As **Unidades de conteúdo e categorias de análise** foram construídas de forma a favorecer o movimento de revelação das ausências e valorização das emergências.

5.1

O PNLD 2011 como universo empírico privilegiado

O edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2011 foi publicado em dezembro de 2008 e teve como foco os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola). Poderiam ser inscritas coleções inéditas ou rerepresentadas, destinadas aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, e as etapas de cadastramento, inscrição e entrega do material a ser avaliado ocorreram entre janeiro e abril de 2009. As coleções deveriam ser compostas por livros do aluno e manual do professor.

As coleções inscritas no processo passaram por um processo de triagem cuja seleção obedeceu às especificações editoriais e técnicas previstas no edital. Em seguida, as coleções não excluídas passaram pelo processo de pré-análise – que se define pelo atendimento às especificações gerais do edital e pela entrega de toda documentação necessária nos prazos estabelecidos – e pelo processo de avaliação pedagógica. Os princípios e critérios de avaliação pedagógica apresentados no edital estão organizados em princípios gerais, critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e princípios e critérios eliminatórios para cada um dos componentes curriculares em pauta. As coleções selecionadas fizeram parte do Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011, em que constam resenhas de cada uma das coleções bem como a explicitação dos princípios e critérios que nortearam a avaliação pedagógica. O Guia de Livros Didáticos, além de ser distribuído em todas as unidades educacionais atendidas pelo programa, fica disponível na internet, com o objetivo de oferecer elementos para apoiar os professores na escolha das coleções que serão utilizadas nas escolas.

A avaliação pedagógica das coleções submetidas ao PNLD tem o objetivo explícito de regular as produções didáticas no sentido de garantir a associação das coleções a uma matriz curricular nacional estabelecida com base nas políticas públicas vigentes. Conforme publicado no edital de convocação do PNLD 2011, a avaliação “busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado para escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação brasileira” (BRASIL, 2008, p. 35)⁵⁹.

No edital do PNLD 2011, a definição dos princípios gerais teve por base a legislação nacional em vigor e a concepção de educação como processo capaz de garantir o direito de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, e capaz de oferecer amplo desenvolvimento ao educando, preparando-o para o convívio social de forma a respeitar os princípios de liberdade e solidariedade, para o exercício da democracia, e oferecendo-lhe qualificação para o trabalho. A consideração das propostas desenvolvidas recentemente pelas teorias da aprendizagem e da psicologia cognitiva também é evidente no texto do edital,

⁵⁹ A ausência de uma reflexão aprofundada sobre o conceito de qualidade em educação pode vir a ser sentida aqui, movimento esse que exigiria a travessia por referenciais teóricos diferentes daqueles elencados até então. Considerando que a discussão sobre concepções e parâmetros de qualidade não ocupa um lugar central na tese, talvez seja possível afirmar que, de certa forma, a ideia de qualidade permeia a reflexão realizada sobre o currículo de História, enfrentada na tese pelo eixo da necessidade de construção de diálogos interculturais.

principalmente a partir da valorização da aprendizagem significativa e do desenvolvimento de múltiplas habilidades cognitivas. Conforme o edital, o ensino que “se dedica primordialmente à memorização de definições, procedimentos e à resolução de exercícios rotineiros de fixação não propicia uma formação adequada para as demandas da sociedade atual” (BRASIL, 2008, p. 35). Outro processo fortemente valorizado na explicitação dos princípios gerais é a construção da cidadania, entendido como capaz de promover uma formação que habilite o estudante a “estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões que a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia têm colocado ao presente e, certamente, colocarão ao futuro” (BRASIL, 2008, p. 35).

A formação para a cidadania figura como um objetivo educacional já na LDB de 1971 (Lei 5692/71), em que se coloca a ênfase em sua concepção clássica referida ao exercício de direitos civis e políticos, entendidos numa dimensão individual e restrita à participação através do voto. A partir da década de 1980, o tema da educação para a cidadania passa a assumir uma conotação mais ligada à educação política nas escolas. Em várias redes de ensino, se instalam canais institucionais de participação, como conselhos escolares, processos de consulta à comunidade escolar para escolha da direção e discussão sobre transparência da gestão de recursos (BARRETO, 1998).

A pauta da educação para cidadania de algum modo reflete o clima que permeia outras mobilizações, (...) e tende a reforçar o discurso que, no âmbito escolar, dá ênfase para redemocratização da sociedade. (...)

O conceito de cidadania passa a expressar mais fortemente a intenção de participação ativa dos cidadãos nos assuntos referentes aos interesses comuns e assume clara associação com a efetivação dos direitos sociais (BARRETO, 1998, p. 13).

O direito à educação aparece com destaque nesse contexto e as questões referentes ao acesso e à permanência bem-sucedida dos estudantes oriundos das camadas populares nas escolas tomam lugar importante nas intenções declaradas e nas orientações oficiais. “Ao mesmo tempo, os professores são chamados a se comprometer, no seu desempenho profissional, com o processo de emancipação social, política e cultural desses segmentos” (BARRETO, 1998, p. 13).

Apesar de cidadania, democracia e participação se colocarem como palavras de ordem desse período, o debate sobre as questões do currículo ficou

restrito aos profissionais da educação, sem que se efetivasse de fato uma participação popular na definição das políticas nessa área, prevalecendo, a despeito de toda a mobilização da sociedade civil, a atuação do Estado nas questões em torno dos objetivos e aspirações para o processo de escolarização.

No âmbito das políticas de currículo, a partir da década de 1990 as relações entre educação e cidadania se veem fortemente marcadas pelas questões relacionadas à diversidade cultural. Vera Candau salienta, referindo-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais, que foi nessa década que “pela primeira vez na nossa história uma proposta educacional que emana do Ministério da Educação (...) incorporou, entre os temas transversais, o da pluralidade cultural” (CANDAU, 2005, p.14). Referindo-se a esse mesmo contexto, a autora informa, em outra obra, que “em vários municípios em que estão sendo implementadas propostas político-educativas tendo por base pressupostos diferentes da proposta do governo federal, também o tema da diversidade cultural está presente” (CANDAU, 2002, p.66). Essa incorporação deve ser creditada como resultado de um longo processo de lutas da sociedade civil, que se anunciam desde as demandas do movimento negro, dos povos indígenas e aqueles relacionados à educação popular. Em consonância com essa tendência, a noção de cidadania apresentada no edital do PNLD de 2011 se relaciona fortemente com o tema das identidades culturais, com destaques para a valorização das identidades feminina, negra e indígena, o combate à homofobia, à discriminação e ao racismo.

A ênfase numa concepção de cidadania que tem como eixo central a questão da diversidade pode, ao mesmo tempo, reforçar uma tendência contemporânea de tratamento das diferenças numa perspectiva neoliberal multiculturalista, na lógica de uma interculturalidade funcional, ou contribuir para a construção de uma proposta intercultural crítica que abra espaço para a realização de diálogos interculturais. Por certo que o caminho a ser percorrido passa por um conjunto de opções epistemológicas, e, portanto, políticas. Aqui interessa apontar essa como uma possibilidade de encontrar nas coleções pautadas por esse princípio sinais de uma alternativa, entendendo que as definições pré-ativas do currículo concorrem para a formação de contextos de sentido.

No caso específico do ensino de História, uma proposta alternativa à tradição observada precisa necessariamente considerar essa temática sob uma perspectiva crítica, ou seja, ser capaz de considerar as tensões entre identidade e

alteridade, tendo como eixo nodal a questão do poder, tanto no que se refere às esferas políticas, sociais e culturais, como com relação às dimensões do saber e do ser, uma vez que a tradição moderna no ensino de História tem como uma de suas principais características a criação da não existência e a subalternização das diferenças. Daí apostar nesse elemento como um indicador importante para a busca de sinais de alternativas entre as marcas de tradição.

A concepção de cidadania que tem a diversidade como eixo nodal também é subjacente aos critérios eliminatórios. Pensados de forma que “representem um padrão consensual mínimo de qualidade para o ensino e, portanto, também para as coleções didáticas” (BRASIL, 2008, p. 36), foram divididos entre critérios comuns e critérios específicos, e as obras que não os observaram foram excluídas do PNLD 2011. Os critérios comuns a serem observados são:

(i) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; (ii) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; (iii) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; (iv) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; (v) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada; (vi) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção (BRASIL, 2008, p. 37).

Em relação ao primeiro critério – respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais – além dos textos normativos mais amplos, como a Constituição Federal, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente, também são citadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, com destaque para o Parecer CEB nº 15/2000, que regula o uso de imagens comerciais em livros didáticos, e para o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1 de 17/6/2004, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No que se refere ao segundo critério – observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano – a ênfase se coloca especialmente no tema do preconceito e dos estereótipos, bem como nas diferentes formas de discriminação e violação de direitos.

Percebe-se, portanto, que o tema da diferença cultural vem se fortalecendo como uma demanda importante nos debates sobre educação e esse ganho de espaço tem aqui o seu reflexo. As coleções didáticas que se candidataram para o PNLD 2011 tiveram que estar atentas para, além da qualidade e coerência na proposta pedagógica, da correção e atualização das informações apresentadas e da qualidade e adequação do projeto gráfico e da estrutura editorial, uma perspectiva de formação cidadã que tem como eixo central o respeito à diversidade.

Outro elemento importante que aparece como inovação no edital de convocação para as inscrições no PNLD 2011 é a obrigatoriedade do manual do professor apresentar-se como um instrumento de orientação pedagógica. Segundo o edital

O Manual do Professor não pode ser apenas cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor (BRASIL, 2008, p. 2).

Este item passa a ser obrigatório e deve não só oferecer esclarecimentos sobre a proposta pedagógica da coleção bem como trazer possibilidades de atualização e ampliação da formação docente, de forma a favorecer uma reflexão contínua e coletiva sobre sua prática. Além disso, o edital exige ainda que o manual do professor

(...) deve valorizar os conhecimentos prévios do aluno e buscar a confrontação com o conhecimento científico, esclarecendo a relação entre o conhecimento historicamente construído e aquele construído em seu cotidiano. Dessa forma, estará favorecendo a interação da escola com as famílias e a comunidade. *Isso significa reconhecer que a construção do conhecimento é um empreendimento laborioso e que envolve diferentes pessoas e instituições, às quais se deve dar o devido crédito* (BRASIL, 2008, p. 35)⁶⁰.

A perspectiva indicada aqui aponta para duas possibilidades de compreensão do processo de construção do conhecimento. A primeira, referida na relação de superação do senso comum pelo conhecimento científico, e, dessa forma, o conhecimento prévio do estudante, construído no seu cotidiano, precisa

⁶⁰ Grifo meu.

ser atualizado e, na maior parte das vezes, corrigido pelo conhecimento científico⁶¹. A segunda forma possível de leitura vê no trecho em destaque uma possibilidade de entender o processo de construção do conhecimento – seja o conhecimento prévio do estudante ou o conhecimento científico – como uma atividade que envolve diferentes sujeitos e práticas sociais, e, por consequência, culturas igualmente diferentes. Nesse outro tipo de relação, os diversos elementos envolvidos no processo merecem igual reconhecimento e, portanto, cria-se um espaço de interação horizontalizado onde novos critérios de rigor e validade podem ser estabelecidos. Sendo assim, é possível acreditar que há aqui elementos que favoreçam o desenvolvimento de uma postura epistemológica mais próxima da valorização da pluralidade de conhecimentos e práticas.

Já no que se refere aos princípios e critérios de avaliação específicos para o componente curricular História, o texto do edital não faz uma distinção clara entre o saber histórico escolar e o saber acadêmico. A única referência explícita ao conceito de saber escolar é feita numa avaliação negativa, ao afirmar que esse “ainda está muito marcado pelo senso comum sobre a História (...), centrada na informação e na memorização”. No sentido de “desconstruir esse senso comum”, o edital recomenda que o ensino deva colocar ênfase na distinção entre a “compreensão do processo histórico” e a “produção de conhecimento sobre o mesmo”. É dessa habilidade de diferenciação que deriva o desenvolvimento de “capacidades que auxiliem o aluno a atuar na sociedade de forma autônoma, crítica, participativa, digna e responsável” (BRASIL, 2008, p. 46). Nessa direção, é avaliado como um bom livro didático aquele que funcione como um “instrumento para que o professor trabalhe com os alunos a metodologia da produção do conhecimento histórico” (BRASIL, 2008, p. 47). Observa-se, portanto, que o conhecimento acadêmico ocupa lugar de destaque, tanto no que se refere a sua produção, que deve servir como “ponto de reflexão e de discussão” (BRASIL, 2008, p. 47), quanto aos seus métodos, que, uma vez enfatizados como objeto do processo de ensino-aprendizagem, possibilitam o “pensar historicamente, que é o objetivo central do ensino-aprendizagem de História” (BRASIL, 2008, p. 46). Salvo as menções feitas em relação à necessidade de adequação aos interesses e necessidades cognitivas dos alunos e à importância na consideração dos saberes construídos na prática docente, o texto do edital parece criar

⁶¹ O documento, nesse trecho, não faz distinção entre conhecimento escolar e conhecimento científico, parecendo igualar os dois a partir da perspectiva epistemológica do segundo.

uma correspondência entre o saber escolar e o acadêmico, sem avançar na reflexão sobre as especificidades epistemológicas do saber histórico próprio da cultura escolar.

Por um lado, essa abordagem pode favorecer o desenvolvimento de perspectivas em que o saber científico representa a forma mais bem-acabada do conhecimento, situando dessa forma o saber escolar como uma versão simplificada da ciência de referência, sobre o qual é fundamental uma atenta vigilância, sob o risco de perda da precisão e correção científica. Não quero com isso afirmar que a relação entre saber escolar e saber acadêmico não deva existir no sentido desse alimentar-se a partir da produção atualizada e rigorosa do campo científico. Ao contrário, o movimento é tão necessário quanto desejado. A questão em pauta aqui é a exclusividade da metodologia científica no processo de produção de saberes válidos e legítimos, e a desconsideração da especificidade epistemológica do saber escolar, pautada por uma concepção pluralista e descontínuista da razão. Dessa forma, esse tipo de princípio pode favorecer a permanência das marcas da tradição no ensino de História. Por outro lado, a relação com o saber acadêmico também pode ser apropriada como uma possibilidade de exploração do próprio conceito de História na sua dimensão histórica, ou seja, desenvolver através da história das concepções de tempo e de história a crítica a sua conversão em uma totalidade unitária e homogênea, tal como concebida pela razão metonímica. Essa possibilidade se alimenta da articulação entre cidadania, diversidade e historicidade, estabelecida por um dos critérios específicos eliminatórios. O edital estabelece que, além dos critérios eliminatórios gerais, será observado se a coleção

desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania. Estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse. Na área de História, esses preceitos éticos, contudo, *só têm sentido se tratados historicamente*⁶², visto que, desistoricizados, podem se revestir, apenas, de ensinamentos morais e cívicos que não condizem com os objetivos do ensino nem com a produção do conhecimento histórico (Idem, p. 47).

Se o sentido é dado historicamente, é fácil pensar que o sentido da História também é historicamente constituído. Se para cidadania e respeito à diversidade

⁶² Grifo meu.

serem mais do que ensinamentos morais e cívicos é necessária sua historicização, também se pode esperar que a própria concepção de história possa ser historicamente considerada para ser compreendida em todos os seus possíveis sentidos.

Considerando, portanto, as articulações entre o ensino de História, cidadania, diversidade e historicidade formuladas pelos princípios e pelos critérios de avaliação e seleção publicados no edital do PNLD 2011, creio ter aqui elementos que apontam para a possibilidade de encontrar sinais de alternativa entre as marcas da tradição nas coleções didáticas selecionadas para análise empírica na pesquisa.

5.2

Critérios de seleção dos objetos de análise

As coleções didáticas aprovadas pelo processo de avaliação pedagógica foram apresentadas no Guia de Livros Didáticos PNLD 2011, que tem a função de auxiliar os professores no processo de escolha. Na área de História, foram submetidas à avaliação pedagógica 25 coleções e 16 foram aprovadas. Para cada uma das coleções aprovadas foram elaboradas resenhas que procuraram

Propiciar ao professor uma visão geral da obra com suas potencialidades e limites; um detalhamento dos conteúdos e organização dos livros, série a série; uma análise das coleções em relação aos quesitos centrais de avaliação; uma descrição de como as temáticas africana e indígena são contempladas – aspecto fortemente enfatizado pelos professores que leram as resenhas em primeira mão – e, por último, dicas gerais relativas ao uso da coleção em sala de aula (BRASIL, 2010, p. 13).

O guia não apresenta uma avaliação classificatória das coleções, optando por trabalhar a partir da análise de cada coleção, apresentando perfis específicos referentes a cada categoria de análise. Segundo os autores do Guia, dada a complexidade e a fragmentação do processo de produção das coleções didáticas – marcadas fortemente por uma lógica comercial –, a análise das coleções não pôde ser realizada de forma a produzir um perfil geral da obra. As categorias de análise foram construídas a partir daquilo “que se considera como princípios válidos que regem as discussões contemporâneas acerca tanto do campo do ensino de história, quanto da produção de conhecimento na historiografia” (BRASIL, 2010, p. 14). Dessa forma, foram estabelecidos quatro grandes perfis de análise: Manual do

Professor, Metodologia da História, Proposta Pedagógica e Tratamento da Temática Indígena e Africana. Para cada um desses foram criadas categorias de análise que buscavam apresentar as características da coleção naquele perfil. Apesar de não ter uma intenção classificatória declarada, tampouco um juízo de valor sobre tais características, já que as categorias “têm o objetivo de gerar um efeito de discriminação capaz de orientar os professores na análise e escolha” (BRASIL, 2010, p. 15), as definições de cada uma delas expressam, de alguma maneira, uma atribuição de valores em função do posicionamento teórico da equipe envolvida na elaboração do Guia.

Para situar os leitores em relação ao Manual do Professor (MP) – item que, como já visto, passa a ser alvo de especial atenção na avaliação do PNLD a partir da edição 2011 – foram criadas as categorias “Formal”, “Contextualizado” e “Reflexivo”. Como “Formal”, foram identificados os manuais que cumpriam as exigências do edital sem muita densidade nas articulações com o texto da coleção, oferecendo uma explicitação “apenas suficiente dos princípios da coleção” (BRASIL, 2010, p. 15). Foi considerado como “Contextualizado” o MP que apresenta uma boa explicitação dos princípios que organizam a coleção, porém é limitado na “proposição de orientações adicionais e nas sugestões de leituras que permitam ao professor desenvolver reflexões para além daquilo que se apresenta nas atividades” (BRASIL, 2010, p. 15). Por sua vez, foi classificado como “Reflexivo” aquele MP que, além de oferecer densidade na apresentação dos princípios norteadores da coleção, traz uma reflexão consistente sobre o campo da História e seu ensino, contribuindo de forma significativa para a formação continuada do professor.

Traz sugestões de trabalhos complementares, indicações de textos, orientações claras acerca dos suportes disponíveis no livro do aluno e, muitas vezes, informações adicionais acerca dos usos de tais suportes, em uma relação direta com a reflexão contemporânea que se faz no âmbito da historiografia. Portanto oferece ao professor um arsenal ampliado em torno do qual o docente poderá fazer escolhas a partir de um suporte teórico mais denso (BRASIL, 2010, p. 16).

Dentre as obras analisadas, 44% (sete coleções) se enquadraram na categoria “Formal”, 37% das coleções (seis coleções) tiveram seus manuais considerados como “Contextualizado” e 19% (três coleções) foram considerados como do tipo “Reflexivo”. Avaliando o resultado da análise, a equipe responsável pelo Guia parece

deixar escapar certa progressão entre os tipos categorizados ao afirmar que “apesar de a maioria das coleções aprovadas situar-se entre o universo de manuais de tipo ‘Contextualizado’ e de tipo ‘Reflexivo’, parte significativa das obras *ainda*⁶³ apresenta manuais do tipo ‘Formal’” (BRASIL, 2010, p. 16). Fica claro que as coleções que apresentam esse tipo de manual ocupam um lugar menos privilegiado na avaliação.

No perfil Metodologia da História, as coleções foram analisadas a partir de dois aspectos: a perspectiva curricular dominante e o tratamento à temática temporal. No que se refere à perspectiva curricular dominante, as coleções foram agrupadas nas categorias “História Integrada” e “História Temática”. A categoria “História Integrada” se mostra presente em 93,8% (15 coleções) das obras, contra apenas 6,2% (uma coleção) enquadrada na categoria “História Temática”. Para a equipe responsável pelo Guia, a perspectiva integrada se caracteriza pela “evocação da *cronologia de base europeia integrando-a, quando possível*, à abordagem dos temas relativos à *história brasileira, africana e americana*”, enquanto que a proposta temática se verifica quando “os volumes são apresentados *não em função de uma cronologia linear*, mas por *eixos temáticos que problematizam as permanências e transformações temporais, sem, contudo, ignorar a orientação temporal assentada na cronologia*”⁶⁴ (BRASIL, 2010, p. 17). Já no que se refere à forma de tratamento da temática temporal, as categorias usadas para analisar as obras foram: “Linearidade” e “Complexificação”. As coleções identificadas como as que oferecem um tratamento temporal marcado pela “Linearidade”, que representam 75% (12 coleções) do total, apresentam os conteúdos organizados numa perspectiva cronológica,

sem que tal ordenação seja acompanhada por um movimento contínuo de abordagem do conjunto das categorias temporais necessárias à análise e à aprendizagem histórica, tais como a noção de Simultaneidade e Duração. Nesse tipo de coleção, em geral, quando a relação presente-passado acontece, a mesma se caracteriza pela presença de paralelismos e nem sempre se verifica um tratamento sistêmico das relações que permitam a compreensão das mudanças na história, bem como das continuidades e rupturas no tempo (BRASIL, 2010, p. 17-18)⁶⁵.

Por sua vez, as coleções que buscam uma maior “Complexificação” do tratamento temporal são aquelas em que se verifica

⁶³ Grifo meu.

⁶⁴ Grifos meus.

⁶⁵ Grifos meus.

uma atitude de sistematização, para o aluno, do entendimento relativo às diversas temporalidades situadas em um determinado recorte cronológico, o que pressupõe a abordagem sistêmica de categorias relativas à simultaneidade e à duração temporais” (BRASIL, 2010, p.18).

Nesse grupo, que representa 25% (quatro coleções) do total analisado, é possível observar que, ainda que seguindo uma ordenação cronológica, há uma preocupação com recursos que permitem a compreensão das “interpenetrações temporais” (BRASIL, 2010, p. 18).

Os resultados da análise desse perfil nos permitem afirmar que ainda são fortes as marcas da tradição moderna presentes nos livros didáticos de História. O franco predomínio de perspectivas que têm por base concepções de tempo calcadas numa cronologia linear e com dificuldades de articular as diferentes dimensões do tempo, especialmente a ideia de simultaneidade, só faz reforçar as reflexões apresentadas anteriormente sobre os impactos da razão metonímica na narrativa histórica. É especialmente marcante a presença de apenas uma coleção que propõe uma organização curricular diferente da tradicional⁶⁶.

A cronologia de base europeia imprime um único sentido à narrativa histórica que, “*quando possível*”, integra outras realidades, como os temas referentes à história do Brasil, das Américas e da África. O conhecimento histórico que tem sido vinculado na maior parte das coleções aprovadas no PNLD 2011, portanto, ainda se apoia numa concepção de História que pressupõe uma totalidade unitária e homogênea. O tratamento linear oferecido à temática temporal reforça a monocultura do tempo linear, que constrói como inexistente toda experiência que não se enquadra no fluxo de desenvolvimento moderno, promovendo assim a assimetria dos tempos históricos.

Por outro lado, a presença de algumas coleções que articulam os conteúdos históricos a partir de uma “abordagem sistêmica de categorias relativas à simultaneidade e à duração temporais”, dando visibilidade a diferentes temporalidades “situadas em um determinado recorte cronológico”, aponta para possibilidades interessantes no que se refere aos sinais de uma alternativa capaz de realizar a crítica à monocultura do tempo linear, principalmente se essa diversidade de temporalidades puder ser tratada na perspectiva ecológica de

⁶⁶ Vale ressaltar que, em edições anteriores do PNLD, como apresentado anteriormente, verificou-se um número maior de coleções que optaram por uma organização curricular temática.

Boaventura de Sousa Santos, ou seja, por meio de interações sustentáveis que permitam a sobrevivência do que é diferente da concepção de tempo linear.

No perfil Proposta Pedagógica, as coleções foram analisadas a partir de dois elementos considerados a espinha dorsal da perspectiva pedagógica que orienta a obra: o texto-base e as atividades e exercícios propostos. De acordo com a forma com que esses elementos se manifestam, as coleções foram classificadas nas categorias “Informativo”, “Procedimental” e “Complexificação do Pensamento”.

Para a análise do texto-base, foi considerado como do tipo “Informativo” as coleções que priorizam as informações numa concepção erudita do pensamento histórico, entendido muito mais como uma narrativa sobre o passado do que como um procedimento de investigação e interpretação. As informações, imagens e fontes históricas disponíveis nas obras não são problematizadas ou confrontadas com outras possibilidades interpretativas, deixando exclusivamente para o trabalho do professor o desenvolvimento das articulações e a reflexão sobre a ideia de verdade histórica. O tipo “Procedimental” corresponde àquela abordagem que estimula a análise e a problematização das informações e recursos apresentados no texto-base e, dessa forma, prioriza “a dimensão do procedimento histórico no processo de construção da narrativa e da explicação histórica apresentada aos alunos” (BRASIL, 2010, p. 19). As coleções categorizadas no tipo “Complexificação do Pensamento” realizam movimento semelhante ao explicitado na categoria anterior, associando a isso uma preocupação com “a complexificação da linguagem e/ou alternativas didáticas ao longo das séries, de modo a considerar os aspectos pertinentes ao amadurecimento intelectual e afetivo dos estudantes” (BRASIL, 2010, p. 20).

No resultado da análise, é possível observar, mais uma vez, a permanência da tradição no ensino de História. Parece-me clara a relação do tratamento informativo dado ao texto-base das coleções com as implicações da tradição disciplinar apresentadas anteriormente. O fato de 75% (12 coleções) das obras aprovadas no PNLD 2011 se enquadrarem nesse perfil chama a atenção, mais uma vez, para o fortalecimento da concepção de História como narrativa única sobre o passado, reflexo direto da monocultura racional. A ausência de problematização da ideia de verdade histórica, bem como a falta de estímulo à multiplicidade interpretativa alimentam os processos de produção da não existência próprios da razão metonímica. Por outro lado, é possível esperar que nas três coleções (19%

do total) identificadas como responsáveis por oferecer um tratamento “Procedimental” ao texto-base e na única coleção que amplia essa característica por meio de uma “Complexificação do pensamento” (6%) se observem mais chances de reconhecimento dos sinais de uma alternativa.

De forma associada à análise do texto-base, o Guia de Livros Didáticos também apresenta uma avaliação das atividades e exercícios propostos pelas coleções, entendendo que também revelam “a concepção de aprendizagem que preside a obra, bem como aquilo que se valoriza como aspecto memorável para o aluno, do ponto de vista de seu percurso escolar ao longo do ano letivo” (BRASIL, 2010, p. 20). Nesse quesito, as coleções classificadas no perfil “Informativo” – 37,5% (seis coleções) do total – são as que enfatizam a descrição e a fixação informativa, deixando de proporcionar o desenvolvimento de “habilidades cognitivas de natureza diferenciada” (BRASIL, 2010, p. 20). Já no perfil “Procedimental”, as atividades mantêm o foco no diálogo com as fontes de leitura sem diminuir a importância das atividades de fixação. Dessa maneira, que engloba 43,8% das coleções (sete coleções), esse perfil caracteriza-se “pela presença de exercícios capazes de provocar, no estudante, uma atitude de problematização própria do procedimento de pesquisa em História” (BRASIL, 2010, p. 21). Por sua vez, as coleções que se enquadram no perfil “Complexificação do pensamento” – representadas por 18,2% das coleções (três coleções) – no que se refere às atividades propostas aos alunos partem das mesmas premissas do grupo anterior, acrescentando ainda a preocupação com uma “variabilidade de tipos de questões, considerando-se a ampliação do leque de formação do estudante, a diversidade de habilidades cognitivas e o processo de amadurecimento intelectual ao longo das séries” (BRASIL, 2010, p. 21).

O último aspecto analisado nas coleções por parte da equipe responsável pela elaboração do Guia do Livro Didático é o Tratamento da Temática Indígena e Africana. Nesse quesito, as coleções foram analisadas tanto no que se refere à forma como tais temáticas são inseridas na obra bem como o tipo de orientação oferecida aos professores no MP. No que toca ao tratamento dado à temática indígena e africana nos textos, a maior parte das coleções (62,5%, que correspondem a 10 coleções) se pauta por uma abordagem “Informativa” em que predomina a inserção das temáticas nos conteúdos históricos previstos, de forma predominantemente vinculada a uma cronologia eurocêntrica. Com isso, tais coleções não favorecem

uma reflexão crítica integral e voltada à problematização do tempo presente ou mesmo ao tratamento longitudinal e complexo das relações temporais, seja da História das populações indígenas, seja da História da África e situação dos afrodescendentes no Brasil (BRASIL, 2010, p. 24).

Por outro lado, 37,5% (seis coleções) das obras analisadas foram enquadradas numa perspectiva “Crítico-Reflexiva” quanto ao tratamento da História da África e da História Indígena. Esse grupo se caracteriza por uma superação de um simples atendimento às prescrições legais, proporcionando aos estudantes

a constituição de um quadro *reflexivo mais amplo e denso no tocante à compreensão das contradições, das mudanças e continuidades históricas*⁶⁷, da ação dos sujeitos e da emergência de atitudes derivadas de uma consciência histórica capaz de engendrar a ação social (BRASIL, 2010, p. 24).

No tocante aos objetivos da pesquisa, é visível que mais uma vez os elementos que apontam para as marcas da tradição moderna se manifestam de maneira dominante. A maior parte das coleções não consegue se desarticular da narrativa totalizante característica da tradição disciplinar ao tentar inserir a temática indígena e africana na totalidade histórica. A incapacidade de reconhecer a existência de outras totalidades, com lógicas e tempos distintos, é própria da razão metonímica. Mas também é possível afirmar que, ainda que representada por um grupo minoritário, há na perspectiva crítico-reflexiva uma potencialidade alternativa bastante promissora. A ênfase na complexificação da temporalidade também aparece aqui com a preocupação em ampliar a reflexão sobre as contradições, mudanças e continuidades históricas, o que sugere uma possibilidade de, através dessa perspectiva, buscar a diversificação e heterogeneidade das totalidades históricas por meio da construção de outras narrativas.

Quanto às orientações oferecidas aos professores no MP, 75% (12) das coleções se enquadram no perfil “Informativo”, ou seja,

embora apontando para o professor alguns aspectos referentes ao enfrentamento didático e teórico das questões relativas à História da África e temática indígena, o fazem de modo não prioritário e pouco justificado (BRASIL, 2010, p. 24).

⁶⁷ Grifo meu.

Por consequência, compõem um grupo minoritário – 25% do total (quatro coleções) – as coleções que se enquadram no perfil “Crítico-reflexivo”, oferecendo no MP um conjunto coerente de orientações capazes de contribuir fortemente para a formação continuada dos professores. As orientações se apoiam em “bases historiográficas atualizadas e com densidade teórico-metodológica” e oferecem sugestões de “leitura complementar e indicações pertinentes de fontes de atualização, bem como bibliografia consistente e igualmente atualizada” (BRASIL, 2010, p. 24).

Estou certa de que a análise apresentada no Guia de Livros Didáticos representa uma possibilidade de leitura bastante fértil das coleções didáticas aprovadas no PNLD 2011 e, sendo assim, me apropriado de alguns dos perfis apresentados para selecionar as coleções que serão objeto de análise na pesquisa, bem como para orientar a construção de minhas categorias de análise. Considerando meu principal objetivo aqui, qual seja, reconhecer sinais de alternativa em meio às marcas da tradição nos livros didáticos, com vistas a contribuir para a constituição de um saber histórico escolar numa perspectiva intercultural, optei por privilegiar os perfis Metodologia da História e Proposta Pedagógica por acreditar que articulam os conceitos de História e Tempo de um modo bastante fecundo para a pesquisa.

No que se refere ao perfil Metodologia da História, a análise articulada dos elementos Perspectiva Curricular e Tratamento Temporal permite a busca por alternativas à concepção de História como totalidade unitária e homogênea a partir da potencialidade de emergência de temporalidades diversas. Das 16 coleções aprovadas, 12 apresentam uma perspectiva curricular integrada e um tratamento temporal marcado pela linearidade, correspondendo, no meu entender, à tradição moderna, tal como apresentada anteriormente. Dentre as quatro coleções que apresentam um tratamento temporal marcado pela complexificação, esta é a única coleção que adota a perspectiva temática como forma de organização dos conteúdos. Nesse grupo, portanto, encontramos três coleções com uma conjugação interessante entre uma perspectiva cronológica linear na organização dos conteúdos e um tratamento temporal que implica uma complexificação das temporalidades, conforme avaliação apresentada no Guia de Livros Didáticos, e a

única coleção que foge do padrão apresentando uma perspectiva curricular temática e complexificação no tratamento temporal⁶⁸.

Por sua vez, o perfil Proposta Pedagógica, ao analisar o texto-base e as estratégias didáticas aí presentes e o perfil das atividades propostas aos estudantes, valoriza positivamente – ainda que não abertamente – as coleções que privilegiam a ideia de construção do conhecimento histórico a partir de múltiplas interpretações geradas no questionamento da própria narrativa histórica, entendida como representação. Nesse sentido, movimentos de problematização das fontes e de valorização dos procedimentos de pesquisa histórica, explicitados no texto-base ou propostos nos exercícios, são elementos em destaque nas coleções que foram classificadas no perfil Procedimental. Dentre as quatro coleções do grupo em destaque, três estão categorizadas neste perfil em relação ao texto-base e apenas uma está classificada no perfil Complexificação do Pensamento, categoria que, além de apresentar as características do perfil anterior, mostra adequação da linguagem e das alternativas didáticas ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Vale destacar que a coleção em questão é exatamente a que representa a exceção em relação à orientação curricular, e que volta a ser exceção também nessa categoria, já que é a única enquadrada neste perfil no que se refere ao texto-base. Em relação às atividades propostas aos estudantes, é possível verificar uma variação um pouco maior. Do conjunto de coleções analisadas, três estão enquadradas no perfil Complexificação do Pensamento e, dessas, duas fazem parte do nosso grupo em destaque. São essas as duas coleções selecionadas para análise empírica na pesquisa: **História em Documento – imagem e texto**, de Joelza Ester Domingues Rodrigues, publicada pela editora FTD e tratada a partir de agora pela sigla HD; e **História Temática**, de Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Junior, publicada pela editora Scipione e tratada a partir de agora pela sigla HT⁶⁹.

Apostando nas possibilidades presentes na perspectiva de complexificação do tratamento temporal, especialmente no que se refere à *sistematização do entendimento relativo às diversas temporalidades situadas em um determinado recorte cronológico*, na perspectiva procedimental que enfatiza a *dimensão do*

⁶⁸ O anexo 1 desse texto traz o quadro geral da análise apresentada no Guia de Livros Didáticos e, em destaque na cor vermelha, mostra o desempenho de cada uma das quatro coleções destacadas no grupo.

⁶⁹ O anexo 1 desse texto traz o quadro geral da análise apresentada no Guia de Livros Didáticos e, em destaque verde, mostra o desempenho das duas coleções selecionadas para a pesquisa.

*procedimento histórico no processo de construção da narrativa e da explicação histórica, e na perspectiva de complexificação do pensamento, que além de provocar uma atitude de problematização própria do procedimento de pesquisa em História, mantendo o foco no diálogo com as fontes de leitura, oferece uma variabilidade de tipos de questões, considerando-se a ampliação do leque de formação*⁷⁰ que essa escolha se apoia.

Diante dessas considerações, acredito que as coleções formam um conjunto representativo para a pesquisa, no sentido de oferecer possibilidades de reconhecer os sinais de alternativa em meio às marcas da tradição.

5.3 **Unidades de conteúdo e categorias de análise**

As duas coleções selecionadas serão tratadas a partir de uma metodologia de análise de conteúdo, tendo como eixos de análise a tentativa de reconhecer marcas da tradição, entendida como a permanência de uma perspectiva linear e progressiva, a partir do questionamento dos processos de produção de não existência operados pela monocultura do tempo linear, e sinais de alternativa, a partir da ampliação simbólica dos elementos que são potencializadores de diálogos interculturais.

A análise de conteúdo pode ser definida como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos, de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Como técnica formal de investigação nas Ciências Humanas, surge no início do século XX⁷¹, ganhando destaque nas décadas de 1940-1950 a partir da sistematização de suas regras metodológicas. Nas décadas seguintes, a análise de conteúdo amplia sua presença em diversas áreas disciplinares, como, por

⁷⁰ As coleções classificadas no perfil Complexificação do Pensamento também se caracterizam pela adequação ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, questão que não será tratada na pesquisa.

⁷¹ Bardin (1977) destaca que há diferentes formas de abordagem de texto que antecedem e extrapolam a análise de conteúdos, desde a hermenêutica como exegese de textos religiosos à análise crítica de textos literários.

exemplo, a História, a Psicanálise, a Linguística e a Sociologia. Com o tempo, os critérios de objetividade e cientificidade do método deixam de ser reconhecidos como as minúcias quantitativas nas análises das frequências de certas características presentes nos textos. Passa-se cada vez mais a aceitar favoravelmente a articulação entre as perspectivas quantitativas e qualitativas, e, mais do que isso, o foco na análise de conteúdo deixa de ser a descrição para se tornar a inferência⁷². Para isso, o trabalho do pesquisador que faz a opção por esse recurso metodológico é mais do que compreender o conteúdo comunicado, mas também e principalmente “desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira” (BARDIN, 1977, p. 42). Dessa forma, a análise de conteúdo deve articular “a superfície dos textos, descrita e analisada” com “os fatores que determinam estas características, deduzidas logicamente” (BARDIN, 1977, p. 40 e 41).

Conforme os passos metodológicos apresentados por Bardin (1977), Moraes (1999) e Bauer (2008), para o procedimento de descrição analítica é necessário preparar o material a partir da definição da amostragem, que se organiza em unidades de textos. O universo da amostragem da pesquisa está definido pelos livros dos alunos que compõem as duas coleções didáticas selecionadas. As unidades de texto serão formadas pelos textos-base das coleções, considerados aqui como eixo central da narrativa histórica na historiografia escolar, e pelas atividades propostas para os estudantes, dada as propostas pedagógicas das coleções selecionadas enfatizarem o exercício da metodologia de construção do conhecimento histórico como eixo da narrativa.

As unidades de texto serão identificadas a partir do seguinte código: XXnPnn, onde XX é a sigla de cada coleção; n é o número que identifica o volume da coleção, representado pelo ano de escolaridade para o qual o volume se dirige; P indica a página e nn o número da página⁷³.

O passo seguinte é a definição das unidades de análise, que correspondem a uma unitarização do texto em fragmentos que serão classificados a partir das

⁷² Segundo Bardin (1977), inferência é uma “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (p. 39)

⁷³ Como exemplo, podemos ter a unidade de texto HT7P14 que indica a página 14 do volume para o 7º ano de escolaridade da coleção História Temática.

categorias de análise. As unidades de análise serão trechos do texto-base e/ou das atividades, que podem ser formados por frases, períodos ou parágrafos inteiros⁷⁴.

A partir da articulação entre o que Bardin (1977) chama de função heurística (ligada a uma análise mais exploratória, mais propensa a descobertas) e de função de administração da prova (relacionada à análise com o objetivo de verificar hipóteses) se torna possível a contínua revisão e atualização das categorias de análise. Pois, como afirma a autora, “a técnica de análise de conteúdos adequada ao domínio e ao objeto pretendidos tem que ser reinventada a cada momento” (BARDIN, 1977, p. 31). Experimentando esse processo, depois de alguns ajustes provocados pela própria análise, e tendo como pressuposto o referencial teórico explicitado nos capítulos anteriores, foram criados dois grandes grupos de categorias de análise: marcas da tradição e sinais de alternativa. Cada um dos grupos é formador por códigos, conforme o esquema abaixo:

MARCAS DA TRADIÇÃO

- ✓ **totalidade unitária e homogênea:** nesse código são categorizadas unidades de análise que remetem a totalidades excludentes, onde apenas uma lógica organiza o movimento do todo e das partes, que dessa forma não podem ser pensados fora da relação nesta totalidade
- ✓ **simultaneidade de tempos não contemporâneos:** nesse código são categorizadas unidades de análise que remetem a concepção de futuro como tempo inédito que leva a História a ser percebida como um processo contínuo de aperfeiçoamento, gerando a assimetria de tempos históricos

SINAIS DE ALTERNATIVA

- proliferação de totalidades:** nesse código são categorizadas unidades de análise que remetem a multiplicidade e heterogeneidade de narrativas históricas e a independência das partes de uma totalidade
- multiplicidade de temporalidades:** nesse código são categorizadas unidades de análise que remetem a multiplicidades de concepções de tempo e ao contato entre temporalidades

⁷⁴ Imagem, tabelas ou mapas não serão objetos de análise de conteúdo nesta tese.

Para codificação e indexação das unidades de análise, foi utilizado o software de análise de dados *Atlas.Ti*. Programas de computador para lidar com dados qualitativos estão disponíveis para pesquisadores desde a década de 1960, mas, a partir dos anos 1980, esses programas se popularizaram, especialmente a partir da chegada dos computadores de uso pessoal (KELLE, 2008). Os software disponíveis atualmente, como o *Atlas.Ti*, oferecem inúmeros recursos e possibilidades de codificação, indexação e cruzamento de dados, permitindo a análise de documentos textuais, iconográficos ou audiovisuais. Nesta pesquisa, o programa foi usado para, a partir da definição de indicadores, que correspondem aos códigos apresentados anteriormente, realizar a indexação das unidades de análise. Para a realização dessa etapa, as unidades de texto foram digitalizadas e inseridas no banco de dados do software. Esse procedimento favorece o agrupamento das unidades de análise a partir da criação de filtros – denominadas no programa como *famílias* – que correspondem aos grupos de códigos apresentados anteriormente, bem como a diferentes conjuntos formados pelas unidades de texto, como coleções, volumes de uma coleção, texto-base, atividades. Esse recurso permite o cruzamento dos dados e a emissão de listagens das unidades de análise a partir dos arranjos propostos. Após o trabalho de categorização, por exemplo, é possível emitir um relatório de todas as unidades de análise que pertencem ao volume 2 da coleção História em Documentos categorizadas no código proliferação de totalidades agrupadas no conjunto atividades. Esse expediente permite uma grande possibilidade de arranjos que correspondam às questões da pesquisa ou a outras necessidades que venham a emergir da própria análise, favorecendo um dinamismo maior ao trabalho.

Os resultados da análise são apresentados no capítulo seguinte.