

Organizadoras  
Margarida Maria Dias de Oliveira  
Aryana Costa



**Para que (m) se  
avalia? Livros  
Didáticos e  
Avaliações  
(Brasil, Chile,  
Espanha, Japão,  
México e  
Portugal)**

Natal - 2014

CCHLA UFRN

EDUFURN  
Editora da UFRN

ISBN 000-00-0000-000-0

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

**Reitora**

Ângela Maria Paiva Cruz

**Editor**

Helton Rubiano de Macedo

**Vice-Reitora**

Maria de Fátima Freire de Melo Ximenes

**Capa**

Janilson Torres

**Diretora da EDUFRN**

Margarida Maria Dias de Oliveira

**Revisão**

XXXXXXXXXXXXXX

**Vice-diretor da EDUFRN**

Enoque Paulino de Albuquerque

**Editoração eletrônica**

Victor Hugo Rocha Silva

**Conselho Editorial**

Margarida Maria Dias de Oliveira (presidente)

Andrea Câmara Viana Venâncio Aguiar

Angela Luzia Miranda

Antonio Sergio Araújo Fernandes

Emerson Moreira de Aguiar

Enilson Medeiros dos Santos

Humberto Hermenegildo de Araujo

Jones de Andrade

Marcus Andre Varela Vasconcelos

Maria Aniolly Queiroz Maia

Maria da Conceição F. B. Sgadari Passeggi

Ricardo Oliveira Guerra

Rodrigo Pegado de Abreu Freitas

Sathyabama Chellappa

Tânia Cristina Meira Garcia

**Pré-impresão**

XXXXXXX

**Supervisão editorial**

Alva Medeiros da Costa

**Supervisão gráfica**

Francisco Guilherme de Santana

**Divisão de Serviços Técnicos**

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Encantos da vila : vivenciando saberes : uma experiência com arte, cultura e educação / organização Teodora de Araújo Alves. – Natal, RN: EDUFRN, 2010.

173 p.

Vários autores

ISBN 978-85-7273-682-4

1. Arte. 2. Cultura. 3. Educação. 4. Vila de Ponta Negra – Natal (RN). I. Alves, Teodora de Araújo.

RN/UF/BCZM

2010/92

CDD 700  
CDU 7

# ÍNDICE

---

**Apresentação**

**07**

---

**1 - Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: Processo de uma Política e Possibilidades de Aperfeiçoamento. (Brasil)**

**11**

Itamar Freitas e Margarida Maria Dias de Oliveira

---

**2 - Livros Didáticos, seu Processo de Avaliação e Uso na Educação Básica: Chile, Espanha e Japão.**

**27**

Laura H. Lima Muñiz, Marcela Arece Tena e Maria del Refugio Plazola Díaz

---

**3 - Os Livros Didáticos de História: Pesquisas Atuais e Critérios para sua Análise e Avaliação. (Espanha)**

**49**

Rafael Valls

---

**4 - Avaliação dos Livros Didáticos para o Ensino Secundário: caso México.**

**67**

Laura H. Lima Muñiz

---

**5 - O Processo de Seleção de Livros para as Bibliotecas Escolares e Bibliotecas de Sala de Aula no México.**

**99**

Maria Luisa Díaz González

---

**6 - Processo de Certificação dos Manuais Escolares de História do 3º Ciclo do Ensino Básico em Portugal (2006 – 2010).**

**133**

Luís Alberto Marques Alves



Esta obra é dedicada a todos os funcionários públicos,  
que, em todos os lugares do mundo,  
por meio do seu trabalho,  
constroem uma educação melhor.



---

## **Apresentação**

## Apresentação

Ter o livro didático de História como objeto de estudo, reflexão e pesquisa no Brasil significa ver diante de si uma quantidade significativa de caminhos possíveis a serem trilhados. Balanços sobre a área nos informam que de pesquisas voltadas para uma análise ideológica dos livros didáticos iniciadas por volta do ano de 1970 (definida por alguns como “historiografia da falta”), enveredamos por problemáticas que passaram a levar em consideração (dentre outros) a relação deste produto com o mercado editorial, o processo de seleção e utilização deste artefato por professores e alunos, a análise dos distintos elementos que compõem um livro didático como os exercícios e o acervo iconográfico ali contidos, bem como uma redefinição na forma como se analisa os conteúdos que se fazem presentes nos livros didáticos, sob a denominação cada vez mais frequentemente utilizada de historiografia didática<sup>1</sup>.

Na esteira destes novos olhares, ganham cada vez mais espaço os estudos que têm por foco a relação entre o livro didático e as políticas públicas envolvidas no processo de sua elaboração, seleção, distribuição e circulação.

Não é por menos – somente no Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2013 distribuiu 132.670.307 livros e movimentou R\$1.115.887.346,61<sup>2</sup>. Os números vultosos, portanto, também explicam a comoção causada no noticiário quando das falhas de logística ou erros de conteúdos detectados pela imprensa. Ou ainda por parte das editoras e autores quando suas obras não são aprovadas pelo processo de triagem e avaliação, que consiste em uma das etapas da execução do Programa.

Entretanto, as críticas aos programas de distribuição de material didático para as escolas pelo governo não se originam somente das partes financeiramente envolvidas (e “prejudicadas”) com o PNLD. Como já dito, os estudos acadêmicos sobre livros didáticos têm desbravado fronteiras que suscitam ricos debates e que finalmente atentam, por exemplo, para a relação entre o professor e o livro didático, para os procedimentos de escolha por parte desses profissionais e sua utilização em sala de aula e ainda mais timidamente, para a relação dos alunos com este objeto. Pelo seu tamanho e impacto mesmo nesses momentos, o PNLD recorrentemente aparece nesses estudos, fomentando diferen

1 Conferir COSTA e OLIVEIRA. O Ensino de História como Objeto de Pesquisa no Brasil: no Aniversário de 50 Anos de uma Área de Pesquisa, Notícias do que Virá. In.: SAECULUM. [16]; João Pessoa, jan./jun. 2007. p 147 – 160.

2 De acordo com o portal do FNDE: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Esses números se referem somente à distribuição ou complementação de livros para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e EJA. No mesmo ano também foram implementados o PNLD Campo 2013 e PNLD Obras Complementares 2013.

tes posicionamentos, dentre os quais alguns destacam o descompasso entre a avaliação dos livros pelo Programa e aquela realizada pelos professores em sala de aula<sup>3</sup>.

Críticas como essas são relevantes pois contribuem para a construção do debate e conseqüentemente para a revisão das políticas públicas, seja de distribuição de livros didáticos, seja para a formação inicial e continuada de professores ou para os valores e concepções sob os quais pautamos a carreira e atuação docente. No entanto, é comum elas serem obliteradas por outro tipo de crítica, mais facilmente reproduzida é capaz de seduzir o ouvinte, tendo em vista um assunto tão inflamável como a escola e a educação. Estas últimas, ao mesmo tempo em que acusam as políticas de distribuição de livro didático de alienarem o professor da educação básica, criticam este mesmo professor por fazer do livro didático seu único instrumento de trabalho, nos deixando sob a sensação de “terra arrasada” – nada e ninguém escapam desse discurso, que desconsidera as condições de trabalho do professor, os espaços de formação desses profissionais e tampouco os pensa enquanto protagonistas no processo de utilização e apropriação pelo qual o livro didático passa em suas mãos.

Com o intuito de contribuir para o aprofundamento da discussão sobre o livro didático no Brasil, nesta coletânea lançamos mão de uma das funções mais básicas da História – o conhecimento das experiências de outros sujeitos em tempos e espaços distintos do nosso. Nosso objetivo foi compartilhar com o público-leitor como outras sociedades também pensam as suas políticas públicas para a educação, e mais especificamente, as políticas de avaliação e distribuição de materiais didáticos em seis países: Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal.

O potencial de estudos comparativos como este reside justamente na oportunidade de colocarmos nossa própria história em perspectiva, redimensionando nossos problemas ou reafirmando decisões e posicionamentos, ao passo que possibilita uma atuação de ponta e inovadora, possibilitada pelo intercâmbio com a experiência de outros países, cada vez mais imperativo no mundo globalizado e conectado em que se vive. E é justamente por conta da crescente circulação de sujeitos e informações que optamos também por disponibilizar os textos dos autores em seus idiomas originais.

No primeiro capítulo, *Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: Processo de uma Política e Possibilidades de Aperfeiçoamento*, Itamar Freitas e Margarida Maria Dias de Oliveira apresentam o processo de avaliação dos materiais didáticos pelo PNLD no Brasil. A partir das etapas desse processo, os autores levantam os desafios que se apresentam tanto ao governo quanto aos demais profissionais da área, docentes da educação básica e superior, envolvidos no processo de utilização desses materiais em sala de aula ou em pesquisas acadêmicas.

3 Ver por exemplo, MUNAKATA, K. Livro Didático e Formação do Professor são Incompatíveis? Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Simpósio Sobre O Livro Didático e a Formação de Professores). 2009. p. 89-94.

Em seguida, no capítulo *Livros Didáticos, Seu Processo de Avaliação e Uso na Educação Básica: Chile, Espanha e Japão*, Laura H. Lima Muñiz, Marcela Arece Tena e Maria del Refugio Plazola Díaz apresentam a posição dos sistemas educacionais dos três países a respeito da produção dos currículos, financiamento do livro didático, processos de avaliação, aquisição, escolha e distribuição dos livros didáticos, tempo de uso, o lugar das editoras, professores, diretores, técnicos e comissões locais e nacionais no debate sobre o livro didático no Chile, Espanha e Japão.

Em *Os Livros Didáticos de História: Pesquisas Atuais e Critérios para sua Análise e Avaliação*, Rafael Valls revisa a literatura sobre o tema, caracteriza o livro didático produzido para a escola secundária espanhola, apresenta e classifica três propostas de avaliação de livro didático elaboradas na década de 1990. Ele também propõe critérios para analisar e julgar os livros didáticos de história.

No quarto capítulo, *Avaliação dos Livros Didáticos para o Ensino Secundário*, Laura H. Lima Muñiz apresenta os critérios e os instrumentos expedidos pela legislação estatal para a avaliação dos livros didáticos destinados ao que corresponde no Brasil ao ensino médio, e comenta os principais problemas e acertos dos livros didáticos de história, verificados no processo de avaliação. A pesquisadora informa, ainda, os resultados de uma investigação sobre os usos que os professores fazem dos livros didáticos em sala de aula (atividades e recursos de apoio).

A experiência mexicana é também tema do capítulo seguinte, *O Processo de Seleção de Livros para as Bibliotecas Escolares e Bibliotecas de Sala de Aula no México*, no qual Maria Luisa Díaz González caracteriza as bibliotecas escolares e de sala de aula, apresenta um perfil dos leitores contemplados (ensinos pré-escolar, primário e secundário) e da literatura selecionada (gêneros e categorias), e descreve o processo de avaliação e seleção dos livros que compõem os acervos dessas bibliotecas.

Por fim, em *Processo de Certificação dos Manuais Escolares de História do 3º Ciclo do Ensino Básico em Portugal (2006-2010)*, Luís Alves descreve a legislação sobre livros didáticos em Portugal, os níveis de intervenção do Estado, as etapas e critérios de avaliação e certificação e o instrumento de avaliação dos livros de história, encerrando o texto com um inventário dos pontos positivos e negativos dos 25 livros certificados em 2009.

Optamos por manter a nomenclatura dos níveis de ensino apresentados pelos textos o mais próxima possível da língua original, a fim de evitar possíveis equívocos caso tentássemos adaptá-los para corresponder aos níveis de ensino brasileiro. Quando necessário, fazemos a correspondência entre os dois sistemas em nota de rodapé para melhor situar o leitor.

As organizadoras

# 1

---

**Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: Processo de uma  
Política e Possibilidades de Aperfeiçoamento**

**Itamar Freitas e Margarida Maria Dias de Oliveira**

## Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: Processo de uma Política e Possibilidades de Aperfeiçoamento

Itamar Freitas<sup>4</sup>

Margarida Maria Dias de Oliveira<sup>5</sup>

Quando, em 27 de janeiro de 2010, foi publicado no *Diário Oficial* o decreto lei nº 7.084 que dispõe sobre os programas de material didático, o Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva institui como política de Estado uma ação de governo que se inaugurou em 1985: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Contavam-se, então, vinte e cinco anos de estabelecimento e consolidação de um Programa que tem mobilizado vários interesses e, sobretudo, posicionamentos apaixonados.

O texto que se inicia objetiva registrar a nossa experiência no PNLD de duas formas: (1) explicitando as várias fases da avaliação denominada pedagógica; e (2) elencando questões que consideramos fundamentais para a contínua avaliação do Programa.

Não é um registro oficial da avaliação posto que nesta publicação não há participação do Ministério da Educação, nem atendemos a uma demanda estatal. Ao contrário, com ele, sistematizamos as reflexões que temos produzido na condição de participantes desta política pública e, a partir dela, contribuir para as pesquisas sobre livros didáticos de História no Brasil e fora dele.

---

4 Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (DED/PPGED/UFS) e bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD/CAPES) junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGH/UnB), foi parecerista e assessor pedagógico do PNLD e suas edições.

5 Professora do Departamento de História do CCHLA/PPGHIS/UFRN da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Representante de História na Comissão Técnica do PNLD nas avaliações dos anos de 2007, 2008, 2010, 2011, 2013 e 2014.

## 1. As etapas do processo avaliativo

O que desencadeia o PNLD é a necessidade de o governo federal do Brasil comprar livros didáticos com comprovada qualidade (técnica e pedagógica) para distribuição aos alunos das escolas públicas (redes federal, estaduais e municipais) de todo o país. Atualmente esta distribuição atinge 116.824 escolas e mais de 31 milhões de alunos, segundo o site do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>6</sup>, para os componentes curriculares Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) e Matemática (constituintes do Ensino Fundamental<sup>7</sup>) e Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Espanhol, Matemática, Sociologia e Química (destinados ao Ensino Médio<sup>8</sup>).

Para proceder a esta compra, a Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação, junto com FNDE, lançam um edital elaborado pelos dois referidos órgãos, além da assessoria da Comissão Técnica do PNLD. A Comissão Técnica (CT) é composta por um professor representante de cada componente curricular para os quais se destina o edital. À CT, e também, à SEB/MEC, cabem, sobretudo, as especificações contidas no “Anexo” ao edital que estipula os critérios gerais (comuns a todos os componentes) e os critérios específicos (de cada componente curricular). É importante observar que este edital estipula também todas as especificações técnicas relativas ao artefato: dimensões do livro, qualidade de impressão, gramatura do papel da capa e do miolo, dimensões de páginas e encadernação, entre outros elementos.

Cumprido o período para inscrições das obras, estipulado pelo edital e endereçado aos autores e/ou detentores dos direitos autorais, tem início o período para a entrega dos livros ao Instituto de Pesquisas Técnicas da Universidade de São Paulo – IPT/USP, que averigua o cumprimento do edital no que diz respeito às características técnicas mencionadas.

6 Segundo o site do FNDE estes são os dados para o PNLD 2014: Ensino Fundamental: investimento - R\$ 879.828.144,04; alunos atendidos - 23.452.834; escolas beneficiadas (Anos Iniciais - 46.962; Anos Finais - 50.619); livros distribuídos - 103.229.007. Ensino Médio: investimento - R\$ 333.116.928,96; alunos atendidos - 7.649.794; escolas beneficiadas - 19.243; livros distribuídos - 34.629.051. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - Estatísticas do Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Consultado em: 30 jun. 2014.

7 O ensino fundamental no Brasil dura 9 anos, divididos em uma etapa de 5 e outra de 4 anos. As idades escolares de cada uma devem girar em torno de 6 a 10 para os anos iniciais e de 11 a 14 para os anos finais.

8 O ensino médio se refere à etapa posterior ao ensino fundamental, com duração mínima de três anos letivos (a não ser por algumas propostas curriculares na educação profissional e tecnológica).

A partir desse momento, a equipe coordenadora da avaliação de cada um dos componentes curriculares inicia uma etapa denominada de pré-análise, que observa a entrega da documentação exigida (declaração de edição, de originalidade, de primeira avaliação, de reinscrição, de revisão e atualização da obra, de correção da obra) e elabora um formulário preliminar no qual insere as primeiras impressões sobre a coleção ou livro regional<sup>9</sup>.

A etapa seguinte é dirigida pelo(a) coordenador(a) de área que é responsável pelo treinamento dos pareceristas. Esta formação consiste em orientar o preenchimento da ficha de avaliação e uniformizar a leitura e análise dos critérios, garantindo, assim, a isonomia do processo. A ficha de avaliação é composta pelos critérios constantes no edital que são, portanto, públicos. Todos os interessados (editoras, autores, avaliadores e sociedade em geral) têm acesso a eles.

Como afirmamos, na etapa de pré-análise há uma primeira avaliação da obra, geralmente realizada pelo(a) coordenador(a) de área, mas há auxiliares (coordenadores adjuntos) que também a examinam (costumeiramente realizada a partir da leitura do manual do professor e um capítulo da obra, com o objetivo de averiguar a concretização das proposições apresentadas no manual do professor). O processo, portanto, até esta etapa, é constituído por duas avaliações, cujos resultados são inacessíveis aos pareceristas.

Cada coleção é avaliada por dois pareceristas no sistema “duplo cego”, isto é, um parecerista não tem conhecimento de quem é o outro avaliador que está com a mesma obra. Eles a analisam capa a capa, ou seja, leem toda a coleção (manual do professor e livro do aluno), todas as páginas. Esta é, sem dúvida alguma, a avaliação mais abalizada e especializada. Assim, a coordenação da equipe que acompanha toda a avaliação dos pareceristas cuida para que as avaliações sejam concomitantes.

Quando os pareceristas encerram suas avaliações são orientados para confrontar os respectivos resultados e consolidar, em uma única ficha de avaliação, suas análises individuais, sendo esta ficha consolidada um novo documento (não somente a junção das duas avaliações). A ficha consolidada é a base do parecer da possível aprovação ou exclusão da coleção.

Aprovada a coleção, o parecer de aprovação serve como base para a resenha que será publicada no *Guia do PNL D*. O resultado da avaliação é analisado por dois grupos: leitores críticos e grupo focal. Este último é formado exclusivamente por professores da rede pública. Os primeiros têm por objetivo aferir se os argumentos da avaliação – sejam

9 Convencionou-se chamar “Livro Regional” os livros didáticos de História e Geografia destinados à primeira fase do Ensino Fundamental. Eles complementam as Coleções e são destinados, conforme escolha da escola, ao quarto ou quinto ano.

para aprovação, sejam para exclusão – estão bem construídos e adequadamente apresentados. O segundo grupo analisa as resenhas com o objetivo de avaliar sua inteligibilidade e se fornece os dados necessários para que o professor faça sua escolha de forma fundamentada. Além das resenhas, O *Guia do PNL* publica a ficha de avaliação e um texto introdutório onde são informados dados da avaliação e analisados os resultados.

Os trabalhos da equipe pedagógica se encerram com a publicação do *Guia*. Todas as etapas desta avaliação cumprem esse objetivo: publicar um instrumento que forneça as informações necessárias para que os professores – em suas escolas, de acordo com o projeto político pedagógico que os orienta, em sintonia com suas concepções de educação, sociedade e de história – escolham a coleção que julguem mais adequada às suas atividades com os alunos. As etapas posteriores são coordenadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e não temos conhecimento para descrevê-las, além do que é divulgado no edital e pelo sítio do órgão.

O que julgamos fundamental, em toda essa descrição, é o conhecimento do leitor sobre o caráter público de todos os critérios, ou seja, não há regra de avaliação que não seja de conhecimento prévio dos autores e/ou detentores dos direitos autorais. Também pensamos ser importante o reconhecimento de que tais critérios são os mesmos para todas as coleções e, ainda, que as coleções são cuidadosamente avaliadas por vários sujeitos – embora a avaliação dos pareceristas seja a mais minuciosa, são vários os olhares sobre a coleção, garantindo a revisão constante, no sentido de minimizar eventuais equívocos.

## **2. Desafios a superar na avaliação pública brasileira**

Qualquer processo de avaliação, como essencialmente mecanismo de verificação do cumprimento de determinados objetivos, está sujeito, também (e principalmente) a uma avaliação contínua. Considerando que o objetivo da avaliação realizada pelo PNL é zelar pela qualidade do material adquirido pelo Estado e distribuído aos alunos da escolarização básica, também o programa pode ser mensurado à luz de vários indicadores. O que sugerimos aqui, já afirmado anteriormente, parte da nossa experiência como constituidores e constituídos pela referida política, ao longo dos últimos dez anos e visa contribuir para uma questão almejada por todos os atores envolvidos com o livro didático de história. Ela pode ser apresentada a partir de duas instâncias que, juntas, ajudam a responder a questão que subjaz esta segunda parte do artigo: em que medida a avaliação promovida pelo PNL pode ser aperfeiçoada?

A primeira delas está relacionada a questões apontadas há, pelos menos, década e meia, primeiro grande momento de avaliação do programa, do qual resultou o documento “Recomendações para uma política pública de livros didáticos”<sup>10</sup>, produzido por autores e editores de livros didáticos, representantes de secretarias estaduais e municipais de educação, professores da educação básica, professores universitários e envolvidos com a formação de docentes e pesquisadores do ensino. Deste documento, destacamos duas preocupações dos seus autores: a “cristalização de uma concepção de livro didático” e o “descompasso entre as expectativas do PNLD e a dos docentes”. A segunda tem a ver com os desafios enfrentados por nós na condução de parte da política, nos últimos dez anos e diz respeito à abordagem da produção acadêmica na construção dos editais e instrumentos diretos de avaliação e o processo de capacitação dos avaliadores.

Ambas, entretanto, referem-se a comprometimentos que envolvem atores ligados à formação inicial e continuada do profissional de História, às agências formadoras, às universidades – produtoras de conhecimento histórico – e ao mercado editorial em sua relação com o Ministério da Educação.

### **A cristalização de uma concepção de livro didático**

Este título reproduz um dos principais problemas do PNLD em 1999 e expressa, de maneira enfática, problemas relativos à formação inicial e continuada do profissional de História, envolvendo, conseqüentemente, as agências formadoras, as universidades, como produtoras de conhecimento histórico novo, o papel do mercado editorial na relação com o Ministério da Educação e este último como órgão que implementa o PNLD.

Por “cristalização de uma concepção” recordemos que, à época, o modelo de livro didático consolidado no Brasil comportava não só os conteúdos curriculares, como também o seu desenvolvimento e formas de avaliação da aprendizagem dos alunos. Ou

---

10 O documento “Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos” (2001) foi fruto de um evento realizado em 1999 que tinha como objetivo principal a avaliação das experiências das avaliações ocorridas de 1997 até 2001. Estruturou-se em sete partes relacionadas a seguir: 1 – Apresentação; 2 - O processo de elaboração deste documento; 3 - Histórico; 4 - Impactos positivos do PNLD; 5 - O PNLD: problemas e perspectivas; 6 - Por uma política articulada do livro na escola; 7 – Anexos. A quinta parte, “O PNLD: problemas e perspectivas”, em seu eixo central, apresentava um subitem intitulado “Perspectivas para o PNLD”, que era composto por quatro pontos relacionados a seguir: 1. A cristalização de uma concepção de livro didático; 2. Um descompasso entre as expectativas do PNLD e a dos docentes; 3. As relações de dependência do setor editorial para com o PNLD; 4. A operacionalização do PNLD. Para cada um, segue-se um item, “Recomendações”. Após serem detectados os pontos de inflexão, sugeriram-se medidas a serem tomadas.

seja, o livro estruturava o trabalho na sala de aula, motivando muito pouco a iniciativa e a autonomia do professor. Por isso, a partir dessa afirmação e considerando o que isso significava para o trabalho na escola, o documento recomendava que o PNLD acolhesse propostas novas que destoassem do modelo de livro didático cristalizado no Brasil.

Essas novas propostas poderiam ser destinadas a uma área de saber ou a mais de uma, a um ciclo, a um nível de ensino e que junto a isso se ampliassem as políticas para outros materiais didáticos em outros suportes e formatos que fossem complementares ao livro didático e/ou incentivassem a formação de leitores por meio de outros tipos de atividades, além de materiais que se destinassem exclusivamente aos professores.

O que acompanhamos nos últimos anos, infelizmente, foi a acomodação dos autores e editores a um modelo de livro didático que se transformou em padrão. Em termos de conteúdos substantivos, constatamos a incapacidade de diferenciar (entre uma e outra coleção) conhecimentos e habilidades singulares a cada título, seja em termos de abordagem, seja em nível de aprofundamento e, principalmente, de critérios de seleção de conteúdo. Certamente, há limitações no glossário de habilidades relativas ao ensino de história. Há também parte de uma vulgata ocidental que não se pode fugir sob o risco de provocar exagerado estranhamento dos leitores em relação à disciplina escolar. Contudo, mesmo em se tratando do conjunto de habilidades relativas ao método crítico, é possível identificar senão tipos, ênfases em determinadas ações que indicam filiações teóricas ou modos de abordar o passado. Essa não é uma característica dos nossos livros de história. “Ler como historiador”, “pensar historicamente”, “formar a consciência histórica”, “compreender os homens no tempo” são abordagens que se diferenciam somente pelo nome, mas cujas habilidades a que se referem são frequentemente idênticas até mesmo em obras diferentes.

Sobre a seleção dos conteúdos a situação ainda é mais grave. Os autores/editores ampliam gradativamente a massa de conhecimentos sem efetuar os necessários cortes de conteúdos da primeira edição das obras. E observem que não há, no país, currículo nacionalizado, uma das poucas instâncias da experiência político-administrativa brasileira que não apresenta homogeneização. O resultado é que, ano após ano, os responsáveis pela produção das coleções vão acrescentando mais e mais acontecimentos, efetuando mínimos cortes apenas nas últimas páginas do último capítulo. Não há espaço aqui para discutir as razões dos autores/editores, mas é importante informar que o resultado dessa – ironicamente é claro – “operação historiográfica” – é a constituição de um texto não somente enciclopédico, mas também bastante descritivo e mitigado, sobretudo no que diz respeito à experiência humana recolhida na última década.

Em termos de arquitetura da informação, por outro lado, consolidou-se um padrão onde o recorte da narrativa principal, tornada aparentemente antiquada, foi entremeado por uma série de seções que exploram determinadas habilidades, evidentemente, indicadas pelo edital. O resultado dessas práticas são coleções, em geral, bastantes semelhantes umas às outras, ou seja, coleções que vão do ensino fundamental ao médio desprovidas de identidade teórica (pedagógica e historiográfica). Dessa forma, autores e editores não somente desprezam as liberdades prescritas pelo edital, como também empobrecem a historiografia didática, reforçando uma antiga e pavorosa máxima: a de que “todos os livros didáticos dizem a mesma coisa”. Saímos, então, de um livro majoritariamente fundado em narrativas lineares com exercícios e resumos ao final, em vigor até os anos 1970, para um livro predominantemente marcado pela fragmentação ou, talvez, pela invenção de um novo gênero – que incorpora uma miríade de gêneros textuais. Repetimos: isso não representaria um problema se essa modalidade de livro fosse apenas uma entre duas, três ou quatro à disposição dos professores.

Voltemos ao documento referido. Outra indicação no sentido de combater a “crystalização” de um modelo, foi a recomendação de que o PNLD estivesse articulado ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) – provendo, dessa forma, uma abrangente política de leitura nas escolas, que incluiria o uso simultâneo de vários materiais didáticos, como periódicos, dicionários, enciclopédias, livros de metodologia de ensino, livros de tese, entre outros – e, por fim, que fossem promovidos concursos nacionais a fim de estimular a produção de “materiais didáticos inovadores” (BATISTA, 2002, p. 32).

Não omitimos que o MEC tenha buscado parceiros nos últimos anos. Contudo, para o surgimento de novas propostas de livro didático, é necessário que vivenciemos práticas docentes não alinhadas ao clássico modelo de disciplina escolar, ou seja, à docência cada vez mais compartimentalizada entre as áreas do saber. Entretanto, os concursos ou os editais, clássicas formas que poderiam dar estímulo a esses novos produtos, não colaboraram. Esse fato talvez se deva a um fenômeno que não é genuinamente brasileiro, visto que romper essa tradição centenária não é tão simples. Grande parte das iniciativas de compartilhamento de práticas e saberes, seja nas prescrições, nos livros didáticos, seja na formação continuada, são interpretadas pelos professores da escolarização básica e, principalmente, por pesquisadores do ensino de história, como uma oportunidade para o retorno de um “pernicioso” tipo de estudos sociais. Em outras palavras, a indução do MEC à criação de novos formatos de livros didáticos, com origem no cotidiano docente, pode ter esbarrado em um elemento transformado em pilar da identidade do professor de história: o espaço específico (contado em horários e representado por designações) para a disciplina escolar história.

No que diz respeito a ações exclusivas do MEC, recomendava-se que também se investisse em materiais voltados para o professor, no sentido de subsidiar o seu trabalho pedagógico. Mas, sem dúvida, o que predominou nas recomendações foi a solicitação de outros materiais também para o aluno, em suportes diferenciados, acompanhando as novas tecnologias educacionais e diversificando o formato livro, inclusive, premiando-os por meio de concursos.

Essa foi outra sugestão não acatada pelos autores e editores. Para efetivá-la, seria necessário que as editoras apresentassem propostas de novos materiais destinados aos docentes e alunos. E não foi por causa de desconhecimento que isso não ocorreu. A pesquisa histórica sobre o ensino tem afirmado que – em países modeladores de grande parte das nossas práticas, como a França e os Estados Unidos – o livro didático de história não se limita a um impresso transmissor de conteúdo substantivos prescrito por um determinado programa disciplinar. Mesmo os impressos, podem variar a partir da organização interna, da função sintética ou analítica, do tipo de orientação, do método de aprendizagem, do gênero literário enfatizado, do espaço de uso, entre outros (CHOPPIN, 2008). Com a difusão das novas tecnologias, na última década, sobretudo, e sem a dependência da *Internet*, ao menos uma dezena de propostas já é admitida como material didático.

Por um lado é preciso reconhecer que o manual do professor mudou de aspecto – e para melhor – nos últimos cinco anos. Ampliou-se o espaço para a orientação do livro do aluno para além das respostas. Questões-chave para o ensino – como a avaliação – foram incluídas, além de terem sido transformados em veiculadores de excertos de textos acadêmicos que servem à formação continuada do professor. Por outro, a exemplo do que ocorreu com o livro do aluno, uma “cristalização” já toma conta desses artefatos, que, infelizmente, ainda são compostos como apêndices daquele. Sendo mais claros: os tópicos sobre ideia de história, aprendizagem, metodologia, avaliação começam a assemelhar-se de uma coleção para outra e a questão da progressão das aprendizagens, ou seja, dos vários critérios de distribuição criteriosa dos conteúdos – para além da simples ordem cronológica – sequer tem sido ensaiada.

### **O descompasso entre as expectativas do PNLD e as dos docentes**

O documento que tomamos como base para a avaliação do programa, – “Recomendações para uma política pública de livros didáticos” – já apontava a diferença de expectativas entre o PNLD e os docentes da escolarização básica que permanece ainda hoje.

Nesse sentido, sugeria, entre outras medidas, a necessidade de intervenção nos programas de formação inicial e, sobretudo, que o MEC tornasse mais coerente as suas ações no âmbito da formação e do fortalecimento docente, que fomentasse a pesquisa universitária sobre avaliação e usos do livro didático, promovesse a capacitação dos professores para a escolha do livro didático e a melhoria do principal instrumento de escolha – o *Guia do PNLD* – no sentido de apontar os elementos positivos e problemáticos de cada obra.

É fácil perceber que a maioria das demandas sugeridas direcionavam-se à ação do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação e representavam diferentes vozes, não tão facilmente equalizáveis em um sistema democrático. Dizendo de outro modo, as demandas eram claras, mas as formas de provê-las envolviam e envolvem interesses diversos, nem sempre convergentes.

Alguns exemplos clarificam essa tese. Em primeiro lugar, as instituições de formação inicial gozam de grande autonomia para gerirem os seus cursos, apesar da existência de legislação federal sobre o tema. Os docentes, internamente, também possuem grande margem de manobra para cumprir projetos pedagógicos e ementas. Com isso queremos afirmar que a elevação do livro didático – e de todas as ações formativas que se lhes acompanham (história, produção, usos, avaliação etc.) – a objeto de estudo depende de uma mudança na sensibilidade desses atores em relação à temática do ensino de história.

O prestígio do ensino de história junto aos cursos de licenciatura em história no Brasil – por mais contradição que a palavra “licenciatura” expresse nesse parágrafo – não é ainda dos melhores. Felizmente, algumas iniciativas recentes apontam para um futuro promissor. As iniciativas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e de criação do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) nos estimulam a prever que a área de história deverá ganhar, em quatro ou cinco anos, mais de cinco centenas de pesquisadores e, a maioria deles, preocupados com o ensino de história. É provável que daí surja uma atitude mais favorável ao livro didático como assunto estratégico nos cursos de formação inicial.

Esse caldo de cultura no qual o livro didático não aparece, ainda, como objeto estratégico na formação inicial também tem desdobramentos na formação dos avaliadores do Programa. Nos últimos dez anos, o corpo de profissionais quintuplicou. E mais, passou a representar a maior parte dos estados do país. Essa mudança não somente democratizou a participação dos especialistas nas políticas públicas, como também ajudou a ampliar a pesquisa sobre o livro didático, fornecendo novos olhares a respeito do mesmo, visto que os avaliadores-pesquisadores partem também de diferentes realidades sócio-culturais nesse Brasil-continentente.

Entretanto, o primeiro contato desses profissionais com o 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 todos os escolares brasileiros) não é fácil e exige dos coordenadores uma boa compreensão desse contexto. A mesma exigência se estende para usufruir da erudição de grandes especialistas em determinados domínios da história e, ao mesmo tempo, fazê-los compreender que o livro didático, entre outras características, não pode ser uma apresentação resumida dos saberes de cada domínio histórico.

Esse é um problema que a lenta mudança nos cursos de licenciatura em direção ao ensino de história pode minimizar, nos próximos anos. Nesse sentido, à academia cabem ações de duas ordens. No que concerne ao ensino, familiarizar os alunos com materiais didáticos correntes. Na pesquisa, transformar esses materiais didáticos em objetos privilegiados de estudo no interior dos cursos de história, já que, tradicionalmente, eles se encontram nos cursos de Pedagogia e nos Programas de Pós-graduação em Educação.

Além disso, partindo do conhecimento que têm acumulado nas suas pesquisas, as instituições superiores de história podem contribuir, sobretudo, no que diz respeito à produção de histórias locais. Para tanto, será necessário investir na reestruturação das suas editoras no sentido de se configurarem em espaços reais de apoio, visto que a produção de materiais didáticos, como já anunciamos, tem princípios e formatos diferentes da produção acadêmica tradicional.

Outro exemplo dos impasses no cumprimento das sugestões anunciada pelas “Recomendações” está no chamado “chão da escola”. O que pode o professor e o que pode o MEC? O que pode o avaliador e o que pode o gestor da Secretaria de Educação de determinado município? Ora, tais atribuições não estão explícitas nas “Recomendações”, mas podemos conjecturar, pelas entrelinhas do documento, pelo contato com professores usuários dos livros didáticos e também pela posição de muitos pesquisadores do ensino de história, que o ideal seria eliminar a mediação efetuada pelos avaliadores de primeira instância (a equipe do PNLD) e deixar os professores em contato direto com os editores. Aqui, mais uma vez, demonstramos “o custo da democracia” – da fala franqueada aos professores da escolarização básica e aos pesquisadores do ensino de história. Há pesquisadores que denunciam abertamente a condição antidemocrática da escolha no Brasil e a representação dos professores-usuários como sujeitos incapacitados para a tarefa. Há gestores que denunciam, veladamente, que os cursos de licenciatura não capacitam os professores para a tarefa. Por fim, há professores que denunciam, abertamente, que os autores não privilegiam as suas respectivas realidades. Quem está com a razão?

Todos podem estar com a razão em um regime democrático. Uma saída para o encontro e análise das “razões” é, obviamente, como já sugerimos, a transformação do livro didático em objeto estratégico de exame nos cursos de licenciatura e de pós-graduação em história. É da aproximação entre teoria e prática que pode surgir a compreensão acerca da variedade de formas de gerenciamento da escolha e uso dos professores e, concomitantemente, a criação de alternativas à padronização do livro didático por parte dos autores/editores. Outra possibilidade é ampliar, ainda mais, a participação de professores da escola básica nas equipes de avaliação do PNLD.

Por fim, outra forma de minorar esse descompasso é empregar, efetivamente, as horas destinadas à formação inicial, prescritas nos contratos de trabalho da maioria dos professores no Brasil. Os livros devem ser discutidos nas “horas de estudo” que são mensais e, não apenas nas estritas “horas de escolha” ao final de um triênio.

Quanto ao MEC, o que pode fazer esta instância de controle? Antes de ensaiar a resposta, é necessário reconhecer o que foi feito. A Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM), promoveu uma revisão das referidas *Recomendações*. Substituiu “livro didático” por “materiais didáticos”, incorporando ideias produzidas pelos representantes das ciências de referência que assessoraram o MEC nas duas últimas décadas.

A primeira delas tem a ver com a ampliação da ideia de instrumentos didáticos. Nesse sentido, a produção de editais específicos para a seleção de dicionários (ilustrados, inclusive), e materiais de “novas tecnologias”, antecipando, de certa forma, a interação entre os didáticos impressos e os digitais, ocorrida em 2014 são os destaques. Além disso, foram impostos limites ao número de páginas dos didáticos impressos e uma rigorosa avaliação dos *sites* indicados pelas obras evitou que o próprio Estado pusesse em circulação, mediante seus próprios instrumentos, muita informação considerada imprópria à formação escolar. Essa atitude, juntamente com a inclusão nos editais de referências aos direitos dos idosos e portadores de necessidades especiais, interferiu na formatação dos conteúdos.

Outra medida importante foi a aquisição de livros de leitura, livros em braille, acervos complementares de natureza especializada e transversal, ou seja, que tanto tratam diretamente de história do Brasil, por exemplo, como também de cultura afro-brasileira, educação pela tolerância, lendas ameríndias, desenvolvimento de predisposições contra os clássicos preconceitos étnicos, de condição sexual, religiosos, de lugar de origem, de ocupação profissional e de status sócio-econômico. A meta era induzir os professores ao bom uso dos horários reservados ao planejamento coletivo e, ainda mais importante, estimular a prática da leitura e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.

O próprio PNL D ganhou maior visibilidade perante a comunidade intra e extra escolar mediante a produção de séries de TV no Canal Futura e a tentativa de convencimento, via propaganda em TV aberta sobre o caráter público do livro didático distribuído pelo Estado, bem como a necessidade de melhor selecioná-lo e preservá-lo no dia a dia. A publicização das ações do Programa também ocorreu em forma de seminários, promovidos em todas as regiões do país, pondo frente a frente, mediante palestras e grupos de trabalho, professores, gestores e avaliadores de livros didáticos.

Foi a partir desses encontros, sobretudo, que a SEB promoveu mudanças significativas no *Guia do PNL D*, visando potencializar o seu uso. Também foi através do contato com os usuários do livro didático que o órgão fez publicar a “Coleção Explorando o Ensino”, que aprofundou temas correntes, relacionados às recentes demandas sobre metodologias e conteúdos substantivos em todas as áreas. No caso da história, contemplada com o volume 21, a “Coleção” pôs em circulação em mais de 200.000 escolas, as posições de especialistas acerca da importância e das adequadas estratégias de abordar, por exemplo, da história local, gênero, cultura afro-brasileira, culturas indígenas, e as relações história-cidadania e história-memória, contribuindo, desse modo, com mais uma ferramenta de formação continuada.

Por fim, a SEB – em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), criou o Memorial do PNL D, que preserva o acervo do programa e se constitui em um grande repositório documental a serviço da avaliação da política estatal para o setor. Lá estão organizados, e à disposição dos pesquisadores, os editais, as obras inscritas, pareceres e guias, além de impressos e digitais, como monografias, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre a matéria.

## Conclusões

Anunciamos no início deste texto que pretendíamos dissertar sobre a experiência brasileira em termos de avaliação do livro didático, principalmente de história, descrevendo os diferentes momentos da avaliação pública e estatal no Brasil, apontando fragilidades, atores envolvidos na avaliação e usos das obras didáticas, indicando mudanças e sugerindo elementos para a contínua melhoria desse artefato.

Esperamos ter exposto de modo claro, a exemplo do que já afirmamos em outros trabalhos, que não há “a solução” para os problemas da qualidade do livro didático sim-

plesmente porque é impossível sanar todos os óbices relativos à cadeia produtiva, aos usos efetuados pelos professores e alunos, às condições nas quais operam os sistemas federal, estaduais e municipais de educação, aos interesses da mídia e do mercado, aos ideais dos historiadores e teóricos educacionais.

Contudo, pensamos que cabe, principalmente, aos pesquisadores do ensino (aqueles que têm maior liberdade de atuação e as melhores condições de trabalho para a tarefa investigativa) ampliar a sua contribuição em termos de produção do conhecimento. Sabemos que as pesquisas dos anos 1980 e 1990 centraram atenção na denúncia sobre a ausência de determinados conteúdos substantivos – personagens, acontecimentos, temas – ou no tratamento equívoco a eles prestado. Elas cumpriram, dessa forma, uma prestimosa função à própria institucionalização do programa. O tempo e a mudança nas práticas educativas e nas demandas sociais, por outro lado, tem nos apresentado outras questões sobre as quais o investimento de pesquisa deve ser direcionado. Alguns são conhecidos, mas pouco explorados, outros explorados e pouco respeitados em sua relevância.

É por isso que encerramos este texto convidando-os a refletirem sobre a relação Estado *vs.* mercado editorial do país (os lucros de determinadas editoras e as novas configurações que elas impõem aos livros didáticos), a relação que os professores e alunos e familiares mantêm com os livros (critérios de escolha, modos de emprego e representatividade do instrumento no seu cotidiano, mudanças de comportamento a longo prazo), a configuração da autoria (o progressivo aparecimento do autor-equipe, ou – por mais paradoxal que possa parecer a frase – dos livros sem autoria), as relações edital *vs.* livro didático e livro didático *vs.* currículos praticados, escrita histórica de tese *vs.* historiografia didática (sobretudo no que se refere às histórias regionais/locais), mudanças na legislação geral *vs.* sentido de conteúdos históricos (renovação no ensino médio e o apelo à integração de áreas disciplinares) e, principalmente, à relação entre todos esses paralelismos e a formação inicial do professor de história.

Pensamos que a reflexão sobre esses pontos e a ampliação do investimento da pesquisa histórica na área do ensino serão os grandes contribuintes em futuro breve, no sentido de fazer um livro didático de história no Brasil cada vez melhor e presente no dia a dia da escolarização de todos brasileiros.

## Referências bibliográficas

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

CHOPPIN, Alain. Le Manuel scolaire, une fausse evidence historique. *Histoire de l'Éducation*, [Paris], n. 117, p. 6-56, 2008. Disponível em: [HTTP://histoire-education.revues.org/565](http://histoire-education.revues.org/565). Capturado em 10 abr. 2014.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - *Estatísticas do Programa Nacional do Livro Didático*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Consultado em: 30 jun. 2014.



# 2

---

**Livros Didáticos, seu Processo de Avaliação e  
Uso na Educação Básica: Chile, Espanha e Japão**

**Laura Lima Muñiz, Marcela Arece Tena e  
María del Refugio Plazola Díaz**

## **Livros Didáticos, seu Processo de Avaliação e Uso na Educação Básica: Chile, Espanha e Japão.**

Laura Lima Muñoz<sup>11</sup>

Marcela Arece Tena<sup>12</sup>

Maria del Refugio Plazola Díaz<sup>13</sup>

Neste artigo serão comentados os propósitos e os mecanismos que os sistemas educativos do Chile, Espanha e Japão definiram sobre o processo de avaliação e uso dos livros didáticos como materiais educativos na educação básica.

Há estudos que têm apontado que o livro didático tem um grande valor pedagógico na educação, pois contém os conhecimentos que o docente deve ensinar ou transmitir a seus alunos, de acordo com as exigências formativas estabelecidas nos planos e programas de estudo correspondentes, e para o docente da educação básica é o recurso no qual geralmente baseia sua atividade didática.

Os apoios didáticos são recursos que auxiliam o docente e o aluno a desenvolver o processo de ensino e aprendizagem a fim de promover uma série de competências e favorecer o desenvolvimento dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Neste sentido, o uso de recursos e fontes de informação para o ensino e aprendizagem deve ser diversificado e variado.

---

11 Docente da Universidade Pedagógica Nacional-Ajusco, Área Acadêmica 3. Estudos de doutorado em História pelo Colégio de México; Pós-graduação em Ensino das Ciências Sociais, FLACSO-Argentina; Diplomas: A história do México vista através do cinema (CONACULTA/Cineteca Nacional y UAM). Autora de artigos sobre História da educação e Ensino da História. Curso de Docência em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (EVEA), Universidad Oberta de Catalunya, Espanha. Especializada em problemas de ensino e aprendizagem de história na Educação Básica e Média. Coordena a oferta acadêmica virtual da UPN para docentes em serviço de educação básica.

12 Professora da educação primária, licenciatura, e mestrado em História e diferentes habilitações. Participou em projetos internacionais e nacionais sobre o campo da didática. Participou na elaboração dos programas da Licenciatura em Sociologia da Educação e das disciplinas de Didática I e Didática II da Universidad Pedagógica Nacional e da Universidad Nacional Autónoma de México. Foi assessora em diversas instituições e se especializou em ensino e aprendizagem da História na educação fundamental, média e superior.

13 Professora da Universidad Pedagógica Nacional (México). Pedagoga com mestrado em Educação. Tem publicações em revistas especializadas nas seguintes linhas de pesquisa e de conhecimento: Formação de Docentes para a educação básica, média e superior; Análise e Planejamento Curricular em Planos de Estudo para Licenciaturas e Pós-Graduações; Políticas Curriculares na Formação de Docentes, Pedagogos e Profissionais da Educação: práticas profissionais, percepção e comparação.

O livro de texto ou livro didático<sup>14</sup> é o resultado do trabalho do autor, do editor, do designer, da editora, do distribuidor, etc. e chega às aulas depois de um processo de seleção seja por parte do docente ou da instância responsável do Ministério de Educação em questão.

Definir o livro didático não é fácil já que pode “ser tão geral, admitindo a inclusão de outros livros feitos e publicados para propósitos educativos, ou mesmo qualquer outro livro utilizado em sala de aula. O livro didático também pode ser um subconjunto de outro termo muito mais amplo e utilizado cada vez mais: o de meios de ensino”<sup>15</sup>. Também se tenta precisar os conceitos de livro didático e livros escolares. O primeiro em geral é referente ao livro que é escrito deliberadamente para uso no ensino e o segundo ainda que ligado ao ensino, não obedece tanto às sequências pedagógicas. Evidentemente, o uso do livro didático se associa à escolarização onde se expressa de maneira sistemática o desenvolvimento dos conteúdos dos programas de estudo. Os conteúdos temáticos, portanto, expressam uma transposição concernente a cada componente curricular, mas o uso que os docentes fazem dele é muito diverso.

Os livros didáticos, portanto, contêm pelo menos três elementos: o conteúdo, o que se quer ensinar e o que o aluno aprenda; a forma em que se desenvolve esse conteúdo, aludindo à metodologia e finalmente, a proposta de questões ou ênfase em determinados conteúdos que ao final, são os que geralmente os docentes tomam em conta para avaliar seus estudantes.

Convém salientar que quando se fala de currículo costuma-se fazer uma relação imediata com os livros didáticos. Entretanto, os livros didáticos são utilizados de diferentes maneiras em distintos contextos, e desse modo, os docentes também fazem uso dos textos de forma diferente. Katia Caballero<sup>16</sup> oferece um exemplo: dois professores que utilizam o mesmo texto abarcando os mesmos temas podem:

- Centrar a atenção em determinados elementos
- Utilizar diferentes caminhos para ensinar os mesmos temas
- Obter distintos desenvolvimentos e êxitos com os alunos

No entanto, deve-se reconhecer que os livros de texto ou livros didáticos geral-

14 Em alguns países se usa como sinônimo: livros, textos, manuais, materiais curriculares. (N. A.) As autoras fazem essa distinção pois em língua espanhola é mais corrente o uso do termo livro texto, mais raro de ser encontrado atualmente na língua portuguesa. (N.T.)

15 Johnsen (1996) *Libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona, Pomares-Corredor, p.26

16 Caballero, K. y Rodríguez “El currículo y su plan de acción” em *Didáctica. Teoría y práctica e la enseñanza*. Madrid, Ediciones Pirámide, p. 57

mente apoiam os docentes para resolver a forma em que abordam os conteúdos curriculares, a utilizar as atividades ou sequências didáticas, a planejar, etc. Através de uma política de atualização e formação, talvez fosse possível que os mestres pudessem descentralizar um pouco seu uso e diversificassem as fontes.

## CHILE

O sistema educativo chileno se caracteriza pela descentralização. Atualmente, é regido pela recém promulgada Lei Geral de Educação (LGE) de 2009<sup>17</sup>, que substituiu a Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE) de 1990. A chamada Lei de 2009<sup>18</sup> conserva dois dos preceitos da educação pública: a gratuidade do sistema educativo desde o nível pré-escolar e a obrigatoriedade dos níveis educativos básico e médio<sup>19</sup>.

Ao entrar em vigor uma nova reforma educativa, como é o caso, exige-se investimento em vários campos fundamentais: textos ou manuais didáticos de estudo; bibliotecas de sala na educação básica e de estabelecimento na educação média; computadores e informática educativa; investimentos em infraestrutura, e horas docentes para a extensão da jornada escolar.

Ainda que as políticas públicas dos anos 80 admitissem sua necessidade e valor, o texto de estudo ou manual didático, como apoio fundamental do ensino aprendizagem, era distribuído gratuitamente pelo Ministério da Educação somente no nível básico e de forma focalizada.

Atualmente, os textos são configurados para serem usados durante quatro anos, favorecendo assim sua apropriação por parte dos docentes. Os textos ou manuais didáticos são elaborados com referência aos objetivos e conteúdos contemplados na proposta curricular e são concebidos como material de apoio necessário para a implementação do currículo ou de ajuste curricular.

Todos os estudantes de escolas subvencionadas têm direito de contar com livros didáticos totalmente gratuitos, de acordo com seu nível e matéria de estudo. Tem-se identificado que no Chile os textos escolares são um suporte imprescindível do professor e é

17 [http://www.mineduc.cl/index.php?id\\_portal=1&id\\_seccion=10&id\\_contenido=9816](http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=1&id_seccion=10&id_contenido=9816)

18 A chamada Lei de 2009 juridicamente não é uma lei orgânica constitucional, mas é definida como um marco geral que regula a educação chilena.

19 O Estado garante doze anos de educação obrigatória, como em alguns países latino-americanos.

considerado como tendo uma função pedagógica importante. No entanto, há um aspecto ao qual geralmente não se atenta com rigor no momento de se escolher um manual escolar que é a dimensão cultural e ideológica dos conteúdos dos livros de texto.

## **Processo de Avaliação de Textos Escolares**

No Chile existe um processo de avaliação dos livros de texto muito estruturado<sup>20</sup>. Um sistema de operação composto por seis processos inter-relacionados definidos no tocante aos Textos Escolares. Desta forma, os alunos e docentes podem contar com livros de qualidade.

### *Aquisição*

Com o objetivo de adquirir ofertas editoriais mais adequadas, foi implementado um processo de licitação exigente, objetivo, equitativo, transparente e eficaz. As licitações são efetivadas através do portal [www.mercadopublico.cl](http://www.mercadopublico.cl)

### *Avaliação*

O objetivo principal do Processo de Avaliação é assegurar que os textos selecionados cumpram com a qualidade e os requisitos técnico-pedagógicos definidos pelo Ministério da Educação.

Para assegurar a confiabilidade e a imparcialidade do processo, esta tarefa se desenvolve de maneira externa por universidades de reconhecida competência no campo educativo. A avaliação da oferta de livros de texto se faz em duas etapas:

- Primeiro, a avaliação técnico-pedagógica, a cargo de comissões avaliadoras dependentes de Centros Avaliadores externos ao Ministério.
- Segundo, a avaliação econômica, que realizam os especialistas do Ministério da Educação do Chile (MINEDUC).

---

20 [portal.textos Escolares.cl](http://portal.textos Escolares.cl)

### ***Avaliação Técnico-Pedagógica***

O Processo de Avaliação Técnico-Pedagógica se realiza em duas etapas:

- na primeira, de pré-qualificação técnica, as editoras apresentam um terço da oferta, o qual é submetido a uma avaliação de conteúdo com o objetivo de selecionar aquelas propostas que cumprem com os requisitos fundamentais de qualidade disciplinar e pedagógica.
- A segunda se dá a partir da oferta aprovada pela pré-qualificação técnica e nesta etapa se apresentam as propostas completas, que são submetidas a rigorosos processos de avaliação de qualidade. Nesta avaliação se aplicam diretrizes que contemplam diversos aspectos dos textos e materiais associados como: conteúdo, desenho gráfico, hipertexto, erros tipográficos, uso em aula.

Ao final da avaliação técnico-pedagógica, o MINEDUC entrega às editoras um informe com os resultados obtidos pelas suas ofertas em cada uma das áreas mencionadas.

### ***Avaliação econômica***

As ofertas aprovadas na avaliação técnico-pedagógica são logo submetidas a uma avaliação econômica. Para isso o MINEDUC estabeleceu um algoritmo que considera a pontuação obtida na avaliação técnica e os preços ofertados pelas editoras. Neste são definidas as prioridades de qualidade que serão consideradas na avaliação técnico-econômica, as quais devem estar dentro do orçamento especificado para a aquisição total dos livros didáticos.

### ***Ata de Compromisso (ex comprovante)***

A Ata de Compromisso é o documento através do qual os estabelecimentos educacionais se comprometem em receber e em seguida entregar a seus estudantes e professores, os textos escolares que provê gratuitamente o Ministério da Educação. Deve ser assinada pelo Diretor(a) do estabelecimento e pelo Presidente(a) do Centro de Pais e Responsáveis.



Na Ata de Compromisso, todos os estabelecimentos são convidados a integrá-la, procedimento fundamental para que os alunos e professores do sistema subvencionado de educação possam receber os livros didáticos que o Ministério da Educação fornecerá<sup>21</sup>. A Ata de Compromisso deve ser subscrita entre os meses de agosto e outubro de cada ano.

No informativo são apresentadas perguntas que permitem a qualquer leitor conhecer o propósito da fase de avaliação a que ele se refere. O informativo está organizado com base em perguntas que guiam com facilidade a fase do processo. Por exemplo:

*O que é a Ata de Compromisso?* É um documento que os estabelecimentos educacionais devem assinar, por meio do qual manifestam oficialmente sua disposição para receber e em seguida entregar aos seus estudantes e professores os livros didáticos que lhes proporciona gratuitamente o Ministério da Educação.

Através deste procedimento, os colégios assumem os seguintes compromissos:

Receber os textos escolares que o MINEDUC entrega gratuitamente.

Entregá-los a cada um dos professores, alunos e alunas do nível e setor de aprendizagem a que corresponda.

Informar por escrito esta decisão aos pais ou responsáveis, no mais tardar no momento da matrícula dos estudantes.

*Como e quem deve integrar a Ata de Compromisso?* O Diretor(a) do estabelecimento e o Presidente(a) do Centro de Pais e Responsáveis são os responsáveis por assinar este documento. Para isso, eles devem acessar o portal *web* de Textos Escolares, e posteriormente ingressar no ambiente Ata de Compromisso. Devem digitar uma senha e o RBD<sup>22</sup> do estabelecimento. Em seguida, se necessário, podem modificar a informação que identifica o colégio.

*O que ocorre se um colégio decide não receber os livros didáticos?* Esta decisão implica que seus estudantes não poderão utilizar os livros didáticos que o Estado entrega gratuitamente, materiais pedagógicos reconhecidos por sua qualidade no Chile e no estrangeiro.

21 Esta informação é do ano de 2011.

22 Rol Base de Datos é a identificação das instituições educacionais no Chile. (N. do T.)

## *Escolha*

Este processo<sup>23</sup> confere a possibilidade aos diretores e professores de eleger – em alguns setores e níveis de aprendizagem - entre duas alternativas de textos escolares, com o propósito de optar pela que melhor se adapte às práticas pedagógicas, realidade estudantil e projeto educativo de cada estabelecimento.

O processo de eleição de textos escolares 2011 determinou os setores e níveis nos quais se deve dar esta parte do processo, que são:

- Matemática, 8º Básico
- Linguagem e Comunicação, 3º Médio
- História, Geografia e Ciências Sociais, 4º Médio

A página do MINEDUC informa que se um estabelecimento não participa do Processo de Eleição de Livros Didáticos, este receberá a alternativa de textos que o Ministério da Educação lhe sugira, além disso, cita também os seguintes documentos:

- Informativo Centro de Pais e Responsáveis - Ata de compromisso e Eleição de Textos Escolares 2011.
- Folheto Orientações para o professor - Ata de compromisso e Eleição de Textos Escolares 2011.
- Anexo da ata de compromisso e eleição de textos escolares 2011.

No Informativo Centro de Pais e Responsáveis – Ata de Compromisso e Eleição de Textos Escolares 2011, as comunidades escolares se comprometem com uma educação de qualidade para seus alunos e alunas.

Triplo compromisso das comunidades escolares, a assinatura da Ata de Compromisso é de suma importância para que os livros didáticos do próximo ano cheguem aos professores, alunos e alunas, pois permite detectar com a devida antecedência os estabelecimentos educacionais que desejam receber os livros didáticos que o MINEDUC proporciona gratuitamente.

Através deste documento, os estabelecimentos educativos assumem os seguintes compromissos:

---

23 [portal.textosescolares.cl/elegibilidad2011](http://portal.textosescolares.cl/elegibilidad2011)

- Receber os livros didáticos que o MINEDUC entrega gratuitamente.
- Entregá-los a cada um dos professores, alunos e alunas do nível e setor de aprendizagem correspondente.
- Informar por escrito esta decisão aos pais e responsáveis, o mais tardar no momento da matrícula dos estudantes.

*Objetivo principal da Ata de Compromisso:* através da assinatura desta Ata, busca-se oficializar o compromisso das comunidades escolares de receber e em seguida entregar aos professores e estudantes os livros didáticos que provém gratuitamente do Ministério da Educação.

Estes materiais didáticos cumprem uma função central na tarefa pedagógica dos docentes, contribuindo com a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

1. Receber os livros didáticos que o Ministério da Educação fornecerá para o ano 2011 e entregá-los aos professores e estudantes, informando por escrito esta decisão aos pais e representantes o mais tardar no momento da matrícula dos estudantes.
2. Receber os livros didáticos que o Ministério da Educação fornecerá para o ano 2011 e entregá-los aos professores e estudantes, salvo os de inglês para o ensino médio, informando por escrito esta decisão aos pais até o momento da matrícula dos estudantes.
3. Não receber os livros didáticos que o Ministério da Educação fornecerá para o ano 2011, informando por escrito esta decisão aos pais e responsáveis, no mais tardar até a matrícula dos estudantes.

No caso de o estabelecimento escolher as opções 2 ou 3, deve divulgar as razões desta decisão, apontar quais materiais didáticos alternativos utilizará e explicar como resolverá seu fornecimento .

Somente quando se completar esta série de passos, o estabelecimento terá oficializado seu compromisso.

Outra pergunta frequente para o qual o informativo aponta a resposta é *Como é possível conhecer a decisão do colégio?* Como se afirmou anteriormente, até o momento da matrícula dos estudantes o estabelecimento deverá informar por escrito a todos os pais

e responsáveis acerca de sua decisão sobre os livros didáticos 2011, qualquer que tenha sido seu teor.

Além disso, será possível revisar na página da *web* correspondente o Certificado de Compromisso, documento onde consta a decisão de seu estabelecimento, publicado na respectiva plataforma virtual, na data de conclusão do processo de assinatura da Ata<sup>24</sup>.

*Mas, o que acontece se o colégio decide não receber livros didáticos?* Esta decisão implica que todos os estudantes do colégio não poderão usar os livros didáticos que o Estado fornece gratuitamente, materiais pedagógicos reconhecidos pela qualidade no Chile e no exterior.

*A Ata de Compromisso é um passo obrigatório para a Escolha?* A assinatura da Ata de Compromisso é um passo obrigatório para que os estabelecimentos educacionais possam participar no processo de Escolha. Tal evento permite aos professores de alguns níveis e setores de aprendizagem selecionar entre duas opções o livro didático e manual do professor que melhor se adaptem às necessidades educativas de seu colégio.

As duas alternativas de livro e manual são previamente avaliadas por comissões de especialistas das melhores universidades do país.

O objetivo da escolha é promover a participação dos docentes na seleção dos livros didáticos e manuais para professor, traduzindo-se em um maior e melhor uso destas ferramentas pedagógicas nas salas de aula.

Outra informação é a que se oferece através do folheto sobre *Orientações para o professor*. Ata de Compromisso e Processo Eleitoral. Textos Escolares 2011.

*Qual é o sentido do processo de escolha?* Por meio da escolha, o MINEDUC busca envolver os docentes na seleção dos livros didáticos e manuais para professor, o que se traduz em um uso maior e mais eficaz destas ferramentas pedagógicas, impactando positivamente na aprendizagem dos estudantes.

Quais são as características dos livros e manuais?

As duas opções de livros e manuais disponíveis são recursos educativos de qualidade, que foram aprovados previamente em um rigoroso processo de avaliação que zela

24 Ademais, o Ministério da Educação convoca aos pais para certificarem-se de que a escola cumpra esses compromissos: “Estimados pais e responsáveis: os senhores (as) têm o direito de saber se seu filho ou filha contará com os livros didáticos gratuitos que proporciona o MINEDUC. Exija que seu estabelecimento educacional cumpra com o compromisso de informar-lhe acerca de sua decisão.” (portal.textosescolares.cl)

pelo cumprimento dos requisitos técnico-pedagógicos definidos pelo MINEDUC. Este processo é levado ao cabo por comissões avaliadoras externas ao Ministério.

*No processo de Escolha qual é o papel do docente? Por que é necessário que participe e se comprometa com este processo? Devido a sua condição de guias no processo de aprendizagem de seus alunos, os professores são os que estão mais qualificados para definir com qual livro de texto atingirão os melhores resultados.*

Sua participação neste processo é assim fundamental para aproveitar a oportunidade de trabalhar com os textos que se adaptem melhor a suas práticas pedagógicas, às necessidades de seus estudantes e ao projeto educativo de seu colégio.

Com que materiais se pode contar para levar a cabo o processo de escolha?

A fim de contribuir com o bom desenvolvimento dessa tarefa, o MINEDUC põe a disposição os guias didáticos completos e um terço do Texto do Estudante das alternativas disponíveis<sup>25</sup>.

### ***Definição***

Textos Escolares<sup>26</sup> procedem à definição dos textos segundo os resultados dos processos de Avaliação e Escolha e o Ministério indica às editoras selecionadas a quantidade de textos que serão comprados.

### ***Seguimento***

Finalmente, como resultado deste processo, no Chile se conta com um catálogo 2010, no qual são apresentados textos para 66 níveis e sub-setores de aprendizagem: 2 textos para Educação Infantil, 36 para Educação Básica e 28 para a Educação Média. Além disso, foram entregues 8 textos a mais que em 2009, abrangendo desde o Primeiro Ano de Transição até o 4º Médio.

25 O processo para escolher os materiais educativos é feito em colegiado e é obrigatório que as escolas e os docentes realizem este processo. Caso não seja feito, o MINEDUC designa os materiais às escolas, que perdem a oportunidade de que seu colegiado escolha aqueles que lhes seriam mais úteis para o trabalho pedagógico. [http://portal.textos Escolares.cl/acreditacion2011/pdf/afiche\\_](http://portal.textos Escolares.cl/acreditacion2011/pdf/afiche_)

26 Textos Escolares neste caso é o portal eletrônico do Ministério da Educação do Chile que divulga informações sobre o processo de escolha dos materiais didáticos.

No Catálogo 2010 vigente se pode encontrar as resenhas de cada um dos textos escolares atuais, junto com um vídeo ou apresentação complementar. Pode-se fazer o *download* dos textos escolares completos e os guias didáticos do professor em formato PDF. Também na lista de todos os textos escolares 2010, pode-se identificar quais foram reimpressos, quais os novos e quantos deles incluem hipertexto<sup>27</sup>

Finalmente, é importante destacar que no Chile as capacidades digitais tanto de professores como de alunos têm se consolidado, por isso se busca implementar o livro de aulas digital. Além disso, atualmente se conta com um catálogo de Recursos Educativos Digitais<sup>28</sup> que é o primeiro catálogo desta natureza da América Latina. Cada recurso dentro do catálogo tem sido avaliado e classificado por especialistas, com base em sua coerência com o currículo e correspondência a certos padrões técnicos e pedagógicos.

## ESPAÑA

A educação na Espanha tem experimentado um processo de mudança e modernização nos últimos trinta anos. Dadas as peculiaridades da organização do Estado autônomo espanhol, esta referência se faz necessária quando se fala do sistema educativo.

O marco legal educativo vigente é a Lei Orgânica de Educação, aprovada em maio de 2006.<sup>29</sup> Os objetivos da educação primária são facilitar aos alunos as aprendizagens da expressão e compreensão oral, a leitura, a escrita, o cálculo, a aquisição de noções básicas de cultura e socialização, assim como os de estudo e trabalho, com a finalidade de garantir uma formação integral que contribua com o pleno desenvolvimento da personalidade dos alunos e de prepará-los para cursar com êxito a educação secundária obrigatória<sup>30</sup>. Estes princípios, portanto, deverão refletir nos conteúdos dos livros ou materiais educativos que os estudantes adquirem para apoiar sua aprendizagem.

Frente à preocupação do Ministério da Educação em criar um grande Pacto Social e Político pela Educação que garantisse a estabilidade do sistema para poder abordar os grandes objetivos planejados para o início do século XXI, foi gerado um documento

27 [http://portal.textoscolares.cl/website/index5.php?id\\_portal=1&id\\_seccion=16&id\\_contenido=385](http://portal.textoscolares.cl/website/index5.php?id_portal=1&id_seccion=16&id_contenido=385)

28 [www.catalogored.cl](http://www.catalogored.cl)

29 Lei Orgânica de Educación. <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

30 <http://educac.tripod.com/legislac.htm>

base apresentado pelo Ministério tomando contribuições do próprio Ministério, das Comunidades Autônomas e dos sindicatos, associações de pais e patronos do ensino.

Neste documento foram coletadas quase 150 propostas para as diferentes etapas educativas que abordam o compromisso a partir de múltiplos ângulos e se articulam em torno de 12 grandes objetivos gerais que vão desde a qualidade educativa, o currículo, os materiais didáticos e a aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Este último tema foi reiterado quanto à sua importância já que se marcava como objetivo: *Incrementar o uso das tecnologias da informação e comunicação como instrumentos habituais de trabalho em todas as áreas do conhecimento dos diferentes níveis educativos.*<sup>31</sup> Também se dispõe a *“Promover acordos com editoras, organizações educativas e outras instituições provedoras de conteúdos para impulsionar a elaboração dos conteúdos das distintas áreas do conhecimento em formato digital. Ao mesmo tempo que se estabelecia a necessidade de promover a participação de grupos de professores na criação desde as próprias Administrações de conteúdos, em formato digital, livres, reutilizáveis e padronizados para as diferentes áreas do conhecimento.”*<sup>32</sup>

## O livro didático

Na Espanha, não existe uma recomendação normativa nem catálogos de livros de texto selecionados ou sugeridos pelas administrações educativas. Estas se limitam a elaborar os currículos e são as editoras que, utilizando plenamente de sua liberdade interpretativa, elaboram os livros didáticos e os submetem à avaliação pelos docentes que são os que decidem se utilizam ou não os livros e, no caso de decisão afirmativa, selecionam os livros que serão utilizados em cada escola. Na maioria das vezes, os profissionais optam pela utilização de livros didáticos, em porcentagens que oscilam em torno de 77% do professorado nas diferentes Comunidades Autônomas<sup>33</sup>.

Um grande número de editoras dedicadas à produção de livros de texto se encontram organizadas através da Associação Nacional de Editores de Livros e Material Educativo (ANELE)<sup>34</sup>. Esta associação é a que tem publicado reflexões e propostas do ponto de vista editorial acerca dos procedimentos para avançar na gratuidade dos livros de texto nas diferentes comunidades.

31 Idem, p. 26

32 Idem, p. 27

33 Informe “El Libro de Texto ante la Incorporación de las TIC a la Enseñanza” pág.83 [http://www.anele.org/pdf/INF-TIC\\_Prensa.pdf](http://www.anele.org/pdf/INF-TIC_Prensa.pdf)

34 <http://www.anele.org/>

A gratuidade é um direito constitucional que se apoia no pronunciamento do Conselho de Estado.<sup>35</sup> Além do tema da gratuidade, outro dois aspectos que ocupam a agenda das empresas editoriais é a adaptação às novas circunstâncias geradas a partir da incorporação das tecnologias da informação e a comunicação com o mundo educativo. Neste sentido, tem-se apresentado algumas situações que podem resultar ameaçadoras para o setor editorial, junto com um aumento de competência digital entre os docentes, o que gera uma demanda crescente dos conteúdos digitais à qual a indústria editorial não está dando resposta, ainda mais porque conteúdo digital é produzido por parte de: professores, pedagogos, empresas de *software* genérico, como Microsoft, empresas de *hardware* (lousas digitais, *tablets*, PCs, etc.) e, inclusive, organismos públicos como o próprio Ministério de Educação<sup>36</sup>.

O uso do livro didático também implica que o docente não o utilize exclusivamente como um instrumento de transmissão de informação do professor aos alunos. Além disto, na Espanha existe a realidade de ter que ensinar uma população muito diversa e heterogênea.

### Livro didático eletrônico

Uma das iniciativas de adaptação a este novo contexto foi pensada por algumas editoras como a Editorial Santillana que utiliza bastantes recursos multimídia para textos de educação secundária<sup>37</sup>. Por outro lado, a editora SM elaborou alguns modelos de livros digitais, aos que denominou de Livro interativo em rede<sup>38</sup>. A editora EDEBÉ também lançou livros digitais<sup>39</sup> dirigidos ao 5º ano da Educação Primária nos quais integra os recursos multimídia em uma representação na tela de computador de um livro didático.

35 A Constituição espanhola é taxativa: A Educação básica é obrigatória e gratuita. O livro ou material didático que seja preciso para prover a educação e, portanto, para garantir o direito fundamental da educação deve ser gratuito. O Conselho Escolar do Estado recomenda às Administrações Educativas que arbitrem as medidas necessárias, na forma que considerem mais efetivas, a fim de garantir este direito em todos os centros mantidos com fundos públicos. Para mais informação, é possível consultar: Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español. Curso 1998/99, capt. 1.13, “Los libros de texto y demás materiales curriculares”. <http://www.educacion.es/cescs/1.13.e.htm>

36 Informe “El Libro de Texto ante la Incorporación de las TIC a la Enseñanza” pág.110 [http://www.anele.org/pdf/INF-TIC\\_Prensa.pdf](http://www.anele.org/pdf/INF-TIC_Prensa.pdf)

37 Libroweb em castelhano <http://www.librowebsantillana.com/> e em catalão <http://www.llibroweb-santillana.cat/>

38 Informação e demonstrações do Livro Interativo em Rede da Editora SM <http://www.smlir.com/>

39 Demonstrações de livros interativos da editora EDEBE <http://www.edebe.com/edebeinteractiva/edebeinteractiva-castelhano-livros-demos.asp>

Desta maneira, um dos temores que demonstrou o setor editorial com o nascimento do projeto Escola 2.0 foi a perda de um mercado diante das iniciativas de produção a partir de diferentes setores, incluída a própria administração educativa.

## JAPÃO

O Japão se caracteriza por ser uma nação homogênea nos aspectos cultural e étnico. Quanto a estrutura do sistema educativo, a instância encarregada a nível nacional é o Ministério da Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia (Mext), depois estão as autoridades educativas estatais (prefeituras<sup>40</sup> e finalmente as municipais.<sup>41</sup> É importante salientar que o Mext revisa os planos de estudo a cada 10 anos.

### Materiais e livros didáticos

Os livros didáticos são o principal material pedagógico utilizado nas escolas de educação básica no Japão. De acordo com a lei educativa, todas as escolas de educação obrigatória devem utilizá-los no ensino de cada matéria.

Cabe destacar que, no ano 2001, a reforma dos livros didáticos japoneses suscitou uma grande polêmica em todo o mundo, especialmente entre os países com os quais o Japão combateu durante a Segunda Guerra Mundial e nos anos anteriores, como China e Coréia. A polêmica se deveu ao fato de que com a reforma nos textos se eliminava praticamente toda referência a fatos como o massacre de Nanjing, cometido pelo Japão contra China em 1937, e o trato aos prisioneiros de guerra como cobaias para experimentos, entre outros.<sup>42</sup>

Os livros didáticos no Japão devem ser aprovados ou serem publicados pelo Ministério de Educação, pelo Conselho de Livros de Texto e pelas juntas de educação de cada escola local, que determina qual livro está autorizado para utilização em sala de aula.

40 Há 47 prefeituras ou conselhos estatais. Cada prefeitura tem 47 superintendências, em um total de 4 634 supervisores estatais. [www.pref.aichi.jp.kyoiku/kyoiku.-/english](http://www.pref.aichi.jp.kyoiku/kyoiku.-/english)

41 Em nível municipal existe a figura dos conselhos escolares municipais que são administrados pelos superintendentes e os supervisores estatais. Os conselhos escolares municipais se dividem em conselhos cidadãos, especiais, distritais e de vilas. [www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/soumu/tokyo](http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/soumu/tokyo)

42 <http://www.nipoweb.com/japon/nihonkara/capitulo12.htm>

São utilizados dois tipos de livros didáticos: o primeiro tipo é publicado por editoras privadas e devem ser aprovados pelo Ministério da Educação para poder ser utilizados; a maior parte pertencem a esta categoria. O Ministério da Educação também publica livros didáticos, mas em menor quantidade. A maior parte destes livros são para níveis preparatórios, cursos profissionais e educação especial.

Uma vez aprovados os livros didáticos publicados pelas editorias privadas, uma lista é composta e divulgada em todas as escolas. Os conselhos locais de educação decidem quais livros utilizar no caso das escolas públicas, e os diretores de cada escola decidem no caso das escolas privadas. Mesmo nas escolas privadas é obrigatório utilizar livros didáticos aprovados pelo Ministério da Educação. Os livros selecionados para as escolas públicas por parte das autoridades locais de educação são adotados por períodos de quatro anos.

O processo para autorizar um livro didático é o seguinte:

- A editora privada apresenta seu livro didático para que seja aprovado.
- O livro didático é examinado pelo Conselho de Investigação e Autorização de Livros Didáticos. Este organismo depende do Ministério da Educação e é formado por professores universitários, professores do primário e professores do secundário selecionados pelo Ministério.
- Membros do conselho e analistas contratados pelo Ministério realizam avaliações independentes do conteúdo dos livros.
- O conselho delibera acerca de todos os resultados e realiza uma avaliação rigorosa, metódica e justa de cada livro didático de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Ministério para a autorização de livros didáticos.
- Com base nas deliberações o conselho faz uma recomendação ao Ministério, sugerindo que se aprove, ou não, o livro didático.
- O Ministério toma a decisão final se baseando na recomendação do conselho.

O currículo nacional e a pré-seleção de livros didáticos permitem ao professor focar nos métodos pedagógicos, em lugar de se preocupar em planejar as atividades e o conteúdo a ser desenvolvido no curso. Ainda que se cheguem a utilizar outro tipo de materiais nas salas de aula, os livros didáticos são a ferramenta principal para alcançar as metas estabelecidas no currículo.

Os livros didáticos geralmente são coleções organizadas por grau escolar e com dificuldade progressiva. Os alunos trabalham sistematicamente com os livros didáticos até terminar o grau. O livro didático é revisado a cada quatro anos e, em consequência, pode ser modificado significativamente cada vez que se estabelece um novo “Curso da educação”. Publicam-se livros didáticos para todas as matérias, exceto educação física.

Os livros didáticos aprovados pelo Ministério são distribuídos gratuitamente a todos os alunos da educação obrigatória, mesmo que estudem em escolas privadas ou públicas. No começo de cada ano escolar os alunos recebem um pacote de livros proporcionado por cada escola, que passam a ser propriedade do aluno.

O Ministério também publica uma “Lista de materiais e equipe para a educação”. Nesta lista se detalha o tipo de materiais de apoio, as quantidades e a qualidade dos mesmos.

No Japão também se impulsionou a criação de ambientes de aprendizagem baseados nas TIC que se supõe um passo a mais no desenvolvimento e otimização dos processos de construção do conhecimento.

### **Considerações finais**

Reconhece-se a diversidade que existe quanto à concepção do uso do livro didático e os tipos de apoios didáticos que cada país considera essenciais para a educação básica, de tal maneira que se reflitam no sucesso educativo. Isso implica que simultaneamente se atenda aos docentes através de trajetos formativos a fim de contribuir para a transformação ou neste caso, para o melhoramento das práticas pedagógicas de acordo com as finalidades da educação básica.

Mesmo que tenha crescido a presença das tecnologias da informação e comunicação nas aulas, ainda falta muito para avançar. A competência digital dos alunos deve ampliar e uma estratégia que chegue ao uso sistemático de materiais educativos digitais para a educação básica deve ser definida. Uma alternativa de materiais, que em alguns países tem sido desenvolvida é o uso dos livros eletrônicos como uma oferta de conteúdos digitais.

Ainda que haja diferenças com relação à produção de apoios didáticos entre os países, também se identifica algumas coincidências nas propostas dos sistemas educativos investigados<sup>43</sup> que é importante comentar.

#### Sobre o livro didático

- No Chile, identifica-se que os livros didáticos são um suporte imprescindível do professor<sup>44</sup>, considera-se que têm uma função pedagógica importante. No Japão, considera-se que os livros didáticos devem ser utilizados como material pedagógico nas escolas de educação básica.

- Na Espanha não existe uma recomendação normativa nem catálogos de livros didáticos selecionados ou sugeridos pelas administrações educativas. São as empresas editoriais que os submetem aos docentes, que avaliam se utilizam ou não os livros didáticos.

- No Chile, na Espanha e no Japão se reconhece a nível constitucional o direito a uma educação básica obrigatória e gratuita e o livro didático como indispensável para este nível educativo, devendo ser, além disso, gratuito e utilizado tanto nas escolas públicas como privadas.

#### Em relação aos apoios didáticos

- Existe uma reflexão generalizada nos sistemas educativos dos países estudados ao afirmar que a mera existência de recursos educativos digitais não é uma garantia de que cheguem à sala ou mesmo que seu aproveitamento pedagógico seja ótimo.

- Nos países estudados considera-se que é conveniente que se reavalie o conceito de conteúdos educativos digitais já que não é possível continuar limitando-se a uma concepção que, de alguma maneira, é uma extensão de um esquema comunicativo unidirecional.

43 Chile, Espanha e Japão.

44 No México se tem publicado uma série de livros “Biblioteca para la Actualización el Maestro”, que oferece uma variedade de títulos para que os professores da educação básica contem com materiais adicionais que permitem paulatinamente ir descentralizando o uso do livro didático como fonte única.

## Referências bibliográficas

### CHILE

DEL POZO, M (2005) *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina*. Madrid, UNED.

MARTÍNEZ ALVARADO, HUGO ¿Por qué aprender computación no es una meta par el 2021? OEI-IBE en La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios-Metas Educativas 202.1

PERALTA, M. *Currículos educacionales en América Latina*. Editorial Andrés Bello, 1998.

TIANA (2000) *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, UNED.

[http://www.mineduc.cl/index0.php?id\\_portal=1](http://www.mineduc.cl/index0.php?id_portal=1)

[http://www.oei.es/pdfs/Chile\\_datos2006.pdf](http://www.oei.es/pdfs/Chile_datos2006.pdf)

<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=422aeca8-ed7b-4d82-84c5-4526451129f7&ID=106406&IDI=1199>

<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=136710&pt=12>

<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=137019&PT=1>

<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=136679>

<http://portal.textos Escolares.cl/>

<http://bibliotecas-cra.cl/docs/recursos/ManualBibliotecaEscolar.pdf>

[www.curriculum-mineduc.cl/docs/currEducBasi/marco\\_curricular\\_de\\_educbasica.pdf](http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/currEducBasi/marco_curricular_de_educbasica.pdf)

[www.curriculum-mineduc.cl](http://www.curriculum-mineduc.cl)

[www.estrategiadigital.gob.cl](http://www.estrategiadigital.gob.cl)

[www.bibliotecas-cra.cl](http://www.bibliotecas-cra.cl)

## ESPAÑA

Centro de Investigación y Documentación Educativa <http://www.mepsyd.es/cide/index.htm>

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte <http://www.mepsyd.es/portada.html>

Políticas Educativas: <http://www.mepsyd.es/educacion/sistema-educativo/politicas.html>

<http://www.mepsyd.es/educacion/sistema-educativo/politicas/desarrollo-loe.html>;

Sistema Educativo <http://www.mepsyd.es/educacion/sistema-educativo.html>;

Información y demostraciones del Libro Interactivo en Red de la Editorial SM <http://www.smlir.com/>

*Demostraciones de libros interactivos de la editorial EDEBE* <http://www.edebe.com/edebainteractiva/edebainteractiva-castellano-libros-demos.asp>

Informe “*El Libro de Texto ante la Incorporación de las TIC a la Enseñanza*” pág 106 [http://www.anele.org/pdf/INF-TIC\\_Prensa.pdf](http://www.anele.org/pdf/INF-TIC_Prensa.pdf)

*Reflexiones y propuestas sobre las políticas de gratuidad de los libros de texto en España.* Elaborado por Bernardo Bayona para Anele <http://www.anele.org/pdf/0902-reflexionesypropuestas.pdf>

*Los libros de texto y demás materiales curriculares.* <http://www.educacion.es/cesces/1.13.e.htm>

*Rincones didácticos:* <http://rincones.educarex.es/>

## JAPÃO

ANDERE M., Eduardo (2009), “Las razones del alto desempeño escolar”, en *Educación 2001*, núm. 170, México, p. 34.

AUNIÓN, J. A. (2009), “La era digital llega al Informe Pisa”, en *El País.com*, Madrid. Disponible en:

[http://www.elpais.com/articulo/educacion/era/digital/llega/Informe/Pisa/elpepusocedu/20090209elpepiedu\\_1/Tes](http://www.elpais.com/articulo/educacion/era/digital/llega/Informe/Pisa/elpepusocedu/20090209elpepiedu_1/Tes)

DE MOURA CASTRO, C. y Aimee Verdisco (eds.) (2009), *Cómo mejorar la educación*.

Ideas latinoamericanas y resultados asiáticos, Washington, DC, Banco Interamericano de Desarrollo, p. 32.

Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología (s.f.), “Improvement of academic ability”. Disponible en:

<<http://www.mext.go.jp/english/org/struct/014.htm>> (consultado el 10/07/2009)

————— (1987), *Higher Education in Japan*, Japan, Higher Education Bureau, pp. 13-17.

NAKASONE, Y. (1985), “Study of Reform and Improvement of Entrance Examination System”, en *Discussions on Educational Reform in Japan*, Tokyo, Routledge, p. 13.

PELGRUM, W. J. y R. E. Anderson (1999), *ICT and the Emerging Paradigm for Life Long Learning: A Worldwide Educational Assessment of Infrastructure, Goals and Practices*, Netherlands, SITES IEA and the University of Twente. Disponible en: <http://www.mscp.edte.utwente.nl/sitesm1/press/home.htm>

ULRICH, T. (1996), *Goals and purposes of higher education in the 21st century*, Arnold Burgen (ed.), Londres, Jessica Kingsley Publisher.



# 3

---

**Os Livros Didáticos de História: Pesquisas  
Atuais e Critérios para sua Análise e Avaliação**

**Rafael Valls**

## Os Livros Didáticos de História: Pesquisas Atuais e Critérios para sua Análise e Avaliação.

Rafael Valls<sup>45</sup>

### Introdução: Uma breve perspectiva histórica sobre a diversidade de abordagens analíticas para livros didáticos.

Os manuais escolares estão sendo objeto de uma atenção especial nos últimos tempos. Sua importância como instrumentos educativos tem sido considerada e avaliada a partir de múltiplas perspectivas. No entanto, é raro encontrar professores que conseguem definir com alguma precisão, os critérios utilizados para avaliar a sua escolha por um ou outro manual oferecido pelo mercado editorial e como no caso espanhol, tampouco há agências ou instituições administrativas oficiais que se encarreguem por essa análise e avaliação<sup>46</sup>.

O aparecimento do livro de Johnsen (JOHNSEN, 1996) que complementou outras obras anteriores semelhantes (CHOPPIN, 1992; JEISMANN, 1992 y 1995), permitiu ter uma visão bastante adequada dos enfoques principais que foram aplicados à investigação e análise dos livros didáticos e das instituições internacionais que mais se destacaram nessa área do conhecimento. Ao longo do século XX, principalmente em sua primeira metade, o interesse por um conhecimento em profundidade dos manuais e sua possível melhoria não partiu tanto de uma preocupação didática, mas do desejo de pacificar as relações internacionais, especialmente nos países da velha Europa, que rivalizaram duas guerras mundiais deste século. Nessa linha fazem parte tanto os estudos realizados

45 Universidade de Valencia (Espanha).

46 Na Espanha não existe atualmente, nem existiu no passado, nenhuma agência ou instituição oficial encarregada de avaliação ou análise didática dos manuais escolares. Desde o início do sistema educativo liberal, em meados do século XIX, a legislação oscilou entre a aprovação oficial de um número reduzido de manuais, dentre os quais os professores podiam eleger um ou vários deles, ou entre a oferta livre de produtos didáticos, que requeriam uma prévia aprovação oficial-administrativa (“censura prévia”). Assim se sucederam os fatos até que, em princípios do século XXI, tal censura prévia deixou de existir e as editoras escolares podiam, agora livremente, propor ao mercado educativo suas produções. A única cláusula restritiva existente é a de que, se forem realizadas denúncias judiciais civis ou administrativas, por considerar que um determinado manual atenta contra os princípios constitucionais, este pode ser processado judicialmente e, caso seja condenado é, conseqüentemente, proibido. Esta última possibilidade até agora não tem se verificado na realidade educativa espanhola.

pela Liga das Nações, a partir de 1920, nos quais participou o historiador Rafael Altamira, como aqueles empreendidos desde 1946 pela Comissão de revisão dos manuais da UNESCO ou, já em 1960, a comissão impulsionada pelo Conselho da Europa, que tinham no Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung de Braunschweig um de seus suportes mais destacados. Naturalmente, a perspectiva privilegiada foi a das visões/representações oferecidas dos “outros”, dos países que se enfrentaram mutuamente. Estas primeiras análises foram essencialmente bilaterais, mas, ao longo do tempo, tornaram-se cada vez mais multilaterais, ou seja, mais propriamente internacionais. (PINGEL, 1995; RIEMENSCHNEIDER, 1994; PÉREZ SILLER, 1992). Mais tarde, na segunda metade do século, a análise incidiu mais diretamente sobre a qualidade didática dos livros escolares e, no que diz respeito ao ensino da história, na forma de como alcançar a superação dos modelos “patrióticos” de ensino da mesma, na consecução de um ensino mais de acordo com as novas perspectivas críticas da pesquisa histórica e demandas próprias de sociedades mais democráticas e a formação de cidadãos mais autônomos e emancipados.

O interesse mais recente tem se despertado a partir de diferentes disciplinas e preocupações entre as quais, sem ânimo exaustivo, cabe destacar a sociologia crítica da educação e seus estudos sobre as ideologias presentes nos currículos, seja de forma explícita, seja oculta ou seja ausente (entre outros: APPLE, 1993) ou a recente história das disciplinas escolares e seu interesse por destacar as causas das permanências e práticas escolares tradicionais frente às novas propostas didáticas (CHERVEL, 1991; MAESTRO, 1997; CUESTA, 1997; VIÑAO, 2010). A crescente importância da teoria do discurso, como análise dos poderes e das interações ideologia-hegemonia, contribuíram também em todos os estudos relacionados com os textos, incluídos os escolares, assim como na sua apreciação a partir da consideração-avaliação da história cultural como um dos lugares privilegiados de “criação de memória” e das “representações sociais” (NORA, 1984-90; VIÑAO, 1995).

A didática geral e as didáticas específicas começaram recentemente a incluir também esta nova dimensão entre suas preocupações (entre outros: MARTINEZ BONAFÉ, 1992). Tanto a partir da didática das ciências experimentais, por sua influência na transmissão de imagens redutoras e deformadoras da ciência (DEAR, 1991; SUTTON, 1992; MYERS, 1992; ALAMBIQUE, 1997), como a partir das didáticas das ciências sociais, está se realizando um notável avanço nestes estudos.

No entanto, não tem havido uma preocupação prioritária direta ou especialmente didática sobre os manuais, senão até tempos muito recentes, e este é um paradoxo que se faz necessário tentar explicar. Algumas das possíveis causas deste atraso se centram, em primeiro lugar, na frequente tendência das didáticas a se ocuparem do teórico-inicial

ou a se deslocarem, alternativamente, à dimensão prática, sem prestar atenção aos manuais, que não têm sido contemplados como uma zona de confluência teórico-prática. Em segundo lugar, há um desprezo mais ou menos subliminar aos manuais que continua existindo, sem que se preste atenção às condições “reais” de possibilidade alternativa de desenvolvimento dos planejamentos curriculares, que concentram, em uma perspectiva pouco realista, a atenção da maioria dos didatas. Igualmente há uma tendência às desqualificações pouco matizadas e pouco alternativas dos manuais escolares, sem que se apresente propostas alternativas, em nome de uma importante preocupação com a desprofissionalização do professorado mas cujas alternativas, em minha opinião, não tem sido muito acertadas (MAINER, 1995; GUIJARRO, 1997). É igualmente certo que, em outras ocasiões, ocorrem avaliações muito mais matizadas e atinadas e, em minha opinião, mais impulsoras de uma melhora progressiva dos manuais (LÓPEZ FACAL, 1997). Já foi explicitado, em repetidas circunstâncias, o voluntarismo subjacente à pretendida criação de seus próprios materiais curriculares por parte do professorado. Um enfoque mais possibilista-realista, em minha opinião, passa mais por fazer um bom e exigente uso dos manuais que pela sua confecção integral por parte do conjunto dos docentes, o que me parece basicamente utópico dadas as atuais circunstâncias laborais do professorado e a enorme massa documental que requer um tratamento adequado e profundo de qualquer dos temas escolares abordados no ensino da história ou do conjunto das ciências sociais (ROZADA, 1997). Isso não é obstáculo para que os docentes não o tentem, preferivelmente de forma coletiva, mas sem assumi-lo como uma tarefa imprescindível.

É muito sintomático, como conclusão das observações anteriores, que ainda hoje não disponhamos de nenhum texto que estabeleça critérios atualizados de confecção de um bom manual de história e ciências sociais ou dos critérios de análises e de avaliação dos mesmos e que isto ocorra igualmente na maior parte dos países ocidentais (RÜSEN, 1995).

### **1. Os textos escolares atuais em seu contexto: uma aproximação de suas características básicas**

Os manuais escolares, especialmente das principais editoras, neste caso tomando como referência imediata as espanholas (cinco delas – Santillana, Anaya, S.M., Vicens Vives y Ecir- representam mais ou menos oitenta por cento dos manuais utilizados na Educação Secundária Obrigatória e no Ensino Médio), são produtos extremamente complexos. Em sua elaboração incidem em uma ampla série de questões que não de-

vem ser desprezadas na hora de examiná-los e de refletir sobre suas características mais destacadas.

Estes manuais são, sempre que se dão as condições de livre mercado dos mesmos, como é nosso caso, um produto comercial que deve resultar rentável e, portanto, ser atraente para aqueles que decidam pela sua aquisição. Ainda que os manuais sejam escolhidos pelos conselhos escolares de cada centro, são os docentes quem realizam tal escolha a partir de algumas razões mais ou menos fundamentadas. As grandes editoras levam muito em conta, através de seus estudos de mercado, as características concretas do professorado na hora de definir suas propostas editoriais. No âmbito espanhol encontramos um professorado mais preparado historiográfica do que didaticamente, fruto óbvio da preparação distinta que têm recebido em ambos campos tanto na sua formação inicial como na continuada.

Os manuais de ensino médio, sobre os que centramos nossa análise, são, em grande parte, fruto desta descompensada preparação do professorado e priorizam os conteúdos acadêmicos diante dos tratamentos didáticos.

As mudanças introduzidas nos currículos, a partir dos anos noventa do século passado, poderiam ter servido para modificar esta situação, visto que neles se apresentaram como conteúdos também fundamentais os chamados conteúdos procedimentais, isto é, a capacitação dos alunos na aquisição dos procedimentos e técnicas próprios de cada componente curricular, de maneira que não recebessem apenas conhecimentos já acabados, que deveriam ser memorizados e nada mais, mas que fossem se capacitando, mediante uma práxis escolar distinta da tradicional, para poder aprender por si mesmos, de maneira progressivamente autônoma.

Estes novos enfoques legislativos da educação histórica se vêem refletidos de maneira bastante parcial nos novos manuais, pois as perguntas, questões, pequenas pesquisas e introduções às técnicas de trabalho, que costumam acompanhar as diferentes partes de cada unidade didática, estão expostas habitualmente de uma forma excessivamente simplista ainda que sejam possíveis mediante a seleção de uma parte do próprio texto do manual, o que não possibilita um trabalho mais criativo por parte dos alunos nem que eles possam chegar a interrogar e raciocinar realmente sobre as questões tratadas.

Os manuais partem geralmente de uma concepção excessivamente fechada, objetiva e definitiva da ciência, neste caso da historiográfica (ocorre algo muito semelhante no resto dos componentes curriculares), sem sequer abrir-se a formulações divergentes ou contrapostas, seja dos documentos utilizados, seja no texto escrito pelos autores dos

manuais. Isto se reflete claramente na quase absoluta exclusividade da terceira pessoa e no uso impessoal, como forma básica da narração desenvolvida nos manuais de história.

Uma situação semelhante se coloca igualmente no que toca a imensa documentação iconográfica contida nestes manuais. É certo que se avançou num uso mais documental das imagens frente ao anteriormente uso ilustrativo ou decorativo majoritário, mas ainda persistem fortes insuficiências e, às vezes, marcadas contradições que seria muito conveniente superar.

As grandes editoras, no momento de elaborar os manuais de história se encontram em uma situação de difícil solução, que inclusive se complica ainda mais se os currículos oficiais são mais abertos e flexíveis. De um lado sabem que se realizarem uma seleção restritiva dos temas, em função de que os alunos possam realizar uma aprendizagem mais reflexiva dos mesmos, esta mesma decisão pode lhes originar dificuldades junto aqueles docentes que não encontram nestes manuais aqueles conteúdos aos quais estão habituados ou que consideram que são preferíveis aos propostos pela editora em questão. Evidentemente, esta opção, visto que são os docentes os que decidem sua aquisição, pode vir a ser prejudicial para os interesses comerciais da editora. Porém, elas também não podem reproduzir os manuais tradicionais sem razão, pois existe outro setor do professorado que deseja encontrar neles as inovações pedagógicas e historiográficas mais destacadas, assim como um tratamento didático que esteja adequado às principais contribuições apresentadas recentemente. Desse modo a tendência dominante nas grandes editoras é a de incluir o maior número possível de temas, ainda que isso exija uma visão mais simplificada dos mesmos e de um tratamento didático mais superficial, com o que dificilmente se conseguirá que os alunos cheguem a uma compreensão minimamente assentada dos mesmos, considerando a escassa margem de tempo disponível para cada um destes temas.

Esta concepção comercial, pedagógica e indiretamente profissional que estamos apontando é a que, em nossa opinião, subjaz também à escassa presença (por volta de 10% dos conteúdos) de características específicas regionais nos manuais escolares (SEGURA, 2001). Nenhuma das grandes editoras deseja, ou pode se permitir, uma perda ou diminuição de suas cotas estatais de mercado. A realização de um livro custa em tempo e investimento e a preparação de diversas variantes de cada manual (atualmente todas as Comunidades Autônomas espanholas têm plenas competências educativas) complicaria enormemente este processo. É por esse motivo que as opções desenvolvidas por estas grandes editoras sejam muito semelhantes e que, de uma maneira ou de outra, estas tenham, optado, em quase todas as variantes realizadas, pela criação de um manual basicamente homogêneo para todo o Estado ao que se lhe acrescentem pequenas variantes regionais. Esta atitude, em minha opinião, é também a mais aceita pelo professorado da

educação básica, que conhece melhor os enfoques estatais tradicionais do que os estudos historiográficos regionais desenvolvidos fundamentalmente nos últimos vinte ou trinta anos. A isso deve ter contribuído, sem dúvida, o fato de que mais da metade do professorado tenha uma carreira docente superior a vinte anos.

Por causa da pesquisa educativa recente se sabe que o denominado código curricular dos docentes é muito potente. Esta presença da tradição escolar é a que, entre outras razões, explica o caráter tradicional dos manuais (no sentido de manter alguns conteúdos pretensamente culturalistas e totalizantes, em prejuízo de uma orientação mais seletiva, comparativa e racional dos mesmos), apesar de suas variações de tipo fundamentalmente externo (ilustrações, perguntas, resumos, vocabulários, etc.) que, sem deixar de ser interessantes e importantes, não chegam a modificar seu caráter tradicional (LÓPEZ FACAL, 1997).

Estas considerações são, igualmente, as que explicam que as variantes regionais presentes nos manuais sejam fundamentalmente exemplificações do que é tratado de maneira mais geral nas distintas unidades didáticas dos mesmos. O referente utilizado costuma ser de tipo generalista, seja teórico-abstrato, seja europeu, especialmente europeu-ocidental, ou seja espanhol. É praticamente impossível encontrar neles algum conceito ou palavra chave que esteja referido, de maneira mais particular, ao âmbito regional.

## **2. Propostas para a análise e avaliação dos manuais de história.**

Ainda que não sejam abundantes as tipologias de critérios para analisar os manuais escolares de história, é certo que existem algumas propostas relativamente recentes (WEINBRENNER, 1992; SELANDER, 1995; RÜSEN, 1997) que são as que vou expor a seguir. Como conclusão, ao final, sugirirei uma proposta sintetizadora das mesmas, que possa se adequar a formação inicial do professorado.

2.1. A proposta de WEINBRENNER (1992), realizada numa das reuniões periódicas promovidas pelo Conselho da Europa para a análise e melhoria dos manuais escolares, é a mais clássica das três que serão consideradas nesta exposição. Seu autor reconhece as deficiências atuais a respeito das análises dos manuais, a partir de três dimensões fun-

damentais: a teórica, a empírica e a metodológica. Esta proposta contempla as seguintes dimensões ou variantes analíticas:

- o grau de atualização dos conhecimentos científicos e imagem da ciência que se transmite sobre os feitos históricos, as correntes epistemológicas e as controvérsias interpretativas.
- os juízos de valor: explícitos-implícitos; pressuposições (autoridade, poder, costumes, religião, etc.) e as atitudes e valores promovidos ou repelidos.
- a tipologia explicativa prevalente: unidimensionalidade-pluridimensionalidade; monocausalidade-pluricausalidade; parcialidade-multiperspectivismo.
- o modelo didático prioritariamente usado.
- os manuais e a função estabelecida ao professor e ao aluno: paradigma educativo subjacente e interação educativa.
- a seleção, estruturação e sequenciação dos conteúdos (redução- transformação; indução-dedução; ausências e presenças).
- o desenho e grau de inter-relação entre as partes integrantes do manual.
- as fontes documentais, técnicas historiográficas e tipos de atividades mais frequentemente propostas.
- o grau de legibilidade-inteligibilidade, tanto interno (baseado na organização do discurso), como externo (centrado na organização do manual, suas divisões e seções).

2.2.- A proposta de SELANDER (1995), representante do Centro Sueco de Estudos dos Manuais Escolares, estabelece uma série de registros que estão mais próximos às novas contribuições da análise do discurso. Seus registros ou critérios de análise são os seguintes:

- critério contextual, que aborda as condições de produção e distribuição dos manuais, assim como suas características político-ideológicas.
- critério informativo (conteúdos temáticos do manual) destinado a estabelecer o que se diz e sobre o quê se fala e que relações se estabelece ou não com outras disciplinas sociais.
- critério explicativo, encarregado de averiguar como se explicitam as questões apresentadas; como se inter-relaciona as causas alegadas; que grau de complexidade causal se utiliza e que grau de conceitualização teórica se faz presente.

- critério valorativo, que tem como finalidade expor quais normas sociais, morais ou éticas se somam às apresentações, descrições ou explicações; o que é considerado como bom ou mau, aceitável ou reprovável, de grande ou de escasso valor; o que se aconselha fazer e o que se considera que é de essencial cumprimento.

- análise do estilo textual básico dos manuais, que, segundo Selander, pode adotar basicamente uma das três formas seguintes: demonstrativo-ostensivo (conceitualização descontextualizada e não apresentada como um nível mais profundo de elaboração e construção científica da compreensão do mundo, não óbvia nem de sentido comum); narrativo (a história narrada como uma trama, como uma série de histórias-acontecimentos entrelaçados por uma cronologia auto-explicativa) ou discursivo (proposição de uma questão-problema, que se tenta explicar com argumentos, nos quais exemplos e contra-exemplos são propostos, nos quais os *factos* são questionados e pelos quais o modelo-paradigma interpretativo do que se parte é mostrado, instando o alunado a tomar parte da construção de uma compreensão mais refletida do fenômeno analisado).

- critério retórico: que fórmulas literárias são usadas para convencer o leitor; como se mostra ou se oculta o autor-narrador; que ângulos de visão são oferecidos; que ordem de apresentação se estabelece nos temas, personagens, causas, etc. Aspecto que não apenas é importante na historiografia didática, mas também na mais rigorosamente científica, como se afirmou há alguns anos (LOCKE, 1997).

- critério cognoscitivo, que pretende analisar se o tipo de conhecimento proposto está baseado na narração dos acontecimentos factuais, na compreensão crítica, na resolução de problemas ou na dimensão prática do conhecimento.

- as condições de legibilidade e compreensão, por parte do aluno, tanto do texto escrito, das imagens, como do conjunto de elementos e documentos que compõem o manual (GALUPEAU, 1993; VALLS, 2007).

- critério “didático” (na apreciação de Selander esta seção se refere fundamentalmente à dimensão instrutiva dos manuais e ao grau de controle que estes podem exercer sobre os docentes) em que se abordam as questões relacionadas com o que se propõe que façam os professores e os alunos com o manual como, por exemplo: pressupõe-se que a resposta correta já está ou não contida no texto? São propostas vias distintas para completar a compreensão da questão abordada?; Ou que tipo de tarefas se propõe aos alunos?

- critério pragmático: quando, como e que partes do manual são usadas ou não na aula. Este é um critério até recentemente pouco levado em conta, mas que cada vez mais se está configurando como um fator fundamental na hora de se propor melhorias substanciais na relação com os manuais escolares.

2.3.- A análise de RÜSEN (1997), colaborador de investigações do Georg-Eckert-Institut de Braunschweig (Alemanha) durante vários anos, um dos principais centros mundiais de análise dos manuais escolares de história e das ciências sociais, estabelece como ponto de partida de sua proposta uma dupla constatação, praticamente assumida atualmente por todos os didatas e analistas dos manuais escolares. Por um lado, as escassas pesquisas teóricas e empíricas sobre as características exigidas na análise dos manuais e, por outro, o desconhecimento quase absoluto sobre as formas em que são usados e, portanto, a enorme dificuldade de se alcançar uma melhoria enquanto estas questões prévias não são minimamente conhecidas. Na Espanha contamos, de fato, com poucas pesquisas a respeito: a de Javier Merchán e as que estão realizando o grupo de pesquisa dirigido por Nicolás Martínez Valcárcel: MERCHAN, 2005; MÁRTINEZ VALCÁRCEL, 2006; MÁRTINEZ VALCÁRCEL et al., 2009.

A proposta de Rüsen parte de vincular estreitamente as funções referentes ao ensino de história e, de forma correspondente, as características que um manual “ideal” deveria cumprir. Neste sentido, das três apresentadas, sua proposta analítica é a mais rigorosa e genuinamente didática, em sua explicação básica. Para este autor, o ensino da história deve ministrar aos alunos o que ele define como uma “competência narrativa”, isto é, a capacidade de entender as relações que o presente tem ou estabelece com o passado e com as perspectivas de futuro.

Esta competência narrativa se desenvolve em uma tripla dimensão que abarca as três contribuições fundamentais do conhecimento histórico, que abordaremos mais detalhadamente a seguir: a dimensão empírica (competência verificadora e experiencial); a dimensão teórica (competência interpretativa) e a dimensão prática (competência orientadora).

A dimensão empírico-verificadora deve ser cumprida através de três propriedades:

-a forma de apresentação dos materiais-documentos históricos deve potencializar a *alteridade* do passado. Esta propriedade deve ser cuidada especialmente nas imagens, que são documentos e não ilustrações. O mesmo ocorre com os textos que devem ser tratados como documentos portadores de informação nova, diversificada e contraposta e não como simples corroborações do já dito, ao mesmo tempo que devem ser considerados em sua dupla faceta de “experiências transmitidas”, mas também como “representações-discursos” sobre o ocorrido e a forma em que foi captado-compreendido-formulado pelos autores de tais documentos. Tanto as imagens como os textos não devem ser somente contemplados como transmissores de informação, mas também como geradores de perguntas, de questionamentos.

-complementar as diferentes dimensões integrantes de um processo histórico, tanto as temporais (acontecimento, conjuntura, estrutura) como as sistêmico-fatoriais (economia, sociedade, política, cultura, etc).

-abordar os processos históricos desde o multiperspectivismo, pois somente a partir desta posição se pode romper com a história “factual” e “objetivista” e se pode, portanto, entrar na racionalização, análise e discussão do passado.

A dimensão teórico-históriográfico-interpretativa é a encarregada de analisar o grau de equilíbrio existente entre a historiografia acadêmica e a escolar, que teria que incluir, ao menos, estas quatro variantes:

-os manuais não devem incluir dados nem interpretações que contradigam o atual estado das investigações

-os manuais devem incluir os princípios básicos que caracterizam a investigação historiográfica, sua metodologia científica (formulação de perguntas e hipóteses e suas verificações; crítica e análise dos documentos; características da conceitualização historiográfica; multicausalidade; temporalidade; etc.). Em resumo, as possibilidades e os limites próprios do conhecimento historiográfico.

-mostrar o caráter processual-aberto do conhecimento historiográfico, assim como o caráter perspectivo-interpretativo de seus resultados e as possíveis divergências entre os mesmos, que evitem uma concepção fechada, dogmática ou linear e única do conhecimento histórico entre os alunos.

-distinguir claramente entre fatos históricos, hipóteses apresentadas e juízos valorativos, com a finalidade de evitar uma excessiva “emocionalidade” e ampliar, pelo contrário, sua capacidade argumentativa.

A dimensão prática-orientadora do estudo da história: esta dimensão deveria dar respostas à necessária, mas frequentemente rotineira e pouco aprofundada questão de por que e para que “é necessário” ensinar história. Na sua opinião, todo manual teria que:

-tematizar-problematizar-contextualizar, desde uma perspectiva histórica, a construção dos conceitos do próprio e do “outro” em referência, especialmente, ao nacional e ao étnico.

-interrogar-se sobre as próprias concepções dos alunos e dos professores diante do passado para que saibam argumentá-las, fundamentá-las adequadamente a partir dos procedimentos, conhecimentos e interpretações historiográficas existentes e

para que saibam detectar que suas próprias representações não são simplesmente subjetivas-individuais mas que, pelo contrário, têm uma grande dependência de outras opiniões já geradas no passado e que sobrevivem, mais ou menos alteradas, nas sociedades atuais.

-entender o conhecimento histórico do passado como uma contribuição básica para a compreensão do presente e das possíveis perspectivas do futuro, evitando tanto o falso “objetivismo historicista” (a negação do caráter processual e aberto de nosso conhecimento do passado) como o “presentismo” (a não alteridade) históricos.

Em sua opinião, e já para concluir com as contribuições de Rüsen, todo manual, indistintamente de sua especificidade disciplinar, deve ter três propriedades iniciais:

- uma organização clara, que facilite a recepção-compreensão dos alunos, que deve incluir fundamentalmente: uma distinção clara dos capítulos e de suas seções, assim como da parte textual do autor e dos documentos; orientações para o uso dos materiais e glossários com esclarecimentos dos conceitos e personagens citados.

- uma explicitação das finalidades didáticas pretendidas de forma que estas sejam entendidas e conhecidas pelos alunos.

- uma cuidadosa redação que facilite, e não dificulte, a legibilidade e compreensão do manual e que torne sua leitura atraente. A referência e articulação com o presente das questões e problemáticas expostas é considerada fundamental e, desta perspectiva, cabe fazer uso da capacidade “fascinante” da diversidade e alteridade das formas de vida do passado.

Em consequência, referente agora aos materiais curriculares de história, é impossível que um manual que apenas considere ou contemple o passado por uma ótica, por uma só visão, possa cumprir, em princípio, as três finalidades fundamentais atribuídas ao conhecimento e ensino da história. Da mesma maneira, um texto escolar sempre deve ser um manual para ser trabalhado, pois o contrário sugere uma ideia da historiografia como algo simplesmente transmitido e nega o caráter ativo (de construção do conhecimento histórico) e produtivo (formação de sentido histórico nos alunos). O ensino da história deve potencializar as capacidades argumentativas e de raciocínio dos alunos diante dos condicionantes de suas atuais práticas pessoais e sociais e isto é impossível de conseguir se não se cria o espaço suficiente para que os alunos possam argumentar, criticar, raciocinar, contrapor e discutir suas representações e as ministradas pelo manual (as posições defendidas por Rüsen são muito semelhantes às apresentadas posteriormente por Falk Pingel-1999).

### 3. Contribuição para uma proposta integradora dos critérios para analisar e avaliar os manuais de história.

Uma primeira constatação é atualmente imprescindível no tema geral da análise dos manuais, ainda que esta não possa se cumprir plenamente na formação inicial do professorado por sua falta de experiência docente ativa: uma análise dos manuais escolares não deve pautar-se exclusivamente pelo que é proposto ou dito pelos manuais, mas esta dimensão prévia requer ser complementada necessariamente pela análise de sua recepção, isto é, com o estudo empírico de seus efeitos sobre o aluno (BORRIES, 1995).

Os principais aspectos ou dimensões que uma análise crítica dos manuais teria que contemplar são, de forma sintetizada, os seguintes:

3.1.- grau de correspondência entre as características básicas do conhecimento historiográfico e ou escolar proposto (transposição didática). Dentro desta parte são incluídos os aspectos relacionados com a epistemologia e metodologia historiográficas que, em formulações positivas e negativas, seriam basicamente as seguintes:

-a atualização científica e uma imagem adequada da historiografia pós-positivista: distinção entre dados, hipóteses, interpretações e valorações; caráter processual, multifatorial-causal e multi-perspectivo do conhecimento histórico; alteridade e “presença” do passado; os documentos, como testemunhas e como “discursos-representações”.

-grau de adequação da apresentação e dos tratamentos realizados a alguns níveis cientificamente aceitáveis: grau de distorção, simplificação, redução ou fragmentação das análises realizadas; grau de interrelação-integração-multicausalidade dos fatores explicativos; grau de comparativismo introduzido no tratamento dos fenômenos históricos analisados tanto em sua escala geográfico-espacial como temporal (uso de exemplos e contra-exemplos, que evitem as armadilhas e falseamentos de uma historiografia sectária); análise dos conceitos utilizados, de suas conotações e de sua carga valorativa implícita.

3.2.-função designada à história ensinada em relação com o aluno: relação presente-passado-futuro (dito de outra maneira, a competência narrativa assinalada por Rüsen, ou, em conceitualização menos personalizada, o desenvolvimento do sentido histórico dos alunos); capacidade discursivo-reflexiva e compreensão não redutora da realidade.

3.3.-modelo didático priorizado e as consequências da opção realizada: que o manual se proponha a ser trabalhado e que, portanto, inclua em suas propostas didáticas as seguintes perspectivas: tematizar e problematizar as questões abordadas; explicitação do

modelo através de uma guia do professor, que é uma das mudanças recentes que cabe destacar por sua contribuição para superação de confusões e de mau usos dos manuais; desenvolver a capacidade de explicação discursiva dos alunos; explicitar a função determinada ao aluno e ao professor e manter uma clara concordância entre os objetivos pretendidos e o tipo de práticas propostas.

3.4.- A adequada legibilidade e estruturação de um manual deve considerar aspectos como a coerência entre macro e microssequências; a adequação com as sucessivas zonas de desenvolvimento proximal dos alunos; o uso induzido dos textos, imagens, gráficos e todo o conjunto de elementos que configuram um manual; as explicações da análise do discurso e suas apreciações sobre como algumas poucas variações gramaticais podem comportar mudanças importantes no sentido dos conteúdos comunicados (estilo textual e retórico).

Às considerações anteriores caberia acrescentar, desde uma perspectiva mais ampla e mais relacionada com a investigação didática, as seguintes: os manuais e sua colaboração para a reconstrução da história disciplinar; o estudo da preferência do professorado sobre um ou outro tipo de manuais e explicação das mesmas e, finalmente, a recepção e eficácia da história ensinada e sua relação com os manuais e outros fatores influentes (internos e externos ao processo educativo), ou seja, tudo o que hoje se investiga sob as denominações dos lugares da memória ou da configuração da memória coletiva.

Com um tipo de análise dos manuais inspirado nestas considerações considero que pode ser mais viável, em primeiro lugar, facilitar que os professores em formação adquiram uma destreza suficiente na análise dos materiais curriculares a partir da aplicação dos critérios didáticos (ideais) abordados durante o curso. Em segundo lugar, que se faça possível o analisar, de forma coerente e coesa, os distintos componentes da *transposição didática* presentes nos materiais curriculares, tanto nos já disponíveis como nos que os futuros professores gerem a partir da confecção de unidades didáticas e, finalmente, o capacitar estes aprendizes de professores para que possam realizar uma seleção crítica dos manuais escolares a partir do conhecimento, didaticamente fundamentado, de suas potencialidades e de seus limites.

## Referências bibliográficas

ALAMBIQUE (1997): Los libros de texto (Número monográfico de la revista *Alambique*), nº.11, enero, pp. 5-91.

APPLE, M. W. (1993): “El libro de texto y la política cultural” en *Revista de Educación*, nº 301, pp.109-126.

BORRIES, B. von (1995): Das Geschichtsbuch-Schulbuch in Schüler und Lehrersicht. Eine empirische Befunde“ en *Internationale Schulbuchforschung*, nº 1, pp.45-60.

CHOPPIN, A. (1992): Les manuels scolaires: histoire et actualité. Paris, Hachette.

COUNCIL OF EUROPE (1992): History and social studies: methodologies of textbook analysis. Amsterdam, Swets-Zeitlinger.

CUESTA, R. (1997): Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia. Barcelona, Pomares-Corredor.

DEAR, P. (ed.) (1991): *The literacy structure of scientific argument*. Philadelphia, university of Pennsylvania.

GALUPEAU, Y. (1993): «Les manuels par l’image: pour une approche sérielle des contenus» en *Histoire de l’éducation*, nº 58, pp.1-34.

GUIJARRO, A. (1997): “El peso del pasado. Posibilidades y límites de algunas propuestas innovadoras para la enseñanza de las ciencias sociales en la Educación Secundaria Obligatoria” en *Con-ciencia Social*, 1, pp. 13-49.

JEISMANN, K. E. (1992): „Internationale Schulbuchforschung- mehr als nur eine Sisypusarbeit?. Ein Blick zurück nach 8 Jahren“ en *Internationale Schulbuchforschung*, nº 3, pp. 295-312.

--- (1995): „Perspektiven der internationalen Schulbuchforschung“ en *Internationale Schulbuchforschung*, nº 1, pp. 61-76.

JOHNSEN, E. B. (1996): Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares. Barcelona, Pomares-Corredor.

LOCKE, R. (1997): *La ciencia como escritura*. Madrid, Cátedra-Universitat de València, col. Fronesis.

LÓPEZ FACAL, R. (1997): “Libros de texto: sin novedad” en *Con-ciencia Social*, 1, pp. 51-76.

MAESTRO, P. (1997): *Historiografía y enseñanza de la historia*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.

MAINER, J. (1995): “¿Nuevos libros para reformar la enseñanza? Apuntes sobre los textos escolares de ciencias sociales para la secundaria obligatoria” en *Iber*, nº 4, pp. 87-103.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992): “¿Cómo analizar los materiales” en *Cuadernos de Pedagogía*, 203, pp.14-18.

MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. (2006): “Los profesores de historia y la enseñanza de la historia de España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos”: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 2006, pp.55-71.

MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. et al (2009): “El uso del libro de historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE)”: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 2009, pp. 3-35.

MERCHÁN IGLESIAS, F. J. (2005): *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona, Octaedro-EUB.

MYERS, G. (1992): “Textbooks and the sociology of scientific knowledge” en *English for specific purposes*, nº 11, pp.3-17.

NORA, P., ed. (1984-1990): *Les lieux de la memoire*. Paris, Gallimard, 6 vols.

PÉREZ SILLER, J. (ed.) (1992): *La «decouverte» de l’Amerique. Les regards sur l’autre à travers les manuels scolaires du monde*. Paris, L’Harmattan.

PINGEL, F. (1995): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*. Frankfurt, Diesterweg.

--- (1999): *Unesco guidebook on Textbook research and Textbook revision*. Hannover, Hahnsche Buchhandlung.

RIEMENSHNEIDER, R. (ed.) (1994): *Bilder einer Revolution*. Frankfurt- Paris, Diesterweg.

ROZADA, J. M. (1997): *Formarse como profesor. Ciencias sociales, primaria y secundaria obligatoria (guia de textos para un enfoque crítico)*. Madrid, Akal.

RÜSEN, J. (1997): “El libro de texto ideal: reflexiones en torno a los medios para guiar las

clases de historia“: *Iber*, nº 12, pp.79-93 (el original alemán es de 1992).

SELANDER, S. (1990): “Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa” en *Revista de Educación*, nº 293, pp.345- 356.

--- (1995): “Pedagogic texts- Educational media” en *Internationale Schulbuchforschung*, nº 1, pp. 9-24.

SEGURA, Antoni (coord.) (2001): *Els llibres d’història, l’ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona, Fundació Bofill.

SUTTON, C. R. (1992): *Words, science and learning*. Buckingham, Open University Press.

VALLS, R. (2007): *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid, UNED, Serie Proyecto Manes.

VIÑAO, A. (1995): “Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones” en *Revista de Educación*, nº 306, pp. 245- 269.

--- (2010): “Les disciplines scolaires Dans l’historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne » : *Histoire de l’education*, 125, pp.73-98.

WEINBRENNER, P. (1992): “Methodologies of textbook. Analysis used to date” en COUNCIL OF EUROPE (1992): *History and social studies: methodologies of textbook analysis*. Amsterdam, Swets-Zeitlinger, pp.21-34.



# 4

---

**Avaliação dos Livros Didáticos para o Ensino Secundário: caso México**

**Laura H. Lima Muñiz**

## Avaliação dos Livros Didáticos para o Ensino Secundário: Caso México.<sup>47</sup>

Laura H. Lima Muñiz<sup>48</sup>

Os livros didáticos (LD) como material didático<sup>49</sup> para os alunos do ensino primário e secundário são um importante suporte e seu uso sistemático chega a ser determinante no processo de ensino e de aprendizagem. Muito foi escrito sobre os manuais educativos<sup>50</sup> como recurso didático ou desde a história de sua criação, já que estes textos são os que têm maior presença nas aulas, ainda que na última década, no México, os estudantes da educação básica contem com outro tipo de materiais de apoio que integram as bibliotecas de sala e escolares<sup>51</sup>. Neste artigo, entretanto, exploramos a avaliação e usos do livro didático. Na primeira parte descrevemos os dispositivos legais e os critérios, procedimentos e estrutura do parecer empregados na avaliação. Na segunda, fazemos um balanço do material submetido à avaliação e dos resultados alcançados período 2008-2009. Na última parte, apresentamos algumas informações referentes aos usos que os professores fazem do livro didático de história, encerrando com algumas generalidades em termos da pesquisa sobre o livro didático ideal.

47 No México, a educação está dividida em pré-escolar, primário, secundário, ensino médio superior e ensino superior. O pré-escolar se destina às crianças entre três e cinco anos de idade e possui três graus. O primário tem seis graus, correspondente à faixa etária de ingresso aos seis anos de idade e de conclusão entre os onze e treze anos de idade. O secundário possui três graus e corresponde à faixa etária de ingresso entre onze e treze anos e de conclusão entre catorze e dezesseis anos. Informações retiradas do <http://www.sep.gob.mx/> (N. T.)

48 Docente da Universidade Pedagógica Nacional-Ajusco, Área Acadêmica 3. Estudos de doutorado em História por El Colégio de México; Pós-graduação em Ensino das Ciências Sociais, FLACSO-Argentina; Graduado em A História de México vista através do cinema (CONACULTA/Cineteca Nacional e UAM). Autora de artigos sobre História da educação e Ensino da História. Especializada em problemas do ensino e aprendizagem da História na educação Básica e Média Superior. Coordena a oferta acadêmica virtual para docentes em serviço na educação básica.

49 Em outros países estes textos recebem o nome de manuais escolares ou manuais ou livros didáticos, como obras elaboradas e usadas no processo de ensino aprendizagem por uma matéria, nível ou modalidade e contêm um programa de estudos desenvolvido sequencialmente. (N. da A.). No México e em outros países de língua espanhola, o termo utilizado é livro texto, por isso a autora faz esta ressalva em seu texto original (N. T.).

50 Gonzalez:1982; Martínez:2002; Martínez:2008; Méndez:2001; Valls:2007; Valls:2008, Vázquez:2000; Villa:1988, entre outros.

51 As bibliotecas escolares e de aula são compostas por um conjunto de livros selecionados para atender às necessidades dos diferentes componentes curriculares. Representam um suporte bibliográfico para a abordagem dos conteúdos curriculares e permitem aos alunos explorar livros e selecionar os títulos do período ou tema histórico que lhes interessa. Os livros compõem diversos acervos de bibliotecas, como materiais de apoio. Nas escolas primárias datam de 1986, quando foi iniciado o Programa Rincones de Lectura, que atendeu principalmente a essas escolas e começou a fazê-lo nas pré-escolas e de ensino primário, com os chamados pacotes de libros del Rincón.

## 1. A avaliação dos livros didáticos para o ensino médio

No México, o uso do livro didático gratuito na educação primária remonta a princípios da década de 60 do século XX. Esta decisão foi tomada como resultado de um diagnóstico quantitativo sobre o sistema educativo<sup>52</sup> correspondente ao ciclo escolar de 1958 – 1959. O então presidente da República, Adolfo López Mateos, adotou várias medidas para combater o atraso educacional, uma delas, a criação da Comissão Nacional de Livros Didáticos Gratuitos (CONALITEG). Desta maneira, se buscava impulsionar a oferta educativa do ensino primário e secundário, “por outro, conseguir o consenso social de que necessitava para manter sua hegemonia na educação, o qual obteria por duas vias: a) o caráter gratuito dos textos e sua difusão massiva, com objetivo de contribuir para a igualdade de oportunidades educativas, provendo a todos com os mesmos insumos, e b) o caráter obrigatório dos livros, que os habilitaria como veículo transmissor de uma determinada concepção de sociedade e de uma ideologia consonante com as concepções e interesses do Estado, mas também, cujo ponto de vista pedagógico serviria como o modelo do conhecimento que todo mexicano deveria alcançar” (SEP: 2009, p. 17). Os textos foram associados desde o princípio à escolarização e a alfabetização.

Reconhece-se a diversidade que existe em relação à concepção do uso do livro didático e o tipo de apoio didático que cada país considera essencial para a educação básica, de tal maneira que isso se reflita no êxito educativo. Na maioria dos países, se trabalha para que os alunos adquiram protagonismo como geradores de sua aprendizagem e isto implica que os docentes tenham uma preparação e atualização permanente não só nos conteúdos conceituais próprios de um campo de conhecimento, mas também no emprego das tecnologias da informação e da comunicação, necessárias no mundo atual.

O México tem uma forte presença e tradição em editar bons livros didáticos, por isso a sociedade exige que os alunos tenham um material educativo de qualidade. Esta exigência apresenta um desafio em sua elaboração e os docentes esperam uma boa concretização do currículo<sup>53</sup>. O Acordo Secretarial número 385 foi divulgado com o propósito de contar com elementos comuns para avaliar os livros didáticos, de todos os componentes curriculares, que chegariam às escolas de ensino secundário. Neste acordo, determinam-se as diretrizes que devem nortear o procedimento para autorizar o uso de

52 População em idade escolar primária: 7.633,455; assiduidade efetiva à escola: 4.436,561, equivalente a 58% da população em idade escolar. O resto, 3.196,800, não teve acesso à educação. SEP: 1961, 42.

53 Os livros didáticos gratuitos atuais para a educação primária têm sido questionados pelos especialistas e docentes que têm apontado erros conceituais frente aos Programas de Estudos dos componentes curriculares. Espera-se que sejam corrigidos na próxima edição.

livros destinados a escolas de nível secundário, e sua publicação no Diário Oficial da Federação é de 27 de junho de 2006.

### **Normativa que sustenta a avaliação dos livros para o ensino secundário.**

A normatividade para a autorização de livros de ensino secundário se fundamenta nos artigos 12-V da Lei Geral de Educação, 4,5 XVI e 30 X do Regulamento Interno da Secretaria de Educação Pública.

A Lei Geral de Educação (LGE) regula a educação promovida pelo Estado, pelas entidades federativas e pelos municípios e por isso é de observância geral em toda a República mexicana. Os fins da LGE buscam contribuir para o desenvolvimento do indivíduo para que exerça plenamente suas faculdades humanas e também tem a atribuição de “Autorizar o uso de livros didáticos para a educação pré-escolar, primária e secundária e média”.<sup>54</sup> A instância responsável por este processo é a Direção Geral de Materiais Educativos, dependente da Subsecretaria de Educação Básica da SEP<sup>55</sup>. Finalmente, o processo de avaliação de livros deve ater-se ao Acordo Secretarial número 284, no qual se estabelece o Plano e os Programas de Estudo 2006. No Acordo se refletem os direcionamentos da reforma educativa do ensino secundário, Assim, os LDs são regulados e devem respeitar o que está disposto no artigo 3º da Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos, na Lei Geral da Educação, além dos ordenamentos legais aplicáveis e também responder, nos termos que determina a lei, pelo uso do texto, ilustrações, desenho e os demais elementos contidos no livro apresentado para avaliação, diante dos titulares dos direitos de autor correspondente.

Os livros sujeitos a avaliação serão autorizados para utilização por tempo indefinido, até que haja mudança de plano e programas de estudo, ou os autores ou editores modifiquem o texto, as ilustrações ou o desenho de algumas das partes ou da totalidade dos livros, de tal maneira que essas modificações mudem o enfoque ou o tratamento dos conteúdos; em ambos os casos terminará a vigência e os livros terão que ser submetidos novamente à avaliação<sup>56</sup>. Também se estabelece que tanto os autores e os editores como as demais pessoas físicas ou morais, afetadas por uma resolução negativa, poderão interpor o recurso de revisão<sup>57</sup>. Na reunião de esclarecimento sobre o parecer emitido, é realiza-

54 Artigo 12- IV da LGE. Nova Lei Publicada no Diário Oficial da Federação em 13 de julho de 1993.

55 Regulamento Interino da Secretaria de Educação Pública, Artigo 30-X.

56 Acordo 385, artigo 10

57 O recurso de revisão está estabelecido pela Lei Federal de Procedimento Administrativo.

da uma interlocução entre as equipes técnicas da SEP, o coordenador de avaliadores, ao menos um dos avaliadores e os autores do livro para lhes comunicar, de maneira direta, como se propõe o enfoque do plano e os programas de estudo no livro didático, o porquê das modificações ou sugestões à proposta para que possam ser apresentadas no seguinte processo de avaliação e finalmente a retificação ou ratificação do ditame.

Os autores, editores e demais pessoas físicas ou morais que apresentam à avaliação seus livros didáticos, devem fornecer todas as atividades e as ilustrações que são necessárias para compreensão adequada do texto em geral e em qualquer de suas formas de impressão usuais no meio editorial (mecanografias, matrizes de pontos, injeção de tinta, laser ou impressões), desde que estas sejam sempre claras e legíveis<sup>58</sup>.

Além disso, os textos devem omitir mensagens ofensivas a qualquer pessoa física ou moral, assim como aquelas que tenham propósitos de publicidade comercial, política partidária ou propaganda política para favorecer ou prejudicar as pessoas que se encontrem no exercício do poder público no momento em que os livros a que se refere o artigo sejam publicados. São consideradas ofensivas aquelas mensagens que contenham textos ou imagens que agridem ou se referem de maneira desrespeitosa a pessoas físicas ou morais, grupos ou organizações sociais, religiosas ou étnicas, assim como as que promovam atitudes contrárias aos direitos humanos ou aos valores étnicos que a educação deve promover. Finalmente, neste ponto do acordo se especifica que se deve omitir propaganda sobre ações governamentais em curso<sup>59</sup>.

Os autores, editores e demais pessoas físicas ou jurídicas que submetem os livros didáticos para o ensino secundário à consideração da Secretaria de Educação Pública (SEP), devem observar estes aspectos de caráter geral mencionado. As ilustrações se referem a todo tipo de fotografias, tirinhas, mapas, desenhos, quadros, planos, croquis, esquemas e gráficos que tenham um propósito explícito para o estudo dos conteúdos e devem incluir a legenda das ilustrações correspondentes.

Este ponto é de suma importância já que os livros didáticos através das imagens podem projetar estereótipos de família, de gênero, de propaganda política ou religiosa, deformações grotescas da realidade etc. Ademais, se concebe as ilustrações como um recurso didático do livro e não como um elemento decorativo. Em geral, as ilustrações devem evitar a apresentação de mensagens deprimentes ou negativas. Entende-se por mensagem

58 Existem outras especificações, como a que a obra inclua uma página como o nome do autor ou autores, título, componente curricular, séries correspondentes, apresentar pelo menos as 16 primeiras páginas consecutivas com o conceito editorial, a diagramação e as ilustrações definitivas, apresentar o restante do material gráfico, seja em rascunho ou em versão final, dentre outros.

59 Acordo 385, artigo 1º.

deprimente ou negativa aquela que contenha textos ou imagens que descrevam ou representem cenas contrárias ou distanciadas dos valores sociais, ou que promovam condutas que atentem contra a dignidade humana, a solidariedade, o amor à pátria, o otimismo e o orgulho de ser mexicano, ou que vão de encontro ao respeito e responsabilidade com o cuidado com a saúde, a preservação do meio ambiente e o aproveitamento racional dos recursos naturais. Também devem incluir legendas de ilustração correspondentes e evitar situações relativas à promoção ou publicidade<sup>60</sup>.

Além disso, os livros didáticos do ensino secundário submetidos à avaliação deverão abordar todos os temas assinalados nos programas estudos de cada componente curricular e isto implica que o conteúdo deve estar de acordo com os propósitos, o enfoque e, sobretudo, que se desenvolva os conteúdos programáticos a partir de informação humanística, científica e técnica atualizada. A respeito do tratamento dos conteúdos se pede que em sua redação seja levado em consideração o desenvolvimento cognitivo dos alunos a quem se dirige a obra. Outro ponto central é a forma em que as atividades são sugeridas. Estas devem ser compreensíveis para os estudantes de diferentes meios socioeconômicos e das distintas regiões do país<sup>61</sup>.

Para que as atividades cumpram seu objetivo, devem estar alinhadas com o enfoque do componente curricular, com os propósitos e a aprendizagem esperados, devem ser diversas e incluir a informação necessária, de tal forma que o professor possa adaptá-las, com base em sua experiência e com os recursos a seu alcance, às necessidades de seu grupo. Um propósito fundamental das atividades é promover a recuperação e aproveitamento do conhecimento e experiência dos alunos para desenvolver habilidades, atitudes e valores, que estimulem a reflexão, propiciem a indagação e a pesquisa, assim como a proximidade com as inovações científicas e tecnológicas.

Para não saturar o texto de atividades repetitivas e só em determinadas lições, estas devem estar distribuídas em função das necessidades de tratamento dos conteúdos e intercaladas ao longo da obra e contar com instruções claras e suficientes para serem resolvidas de maneira adequada. Em caso de serem atividades práticas, deve ser sugerido material alternativo e acessível, de tal forma que possam ser realizadas pelos estudantes de nível secundário dos distintos meios socioeconômicos e de diferentes localidades. Outrossim, deverão apresentar situações que possam ser desenvolvidas individual e coletivamente; dentro e fora da sala. Para que as atividades sugeridas se fortaleçam, convém por um lado, promover o uso dos materiais educativos que a Secretaria de Educação Pública tem distribuído às escolas de educação básica e por outro lado, fomentar o uso das tecno-

60 Acordo 385, artigo 6.

61 Artigo 385, artigo 3.

logias da informação e comunicação (TIC), quando seu uso for pertinente e representar uma vantagem para o estudante.

No Acordo em questão se destaca a importância de que nos livros seja utilizada uma linguagem, uma redação e um vocabulário apropriados ao grau escolar correspondente, de tal maneira que se entenda claramente a informação que se deseja transmitir. Para isso, deve-se evitar o uso de terminologia e de palavras que dificultem a compreensão do conceito ou da informação que se deseja expor. Se for necessário incluir terminologia própria, deve-se adicionar um glossário<sup>62</sup> de termos que permitam introduzir palavras indispensáveis para o desenvolvimento de certos temas e que não possam ser substituídas por outras de uso comum para os estudantes. Assim como se deve considerar a necessidade de um glossário quando necessário, também se prevê a inclusão de uma lista de referências bibliográficas para o aluno, em particular dos materiais educativos que a Secretaria de Educação Pública distribui às escolas de educação básica e para os docentes deve-se oferecer uma lista de referências bibliográficas. Os livros recomendados deverão ser adequados para consulta pelos docentes da série e do componente curricular equivalente. As referências devem incluir *sites* de *Internet* e de materiais multimídia (CDs ou DVDs)<sup>63</sup>.

Finalmente, é importante destacar que o Acordo, no qual estão determinadas as diretrizes para o procedimento de autorização do uso de livros didáticos destinados a escolas do nível secundário, assinala que o processo de inscrição e o calendário das distintas fases do processo de autorização dos livros didáticos deverá ser publicizado anualmente no Diário Oficial da Federação além de ser divulgado através das autoridades educativas estatais, da página da *internet* da Secretaria de Educação Pública, e da Câmara Nacional da Indústria Mexicana (CANIEM).

### **Características do Parecer sobre a avaliação dos livros**

Para levar adiante o procedimento de avaliação dos livros, a Direção Geral de Materiais Educativos convida especialistas de cada um dos componentes curriculares. Os especialistas convocados para participar na avaliação não podem ser autores ou ter víncu-

62 O glossário de termos permite introduzir palavras indispensáveis para o desenvolvimento de certos temas e que não possam ser substituídas por outras de uso comum para os estudantes do grau e componente curricular correspondentes. Sempre que possível, se deve evitar a incorporação abusiva de palavras no glossário.

63 Acordo 385, artigo 5.

los contratuais com qualquer uma das editoras e deverão conhecer o nível educativo dos ditos textos<sup>64</sup>. Formam-se equipes integradas por um coordenador e vários avaliadores e cada um dos livros é revisado por dois especialistas e pelo coordenador do componente. Ao realizar a revisão dos livros para o ensino secundário, elabora-se um parecer<sup>65</sup> que contém observações gerais<sup>66</sup>, observações particulares<sup>67</sup> sobre o conteúdo e observações particulares da ilustração. Além disso, se faz marcações no livro com observações pontuais<sup>68</sup>. Estes documentos servem de fundamento para a aprovação ou reprovação do uso dos livros didáticos nas escolas de nível secundário submetidos à avaliação pela Direção Geral de Materiais Educativos.

As seguintes seções integram a estrutura do Parecer: I. Análise da estrutura do texto, referindo-se à apresentação; índice; quadros de objetivos; listagem da aprendizagem esperada; quadros ou chamadas informativas; anexos; glossário; ilustrações e bibliografia; II. Análise da proposta didática, onde se apontam comentários sobre o conteúdo, ou seja, o desenvolvimento dos temas e subtemas do programa de estudo do componente curricular em questão; o cumprimento dos propósitos, identificar se a proposta didática permite, por exemplo, no caso dos livros de História I, a compreensão das características principais do mundo em que se vive, e os problemas sociais articulados aos âmbitos políticos, econômicos e culturais assinalados no programa de estudo e, mais, se a proposta do livro fomenta o desenvolvimento de habilidades para a compreensão e orientação no contexto de acontecimentos e processos históricos no mundo e sua relação com outros processos que são postos em prática a nível nacional.

Também são feitos comentários específicos sobre as atividades propostas ao longo do livro. Por exemplo, se explicam alguma das características das sociedades atuais através do estudo do passado do mundo, se promovem a recuperação e aproveitamento do conhecimento e experiência dos alunos, se fornecem informação suficiente para que o aluno as trabalhe e para que os professores as possam adaptar segundo as necessidades de

64 Acordo 385, artigo 5.

65 O parecer é elaborado tomando como base o Acordo 385.

66 O Informe de Observações Gerais é elaborado pelo coordenador a partir das informações que lhe apresentam seus dois avaliadores. Aqui se indica, analisa e exemplifica de maneira geral os acertos e os problemas que se apresentam no livro. Tanto os informes que apresentam os avaliadores como o que elabora o coordenador seguem uma estrutura ou guia que é fornecido ao coordenador pela SEP, mesmo que o coordenador e seus avaliadores participem com suas observações na configuração do dito guia.

67 No Informe de Observações Particulares de Texto detalham-se as insuficiências específicas por página. Isto se faz assinalando textualmente o que se diz na obra e indicando o que se deve dizer ou fazer. Este documento segue um formato e nele somente se assinalam as observações particulares de texto mais importantes já que muitas das observações pontuais são marcadas diretamente no exemplar que a SEP proporciona ao coordenador para revisão do livro.

68 A partir daqui os exemplos se referirão à proposta de livros submetidos para avaliação dos componentes História I e História II para o ensino secundário.

seu grupo, se há atividades projetadas para ajudar a fortalecer a noção de tempo histórico, como as atividades relacionadas com a construção das linhas do tempo, e se estas oferecem informação precisa sobre como realizar uma escala de tempo e como estabelecer sua simbologia, se há propostas sobre ordenamento cronológico, entre outras. Este recurso deve representar visualmente os processos e os eventos respeitando a periodização estabelecida (se se trata de processos políticos ou econômicos) e também deve ser variado: mural, espiral simultânea, entre outras.

As linhas do tempo são uma ferramenta útil para o ensino-aprendizagem da história já que permitem identificar os eventos, acontecimentos ou feitos e identificar o tipo de evento, se são políticos, econômicos, sociais, culturais, artísticos, militares, científicos ou da vida cotidiana. Permitem também, estabelecer relações de sequência, casualidade, influência recíproca e simultaneidade. Este é um recurso que deve ser avaliado com muita responsabilidade, já que contribui para a formação do pensamento histórico nos estudantes e para lhes dar a dimensão correspondente ao *presentismo* em que vivem atualmente as crianças e os adolescentes, que é a tendência a considerar que só o presente tem significado real e ignorar a complexidade dos antecedentes e a responsabilidade das consequências, limitando a valorização pelos estudantes da importância do passado para a compreensão da problemática do mundo que os rodeia.

Outra característica das atividades propostas deve ser que fomentem a análise das inter-relações que os seres humanos estabeleceram entre si e com o ambiente, através do tempo e do espaço, para que desta forma, possam perceber aos indivíduos e as sociedades como protagonistas da história, reconhecendo que suas ações incidem em seu presente e futuro.

Nesta seção, o Parecer Específico também alude aos diversos recursos didáticos presentes no livro: quadros informativos, quadros de periodização, tabelas, mapas, gráficos, leituras complementares, etc. Esta proposta de recursos busca diversificar a aprendizagem, inclusive convocando os alunos a utilizar alguns deles fora das salas de aula através de visita a museus, assistir alguns filmes, realização de entrevistas, etc. como uma maneira diferente de obter, utilizar e avaliar informação histórica, às vezes partindo do cotidiano.

No final do Parecer há um espaço relativo ao enfoque didático. É um ponto de sumo interesse já que o texto deve se ater ao enfoque para que permita "... que os jovens analisem a realidade e atuem com uma perspectiva histórica, demandando o ensino de uma história formativa centrada na análise crítica da informação para a compreensão de feitos e processos e uma concepção da disciplina como um conhecimento crítico, inaca-

bado, e integral da sociedade em suas varias dimensões – política, econômica, social e cultural-” (SEP: 2006, 112) de tal maneira que o tratamento da proposta do texto deve considerar o desenvolvimento dos quatro âmbitos de estudo e oferecer ferramentas aos alunos para observar distintas realidades históricas. O livro também precisa estar estruturado adequadamente em torno das três competências do componente curricular: compreensão do tempo e espaço históricos<sup>69</sup>, manejo de informação histórica e formação de uma consciência histórica para a convivência.

A respeito da metodologia didática, deve ser observado que as orientações didáticas estabelecidas no programa de estudo do componente curricular sejam refletidas no texto. No programa de estudo se assinala que a capacidade de abstração e uso do pensamento formal deve ser fomentada para a compreensão dos conteúdos propostos para o desenvolvimento do curso. Também nesta parte, é observado o tema relativo à avaliação que no livro deve ser concebido como um processo permanente, ao apontar como referente a aprendizagem esperada de cada bloco ou unidade.

A terceira e última seção do Parecer de observações particulares é a relativa à linguagem, que deve ser compreensível e fluida para despertar o interesse dos estudantes e os interessar na sua leitura. Linguagem e redação devem estar de acordo com o destinatário e seu desenvolvimento cognitivo de tal maneira que este possa entender a informação que lhe é apresentada.

As ilustrações<sup>70</sup> também são objeto de avaliação já que são concebidas como parte do conteúdo e por isso devem comunicar conteúdos programáticos. Para cumprir com esta função, devem ter uma alta qualidade gráfica e editorial e seu tamanho deve ser adequado para que os estudantes possam realizar leitura de imagens como uma atividade sistemática. Por isso, não devem constituir um discurso paralelo, devem contribuir para que os estudantes recriem elementos do passado que lhes são, por exemplo, difíceis de imaginar ou conhecer diretamente.

Como se pode observar, o Parecer que emitem os avaliadores e o coordenador deve se reportar ao enfoque, propósitos e aprendizagem esperadas do programa do componente curricular a fim de contribuir para o cumprimento do perfil do egresso da educação básica. É importante destacar “a função do perfil do egresso dos estudantes como um elemento essencial para avançar na articulação da educação básica; uma vez que define o

69 Tempo e espaço são concebidos como duas categorias indissociáveis.

70 O Parecer de Informações Particulares de ilustração assinala erros gráficos e de edição apresentados nas fotografias, tirinhas, mapas, desenhos, quadros, planos, croquis, esquemas e gráficos inclusos no livro, indicando o que aparece no texto e a maneira em que deve ser retificado.

tipo de cidadão que espera-se que seja formado por essa educação; assim, é um referente obrigatório do ensino e da aprendizagem nas salas de aula, um guia para o trabalho com conteúdos dos componentes pelos professores e finalmente, se constitui em uma base para valorizar a eficácia do processo” (LIMA, 2006:5)

Recapitulando, os aspectos que se avaliam no Parecer são: estrutura, informação, atividades, linguagem e ilustrações de tal maneira que todos os aspectos contribuam para apresentar uma história problematizada como resultado de múltiplos processos do passado e que busca uma constante inter-relação com o presente e o futuro. Daí que seja a explicação e a análise, e não a mera narração descritiva dos acontecimentos, que devam estar nos livros didáticos para contribuir para que os alunos desenvolvam habilidades de pensamento, hierarquização de ideias prévias, resolução de perguntas problematizadoras, dentre outras<sup>71</sup>.

## 2. Um balanço da avaliação realizada entre 2008-2009

Para o ciclo escolar 2008-2009 foram apresentados ao processo de avaliação 362 propostas de 31 editoras<sup>72</sup>, discriminados abaixo:

71 Deixando claro que não se trata de transformar os alunos do ensino secundário em pequenos historiadores, mas que os livros didáticos ofereçam os conhecimentos necessários para que os ajudem a refletir e encontrem uma utilidade prática como estudantes e futuros cidadãos, além de adquirir um gosto pela história e pela leitura.

72 As editoras, que foram listadas do maior ao menor número de livros enviados para avaliação, considerando o número global de textos recebidos para todos os componentes curriculares da educação secundária, são: Ediciones SM, Ediciones Castillo, Santillana, Grupo Editorial Patria, Trillas, Fernández Editores, Macmillan de México, Oxford University Press, Limusa Noriega Editores, Nuevo México, Ediciones Larousse, Ediciones Pedagógicas/Ma-Graw Hill, Esfinge, Grupo Editorial Norma, Pearson Educación, Autor independiente, Richmond Publishing, Ángeles Editores, Editorial Progreso, Greenwich ELT, Aguilar Loreto, Centro de Investigación de Modelos Educativos, Edere, CEM Contenidos Estudiantiles Mexicanos S. A. de C. V. Contextos Culturales Editores, Ediciones Ángeles Hermanos, Jamer Editores, Limusa/ Vicens Vives, Progreso, Uribe y Ferrari Editores, Yolihue.

História I e História II. Para uso nos segundos e terceiros anos do ensino secundário.	39
Ciências I. Com ênfase em Biologia. Para uso no primeiro ano do ensino secundário.	23
Ciências II. Com ênfase em Física. Para uso no segundo ano do ensino secundário.	20
Ciências III. Com ênfase em Química. Para uso no terceiro ano do ensino secundário.	24
Matemática. Propostas para cada um dos anos do ensino secundário.	79
Espanhol. Propostas de livros para cada um dos anos do ensino secundário.	62
Formação Cívica e Ética. Propostas para segundo e terceiro anos do ensino secundário.	43
Geografia. Para uso no primeiro ano do ensino secundário.	23
Língua estrangeira (Inglês). Propostas para cada um dos anos do ensino secundário.	49
TOTAL	362

Do total dos textos apresentados para serem avaliados, só 11% corresponderam aos livros de História tanto de História I (universal) quanto de História II (México). No seguinte gráfico pode-se observar a porcentagem de livros por disciplina.

## 1

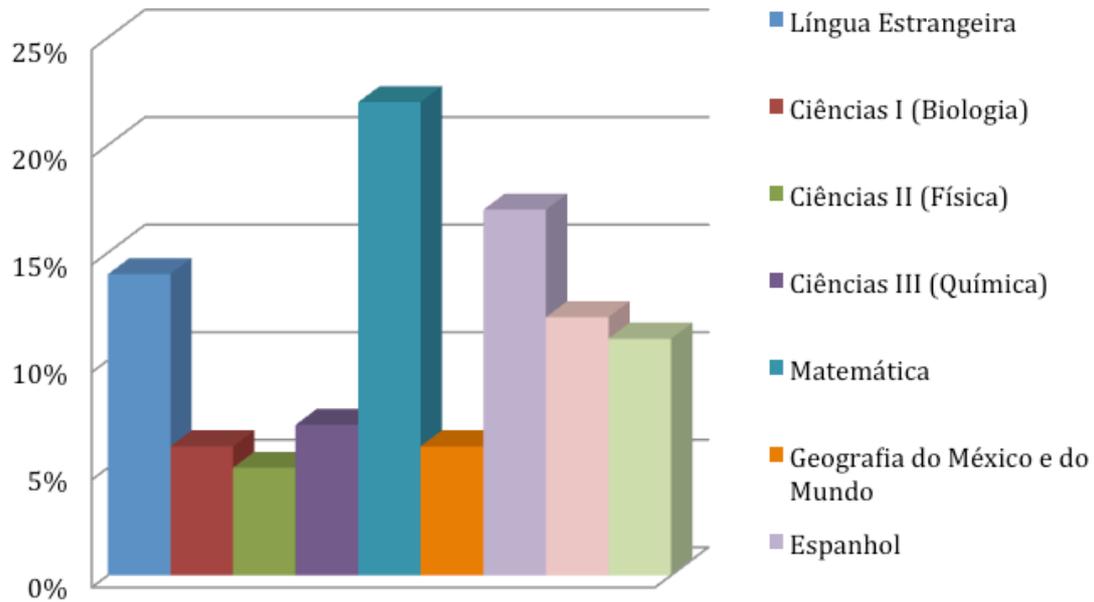


Gráfico 1: Matemática 22%, Espanhol 17%, Língua estrangeira 14%, Formação Cívica e Ética 12%, História 11%, Ciências III (Química) 7%, Geografia do México e do mundo 6%, Ciências I (Biologia) 6%, Ciências II (Física) 5%

Nessa ocasião foram revisados 39 livros e apresentamos a seguir algumas observações realizadas durante o processo de revisão. A carga horária de trabalho deste componente no ensino secundário é de 4 horas semanais para História I e História II, cursadas no segundo e terceiro ano respectivamente. Os livros de História no México se caracterizam pela sua extensão e pelo número de páginas dos textos *vs* o tempo destinado para o ensino e aprendizagem, e a prática generalizada entre os professores de ensino secundário, do uso quase exclusivo do livro para o desenvolvimento da sua prática docente torna impossível que os estudantes concluam todo o programa de estudos, que além de tudo privilegiam o conhecimento de temas sobre a história do século XX e início do século XXI. Com a extensão dos textos, nos quais às vezes se faz uma descrição factual e pontual dos acontecimentos, o principal desafio que temos como professores é fazer com que a história tenha sentido para os estudantes, que eles aprendam a se perguntar sobre os feitos do passado, sobre sua importância e suas implicações na configuração das condições de vida presente e como se vai construindo o caminho para o futuro. No quadro seguinte é possível observar o número de páginas dos livros.

História I (Universal)	No. de Páginas	História II (México)	No. de Páginas
Livro I	472	Livro I	320
Livro 2	470	Livro 2	583
Livro 3	456	Livro 3	356
Livro 4	453	Livro 4	366
Livro 5	432	Livro 5	338
Livro 6	408	Livro 6	569
Livro 7	404	Livro 7	303
Livro 8	396	Livro 8	538
Livro 9	361	Livro 9	370
Livro 10	347	Livro 10	300
Livro 11	344	Livro 11	334
Livro 12	342	Livro 12	408
Livro 13	328	Livro 13	288
Livro 14	322	Livro 14	304
Livro 15	320	Livro 15	282
Livro 16	320	Livro 16	378
Livro 17	314	Livro 17	398
Livro 18	288	Livro 18	368
Livro 19	288	Libro 19	356
Livro 20	246		

Neste processo de avaliação nenhum dos 39 textos, foi aprovado completamente. Entretanto, houve alguns que apresentaram uma melhor qualidade em relação ao desenvolvimento dos conteúdos, à proposta didática e à proposta editorial.

No quadro seguinte se resumem os principais acertos e as principais dificuldades para o uso nas escolas de ensino secundário dos livros objeto de avaliação.

Principais Acertos	Principais Dificuldades
<p>A Apresentação dos livros é importante, já que ao oferecer uma clara explicação tanto do texto como dos recursos é um primeiro convite a sua leitura. Além disso, nesta seção, se deve considerar tanto o professor quanto o estudante. Alguns livros a estruturaram dessa forma.</p>	<p>Há livros nos quais não se faz uma diferença na apresentação dedicada aos professores e aos alunos. Às vezes a redação não é consistente com o propósito que deve ter esta seção e não se apresenta de forma clara. Os objetivos e propósitos do ensino da história não são explicados de forma breve, anunciam-se as noções históricas que serão trabalhadas, mas sequer lhe dedicam uma ou duas linhas para explicá-las. Esta seção é importante, porque é o espaço apropriado para enfatizar o valor formativo da História como disciplina de estudo.</p>
<p>Capacidade de fazer uma boa síntese do desenvolvimento dos conteúdos dos programas de estudo, sem sacrificar as explicações dos processos históricos. Apresentar a informação sem erros cronológicos ou relativos aos sujeitos históricos.</p>	<p>Apresentaram-se livros volumosos o que faz com que praticamente não se possa concluir seu estudo em um ciclo escolar. Além disso, há textos que contêm uma série de imprecisões ao localizar alguns acontecimentos em datas equivocadas, estão cheios de adjetivos ou apresentam a informação como um conhecimento histórico acabado e, portanto, não sujeito a diversas interpretações e à constante renovação a partir de novas indagações e observações feitas. Isto vai contra a concepção do enfoque e da própria disciplina.</p>
<p>Conseguir uma articulação adequada entre o desenvolvimento dos conteúdos com o enfoque, com a proposta de atividades e com os quadros e imagens.</p>	<p>Falta de articulação entre o desenvolvimento dos conteúdos e a proposta didática derivada das seções que compõem o enfoque do ensino da História.</p>
<p>Desenvolver com suficiência os conteúdos sem chegar à especificidade de um livro especializado em uma área ou período da história universal ou do México, próprio dos profissionais da história.</p>	<p>Pretender que a insuficiência no desenvolvimento dos conteúdos dos programas de estudo se possa suprir com a proposta de atividades que peçam ao aluno para investigar essas ausências temáticas.</p>

<p>A primeira seção da estrutura dos blocos dos programas de estudo é o “Panorama do período” cujo propósito é oferecer uma visão de conjunto do período histórico que se desenvolverá nas lições do bloco. Alguns livros o apresentam de acordo com o propósito assinalado claramente nos programas. Em quatro páginas o desenvolvem e incorporam linha do tempo e mapa histórico, além de ilustrações e atividades que permitam tanto uma aproximação ao tema quanto recuperar os conhecimentos prévios dos alunos.</p>	<p>Alguns textos querem desenvolver nesta seção uma síntese muito apressada do período do bloco e isso traz como consequência a sobrecarga de informação e ao final não cumprem com sua proposta já que as ideias aparecem desorganizadas e não se dá uma ideia de processo. Ademais, apresentam deficiências na configuração das linhas do tempo ou barras cronológicas e nos mapas repletos de informação que por isso perdem sua função que é a de ter um caráter geral e introdutório.</p>
<p>Atividades bem planejadas de tal maneira que promovam o uso da linguagem de uma perspectiva histórica para que os alunos possam ter um adequado uso dos conceitos chave.</p>	<p>Descuido no tratamento dos conceitos chave, não se promove sua compreensão e uso por parte do aluno através de atividades, e em alguns casos só se definem na seção correspondente (geralmente o Glossário), o que impede que os alunos os utilizem no contexto histórico correspondente.</p>
<p>Os “Temas para analisar e refletir” (tem uma função similar as propostas que aparecem em outros componentes como projetos ou estudos de caso), em alguns livros se apresentam adequadamente. Já que têm a finalidade de servir como fechamento do bloco, este espaço curricular serve para que o aluno ponha em jogo as competências desenvolvidas no bloco. Em alguns livros, além de oferecer uma visão sintética, concebem atividades e fornecem referências de fontes para consulta.</p>	<p>Em alguns livros não se oferece uma visão panorâmica e introdutória dos “Temas...” cujo propósito é que através deles se desperte o interesse pelo passado por uma perspectiva histórica que contribua para o desenvolvimento das noções temporais e que mobilize as competências desenvolvidas no bloco. Alguns textos se limitam a incorporar quadros de fragmentos de algumas fontes ou sustentam esta seção somente oferecendo referências bibliográficas ou páginas <i>Web</i>.</p>

<p>Em relação às atividades, nos textos que são suscetíveis de aprovação, sempre e quando se atenham as recomendações que se fazem no parecer e no livro, se observa um adequado planejamento. São diversificadas de tal maneira que algumas resgatem as ideias prévias dos alunos, outras promovem o fortalecimento das noções espaço-temporais e a reflexão, organização da informação, a formulação de hipótese e o intercâmbio de ideias entre os alunos. Em geral promovem o desenvolvimento das competências, são variadas e se apegam ao enfoque para o ensino da História.</p>	<p>Há livros que propõem atividades repetitivas como os questionários que remetem a uma concepção “tradicionalista” de conceber a História como a simples acumulação de informação, ou não apelam ao trabalho em equipe, à auto-avaliação e não sugerem formas de trabalho que atendam aos fins de ensino deste componente. Finalmente podemos constatar que não concebem no planejamento das atividades que o tempo e o espaço são duas categorias indissociáveis.</p>
<p>O uso da linguagem em alguns livros é compreensível, apropriado e pertinente e estão livres de erros ortográficos.</p>	<p>Alguns autores esquecem que estão escrevendo para alunos de segundo e terceiro ano do ensino secundário, que têm entre 13 e 15 anos de idade, e utilizam terminologia própria da História, mas pouco compreensível para os adolescentes. Além disso, apresentam múltiplos erros ortográficos.</p>
<p>Além do trabalho dos autores dos livros também deve haver um cuidado com a sua edição. Alguns, poucos, cumprem com estes requisitos, sobretudo na qualidade das ilustrações sejam mapas, linhas do tempo, imagens, títulos ou legendas das ilustrações. Em geral, as ilustrações tem importância comunicativa e não são meramente decorativas, mas fazem parte do desenvolvimento dos conteúdos. Por outro lado, é importante ressaltar que poucos textos apresentam um ponto forte no desenho das linhas do tempo, para que os estudantes, em forma gráfica possam observar acontecimentos, processos e simultaneidade de eventos, não só na localização no tempo, mas também no espaço.</p>	<p>Há praticamente um descuido generalizado na edição dos livros. Os mapas são pequenos e carregados de informação. Mesmo que não sejam retomados nas lições, carecem de uma simbologia clara e de escala. As linhas do tempo não têm a proporcionalidade requerida, não são indicados eventos ou acontecimentos que conformam os processos históricos; as imagens não são claras e às vezes se pede que os alunos realizem uma leitura delas; as legendas das ilustrações não proporcionam informação complementar; outras vezes se repetem as imagens ou ilustrações e por isso ficam fora de contexto. Se observa, também, que não há cuidado em realizar uma correção de estilo ou ortotipográfica.</p>

<p>O livro também deve considerar a avaliação como um processo permanente (atendendo ao estipulado tanto no Plano de estudos como no programa específico da disciplina). Este princípio deve permear as propostas das atividades atendo-se às aprendizagens esperadas. Alguns textos assim os concebem e se observa uma relação e articulação pertinente.</p>	<p>Há textos em que os autores não realizam uma sequência de atividades adequadas e não dão importância, por exemplo, à auto avaliação, o que impede que tanto os professores, que optem por esse texto, como os alunos, não tenham claro que a avaliação é um processo permanente, que em última instância é o que a diferencia de uma concepção tradicionalista de avaliação concebida como uma atividade de pontuação.</p> <p>Também em alguns livros a aprendizagem esperada não é incluída ou só se incorporam algumas, de maneira que não fica claro o que se espera que os alunos saibam ou sejam capazes de fazer ao finalizar o bloco.</p>
<p>Há poucos livros que nas atividades propostas recuperam a relação que tem a História com outras disciplinas. As referências mais comuns são com Geografia, Formação Cívica e Ética, Ciências e em menor escala com Artes.</p>	<p>A maioria dos livros não atende a uma articulação com outros componentes seja ela com os do próprio nível ou do ano anterior. Há uma fragilidade evidente, já que os espaços adequados podem ser através do desenvolvimento de algum conteúdo ou da explicitação da relação da História com outros componentes curriculares que em maior ou menor medida compartilhe propósitos ou desenvolvimento de habilidades, por exemplo: Espanhol, Ciências, Geografia, (primeiro ano), Artes, Matemáticas e Formação Cívica e Ética.</p> <p>Nos conteúdos da História há campos comuns a outras disciplinas como a educação ambiental e a formação de valores, este último, muito relacionado com um dos pontos que estruturam o programa “Formação de uma consciência histórica para a convivência”, portanto, a relação com Ciências I, Geografia e Formação Cívica e Ética é obrigatória.</p> <p>Em geral, é um aspecto descuidado.</p>

<p>A bibliografia é uma parte também importante do livro, poucos deles tiveram o cuidado de apresentá-la adequadamente, além de distinguir entre a própria para os professores, para alunos e a consultada para a elaboração do texto. Além disso, incorporam referências de sites da internet, com o que se estimula o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).</p>	<p>Alguns livros dedicam pouca atenção à esta seção. As referências são incompletas, os nomes de autores escritos incorretamente, não diferenciam os textos recomendados para estudantes dos para os professores, alguns sites na internet não puderam ser consultados pela referência estar errada ou remeter a outro tipo de informação que não guarda relação com o texto, por exemplo, alguma delas remetia a um site para oferecer hospedagem. Os TIC, como um recurso, são importantes porque implicam novas aprendizagens para boa parte dos estudantes e docentes.</p>
--	--

É preciso assegurar que os livros didáticos, tanto para o ensino primário como secundário, expressem uma relação necessária e articulada entre o enfoque para o ensino da História, o desenvolvimento dos conteúdos, o uso de recursos didáticos e as propostas de atividades<sup>73</sup>. Deste modo, o aluno não só adquire informação ou conhecimentos, mas também aprenderá a usar estratégias cognitivas que lhe permitam mobilizar as aprendizagens ou saberes adquiridos. Por isso, os materiais educativos não só se valorizam por conta de um tratamento fiel aos programas de estudo, senão porque sua elaboração articulada entre desenvolvimento disciplinar e proposta pedagógica garante um melhor êxito educativo por parte dos alunos.

### 3. Sobre os usos do livro didático de história

Durante os meses de fevereiro a junho de 2009 os Assessores Técnicos Estaduais e professores da disciplina de História de ensino secundário foram questionados sobre os livros didáticos que utilizam com seus alunos. O objetivo principal da pesquisa era conhecer as vantagens e desafios que apresentavam os programa de estudos de História I e História II, foram incluídas algumas perguntas para saber sobre o uso do livro em sala. O total de instrumentos (questionários) aplicados foi de 219 em 15 entidades federati-

<sup>73</sup> Em alguns livros as atividades são de caráter tradicional, onde chegam a prevalecer os questionários que conduzem a uma aprendizagem de memorização, limitando portanto, o desenvolvimento das habilidades e competências próprias da disciplina. O conveniente é fazer uma proposta diversificada dos recursos didáticos, sem cair no extremo de pensar que as atividades podem suprir o desenvolvimento de determinados conteúdos ou até propor um número excessivo de atividades que dificilmente podem ser realizadas durante o curso.

vas, das 32 que integram o país: Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Chiapas, Coahuila, Guanajuato, Hidalgo, Nayarit, Nuevo León, Puebla, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Yucatán.

Para os efeitos deste texto, apresentaremos os resultados às seguintes perguntas presentes na seção referente a *Atividades no ensino da história*.

Atividade	Sempre	Às vezes	Nunca
Leitura do livro didático			
Ditado de textos			
Cópia textual do livro didático			
Leitura e análise de imagens históricas			
Consulta das bibliotecas escolares e de sala			
Ver e comentar filmes ou vídeos históricos			
Busca de informação na <i>internet</i>			
Outras _____			

De acordo com as respostas, constata-se que o uso do livro didático no ensino secundário se converteu em uma das práticas mais recorrentes. Em alguns casos é referência obrigatória, e, em outros mais, se converte na única opção para dar conta da abordagem dos conteúdos do componente e suas atividades correspondentes.

### A leitura do livro didático no ensino de história

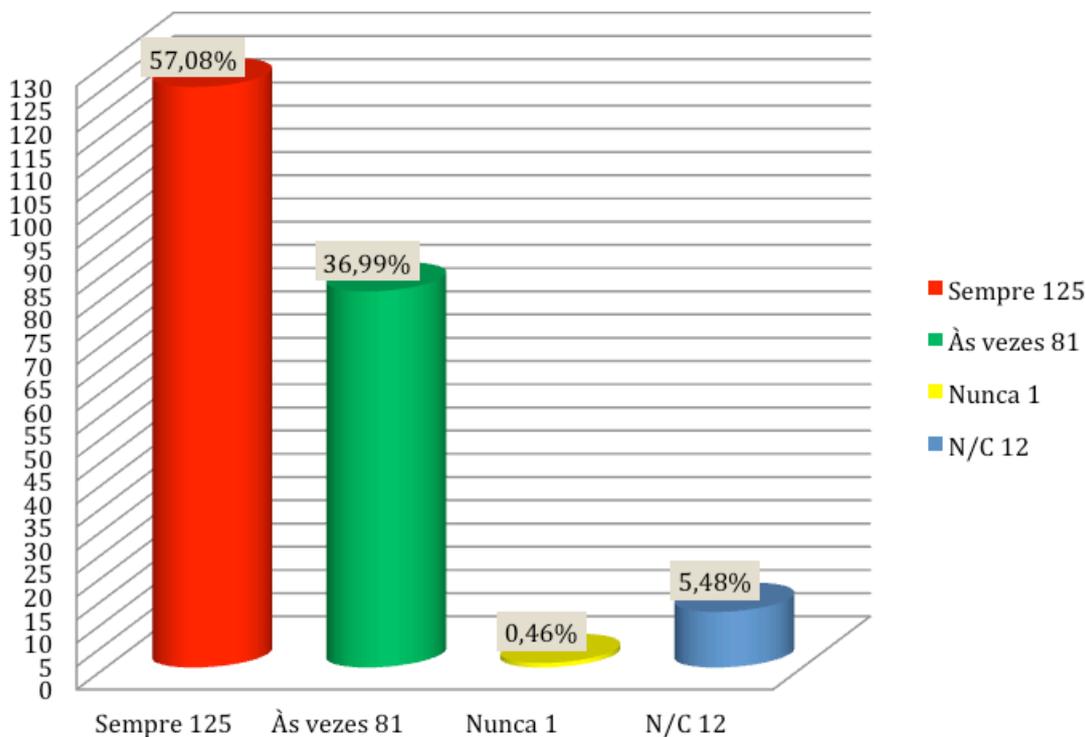


Gráfico 2: A leitura do livro didático no ensino de História.

O ditado de textos no ensino de história se realiza às vezes (45.21%), segundo os professores de ensino secundário que participaram da pesquisa e o indicador correspondente a sua não realização é significativo, se expressa com 37.9%. Com base nesta informação se estima que esta prática de alunos e professores na sala de aula, tenda à repetição sem mediar nenhum outro processo e são associadas a práticas de caráter tradicional na docência, ainda que não correspondam ao enfoque de aprendizagem.

### Ditado de textos no ensino da história

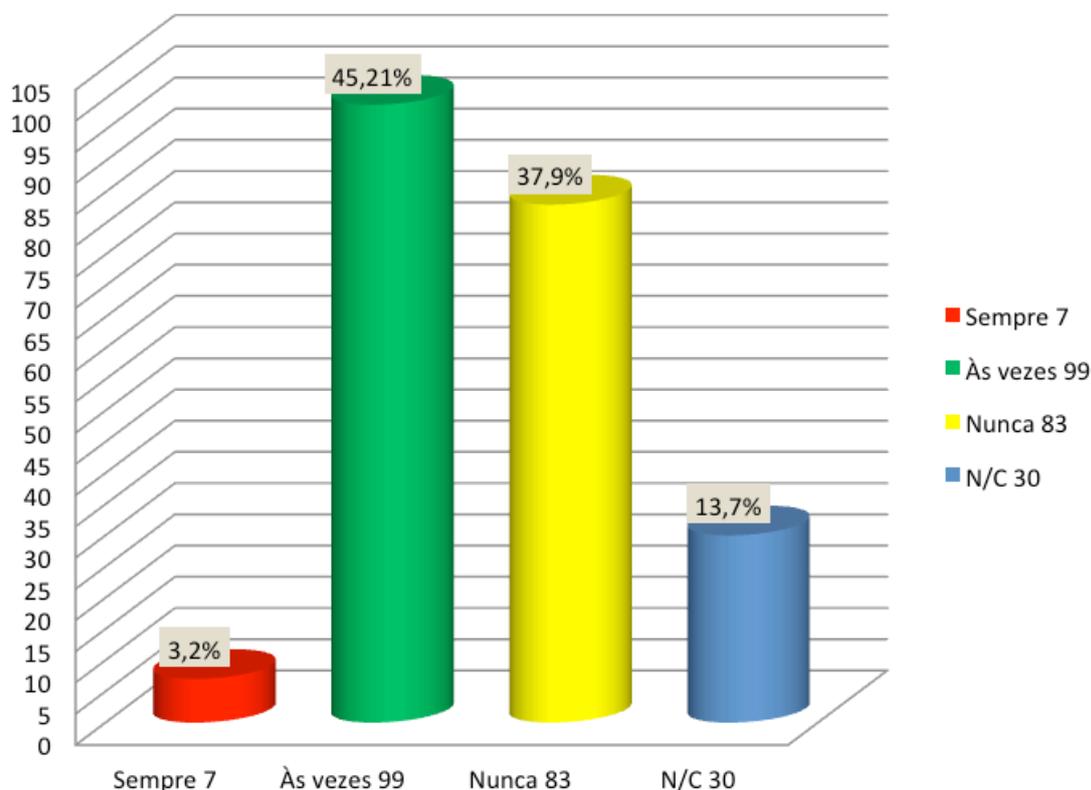


Gráfico 3: Ditado de textos no ensino de História.

A cópia textual do livro didático no ensino de história, com base no esclarecido pelos professores, é promovida por apenas 17.81%. Entre aqueles que o fazem, o correspondente à frequência de às vezes respondem por 15.53% e os que dizem praticar sempre representam 2.28%. 62.1% dos professores responderam que nunca desenvolvem esta atividade. Esta postura está de acordo com os planos do Programa de Estudos no que diz respeito a privilegiar processos de aprendizagem e compreensão que tendem ao desenvolvimento de habilidades e competências básicas de aprendizagem.

## A cópia textual de livro didático no ensino da história

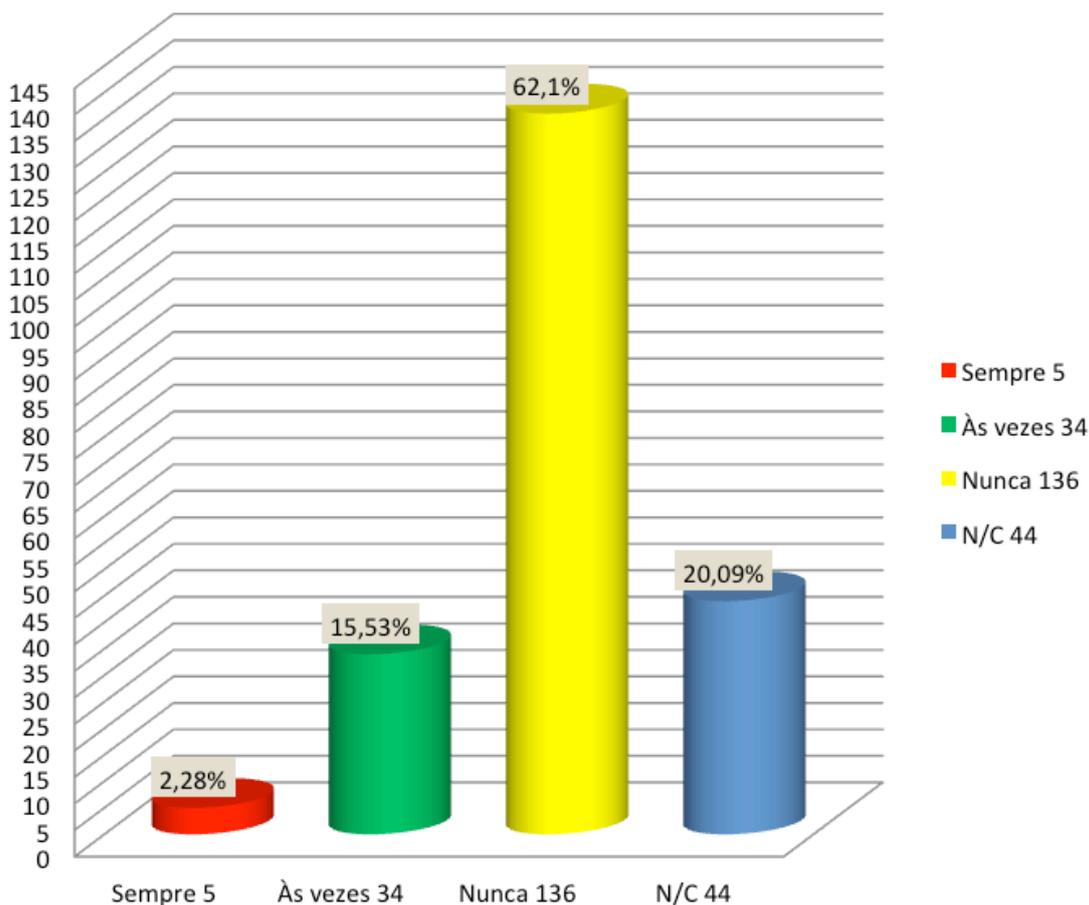


Gráfico 4: A cópia textual do livro didático no ensino de História.

Sobre a informação a respeito da leitura e análise de imagens históricas no ensino da história (recorre-se em grande medida às imagens presentes nos LDs), 48.4% menciona que as promove às vezes; 36.99% dizem que sempre promovem. Esta variável, quando vinculada à leitura do livro didático, adquire maior importância, porque entre as dificuldades que assinalam os professores para ensinar a matéria se encontram a falta de textos e informações condizentes com as temáticas dos programas, revelando que o recurso principal ao desenvolvimento das atividades para o ensino de história é o livro didático.

### Leitura e análise de imagens históricas no ensino da história

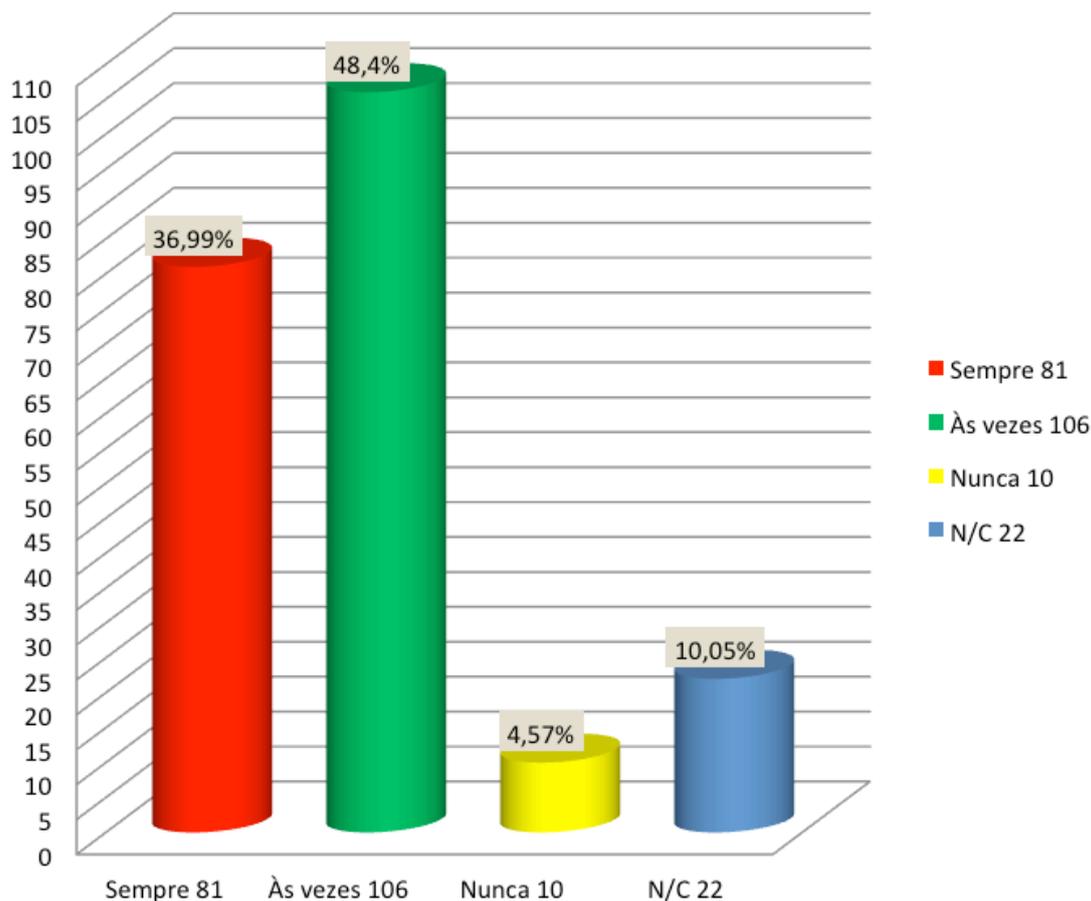


Gráfico 5: Leitura e análise de imagens históricas no ensino da História.

A consulta de textos na biblioteca escolar ou na biblioteca da sala no ensino de história apresenta as seguintes particularidades: 21% diz que o faz sempre e 48,86% indica às vezes. O resultado da enquête mostra que a atenção e consulta dos textos de ambas as bibliotecas não se pratica de maneira regular, apresentando um problema significativo para a promoção do desenvolvimento das habilidades de investigação, das possibilidades de confrontar posturas e complementar ou ampliar a informação que se recebe na sala. Neste sentido, ainda que se conte com estes recursos e que se defenda seu uso já que os programas de estudo fazem referências concretas para sua consulta, o livro didático continua sendo a coluna vertebral para a aula de História como fonte de informação.

### Consulta das bibliotecas escolares e de sala no ensino da História

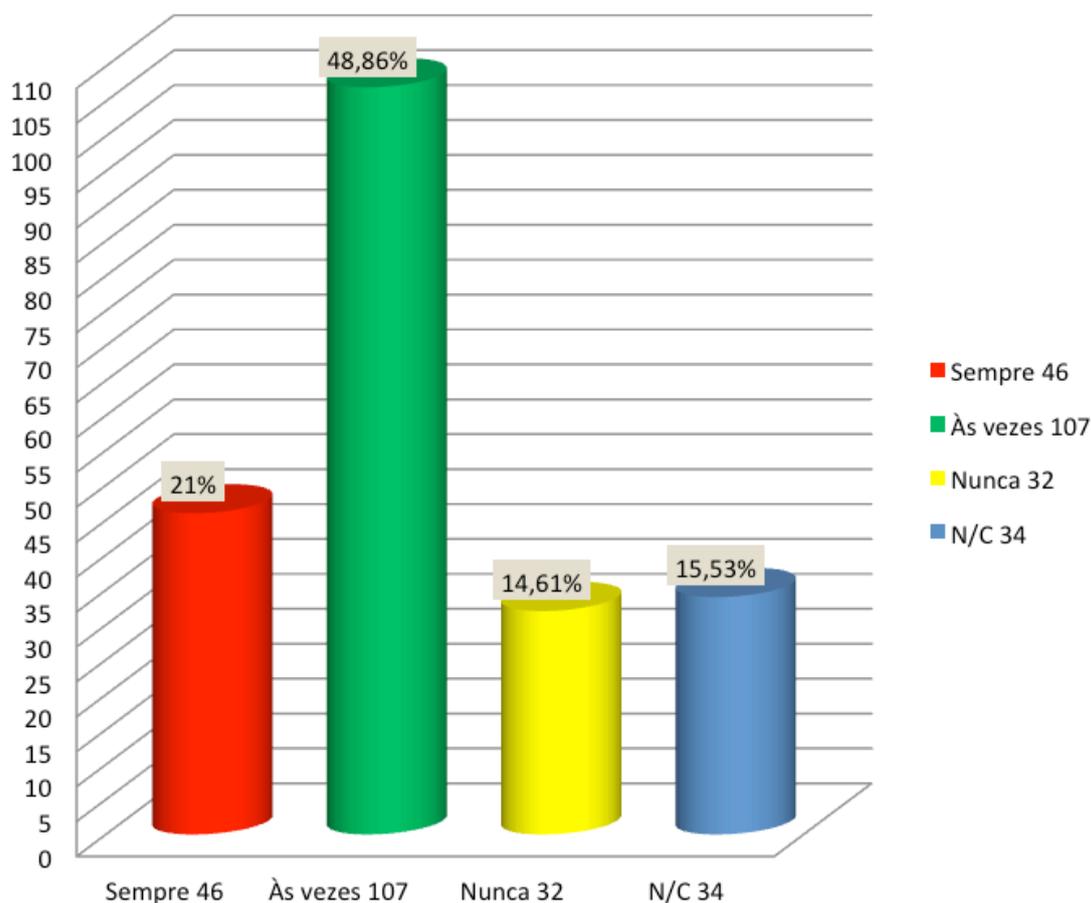


Gráfico 6: Consulta às bibliotecas escolares e de sala de aula no ensino da História

*Os apoios didáticos* são todos os recursos que auxiliam ao docente e ao aluno a desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, a fim de promover uma série de competências e favorecer o desenvolvimento dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. O uso de recursos e fontes de informação para o ensino e aprendizagem da história deve ser diversificado e variado.

O livro didático tem um valor pedagógico na educação, contém os temas ou conhecimentos que o docente deve ensinar aos seus alunos, de acordo com as exigências formativas estabelecidas nos planos e programas de estudo correspondentes. Como vimos comentando, o docente de ensino secundário baseia suas atividades didáticas fundamentalmente no livro didático, como mostram as respostas dadas à enquete, já que 76.26% emprega sempre o livro de texto e 20.55% às vezes.

O uso do livro didático se complementa com recursos que o docente propõe para desenvolver atividades como pesquisar, selecionar, organizar e interpretar a informação, como são as monografias, biografias, mapas, linhas do tempo, esquemas, Enciclomedia<sup>74</sup> e *internet*.

#### Recursos que utiliza em suas aulas de História

Recurso	Sempre	Às vezes	Nunca	Não respondeu
Livro didático	167	45	0	7
Monografias/biografias	47	145	5	22
Textos ou fragmentos históricos	72	121	2	24
Mapas	118	90	2	9
Linhas do tempo	153	57	2	7
Esquemas	137	67	1	14
Biblioteca escolar e de sala	39	113	34	33
Enciclomédia	16	58	90	55
<i>Internet</i>	67	118	13	21

74 Enciclomedia é um programa da Secretaria de Educação Pública do México. Consiste em um conjunto de recursos complementares como exercícios, vídeos, músicas, textos, imagens, etc. disponibilizados virtualmente. (N. T.)

### O livro didático, um recurso que o professor utiliza em suas aulas de história

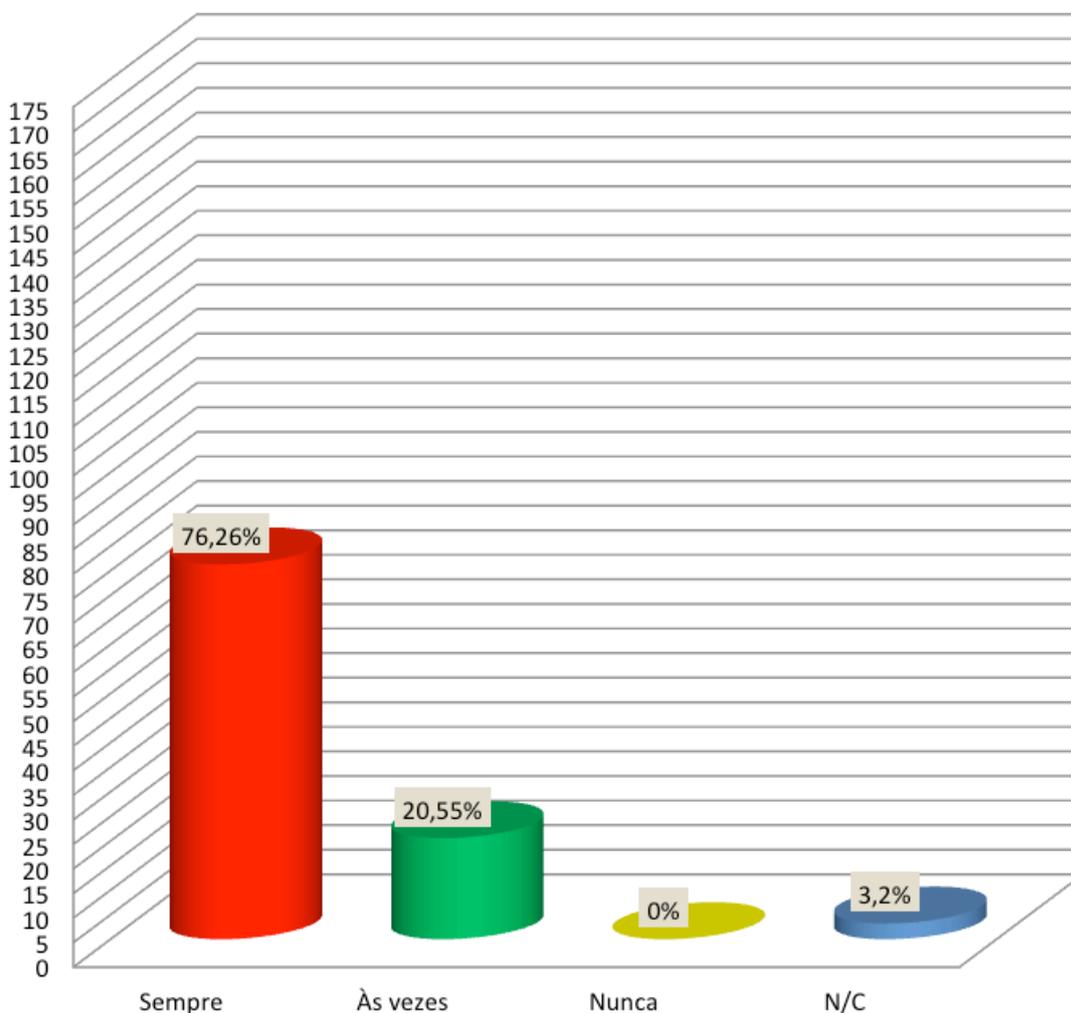


Gráfico 7: O livro didático, um recurso que o professor utiliza em suas aulas de História.

Os docentes apontam outros recursos empregados no processo ensino aprendizagem como: cadernos de exercício, maquetes, periódicos, revistas, cartazes, enquetes, entre outros. O uso de todos estes recursos revela a preocupação do docente em diversificar suas formas de ensino e sua metodologia didática. Entretanto, é necessário que se leve em conta a importância de promover a reflexão, a problematização, como também a busca de novos elementos para o ensino da disciplina de tal maneira que não se traduza em uma repetição ou cópia da informação.

A biblioteca escolar e de sala é composta por um conjunto de livros selecionados para atender as necessidades dos diferentes componentes curriculares e dos objetivos que

a escola de nível secundário deve cumprir. Representam um suporte bibliográfico para a abordagem dos conteúdos curriculares, pelo quê se requer o uso dos textos para conhecer o acervo suscetível de ser vinculado à disciplina de História. Aqui apresentamos um gráfico que permite observar o quanto o professor convoca os alunos a explorarem os livros e selecionar os títulos do período ou tema histórico que lhes interessa. Aproximadamente 15,53% dos docentes não recorrem ao material bibliográfico com que conta a escola. 51,6% às vezes e só 17,81% o emprega sempre. As bibliotecas escolares e de sala são necessárias para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem.

### Biblioteca escolar e de sala, um recurso que o professor utiliza em suas aulas de história

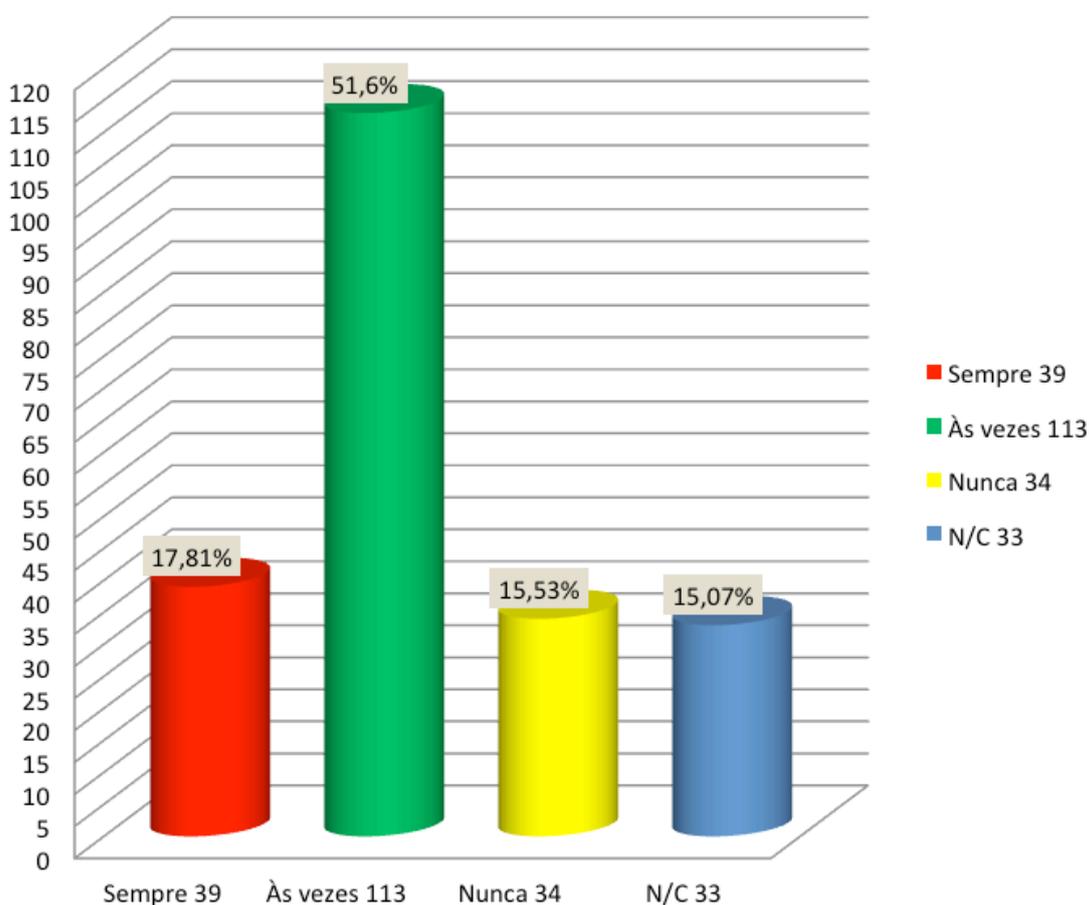


Gráfico 8: Biblioteca Escolar e de Sala: um recurso que o professor utiliza em suas aulas de História.

Em uma pergunta aberta, o docente deveria anotar que referentes utiliza para avaliar seus estudantes. Houve respostas que assinalavam a prática de realizar exames com livro aberto, indicando outro uso do manual escolar relacionado a um ensino aprendizagem tradicional em que um dado concreto se torna objeto de estudo.

Há pesquisas sobre a concepção do livro didático como recurso didático, sobre sugestões de melhora dos manuais educativos, sobre a orientação didática que devem ter, sobre a percepção dos alunos sobre o texto escolar ou sobre o que poderia conceber-se como o livro didático ideal<sup>75</sup>.

Em geral, em um livro aceitável seu conteúdo deve ser valioso, prático, inovador e criativo; ser claro e preciso em seu vocabulário e em sua conceituação; dar resposta através de seu desenvolvimento às aprendizagens esperadas e aos propósitos apresentados nos programas de estudos, deve desenvolver os conteúdos de tal forma que sejam atrativos e prendam a atenção e o interesse dos alunos. Também se espera que os manuais didáticos, demonstrem uma clara e conseqüente articulação entre suas seções didáticas.

Para o caso concreto dos textos de História, estes devem impulsionar o desenvolvimento das habilidades intelectuais e as noções próprias deste componente curricular, devem permitir aos alunos compreender e explicar o presente através de problematizações, análises de diversas fontes de informação e o encontro das inter-relações que se estabelecem entre o indivíduo, a sociedade e a natureza. Isto implica que o manual estará contribuindo para passar de uma história meramente descritiva e memorialística a uma compreensível pelo aluno, que lhe ajude a entender a realidade atual.

---

75 Burguera, J. (2006) Lacueva A. (1989), Mainer, J. (1997), Rösen, J. (1997), Tiana, A. (1999), Valls R. (2008).

## Referências bibliográficas

ÁVILA, A. C. y Muñoz V. (1999). *Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos*. México: Noriega-Limusa.

BURGUERA, J. (2006) “Usos i abusos del libre de texto” en *Perspectiva Escolar*, Italia, No. 302, pp. 75-79.

Diario Oficial de la Federación (2006) *Acuerdo Secretarial número 384*, por el que se determinan los lineamientos a que se sujetará el procedimiento para autorizar el uso de libros de texto destinados a escuelas del nivel de secundaria. México, 27 de junio.

GONZÁLEZ, E. (coord.) (1982) *Los libros de texto gratuitos*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos/SEP.

LACUEVA A. y Manterola C. (1989) La producción de textos como una línea de trabajo en las instituciones de formación docente. Nuestra experiencia. Venezuela, *Revista de Pedagogía* 17: 33-43

LIMA, L. (2006), “Reforma de la educación secundaria”, en *Revista Edusat*, año IX, núm. 59, 3ª época, septiembre-octubre, México, SEP/ILCE/DGTV.

MAINER, J. (1997) ¿Nuevos libros para reformar la enseñanza? Apuntes sobre los textos escolares de ciencias sociales para la secundaria obligatoria, Barcelona, Íber, No. 4: 87-103.

MARTÍNEZ J. (2002) *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid. Morata

MARTÍNEZ J. (2008) Los libros de texto como practica discursiva. España: *Revista de la Sociedad de Sociología de la Educación*. Vol 1, No. 1

MÉNDEZ J. A. (2001) *Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares*. Ágora digital No. 2. <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/monografico/mendez.htm>

RÜSEN, J. (1997) “El libro de texto ideal” Barcelona, Íber, No. 12: 79-93.

SEP. (2006) Plan de estudios. Educación Básica Secundaria. México.

SEP. (2006) *Fundamentación Curricular. Historia*. Reforma de la Educación Secundaria. México.

TIANA, A. (1999) La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: El proyecto MANES. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 4:101-119

VALLS R. (2008) La enseñanza de la Historia y textos escolares. Buenos Aires: Libros del Zarzal.

VÁZQUEZ, J. (2000) *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.

VILLA, L. (1988) Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación. México: Universidad de Guadalajara.



# 5

---

**O Processo de Seleção de Livros para as Bibliotecas  
Escolares e Bibliotecas de Sala de Aula no México**

**Maria Luisa Díaz González**

## O Processo de Seleção de Livros para as Bibliotecas Escolares e as Bibliotecas de Sala de Aula no México.

Maria Luisa Díaz González<sup>76</sup>

Este artigo busca compartilhar a experiência sobre o processo de seleção de livros para as Bibliotecas Escolares e as Bibliotecas de Salas de Aula que desde 2001 são distribuídos a todas as escolas públicas de Educação Básica no México através do Programa Nacional de Leitura ligado à Sub-secretaria de Educação Básica da Secretaria de Educação Pública. Uma experiência de seleção de livros que é recente diante da própria história do país em matéria de adoção de livros; pois por um lado, tem-se referência que o primeiro livro didático gratuito para o ensino primário, escrito por Dom Ignacio Ramírez, foi distribuído em 1884 a todos os alunos desse nível educativo do país<sup>77</sup> e por outro, sabe-se que em 1921 o Secretário de Educação, Lic. José Vasconcelos, criou o Programa de Leituras Clássicas para Crianças, a partir do qual se realizaram tiragens massivas de livros clássicos. Para citar um exemplo, distribuiu-se no México, 38.940 exemplares da *Iliada*.<sup>78</sup> Deste modo, com a criação do Programa Nacional de Espaços de Leitura, de 1986 a 2000, publicaram-se aproximadamente 25 milhões de livros que foram distribuídos em 48.000 Jardins de Infância e 70.000 Escolas Primárias mexicanas.<sup>79</sup> No entanto, a abertura dada pelo Programa Nacional de Leitura para iniciar um processo conjunto de seleção de livros para as Bibliotecas Escolares e as Bibliotecas de Sala, representou para o país, um primeiro exercício para não apenas tornar transparente o uso dos recursos, mas para fortalecer através deste processo as ações encaminhadas para formar mestres e alunos, leitores e escritores.

76 Promotora por 15 anos de diversos Programas e Projetos de Leitura e Escrita em Nayarit; México, Especialista em Política e Gestão Educativa pela FLACSO, México e atualmente, Coordenadora Estatal do Programa Nacional de Leitura em Nayarit.

77 Arellano, Emilio (2009). *Ignacio Ramírez. El Nigromante. Memorias Prohibidas*. México: Editorial Planeta.

78 Garralón, Ana (2010). *El Programa Nacional de Lectura, 2001-2006 (SEP, México)*. Conferência Magistral ditada no marco do II Congresso Internacional de Livros para Crianças. Buenos Aires, Argentina. Agosto de 2010, (paper).

79 (Ibid).

## Das Bibliotecas Escolares e Bibliotecas de Sala

O propósito fundamental do processo de seleção de livros para as Bibliotecas Escolares e Bibliotecas de Sala de Aula é garantir os livros mais pertinentes e de maior qualidade para as Bibliotecas Escolares e de Sala das escolas públicas de Educação Básica do país.<sup>80</sup> As Bibliotecas Escolares e de Sala de aula têm por particularidade um caráter nacional ou estatal, um tamanho das coleções, níveis de leitores a quem estão dirigidos, assim como gêneros e categorias que as conformam.

### a) Caráter das Bibliotecas

As Bibliotecas Escolares têm um caráter nacional, ou seja, todas as Bibliotecas Escolares do país contam com os mesmos livros. De sua parte, as Bibliotecas de Sala de Aula têm um caráter estatal, isso significa que as 32 entidades que conformam a República Mexicana anualmente selecionam para cada grau da Educação Básica, os acervos que integrarão suas Bibliotecas de Sala de Aula, a partir de uma oferta pré-selecionada e apresentada previamente em um catálogo nacional.

### b) Tamanho das Bibliotecas Escolares e das Salas de Aula

A definição do tamanho das Bibliotecas Escolares e das Bibliotecas de Sala de Aula foi tomada considerando como referência as diretrizes que a UNESCO estabeleceu em colaboração com a Federação Internacional de Associações Bibliotecárias (IFLA, siglas em inglês). O que significa, segundo ambas organizações, que em uma biblioteca deve constar 10 livros por aluno e, no correspondente às Bibliotecas Escolares, a menor biblioteca deve constar de pelo menos 2.500 exemplares.<sup>81</sup> A distribuição de acervos por tipo de biblioteca é a seguinte:

80 Reimers, Fernando et al. (2006). *Aprender más y mejor*. México: SEP, FCE, ILCE y Universidad de Harvard.

81 Ibid.

## VOLUMES POR BIBLIOTECA ESCOLAR

ANO/NÍVEL <sup>82</sup>	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL
Pré-escolar	19	22	31	15	36	36	44	15	18	236
Primário	36	69	82	90	36	70	64	18	0	465
Secundário	32	137	111	45	40	36	33	10	16	460
TOTAL										1.161

Fonte: SEP. Catálogos de Selección. Bibliotecas Escolares y de Aula 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009. México.

## VOLUMES POR BIBLIOTECA DE SALA DE AULA

ANO/ NIVEL	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL
Pré-escolar	30	20	16	19	20	0	6	0	111
Primário									
Primero	28	20	16	19	20	0	2	15	120
Segundo	28	20	16	19	20	0	2	12	117
Terceiro	29	20	16	20	20	0	2	12	117
Quarto	27	20	16	20	20	0	2	0	105
Quinto	28	20	16	19	20	0	2	16	121
Sexto	29	20	16	20	20	0	2	16	121
Secundário									
Primero	30	20	16	21	20	0	2	0	109
Segundo	31	20	16	19	20	0	2	0	108
Terceiro	29	20	16	20	20	0	2	0	107
TOTAL									1.136

Fonte: SEP. Catálogos de Selección. Bibliotecas Escolares y de Aula 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009. México.

<sup>82</sup> Os níveis escolares no México a que se refere este texto são os pré-escolar, primário e secundário. O pré-escolar se destina às crianças entre três e cinco anos de idade e possui três graus. O primário tem seis graus, correspondente à faixa etária de ingresso aos seis anos de idade e de conclusão entre os onze e treze anos de idade. O secundário possui três graus e corresponde à faixa etária de ingresso entre onze e treze anos e de conclusão entre catorze e dezesseis anos. Informações retiradas do <http://www.sep.gob.mx/> (N.T.)

## c) Níveis de leitura

Os livros que integram as Bibliotecas Escolares e as Bibliotecas de Sala de Aula são conhecidos também pelos docentes como *Libros del Rincón*<sup>83</sup>, uma denominação que a Secretaria de Educação Pública quis conservar, pois por mais de 15 anos foram distribuídos no país 25 milhões de exemplares sob esta denominação. As Bibliotecas Escolares e de Sala de Aula foram classificadas em cinco coleções, com o propósito de orientar e apoiar o professor a encontrar os livros apropriados para cada aluno, segundo seu nível de leitura, ainda que seja pertinente afirmar que os perfis leitores descritos não são concebidos de maneira rígida e inabalável, ao contrário, superpõem-se e se complementam<sup>84</sup>.

LOGOTIPO QUE IDENTIFICA A COLEÇÃO	NÍVEL DE LEITURA	DESCRIÇÃO
	Para as crianças menores	Os leitores a quem for dirigida esta série iniciam seu encontro escolar com a leitura e a escrita, a partir do contato rotineiro com os textos que os rodeiam. Estes leitores começam a se interessar tanto por aspectos sonoros e gráficos da língua, como pelos que se referem ao semântico e ao textual. Em suas leituras, eles começam a dar sentido aos textos e ilustrações que enfrentam. Desfrutam enormemente da leitura que os adultos fazem para eles, para logo se dedicarem, em muitos casos, à leitura independente desses textos, acima de tudo, quando se encontram profusamente ilustrados. Interessam-se por reconhecer em imagens o mundo físico e social que os rodeia, pelo quê são capazes de escutar relatos por um longo período, sempre e quando sua temática lhes permitam se encontrar vivendo mundos de seu interesse.

83 Programa governamental datado de 1986. Conferir nota de rodapé n. 4 do texto “Avaliação dos livros didáticos para o ensino médio: caso México” nesta mesma edição.

84 Informação tomada da página web: [http://lectura.dgme.sep.gob.mx/cdc\\_ldr\\_01.php](http://lectura.dgme.sep.gob.mx/cdc_ldr_01.php)

	<p>Para os que começam a ler</p>	<p>Os leitores para quem está dirigida esta série já foram iniciados na aprendizagem escolar da língua escrita e são capazes de ler por si mesmos os textos e as ilustrações de diversos tipos de livros. Sua curiosidade pela leitura e pela escrita aumenta e ampliam seu interesse pelas palavras novas e aquelas que têm vários sentidos e significados. Agradam-se em ler sozinhos textos de maior extensão que os lidos na etapa anterior. Continuam desfrutando da leitura que lhes fazem os adultos e estão dispostos a compartilhar sua leitura com os amigos ou com a família. Interessam-se cada vez mais por conhecer mundos distantes ou diferentes do seu, tanto para responder perguntas específicas como para adentrar espaços de leitura reais e fantásticos. O humor gráfico e verbal começa a ser mais atrativo.</p>
	<p>Para os que leem com fluência</p>	<p>Os leitores a quem está dirigida esta série têm um maior conhecimento da língua escrita e dos formatos e registros que apresentam os distintos discursos, de modo que podem enfrentar por si mesmos não apenas a leitura de textos mais extensos, mas também mais complexos do ponto de vista gramatical e narrativo. A maior familiaridade destes leitores com a leitura e a escrita lhes permite penetrar com maior agudeza no significado e o sentido de diversos textos, na informação, nas imagens e no contexto do discurso. Seguem gostando da leitura em voz alta, mas fundamentalmente para desfrutar do encontro social com a palavra e seus significados. Os interesses destes leitores são cada vez mais amplos e ao mesmo tempo começam a se especializarem. Assim, interessam-se por conhecer mais sobre um autor ou um tema. Chamam sua atenção tanto livros que respondem perguntas específicas como aqueles que oferecem um maior conhecimento e compreensão do mundo social e afetivo ou mostram mundos novos. Seguem interessados pela narração ilustrada, mas igualmente se animam em ler textos nos quais a ilustração não existe ou não ocupam um lugar central.</p>

	<p>Para os leitores autônomos</p>	<p>Os leitores a quem estão dirigidas esta série possuem um conhecimento mais desenvolvido do mundo da escrita, o qual os capacita para decifrar com maior habilidade a organização dos textos, seus diversos significados e sentidos, e os vínculos de diferentes materiais escritos entre si. Sua competência leitora mais completa e integral os permite enfrentar uma grande diversidade textual. Têm a possibilidade de selecionar os textos que respondam a suas necessidades e interesses, seja com propósitos informativos, formativos ou expressivos. Gostam de compartilhar a leitura com outros, mas em grupos menores e específicos. Ainda que continuem a se interessar por uma grande variedade de materiais que respondam a suas necessidades e inquietudes de desenvolvimento pessoal e social, buscam aprofundar suas leituras em um campo, gênero, autor ou corrente; interessam-se por materiais em que se encontram refletidos o mundo juvenil, mas ao mesmo tempo se aventuram em materiais que apresentam o complexo mundo dos adultos. É muito claro e frequente seu propósito de conformar um acervo próprio.</p>
	<p>Edições especiais</p>	<p>Os leitores a quem estão dirigidas esta série são muito diversos, possuem idades e habilidades leitoras distintas entre si. Compartilham uma ampla sensibilidade diante dos formatos e das características materiais de uma edição. Entre as obras editadas nesta série se encontrarão edições especiais, representativas de autores nacionais e estrangeiros considerados fundamentais no desenvolvimento da língua escrita, assim como do trabalho destacado de impressores e editores.</p>

Fonte: [http://lectura.dgme.sep.gob.mx/cdc\\_ldr\\_01.php](http://lectura.dgme.sep.gob.mx/cdc_ldr_01.php)

É oportuno destacar que, mesmo que as coleções estejam conformadas na sua maioria por livros em espanhol e uns poucos em inglês, existem 10% de livros bilíngues, em algumas das 62 línguas indígenas vigentes no país.

#### d) Gêneros e categorias

As coleções das Bibliotecas Escolares e das Bibliotecas de Sala de Aula se encontram classificadas em dois gêneros: Literário e Informativo, para cada gênero se estabeleceram algumas categorias, que tem como propósito ajudar aos docentes a organizar os acervos em salas de aula e nas escolas.

<b>COLEÇÃO</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Ao sol solzinho/ Passos da Lua	Informativo	A natureza	Livros sobre as características dos seres vivos, os espaços nos quais se desenvolvem, as condições ambientais, os fenômenos e eventos naturais que influenciam os seres e seu entorno.
		O corpo	Materiais que descrevam ou expliquem o funcionamento do corpo e as mudanças que experimenta, os modos de mantê-lo em boas condições e preservar sua saúde.
		Os números e as formas	Obras que introduzam ou desenvolvam conceitos básicos de aritmética; de formas geométricas ou de conjuntos, com base na experiência cotidiana ou com aplicação em problemas simples da vida diária.
		Os objetos e seu funcionamento	Materiais que despertem o interesse pela origem, o emprego, os mecanismos e possibilidades de desenvolvimento dos objetos que nos rodeiam.
		As pessoas	Relatos não fictícios sobre personagens importantes ou notáveis da história e o presente, suas ações e como se relacionam e influenciam no contexto social.
		As histórias do passado	Obras que despertam o interesse pelos acontecimentos do passado, tanto da vida cotidiana como dos que representam mitos nacionais ou mundiais.

		Os lugares, a terra e o espaço	Textos que descrevem as características físicas de nosso planeta, que nos ajudam conhecer as diferentes regiões do país e do mundo; suas mudanças e fenômenos; o espaço e os corpos celestes.
		As artes e os ofícios	Materiais que buscam desenvolver a criatividade e estimular o apreço das crianças por habilidades técnicas e artísticas (pintura, música, dança, jardinagem, culinária, etc).
		Os jogos, atividades e experimentos	Livros que despertam a curiosidade por experimentar e que fomentam o gosto pela pesquisa e pelos descobrimentos.
		As palavras	Materiais que mediante definições e imagens ajudam a conhecer novos conceitos e a refletir sobre os hábitos comunicativos.
		Enciclopédias, atlas e almanaques	Materiais de referência, nos quais se oferece informação relevante acerca de acontecimentos, descobrimentos, personagens ou conformações do mundo.
	Literário	Contos de aventuras e viagens	Narrativas de fatos emocionantes, desafios e façanhas; histórias referentes a viagens a lugares distantes, fantásticos ou desconhecidos.

		Contos de humor	Relatos que por meio de imagens, jogos de palavras ou situações engenhosas oferecem uma forma alternativa de interpretar o mundo e a vida.
		Contos de mistério e terror	Relatos que empregam elementos do desconhecido e sobrenatural para criar uma atmosfera de suspense e surpresa.
		Contos da vida cotidiana	Relatos que permitem identificar aspectos da própria rotina em diferentes personagens e situações que levam a descoberta de que as coisas apenas aparentam ser simples.
		Mitos e lendas	Relatos breves que têm origem na tradição oral ou escrita e que refletem os costumes e crenças dos povos onde nascem, geralmente com elementos sobrenaturais e fantásticos.
		Contos históricos	Relatos curtos que se apoiam em pessoas ou acontecimentos reais que se transportam ao passado, narram histórias preocupando-se mais com a verossimilhança do que com a fidelidade.
		Contos clássicos	Contos e fábulas que formam parte da infância de muitas gerações, sejam originalmente de tradição oral ou escrita e que se mantêm no gosto das crianças.

		Diários, crônicas e reportagens	Textos que permitem entrar em contato com a informação verídica gerada diariamente ou que segue uma ordem cronológica; anotações reais ou não, de caráter periódico e de ordem confidencial escritos em primeira pessoa.
		Poesia	Obras geralmente em verso na qual importa a sonoridade e exatidão no emprego da linguagem.
		Rimas, canções, adivinhações e jogos de palavras	Materiais que despertam o potencial criativo e estimulam a memória mediante composições em verso, trocadilhos e charadas.
		Teatro e representações com bonecos e marionetes	Obras originais ou adaptações que estimulam a expressão oral e corporal, assim como a reflexão e o bom humor.
Astrolábio/ Espelho de Urânio	Informativo	Ciências físico-químicas	Textos sobre as leis fundamentais da natureza e seus fenômenos; a energia e sua interação com a matéria; a estrutura e as propriedades das substâncias e suas transformações.
		Ciências biológicas	Materiais sobre todos os organismos vivos, sejam plantas, animais, fungos, bactérias, algas ou vírus, em seus aspectos fisiológicos, morfológicos, bioquímicos, seu desenvolvimento e evolução.

		Ciências da saúde e esportes.	Materiais sobre o cuidado com a saúde, as atividades físicas com fins recreativos ou de competição e suas repercussões no corpo.
		Matemática	Materiais que abordam aspectos dos números, símbolos e figuras de maneira abstrata ou em relação com objetos e fenômenos.
		Tecnologia	Materiais que enfocam a aplicação dos conhecimentos científicos na enumeração de objetos e procedimentos que buscam obter ou produzir uma vantagem sobre o tempo, esforço e qualidade de experiências anteriores.
		Biografias	Resenhas referentes à vida de pessoas que foram relevantes para a cultura em qualquer de seus campos (artísticos, científicos, esportivos, etc.), que apresentem seus traços de personalidade, contexto social e histórico, aspectos e fatos relevantes que abarquem um panorama completo do biografado.
		História, cultura e sociedade	Textos sobre acontecimentos do passado e do presente, seus motivos e consequências; as relações que se estabelecem entre os indivíduos e o grupo a que pertencem; as expressões intelectuais, artísticas e científicas que caracterizam um grupo ou comunidade.

		Ciências da terra e o espaço	Materiais que ensinam tudo relacionado ao planeta: origem, forma e componentes; os processos químicos, físicos e biológicos que ocorrem nos oceanos, rios, atmosfera. E o universo e seus corpos ou formações: planetas, satélites, estrelas, galáxias, etc.
		Artes e ofícios	Materiais que fomentam habilidades estéticas e técnicas como formas de expressão coletiva e individual e estimulam a formação de um gosto estético próprio.
		Jogos, atividades e experimentos	Materiais com atividades interessantes e divertidas, que compreendam a elaboração de supostos, experimentos, observações e conclusões e que despertam questionamentos legítimos sobre a relação entre teoria e experiência real.
		Dicionários	Livros de referência, sejam de definições, equivalências, sinônimos ou antônimos, exemplos, usos, pronúncia, aplicação, etc., de termos, em ordem alfabética ou temática. Podem ser gerais, técnicos, bilíngues ou especializados.
		Enciclopédias, atlas e almanaques	Materiais de referência, nos quais se oferece informação relevante acerca de acontecimentos, descobertas, personagens ou conformações do mundo.

	Literário	Narrativa de aventuras e viagens	Textos referentes a viagens reais ou fictícias que permitem ampliar os limites da realidade ao experimentar circunstâncias diferentes do cotidiano: sociedades distintas, cenários de outras culturas e paisagens; além do mais, pressupõem a disposição para enfrentar surpresas e imprevistos.
		Narrativa de ficção científica	Contos ou romances que baseando-se em noções ou ideias científicas desenvolvem histórias sobre mundos paralelos, sociedades futuras e acontecimentos insólitos, oferecendo explicações verossímeis para estas possibilidades.
		Narrativa de humor	Contos ou romances em que a ironia, o sarcasmo, a sátira e a comédia são o meio para abordar a realidade.
		Narrativa de mistério e terror	Contos ou novelas que a partir de um acontecimento obscuro ou paranormal, um crime ou um enigma criam um ambiente de angústia ou insegurança, pois enquanto se esclarece a trama, vão aparecendo perigos e vítimas, muitas vezes com fins inesperados.
		Narrativa da vida cotidiana	Narrativas que fazem referência a fatos significativos na vida dos adolescentes; textos que permitam refletir sobre aspectos de sua busca de identidade, uma vez que cruzam o limiar da adolescência ao mundo dos adultos.

		Narrativa policial	Contos ou romances em que a trama se desenvolve em torno de um crime e a investigação que este suscita: análise de possíveis movimentos, suspeitas, circunstâncias e pistas.
		Narrativa contemporânea	Contos ou novelas dos escritores de nosso tempo (nascidos ou que publicaram no século XX) os quais por sua transcendência já ganharam um lugar na história da literatura. Esta categoria se subdivide em narrativa (a) universal, (b) latino-americana e (c) mexicana.
		Narrativa histórica	Contos ou romances nos quais, com base em acontecimentos históricos, vão tecendo uma trama que em ocasiões preenche os espaços nos registros da história geralmente aceita, cuidando para não cair em anacronismos ou inverossimilhança.
		Narrativa clássica	Textos que devido a sua transcendência e vigência apesar do tempo e lugar já formam parte do cânone literário da cultura universal.
		Mitos e lendas	Narrativas maravilhosas situadas fora de um contexto histórico e protagonizadas por personagens de caráter divino ou heróico e tradicional que buscam frequentemente explicar a cosmovisão de um povo, sua ideologia e crenças, e reafirmar sua identidade.

		Diários, crônicas e reportagens	Material informativo conciso e algumas vezes glosado, como o dos jornais ou revistas, assim como textos em que se registram regularmente acontecimentos, sentimentos e reflexões íntimas do escritor ou sua interpretação pessoal de certos acontecimentos.
		Poesia de autor	Obras geralmente em verso que buscam explorar as características sonoras da linguagem e suas possibilidades significativas.
		Poesia popular	Obras que unem muitas vezes a beleza da linguagem com as ideias e tradições de um povo, cujos autores são regularmente desconhecidos e, portanto, devem sua subsistência à transmissão oral e às comunidades que as conservaram.
		Teatro	Peças que permitem aos jovens entrar em contato com o mundo do texto e sua representação, assim como apreciar as diferentes propostas e tendências do teatro atual e clássico.

Fonte: [http://lectura.dgme.sep.gob.mx/cdc\\_ldr\\_01.php](http://lectura.dgme.sep.gob.mx/cdc_ldr_01.php)

## Do processo de seleção de acervos para as Bibliotecas Escolares e Bibliotecas de Sala de Aula

Em 2001, a então Direção Geral de Materiais e Métodos Educativos ligada à Subsecretaria de Educação Básica e Normal, convocou pela primeira vez um importante número de especialistas, escritores, funcionários públicos, coordenadores estatais do Programa Nacional de Leitura, docentes frente ao grupo dos níveis de pré-escolar, primário e secundário, todos interessados em matéria de livros, leitura e leitores para que durante uma semana em grupos colegiados, analisassem, discutissem e selecionassem - a partir de uma pré-seleção de livros -, os acervos que conformariam as Bibliotecas Escolares e de Sala de Aula para o ciclo escolar 2002-2003.

Em 2002, o processo de seleção de acervos de Bibliotecas Escolares e de Sala de Aula que chegariam às escolas públicas de Educação Básica durante o ciclo escolar 2003-2004, se reestruturou em relação ao processo anterior. Neste, foi a Direção de Bibliotecas e Promoção da Leitura, quem através da Direção Geral de Materiais Educativos, convocou as coordenações estatais do Programa Nacional de Leitura das 32 entidades do país para a conformação de um *Comitê Estatal de Seleção*, integrado por dois professores representantes do nível Pré-escolar, dois do nível Primário, dois do Secundário e um Coordenador Estatal do Programa Nacional de Leitura e um *Comitê Ampliado*, integrado por diretores, docentes frente a grupos, bibliotecários, professores bibliotecários, assessores técnico-pedagógicos e autoridades educativas. Cabe dizer que nos seguintes processos de seleção a este grupo se somariam também os pais de família.

Em 2003 e até 2010, o processo de conformação das bibliotecas escolares e de aula foi integrado por três fases:

- Fase 1. Publicação de convocatória e inscrição de materiais.
- Fase 2. Pré-seleção e formação do catálogo.
- Fase 3. Consulta de necessidades e interesses, definição de linhas de desenvolvimento de coleções estatais e nacionais e seleção nacional de coleção de Bibliotecas Escolares e de coleções estatais de Bibliotecas Sala de Aula.

### Fase I. Publicação de convocatória e inscrição de materiais

De 2003 a 2010, entre os meses de janeiro e fevereiro de cada ano, em um jornal de circulação nacional e no endereço eletrônico do Programa Nacional de Leitura,<sup>85</sup> foi publicada a Convocatória para a Seleção de livros de Bibliotecas Escolares e de Sala de Aula.

### Convocatórias 2003-2004 e 2010-2011 para a Seleção de *Libros Del Rincón* para as Bibliotecas Escolares e de Sala de Aula

**CONVOCATORIA PARA LA SELECCIÓN DE LIBROS DEL RINCÓN PARA LAS BIBLIOTECAS DE AULA DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN BÁSICA, CICLO ESCOLAR 2003-2004**

Las escuelas básicas que integran el sistema educativo de primaria, secundaria y educación de adultos en el país son las que se destinan a la selección de libros para el ciclo escolar 2003-2004. Este proceso de selección de libros se realiza en un ambiente de equidad y transparencia, con el fin de garantizar la calidad de los materiales que se seleccionarán para las bibliotecas de aula de las escuelas públicas de educación básica de todo el país.

**MÉXICO 2010** Bicentenario Independencia Centenario Revolución

**GOBIERNO FEDERAL SEP**

**Convocatoria para la selección de libros del Rincón: Bibliotecas Escolares y de Aula de las escuelas públicas de educación básica, ciclo escolar 2010-2011**

La selección de libros comprende la oferta educativa de primaria, secundaria y educación de adultos en el país. Este proceso de selección de libros se realiza en un ambiente de equidad y transparencia, con el fin de garantizar la calidad de los materiales que se seleccionarán para las bibliotecas de aula de las escuelas públicas de educación básica de todo el país.

Fonte: <http://www.lectura.dgme.sep.gob.mx>

Estas convocatórias, ao longo de mais de vinte quesitos explicitados com precisão, têm como propósito estabelecer as bases de participação dos interessados e também buscam garantir a transparência do processo, tal como se pode ler em alguns dos quesitos transcritos a seguir:

- I. Os livros submetidos a considerações da Secretaria para integrar-se às Bibliotecas Escolares e de Sala de Aula poderão se inscrever no processo de seleção de acordo com a classificação indicativa que aparece abaixo...
- II. Os titulares e/ou representantes dos direitos patrimoniais dos livros postos em análise pela Secretaria, serão os encarregados de inscrever seus livros na classificação correspondente, segundo as características de cada título...
- III. Os livros submetidos à análise da Secretaria de Educação Pública para integrar as Bibliotecas Escolares e de Sala de Aula devem ser suscetíveis de incorporação a alguma das quatro séries dos *Libros del Rincón: Ao sol solitario*, para as

85 <http://www.lectura.dgme.sep.gob.mx>

crianças menores; *Passos da lua*, para os que começam a ler; *Astrolábio*, para os que lêem com fluência, e *Espelho de Urânio*, para os leitores autônomos...

IV. Os livros submetidos à análise da Secretaria, tanto na oferta nacional como estatal, para se integrarem às Bibliotecas Escolares e de Sala de Aula deverão:

1. Possuir qualidade literária. A qualidade do texto (original ou traduzido) seja narrativo, poético, expositivo, de divulgação ou qualquer outro, está dada em boa medida pela coerência da história ou do tema que se aborda e pelo emprego eficaz da língua, que sem cair em uma rigidez artificial permanece dentro de uma escala comunicativa capaz de estabelecer os vínculos necessários para chegar a diferentes tipos de leitores.

2. Possuir, quando seja o caso, qualidade de ilustração. As ilustrações também são conteúdo e por isso têm um grande valor significativo, deve-se cuidar que sua composição, estilo, técnica e cor sejam harmônicos com o texto, ofereçam um contraponto em concordância com os conteúdos, atmosferas e giros linguísticos.

3. Possuir qualidade editorial. O texto e as ilustrações, quando seja o caso, devem estar adequadamente incorporados ao suporte físico, de modo que as possibilidades de legibilidade e comunicação sejam efetivas; a diagramação e a tipografia deverão ser harmônicas e eficazes como veículos da transmissão do pensamento e a sensibilidade; do mesmo modo, o livro não deverá apresentar omissões nem erratas derivadas de um cuidado deficiente da edição, mesmo que a obra tenha sido escrita originalmente em língua espanhola ou se trate de uma tradução.

4. Atender a diversidade de leitores e contextos. Os livros além de possuir qualidade literária, gráfica e editorial, deverão ser atrativos para as crianças e jovens de diferentes meios socioeconômicos e de diferentes regiões e culturas do México.

5. Possuir rigor científico e se basear em dados humanísticos, científicos e técnicos atualizados. Isto é válido tanto para os textos informativos que acompanhem os textos literários, como para os livros informativos...<sup>86</sup>

Vale acrescentar que nesta fase do processo, a Secretaria de Educação Pública a cada ano, recebe entre dez e doze mil títulos em média. Por isso, para agilizar o registro de cada livro, foi desenvolvido uma base de dados eletrônica, denominada Sistema de

86 SEP (2007) Convocatoria para a seleção de Livros do Rincón: Bibliotecas Escolares e de Sala de Aula das escolas de educação básica, ciclo escolar 2008-2009. México: SEP (paper).

Captura e Informação Bibliográfica (SICABI), que ainda permitiu conhecermos a quantidade de razões sociais e selos editoriais (editoras, instituições e autores independentes) que participam a cada ano dos processos de Seleção.

### *Fase 2. Pré-seleção e conformação do catálogo*

Toda vez que se conclui a convocatória e a inscrição de materiais, inicia-se a fase de pré-seleção, na qual se busca obter uma oferta qualificada de uma determinada quantidade de livros que será o principal insumo de trabalho na terceira e última fase do processo.

Esta fase contempla suas próprias etapas:

- A Direção Geral de Materiais Educativos envia os acervos aos grupos de leitores externos.
- Os grupos de leitores externos apresentam à Direção Geral de Materiais Educativos os resultados de uma Primeira Etapa de Revisão dos acervos.
- Os grupos de leitores externos apresentam à Direção Geral de Materiais Educativos os resultados de uma Segunda Etapa de Revisão dos acervos.
- A Direção Geral de Materiais Educativos realiza uma revisão cuidadosa dos resultados da pré-seleção.
- A Direção Geral de Materiais Educativos efetua uma Supervisão Editorial para garantir a quantidade do Catálogo de Seleção.
- A Direção Editorial, ligada à Direção Geral de Materiais Educativos, desenha e edita o Catálogo de Seleção.
- A Direção de Bibliotecas e Promoção da Leitura, ligada à Direção Geral de Materiais Educativos, envia às entidades do país o Catálogo de Seleção.

Nesta fase de pré-seleção, a Secretaria de Educação Pública contrata grupos de leitores externos, que a partir de sua experiência e conhecimento em matéria de livros para crianças e adolescentes e de acordo com o mapa de gêneros e categorias estabelecidos pela Direção Geral de Materiais Educativos, avaliam os livros que formarão o Catálogo de Seleção durante um ciclo escolar.

Os grupos de leitores externos que participaram ao longo das etapas de seleção de 2002 a 2010 são:

- Lendo Juntos, A.C. Responsáveis por avaliar os acervos do Pré-escolar à segunda série da Educação Primária.
- Associação Mexicana para o Fomento do Livro Infantil e Juvenil, A.C. Responsáveis de avaliar os acervos de Terceira a Sexta série da Educação Primária.
- Conselho Puebla, A.C. Responsáveis de avaliar de Primeira a Terceira Série da Educação Secundária.
- Universidade Pedagógica Nacional.

É pertinente salientar que no ciclo escolar 2003-2004, além dos grupos leitores externos, participaram uma diversidade de especialistas e mestres, propostos por: Academia Mexicana de Ciências, Sociedade Mexicana para o Desenvolvimento da Ciência e Tecnologia e o Instituto de Pesquisas Históricas José María Luis Mora.<sup>87</sup>

Para a primeira etapa de revisão dos acervos, a Direção Geral de Materiais Educativos entrega aos grupos de leitores externos um primeiro formato de avaliação, que deverão preencher por cada livro lido. No total são seis tipos de formatos:

- Informativo ilustrado.
- Literário ilustrado.
- Informativo não ilustrado.
- Literário não ilustrado.
- Poesia ilustrada.
- Poesia não ilustrada.

Na segunda etapa, a Direção Geral de Materiais Educativos entrega ao grupo de leitores externos um único formulário para todos os títulos, já que individualmente o livro foi classificado na primeira etapa. Nesta etapa, os livros são avaliados considerando para cada obra, se esta:

---

<sup>87</sup> SEP (2002). Libros del Rincón. Bibliotecas Escolares y de Aula 2003-2004. Catálogo de Selección. México: Autor.

- Permite estabelecer vínculos hipertextuais com outras obras da coleção nas escolas;
- Tem contribuições novas para diversificar as coleções já existentes;
- Promove a constituição de vínculos significativos com práticas ou manifestações culturais relevantes do país, e
- Tem demonstrado sua atualidade e oferece diversas possibilidades para serem apropriadas por futuros leitores.

Além do mais em ambas as etapas os livros são avaliados por sua qualidade literária, qualidade das ilustrações, qualidade editorial, pertinência e tratamento do tema, assim como a congruência com a proposta educativa vigente.

Uma vez que se conta com os acervos pré-selecionados, a Direção Geral de Materiais Educativos edita um Catálogo de Seleção, que é enviado às 32 Coordenações Estaduais do Programa Nacional de Leitura no país, para que seja revisado pelos comitês Estaduais de Seleção, assim como pelos Comitês Ampliados e todos os atores educativos envolvidos nesta fase do processo.

### CAPAS DO HISTÓRICO DE CATÁLOGOS DE SELEÇÃO DE 2003 A 2010.



Fonte: <http://lectura.dgme.sep.gob.mx>

*Fase 3. Consulta de necessidades e interesses, definição de linhas de desenvolvimento de coleções estatais e nacionais e seleção nacional de coleção de Bibliotecas Escolares e de coleções estatais de Bibliotecas de Sala Aula.*

Nesta fase do processo, corresponde ao Comitê Estatal de Seleção desenhar e aplicar instrumentos de consulta a diretores, professores, alunos e pais de família, com a finalidade de conhecer preferências e necessidades leitoras. Cada Coordenação Estatal organiza seus próprios processos de consulta, nas datas e lugares sedes que assim tenham sido previstas pelo marco do Programa Estatal de Leitura. Uma vez concluída a fase da consulta, concerne aos Comitês Estatais e Ampliados elaborar a proposta de títulos para a conformação dos novos acervos das Bibliotecas Escolares e de Sala de Aula. Os títulos preferidos durante a fase da Consulta de necessidades e interesses são apenas uma referência para os Comitês Estatais, pois durante a Reunião Nacional de Seleção de Acervos para as Bibliotecas Escolares e de Sala de Aula, os Comitês Estatais de Seleção discutirão sobre a pertinência dos livros pré-selecionados em cada uma de suas entidades, e os argumentos resultados das Consultas serão, para os Comitês Estatais de Seleção um insumo fundamental que lhes ajudará a decidir sobre a seleção final dos acervos que chegarão a todas as escolas públicas de Educação Básica do país.

Finalmente e para definir a coleção que integrará as Bibliotecas Escolares, leva-se em conta o voto que cada uma das entidades federativas dá a cada título selecionado - 70 por cento - e o voto da Direção Geral de Materiais Educativos - 30 por cento.

No que diz respeito à seleção de Bibliotecas de Sala de Aula, esta é conformada de acordo com os resultados dos processos de consulta realizados em cada estado. Cada Comitê de Seleção trabalha sobre suas próprias linhas estatais de desenvolvimento - com ênfase nas práticas de leitura, escrita e habilidade oral que oferecem os livros - e faz seu pedido final, estabelecendo suas preferências (da primeira opção à quinta) para cada categoria e grau.

Concomitante ao processo de Seleção Nacional, os Comitês Estatais de Seleção integrados pelo Coordenador Estatal do Programa Nacional de Leitura e por:

- Um professor responsável pelo Acompanhamento.
- Um professor assessor de Acompanhamento.
- Um professor responsável do Comitê Estatal de Seleção.
- Um professor representante do nível Pré-escolar.

- Um professor representante do nível Primário.
  - Um professor representante do nível Secundário.
- ...levarão a cabo o processo de Seleção de Livros Estatais.

Este processo de Seleção de Livros Estatais é integrado em três fases:

- I. Publicação da convocatória.
- II. Ações a considerar pelos Comitês Estatais de Seleção.
- III. Pré-seleção.

#### *Fase I. Publicação da convocatória*

A Convocatória será elaborada pelos Comitês Estatais de Seleção e publicada através das Coordenações Estatais do Programa Nacional de Leitura, esta deverá especificar:

- O número de títulos de produção estatal que serão adquiridos.
- Os graus nos quais serão incluídos.
- As características que devem cumprir os títulos para serem considerados estatais.
- Os livros que não podem participar citados na convocatória.
- O credenciamento dos documentos a apresentar.
- As datas de credenciamento.
- A entrega dos títulos registrados (datas, quantidade e condições).
- A data de informação sobre títulos pré-selecionados aos participantes
- Uma reunião informativa para editores.
- O credenciamento, registro e entrega de 4 exemplares nas coordenações estatais.
- E o envio dos livros selecionados à Direção de Bibliotecas e Promoção da Leitura.

Ressaltando que é indispensável que cada um dos itens estabelecidos na Convocatória sejam cumpridos em tempo e forma pelos Comitês Estatais, com a finalidade de contribuir para a transparência do processo.

*Fase II. Ações a serem consideradas pelos Comitês Estatais de Seleção.*

Os Comitês Estatais de Seleção deverão:

- Localizar a sede onde serão atendidos todos os trâmites relacionados com o credenciamento, recepção, avaliação e seleção de materiais.
- Informar o endereço do local à Direção de Bibliotecas e Promoção da Leitura, para que esta informação seja publicada na página oficial do Programa Nacional de Leitura.
- Arquivar cada um dos documentos que derivem do processo e fazer uma cópia que deverão entregar à Direção de Bibliotecas e Promoção da Leitura, durante a Reunião Nacional de Seleção de Acervos para as Bibliotecas Escolares e de Sala de Aula.

*Fase III. Pré-seleção*

Nesta fase, os Comitês Estatais de Seleção, deverão:

- Dividir-se em dois grupos: um grupo revisará os materiais do terceiro do Pré-escolar ao sexto do Primário; o outro grupo revisará os materiais do Secundário.
- Preencher os formulários correspondentes à primeira etapa da pré-seleção.
- Realizar o envio de formulários de *pré-seleção* das Coordenações Estatais à Direção de Bibliotecas e Promoção da Leitura.

Durante a segunda etapa, em condições ideais, a partir de uma oferta de seis livros, o Comitê Estatal de Seleção deverá:

Escolher três livros que serão enviados à direção de Bibliotecas e Promoção da Leitura.

- Nesta pré-seleção serão privilegiados para entrar no catálogo 3 livros da mesma categoria à qual tenham tido oferta suficiente.
- Se não houver oferta suficiente em uma só categoria e houver livros muito bons

em diferentes categorias, estes entrarão no catálogo em diferentes categorias, sob a condição de comprar um título para cada série.

- Finalmente, a proposta dos Comitês Estatais será contrastada com a avaliação do material feita pelos grupos de pré-seleção, e no caso de não coincidir, a Direção de Bibliotecas e Promoção da Leitura atuará como um terceiro leitor que decidirá.

Tanto para o processo nacional de Seleção de Acervos para as Bibliotecas Escolares e de Sala de Aula como para o processo estatal e a Seleção Estatal de Acervos, os Comitês Nacionais e Estatais de Seleção contam com *Linhas de Desenvolvimento Nacionais e Estatais* que são uma ferramenta que serve de guia em ambos os processos, pois ajudam a responder aos interesses pedagógicos que se evidenciam no projeto educativo refletido no currículo. Do mesmo modo, enfatizam alguns temas em cada nível educativo, tomando em consideração as opiniões derivadas das consultas sobre interesses e necessidades leitoras levadas a cabo em cada uma das entidades federativas.<sup>88</sup>

#### Linhas Gerais

##### Livros que:

- Convidem a desenvolver diferentes práticas comunicativas nas salas de aulas e fora delas.
- Sirvam para ler em voz alta.
- Incentivem o diálogo.
- Promovam a escrita de experiências próprias.
- Sugiram o debate.
- Incentivem a leitura entre si.
- Permitam iniciar e/ou dar seguimento à obra de um autor.
- Levem a comparar distintas visões sobre um mesmo aspecto da realidade.
- Valorizem as distintas línguas indígenas faladas no país.

---

88 Informação tirada da página: [http://lectura.dgme.sep.gob.mx/cdc\\_mda\\_04.php](http://lectura.dgme.sep.gob.mx/cdc_mda_04.php)

- Permitam reconhecer e valorizar a diversidade humana, e com isso incluir pessoas com capacidades diferentes.
- Levem a estabelecer vínculos significativos com as distintas manifestações culturais do país.
- Fortaleçam a formação de valores individuais e sociais.
- Permitam apreciar as distintas manifestações das culturas populares.
- Ofereçam ao professor e ao aluno oportunidades para refletir sobre a formação de valores.
- Gerem interesses pela pesquisa científica.
- Favoreçam a construção da identidade pessoal e de grupo.
- Contenham atualidade informativa em todos os conhecimentos.

#### **Coleção com um balanço entre:**

- Autores mexicanos e estrangeiros.
- Autores contemporâneos e clássicos.

De 2005 a 2010, conta-se com uma relação de *Linhas de Desenvolvimento* com ênfase temática especial para cada um dos níveis de Educação Básica, as quais contribuem também para responder aos interesses pedagógicos apontados no projeto educativo refletido no currículo. Ênfases temáticas de 2005 a 2008:

#### Ênfase temática 2005

##### **Pré-escolar**

- Livros que desenvolvam temáticas recorrentes, mas de maneira inovadora.
- Livros que permitam a aproximação à obra de Miguel de Cervantes Saavedra.
- Livros que os aproximem à construção de seu pensamento científico.
- Livros que os aproximem de temas relacionados com a flora e a fauna mexicana.
- Livros que atendam ao humor particular das crianças menores.

- Obras teatrais que lhes permitam uma primeira aproximação ao mundo do teatro.
- Narrativas clássicas que regularmente se aproximam por meio da cultura oral.

### **Primário**

- Narrativas que lhes permitam aproximar-se da História do México por meio da literatura.
- Obras teatrais que lhes permitam a representação e leitura do gênero dramático e, portanto, fomentem o interesse por este gênero.
- Narrativas clássicas em versões diferentes das que conheceram no Pré-escolar, de maneira que isso lhes permita ir confrontando versões de uma mesma obra literária.
- Livros que lhes permita aproximação da obra de Miguel de Cervantes Saavedra.

### **Secundário**

- Narrativas que lhes permitam aproximação de eventos particulares da História Mundial e da História do México.
- Inclusão da obra completa O engenhoso Fidalgo Dom Quixote *de la Mancha*, levando em conta que esta é uma das obras fundamentais em língua espanhola.
- Livros ilustrados que lhes permitam ter acesso à obra de autores contemporâneos e clássicos de maneira mais simples.
- Narrativas clássicas em versões diferentes das que conheceram no Pré-escolar e Primário, de maneira que isso lhes permita ir confrontando versões de uma mesma obra literária.
- Livros que lhes falem de momentos difíceis em sua vida, mediante uma narração ágil e atraente. Obras teatrais que lhes permita a representação e leitura do gênero dramático e fomentem o interesse pelo gênero.

### **Ênfase temática 2006**

#### **Pré-escolar**

- Livros que incentivem a escrita.
- Livros que permitam aos leitores iniciais uma leitura completa e independente.

- Livros que permitam aos adultos fazer uma leitura para as crianças, seja por capítulos ou por temas.
- Livros que permitam às crianças iniciarem-se na obra de um autor.
- Livros que desenvolvam temáticas recorrentes, mas de maneira inovadora.
- Livros que lhes permita se aproximarem à obra de Miguel de Cervantes Saavedra.
- Livros que os aproximem da construção de seu pensamento científico.
- Livros que os aproximem de temas relacionados com a flora e a fauna mexicana.
- Livros que atendam ao humor particular das crianças menores.
- Obras teatrais que lhes permitam uma primeira aproximação do mundo do teatro.
- Narrativas clássicas que regularmente se aproximam por meio da cultura oral.

### **Primário**

- Narrativas que lhes permitam se aproximarem da História do México por meio da literatura.
- Obras teatrais que lhes permitam a representação e leitura do gênero dramático e, portanto, fomentem o interesse pelo gênero.
- Narrativas clássicas em versões diferentes das que conheceram no pré-escolar, de maneira que isso lhes permita ir confrontando versões de uma mesma obra literária.
- Livros que lhes permita a aproximação da obra de Miguel de Cervantes Saavedra.

### **Secundário**

- Livros cuja temática ou tratamento lhes permita dialogar sobre temas considerados polêmicos.
- Livros que permitam a comparação de fontes em temas recorrentes.
- Livros que permitam às crianças iniciarem-se na obra de um autor.
- Livros com temáticas atuais, nas quais os jovens estejam interessados.
- Livros que permitam ao professor refletir sobre os valores.

- Livros que facilitem o diálogo sobre temas importantes no desenvolvimento da identidade pessoal e social.
- Usos e destinatários dos acervos.
- Narrativas que lhes permitam conhecer eventos particulares na História Mundial e na História do México.
- Incluir a obra completa O Engenhoso Fidalgo Dom Quixote de la Mancha, levando em conta que é uma das obras fundamentais na língua espanhola.
- Livros ilustrados que lhes permitam ter acesso à obra de autores contemporâneos e clássicos de maneira mais simples.
- Narrativas clássicas em versões diferentes das que conheceram no Pré-escolar e Primário, de maneira que isso lhes permita ir confrontando versões de uma mesma obra literária.
- Livros que lhes falem de momentos difíceis em sua vida, mediante uma narração ágil e atraente. Obras teatrais que lhes permita a representação e leitura do gênero dramático e, portanto, fomentem o interesse pelo gênero.

Ênfase temática 2007

### **Pré-escolar**

- A flora e a fauna mexicana.
- Meu lugar, minha cidade.
- Cuidado pela saúde física e mental.
- Cuidado pelos recursos naturais.

### **Primário**

- Processos da Independência e da Revolução Mexicana.
- Causas e conseqüências da contaminação do meio ambiente e da depredação dos recursos naturais.
- Problemas dentro da relação familiar e escolar.

- Diversidade: costumes de lugares remotos, grupos humanos diversos ou distintas visões do mundo.
- Rios, lagos e lagoas, depósitos de água e seus usos nos diferentes lugares do país.
- Meio ambiente.
- Saúde: hábitos alimentícios (nutrição), prevenção de acidentes.

### **Secundário**

- O período de transição biológica e psicológica da adolescência.
- As expressões artísticas da humanidade de todos os tempos e culturas.
- A mudança climática: causas e consequências.
- O cuidado pela saúde física e mental na adolescência: prevenção de acidentes, vícios e dependência química.
- Enfermidades parasitárias e crônico-degenerativas: avanços da ciência.
- Biografias de personagens da vida acadêmica, científica, cultural e histórica de nosso país e do mundo, que ofereçam ao leitor uma visão do contexto social, cultural e histórico do sujeito.
- Narrativas que permitam conhecer eventos particulares da Historia Mundial e da História do México.
- A água. Recursos hídricos do México, problemas e soluções do manejo da água.
- Pobreza. Condições do país e do mundo.
- Poetas mexicanos nascidos a partir da década de sessenta.
- Mitos e lendas do México e do Mundo.

### **Ênfase temática 2008**

#### **Pré-escolar**

- Seres vivos e elementos da Natureza.
- Cultura própria e outras culturas.

- Conservação do meio ambiente.
- Sentimento de pertença: família, escola e comunidade.

### **Primário**

- Processos da Independência e da Revolução mexicana.
- Cultura física e atividades esportivas.
- Fontes de energia alternativas.
- Relações familiares e de grupo.

### **Secundário**

- Desenvolvimento histórico da ciência.
- Processos de Independência e Revolução mexicana até seu bicentenário.
- Construção de identidades juvenis.
- Pobreza. Condições do país e do mundo.

Sem dúvida, o trabalho de seleção de títulos de Bibliotecas Escolares e de Sala de aula é cada vez mais qualificado, pela experiência que as equipes acumulam em um ano e porque tem sido acompanhado de uma variedade de processos formativos nos quais se incluem cursos, oficinas e sessões para a leitura, revisão e análise de livros (Bonilla, 2007).

E como em 2006 afirmou Beatriz Sarlo, escritora e ensaísta argentina, em seu artigo intitulado: *La escuela es el mejor lugar para construir una memoria compartida. Y que haya libros para todos sería un buen comienzo*<sup>89</sup>, publicado no Diário El Clarín, ao se referir ao México e a sua política traçada em matéria de adoção de livros: Para além do debate... há dados materiais. Quantos passos tem que dar uma criança mexicana para se encontrar com um livro? Quantos livros encontra simplesmente esticando um braço? Sobre quantos livros pode escrever suas anotações, tomar a página como forma íntima de propriedade? Os que conseguimos todos os livros que queremos, ou quase, sabemos dessas formas de apropriação que passam por ter os livros à mão, gastá-los com o uso, lê-los em qualquer momento ou deixar de lê-los porque sempre podemos encontrá-los mais tarde...

---

89 “A escola é o melhor lugar para construir uma memória compartilhada. E que haja livros para todos será um bom começo.” (N.T.)

## Referências Bibliográficas

ARELLANO, Emilio (2009). *Ignacio Ramírez. El Nigromante. Memorias Prohibidas*. México: Editorial Planeta.

BONILLA, Elisa et al (2008). *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México: Océano.

BONILLA, Elisa (2007). *La experiencia de seleccionar libros para Bibliotecas Escolares y de Aula en México: un proceso de aprendizaje riguroso y transparente*. México. (paper).

GARRALÓN, Ana (2010). *El Programa Nacional de Lectura, 2001-2006 (SEP, México)*. Conferencia Magistral dictada en el marco del II Congreso Internacional de Libros para Niños. Buenos Aires, Argentina. Agosto de 2010, (paper).

REIMERS, Fernando et al. (2006). *Aprender más y mejor*. México: SEP, FCE, ILCE y Universidad de Harvard.

SEP (2002). *Libros del Rincón. Bibliotecas Escolares y de Aula 2003-2004. Catálogo de Selección*. México: Autor.

SEP (2003). *Libros del Rincón. Bibliotecas Escolares y de Aula 2004-2005. Catálogo de Selección*. México: Autor.

SEP (2004). *Libros del Rincón. Bibliotecas Escolares y de Aula 2005-2006. Catálogo de Selección*. México: Autor.

SEP (2005). *Libros del Rincón. Bibliotecas Escolares y de Aula 2006-2007. Catálogo de Selección*. México: Autor.

SEP (2006). *Libros del Rincón. Bibliotecas Escolares y de Aula 2007-2008. Catálogo de Selección*. México: Autor.

SEP (2007). *Libros del Rincón. Bibliotecas Escolares y de Aula 2008-2009. Catálogo de Selección*. México: Autor.

SEP (2008). *Libros del Rincón. Bibliotecas Escolares y de Aula 2009-2010. Catálogo de Selección*. México: Autor.

SEP (2009). *Libros del Rincón. Bibliotecas Escolares y de Aula 2010-2011. Catálogo de Selección*. México: Autor.

SEP (2010) *Convocatoria para la selección de Libros del Rincón: Bibliotecas Escolares y de Aula de las escuelas de educación básica, ciclo escolar 2008-2009*. México: SEP (paper).

## Páginas web consultadas:

<http://www.lectura.dgme.sep.gob.mx>

[http://lectura.dgme.sep.gob.mx/cdc\\_ldr\\_01.php](http://lectura.dgme.sep.gob.mx/cdc_ldr_01.php)



# 6

---

**Processo de Certificação dos Manuais Escolares de História  
do 3º Ciclo do Ensino Básico em Portugal (2006 – 2010)**

**Luís Alberto Marques Alves**

## Processo de Certificação dos Manuais Escolares de História do 3º Ciclo<sup>90</sup> do Ensino Básico em Portugal. (2006-2010)

Luís Alberto Marques Alves<sup>91</sup>

### INTRODUÇÃO

Em Portugal, o manual escolar adquire uma dignidade cultural, pedagógica e didática, sobretudo após a Revolução de 25 de Abril de 1974 que, entre outras grandes alterações, determinou o fim do processo de manual único que vigorou durante o Estado Novo (1926-1974). Quando em 1986 foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), mais de uma década tinha passado e trazido uma proliferação de recursos educativos, em particular manuais escolares, que era importante disciplinar e credibilizar. No seu artigo 41, ponto 2, a LBSE lembrava que “são recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção: a) os manuais escolares...<sup>92</sup>. Em 1997, na Lei 115/97 de 19 de setembro, reiterava-se a sua importância, lembrando que o manual era concebido como mediador entre o programa e os alunos, funcionando como uma referência para o professor. Neste sentido, havia a preocupação com a sua qualidade, mas foi sendo adiada qualquer intervenção global no sentido de garantir a sua certificação que significasse uma maior credibilidade social e uma maior fiabilidade científica.

A ausência dessa incursão mais holística, não impediu algumas intervenções pontuais, podendo-se destacar:

- a publicação do Decreto Lei 369/90 de 26 de novembro que tinha como objetivo “assegurar a qualidade científica e pedagógica dos manuais escolares a serem adotados através de um sistema de apreciação e controle”;

90 O ensino básico (em Portugal) corresponde à escolaridade obrigatória; tem a duração de nove anos, dos 6 aos 15 anos de idade, e organiza-se em três ciclos sequenciais. O terceiro ciclo em Portugal é a última etapa deste nível, compreendendo três anos (7º ao 9º) e as idades de 12 a 15 anos. Conferir: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/9.html> (N. T.).

91 Professor da Universidade do Porto e investigador da unidade de I&D-CITCEM, coordenador da Equipe nomeada pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação e que incluiu Arnaldo da Rocha, Ilídio Manuel Ramos Macedo Machado, Maria Isabel Bexiga Afonso e Paula Cristina Alves da Rocha Martins Correia, todos professores em atividade no grau de ensino dos manuais analisados.

92 Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários de Eurico Lemos Pires. Porto: Edições ASA, 1987, p. 134.

- a organização no ano letivo de 1992/1993 das primeiras comissões científico-pedagógicas para analisarem a adequação dos manuais escolares às mudanças da Reforma Curricular de 1989, embora se cingissem aos do 1º ciclo, 1º ano, numa 1ª fase e depois tivessem continuidade noutras comissões constituídas em 1995 para alargarem essa análise até ao 6º ano de escolaridade. Ao todo foram verificados 116 manuais;
- a criação de um grupo de trabalho em Março de 1997 que devia analisar as dificuldades de implementação da lei de 1990 e propor “medidas que superassem eventuais constrangimentos”.

Algumas medidas pontuais foram sendo implementadas – por exemplo a elaboração de quadros de análise que os professores deviam utilizar na seleção dos manuais; a recolha e tratamento desses quadros a nível central para posterior divulgação; a constituição de um “Banco de Dados” no Ministério da Educação sobre o livro escolar – mas é apenas durante a vigência do XVII Governo Constitucional (2005-2009) que o processo foi retomado de forma consistente quando no seu programa para a Educação incluiu: “O governo lançará um sistema de avaliação e certificação de manuais escolares”<sup>93</sup>.

O Relatório<sup>94</sup> do grupo de trabalho constituído para o efeito é um excelente ponto de diagnóstico do caminho percorrido, mas também alavanca para o novo enquadramento jurídico e para o processo de certificação, ainda hoje (2011) em curso.

## 1. QUADRO LEGAL E ÂMBITO DA INTERVENÇÃO

Um conjunto de instrumentos legais formalizam um processo complexo, abrangente, multidisciplinar e envolvendo variadas equipas. Destacaríamos as principais referências legais:

- Lei nº 47/2006 de 28 de agosto que define o regime de avaliação, certificação e adoção aplicável aos manuais escolares e outros recursos didáticos - pedagógicos do ensino básico e do ensino secundário;
- Decreto-Lei nº 261/2007 de 17 de julho que regulamenta a Lei 47/2006 de 28 de Agosto;

93 Programa do XVII Governo Constitucional 2005-2009, p. 47.

94 NEVES, Ana Luísa; VARELA, Ana Paula; PEREIRA, Joaquim Silva; BAPTISTA, José Manuel Figueira; ALVES, Vasco Manuel Correia – *Relatório do Grupo de Trabalho Manuais Escolares*. 8 de Junho de 2005.

- Portaria nº 1628/2007 de 28 de dezembro que define os conceitos e os procedimentos para a adoção formal e a divulgação da adoção dos manuais escolares a seguir pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas.
- Despacho nº 29 864/2007 de 27 de dezembro que regulamenta os procedimentos de credenciamento para avaliação dos manuais escolares e de avaliação para certificação;
- Despacho nº 29 865/2007 de 27 de dezembro que aprova o calendário das adoções de manuais escolares, a partir do ano letivo de 2008/2009;
- Despacho nº 415/2008 de 4 de janeiro que fixa as condições de entrada em vigor do regime de avaliação e certificação dos manuais escolares a partir do ano letivo de 2008/2009.

Seguiram-se um conjunto de despachos que formalizaram a constituição das várias equipas de acordo com as disciplinas a avaliar.

De todos, o estruturante é sem dúvida a Lei 47/2006. Acompanharemos um pouco mais de perto o seu conteúdo para nos familiarizarmos com o processo português.

Logo no seu artigo 3º preocupa-se com a precisão do quadro conceitual e terminológico esclarecendo que:

- Programa é o conjunto de orientações curriculares, sujeitas a aprovação nos termos da lei, específicas para uma dada disciplina ou área curricular disciplinar, definidoras de um percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens e de competências definidas no currículo nacional do ensino básico ou no currículo nacional do ensino secundário.
- Manual escolar é o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem. Concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno, visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor.

- Outros recursos didático-pedagógicos são recursos de apoio à ação do professor e à realização de aprendizagens dos alunos, independentemente da forma de que se revistam, do suporte em que são disponibilizados e dos fins para que foram concebidos, e são apresentados de forma inequivocamente autônoma em relação aos manuais escolares.

No seu artigo 7º, ponto 2, esclarece o âmbito do processo: “são objetivos do procedimento de avaliação e certificação de manuais escolares garantir a qualidade científica e pedagógica dos manuais a adotar, assegurar a sua conformidade com os objetivos e conteúdos do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares em vigor e atestar que constituem instrumento adequado de apoio ao ensino e à aprendizagem e à promoção do sucesso educativo”.

O artº 9º centra-se na constituição das comissões de avaliação, determinando o nº de elementos (3 a 5) e as suas características – “docentes e investigadores do ensino superior” e “docentes do quadro de nomeação definitiva em exercício no mesmo nível de ensino” dos manuais a analisar.

No artº 11º surgem os critérios para a avaliação e decisão: “a) rigor científico, linguístico e conceitual; b) adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional; c) conformidade com os objetivos e conteúdos dos programas ou orientações curriculares em vigor; d) qualidade pedagógica e didática, designadamente no que se refere ao método, à organização, a informação e a comunicação; e) possibilidade de reutilização e adequação ao período de vigência previsto; f) a qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso”. Acrescenta ainda que “as comissões de avaliação atendem também aos princípios e valores constitucionais, designadamente da não discriminação e da igualdade de gênero” e “à diversidade social e cultural do universo de alunos a que se destinam os manuais escolares, bem como à pluralidade de projetos educativos das escolas”.

Os efeitos da avaliação estão estabelecidos no art. 12º - “menção de Certificado ou Não certificado”. Prevê-se ainda recurso para o Ministério da Educação e a divulgação da lista dos manuais certificados.

Outro documento legal importante é o Decreto-lei 261/2007 de 17 de julho que, regulamentando a lei 47/2006, fornece-nos duas ou três considerações mais que importa sublinhar. Uma primeira ao nível da filosofia de base do processo. O Governo justifica a sua intervenção “no reconhecimento de que os manuais escolares, apesar da prevalência de uma cultura pedagógica que preconiza a produção e adaptação dos materiais de ensino diferenciados que possam responder à singularidade de cada escola, de cada turma ou

mesmo de cada aluno, e da mais recente difusão de recursos didáticos, complementares em novos suportes ou por novos meios, continuam a ser na prática instituída um instrumento fundamental do ensino e da aprendizagem”. Uma segunda fixando o período de vigência para os manuais dos ensinos básico e secundário “em regra, por um período de seis anos”. Uma terceira garantindo a possibilidade de este processo poder ser conduzido por entidades credenciadas para o efeito através de candidaturas próprias, em particular associações científicas ou instituições de ensino superior.

Na sequência de todo este novo enquadramento foram sendo implementadas equipes para diferentes disciplinas e graus de ensino básico, surgindo a de História para o 7º, 8º e 9º anos do 3º ciclo instituída pelo Despacho 15.771/2009 de 12 de junho.

## 2. METODOLOGIA DE ATUAÇÃO DA EQUIPE DE HISTÓRIA (3º ciclo)

A metodologia seguida pela equipe passou por uma aprovação prévia do instrumento de análise (quadro), subdivisão da equipe com distribuição do respectivo segmento da avaliação, cronograma das primeiras análises, elaboração dos relatórios por manuais, circulação desses relatórios para análise de todo o grupo, aprovação do relatório final e inclusão no dossiê final a entregar na DGIDC.

O quadro aprovado foi o seguinte:

### **Quadro de Critérios, Indicadores e Descritores de Avaliação de Manuais Escolares de História**

#### 1. Rigor científico, linguístico e conceitual

1.1. O ME<sup>95</sup> apresenta os conteúdos históricos sem incorreções, imprecisões ou situações que induzam ao erro

1.1.1 Não apresenta erros históricos.

1.1.2 Não contém imprecisões históricas.

1.1.3 Não inclui situações que podem induzir ao erro.

---

95 Abreviatura de manual escolar.

- 1.2. O ME contempla uma bibliografia atualizada e diversificada.
- 1.3. O ME apresenta um discurso claro, coerente e linguisticamente correto.
- 1.4. O ME utiliza, corretamente, os conceitos e terminologia específica da disciplina, definidos no currículo para o respectivo ano ou nível de escolaridade

## **2. Adequação ao desenvolvimento das competências desenvolvidas no currículo nacional**

- 2.1. O ME apresenta os Temas, referidos no Programa/Orientações Curriculares, com a adequação necessária às Competências Gerais de ciclo, definidas no currículo nacional.
- 2.2. O ME apresenta os Temas, referidos no Programa/Orientações Curriculares, com a adequação necessária às Competências específicas de História, definidas no currículo nacional.

## **3. Conformidade com os objetivos e conteúdos do Programa/Orientações Curriculares em vigor**

- 3.1. O ME está em conformidade com os objetivos e conteúdos do Programa/Orientações Curriculares em vigor.
  - 3.1.1 – Inclui todos os itens indicados nos temas, nos sub-temas e nos objetivos de aprendizagem do Programa/Orientações Curriculares.
- 3.2. O ME promove a importância da História Local
- 3.3. O ME não apresenta discriminações relativas a aspectos culturais, sociais ou biológicos, ou situações de propaganda política ou religiosa.
  - 3.3.1. Não apresenta, no texto ou nas fontes históricas, discriminações relativas a gênero, etnia, língua, deficiência, religião, etc.
  - 3.3.2. Respeita a diversidade social e cultural do universo dos alunos.
- 3.4. O ME não é veículo de propaganda comercial de produtos não educacionais e respeita a legislação em vigor.
- 3.5 O ME promove a educação para a cidadania, valorizando, nomeadamente, o exercício do espírito crítico de forma responsável.
- 4. Qualidade pedagógica e didática, designadamente no respeitante ao método, à organização, à informação e à comunicação.

- 4.1. O ME apresenta uma organização coerente e funcional, estruturada na perspectiva do aluno
- 4.2 – O ME desenvolve uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens.
- 4.3 - O ME contribui para o desenvolvimento dos conceitos e terminologia específicos da disciplina definidos no currículo do respectivo ano ou nível de escolaridade.
- 4.4 – O ME estimula a autonomia, a criatividade e a auto-avaliação.
- 4.5 – O ME motiva para o saber e estimula o recurso a outras fontes de conhecimento e a outros materiais didáticos, promovendo a utilização de tecnologias de informação e comunicação.
- 4.6 – O ME permite percursos pedagógicos diversificados.
- 4.7 – O ME contempla sugestões de experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente atividades de coleta, seleção e tratamento da informação.
- 4.8 – O ME propõe atividades adequadas ao desenvolvimento de projetos intra e interdisciplinares.
- 4.9 – O ME apresenta adequadamente os conhecimentos históricos em cada unidade de ensino.
- 4.9.1 – Indica, de um modo claro e compreensível para o aluno, quais são os conhecimentos históricos a aprender ou a desenvolver.
- 4.9.2 – Estabelece com frequência conexões entre diferentes fatos e processos históricos.
- 4.9.3 – Fornece informação correta, atualizada, relevante e adequada aos alunos a que se destina.
- 4.10 – O ME explicita as aprendizagens essenciais.
- 4.11 – O ME evidencia o papel da História na sociedade contemporânea
- 4.11.1 – Promove a compreensão do presente a partir do estudo do passado e parte para o conhecimento do passado a partir dos dados do presente.
- 4.12 – O ME inclui diferentes tipos de fontes (fotografias, documentos, reconstituições, mapas, gráficos, esquemas, etc.) com correção, pertinência e relacionados adequadamente com o texto informativo.
- 4.13 – O ME apresenta uma concepção e organização gráfica (caracteres tipográficos, cores, destaques, espaços, títulos, sub - títulos, etc.) que facilitam a sua utilização e motivam o aluno para a aprendizagem.

4.14 – O ME contém textos informativos claros, rigorosos e adequados ao nível de ensino e à diversidade dos alunos a que se destinam.

## 5. Características materiais

5.1. O ME apresenta robustez suficiente para resistir à normal utilização.

5.2. O ME apresenta formato, dimensões e peso adequados ao nível etário do aluno.

5.3. O ME permite a reutilização.

5.4. O ME contém informação sobre as suas características ecológicas, nomeadamente, o tipo de papel, tintas ou outros materiais utilizados.

A partir deste quadro foram identificadas as evidências por manual, constituindo o suporte para o Relatório Final. Houve a preocupação de incorporar no quadro os critérios de avaliação definidos no n.º 1, do art.º 11, da Lei n.º 44/2006, de 28 de agosto e os elementos que constituem a base de análise para adoção, reconhecida pelo Ministério da Educação, e que normalmente é usada pelos docentes para, em reunião de Departamento ou de grupo disciplinar, procederem à escolha dos manuais para as respectivas Escolas ou Agrupamentos.

Para os relatórios foram vertidos todos os exemplos significativos das situações identificadas. Incluiu-se naturalmente uma descrição exaustiva das evidências identificadas por descritor para se perceber a razão da avaliação.

Mais do que um processo que redundasse num juízo, a equipe procurou transformar esta avaliação num contributo para a existência de melhores manuais de História e, sobretudo, mais adequados aos discentes que deles vão fazer uso e dos docentes que os elegem como recurso didático – pedagógico de referência no processo de ensino e aprendizagem.

Recepcionados os relatórios e analisados por parte de uma equipe da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação, eram depois enviados às editoras que, normalmente, os encaminhava para os seus autores. Estes emitiam pareceres sobre a análise efetuada, seguindo o percurso inverso até chegar à Comissão. Novo relatório era elaborado, tendo em conta as incorreções corrigidas ou aceites os pontos de vista dos autores. Seguindo o mesmo processo/circuito, esta nova versão chegava às editoras e/ou autores procedendo às correções e enviando provas tipográficas de nova edição dos manuais em causa. Terminava assim o processo de certificação que, no caso da História de 3º ciclo envolveu a análise de 25 manuais (ver anexo 1).

### 3. EVIDÊNCIAS DA ANÁLISE REALIZADA

Apesar do pormenor como foi analisado cada manual nas diferentes vertentes do quadro anteriormente apresentado, importará talvez destacar os aspectos positivos e negativos, no “rigor científico, linguístico e conceitual”, na “adequação ao desenvolvimento das competências definidas no Currículo Nacional” e na “qualidade pedagógica e didática, designadamente no respeitante ao método, à organização, à informação e à comunicação”. Os outros itens têm mais a ver com a forma, materiais e qualidade gráfica e serão objeto de um parágrafo final. Para uma melhor leitura dos dados, estes surgirão por ano de escolaridade. Procurou-se dar uma pequena ideia, mas no nosso entender significativa, sobre o teor dos relatórios, o tipo de enfoques privilegiados, o discurso utilizado, não sendo importante a identificação do manual. Selecionamos por isso para cada ano e cada item, partes dos relatórios que nos pareceram mais ilustrativos do processo português (o texto dos quadros-síntese reproduzem o dos relatórios).

#### Quadro - síntese nº 1 – 7º ano de escolaridade (exemplo de um manual analisado)

Critérios	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Rigor científico, linguístico e conceitual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O manual escolar apresenta os conhecimentos com a correção científica necessária a este nível de ensino.</li> <li>- O manual escolar apresenta, salvo raras exceções, um discurso claro, coerente e linguisticamente correto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A informação contida no mapa e a sua legenda não coincidem integralmente;</li> <li>- Não há coincidência entre a informação prestada nas páginas ...: no texto informativo;</li> <li>- Há imprecisão da linguagem e discrepância entre a informação prestada no texto informativo e no recurso apresentado;</li> <li>- Não há concordância entre as datas apresentadas no texto informativo e na legenda do doc. ..., relativas ao período do governo de Péricles;</li> <li>- Discrepância entre o texto informativo e o conteúdo de “Conceitos e vocabulário” apresentado;</li> <li>- A informação prestada no texto informativo não corresponde integralmente ao subtítulo apresentado;</li> <li>- No 4.º parágrafo do texto informativo apresentam-se os Germanos como um desses povos a quem os romanos chamavam bárbaros e não como um conjunto de povos;</li> </ul>

		<p>- No tema C.1<sup>96</sup> ., na pág. ... o excerto citado torna-se ambíguo relativamente à data que marca a queda do Império Romano do Ocidente. A falta de concordância verbal poderá concorrer para acentuar a ambiguidade da afirmação;</p> <p>- Há discrepância entre a informação prestada no friso cronológico nas páginas de abertura do capítulo e a do texto informativo da página..., sobre a data de nascimento de Maomé.</p> <p>- Nota-se discrepância entre a data apresentada no friso cronológico nas páginas de abertura do capítulo C.1. e a que é apresentada no texto informativo da página ..., relativamente à batalha de Covadonga;</p> <p>- No tema D.1., enumeram-se progressos técnicos introduzidos na agricultura europeia nos séculos XI a XIII entre os quais (...) o afolhamento trienal, que consiste na rotação de culturas e em que uma parte do terreno fica sempre em pousio. Este sistema protegia o solo do desgaste da agricultura intensiva que se praticava anteriormente. Portanto, usa-se o termo intensiva para designar o sistema bienal de culturas.</p> <p>- Detectaram-se os seguintes “erros de digitação” (...).</p> <p>- A bibliografia apresentada no manual escolar é pouco diversificada e apresenta raras citações de obras mais recentes. Por outro lado, não distingue bibliografia utilizada de bibliografia consultada e de sugestões bibliográficas.</p>
--	--	---

96 No anexo 2 colocamos as referências ao Programa de História do 3º ciclo.

<p>Adequação ao desenvolvimento das competências definidas no Currículo Nacional</p>	<p>- O manual escolar propõe experiências de aprendizagem sugeridas no Currículo Nacional do Ensino Básico com a adequação necessária ao desenvolvimento das competências gerais e à operacionalização das competências específicas da História:</p> <p>a) A pesquisa histórica, individual e em grupo: no tema B: páginas...; no tema C: páginas...; no tema D: páginas ...</p> <p>b) O contato com o patrimônio histórico-cultural através de visitas de estudo: no tema A: páginas...; no tema B: páginas ...; no tema C: páginas ...; no tema D....</p> <p>c) A articulação horizontal (parceria com outras disciplinas ou áreas). O manual escolar apresenta propostas para projetos transversais... (indicação dos temas e páginas).</p> <p>d) Envolvimento direto dos alunos na organização e participação em pequenas dramatizações e em painéis (exemplos).</p> <p>e) Envolvimento no meio em que a escola se insere através da aplicação dos saberes históricos em situações próximas do real: (indicação dos temas e páginas).</p> <p>f) Exibição de filmes e/ou documentários sobre os temas em estudo (exemplos).</p> <p>g) Construção de maquetes (exemplos).</p> <p>h) Elaboração de dossiês temáticos (exemplos).</p> <p>i) Elaboração de glossários (exemplos).</p> <p>j) Realização de debates (exemplos).</p> <p>l) Elaboração de biografias (exemplos).</p> <p>m) Trabalhos temáticos individuais e/ou de grupo: (exemplos).</p>	<p>- En las propuestas de visitas de estudio virtuales a Museos la investigación debería ser orientada.</p> <p>- Hay varias situaciones en que se nota la falta de documentos de soporte para la resolución de las cuestiones propuestas. Casos identificados (indicación de los temas y páginas).</p>
--	--	--

	<p>n) Audição de trechos musicais da época em estudo (exemplos).</p> <p>- O manual escolar propõe experiências de aprendizagem sugeridas no Currículo Nacional do Ensino Básico com a adequação necessária ao desenvolvimento das competências específicas da História:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tratamento de informação/ Utilização de fontes de natureza diversa (indicação dos temas e páginas).</li> <li>• Compreensão histórica:</li> </ul> <p>- No domínio das competências de espacialidade e temporalidade (indicação dos temas, das seções e das páginas).</p> <p>- O manual escolar apresenta ainda atividades que promovem o estabelecimento de inter-relações passado e presente, evidenciando o papel da História na compreensão da sociedade contemporânea: (indicação dos temas e páginas):</p> <p>a) Contextualização histórica: (indicação dos temas e páginas).</p> <p>b) Definição e aplicação de conceitos históricos (indicação dos temas e páginas).</p> <p>c) Comunicação - Para além das propostas já identificadas ... o manual escolar sugere ainda outras atividades que promovem a comunicação histórica: (indicação dos temas e páginas).</p>	
--	---	--

<p>Qualidade pedagógica e didática, designadamente no respeitante ao método, à organização, à informação e à comunicação</p>	<p>- O manual escolar apresenta uma organização coerente e funcional, estruturada na perspectiva do aluno:</p> <p>a) Desenvolve uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens, motivando para o saber pela pertinência e diversidade das experiências de aprendizagem propostas, quer no manual escolar quer no Portfólio<sup>97</sup>.</p> <p>b) Permite percursos pedagógicos diversificados, tendo em consideração a variedade de propostas de atividades apresentadas nas diferentes seções do manual escolar e do Portfólio, com diferentes níveis de exigência cognitiva e orientadas para as aprendizagens e o desenvolvimento de competências.</p> <p>c) Estimula o recurso a outras fontes de conhecimento e a outros materiais didáticos, promovendo a utilização de tecnologias de informação e comunicação, quer para a recolha de informação quer como suporte/recurso para a organização e comunicação da mesma.</p> <p>d) Estimula a autonomia, a criatividade e a auto-avaliação através da informação prestada nas páginas de abertura das unidades temáticas; das atividades propostas nas seções .... e pelas atividades propostas no Portfólio.</p>	<p>- Há vocabulário que é usado no texto informativo e que devia constar no Glossário nas páginas respectivas (indicação dos temas e páginas).</p> <p>- O manual escolar não apresenta um instrumento de avaliação diagnóstica, que permita a professores e alunos aferir o(s) ponto(s) de partida no início de um novo ciclo de escolaridade.</p> <p>- As cores utilizadas para legendar os mapas são pouco contrastantes e, por vezes, estas tornam-se imperceptíveis. Casos identificados (indicação dos temas e páginas).</p>
--	--	---

97 “Normalmente, este instrumento de avaliação engloba os trabalhos realizados e os registos orais, ilustrados e escritos das crianças. Também pode conter uma seleção feita pela criança e pelo educador dos trabalhos, entre outros temas, conceitos e atividades. Ou seja, no portfólio é possível documentar, arquivar e guardar tudo o que de mais importante as crianças fizeram, aprenderam a fazer, já podem fazer e já sabem fazer, de acordo com as suas idades, crescimento e desenvolvimento.” Retirado de GASPARG, Daniela Mafalda Pires: Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação. In.: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14578/1/TESE%20FINAL.pdf> (N.T.)

	<p>- O manual escolar apresenta adequadamente os conhecimentos históricos em cada unidade de ensino:</p> <p>a) Indica, de um modo claro e compreensível quais são os conhecimentos históricos a aprender, fornecendo informação correta, atualizada, relevante e adequada aos alunos a que se destina.</p> <p>b) Contém textos informativos claros, rigorosos e adequados ao nível de ensino e à diversidade dos alunos a que se destina.</p> <p>c) Estabelece com frequência conexões entre diferentes fatos e processos históricos quer no texto informativo quer nas atividades propostas ao longo do manual escolar.</p> <p>d) Apresenta no Glossário, a definição de todos os conceitos definidos no Plano de Organização do Ensino - Aprendizagem (vol. II) para o 7.º ano de escolaridade.</p> <p>e) Explicita as aprendizagens essenciais em Espaço de Síntese.</p> <p>f) Inclui diferentes tipos de fontes (fotografias, documentos, reconstituições, mapas, gráficos, esquemas etc.) com correção, pertinência e relacionados adequadamente com o texto informativo. De uma maneira global, as fontes estão identificadas e legendadas.</p> <p>- A concepção gráfica do manual escolar facilita a sua utilização porque no início de cada unidade existe uma página dupla com um friso cronológico, um mapa, uma imagem, um Guia de Ensino/Aprendizagem que orienta o aluno na utilização das páginas seguintes e um espaço Oficina Aberta onde se apresentam propostas de projetos transversais. Por outro lado, os títulos e subtítulos dos diversos temas e subtemas são adequadamente destacados ao longo do manual escolar.</p> <p>- Os conceitos históricos aparecem destacados no texto informativo em azul e as noções básicas e ideias fundamentais aparecem em negrito.</p>	
--	---	--

No caso do 7º ano de escolaridade, a Equipe esteve particularmente atenta ao fato de ser um ano inicial de ciclo com, normalmente, muitas dificuldades evidenciadas pelos alunos nesta transição. Temas diferentes – agora com particular incidência na História Mundial enquanto até ao final do 2º ciclo a realidade portuguesa seja o centro das atenções programáticas – outro tipo de recursos, uma maior dificuldade em compreender e lidar com temporalidades longas e a necessidade de adequar a linguagem às faixas etárias. Os exemplos apresentados no quadro, pensamos que ilustram algumas destas preocupações e, por parte dos autores dos manuais, houve uma excelente colaboração no sentido de melhorarmos o manual finalmente certificado.

#### Quadro - síntese nº 2 – 8º ano de escolaridade (exemplo de um manual analisado)

Critérios	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Rigor científico, linguístico e conceitual	<p>- O manual escolar apresenta os conteúdos históricos sem erros, imprecisões ou situações que possam induzir em erro.</p> <p>- O discurso é claro, coerente, adequado ao nível de ensino a que se destina e linguisticamente correto.</p> <p>- Apresenta bibliografia atualizada e de natureza diversificada (livros, filmes/vídeos, recursos multimídia, sites da Internet), organizada por tema e que pode complementar a informação fornecida pelo manual escolar. A atualidade da bibliografia reflete-se no texto informativo do manual escolar.</p> <p>- Os conceitos históricos são definidos com correção, apresentados numa linguagem adequada ao nível de ensino a que se destina o manual escolar e são integrados adequadamente no texto informativo.</p>	<p>- Apesar do rigor científico e da clareza da linguagem que caracterizam o manual escolar há a assinalar os seguintes aspectos que podem suscitar dúvidas:</p> <p>a) No tema G.2., no texto informativo da página..., refere-se que <u>o terceiro estado</u> era formado pelo conjunto de todos os grupos sociais que não pertenciam nem ao clero nem à nobreza. No 6.º parágrafo quando se trata a forma de votação nos Estados Gerais de 1789, refere-se ao mesmo grupo como (...) os representantes do povo e da burguesia;</p> <p>b) No tema G.2., na página..., no 1.º parágrafo do texto informativo afirma-se: (...) em 1806, Napoleão <u>decretou</u> o Bloqueio Continental aos países europeus (doc.1): O Ultimato de Napoleão. No fim do 6.º parágrafo do texto informativo refere: Como represália contra a hesitação do governo português e para forçar a <u>sua adesão</u> ao bloqueio, Napoleão mandou invadir Portugal (sublinhado nosso). Na página ..., define-se o conceito de Bloqueio Continental da seguinte forma (e bem): Bloqueio económico, imposto por Napoleão à Inglaterra, proibindo aos restantes países europeus qualquer tipo de comércio com os ingleses. Contudo, utilizando várias estratégias, como o contrabando, a Inglaterra conseguiu sempre abastecer-se.</p>

<p>Adequação ao desenvolvimento das competências definidas no Currículo Nacional</p>	<p>- O manual escolar propõe experiências de aprendizagem sugeridas no Currículo Nacional do Ensino Básico com a adequação necessária ao desenvolvimento das competências gerais e à operacionalização das competências específicas da História:</p> <p>a) A pesquisa histórica, individual e em grupo na seção ... e em outras atividades propostas ao longo do manual escolar. Casos identificados:(indicação dos temas e páginas).</p> <p>b) A articulação horizontal (parceria com outras disciplinas ou áreas) que permita a mobilização dos saberes históricos em outros contextos disciplinares é estimulada através das propostas apresentadas (indicação dos temas e páginas).</p> <p>c) O envolvimento dos alunos no meio em que a escola se insere através de propostas de coleta, tratamento e divulgação da informação, e que podem contribuir para tornar as aprendizagens mais significativas – na seção .... (indicação dos temas e páginas).</p> <p>d) Estimula o recurso a outras fontes de informação e a outros materiais didático – pedagógicos através de atividades propostas. Casos identificados: (indicação dos temas e páginas).</p> <p>e) Promove a utilização da Internet como ferramenta de apoio à aprendizagem e o uso de programas específicos e Jogos de computador;</p>	<p>- O manual escolar não apresenta propostas que promovam o contato com o patrimônio histórico – cultural nacional, regional/local através de visitas de estudo relacionadas com os temas em estudo.</p> <p>- O manual escolar não apresenta propostas de análise/interpretação de fontes com perspectivas divergentes sobre o mesmo assunto.</p>
--	--	--

	<p>f) Propõe atividades de envolvimento dos alunos na organização de debates e mesas redondas sobre os temas em estudo, promovendo a educação para uma cidadania responsável e o desenvolvimento do raciocínio crítico (indicação dos temas e páginas).</p> <p>- O manual escolar apresenta, em cada unidade de ensino, experiências de aprendizagem de natureza diversificada, com relevância para o exercício das competências específicas e para a construção do conhecimento histórico.</p> <p>a) Tratamento de informação/ Utilização de fontes de natureza diversa. Atividades:</p> <p>- Analisar/interpretar fontes de natureza diversa, por vezes com cruzamento de informação (indicação dos temas e páginas).</p> <p>- Compreensão histórica: O desenvolvimento das competências de temporalidade e espacialidade são promovidas</p>	
--	--	--

	<p>através das páginas de abertura das diferentes unidades e de diversas propostas de atividades apresentadas ao longo do manual escolar, nas diferentes seções.</p> <p>- O manual escolar apresenta também atividades que promovem o estabelecimento de inter-relações passado e presente, evidenciando o papel da História na compreensão da sociedade contemporânea (indicação dos temas e páginas):</p> <p>a) Contextualização (indicação dos temas e páginas).</p> <p>b) Comunicação escrita e a comunicação oral são trabalhadas de forma sistemática através das várias propostas de trabalho apresentadas ao longo do manual escolar. Destacam-se os seguintes casos (indicação dos temas e páginas).</p> <p>- O manual escolar estimula, ainda, a expressão de ideias sob outras formas (plástica, dramática)</p> <p>- (indicação dos temas e páginas).</p>	
--	--	--

<p>Qualidade pedagógica e didática, designadamente no que diz respeito ao método, à organização, à informação e à comunicação</p>	<p>- O manual escolar apresenta os conhecimentos históricos a aprender de forma adequada, numa linguagem rigorosa, clara e de fácil compreensão para a generalidade dos alunos. Os conceitos e a terminologia específicos da disciplina estão integrados no corpo do texto informativo e adequadamente destacados.</p> <p>- O manual escolar estabelece conexões entre diferentes fatos e processos históricos. Destacam-se pela qualidade da exposição os seguintes textos informativos: (indicação dos temas e páginas). Realça-se, também, a definição dos seguintes conceitos: (exemplos).</p> <p>- Os textos complementares apresentados nas seções (indicação das seções) e as respectivas propostas de atividade na seção ..., estimulam a pesquisa autónoma, a imaginação e a criatividade dos alunos. A diversidade de propostas de experiências de aprendizagem, com diferentes níveis de exigência cognitiva, apresentadas ao longo do manual escolar, permite adaptar-se a diferentes perfis de turma;</p> <p>- Apresenta as aprendizagens relevantes em forma de síntese esquemática no final de cada unidade, na seção ....</p>	<p>-Aspectos a assinalar:</p> <p>a) No tema G.2., a subunidade França: a grande revolução (páginas...) - consideramos que se poderia fazer um esforço de síntese relativamente aos conteúdos apresentados, tendo em consideração o nível de ensino a que se destina o manual escolar. De acordo com as orientações do Plano de Organização do Ensino – Aprendizagem (vol. II), (1999), a abordagem da Revolução Francesa deve ser feita em termos de grande generalidade, acentuando-se, sobretudo, os seus contributos para o mundo contemporâneo. (p. 53). Em contrapartida, a revolução liberal portuguesa deve ser objeto de um tratamento mais aprofundado atribuindo-se-lhe um maior número de aulas. Considerando o número de páginas do manual escolar ocupadas com o tratamento de uma e de outras revoluções (quatro duplas páginas) conclui-se que o tipo de tratamento foi o mesmo;</p> <p>b) No tema E.2., na página ..., no texto informativo assinala o conceito de mecenato, mas este não é definido no Glossário;</p> <p>c) No tema E.1., na página... o Glossário devia integrar a definição dos termos alcachofras e plateresco, utilizados no texto informativo; no tema F.2., na página ..., devia integrar a definição do termo tenças, utilizado no texto informativo;</p> <p>d) Falta a definição, no texto informativo ou no Glossário, de vários dos conceitos indicados no Plano de Organização do Ensino – Aprendizagem (vo. II). No tema E: navegação astronômica, feitoria; no tema F: banco, bolsa; no tema G: liberalismo, cidadania, revolução burguesa, república;</p> <p>e) No tema E.2., no texto informativo da página..., refere-se como característica da arquitetura renascentista a planta basilical,</p>
---	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As fichas de avaliação no final de cada unidade ... permitem ao aluno autoavaliar as aprendizagens e as competências históricas desenvolvidas.</li> <li>- Inclui diferentes tipos de fontes (fotografias, imagens, documentos escritos, reconstituições, mapas, gráficos, esquemas etc.) com correção, pertinência e relacionados adequadamente com o texto informativo. De uma maneira global as fontes estão identificadas e bem legendadas.</li> <li>- O manual escolar revela funcionalidade e apresenta uma concepção gráfica: caracteres tipográficos, cores, destaques, espaços, títulos, sub-títulos que facilitam a sua utilização e motivam o aluno para a aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>nas igrejas. Apesar de apresentar na página... um documento ilustrativo desse tipo de planta, consideramos que era importante, do ponto de vista dos alunos, apresentar a definição do conceito em Glossário.</li> <li>- Não apresenta as aprendizagens essenciais a adquirir pelos alunos no início de cada tema ou unidade;</li> <li>- As fichas de avaliação podiam explicitar as competências específicas que se pretendem promover com os respectivos exercícios;</li> <li>- No Tema G. 2., na página ..., o doc. –A Simbologia revolucionária no quotidiano, devia explicitar o significado dos símbolos apresentados;</li> <li>- No tema H.1., na página ... o doc.: A produção industrial mundial (1870-1913) só contém dados referentes ao período de 1870 – 1896, não correspondendo à legenda;</li> <li>- As cores utilizadas para legendar os mapas são pouco contrastantes, dificultando a sua correta interpretação (exemplos).</li> <li>- No tema E.1., o texto informativo na página..., quando refere a rota do Cabo remete para o doc.: O Império Português do Oriente, que não se revela elucidativo sobre o assunto.</li> <li>- No tema H. 1., na página ..., a questão..., para ser mais clara, devia remeter para as páginas anteriores (nº das páginas) e respectivos documentos, onde se trata o Romantismo.</li> </ul>
--	--	--

No 8º ano houve uma preocupação de sugerir uma maior diversificação do tipo de documentos e das propostas de atividades apresentadas, um maior rigor no vocabulário a utilizar, uma melhor rentabilização do tempo disponível sugerindo-se propostas que permitissem alguma transversalidade disciplinar e uma melhor gestão do currículo tendo em vista a consecução de algumas competências definidas no currículo nacional.

**Quadro - síntese nº 3 – 9º ano de escolaridade (exemplo de um manual analisado)**

Critérios	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Rigor científico, linguístico e conceitual	<p>- O manual escolar apresenta os conhecimentos com a correção científica necessária a este nível de ensino.</p> <p>- O manual escolar apresenta, salvo as exceções que são assinaladas, um discurso claro, coerente e linguisticamente correto.</p>	<p>- Há situações (abaixo identificadas) onde se pode inferir alguma falta de rigor científico ou se evidenciam imprecisões.</p> <p>a) No capítulo <b>II</b>, página ..., é referido: “Os Estados Unidos da América, ricos em matérias-primas e em mão de obra proveniente da emigração europeia, entraram, nos finais do século XIX, na era industrial (Doc...)”. A frase remete-nos para finais do século XIX, porém, o documento apresentado é relativo a um postal publicado entre 1900 e 1920 que, após uma enorme legenda explicativa acaba ainda por referir “A partir de meados do século XIX, muitos europeus emigraram para a América (...)”. A informação dada pelo conteúdo não tem correspondência com o documento e, para além disso, a mesma informação é desmentida pela legenda do documento.</p> <p>b) No capítulo <b>I2</b>, página..., é referido: “A população, auferindo salários altos, facilidades de compra, através das vendas a crédito, e estimulada pela publicidade, foi atraída pelo consumo, o que contribuiu para o alargamento do mercado americano”. O parágrafo refere-se à <i>American way of life</i> e, dois dos documentos sugeridos são: doc. ... - um “cartaz de publicidade às motocicletas” (português) – e ainda, doc. ... – um “cartaz de publicidade de uma loja de confeções no Porto”. As imagens não refletem, portanto, os conteúdos do texto.</p> <p>-No capítulo <b>J3</b>, página ..., é referido: “No Médio Oriente também se verificaram importantes alterações (...)”. O parágrafo dos conteúdos é todo ele acerca das alterações no mapa político do Médio Oriente após a 2ª Guerra Mundial, contudo, o mapa apresentado aponta para as alterações da Europa após a 2ª Guerra Mundial fazendo apenas uma leve referência ao Estado de Israel.</p>

		<p>-Apesar do manual escolar apresentar bibliografia, esta é muito pobre e, para além disso, não é referida a sua aplicabilidade, isto é, não distingue bibliografia utilizada de bibliografia consultada. Assim, na página ... do manual escolar é iniciada a Bibliografia e, para o Tema I, surge apenas uma História de Portugal, a de José Hermano Saraiva. Ao longo dos restantes dos temas, não é apresentada mais nenhuma História Geral. Terá sido apenas esta efetivamente utilizada? E foi apenas neste Tema? Talvez sim, uma vez que, se olharmos com atenção, veremos que, por exemplo, a “História Universal Ilustrada” da autoria de W.D. Towdson, foi utilizada nos Temas J e K. No entanto, existe apenas uma História de Portugal consultada, no Capítulo I, apesar de serem abordados temas relativos à História de Portugal em mais dois Capítulos. Paralelamente, surgem títulos como “Por quem os sinos dobram” de Ernest Hemingway o que nos leva a perguntar se esta obra terá sido consultada ou será uma sugestão aos alunos? Por tudo isto, a bibliografia apresentada neste manual escolar parece inadequada e desajustada relativamente à função didática que esta deveria ter, especialmente num manual escolar direcionado a alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. A bibliografia podia incluir: bibliografia utilizada, bibliografia consultada e sugestões bibliográficas – estes campos constariam no final de cada um dos Temas ou no final do manual escolar; desta forma, não só se conseguiria mostrar aos alunos a importância da bibliografia – cumprindo assim a função didática da mesma – mas também se despertaria a sua atenção para outro tipo de aprendizagens históricas que não estejam diretamente relacionadas com a escrita científica da História, ou seja, a leitura de romances históricos relativos aos conteúdos lecionados.</p>
--	--	---

<p>Adequação ao desenvolvimento das competências definidas no Currículo Nacional</p>	<p>- O manual escolar motiva para o saber e estimula o recurso a outras fontes do conhecimento e a outros materiais didáticos, nomeadamente promovendo a utilização de tecnologias de informação e comunicação. É o caso das frequentes propostas cinematográficas presentes no manual escolar, motivando, desta forma, para o conhecimento histórico de uma época e sociedade com recurso a meios audiovisuais extremamente apelativos para os alunos. Situações identificadas: (indicação dos temas e páginas). [Filmes sugeridos: <i>Tempos Modernos</i>, de Charlie Chaplin; <i>O Grande Gatsby</i>, de J. Clayton.”; <i>Marcha sobre Roma</i>, do diretor Dino Risi.”; <i>O Resgate do Soldado Ryan</i>, do diretor Steven Spielberg.”; <i>A queda do III Reich</i>, do diretor Oliver Hirschbiegel, ou o <i>Pianista</i>, realizado por Roman Polansky.”]</p> <p>- O manual escolar contempla sugestões de experiências de aprendizagem diversificadas e pertinentes, nomeadamente atividades de coleta recolha, seleção e tratamento de informação. Situações identificadas: (indicação dos temas e páginas). [Atividades sugeridas: “Elabora uma pesquisa sobre a revolta de 31 de janeiro. Consulta, na biblioteca da tua escola, uma História de Portugal e o Dicionário de História de Portugal”; “Faz a biografia de Carolina Beatriz Ângelo e apresenta o resultado da tua pesquisa à turma”; “Procura, na biblioteca da tua escola, o livro <i>O Diário de Anne Frank</i> e sugere ao teu professor a leitura de excertos da obra”; “Propõe ao teu professor a realização de um debate sobre a questão das minorias e a discriminação social. Será este um problema do passado? Registra algumas das conclusões a que chegaste”; “Organiza uma pesquisa na qual consigas contextualizar as figuras de Fidel Castro e Che Guevara no avanço do comunismo no Mundo”.]</p> <p>- O manual escolar está em conformidade com os objetivos e conteúdos dos programas e orientações curriculares em vigor. Inclui todos os temas do <i>Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem</i> e desenvolve conceitos e terminologias próprios da disciplina.</p>	<p>- O manual escolar não contribui para o desenvolvimento de uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens e, simultaneamente, não incentiva a autonomia e a criatividade. Ao longo do manual escolar surgem várias questões para validação de competências que não cumprem com a vertente didática do manual escolar. O recorrente apelo à memória e à estruturação dos conhecimentos com base nos conteúdos do manual escolar e não com base nas experiências de aprendizagem – uma vez que estas funcionam como ponto de partida para entendimento dos conteúdos e não o contrário – transformam o manual escolar na única fonte do conhecimento, retirando espaço aos documentos históricos, mapas, cronologias, etc., como fonte de aquisição de competências específicas da disciplina. A resolução de tarefas na seção... reporta-se quase sempre aos conteúdos e não à análise de documentos. Situações identificadas: (indicação dos temas e páginas).</p> <p>-Ocasionalmente, surgem exercícios onde são realmente exigidas competências. Situações identificadas: (indicação dos temas e páginas).</p> <p>-O manual escolar não propõe atividades adequadas ao desenvolvimento de projetos intra e interdisciplinares, bem como não faz qualquer referência aos Projetos Educativos de Escola.</p>
--	---	---

<p>Qualidade pedagógica e didática, designadamente no que diz respeito ao método, à organização, à informação e à comunicação</p>	<p>- Ao longo dos conteúdos, o manual escolar alerta para os conhecimentos considerados mais importantes, quer através da utilização do negrito, quer trazendo para o espaço <i>Conceitos e Vocabulário</i> as definições essenciais da disciplina.</p>	<p>- A organização gráfica do manual escolar denota pouco sentido de estruturação do espaço. Apresenta os conteúdos misturados com as experiências de aprendizagem sem que haja um fio condutor ao longo do manual escolar. Para além deste fator, é constante a inexistência de subtítulos que articulem sequencialmente os conteúdos constituindo, desta forma, um entrave à estruturação lógica do pensamento dos alunos. Situações identificadas: (indicação dos temas e páginas).</p> <p>- O manual escolar é extremamente limitado no que diz respeito à utilização dos diversos tipos de fontes. A sensação que se tem ao analisar este manual escolar é que a grande maioria das fontes surge desenquadrada dos conteúdos tornando-o, é certo, visualmente apelativo, mas didaticamente frágil. O avolumar constante de páginas deste manual escolar em que as fontes se revelam pouco pertinentes, desenquadradas e desajustadas, transformam-no num instrumento pouco adequado tanto para o professor na sua preparação de aula como para o aluno no estudo da disciplina. Casos identificados: (indicação dos temas e páginas).</p> <p>- As situações onde é visível a falta de pertinência das fontes apresentadas sucedem-se ao longo do manual escolar - (indicação dos temas, páginas e documentos).</p>
---	---	---

No caso do 9º ano houve uma insistência no papel da História na compreensão da nossa contemporaneidade, sugerindo-se ou enaltecendo, no caso dos manuais que já as contemplavam, as propostas que apontavam para trabalhos em grupo e/ou leitura crítica de diversificadas fontes de informação. Houve também um destaque para os casos que incorporaram o cinema, a música; as visitas a museus e exposições no processo de ensino e aprendizagem.

Um parágrafo final prometido: no critério referente à forma e à qualidade gráfica e dos materiais utilizados, foi evidente a robustez, o *design* adequado, a boa utilização da cor como norma evidente em todos os manuais. Aliás, em Portugal, verifica-se, de um modo geral, uma boa qualidade a este nível, ainda mais saliente quando comparamos os manuais da primeira década do século XXI com os de períodos anteriores (por exemplo décadas de 1980 e 1990).

#### 4. CONCLUSÃO

No final deste processo que durou sensivelmente um ano (julho de 2009 a junho de 2010) houve propostas de certificação dos 25 manuais identificados no Anexo 1. Verificou-se que nem todos os que estavam em circulação em 2009 foram submetidos pelas Editoras para este processo sendo legítimo pensar que houve uma seleção prévia que facilitou o processo e as tarefas da Comissão. Por outro lado houve um trabalho muito profissional por parte da DGIDC, não só facilitando o trabalho da Comissão, como assumindo-se como um interlocutor eficiente junto das Editoras e autores. Houve ainda da parte destes (editores e autores) uma compreensão do papel da Comissão, o que facilitou a introdução das alterações sugeridas por esta na versão final do manual.

Houve, em suma, uma sinergia de vontades no sentido de o público destinatário deste recurso – alunos, professores, encarregados de educação e outros – poder acreditar nele enquanto fonte confiável do saber histórico e meio para construirmos uma cidadania mais consciente, melhor preparada e mais competente historicamente.

### Referências Bibliográficas (mais significativas para o caso português):

AFONSO, Maria Isabel (2004) - *Os Currículos de História no Ensino Obrigatório: Portugal, Inglaterra, França*. Braga. Universidade do Minho (dissertação de Mestrado).

BARCA, Isabel (2000) - *O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga. Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia.

CARVALHO, Adalberto, FADIGAS, Nuno (2007) – *O Manual Escolar no século XXI – Estudo comparado da realidade portuguesa no contexto de alguns países europeus*. Porto. ORE – Observatório dos Recursos Educativos.

GAGO, Marília (2007) - *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Braga. Universidade do Minho (tese de doutoramento).

MAGALHÃES, Justino (2006) – *O Manual Escolar no quadro da História Cultural – para uma historiografia do manual escolar em Portugal*. In “Sísifo”, Revista da Unidade de Investigação em Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, nº1. págs. 5 a 16 – <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=1> (consultado a 11 de Março de 2011).

MAIA, Cristina Maria Ferreira da Costa Ribeiro (2010) – *Guerra Fria e Manuais Escolares – Distanciamentos e aproximações*. Porto. Faculdade de Letras da Universidade do Porto (tese de doutoramento).

MARTINHA, Cristiana (2008) – *O Ensino da Europa nos Manuais Escolares de Geografia (1980-2006) - Entre a Utopia e a Necessidade*. Porto. FLUP (dissertação de Mestrado).

NÓVOA, António (2005) – *Evidentemente – Histórias da Educação*. Porto. Edições ASA.

SANTOS, Luís Filipe (2000) - *O ensino da História e a educação para a cidadania: concepções e práticas de professores*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

TORMENTA, José Rafael (1996) – *Manuais Escolares – Inovação ou Tradição?* Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

## ANEXO 1

### LISTAGEM DOS MANUAIS ENVIADOS ANALISADOS

#### I – 7º ANO

-*Viva a História!* (Parte 1 e Parte 2), de Cristina Maia, Isabel Paulos Brandão, Manuela Carvalho. Revisão científica de: Luís Miguel Duarte. Porto Editora

-*História 7*, de Paula Andrade, Rui Manuel Amaral, Susana Ribeiro. Consultores: António Pedro Pombo, João Teixeira Lopes. Porto Editora

-*Descobrir a História 7*, de Pedro Almiro Neves, Cláudia Amaral, Ana Lúcia Pinto. Revisão científica: Isabel Barca. Porto Editora

-*Sinais da História 7*, de Aníbal Barreira, Mendes Moreira. Edições Asa

-*História Sete*, de Ana Oliveira, Francisco Cantanhede, Isabel Catarino, Paula Torrão. Revisão científica: Prof. Doutor A. H. de Oliveira Marques. Texto Editores

-*Oficina da História 7*, de Euclides Griné. Texto Editores

-*Viver a História*, de Custódio Lagartixa, Helena Pereira e José Gomes. Consultor Pedagógico: Miguel Corrêa Monteiro; Consultores Científicos: João Pedro Cunha Ribeiro (Pré – História), Luís Manuel Araújo (História Antiga) e Armando Alberto Martins (História Medieval). Santillana /Constância

-*História Sete*, de Maria Emília Diniz, Adérito Tavares, Arlindo M. Caldeira. Lisboa Editora

-*Cadernos de História 7* ( Parte 1, Parte 2, Parte 3, Parte 4), e Joana Cirne, Marília Henriques. Areal Editores

#### II – 8º ANO

-*Viva a História!* 8, de Cristina Maia, Isabel Paulos Brandão. Revisão científica: Luís Miguel Duarte. Porto Editora

-*História 8*, de Paula Andrade, Margarida Lopes Dias, António Pedro Pombo. Revisão científica: Luís Carlos Amaral. Porto Editora

-*Descobrir a História 8*, de Cláudia Amaral, Ana Lúcia Pinto, Pedro Almiro Neves (coord.). Revisão científica: Isabel Barca. Porto Editora

- Sinais da História 8*, de Aníbal Barreira, Mendes Moreira. Edições Asa
- Novo História 8* (volume 1, volume 2), de Ana Oliveira, Francisco Cantanhede, Isabel Catarino, Paula Torrão. Revisão científica: João Alves Dias. Revisão Pedagógica: Marília Gago. Texto Editores
- Oficina da História 8* (volume 1; Volume 2), de Euclides Griné. Revisão científica: Pedro Cardim. Texto Editores
- Viver a História*, de Custódio Lagartixa, Helena Pereira e José Gomes. Consultor Pedagógico e Científico: Miguel Corrêa Monteiro. Santillana/Constância
- História Oito* (Parte 1, Parte 2), de Maria Emília Diniz, Adérito Tavares, Arlindo M. Caldeira. Consultor científico: José Mattoso. Lisboa Editora.
- Cadernos de História 8* (Parte 1; Parte 2), de Joana Cirne, Marília Henriques. Revisão Científica: João Alberto Gomes Machado. Areal Editores

### III – 9º ANO

- Viva a História! 9*, de Cristina Maia, Isabel Paulos Brandão. Revisão científica: Luís Miguel Duarte. Porto Editora
- Descobrir a História 9*, de Cláudia Amaral, Júlia Castro, Bárbara Alves, Pedro Almiro Neves (coord.). Revisão científica: Isabel Barca. Porto Editora
- Sinais da História 9*, de Aníbal Barreira, Mendes Moreira. Edições Asa
- Novo História 9*, de Ana Oliveira, Francisco Cantanhede, Isabel Catarino, Paula Torrão. Revisão científica: João Alves Dias. Revisão Pedagógica: Marília Gago. Texto Editores.
- Viver a História 9*, de Helena Neto, Jorge Neto, Teolinda Cruz e Teresa Silva. Consultor Pedagógico: Miguel Corrêa Monteiro. Consultor Científico: Ernesto Castro Leal. Santillana/Constância
- História Nove* (Parte 1, Parte 2), de Maria Emília Diniz, Adérito Tavares, Arlindo M. Caldeira. Consultor científico: José Mattoso. Lisboa Editora.
- Cadernos de História 9* (Parte 1; Parte 2), de Joana Cirne, Marília Henriques. Revisão Científica: João Alberto Gomes Machado. Areal Editores

## ANEXO 2

## PROGRAMAS DE HISTÓRIA DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

TEMAS	SUBTEMAS	ANO ESCOLARIDADE
A- Das Sociedades coletoras às primeiras civilizações	A.1- As sociedades coletoras	7ºAno
	A.2- As primeiras Sociedades produtoras	
	A.3- A contribuição das primeiras civilizações	
B-A Herança do Mediterrâneo Antigo	B.1- Os Gregos no século V aC.: o exemplo de Atenas	
	B.2- O mundo romano no apogeu do Império	
	B.3- O cristianismo: origem e difusão	
C- A formação da cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica	C.1- A Europa cristã nos séculos VI a IX	
	C.2- O mundo Muçulmano em Expansão	
	C.3- A Sociedade europeia nos séculos IX a XII	
	C.4- A Península Ibérica: dois mundos em presença	
D- Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV	D.1- Desenvolvimento econômico, relações sociais e poder político nos séculos XII a XIV	
	D.2- A cultura portuguesa face aos modelos europeus	
	D.3.-Crises e revolução no século XIV	
E- Expansão e mudança nos séculos XV e XVI	E.1- A abertura ao mundo E.2- Os novos valores europeus	8.º Ano
F-Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII	F.1- O Império português e a concorrência internacional	
	F.2- Absolutismo e mercantilismo numa sociedade de ordens	
	F.3- A cultura em Portugal face aos dinamismos da cultura europeia	
G- As transformações do mundo atlântico: crescimento e rupturas	G.1- A revolução agrícola e o arranque da revolução industrial	
	G.2- O triunfo das revoluções liberais	
H- A civilização industrial no século XIX	H.1- O mundo industrializado	
	H.2.-Os países de difícil industrialização: o caso português	

I- A Europa e o mundo no limiar do século XX	I.1- Hegemonia e declínio da influência europeia	9.º ano
	I.2- A revolução soviética	
	I.3- Portugal: da 1ª República à ditadura militar	
	I.4- Sociedade e cultura num mundo em mudança	
J- da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial	J.1- As dificuldades económicas dos anos 30	
	J.2- Entre a ditadura e a democracia	
	J.3- A 2ª Guerra Mundial	
K- Do Segundo após - guerra aos anos oitenta	K.1- O mundo saído da Guerra	
	K.2- As transformações do mundo contemporâneo	
	K.3- Portugal: do autoritarismo à democracia	

