

Entre práticas e representações: o livro didático de História na percepção dos estudantes da Educação Básica a partir do Projeto Pibid¹

Between practices and representations: how the History textbook is perceived by Basic Education students from the Pibid Project

Qual é a utilidade de um vasto conhecimento histórico, quando ele é ensinado apenas como algo a ser decorado e sem nenhum impacto orientativo?
Jörn Rüsen

Erinaldo Cavalcanti²

Resumo

O artigo apresenta uma análise desenvolvida a partir do projeto Pibid/Fahist, acerca do livro didático de História, para compreender como esse objeto é representado pelos estudantes da Educação Básica. Para tanto, foi aplicado um questionário a 126 alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, contendo um conjunto de perguntas sobre produção, avaliação, seleção, conteúdos mais significativos e dimensões consideradas positivas e negativas do livro. Os resultados mostram que os alunos representam o livro didático por meio de alguns poucos conteúdos que são lembrados como histórias de países distantes, com pouco espaço para a História do Brasil e que não conhecem como aquele material é selecionado para sua escola. No entanto, reconhecem que o livro didático passa por um processo avaliativo e que é confiável e importante para a aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de História. Livro Didático. Ensino Fundamental. Pibid.

Abstract

¹ Gostaria de agradecer às críticas e sugestões apontadas pelos membros do laboratório e grupo de pesquisa iTempo (Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política) quando o texto foi debatido em nossos encontros. Também agradecemos à Capes pela concessão das bolsas de pesquisas do PIBID, projeto do qual resultou este texto.

² Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em História (Mestrado acadêmico) PPGHIST da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e coordenador do laboratório e grupo de pesquisa iTempo. E-mail: ericontadordehistorias@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-9912-5713>

The article presents an analysis developed from the Pibid/Fahist (Institutional Project of Scholarships for Teaching Initiation - Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid) project, about the History textbook, in order to understand how this object is represented by students in Basic Education. To this end, a questionnaire was answered by 126 students enrolled in the 9th grade of middle school, containing a set of questions about production, evaluation, selection, more significant content and dimensions considered positive and negative in the book. The results show that the students represent the textbook through a few contents that are remembered as stories from distant countries; with little space for the History of Brazil and that they do not know how that material is selected for their school. However, they recognize that the textbook goes through an evaluation process and that it is reliable and important for their learning process.

Keywords: History teaching. Textbook. Pibid.

Considerações iniciais: situando o lugar de produção do texto

Gostaria de iniciar este artigo situando seu lugar de produção. Ele é resultante das experiências desenvolvidas no Projeto de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), vinculado à Faculdade de História (Fahist) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), campus sede. O “subprojeto” — termo usado para nomear os projetos realizados em cada faculdade — da Faculdade de História tematizou o livro didático de História como objeto de problematização e teve por título “Ensino de História, materiais didáticos e formação docente”³.

A escolha do objeto de estudo para as experiências realizadas no Pibid/Fahist não ocorreu por acaso. Quatro razões condicionaram a elaboração do projeto para ampliar as reflexões envolvendo o livro didático de História. A primeira se dá em virtude de o livro didático continuar sendo a

³ O projeto Pibid/Fahist foi realizado em parceria com a escola estadual O Pequeno Príncipe, contou com 24 bolsistas e três professoras supervisoras e foi desenvolvido junto às turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O cronograma foi dividido entre atividades de leitura e fichamento dos textos, além de encontros presenciais na universidade para debater a literatura especializada, elaborar o planejamento de atividades e compartilhar as experiências vivenciadas na escola. Também faziam parte das ações os encontros de planejamento com as professoras supervisoras (em menor frequência, dada as suas agendas de trabalho) e as atividades de acompanhamento, observação e participação nas aulas.

principal ferramenta de trabalho de professores/as que atuam na Educação Básica. A segunda razão está relacionada ao fato de que o debate sobre esse instrumento de trabalho ainda é muito tímido entre os docentes da Educação Básica. A terceira razão diz respeito à minha trajetória profissional/pessoal, como professor/pesquisador que, desde 2008, vem realizando pesquisas sobre ensino de História, livro didático e formação docente, incluindo a experiência da escrita de dois livros didáticos. Por último, a influência da relação estabelecida com o Projeto Político Pedagógico do Curso de História, sobretudo com as disciplinas voltadas à problematização do ensino de História e, em especial, ao componente curricular que tematiza o livro didático de História.

O projeto teve por objetivo principal ampliar as ações destinadas à formação dos futuros professores e professoras que atuarão na educação básica, problematizando a principal ferramenta de trabalho da maioria dos docentes: o livro didático. Por conseguinte, também objetivou contribuir com a formação continuada das professoras supervisoras por meio das atividades, trocas e reflexões compartilhadas.

Esse objetivo geral se desdobrou em ações específicas, visando a ampliar o universo compreensivo dos discentes/bolsistas sobre as distinções conceituais entre livro didático e material didático. Da mesma forma, interessou-nos pesquisar e debater o processo de produção, seleção, avaliação e distribuição dos materiais didáticos para a rede pública da Educação Básica no Brasil. Essa proposição se tornou necessária por entendermos que é importante compreender o processo de construção do livro didático para ampliar as possibilidades de seus usos em sala de aula.

Para ampliar nosso entendimento sobre os livros didáticos, também nos interessou analisar de que forma os alunos e alunas apreendiam aquele material na sala de aula, quais significados atribuíam, como acionavam e mobilizavam o livro no cotidiano. Em outras palavras, quais sentidos, saberes e representações emitiam sobre essa ferramenta. Com base nessas questões, os bolsistas foram instruídos a registrar as formas de uso do livro didático pelos alunos e alunas, aos quais foi aplicado um questionário com

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 360-385, 2021

20 perguntas sobre o tema. Este artigo se debruça a analisar as respostas de 126 alunos e alunas matriculados em quatro turmas do 9º ano do Ensino Fundamental.

O lugar do ensino e do livro didático na ciência histórica: algumas palavras

Atualmente, há uma significativa produção especializada sobre o Ensino de História e o livro didático de História. Seria enfadonho apresentar, aqui, o amplo debate que dispomos. Irei, de forma pontual, mencionar algumas reflexões que contribuíram com o debate e que foram leituras experienciadas durante as atividades do Projeto Pibid, do qual resultaram registros que tornaram possível este artigo.

Diferentes autores têm sinalizado como, durante muito tempo, as questões envolvendo o debate sobre ensino de História não despertaram o interesse dentro das faculdades e/ou dos departamentos espalhados pelas principais universidades do Brasil. Marieta de Moraes e Renato Franco, em um texto de 2008, apontavam como o ensino de História ainda permanecia distante dos temas debatidos e dos interesses políticos das faculdades e/ou institutos de História.

Passados alguns anos, Marieta de Moraes Ferreira, em um texto publicado em 2016, volta a refletir sobre essa questão e aponta uma mudança significativa no lugar ocupado pelo ensino de História. De acordo com suas reflexões, o crescimento da pós-graduação e, de forma especial, a criação do mestrado profissional em rede, com área de concentração em ensino de História (ProfHistória), têm contribuído para alterar de forma propositiva os sentidos atribuídos e os significados construídos sobre o Ensino de História. Com esse diagnóstico, a autora pontua que, atualmente, o ensino dessa disciplina encontra-se valorizado nos departamentos e/ou faculdades de História.

Seguindo esse movimento de reflexão, Ricardo Pacheco e Helenice Rocha (2016) pontuam o crescimento das pesquisas na pós-graduação em *Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 360-385, 2021*

História sobre o ensino de História. Ao analisarem o cadastro dos programas de pós-graduação, alojados na Plataforma Sucupira, os autores mostram que, em 2015, dos 61 programas acadêmicos cadastrados, oito possuíam linha de pesquisa em Ensino de História.

Recentemente, Ana Maria Monteiro e Adriana Ralejo (2019) organizaram uma importante obra mostrando o panorama da pesquisa em Ensino de História. A obra apresenta uma coletânea de textos de diferentes pesquisadoras e pesquisadores que têm o Ensino de História como objeto de estudo e “lugar” de atuação profissional/acadêmica. O conjunto da obra oferece uma rica cartografia sobre os principais temas, desafios, limites e possibilidades para se entender o Ensino de História como campo de pesquisa e/ou objeto de investigação.

O livro didático, como tema de pesquisa e ferramenta de trabalho, tornou-se objeto complexo e de difícil definição como destacam Alain Choppin (2004) e Circe Bittencourt (2009). É um instrumento amplamente tematizado pela literatura especializada e de acordo com Jörn Rüsen “[...] todos os especialistas estão de acordo que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história” (RÜSEN, 2011, p. 109). Nesse sentido, as pesquisas de Flávia Caimi (2017 e 2018), Margarida Oliveira (2017), Sônia Miranda e Tânia Regina de Luca (2004) têm contribuído com o debate, problematizando o livro didático de História como produto de política ligado ao PNLD. Helenice Rocha (2019 e 2017), por sua vez, tem centrado esforços nas reflexões sobre o livro didático e a narrativa. Kazumi Munakata (2012) analisa o processo de produção desses livros e alguns temas de pesquisa neles presentes. Célia Cassiano (2017) tem discutido a relação entre livro didático e mercado editorial e Erinaldo Cavalcanti (2016 e 2018) ressaltou as relações entre este produto e a formação docente inicial, bem como o complexo processo de construção existente entre o profissional que escreve um texto na ferramenta *Word*, na tela de um computador, e o livro didático como produto final. Não obstante, esse produto se consolidou na cultura escolar brasileira e como enfatiza Katia Maria Abud, “[...] a importância que os livros didáticos adquiriram faz deles os mais poderosos

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 360-385, 2021

instrumentos na produção do currículo no cotidiano escolar. [...] O livro didático é quase que o único material de apoio que o professor encontra à sua disposição e, por isso, apoia nele a parte central de seu trabalho.” (ABUD, 2007, p. 115).

Quando direcionamos o ângulo de percepção para analisar o lugar ocupado pelo debate sobre o Ensino de História e os livros didáticos nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em História, temos outro cenário. As pesquisas que venho desenvolvendo mostram que a oferta de disciplina obrigatória sobre o Ensino de História ainda sinaliza um cenário desafiador. Os percursos curriculares analisados indicam que ainda prevalece o modelo curricular quadripartite, fundamentado na divisão clássica da História em quatro grandes blocos temáticos.

Nas matrizes analisadas, o ensino de História, via de regra, é alocado em duas ou três disciplinas. Ao tomarmos as ementas desses componentes curriculares, como objeto de reflexão, percebemos não apenas a insuficiência em termos de tempo para abarcar o universo de questões que envolve o ensino. Também se percebe a inexistência de diálogo entre as disciplinas voltadas ao ensino de História e os demais componentes curriculares. Nesse sentido, é significativa a reflexão promovida pela professora Margarida Maria Dias de Oliveira (2008) ao ressaltar que um dos desafios existentes na formação docente do profissional de História reside na forma inócua com que boa parte das experiências são praticadas no espaço da formação regular. Para ela, qual a surpresa no cenário atual, quando

[...] durante os seis semestres iniciais do Curso de Graduação, as ações de sala de aula restringiram-se a um comportamento passivo de: “vou assistir a aula do professor X” [...] Ocorre apenas a reprodução de um discurso muito sofisticado da produção historiográfica contemporânea sobre a inviabilidade de busca de verdade, da escrita da História, como representação, da intencionalidade das fontes, das armadilhas da memória social, forjando uma “formação” que não prepara o profissional de História para atuar na docência nem na pesquisa. (OLIVEIRA, 2008, p.87).

O cenário é ainda mais desafiador quando analisamos o espaço destinado à reflexão sobre o livro didático de História durante a formação

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 360-385, 2021

inicial do professor dessa área. Nas matrizes curriculares dos cursos analisados, o espaço reservado ao debate sobre os livros didáticos é pífio; quando não, inexistente. O Quadro 1 mostra o panorama das instituições pesquisadas e catalogadas nas regiões Norte e Nordeste.

Quadro 1

Relação instituição/disciplina sobre livro didático de História⁴		
Instituição⁵ (ano de aprovação do PPC)	Número de disciplina obrigatória sobre livro didático	
	Disciplina específica	Disciplina que menciona
Ufam (2006, Sede)	-	1
UFCEG (2007, Cajazeiras)	-	1
Unifap (2007, Sede)	-	-
UFC (2010, Sede)	-	5
UFPA (2011, Sede)	1	1
UFPI (2011, Sede)	-	1
Ufal (2011, Sede)	-	-
UFT (2011, Porto Nacional)	-	1
UFRR (2012, Sede)	-	1
UFPE (2013, Sede)	-	-
UFRPE (2013, Sede)	-	1
Ufac (2013, Sede)	-	1
UFMA (2014, Sede)	-	1
UFRB (2014, Sede)	-	1
UFPB (2014, Sede)	-	-
Unir (2014, Sede)	-	1
Unifesspa (2017, Sede)	1	1
Ufopa (2018, Sede)	-	2
Ufal (Sertão)	-	2
UFRN (Sede)	-	-
UFS (Sede)	-	1
UFCEG (Sede)	-	-

⁴ Os dados foram catalogados da pesquisa “Ensino de História, Livro Didático e Formação Docente: entre práticas e representações”. Algumas instituições não disponibilizam seus PPCs nos sites e, por essa razão, até o momento ainda não disponho do ano de aprovação de todos eles. Essas instituições disponibilizam todas as disciplinas com suas ementas em abas específicas para cada uma delas.

⁵ Ufam: Universidade Federal do Amazonas; UFCEG: Universidade Federal de Campina Grande; Unifap: Universidade Federal do Amapá; UFC: Universidade Federal do Ceará; UFPA: Universidade Federal do Pará; UFPI: Universidade Federal do Piauí; Ufal: Universidade Federal de Alagoas; UFT: Universidade Federal do Tocantins; UFRR: Universidade Federal de Roraima; UFPE: Universidade Federal de Pernambuco; UFRPE: Universidade Federal Rural de Pernambuco; Ufac: Universidade Federal do Acre; UFMA: Universidade Federal do Maranhão; UFRB: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; UFPB: Universidade Federal da Paraíba; Unir: Universidade Federal de Rondônia; Unifesspa: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará; Ufopa: Universidade Federal do Oeste do Pará; UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte; UFS: Universidade Federal de Sergipe; UFCEG: Universidade Federal de Campina Grande; UFBA: Universidade Federal da Bahia. Esses dados foram catalogados entre novembro de 2016 e abril de 2018. De tal modo, algumas das matrizes curriculares podem atualmente ter sido atualizadas e alteradas em suas respectivas instituições.

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 360-385, 2021

UFBA (Sede)	-	-
Total	2	22

PPC: Projeto Pedagógico de Curso.

Fonte: elaborado pelo autor.

É significativo que as questões sobre ensino de História e/ou formação docente ainda continuam, predominantemente, sendo pesquisadas na Pós-Graduação em Educação, como ressaltam Oliveira e Freitas (2013) e Coelho e Bichara (2019). Os avanços sinalizados por Ferreira (2016) e Pacheco e Rocha (2016) na Pós-Graduação em História ainda não chegaram à graduação, ou ao menos não estão sinalizados nas matrizes curriculares dos cursos analisados.

Entretanto, sabemos que a aplicação das matrizes curriculares não segue uma relação de determinismo entre o texto prescrito e a realização do componente curricular. Há uma dinamicidade — construída e executada pelos planos de cursos elaborados pelos docentes responsáveis pelas referidas disciplinas — que incorpora, modifica e atualiza, constantemente, os objetivos e as atividades propostas em cada componente curricular.

Procedimentos metodológicos

A produção dos documentos mobilizados neste artigo se insere nesse percurso de reflexão que analisa o Ensino de História como tema central de estudo. São, portanto, documentos que, de forma especial, focalizam o livro didático como objeto específico de problematização e que foram produzidos durante as atividades desenvolvidas no projeto Pibid/Fahist.

Torna-se importante registrar o processo de construção dos documentos como condição para entendermos as diferentes representações que os alunos e alunas emitiram nas respostas atribuídas às perguntas do questionário.

O questionário foi aplicado após um ano de início do projeto. Sua aplicação, nesse momento, ocorreu em virtude de considerarmos que já havia sido percorrido um tempo suficiente de inserção dos bolsistas no

cotidiano das atividades da sala de aula. Esse procedimento se justifica pelo entendimento de que qualquer resposta atribuída às perguntas se daria por meio de um número alto de variáveis. Entre elas, a presença dos bolsistas na escola e o tempo em que estavam imersos no cotidiano da sala de aula, o que, em alguma medida, implicaria o direcionamento das respostas.

Após esse tempo de troca, compartilhamento e socialização entre alunos, bolsistas e professoras supervisoras, elaborei um questionário com 20 perguntas para ser aplicado nas turmas acompanhadas pelo Pibid. Das 20 perguntas, 10 eram “semiabertas”, devendo ser respondidas com “sim” ou “não”. Para as respostas “sim”, havia um espaço para explicar o “porquê”. As outras 10 perguntas eram “abertas” e envolviam questões sobre os aspectos positivos e negativos do livro, o conteúdo que era considerado mais ou menos relevante, as mudanças que deveriam ser feitas nos livros, a matéria escolar preferida, a utilidade da História ensinada e o conteúdo mais importante para se aprender. Essas três últimas questões não serão tratadas neste texto, pois serão objeto de reflexão em outro artigo.

Foi explicado aos alunos os objetivos a que se destinava o questionário; que não eram obrigados a responder, mas que, ao responderem, não deveriam se identificar por nome e que para essa atividade, não seria atribuída nenhuma nota para a disciplina escolar. A identificação solicitada era para sinalizar o sexo, a idade e a turma em que o aluno estava matriculado.

Esses procedimentos se justificam em virtude dos cuidados que são necessários quando usamos documentos de pesquisa e estamos envolvidos no processo de produção. Aliada a esse entendimento, está a compreensão de como operacionalizar os resultados expressos nas respostas dos 126 estudantes que responderam ao questionário. Ou seja, não operar com uma concepção que apreenda as repostas como sinônimo de verdades prontas, como se nelas existissem as verdadeiras representações dos alunos sobre o livro didático.

O que os estudantes responderam são fragmentos de suas leituras e de seus saberes, permeados por muitas variáveis que vão desde a

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 360-385, 2021

identificação do aluno com a matéria escolar História e com a professora que leciona o referido componente curricular até a presença dos bolsistas do projeto na sala de aula, para citar algumas. Soma-se a essas variáveis a trajetória pessoal de cada aluno que, em última instância, constitui elemento decisivo na forma como ele lê, entende, compreende e atribui sentido ao mundo, à escola, à matéria História e ao livro didático.

Nessa perspectiva interpretamos as respostas como um conjunto variável de leituras que são resultantes do lugar social de produção desse documento, da escola e, principalmente, dos alunos e alunas que participaram dessa atividade. Logo, suas respostas não têm valor de verdades absolutas, de sentidos verdadeiros, como se fossem inquestionáveis. Sua riqueza reside, justamente, na pluralidade de sentidos, como registros fragmentários que apresentam e representam formas de interpretação, produção e atribuição de sentido ao livro didático e ao próprio ensino de História. Seu valor reside, antes de tudo, em constituir-se como vestígios — independentemente dos conteúdos — das formas pelas quais esses estudantes representaram, em suas respostas, as perguntas que lhes foram feitas.

Outra dimensão igualmente importante diz respeito ao entendimento de que os alunos e alunas, ao responderem às perguntas, também estavam construindo uma autoimagem, além de uma imagem para ser percebida pelas professoras com as quais convivem e mantêm relações de afeto e de trabalho. Nesse sentido, é fundamental não perder de vista que os alunos estão, em cada resposta, criando uma representação pela qual gostariam de ser vistos.

Inspirado nas reflexões de Roger Chartier (2011), a representação é apreendida, aqui, como um conjunto variado de elementos e práticas capazes de fazer ver algo ou alguma coisa ausente, e que concorre como uma das forças constituidoras do mundo social. Como defende o autor, “[...] não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação”. (CHARTIER, 2011, p. 16). Suas análises chamam a atenção para a relação entre as fontes documentais e as práticas

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 360-385, 2021

por elas representadas, não existindo relação de complementariedade e transparência entre essas dimensões.

Problematizando os dados da pesquisa, ou como os estudantes representam o livro didático

Para ampliar o entendimento acerca do livro didático, como material consumido cotidianamente pelos estudantes, foi-lhes perguntado se lembravam o título do livro que usaram no ano anterior (2018). Também lhes foi perguntado se lembravam o nome do(a) autor(a) e da editora. Em seguida, perguntou-se aos estudantes se eles sabiam como um livro didático era produzido, se passava por alguma avaliação, se conheciam alguma informação sobre os critérios avaliativos e o processo de escolha pelo qual se selecionava o livro para a escola. Também lhes foi perguntado se lembravam-se do dia em que receberam o livro, se no livro usado havia alguma “coisa” que lhes chamou a atenção e se havia algum conteúdo estudado do qual eles se lembravam. Para essas 10 primeiras perguntas, havia a opção de assinalar “sim” ou “não”; ao responder “sim”, havia espaço para que o aluno descrevesse, de forma sucinta, sua resposta.

Antes de focar nos dados catalogados das respostas, é oportuno mostrar a composição dos alunos e alunas que participaram da atividade. Como já sinalizado, para este artigo, mobilizamos um questionário respondido por 126 estudantes do 9º ano do ensino fundamental. O Quadro 2 mostra a distribuição dos estudantes por série e gênero.

Quadro 2

Distribuição estudante/série/gênero				
Gênero	9º A	9º B	9º C	9º D
Masculino	19	14	13	21
Feminino	10	19	16	13
Não identificado	1	–	–	–
Total	30	33	29	34

Fonte: elaborado pelo autor.

Como podemos observar, em termos de gênero, tivemos 67 identificados com o gênero masculino, 58 com o gênero feminino e um questionário sem identificação. Em relação à idade, os estudantes responderam ter entre 13 e 17 anos, com uma significativa concentração de alunos e alunas com 14 anos de idade.

Nas três primeiras questões, perguntava-se, na seguinte ordem, se eles/elas lembravam: 1) o título do livro que estudaram no ano anterior; 2) o nome da pessoa que escreveu o livro e 3) a editora responsável pela publicação. Dos 126 estudantes, quatro responderam “sim” para a primeira pergunta; 14 responderam “sim” para a segunda e 10 responderam “sim” para a terceira. Como já mencionado, quando as respostas eram “sim”, havia um espaço para que fosse indicado o título do livro, o nome do(a) autor(a) e a editora. Dos quatro “sim” atribuídos à primeira pergunta, encontramos “História” como resposta para o título do livro. Para os 14 “sim” da segunda pergunta, foram indicados ao menos um dos autores responsáveis pela autoria do livro. Das 10 respostas “sim”, seis indicaram nomes de editoras que têm livros em circulação no Brasil, entre elas: Moderna, IBEP e Positivo. No entanto, apareceram respostas como “Integral”, o que nos leva a acreditar que seria uma referência ao título da coleção “Integralis”, publicada pela IBEP. O Quadro 3 representa, em números e percentuais, os resultados catalogados.

Quadro 3

Resultado das três primeiras perguntas				
Pergunta	Total de amostragem 126			
	Sim	%	Nã o	%
Você lembra qual o título do livro didático usado em 2018?	4	3,2	122	96,8
Você sabe o nome da pessoa que escreveu o seu livro didático?	14	11,1	112	88,9
Você sabe qual editora publicou o livro didático?	10	7,9	116	92,1

Fonte: elaborado pelo autor.

Era importante, também, identificar os conhecimentos dos estudantes sobre o processo de construção dos livros didáticos. Para tanto, eles teriam

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 360-385, 2021

que responder se: a) sabiam como é produzido o livro didático; b) tinham alguma informação sobre o livro ter sido avaliado ou não, c) conheciam algum procedimento de avaliação pelo qual o livro didático era submetido e, d) conheciam o processo de escolha do livro com o qual estudaram. Os Quadros 4, 5, 6 e 7 mostram como cada uma das turmas respondeu a essas perguntas.

Quadro 4

Respostas do 9º Ano A				
Pergunta	Resultados			
	Si m	%	Nã o	%
Você sabe como é produzido o livro didático?	2	6,7	28	93,3
Você sabe dizer se o livro didático é avaliado antes de ser publicado?	18	60	12	40
Você conhece como ocorre o processo de avaliação do livro didático?	1	3,3	29	96,7
Você sabe como o livro didático que você usa foi escolhido e chegou até você?	1	3,3	29	96,7

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 5

Respostas do 9º Ano B				
Pergunta	Resultados			
	Sim	%	Não	%
Você sabe como é produzido o livro didático?	1	3	32	97
Você sabe dizer se o livro didático é avaliado antes de ser publicado?	25	75,8	8	24,2
Você conhece como ocorre o processo de avaliação do livro didático?	3	9,1	30	90,9
Você sabe como o livro didático que você usa foi escolhido e chegou até você?	3	9,1	30	90,9

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 6

Respostas do 9º Ano C				
Pergunta	Resultados			
	Sim	%	Não	%
Você sabe como é produzido o livro didático?	5	17,2	24	82,8
Você sabe dizer se o livro didático é avaliado antes de ser publicado?	14	48,3	15	51,7
Você conhece como ocorre o processo de avaliação do livro didático?	2	6,9	27	93,1
Você sabe como o livro didático que você usa foi escolhido e chegou até você?	4	13,8	25	86,2

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 7

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 360-385, 2021

Resposta do 9º Ano D				
Pergunta	Resultados			
	Sim	%	Não	%
Você sabe como é produzido o livro didático?	2	5,9	32	94,1
Você sabe dizer se o livro didático é avaliado antes de ser publicado?	15	44,1	19	55,9
Você conhece como ocorre o processo de avaliação do livro didático?	0	0,0	34	100
Você sabe como o livro didático que você usa foi escolhido e chegou até você?	2	5,9	32	94,1

Fonte: elaborado pelo autor.

Não precisaríamos fazer muitos esforços para chegar aos resultados apontados. Já seria um indicativo um rápido exercício de memória para acionar nossa experiência pessoal sobre como ocorreram os estudos com os livros didáticos quando éramos estudantes da escola básica. No entanto, é, sim, necessário o exercício da pesquisa para que tenhamos dados consubstanciados sobre como cada estudante, ou cada turma, produziu informações que podem sinalizar questões/problemas a serem enfrentados, debatidos e pesquisados no ensino de História da Educação Básica.

Pelas respostas registradas, os estudantes desconhecem completamente (ou quase) o processo de produção do livro didático; ou, não lembraram. A soma total das quatro turmas aponta que 92,1% respondeu não saber como se dá o processo de construção do livro.

Quando focamos nos registros escritos para as perguntas respondidas com “sim”, ampliam-se algumas possibilidades de reflexão. Sobre a pergunta “Você sabe como é produzido o livro didático?” entre os 7,9% que responderam “sim”, encontramos respostas como: “Ele é fabricado na fábrica”; “Em uma fábrica, passando por três processos: 1) fazer as folhas, 2) o encapamento e 3) entregue; ou seja, fazem de maneira direta” (9º Ano D); “Digitado” (9º Ano D) e “É feito por uma editora paga pelo Ministério da Educação” (9º Ano C). As respostas mostram não apenas o que os estudantes indicaram sobre o processo de construção dos livros, mas, também, que a pergunta não foi bem elaborada, uma vez que não está errada a resposta que o livro é produzido na fábrica.

As respostas sobre os livros serem ou não avaliados mostram uma diferença significativa em relação aos demais apontamentos. Dos 126 estudantes, 72 responderam “sim” (o que equivale a 57,1%), ao passo que 54 responderam “não” (totalizando 42,9%). Tão interessantes quanto a mudança no percentual (ou até mais) são as respostas escritas pelos estudantes. O Quadro 8 mostra uma síntese das explicações atribuídas ao “sim” dos estudantes das referidas turmas.

Quadro 8

Síntese das explicações	
Turma	“Você sabe dizer se o livro didático é avaliado antes de ser publicado? Se respondeu ‘Sim’: “Por quê?”
9º Ano A	“Sim. Para saber se o livro é indicado para o aluno”. “Sim. Se não fosse avaliado, tinha erros”. “Sim. Porque é obrigado ser avaliado”. “Sim. Para ver o que vão ensinar ao aluno”. “Sim. Para corrigir erros”.
9º Ano B	“Sim. O livro é avaliado para ver se não tem erros”. “Sim. Ele é avaliado para ser publicado sem muitas coisas indecentes”. “Sim. É avaliado pelo MEC”. “Sim. Para ver se o conteúdo é compatível com a série”.
9º Ano C	“Sim. Para ver se o conteúdo está de acordo”. “Sim. Para ter um conteúdo adequado para os alunos”. “Sim. Eles precisam saber se está de acordo com o mandado”. “Sim. Eles vão avaliar se é apropriado”.
9º Ano D	“Sim. Para as editoras não cometerem erros”. “Sim. Porque se não for avaliado, não pode ser vendido”. “Sim. Porque os responsáveis precisam estar seguros de que o aluno irá aprender”.

Fonte: elaborado pelo autor.

Essas respostas são uma parcela de fragmentos dos registros das quatro turmas. É interessante perceber como os estudantes registraram suas respostas sobre a avaliação dos livros didáticos de História. Entre aqueles que responderam “sim”, percebe-se que existe o reconhecimento de que um dos objetivos da avaliação dos livros está relacionado com a necessidade de garantir a sua qualidade. De maneira específica, sobre a exigência de os livros não apresentarem erros, todas as respostas sinalizam nessa direção. Ou seja, os estudantes sabem que os livros passam por um processo avaliativo para evitar que apresentem erros, sobretudo erros relacionados aos conteúdos. Essa é a principal razão apontada pelos estudantes.

Além do entendimento de que a avaliação se destina a evitar que os livros contenham erros, os estudantes também indicam questões como a necessidade de verificar se o conteúdo está compatível com a série. Da

mesma forma, também aparece uma resposta indicando que a avaliação serve para evitar que as editoras publiquem livros inadequados. Vale destacar que em nenhum momento o questionário faz menção à existência das editoras no processo de construção dos livros. Por conseguinte, mostra o entendimento dos alunos acerca dos autores, dos grupos ou das empresas envolvidas com a construção do referido objeto de estudo. De tal modo, eles entendem que sem uma avaliação as editoras poderiam produzir livros com qualidade duvidosa. Da mesma forma, mostram que os livros precisam ser avaliados para serem vendidos. Ou seja, a avaliação garante que os livros sem qualidade não sejam comercializados. Ainda foi identificada uma resposta atribuindo à avaliação um objetivo de caráter moral, quando aponta que os livros são avaliados para evitar a publicação de “coisas indecentes”.

Ainda que os estudantes desconheçam os procedimentos específicos que regulamentam o processo avaliativo — como percebemos na pergunta seguinte, quando 120 indicaram desconhecer (95,2%) — eles apontam conhecer a existência de um processo avaliativo. Essa indicação é bastante significativa e pode ser acionada para se discutir questões ligadas à confiabilidade atribuída à narrativa presente nos livros didáticos e à credibilidade construída pelo conteúdo dos livros. Isso porque a avaliação garante que não apareçam erros, ou que, pelo menos, os erros sejam cada vez mais controlados e reduzidos, como mostram as pesquisas sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).⁶

Quando questionados se sabiam como os livros utilizados eram escolhidos e chegavam até eles, a maioria dos alunos respondeu não saber. Dos 126 alunos, 116 responderam “não”, o que equivale a 92,1%. Esse dado é importante para mostrar a necessidade de se ampliarem ações que promovam o debate sobre os critérios e processos de escolha dos materiais didáticos. Uma vez que são criadas as condições para se aprender como

⁶ Seria enfadonho citar a vasta lista de referências sobre o livro didático de História e suas relações com o PNLD. No entanto, recomendo a leitura de Miranda e Luca (2004) Fonseca (2012) e Caimi (2017 e 2028).

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 360-385, 2021

ocorre o processo de seleção do livro didático, também se expandem as possibilidades de ampliar as formas de seus usos.

Entre o bloco de questões “semiabertas”, discutidas aqui, perguntamos se os estudantes lembravam-se do dia em que receberam seu livro didático, se havia alguma “coisa” que mais os chamava a atenção em seu livro didático e se existia algum conteúdo estudado que mais lhes chamou a atenção; em caso de respostas positivas, eles deveriam comentá-las. O Quadro 9 mostra o resultado tabulado em percentual.

Quadro 9

Resultado em porcentagem de respostas “sim”				
Pergunta	9º Ano A	9º Ano B	9º Ano C	9º Ano D
Você se lembra do dia em que recebeu o livro?	30%	24,2%	24,1%	11,8%
Em seu livro há alguma “coisa” que mais lhe chama a atenção?	73,7%	57,6%	55,2%	47,1%
Há algum conteúdo trabalhado que lhe chamou a atenção?	63,3%	54,5%	58,6%	52,9%

Fonte: elaborado pelo autor.

Os números mostram que existe certa “sintonia” entre as turmas analisadas, no que se refere à memória relacionada ao dia em que receberam o livro didático. A turma do 9º Ano D indicou um percentual menor entre os estudantes que têm alguma lembrança do referido momento. Sabemos como a memória é seletiva e opera com variados elementos que interferem na seleção das lembranças sobre nossas experiências. Por certo, seria uma tarefa quase impossível mapear os motivos pelos quais cada estudante se lembra ou não do dia em que recebeu seu livro. Todavia, os registros sugerem que o dia em que os alunos receberam o livro didático de História não implicou “marcas” suficientes para produzir registros em suas memórias.

As respostas atribuídas às perguntas sobre o que mais chamava a atenção no livro e qual conteúdo tinha igualmente despertado a atenção dos estudantes mostram uma constelação fragmentária das interpretações dos alunos. Também percebemos uma diversidade de temas que deixaram marcas em suas lembranças. O Quadro 10 contém uma síntese dos temas/questões que apareceram com mais frequência.

Quadro 10

Síntese das explicações		
Turma	Em seu livro há alguma “coisa” que mais lhe chama a atenção? Se respondeu “sim”, comente qual.	Há algum conteúdo trabalhado que lhe chamou a atenção? Se respondeu “sim”, diga qual e por quê?
9º Ano A	“As atividades”. “A história da II Guerra Mundial”. “As imagens”. “O aprendizado”. “Guerra Fria”. “Sim, as histórias, as imagens e, principalmente, o conteúdo”. “As imagens que ele contém”.	“Revolução Francesa, pelo impacto”. “História do II Reinado”. “Revolução Industrial”. “II Guerra Mundial”. “Coronelismo”. “Era Vargas”. “Independência do Brasil”.
9º Ano B	“A preocupação que as editoras têm em fazer o aluno cuidar dos livros”. “As imagens”. “O governo de Dom Pedro”. “Não gostei do livro”. “As imagens que ajudam a entender”. “As fotografias”.	“As fazes do Brasil”. “A cana de açúcar”. “Revoltas regenciais”. “A I Guerra Mundial”. “Iluminismo”. “I e II Guerra”. “Proclamação da república”. “Preconceito racial”. “Coronelismo”. “Monarquia”. “Escravidão”.
9º Ano C	“Não recebi livro”. “As capas são sempre criativas”. “As imagens”. “As histórias”. “O mito da democracia racial que encobre a história dos negros na sociedade”.	“O coronelismo”. “A história do Brasil”. “A escravidão”. “Coronelismo”. “II Reinado”.
9º Ano D	“A história do Brasil”. “A capa”. “A ilustração”. “A independência”. “A escravidão”. “I Guerra Mundial”. “As atividades”. “Ele mostra o que nós não sabemos”. “A apresentação onde fala para que serve o livro, como usar, manusear, etc.”.	“A história do Brasil”. “Coronelismo”. “A industrialização”. “Era Vargas”. “Tempo de ditadura”. “Política indigenista, porque o povo brasileiro precisa saber sobre os índios”. “Proclamação da república”. “A escravidão”.

Fonte: elaborado pelo autor.

A formulação da primeira pergunta, exposta no Quadro 10, desejava que os estudantes apontassem qualquer elemento que lhes havia chamado a atenção em seu livro. Com isso, a intenção foi observar se seria registrada alguma informação que não estivesse ligada apenas ao conteúdo trabalhado. De tal modo, a presença de registros sobre conteúdos, nas respostas dessa pergunta, é também válida, e pode ser interpretada como o elemento que mais chamou a atenção do estudante.

Além dos conteúdos, apareceram respostas que podem ajudar a compreender como os estudantes se apropriam dos livros e os representam. Percebemos que os elementos visuais aparecem com certa recorrência nos registros produzidos. De tal modo, as imagens, em suas diferentes formatações, despertam a atenção dos estudantes e são lembradas como elementos de destaque.

Entre as respostas, é oportuno ressaltar o destaque dado por uma estudante do 9º Ano C. No questionário, ela identificou seu gênero, registrou ter 14 anos de idade e escreveu ter sido “o mito da democracia racial que encobre a história dos negros na sociedade” que mais lhe chamou a atenção. Trata-se de uma questão/problema cara à História ensinada, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior.

Nessa mesma linha de reflexão, insere-se a resposta de um aluno de 14 anos de idade, matriculado na turma do 9º Ano D, em relação ao conteúdo que mais lhe chamou a atenção. Como ele registrou, o conteúdo mais significativo foi “Política indigenista, porque o povo brasileiro precisa saber sobre os índios”, demonstrando a necessidade de a história dos povos indígenas ser conhecida pela sociedade brasileira.

A partir da aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 — e, posteriormente, com a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 — um conjunto de medidas foi sendo construído para garantir o ensino da história africana, da cultura afro-brasileira e da história dos povos indígenas nos currículos de formação docente inicial da educação básica e nos livros didáticos.⁷ Em alguma medida, essas duas questões chamaram a atenção dos alunos/autores das referidas respostas.⁸ Vale, ainda, ressaltar que não apenas as temáticas foram mencionadas, mas, também, a explicação do motivo ou da importância delas. Nesse sentido, as temáticas apontadas nas respostas representam vestígios de uma tensão permanente na história da sociedade brasileira. Em outras palavras, pontuam como os negros e os índios, no Brasil, têm suas histórias apagadas pelo discurso da democracia racial e/ou da história oficial.

⁷ Há um vasto conjunto de referências que problematiza a referida temática. Recomendo, aqui, apenas algumas: Coelho, Müller e Silva (2016); Coelho (2018); Coelho e Coelho (2018); Germinar e Moura (2017) e Pereira (2008).

⁸ Acredito que uma das razões que permitiram que essas questões aparecessem nas respostas dos alunos também está relacionada com as atividades desenvolvidas pelas professoras Maria Raimunda Santana Fonte e Edileuza dos Santos Andrade. Essas profissionais, que atuaram como professoras supervisoras, coordenaram, em 2019, o projeto temático “Quem sou eu?”, com foco nas temáticas afro-indígenas como elemento integrador das identidades individuais e coletivas.

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 360-385, 2021

Outra resposta que também merece destaque foi registrada por um aluno de 14 anos de idade, matriculado na turma do 9º Ano D. Para ele, o que lhe chamou a atenção foi a “Introdução” do seu livro. Via de regra, os elementos pré-textuais, e até mesmo a introdução dos livros, não costumam receber muita atenção de professores e estudantes. Às vezes, em virtude de um longo currículo a ser trabalho durante o ano letivo (ou por outras razões), prioriza-se o início, o mais rápido possível, do conteúdo propriamente dito. No entanto, o registro desse aluno mostra como uma parte do livro, que não diz respeito a nenhum conteúdo, foi o que mais lhe chamou a atenção. Como registrou, foi “a apresentação onde fala para que serve o livro, como usar, manusear, etc.”. É importante destacar os elementos que, na leitura do aluno, estavam presentes na “introdução” e que, por esse motivo, lhe chamaram a atenção. Ou seja, a introdução não foi considerada apenas por ser uma parte “obrigatória” do livro. Seu valor, em realidade, foi dado pelos elementos nela contidos, os quais apresentavam sugestões de usos do livro, indicando alternativas de manuseio desse material.

Ao analisar os registros produzidos pelos estudantes sobre os conteúdos que mais despertaram a sua atenção, percebemos uma variedade grande de temas. Certamente, não seria possível identificar as razões que motivaram a indicação dos referidos conteúdos. Podemos, todavia, conjecturar possibilidades que também são diversas, como o impacto que cada conteúdo provoca nos estudantes ou as estratégias de ensino desenvolvidas pelo(a) professor(a) ao lecionar o referido conteúdo. Essas e tantas outras possibilidades podem ter contribuído para que tais conteúdos fossem apontados como os mais significativos ou, até mesmo, pelo fato de terem sido aqueles os conteúdos mais recentemente estudados pelos alunos.

Ademais, de acordo com os registros apontados pelos alunos sobre os conteúdos que mais chamaram a atenção, podemos perceber a predominância de temas clássicos da história política do Brasil. Da mesma forma, é possível identificar os temas canônicos da história europeia, como Revolução Francesa, Primeira e Segunda Guerras Mundiais, Revolução

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 360-385, 2021

Industrial e Iluminismo. Esses temas continuam com lugares garantidos entre os conteúdos abordados nos livros didáticos de História.

As outras perguntas que nos interessa para o presente texto foram direcionadas para que os estudantes indicassem o(s) ponto(s) positivo(s) e o(s) negativo(s) do livro didático, e qual(is) conteúdo(s) eles entendiam ser mais importante(s) para compor um livro didático de História. Sobre os aspectos positivos registrados, “conteúdo bem explicado” predominou na maioria das respostas. Outro aspecto positivo apontado em três turmas diz respeito ao fato de que o livro ajuda no processo de aprendizagem dos alunos. De acordo com um dos estudantes, “fica mais fácil de aprender porque, com o livro, podemos acompanhar o professor” (Estudante do 9º Ano A). Para um estudante do 9º Ano C, o ponto positivo foi “o aprendizado que o livro oferece” e, para um aluno do 9º Ano B, o aspecto positivo foi “o meu aprendizado; muitas vezes, quando estou com dúvida, tiro minhas dúvidas no livro”. Ou seja, uma parte dos estudantes reconhece que o livro didático de História é uma ferramenta que ajuda no processo de aprendizagem em sala de aula. Eles também sinalizam outro registro importante: mostram que usam o livro para sanar suas dúvidas. Ou seja, trata-se de um material que contém informação que desfruta de reconhecimento e legitimidade.

Mas, os estudantes também apontaram o que entendiam como pontos negativos. O aspecto mais recorrente, de acordo com os registros, está relacionado com a forma resumida dos textos. A maioria indicou essa característica como o principal ponto negativo. Ademais, também registraram o fato de a quantidade de livros ser insuficiente para todos os estudantes; tal questionamento foi apontado pelos alunos do 9º Ano C. Essa questão abre a reflexão para discutir sobre as formas de distribuição do livro e sobre as ações que as secretarias de educação realizam para essa atividade. Além disso, aponta de que forma a ausência desse material interfere no processo de aprendizagem dos alunos.

Outro apontamento de igual importância sinalizou, como aspecto negativo, o fato de que uma parte dos conteúdos presentes no livro didático não foi estudada durante o ano, de acordo com os registros da turma do 9º

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 360-385, 2021

Ano C. Nessa relação entre conteúdo e livro didático, os estudantes da turma do 9º Ano D sinalizaram a ausência da história de Marabá, o pouco espaço para a história do Brasil e a predominância da história de outros países, como fatores negativos. Ou seja, os estudantes, por meio de seus registros, estão mostrando a necessidade urgente em repensar e redesenhar as propostas curriculares, que concorrem como uma poderosa força na definição de um conjunto de conteúdos a serem trabalhados na Educação Básica. Sobre o(s) conteúdo(s) que achavam mais importantes, as respostas são praticamente as mesmas indicadas para a pergunta sobre os conteúdos que mais havia lhes chamado a atenção.

Considerações finais

Por meio das atividades desenvolvidas no projeto Pibid/Fahist, foi possível construir um conjunto de ações envolvendo leitura, produção textual, pesquisa e acompanhamento *in loco* das atividades de ensino e aprendizagem na escola de Educação Básica. Em seu conjunto, essas ações ampliaram, sobremaneira, as reflexões acerca do principal instrumento de trabalho do professor: o livro didático. As referências mobilizadas sinalizaram a importância da problematização do livro didático na ciência de referência, mostrando a relevância que essa ferramenta desempenha no exercício dos profissionais formados na ciência histórica.

Também foi possível ampliar a compreensão acerca do livro didático como instrumento mobilizado pelos alunos da Educação Básica no processo de aprendizagem. E, por conseguinte, apreendê-lo como um material produtor, por excelência, de narrativas sobre a História ensinada em sala de aula. A pesquisa contribuiu para reforçar a importância do debate sobre o livro didático durante o processo de formação inicial do professor de História, uma vez que, nos atuais percursos formativos, a ciência histórica tem, praticamente, ignorando essa reflexão.

As matrizes curriculares, via de regra, continuam estruturadas no modelo quadripartite. De tal modo, continuam formando seus profissionais a

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 360-385, 2021

partir de uma proposta curricular arquitetada em uma concepção linear, cronológica e europeia da História. Pouco ou nada discutem questões sobre ensino e livro didático, por exemplo. São propostas curriculares cujo foco é a transmissão de conteúdos estruturados em uma configuração de tempo que parte de uma “história antiga” e chega a uma “história contemporânea”, como se para ensinar História fosse suficiente conhecer o conteúdo.

Entender o conjunto de relações que torna possível a construção dos livros didáticos foi um dos principais objetivos das atividades desenvolvidas no Pibid/Fahist. Para tanto, foi necessário compreender como os alunos e as alunas da escola O Pequeno Príncipe entendiam e representavam o livro didático, o que se mostrou uma via interessante para ampliar os estudos sobre esse objeto de reflexão.

Nesse sentido, a pesquisa sinalizou que, no universo de estudantes que participou da amostra, o livro didático é representado como um material estranho ou pouco conhecido para além de alguns conteúdos narrados em suas páginas. Uma ferramenta quase estrangeira, da qual não conhecem ou não lembraram o título, a autoria e a editora que a publicou. Os estudantes não conhecem os procedimentos pelos quais esse material didático foi selecionado, nem por que razões foi adotado em sua escola.

A partir dos registros que os estudantes produziram, percebeu-se que o livro é, também, representado como um suporte importante no processo de construção do conhecimento produzido em sala de aula. Trata-se de um material didático que desfruta de reconhecimento e confiança, pois, para ser produzido, passa por critérios avaliativos que evitam a apresentação de informações erradas. De acordo com os registros produzidos pelos estudantes, observou-se que o livro é um material composto, predominantemente, por conteúdos distantes de suas histórias. Trata-se de um material que narra muito mais as histórias de outros países; que dispõe de pouco espaço para as histórias do Brasil e nenhum para a história local.

No entanto, as representações construídas pelos alunos acerca do livro didático de História não devem ser vistas como únicas, verdadeiras e inquestionáveis. Tampouco devem ser apreendidas como uma demonstração

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 360-385, 2021

da simples falta de conhecimento dos alunos ou falha no ensino de História da escola. Não. Os registros sinalizam o quanto ainda precisamos avançar no debate acerca dessa ferramenta de trabalho de milhares de professores. Mostram o quanto ainda necessitamos avançar nas reflexões sobre o principal instrumento mobilizado pelos alunos para a aprendizagem da História ensinada na sala de aula. E, principalmente, expressam que precisamos criar as condições para que sejam produzidos os conhecimentos que julgamos necessários para os usos do livro didático pelo professor e pelo aluno.

Referências

ABUD, Katia Maria. **A história de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula.** In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Artelte Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.) Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes.** Revista História Hoje, v. 7, n. 14, p. 21-40, 2018.

_____. **O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos.** In: Helenice Aparecida Bastos Rocha; Luís Reznik; Marcelo de Souza Magalhães. (Org.). Livros Didáticos De História - entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

CASSIANO, Celia Cristina de Figueiredo. **Política e economia de mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na Educação básica nacional.** In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis e MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Livros Didáticos de História** - entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

CAVALCANTI, Erinaldo. **Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História.** Revista História Hoje, v. 5, n. 9, p. 262-284, 2016.

_____. **História, livro didático e formação docente: produção, limites e possibilidades.** Revista Antíteses, v. 11, n. 22, p.516-532, 2018.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

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

COELHO, Mauro Cezar e BICHARA, Taissa. Ensino de história: uma incursão pelo campo. In MONTEIRO, Ana Maria e RAJELO, Adriana (org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

COELHO, Mauro Cezar e COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a lei 10.639/03 – percursos de Formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e192224, 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014)**: produções em teses, dissertações e artigos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-22, maio/jun. 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía, MÜLLER, Tania Mara Pedroso e SILVA, Carlos Ademir Farias. **Formação de professores, livro didático e escola básica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. (Coleção Formação de professores & relações étnico-raciais).

FERREIRA, Marieta de Moraes. **O ensino de História, a formação de professores e a Pós-Graduação**. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez, 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de História. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 79-93, 2008.

FONSECA, Selva. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GERMINARI, Geyso D. e MOURA, Anderson Fagundes de. **Livro didático de história, entre conteúdos e epistemologia**. *Educação Unisinos*, Rio Grande do Sul, v. 21, n. 1, p. 102-110, jan./abr. 2017.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD**. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: Anpuh, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria e RAJEJO, Adriana (orgs.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

MUNAKATA, Kasumi. **O livro didático**: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, n. 3, 179-197, 2012.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O mundo da informação e os novos espaços para o ensino de história.** In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa;

OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. **Ensino de História:** múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal: Ed. UFRN, 2008.

OLIVEIRA, Margarida Dias de; FREITAS, Itamar. **Desafios da formação inicial para a docência em história.** Revista História Hoje, v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013.

PACHECO, Ricardo de Aguiar e ROCHA, Helenice. **Quando o ensino de História vira tema de pesquisa:** o ensino de História na Pós-Graduação em História. Anos 90, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 51-83, dez, 2016.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? **Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, jun./2008.

ROCHA, Helenice. **Livro didático de história em análise:** a força da tradição e transformações possíveis. In ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis e MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FVG Editora, 2017.

ROCHA, Helenice. **Desafios presentes nos livros didáticos de História:** narrar o que ainda está acontecendo. Revista História Hoje, v. 7, n. 14, 86-106, 2019.

RÜSEN, Jörn. **O livro didático ideal.** In SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel e MARTINS, Estevão de Rezende. (orgs.) Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.