

A IMPOSIÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A PRÁTICA DOCENTE *VERSUS* A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E PARA A CIDADANIA. Martha dos REIS. Departamento de Didática. Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília. Eixo temático: Materiais Pedagógicos no Ensino e na Formação de Professores.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada entre 01/01/2005 a 31/12/2007, junto ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências-UNESP/Marília. Teve como principal objetivo acompanhar os resultados do Programa de Avaliação do Livro Didático destinado ao ensino de História e de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental, sobretudo nos quesitos educar para a cidadania e em direitos humanos, fartamente apregoados pelo poder público. Para tal, houve a necessidade de se fazer um estudo bibliográfico e documental que possibilitasse resgatar as várias reformas educacionais empreendidas pelo poder estabelecido que culminaram na criação, pelo Ministério da Educação, do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático, em 1995.

O universo da pesquisa foi delimitado pela análise do material didático recomendado pelo Ministério da Educação através do Guia do Livro Didático dos anos de 2005 e 2006 e, dessa forma, a análise de discurso se tornou um recurso fundamental visto que foram objetos de análises do material didático todo tipo de linguagem (textos, figuras e mapas); forma de apresentação; sugestões de atividades e todo e qualquer elemento que permitisse verificar se o referido material está em consonância com o que determina o poder público em relação aos temas direitos humanos e cidadania. Ou seja, se não traz preconceitos, discriminações e erros conceituais.

A Geografia e a História encontradas nos livros didáticos e ensinadas em nível de educação infantil, ensino fundamental, médio e até mesmo universitário, tem pouco a ver com a produção científica na área. Os livros e os manuais são considerados pelos pesquisadores que se dedicam à análise científica dos mesmos como “tradicionais” e o ensino de Geografia fica parecido com a aquisição de um “vocabulário” e a História pode ser definida como um grande cemitério cheio de datas, vazias de significação.

Devido à política educacional levada a cabo nas décadas de 1960 e 1970, os professores tornaram-se repetidores dos conteúdos do livro didático sem considerar que a História e a Geografia fazem parte de um conjunto maior que são as Ciências Sociais e que o social é movimento. Dessa forma, não se apreendia a realidade social em movimento, em modificação e em transformação.

Os livros didáticos “tradicionais”, no caso da Geografia, geralmente começavam

pelo quadro físico. Os capítulos ou temas eram estanques e não possuíam relação entre si. Nem mesmo dentro da Geografia Física havia elementos de integração, às vezes relacionavam-se clima e vegetação. O que se fazia era adaptar o social ao meio físico não se considerando a produção histórica do espaço pela sociedade humana.

Partindo dos aspectos físicos, os livros traziam em seguida os aspectos econômicos e humanos de um determinado território. Os professores costumavam ministrar a disciplina seguindo essa seqüência e quase nunca conseguiam dar conta dos aspectos humanos que sempre ficavam para o final do ano letivo. Quando conseguiam cumprir o programa estabelecido pelo livro didático, apresentavam uma visão dicotômica da relação homem/natureza.

Este tipo de publicação vinha ao encontro dos objetivos impostos pelo Estado nas décadas de 1960 e 1970 já que enalteciam explicitamente o país, o Estado-Nação, conforme argumenta Vessentini (1989).

A partir de meados da década de 1970, surgiram os livros de Geografia que se autodefiniam como “renovadores”, resultado do trabalho de intelectuais de esquerda. Apresentavam uma nova abordagem ao passo em que propunham o ensino crítico da Geografia através da análise da sociedade capitalista.

Os chamados livros didáticos renovadores continuaram, no entanto, acoplados a uma estrutura tradicional. Partiam da definição de “conceitos fundamentais” e tentavam enquadrar a realidade à teoria, ou seja, negavam que o social está em constante movimento.

Em relação à História, os livros a traziam como uma sucessão de fatos no tempo, como se o tempo fosse uma sucessão de momentos (passado, presente, futuro) e um recipiente vazio onde se alojariam os acontecimentos. A divisão dos conteúdos era apresentada em ordem cronológica e havia uma tendência eurocêntrica com ênfase nos grandes fatos da História.

Com a Reforma Educacional de 1971, houve a substituição dos componentes curriculares de História e de Geografia por Estudos Sociais para o ensino fundamental, que no Estado de São Paulo se resumia em oito anos de escolarização (da 1ª a 8ª séries).

A partir de 1977, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo reintroduziu o ensino de História Universal e Geografia para as 7ª e 8ª séries e, em 1983, começou uma discussão para o restabelecimento de História e Geografia para as 5ª e 6ª séries. A História a ser ensinada era a do Brasil que seguia a mesma periodização que vigorava na década de 1940.

O ensino da História e da Geografia no então 2º grau (ensino médio) durante a

década de 1970 e início dos anos de 1980, teve como preocupação manter a hegemonia norte-americana e propagar a sua importância para a América como um todo.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo sugeria como conteúdos mínimos a serem ministrados: “[...] apontar as raízes coloniais da América atual nos seus traços mais marcantes e característicos sem deter-se na descrição minuciosa dos processos de colonização[...]”. Deveria se dar ênfase aos “[...]aspectos da evolução política, econômica, social e cultural dos Estados Unidos[...]” objetivando explicar a posição hegemônica do mesmo na América e no mundo (SÃO PAULO/SE, 1980).

O ensino de História da América deveria conter o estudo de outros países da América Latina, a saber: México, Venezuela, Paraguai e Argentina. Os capítulos dos livros apareciam de forma estanque e não havia uma visão de totalidade histórica e geográfica. Os conteúdos eram selecionados para atender objetivos de um Estado autoritário.

A prática pedagógica imposta pelos livros didáticos acarretaram implicações metodológicas na atuação dos professores e, conseqüentemente, trouxeram consequências à formação do educando.

Segundo Penteado (1994), a partir do final da década de 1980 e início dos anos de 1990, surgiu uma proposta didático-pedagógica na qual o ensino produtivo se contrapõe ao ensino reprodutivo.

A atuação dos professores da área de Estudos Sociais, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental, durante a década de 1970 e meados da década de 1980 pode ser caracterizada como ensino reprodutivo já que nesta forma de ensinar o que se buscava era a memorização de informações contidas em textos sem significado ou incompreensíveis para os alunos.

O aluno se apresentava como um depósito de informações sobre o meio, o saber histórico não era trabalhado como uma construção e sim como dado, havia uma naturalização das “coisas” (acontecimentos), no sentido de garantir o “fatalismo” com que a população enfrentava as questões de injustiça social que compunham o seu cotidiano. Favorecia regimes autoritários, pois a realidade era apresentada como um “fato natural”, dado, imutável, obra da vontade divina. A História era apresentada como uma seriação de períodos fragmentados, sem significados, não havia noção de totalidade.

A fragmentação dos conteúdos provocava no educando uma apatia frente aos conhecimentos da área e acabava por criar uma visão distorcida do que seria a História e a Geografia.

O professor se mostrava como mero repetidor ou transmissor do conteúdo trazido pelos livros e/ou manuais didáticos. Até mesmo seus planos de ensino se resumiam em cópias de partes deles. Suas aulas eram no estilo “tradicional”, basicamente expositivas, onde cabia a ele transmitir e ao aluno memorizar os conteúdos. As avaliações serviam para medir a quantidade de informações que os alunos conseguiam armazenar, decorar. A atuação pedagógica era totalmente desvinculada do contexto social em que ocorria visto que não se consideravam as diferenças entre os alunos e realidades sócio-culturais diversas.

A partir do final da década de 1980 e sobretudo durante os anos de 1990, tentou-se mudar esse quadro da realidade educacional brasileira.

A partir de 1983, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, iniciou um processo de revisão curricular com o objetivo de discutir as Ciências Humanas no 1º e 2º graus, atualmente denominados ensino fundamental e médio, propondo o restabelecimento do ensino de História e de Geografia na 5ª e 6ª séries, substituídas por Estudos Sociais durante a Ditadura Militar.

As razões apresentadas para essa revisão que deveria resultar em novas Propostas Curriculares para o ensino de História e Geografia eram: a) flagrante divórcio entre o que era produzido nas universidades em termos de pesquisa e o que era ensinado aos alunos; b) esvaziamento de conteúdo pelo uso excessivo dos livros e/ou manuais didáticos; c) ensino sem significação para alunos e professores dado à compartimentação dos conteúdos e à repetição dos manuais; d) processo de descaracterização das disciplinas que vitimavam professores e alunos.

Deve-se destacar que a revisão curricular deveria atingir todos os componentes do currículo do ensino fundamental e médio com o objetivo de sanar problemas da escola pública paulista que, de acordo com documento da Secretaria da Educação, eram: altíssima reprovação verificada na passagem da 1ª para a 2ª série e cobrança de setores da sociedade por um ensino de melhor qualidade e não seletivo.

Havia o reconhecimento, por parte da Secretaria, de que o ensino enfrentava problemas relativos à forma e ao conteúdo. Criticavam a adoção do livro didático, embora a justificassem pela complexidade dos Guias Curriculares elaborados durante os anos da Ditadura e pela pouca divulgação dos Subsídios aos Guias, pelas jornadas de trabalho estafantes dos professores, baixos salários, alta rotatividade, ausência de cursos de formação continuada e falta de entrosamento entre os vários segmentos da educação e até mesmo entre os próprios professores.

Além de propor a revisão curricular que foi concretizada em 1986 a partir da

publicação das primeiras versões das Propostas, se implantou, nesse período, o Ciclo Básico com o objetivo de diminuir a repetência na passagem da 1ª para a 2ª série que atingia índices inaceitáveis (50% dos alunos eram retidos).

Os princípios que deveriam nortear a elaboração das novas propostas curriculares podem ser resumidos nos seguintes pontos: a) a escola devia se adaptar ao aluno carente, o que significava traduzir os mais avançados conhecimentos das Ciências para a capacidade de compreensão dos mesmos; b) a escola devia atender as novas exigências do mundo moderno e em rápida transformação, sendo assim, devia ensinar as “coisas” fundamentais; c) organização lógica dos conteúdos aumentando a capacidade crítica de pensar dos alunos (formar cidadãos) sem se desvincular dos conteúdos formais (saber sistematizado); d) tratamento metodológico adequado através da adoção de uma corrente da psicologia do desenvolvimento; e) condições de trabalho do professor, o que obrigava a elaboração de uma proposta simples e objetiva.

Tendo por base esses princípios, as Equipes Técnicas da CENP- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - iniciaram o processo de discussão para a revisão curricular. Como cada componente curricular ficou a cargo de uma determinada equipe, cada proposta tem uma história peculiar.

No caso da Geografia, os encontros tiveram início em 1984, onde se pretendia discutir o ensino dessa disciplina e implementar uma proposta para todo o ensino fundamental e médio, embora até aquele momento permanecesse Estudos Sociais para as quatro séries iniciais do ensino fundamental.

As discussões foram, no primeiro momento, com representantes das Delegacias de ensino do Estado e, em 1985, realizaram-se mais três encontros com a participação de professores universitários, especialmente da Universidade de São Paulo e da Universidade Estadual Paulista.

Em 1986, a Equipe Técnica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de Estudos Sociais e Geografia elaborou a primeira versão da Proposta e a submeteu à experimentação e debates promovidos através de encontros regionais nas Delegacias de ensino, em Congressos da APEOESP e da Associação de Geógrafos Brasileiros- Seção de São Paulo, além de solicitar pareceres a especialistas das universidades. Em meados do mesmo ano surgiu a versão definitiva que teve a tiragem de seis edições.

A nova proposta tentou se opor à concepção de Geografia positivista ensinada até então e apregoava o método dialético como meio de recuperar o espaço crítico da disciplina e resgatar a noção de totalidade.

Ressaltavam que: “Este caminho dialético pressupõe que o professor deve se envolver não só com os alunos, mas sobretudo com os conteúdos a serem ensinados.

Ou seja, o professor deve deixar de dar conceitos prontos para os alunos[...] (SE/CENP, 1991, p. 17).

No entanto, reconheciam que os professores do ensino fundamental e médio não eram formados como produtores de conhecimento, o que limitava sua ação a meros transmissores do que era produzido na universidade. Nesse sentido, havia a proposição de se romper o cerco da divisão do trabalho acadêmico através de discussões conjuntas via convênios SE/Universidades. Ressaltavam a importância do debate das questões metodológicas travadas no âmbito das universidades e a necessidade da participação de todos.

Professores e alunos do ensino fundamental e médio deviam passar de meros receptáculos de informações a construtores do saber através do desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente a realidade social que os cercavam.

Em relação à Proposta Curricular de História para o ensino fundamental, a mesma começou a ser elaborada em 1984 através de um encontro entre a Equipe Técnica e representantes dos professores das diversas Delegacias de ensino. Em 1985 e 1986, realizaram novas discussões e chegaram à publicação da terceira versão preliminar contando com a assessoria de dois professores universitários.

No encontro regional da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH-SP), realizado em 1986, na UNICAMP, houve a apresentação e debate da Proposta Curricular de História. As críticas elaboradas pelos professores universitários foram muitas. Alegavam que as concepções teóricas que norteavam a Proposta não estavam claras e questionavam a produção de conhecimento no ensino fundamental.

Os pontos negativos da Proposta apontados por parte dos professores de História das universidades eram fundamentados no fato de que a Equipe Técnica sugeria o tratamento da História a partir de temas que tivessem significação para o educando e ressaltavam a pesquisa como elemento fundamental do ensino.

Cópias da Proposta Curricular foram enviadas aos Departamentos de História das universidades públicas do Estado de São Paulo e tiveram pareceres favoráveis e contrários. O Departamento de História da UNESP- Campus de Assis, assim se posicionou em relação à produção de conhecimentos no ensino fundamental: [...] a suposição de que no primeiro grau alunos e professores produzam conhecimento seria contraproducente, conduzindo ao abaixamento do nível de ensino, que perderia em transmissão de informação [...] (DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA – UNESP/ASSIS, 1987).

Do mesmo modo, a USP e a UNICAMP demonstraram preocupação em relação à

produção de pesquisa que deveria ser desenvolvida no ensino fundamental de acordo com a Proposta Curricular e também temiam que o ensino de História através de eixos temáticos pudesse reduzir a Ciência a noções do senso comum e não haveria recuperação da totalidade. Se o professor não estivesse bem preparado, poderia haver a pulverização ou fragmentação dos conteúdos.

Tendo por base os pareceres recebidos (favoráveis e contrários), a Equipe Técnica de História reformulou a Proposta e em 1990 apresentou uma nova versão, desta feita elaborada com a colaboração de professores universitários. Em 1991, a versão definitiva foi apresentada ao conjunto dos professores da rede de ensino fundamental.

Percebe-se pela parte introdutória da Proposta que houve reflexão acerca das críticas recebidas, pois justificaram a opção por eixos temáticos por acreditarem que a discussão de qualquer tema/objeto permite apreender a totalidade do social, qualquer parcela do todo leva à totalidade. Argumentavam que é preciso “transmitir” das partes para o todo e deste para as partes com o objetivo de promover no educando a capacidade de reflexão sobre qualquer momento da história através de um diálogo entre passado/presente e não o conhecimento de toda a história da humanidade.

Em relação à produção do conhecimento no ensino fundamental (pesquisa), é significativa a afirmação que segue: “[...] Se a universidade produz conhecimento, a escola de 1º e 2º graus o socializa, sem que haja uma hierarquização. Não se entende aqui a difusão de conhecimentos como uma atividade inferior à sua produção [...]” (SÃO PAULO/SE/CENP, 1991:, p.11).

Nota-se que houve o reconhecimento de que a produção do conhecimento é papel da universidade e a transmissão do mesmo cabe às escolas de nível fundamental e médio. No entanto, ainda na introdução da Proposta, ressaltaram que o professor deve articular ensino e pesquisa histórica com o objetivo de levar o aluno “[...] à descoberta de como a memória e a História se encontram associadas a processos sociais vividos[...]” (SÃO PAULO/SE/CENP, 1991, P. 12)

A articulação ensino/pesquisa supõe que o professor tenha conhecimento e discuta o que é produzido nas universidades.

Seguindo a tendência do final da década de 1980, educar para a cidadania tornou-se, a partir da década de 1990, um princípio geral nos documentos oficiais que versam sobre a educação e, ao mesmo tempo, estabelecem diretrizes para a atuação de professores nos três níveis de ensino. As determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394, de dezembro de 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), possuem estreitos vínculos com os Programas Nacional e Estadual de

Direitos Humanos ao apregoarem que a educação formal deve ser o meio fundamental na promoção e defesa dos direitos humanos e deve estar voltada para a formação da cidadania.

Para que a educação escolar possa atingir tais objetivos há a necessidade de um fazer pedagógico que favoreça o desenvolvimento de um pensar crítico e reflexivo no educando e, conseqüentemente, o habilite para compreender a realidade social que o cerca com o propósito de transformá-la.

Educar para a cidadania e para a promoção e defesa dos direitos humanos não se faz a partir de determinações oficiais, é preciso repensar a formação de professores e disponibilizar material didático que contemple a discussão e a vivência de tais temas.

Nesta direção, o Ministério da Educação (MEC) tem disponibilizado anualmente aos professores do ensino fundamental o Guia de Livros Didáticos que trazem o resultado da avaliação de um conjunto de coleções.

Por acreditar que os componentes curriculares de História e de Geografia são os que mais e melhores podem contemplar uma educação voltada para a construção da cidadania pois, se trabalhados através de um processo dinâmico que implica observação – reação – transformação pode resultar no reconhecimento por parte do aluno do seu papel como sujeito da História, tornou-se urgente e necessário a análise dos livros didáticos recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático para as séries iniciais do ensino fundamental.

Como visto anteriormente, a partir de meados da década de 1980 a educação escolar passou a sofrer críticas por amplos setores da sociedade que passaram a questionar a eficiência da mesma na formação de um aluno crítico e reflexivo e para a preparação para o trabalho.

Naquele momento, cristalizavam-se no ensino dos vários componentes curriculares, práticas docentes que emergiram a partir da década de 1960 com a intervenção deliberada do poder público nos rumos da educação quando se implantou no Brasil uma forma de governo regida pela ditadura militar.

Com o propósito de desenvolver nos educandos o sentimento de nacionalismo e patriotismo em nome do desenvolvimento econômico e da segurança nacional, o governo militar editou uma série de decretos-leis e tomou outras providências que alteraram de forma significativa os conteúdos e a forma de ensinar. No campo específico do ensino das Ciências Humanas, introduziu a disciplina Estudos Sociais em substituição aos componentes curriculares de História e de Geografia; criou uma área de conhecimento voltada para o desenvolvimento do civismo denominada Educação Moral e Cívica; introduziu a disciplina Organização Social e Política do Brasil e

implementou as licenciaturas de curta duração para os profissionais que deveriam atuar nestas áreas. Ao mesmo tempo, impossibilitou aos graduados em História e Geografia de atuarem como docentes nas novas disciplinas. Conseqüentemente, “[...] começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social[...]” (FONSECA, 1993, p. .27)

Segundo Fonseca (1993), tais profissionais estavam mais propensos a atender os reais objetivos do poder. Contudo, concomitantemente a essas medidas, o governo passou a editar o material didático que deveria ser usado nas salas de aula. Dessa forma, pretendia garantir que seus objetivos fossem alcançados.

Reagindo às críticas empreendidas pela sociedade a partir de meados da década de 1980, alguns Estados passaram a fazer uma revisão curricular. Entre eles, o Estado de São Paulo que, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, editou novas Propostas Curriculares.

No campo da História e da Geografia, buscou-se resgatar o papel formador dessas disciplinas elegendo-se novos conteúdos e novas formas de ensinar. Entre os pontos que merece destaque nas novas proposições está a crítica ao livro didático até então utilizado. Segundo autores como Penteado (1994), Fonseca (1993) e Vessentini (1989), entre outros, os livros e manuais didáticos produzidos a partir das reformas empreendidas pelo governo militar eram carregados de ideologias e preconceitos; exaltavam o culto à pátria; obediência às leis e narrava a história dos grandes heróis. Enfim, se traduziam em instrumentos que estavam a serviço do poder e acarretava na formação de um aluno incapaz de se reconhecer como produto e produtor da História.

Em nível federal, as mudanças mais significativas começaram a ocorrer nos anos de 1990. Entre elas, destacam-se a implementação pelo Ministério da Educação do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático cujas discussões iniciais ocorreram a partir de 1995; a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Neste conjunto de ações e documentos são fartas as críticas aos livros e/ou manuais didáticos utilizados nas escolas brasileiras. Dessa forma, há o reconhecimento por parte do Ministério da Educação de que o livro didático é um importante instrumento do trabalho docente.

Ao implementar o Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático, o Ministério da Educação tinha como objetivo disponibilizar aos professores um instrumento de trabalho que fosse, de fato, “eficiente e confiável”. (MEC –PNLD, 2001, p. 03).

Em 1997, o MEC edita os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecendo diretrizes gerais para o ensino dos vários componentes curriculares. Na carta de apresentação deste documento aos professores o então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, expressa que o objetivo do Ministério é auxiliar o professor no trabalho pedagógico para que “[...] as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade[...]”(PCN, 2000, p; 05). Destaca ainda que, ao consolidar os Parâmetros busca-se estabelecer metas de qualidade que “[...] ajude o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (PCN, 2000, p. 05).

Verifica-se, portanto, que em termos de objetivos formativos há preocupações centradas na formação de um aluno que seja capaz de posicionar-se criticamente frente à realidade. No entanto, para que se forme alunos críticos é preciso que a prática pedagógica e o material didático utilizados estejam direcionados para tais objetivos.

Com tais preocupações, o MEC vem, desde 1997, disponibilizando aos professores do Ensino Fundamental o Guia do Livro Didático no qual aparece o conjunto de obras cadastradas e o resultado final da avaliação. Os livros são avaliados pelo Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático e só são recomendados aqueles que, teoricamente, atendem os princípios gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais tanto em relação ao conteúdo quanto à forma de ensinar.

Os avaliadores do MEC estabeleceram que os livros não podem “[...]expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, religião, idade ou quaisquer outras formas de discriminação” e devem ter correção dos conceitos, pertinência metodológica e contribuir para a construção da cidadania. (MEC –PNLD, 2003, p. 05).

O olhar atento do Ministério da Educação sobre o material didático utilizado nas escolas brasileiras tem permitido o lançamento no mercado editorial de novos livros, cartilhas e manuais didáticos. Contudo, os resultados das avaliações revelam que tais obras continuam carregadas de problemas pois, trazem textos desconectados de ilustrações, erros conceituais, entre outros. Apenas para ilustrar tal afirmação, vale destacar que em 1997 foram inscritos no Programa Nacional do Livro Didático 466 obras e, destas, 361 foram excluídas e/ou não recomendadas. Em 1998, de 454 títulos inscritos apenas 66 foram considerados como de boa qualidade. (MEC-PNLD, 2003, p. 10).

Ao longo dos últimos anos tem diminuído significativamente o número de obras inscritas e, conseqüentemente, recomendadas como de boa qualidade. Em 2004, na área de História foram inscritos no Programa Nacional do Livro Didático um total de

vingte e cinco coleções direcionadas às séries iniciais do ensino fundamental e destas, nove foram “excluídas”; doze foram “recomendadas com ressalvas”; quatro “recomendas” e nenhuma atingiu o grau máximo de qualidade estabelecido pelo Ministério da Educação. No caso da Geografia, houve igualmente a inscrição de vinte e cinco coleções das quais cinco (20%) foram “excluídas” por não atenderem os critérios mínimos exigidos; duas (8%) foram “recomendadas com distinção”; nove (36%) foram classificadas como “recomendas” e nove (36%) foram “recomendadas com ressalvas”.

Nos anos de 2005 e 2006 houve uma redução ainda maior de obras inscritas e recomendadas como de razoável qualidade. Soma-se a este fator, o fato que, na maioria das vezes o livro didático que chega às escolas não é o escolhido pelo professor como primeira opção, pois este, possui um custo maior do que o poder público está disposto a pagar.

Dessa forma, a análise dos livros disponibilizados aos professores para o trabalho em sala de aula na área de História e de Geografia sugere que os mesmos estão longe de atender os objetivos da educação escolar apregoados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobretudo no que diz respeito à construção da cidadania.

Dessa forma, é possível concluir que apesar de toda tentativa por parte da sociedade civil e do poder estabelecido para romper com vícios na forma de ensinar oriundos das décadas de 1960 e 1970, ainda não foi, de fato, construída uma ação pedagógica que forme para a cidadania e que permita ao sujeito que aprende a se reconhecer como produto e ao mesmo tempo agente da história.

Referências:

BRASIL (Presidência da República). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394)*. Brasília (DF) : Diário Oficial, Imprensa Nacional, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL (Presidência da República). Ministério da Educação e do Desporto. *Conjunto de Leis e Decretos relativos à educação. Período – de 1960 a 2004*. Diário Oficial, Imprensa Nacional.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. V. 3. Brasília(DF):MEC/SEF, 2000.

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA. Instituto de Letras, História e Psicologia da

UNESP/Assis. Parecer sobre a Proposta Curricular para o ensino de História – 1º grau, terceira versão preliminar. Assis, 1987.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada* Campinas (SP) : Papirus, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Secretaria de Educação Fundamental). *Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático*. <http://www.gov.br/sef/fundamental/avalidid.shtm>, 2001. 2002 e 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Secretaria de Educação Fundamental). *Guia do Livro Didático*. <http://www.fnde.gov.br/pnalid/guia/guia2001/2002/2003/2004/2005/2006/2007/2008/introdução>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Secretaria de Educação Fundamental). *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2 ed. Rio de Janeiro(RJ) : DP&A, 2000.

PENTEADO, Heloisa Dupas. *Metodologia do Ensino de História e Geografia*. São Paulo: Cortez ,1994 (Coleção Magistério Segundo Grau . Série Formação do Professor).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o ensino de História : 1º Grau*. São Paulo: SE/CENP, 1991.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o ensino de Geografia – 1º Grau*. 6.ed. São Paulo: SE/CENP, 1991.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular de história e geografia para o 2º grau*. São Paulo : SE/CENP, 1980.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Documento síntese das linhas norteadoras da reorganização curricular.

IN: *Fundamentos da Educação e realidade brasileira: a relevância social dos conteúdos de ensino*. São Paulo : SE/CENP, 1986. (Série Fundamentos, 7).

VESENTINI, José Willian (org.) *Geografia e ensino : textos críticos*. Trad. Josette Gian. Campinas (SP) : Papirus, 1989.