

A COGNIÇÃO HISTÓRICA SITUADA E OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE MANUAIS DIDÁTICOS NO BRASIL

HISTORICAL SITUATED COGNITION AND THE EVALUATION CRITERIA OF TEXTBOOKS IN BRAZIL

Maria Auxiliadora Schmidt¹

Resumo: A investigação abrange a análise qualitativa dos critérios para avaliação de manuais de História do Ensino Médio, propostos pelo governo brasileiro no documento Edital de Convocação PNLD 2015 para 2018. Adotou-se a metodologia de investigação qualitativa de estudo no caso e alguns elementos da análise de conteúdo na investigação bibliográfica e documental. A questão fundamental que norteou o percurso da investigação foi verificar se, entre os critérios de avaliação de manuais didáticos brasileiros, foram incorporados elementos relacionados à aprendizagem cuja natureza baseia-se na "cognição histórica situada". No sentido de definir o espectro empírico da investigação foram selecionados, para análise, os critérios utilizados no processo de avaliação dos manuais de História destinados aos alunos do Ensino Médio, cuja faixa etária situa-se, principalmente, entre 15 a 17 anos de idade. A categorização dos dados foi realizada a partir daqueles propostos para a área de Ciências Humanas e, também, mais especificamente, para História. As categorias foram selecionadas tendo como norte o referencial teórico adotado e podem ser sintetizadas em: 1. Orientação temporal; 2. Multiperspectividade; 3. Trabalho com fontes. Observou-se que a lacuna de conceituação do que é "pensamento histórico", bem como os critérios adotados, indicam mais uma preocupação com aspectos metodológicos e conceituais da área de Ciências Humanas, do que uma delimitação mais explícita de critérios que pudessem balizar uma obra didática cujo objetivo seria aprender a pensar historicamente. Acredita-se que a explicitação de critérios formadores do pensamento histórico poderiam qualificar, de forma mais objetiva, a aprendizagem e, portanto, o ensino de História, em direção a uma literacia histórica, que colocasse o jovem aluno do Ensino Médio como cidadão do mundo e do seu tempo.

Palavras-chave: Avaliação; Consciência Histórica; Aprendizagem Histórica; Ensino Médio.

Abstract: This investigation covers the qualitative analysis of the evaluation criteria of History textbooks in High School, proposed by the Brazilian government in the document Public Notice PNLD 2015 for 2018. We have adopted the methodology of qualitative investigation of

¹ Universidade Federal do Paraná – UFPR/BR dolinha08@uol.com.br

study in the case and some elements from content analysis in the bibliographical and documental research. The fundamental question that has guided the route of this investigation was to verify if, among the evaluation criteria of Brazilian textbooks, elements related to the learning process whose nature is based on "historical situated cognition" have been incorporated. In order to define the empirical range of our investigation, we have selected for analysis the criteria used in the evaluation process of History textbooks dedicated to High School students, whose age range is between 15 to 17 years old. The data categorization was performed through those proposed for the field of Human Sciences and also, more specifically, for History. The categories were selected guided by the theoretical frame we have selected and can be summarized in: 1: Temporal orientation; 2. Multiperspectivity; 3. Work with sources. We have observed that the conception gap of what "historical thought" is, as well as the criteria adopted, indicate more a concern with methodological and conceptual aspects from the field of Human Sciences than a more explicit criteria delimitation that could set boundaries to a didactic work, whose objective would be to learn how to think historically. It is believed that the explanation of the criteria that form historical thought could qualify, in a more objective way, the learning process and, therefore, the History teaching, towards a historical literacy, that would put the young High School student as a citizen from the world and from his time.

Keywords: Evaluation; Historical consciousness; Historical learning; High School.

Introdução

O escopo do presente trabalho insere-se, de modo geral, no campo de reflexões e investigações acerca da avaliação de manuais didáticos de História no Brasil e, em particular, no campo relacionado às questões pertinentes ao lugar da aprendizagem como o cerne da Didática da História. A consideração da aprendizagem como a quinta essência da Didática da História é defendida, entre outros autores, pelo historiador alemão Jörn Rüsen que, ao mesmo tempo, confere uma qualidade diferenciada para esta aprendizagem. Para o autor,

Si se entiende la didáctica de la historia como ciencia del aprendizaje de la historia, este aprendizaje es un modo específico de la formación del sentido histórico, es decir, un modo que fomenta esta capacidad de formación del sentido. Sin teoría de la narración histórica, como teoría de la formación del sentido histórico, no puede achalarse exactamente en qué consiste el aprendizaje específicamente histórico (RÜSEN, 2014, p.155).

Tais pressupostos sinalizam para duas propositivas: 1. A aprendizagem, e não o ensino seria o foco da Didática da História, pois, sabendo-se como se aprende, sabe-se como se ensina; 2. O fundamento da aprendizagem histórica está respaldado em categorias da própria ciência da História e sua finalidade é o desenvolvimento da competência da narrativa histórica como capacidade de formação do sentido histórico.

Ademais, ao se tomar o pressuposto epistemológico da teoria e filosofia da História como referências para as categorias da aprendizagem e, portanto, da formação do pensamento histórico, considera-se fundamentada na perspectiva da cognição situada na própria ciência da História como um dos objetos do ensino da História.

Assim, a questão fundamental que norteou o percurso da investigação foi verificar se, entre os critérios de avaliação de manuais didáticos brasileiros, foram incorporados elementos relacionados à aprendizagem cuja natureza baseia-se na "cognição histórica situada". No sentido de definir o espectro empírico da investigação foram selecionados, para análise, os critérios utilizados no processo de avaliação dos manuais de História destinados aos alunos do Ensino Médio, cuja faixa etária situa-se, principalmente, entre 15 a 17 anos de idade. Estes critérios foram tornados públicos pelo governo brasileiro, a partir de 2015.

A problemática da avaliação de manuais didáticos de História no Brasil tem sido objeto de estudo de pesquisadores, particularmente aqueles relacionados ao campo do ensino de História. Cabe ressaltar trabalhos já considerados clássicos acerca deste tema, como o artigo de Miranda e de Luca (2004), em que as autoras, como participantes do processo de avaliação do livro didático, apresentam um panorama abrangente e, ao mesmo tempo, sistemático, sobre o livro didático de História no Brasil. Também, acerca do tema avaliação, destaca-se a dissertação de Carie (2008), cujo recorte enfatiza as relações entre os critérios de avaliação dos manuais pelos professores de História e os do próprio Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Especificamente, sobre o tema deste trabalho, destaca-se o artigo publicado em 2016, de autoria de Stamatto e Caimi. As autoras analisaram manuais didáticos de História destinados aos alunos do

Ensino Médio, edições de 2007, 2012 e 2015, buscando entender as relações entre os critérios adotados na avaliação e os documentos curriculares em vigor no Brasil, no mesmo período.

A partir de 2017, entrou em vigor no Brasil uma nova proposta curricular, denominada Base Nacional Curricular Comum (BNCC). No entanto, os manuais didáticos em uso nas escolas públicas brasileiras ainda estão pautados nas diretrizes curriculares propostas pelo governo em finais da década de 1990, expressas sob o título de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), respectivamente nos anos de 1997, para as quatro primeiras séries do ensino fundamental; em 1998, para as quatro últimas séries do ensino fundamental e em 2000, para o Ensino Médio. Em todas elas, os conteúdos de História têm uma proposta específica, com fundamentações, lista de temas a serem trabalhados e sugestões metodológicas.

Segundo Miranda e de Luca (2004, p.33),

[...] é possível apreender, com base na análise e categorização das obras didáticas, a existência de diferentes perspectivas compreensivas acerca da aprendizagem, bem como dos diálogos que podem ser estabelecidos entre as ferramentas didáticas utilizadas e os saberes prévios do aluno.

Na esteira dos estudos desenvolvidos pelas pesquisadoras, pode-se sugerir que, em convivência com sugestões contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História, as coleções de livros de História que circulam em escolas brasileiras têm como fundamento do ensino e aprendizagem uma recorrência às teorias da psicologia cognitivista, particularmente na perspectiva cognitivista construtivista. Nos referidos documentos oficiais, existem explicações sobre esta perspectiva, que podem ser encontradas na teoria genética de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra. Tais concepções incorporam categorias de aprendizagem como a dos processos de mudança, as formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e os procedimentos de resolução de problemas. Incorporam, também, a teoria da atividade, baseada em Vygotsky, Luria e Leontiev, bem como em seus colaboradores, para fundamentar a maneira de se entender as relações entre ensino,

aprendizagem e desenvolvimento, a importância conferida aos processos de mediação da linguagem e das relações interpessoais, além da perspectiva da integração dos conceitos de aprendizagem, cultura e educação, provenientes das teses do campo da psicologia cultural.

É necessário destacar o significado das teorias psicológicas e de suas categorias nos processos de aprendizagem de crianças e jovens, particularmente na importância que tais fundamentos têm para as mediações didáticas que ocorrem durante a relação ensino e aprendizagem em aulas de História. No entanto, é fundamental enfatizar que tais categorias não dizem respeito à específica cognição Histórica, que tem sido designada de cognição histórica situada na ciência da História. Esta é uma das principais lacunas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que repercutiu diretamente nos critérios de avaliação dos manuais didáticos e, portanto, na elaboração e estruturação dos conteúdos e metodologias de ensino e aprendizagem de História, propostos pelos autores dos manuais.

1. Avaliação dos manuais: uma perspectiva histórica

Schmidt e Garcia (2010) constataram que, de modo geral, nos processos avaliativos realizados até aquela data, existiam alguns critérios gerais adotados na avaliação dos manuais didáticos de História. Entre eles, estavam a valorização da pluralidade de realidades sociais, econômicas e culturais brasileiras, a contribuição para a formação cidadã do aluno, a construção de conceitos como tolerância, liberdade e democracia. Para os manuais de História, avaliados em 2007 e 2008, por exemplo, quatro princípios nortearam o processo de avaliação: o princípio pedagógico, o princípio da editoração, o princípio da construção da cidadania e o princípio histórico (Schmidt & Garcia, 2010).

Alguns princípios pedagógicos seguiram, historicamente, orientando a avaliação de itens principais, como a metodologia de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades e habilidades. A partir desses itens, era avaliado o tratamento dado às imagens, textos e documentos, na perspectiva de sua adequação e viabilização de experiências significativas e

diversificadas para os alunos, para que eles pudessem alcançar níveis, gradativamente, mais amplos de abstração e generalização. Constavam do processo da avaliação, verificar se esses recursos valorizavam a postura ativa de alunos e professores, além da produção diversificada de textos. Entre outros, as obras eram bem avaliadas quando apresentavam glossários, textos corretos e integrados às temáticas e com abordagens criativas, se esses recursos desenvolviam habilidades cognitivas básicas, como: observação, investigação, compreensão, argumentação, organização, memorização, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação, além de serem distribuídas conforme as dificuldades inerentes aos níveis dos alunos. Também era valorizada a apresentação de textos que realçassem o caráter provisório da realidade histórica, excluíssem estereótipos e evitassem simplificações.

Na explicitação dos elementos norteadores do princípio pedagógico, percebia-se uma grande ênfase no conceito de cognição como desenvolvimento de habilidades, denotando uma estreita articulação entre os critérios de avaliação dos manuais didáticos e o que os Parâmetros Curriculares Nacionais entendiam como cognição histórica. Por outro lado, pode-se inferir que houve uma grande preocupação com uma adequada transposição didática dos conteúdos ao nível e à realidade dos alunos.

O princípio de editoração ou projeto gráfico avaliava se cada coleção possuía apresentação cuidadosa, agradável, com sequência bem dividida, estrutura hierarquizada (títulos, subtítulos), iconografia nítida e adequada à escolaridade a que se destinava o livro. Verificava se os textos e ilustrações estavam bem organizados, se eram motivadores e integradores, bem como se o livro apresentava unidade entre o visual, a forma de organização, entre o ritmo e a continuidade dos conteúdos propostos. Outros aspectos gráficos também eram avaliados; como se o projeto gráfico estava integrado ao conteúdo; a diversidade de linguagens visuais (como gráficos, mapas, tabelas); a ausência de imagens ou textos preconceituosos e de caráter discriminatório, tais como sobre religião, etnia, política, gênero, orientação sexual e condição econômica. Ademais, era avaliado se os manuais traziam textos e imagens que produzissem atitudes positivas com relação à

participação na sociedade de pessoas portadoras de deficiência, mulheres, negros, idosos e crianças.

Pode-se afirmar que a adoção do princípio de editoração, o qual selecionou e caracterizou projetos gráficos que apresentavam melhores adequações entre o conteúdo e a forma, contribuiu, não somente para a melhoria do padrão gráfico e visual dos manuais, mas, também, para evitar problemas relacionados à iconografia, como o uso repetitivo e indiscriminado de determinadas imagens e ilustrações, as quais acabavam por criar representações canônicas do passado.

Os princípios históricos referiam-se à avaliação de aspectos específicos do ensino e aprendizagem da História, sendo agrupados em alguns itens principais. O primeiro item dizia respeito à Concepção de História, critério que norteou a preocupação com a análise dos manuais, no sentido de verificar se eles ensinavam aos alunos a aprenderem a pensar historicamente. Na perspectiva da proposta de avaliação, aprender a pensar historicamente significava que os alunos deveriam compreender os diferentes processos e sujeitos históricos, as relações entre os grupos humanos nos diferentes tempos e espaços. Significava, também, que eles deveriam aprender História a partir de um problema ou conjunto de problemas, bem como de diferentes versões, pois, assim, poderiam desenvolver a autonomia, a crítica, a participação na sociedade, a observação atenta do mundo e a identificação das relações sociais do entorno. O segundo item referia-se aos Conhecimentos Históricos, onde era avaliado se a coleção apresentava corretamente os conceitos históricos, as imagens e informações pertinentes à área de História, com referências temporais e espaciais, bem como era avaliada a presença de vocabulário específico relacionado às categorias temporais como, passado, presente, futuro, seqüência, transformação, simultaneidade, duração e período. O terceiro item dos princípios históricos referia-se à presença de fontes históricas nos manuais. A avaliação valorizava a existência de fontes históricas plurais, o tratamento metodológico dado e se as fontes contemplavam a diversidade da sociedade brasileira. Outro aspecto que

valorizava a coleção era se ela abrangia a diversidade das tendências historiográficas contemporâneas.

No que diz respeito ao princípio da construção da cidadania, era avaliado se a coleção abordava e desenvolvia perspectivas relacionadas à diversidade das experiências humanas com respeito e interesse, se estimulava o convívio social, o respeito, a tolerância e a liberdade. Era também avaliado se os manuais abordavam temáticas étnico-sociais e de gênero, se combatiam o preconceito, a discriminação racial e sexual, e a violência contra a mulher.

A partir dos princípios estabelecidos, as coleções eram avaliadas em Ótima, quando atingiam plenamente o que estivesse estabelecido; Boa, quando alcançavam, de forma suficiente, o que estava previsto; Suficiente, quando alcançavam uma parte ou o mínimo do que foi exigido. As coleções que não atendiam o mínimo exigido recebiam a avaliação "Não", e eram excluídas, não podendo, assim, participar do processo de escolha feito pelos professores das escolas públicas brasileiras.

Observa-se nos diferentes princípios estabelecidos para avaliação dos manuais didáticos, uma proximidade com os pressupostos que Rüsen (2010) estabeleceu como fundamentais para a elaboração de um livro didático ideal, tais como um formato claro e estruturado, uma estrutura didática clara, uma relação eficaz com o aluno, uma relação com a prática de sala de aula. Na mesma direção, o autor assinala que a utilidade de um livro para que atinja o objetivo proposto será delimitada por alguns aspectos, como a forma de apresentação dos materiais didáticos (imagens, mapas e croquis, textos), a pluridimensionalidade da experiência histórica, pluridimensionalidade (a nível dos leitores), os pressupostos científicos da História, as capacidades metodológicas, o caráter de processo da História e a pluriperspectividade ao nível do observador, a força de convicção da exposição, perspectivas globais, formação do juízo histórico e referências ao presente.

Os princípios históricos adotados como critérios de avaliação revelavam um significativo avanço no sentido da valorização da Multiperspectividade da História, bem como das categorias temporais e da

historicidade dos conceitos históricos. As perspectivas da história processual e da história problema também eram destacadas como critérios. No entanto, não havia referências às categorias pertinentes à formação e desenvolvimento de estratégias cognitivas de aprendizagem histórica, tais como, empatia histórica, explicação histórica, bem como à natureza narrativística da História, nem às finalidades e sentidos do ensino e da aprendizagem da História. Para Rüsen (2010), tendo em vista a importância e o lugar do manual didático na aula de História, é fundamental que ele seja analisado e avaliado a partir de uma questão principal que é a finalidade e o sentido do ensino e da aprendizagem da História. Para esse autor, a formação da consciência histórica dos alunos é uma peça chave em relação ao âmbito e ao objetivo da aprendizagem histórica, devido à sua função de orientação para a vida atual, particularmente no que diz respeito ao ensino de História para jovens.

2. Aprendizagem histórica e os critérios de avaliação de manuais para jovens

No intuito de analisar de que forma os critérios de avaliação dos manuais didáticos orientavam para determinado tipo de aprendizagem histórica, optou-se pela investigação de natureza qualitativa, de abordagem descritiva. As principais referências foram os princípios sugeridos por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994). Para os autores, a pesquisa qualitativa tem como suporte os pólos teórico e morfológico que demandam a proposição da hipótese de investigação, qual seja - de que forma a aprendizagem histórica pode ser apreendida a partir dos critérios de avaliação do Programa do Manual Didático do Ensino Médio (PNLEM), analisados sob o foco da aprendizagem situada na própria História. Ademais, a partir do polo técnico indicado pelos autores, adotou-se a perspectiva da análise documental, no modo de investigação a que se chamou "estudo em um caso", isto é, no caso específico dos critérios contidos no edital de convocação para a inscrição dos manuais no PNLEM e sua presença em manuais já avaliados pelo referido programa.

A escolarização básica no Brasil inclui as fases da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, propondo a obrigatoriedade da educação de crianças, adolescentes e jovens. A obrigatoriedade da oferta da Educação Básica pelo Estado foi instituída, enquanto um preceito constitucional, desde 1988, e prescrita pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira nº 9394, de 1996. No entanto, considerando as condições históricas objetivas existentes no país, há, ainda, muito a ser conquistado, no que diz respeito ao acesso e permanência de crianças e jovens nas escolas. O maior desafio tem sido a precária escolarização de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, o chamado nível do Ensino Médio, que produz uma cifra surpreendente de, aproximadamente, 1,7 milhão de jovens brasileiros nesta faixa etária, ainda fora da escola.

A maioria dos jovens excluídos do Ensino Médio é oriunda dos segmentos mais desfavorecidos da sociedade e, muitos deles, apesar de iniciarem esta fase da escolarização, precisam abandonar a escola devido a sua inserção no mundo do trabalho. O governo brasileiro, desde o final da década de 1990, vem implementando medidas na tentativa de enfrentar os problemas relacionados à escolarização de jovens. Entre elas está o investimento na expansão do número de escolas de Ensino Médio, que teve seu apogeu durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (2003-2015). A avaliação e distribuição gratuita de manuais didáticos para o Ensino Médio também foi uma destas medidas. Neste sentido,

[...] os livros para o Ensino Médio começam a ser distribuídos nas escolas da rede pública de forma gradativa e seletiva, por ano e disciplina, a partir de 2004, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM. Em 2012, este passa a ser integrado ao PNLD, formando um só programa de aquisição e avaliação de obras didáticas do ensino fundamental e médio (STAMATTO & CAIMI, 2016, p.223).

Os aspectos gerais da avaliação dos manuais dão continuidade aos que já vinham sendo estabelecidos, historicamente, desde o início do processo de avaliação. No entanto, são incluídos outros princípios e critérios mais condizentes com a especificidade dos jovens alunos do Ensino Médio e atualizados na perspectiva das mudanças que vinham sendo propostas para

este nível de ensino, estabelecidos pelo Ministério da Educação, Edital de Convocação 04/2015, para a seleção de manuais a serem avaliados em 2018, mas que já estavam presentes na avaliação dos manuais que estão sendo utilizados nas escolas públicas brasileiras.

Quadro 1 - Princípios para avaliação de manuais didáticos destinados ao Ensino Médio

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Fonte: BRASIL/MEC/FNDE/Edital de Convocação 2015-PNLD 2018

O documento sinaliza para a importância de se levar em consideração o jovem em consonância com o seu pertencimento à cultura juvenil, defendendo a ideia de que

[...] o estudante do ensino médio é um ator social suscetível a um discurso mercadológico e publicitário específico, configurando-se, assim, como um segmento do mercado e como um destinatário particular da indústria cultural. Além disso, possui o reconhecimento social de sujeito em formação e, ao mesmo tempo, imbuído das projeções sociais referentes ao futuro do País, o que lhe confere, privilegiadamente, o caráter de estudante, ainda que muitos desses jovens sejam também trabalhadores. (BRASIL/MEC/FNDE/Edital de Convocação 2015/PNLD 2018, p.64).

Em termos práticos, os princípios indicam a importância de se desenvolver determinados conceitos e posturas frente ao mundo e a realidade.

Quadro 2 - Conceitos e posturas consideradas como princípios para avaliação dos manuais.

1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;
2. abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia;
3. proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;
4. promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso;
5. incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
7. promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.

Fonte: BRASIL/MEC/FNDE/Edital de Convocação 2015-PNLD 2018.

Os critérios apresentados para avaliação global das obras estão definidos a partir das relações sugeridas nos princípios, englobando os seguintes itens:

Quadro 3 - Critérios gerais para avaliação dos manuais

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio.
2. Observância aos princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados.
4. Respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos

conteúdos.

5. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos.

6. Observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica apresentada.

7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.

Fonte: BRASIL/MEC/FNDE/Edital de Convocação 2015-PNLD 2018.

Os princípios e critérios relacionados indicam, à primeira leitura, um avanço no enfrentamento de alguns desafios pedagógicos constitutivos do Ensino Médio. No entanto, observa-se uma dubiedade na forma como a avaliação dos manuais enfrenta a necessária relação dos jovens com o conhecimento nesta fase da escolarização, identificando-os como "estudantes", ainda que muitos deles sejam também trabalhadores, já que a maioria dos jovens estudantes de escolas públicas de Ensino Médio, no Brasil, vivem do trabalho. Em contraponto a estes princípios e critérios, Kuenzer (2000), pesquisadora especialista em estudos da Educação e Ensino Médio, propõe que devem ser pautados na finalidade e função social do Ensino Médio, quais sejam: - aprender permanentemente; refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e social; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos, construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos; ter utopia, a orientar a construção do seu projeto de vida e de sociedade (KUENZER, 2000, p.40).

A perspectiva da autora sinaliza para a necessária observância da função social da escola de Ensino Médio e os princípios que sugere encaminham para o significado do projeto de "formação do jovem", individual e coletivamente, nesta fase da escolarização. Tal perspectiva demandaria que as competências gerais a serem trabalhadas incluíssem, por exemplo, o princípio da utopia como construtor de projetos de vida juvenis.

Ademais, dos princípios e critérios gerais para todas as áreas de conhecimento, o Edital propõe os específicos para a área de Ciências

Humanas e, como não poderia deixar de ser, para a História. Segundo o documento norteador da avaliação dos manuais,

[...] a configuração de uma área de ensino pressupõe a explicitação de objetivos comuns a serem alcançados, a identificação dos componentes curriculares e respectivos conteúdos, assim como a definição de procedimentos metodológicos e processos avaliativos articulados com as finalidades de cada componente (Brasil/MEC/FNDE/Edital 2015 do PNLD 2018, p. 10).

Os componentes previstos para esta área são Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Estes componentes são referentes ao que o documento chama de conceitos e ferramentas a serem avaliados, tais como: dimensões filosóficas, espaciais, temporais, socioculturais, relações sociais, natureza, trabalho, cultura, território, espaço e tempo. Acresce-se, a estes componentes, a importância da compreensão das experiências pessoais, familiares e sociais dos estudantes.

As competências a serem trabalhadas pela área de Ciência, na esteira do que sugerem Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994); os pólos teórico e morfológico demandaram a proposição da hipótese de investigação, qual seja - de que forma a aprendizagem histórica pode ser apreendida a partir das questões do Enem, analisadas sob o foco da aprendizagem situada na própria história. Ademais, como ainda sugerem os autores, o pólo técnico da investigação adotou a perspectiva da análise documental, no modo de investigação a que se chamou "estudo em um caso", isto é, no caso específico das provas de História do Enem.

Quadro 4 - Competências a serem desenvolvidas na área de Ciências Humanas

- | |
|--|
| <p>a. reconhecer e respeitar diferenças, mantendo e/ou transformando a própria identidade, percebendo-se como sujeito social construtor da história;</p> <p>b. compreender que as sociedades se recriam pelas ações de diferentes sujeitos, classes e grupos sociais, sendo transformadas sob a intervenção de diversos fatores;</p> <p>c. identificar, problematizar e refletir (sobre) informações contidas em diferentes fontes e expressas em diferentes linguagens, associando-as às</p> |
|--|

soluções possíveis para situações-problema diversas;

d. compreender que as ações dos sujeitos sociais são realizadas no tempo e no espaço, tendo em vista condições específicas e criando relações e desdobramentos variados;

e. reconhecer que as instituições sociais, políticas e econômicas são historicamente construídas/reconstruídas por diferentes sujeitos, classes ou grupos sociais;

f. desenvolver a autonomia intelectual a partir da problematização de situações baseadas em referências concretas e diversas, rompendo com perspectivas unilaterais e monocausais;

g. trabalhar com diferentes interpretações, relacionando o desenvolvimento dos conhecimentos com os sujeitos sociais que os produzem;

h. apropriar-se de diferentes linguagens e instrumentais de análise e ação para operar na vida social os conhecimentos que construiu de forma autônoma e cooperativa;

i. experimentar atividades interdisciplinares e reconhecer a relevância da integração entre os componentes curriculares da área de ciências humanas, e desta com outras áreas do conhecimento.

Fonte: BRASIL/MEC/FNDE/Edital de Convocação 2015-PNLD 2018, p.43.

Os princípios e critérios para avaliação de todas as áreas de conhecimento, bem como as competências assinaladas como pertinentes à área de Ciências Humanas, são a base e o contexto que delimitam os critérios específicos de cada componente curricular, como a História. O ponto de partida para o estabelecimento dos critérios de avaliação dos manuais de História é a ênfase na renovação historiográfica contemporânea e a crítica às concepções tradicionais de História, propondo que o processo de ensinar e aprender História deve promover a desestruturação de perspectivas eurocêntricas, etnocêntricas e monocausais. O documento afirma que o manual didático deve mobilizar, não somente o conhecimento histórico, mas, também, desenvolver procedimentos que permitam a compreensão dos processos de produção deste conhecimento, bem como indica os seguintes critérios para avaliação dos manuais de História.

Quadro 5 - Critérios para avaliação dos manuais de História

a. identificar, de modo significativo, as relações entre as experiências atuais dos jovens e as de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas das suas;

b. adotar estratégias que possibilitem transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem

estudados e investigados;
c. compreender os processos históricos a partir do manejo de informações sobre o passado, de modo a compreender e expressar pontos de vista fundamentados sobre as experiências das sociedades pretéritas;
d. analisar fontes históricas diversas, de diferentes procedências e tipologias, cotejando versões e posições, entendendo-as como materiais com os quais se interroga e se reconhecem as chaves de funcionamento do passado e que permitem construir inteligibilidades sobre o tempo presente.

Fonte: BRASIL/MEC/FNDE/Edital de Convocação 2015-PNLD 2018.

Estabelece, ainda, os critérios a serem observados para que a obra não seja eliminada na avaliação:

Quadro 6 - Critérios a serem observados para não eliminação do manual de História

a. utiliza a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, elaborada nos últimos anos, considerando-a efetivamente como ponto de reflexão e de discussão no conjunto da abordagem;
b. opera com os conhecimentos historiográfico-pedagógicos de forma condizente com o desenvolvimento etário dos estudantes do ensino médio, considerando os critérios de progressão cognitiva;
c. compreende a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade, possibilitando não só a apropriação do conhecimento histórico, como também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador, fazendo uso de práticas condizentes no conjunto da obra;
d. propõe situações didáticas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, de modo a compreenderem as situações da sua vida cotidiana e do seu tempo;
e. explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica), apresentando coerência entre essas intenções, o desenvolvimento dos textos principais, textos complementares, atividades, ilustrações, evitando abordagens desarticuladas entre o texto principal e as seções;
f. evidencia coesão entre os textos, imagens e atividades, fazendo referência objetiva e constante aos pressupostos metodológicos assumidos, auxiliando o professor e o estudante na sua utilização;
g. desperta os estudantes para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, com vista à construção da cidadania;
h. contribui para o aprofundamento dos conceitos estruturantes do componente curricular, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, duração, sucessão, periodização, fato, processo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança, diferença, contradição, permanência, mudança, evidência, causalidade, multicausalidade, ficção, narrativa;

- i.** estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência histórica e a pluralidade social de maneira respeitosa;
- j.** aborda os preceitos éticos na sua historicidade, evitando, assim, que eles fiquem subsumidos a mandamentos morais e cívicos que não condizem com os objetivos educacionais atuais, nem tampouco com o atual estágio de produção do conhecimento histórico;
- k.** contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, do raciocínio crítico e da capacidade de apresentar argumentos historicamente fundamentados;
- l.** apresenta fontes variadas quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, sítios de internet, relatos, depoimentos, charges, filmes, fotografias, reproduções de pinturas, e indica possibilidades de exploração da cultura material e imaterial, da memória e das experiências do espaço local;
- m.** oferece imagens devidamente contextualizadas, acompanhadas de atividades de leitura e interpretação, referenciando sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico;
- n.** está isenta de situações de Anacronismo, que consiste em atribuir aos agentes históricos do passado razões ou sentimentos gerados no presente, interpretando-se, assim, a história em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas;
- o.** está isenta de situações de Voluntarismo, que consiste em aplicar a documentos e textos uma teoria a priori, utilizando a narrativa dos fatos passados, ou presentes, apenas para confirmar as explicações já existentes na mente do autor, oriundas de convicções estabelecidas por motivos ideológicos, religiosos, acrílicos ou pseudocientíficos;
- p.** está isenta de erros de informação (tópica, nominal, cronológica) e/ou de indução a erros ocasionados por informações parciais, descontextualizadas e/ou desatualizadas;
- q.** está isenta de estereótipos, caricaturas, clichês, discriminações ou outros tipos de abordagem que induzam à formação de preconceitos de qualquer natureza ou ao desrespeito à diversidade;
- r.** está isenta de simplificações explicativas e/ou generalizações indevidas que comprometam a que comprometam a qualidade da abordagem histórica e a noção de sujeito histórico;
- s.** transcende a abordagem histórica associada a uma verdade absoluta ou ao extremo relativismo e oferece condições de tratamento dos conhecimentos históricos a partir de um problema ou de um conjunto de problemas, ao longo da obra;
- t.** desenvolve abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, tratando esses sujeitos na sua historicidade e mostrando sua presença na contemporaneidade de forma positiva;
- u.** incorpora possibilidades efetivas de trabalho interdisciplinar e de integração da reflexão histórica com outros componentes curriculares das ciências humanas e também com outras áreas do conhecimento, não se limitando a oferecer prescrições superficiais sobre o tema;

v. concede espaço para a aproximação dos conteúdos ao cotidiano dos estudantes, dialogando com os aspectos relacionados ao mundo e à cultura juvenil, não só nas atividades, mas também no texto principal e nos textos complementares, de modo a valorizar a presença dos jovens nos processos históricos.

Fonte: BRASIL/MEC/FNDE/Edital de Convocação 2015-PNLD 2018.

3. Análise dos resultados

A categorização dos dados obtidos a partir da análise dos critérios de avaliação foi realizada por meio daqueles propostos na área de Ciências Humanas e, também, mais especificamente, da História. As categorias foram selecionadas tendo como norte o referencial teórico adotado e podem ser sintetizadas em: 1. Orientação temporal; 2. Multiperspectividade; 3. Trabalho com fontes. Outras categorias poderiam ser apreendidas a partir dos dados, mas a seleção das três citadas foi motivada pela sua exclusiva presença como critérios específicos de avaliação da disciplina História.

Quadro 7 - 1. Orientação temporal

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA
Compreender que as ações dos sujeitos sociais são realizadas no tempo e no espaço, tendo em vista condições específicas e criando relações e desdobramentos variados.	<p>a. identificar, de modo significativo, as relações entre as experiências atuais dos jovens e as de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas das suas;</p> <p>b. adotar estratégias que possibilitem transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados;</p> <p>c. compreender os processos históricos a partir do manejo de informações sobre o passado, de modo a compreender e expressar pontos de vista fundamentados sobre as experiências das sociedades pretéritas;</p> <p>g. desperta os estudantes para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos,</p>

	<p>habilidades e atitudes, com vista à construção da cidadania; n. está isenta de situações de Anacronismo, que consiste em atribuir aos agentes históricos do passado razões ou sentimentos gerados no presente, interpretando-se, assim, a história em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas.</p>
--	--

Fonte: A autora, 2018.

Observa-se que a formação e desenvolvimento da ideia de temporalidade está demarcada de forma genérica, perspectivada em termos de contextualização dos fatos e da relação presente/passado. A ideia de historicidade está mais relacionada ao preparo dos jovens para a cidadania, do que à formação do pensamento histórico. Assim também a ideia de anacronismo. Vale ressaltar a presença da problematização, mas é apresentada como uma competência a ser valorizada e não como um princípio epistemológico que indica o impulso inicial do processo de formação de sentido na consciência histórica (RÜSEN, 2014).

Quadro 8 - 2. Multiperspectividade

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA
<p>f. desenvolver a autonomia intelectual a partir da problematização de situações baseadas em referências concretas e diversas, rompendo com perspectivas unilaterais e monocausais; g. trabalhar com diferentes interpretações, relacionando o desenvolvimento dos conhecimentos com os sujeitos sociais que os produzem.</p>	<p>i. estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência histórica e a pluralidade social de maneira respeitosa.</p>

Fonte: A autora, 2018.

Apesar de ser pontuada, principalmente, como critério de avaliação para toda a área de Ciências Humanas, a categoria multiperspectividade,

uma das mais importantes na formação do pensamento histórico, aparece de forma vaga e como uma atitude a ser desenvolvida pelo conhecimento histórico. Não há uma inter-relação entre o desenvolvimento de múltiplas perspectivas com a competência da narrativa, como uma

[...] forma do pensamento histórico que possibilita a validação da subjetividade como competência, devido à necessidade de trazer à orientação da narrativa histórica o uso argumentativo autônomo do próprio entendimento de cada aluno, numa discussão com os outros. [...] As experiências históricas devem ser de tal forma apresentadas, que causem uma identificação com o envolvimento dos alunos, a partir da divergência entre os diferentes pontos de vista (RÚSEN, 2012, p.63).

Assim, apesar de presente, a categoria não reforça estratégias cognitivas viabilizadoras da construção de argumentações, tendo em vista o desenvolvimento da competência narrativa de atribuição de sentido.

Quadro 9 -3. O trabalho com fontes

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA
c. identificar, problematizar e refletir (sobre) informações contidas em diferentes fontes e expressas em diferentes linguagens, associando-as às soluções possíveis para situações-problema diversas.	c. compreender os processos históricos a partir do manejo de informações sobre o passado, de modo a compreender e expressar pontos de vista fundamentados sobre as experiências das sociedades pretéritas;
h. apropriar-se de diferentes linguagens e instrumentais de análise e ação para operar na vida social os conhecimentos que construiu de forma autônoma e cooperativa.	d. analisar fontes históricas diversas, de diferentes procedências e tipologias, cotejando versões e posições, entendendo-as como materiais com os quais se interroga e se reconhecem as chaves de funcionamento do passado e que permitem construir inteligibilidades sobre o tempo presente.

Fonte: A autora, 2018.

A importância do trabalho com fontes históricas é reportada, tanto nos critérios de avaliação da área de humanas, como, especificamente, na História. Apesar do significado que esta categoria tem para a aprendizagem e, portanto, para o ensino de História, os critérios sugeridos para avaliação dos manuais de História são, ainda, genéricos e lacunares. Genéricos porque não indicam o lugar fundamental desta questão e os elementos que a constituem, apesar das pesquisas assim o mostrarem, como atestam os trabalhos de Ashby (2003; 2006) e Cooper (2006), destacando-se, também, o trabalho de Simão (2007) sobre a construção da evidência histórica pelos alunos. A lacuna com relação à categoria da evidência como critério de avaliação está clara no documento analisado. Considerando a importância do trabalho com as fontes para a aprendizagem histórica, cabe explicitar o que significa o desafio de superar o tratamento das fontes como informação para um nível mais complexo de tratar as fontes como evidência, pois

[...] no desenrolar do seu trabalho de interpretação de fontes, para apoiar uma afirmação ou fundamentar uma hipótese os alunos precisam ser capazes de interrogá-las, de compreendê-las pelo que são e pelo que elas podem dizer-nos acerca do passado que não tinham intenção de revelar. Contudo, as fontes, por elas próprias, não podem ser designadas ou não como evidência somente com base nesta interrogação, visto que é o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determinará o valor que lhe pode ser atribuído para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão (ASHBY, 2003, p.42-43).

Entende-se, assim, que não basta indicar o trabalho com fontes diversas e, também, a indagação das fontes para a construção de argumentos. É importante os critérios sugerirem demandas que levem os autores dos manuais a desenvolverem o pensamento histórico a partir da construção de evidências.

Considerações Finais

Uma consideração principal a ser feita, a partir da análise do documento e dos dados obtidos na análise, é a existência de uma indefinição acerca do que os autores e propositores dos critérios entendem por "pensamento histórico". Poder-se-ia realizar um exercício de ponderação, a partir, por exemplo, dos critérios "b" e "d" apresentados no quadro 6 - Critérios a serem observados para não eliminação do manual de História.

Critério b - Opera com os conhecimentos historiográficos-pedagógicos de forma condizente com o desenvolvimento etário dos estudantes do ensino médio, considerando os critérios de progressão cognitiva. Critério d - Propõe situações didáticas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, de modo a compreenderem as situações da sua vida cotidiana e do seu tempo (Brasil/MEC/PNLEM, 2015, p.111).

Pode-se inferir que é proposta a adoção de um possível desenvolvimento cognitivo ou do pensamento histórico, desde que os manuais levem em consideração a adequada relação entre os conhecimentos propostos e a faixa etária dos alunos. O mesmo poderia ocorrer, se os livros oferecessem situações didáticas condizentes com a necessária compreensão da vida cotidiana dos jovens e, neste caso, poder-se-ia melhor desenvolver o pensamento histórico. No entanto, chama atenção o fato de que "pensamento histórico" é um conceito ausente no que se refere à seleção e estabelecimento dos critérios de avaliação dos manuais.

No trabalho hora apresentado, tomou-se como referência um campo teórico e determinada concepção de cognição histórica. No entanto, no que se refere ao documento proposto, como se trata de um processo de avaliação de natureza pública, constitutiva de uma política educacional de Estado, não seria adequada a aderência a um determinado conceito de "pensamento histórico". Poder-se-ia pensar que seria pedagógica a

discussão de algumas possibilidades conceituais da aprendizagem de competências que "levem a aprender a pensar em História", na esteira de investigações como as de Henri Moniot, Christian Laville, Robert Martineau e Chantal Déry (Idrissi, 2005). Ou de possibilidades que contribuam para a aprendizagem constitutiva da formação da consciência histórica, como sinalizam investigações realizadas por Lee (2011); Barca (2006); Rösen (2012) e Schmidt (2009), particularmente na medida em que pudessem orientar a aprendizagem histórica com vistas a aprender a contar histórias, como uma forma de "criar significados e experiências temporais, tornando-se um fenômeno elementar e geral da organização da vida cultural, que define o homem como espécie" (RÜSEN, 2012, p.39).

Os critérios adotados para a avaliação dos manuais de História do Ensino Médio indicam mais uma preocupação com aspectos metodológicos e conceituais da área de Ciências Humanas, do que uma delimitação mais explícita de critérios que pudessem balizar uma obra didática, cujo objetivo seria aprender a pensar historicamente. Acredita-se que os critérios poderiam qualificar, de forma mais objetiva, a aprendizagem e, portanto, o ensino de História, em direção a uma literacia histórica que colocasse o jovem aluno do Ensino Médio como cidadão do mundo e do seu tempo.

Referências

- ASHBY, Rosalyn. (2003). Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In I. Barca (Org.) *Educação Histórica e Museus*. Actas das 2as. Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Uminho. Instituto de Educação e Psicologia.
- ASHBY, Rosalyn. (2006). Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais simples. *Educar em Revista. Dossiê Educação Histórica*, (pp. 151-170). Curitiba: Editora da UFPR.
- BARCA, Isabel. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista. Dossiê Educação Histórica*, (pp. 93-112). Curitiba: Editora da UFPR.
- Brasil/MEC/FNDE.(2015). *Edital de Convocação PNLD 2015 para 2018*. Recuperado em 14 dezembro, 2017, de

<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>. Acesso em 14/dez./2017.

CARIE, Nayara Silva de. (2008). *Avaliações de coleções didáticas de História de 5ª a 8ª série do ensino fundamental: um contraste entre os critérios avaliativos dos professores e do Programa Nacional do Livro Didático*. Dissertação de Mestrado, Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

COOPER, Hilary. (2006). Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista. Dossiê Educação Histórica*, (pp. 171-190). Curitiba: Editora da UFPR.

IDRISSI, Mostafa Hassani. (2005). *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*. Paris: L'Harmattan.

KUENZER, Acácia. (2000). Ensino médio: novos desafios. In Kuenzer, A. (Org.). *Ensino Médio. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez.

LEE, Peter. (2011, out-dez.). Por que aprender História? *Educar em Revista. Dossiê: História, epistemologia e ensino: desafios de um diálogo em tempos de incertezas*, (N. 42, pp.19-42). Curitiba: Editora da UFPR.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., & BOUTIN, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Jean Piaget.

MIRANDA, Sonia Regina, & LUCA, Tania Regina de. (2004). O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, 24(48), 123-144. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882004000200006>

RÜSEN, Jörn. (2010). O livro didático ideal. In Schmidt, M.A., Barca, I., & Martins, E.R.. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR; Braga (PT): Uminho.

RÜSEN, Jörn. (2012). *Aprendizagem Histórica. Fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W & A Editores.

RÜSEN, Jörn. (2014). *Tiempo en ruptura*. Mexico, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana/Azcapotzalco.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (2009). Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In Schmidt, M.A. & Barca, I. *Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Editora UNIJUI.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & GARCIA, Tânia Braga. (2010). The Public Usage of History in Brazil and its Relationships With Governmental Policies and Programs. In Nakou, I. & Barca, I. *Contemporary Public Debates Over History Education*. Charlotte, North Carolina: IAP Information Age Publishing Inc.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes Lage Ladeira. (2007). *A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do ensino básico*. Tese de doutorado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga-PT. <http://hdl.handle.net/1822/7116>

STAMATTO, Maria Inês Sucupira, & CAIMI, Flavia Eloisa. (2016, maio-ago.). O livro didático do Ensino Médio: critérios de avaliação e documentos curriculares. *Revista Educação em Questão*, (Vol.54, N.41, pp.220-250). <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10164>.