

A avaliação do livro didático de História: diálogos entre pareceristas e professores à luz dos Guias de Livros Didáticos do PNLD

Yara Cristina Alvim*

Resumo: O presente trabalho busca investigar o processo de avaliação dos livros didáticos de História, executado pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), tendo como foco a análise do(s) olhar(es) dos pareceristas sobre as coleções didáticas a partir dos lugares sociais que estes ocupam no contexto de avaliação e do público a que se destina tal política. A partir dessas premissas, discutiremos sobre a relação dialógica que os avaliadores estabelecem com os professores, a partir da análise comparativa entre os Guias de Livros Didáticos de História do PNLD de 2005 e do PNLD de 2008. Tendo em vista a singularidade de ambos os processos de avaliação, analisamos as diferentes estratégias dialógicas que os pareceristas de cada um dos programas de avaliação procuraram estabelecer com os professores, a fim de informá-los sobre suas possíveis escolhas.

Palavras-chave: Programa Nacional de Livros Didáticos – avaliação de livros didáticos - professores

Abstract: This study attempts to investigate the evaluation process of History textbooks, enforced by the Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), focusing the analysis of (s) look (s) of graders about the didactic collections from social places they occupy in the evaluation context and the public that this policy is intended. From these premises, we discuss about the dialogical relationship between graders and teachers, from the comparative analysis between the guides of the Guias de Livros Didáticos of PNLD 2005 and PNLD 2008. In view of the singularity of both processes of evaluation, we analyze the different dialogical strategies that the graders in each of the evaluation's programs sought to establish with the teachers to inform them of their possible choices.

Keywords: Programa Nacional de Livros Didáticos – evaluation of textbooks – teachers

O Programa Nacional de Livros Didáticos entre a fronteira acadêmica e a fronteira política

O livro didático de História tem sido um dos principais materiais escolares alvos de polêmicas. Nas pesquisas acadêmicas realizadas nas últimas décadas, este material tem sido compreendido sob diferentes óticas: ora como veiculador e perpetuador de ideologias dominantes, ora como um objeto limitador da autonomia e da criatividade docentes, ora como instrumento pedagógico de apoio ao professor. Fora do âmbito estritamente acadêmico, o

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e orientanda da prof^a. Dr^a. Sonia Regina Miranda.

livro didático tem sido interpretado, também, como objeto de suspeição e de denúncia. A imprensa tem sido um dos grandes setores mobilizadores de polêmicas em torno deste material, alimentando, na opinião pública, posicionamentos que resvalam na desqualificação deste material como instrumento pedagógico auxiliar do ensino.

Embora seja um objeto rejeitado por muitos, fato é que ele tem assumido presença cada vez maior nas salas de aula brasileiras. Sua presença se deve à ação do Estado que, na contramão de muitas críticas, tem investido substancialmente no sentido de tornar o livro didático um dos principais instrumentos pedagógicos auxiliares do processo de ensino-aprendizagem. A execução de uma política pública, atualmente conhecida como Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), voltada para a aquisição, a avaliação e o fornecimento de livros didáticos a todas as escolas públicas brasileiras – revela a centralidade deste material na escola.

Não obstante ser uma política encabeçada pelo Estado em sentido estrito, a ação do mesmo sobre o livro didático, nos moldes que atualmente conhecemos, está atravessada pelo protagonismo de diferentes sujeitos (educadores e pesquisadores, principalmente) e possui um fundamento político particular, relacionado aos projetos de melhoria da qualidade da educação brasileira, levadas a cabo por estes sujeitos desde o contexto da redemocratização do país (inserir nota). A bandeira defendida por esses grupos materializou-se na Constituição de 1988, onde o projeto de educação pública, gratuita, laica e universal se tornou direito social e dever do Estado (FÁVERO & SEMERARO, 2002).

No interior desse debate, o livro didático apareceria como instrumento central no processo de escolarização. A reivindicação de sua presença nas escolas esteve associada, a partir de então, ao projeto comum de universalização e de melhoria da qualidade da educação (HÖFLING, 2006). Na Carta de 1988, este material aparece, ao lado da obrigatoriedade do ensino fundamental, como instrumento educativo de responsabilidade do Estado.

Diante dessas demandas, protagonizadas por educadores e pesquisadores, as políticas relacionadas ao livro didático adquiriam novos direcionamentos. Em meados da década de 1980, o programa de livros didáticos sofreu algumas modificações cruciais, que afetariam os universos escolar e acadêmico. Trata-se da mudança na condução da política de fornecimento de livros didáticos que, em 1985, receberia a denominação de Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD). Os novos contornos assumidos pela política de livros didáticos dialogavam com uma das principais bandeiras defendidas pelos educadores, qual seja, a garantia da melhoria da educação pública e de sua universalização. A partir de então, o Estado brasileiro alargou sua atuação sobre o fornecimento de material didático, adotando uma

política de atendimento a um público escolar mais ampliado – alunos de 1^a a 8^a série – (FRANCALANZA, 2006), assim como o maior controle sobre o processo de produção, financiamento e entrada nas escolas (HÖFLING, 2006). O Estado passava a se responsabilizar pela realização do planejamento, da compra e da distribuição do livro didático às escolas públicas, deixando a produção nas mãos do setor privado e a escolha dos materiais didáticos sob a alçada dos professores (BEZERRA & DE LUCA, 2006).

Embora o livro didático tenha se tornado instrumento central para a melhoria da educação, as pesquisas acadêmicas ressaltavam a falta de qualidade de seu conteúdo. As críticas direcionadas aos conteúdos presentes nos livros suscitaram debates em torno da formação dos educandos e, conseqüentemente, da qualidade do ensino brasileiro. O livro didático foi colocado em discussão e o Estado foi responsabilizado a reverter este quadro, através da promoção de medidas de melhoria da qualidade deste material.

Diante das demandas que se somavam, o Programa Nacional de Livros Didáticos se ampliava paulatinamente. Em 1995, o Ministério da Educação instaurou o Sistema de Avaliação dos Livros Didáticos produzidos pela indústria editorial. A avaliação ficou, então, sob a responsabilidade do PNLD, que passava a avaliar os conteúdos e os aspectos pedagógicos e metodológicos das coleções. A execução do sistema avaliativo ficou a cargo de especialistas de cada área de conhecimento, nomeados pelo Ministério da Educação para a execução desta tarefa.

Sem dúvida, a atuação de especialistas passaria a interferir no perfil dos materiais didáticos, que, a partir de então, se submetiam a critérios de avaliação elaborados por equipes de especialistas ligados ao universo acadêmico. Os professores também foram afetados em face das modificações das políticas sobre o livro didático, na medida em que as obras disponíveis para serem adotadas nas salas de aulas seriam caracterizadas por um outro perfil.

A instauração de comissões de avaliação implicou não apenas o diálogo do Estado com as demandas oriundas da sociedade civil em torno da melhoria da qualidade do livro didático, mas implicou, sobretudo, o alargamento de seu controle, no sentido de regulamentar a produção através do estabelecimento de exigências mínimas de seus conteúdos. Neste sentido, embora muitas vezes reduzido à mera execução de governos, o PNLD reflete uma ação de Estado em sentido ampliado (COUTINHO, 1996), na medida em que se origina e se movimenta a partir da inter-relação de diferentes protagonistas. A instauração de um sistema de avaliação, realizada por comissões de especialistas de cada área do conhecimento, é mais

um dos reflexos desta relação, na medida em que sua execução se tece por sujeitos oriundos de espaços diversos, como a academia e a escola.

Esses sujeitos são um dos principais protagonistas do processo de avaliação, no sentido de terem autonomia na avaliação das coleções didáticas produzidas pelo setor editorial privado que se inscrevem neste Programa. Ainda que a ação dos avaliadores se dê em um contexto político e legal determinado, fato é que a dimensão de seus saberes está emaranhada nesta política pública, sendo decisiva na delimitação do universo de livros didáticos disponíveis à escolha do professor e que serão utilizados nas salas de aula.

Assim, reconhecendo diversidade de sujeitos que atravessam esta política de avaliação, procuramos perceber a dimensão acadêmica deste processo, buscando compreender a atuação dos avaliadores a partir de suas relações com o campo do saber histórico (seja ele acadêmico ou escolar) e com o contexto em que executam a avaliação dos livros didáticos¹. Para tanto, focalizamos neste artigo a análise do diálogo que estes sujeitos estabelecem com os professores (principais alvos desta política pública), a partir de seus lugares profissionais e do contexto intelectual e político em que atuam.

A avaliação dos livros didáticos de História: diálogos entre avaliadores e professores

Para refletirmos sobre a atuação dos avaliadores da área da História, recorremos a duas categorias teóricas do pensador russo Mikhail Bakhtin. Essas categorias remetem, em suas obras, aos mecanismos discursivos da comunicação oral e/ou escrita. Consideramos válido, para esta reflexão, tomar de empréstimo algumas de suas formulações, na medida em que elas podem iluminar com maior clareza os mecanismos que estão por trás das relações dialógicas que os avaliadores estabelecem com os professores em cada um dos processos de avaliação e que, de certa maneira, estão presentes nos Guias de Livros Didáticos de História.

Cabe ressaltar que estes Guias constituem-se como o produto final do processo de avaliação, nos quais encontramos elementos oriundos das deliberações elaboradas pelos pareceristas durante o processo de avaliação das obras didáticas. Estes materiais se destinam a um público externo – particularmente aos professores – e possuem como finalidade informá-los sobre as coleções disponíveis para a adoção nas escolas públicas. Neste material, é apresentada a relação das coleções didáticas aprovadas, acompanhadas por suas respectivas

¹ Consideramos aqui a atuação dos avaliadores no interior dos debates contemporâneos relativos ao ensino de História e da historiografia e de suas condições de porta-vozes de uma política pública que se inscreve a partir de marcos legais específicos, que podem determinar suas atuações.

resenhas. Estas, por sua vez, são compostas por análises sucintas da coleção, em que se destacam – com base no olhar da comissão de avaliadores – suas estruturações, suas abordagens teórico-metodológicas, bem como os seus pontos positivos e/ou negativos.

Ainda que não possamos conceber os Guias de Livros Didáticos como o retrato fiel das fichas de avaliação – que são elaboradas no contexto da avaliação –, consideramos a possibilidade destes materiais nos revelarem percepções particulares de ambas as comissões de avaliação, relativas aos livros didáticos, e nos sinalizarem para algumas a relação que os avaliadores estabelecem com os professores.

Neste sentido, procuramos perceber a avaliação dos livros didáticos a partir da relação que os avaliadores estabelecem com os professores, sujeitos diretamente afetados pelo processo de avaliação. Cientes do protagonismo desses sujeitos, tomamos de empréstimo a categoria bakhtiniana de *auditório social*. Este termo evoca, no pensamento de Bakhtin, ao processo de comunicação social a partir de uma relação que vai além dos seus produtores. Isso significa que a constituição e o significado de qualquer tipo de comunicação delinea-se, também, a partir de sua relação com os seus destinatários, ou seja, com o seu auditório social (BAKHTIN, 1992). Dessa forma, destacamos aqui outro elemento central do pensamento de Bakhtin, a intencionalidade do enunciado. Segundo o pensador, “os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana” (BAKHTIN, 1992: 278)². Assim, para que se compreenda todas as dimensões constitutivas dos enunciados, devemos estar cientes não só das determinações sociais, mas também de suas intencionalidades. De acordo com Irene Machado, os enunciados “emergem entre sujeitos que falam e ouvem a partir de um contexto e segundo intenções específicas” (MACHADO, 2005: 157).

A idéia bakhtiniana de *relatividade dos enunciados* – que se refere à determinação do lugar social dos sujeitos falantes na elaboração de seu enunciado – nos auxiliou, também, a pensar sobre a atuação desses sujeitos no contexto da avaliação dos livros didáticos de História. Cabe ressaltar que o termo “lugar social” não se refere apenas à posição de classe ocupada pelo enunciador, mas ao seu posicionamento no contexto comunicativo. No caso dos pareceristas, estamos nos referindo a sujeitos que ocupam um lugar social comum, na medida em que todos os membros possuem formação em História e se posicionam como avaliadores de coleções didáticas levadas a cabo pelo Estado. Dessa forma, podemos afirmar que os

² Por esferas da atividade humana, podemos entender as atividades artísticas, literárias, cotidianas, religiosas, científicas e outras.

sujeitos envolvidos em ambas as comissões de avaliação “falam” em nome do Estado e executam sua apreciação sobre as coleções didáticas a partir do olhar de historiadores.

Enquanto historiadores que são, parece lícito supor que os pareceristas, ao avaliarem as coleções didáticas, trazem aspectos epistemológicos de suas formações e visões de mundo para o interior do processo de avaliação, que jamais poderá ser compreendido como uma prática neutra. Embora o fato de serem historiadores tenda a homogeneizar a comissão de avaliação e, portanto, suas apreciações relativas às coleções didáticas, a leitura comparativa dos Guias de Livros Didáticos de 2005 e de 2008 revelou cenários particulares, o que nos conduziu a pensar na possibilidade de compreender a avaliação e o diálogo estabelecido com os professores em cada um dos processos a partir da especificidade de cada comissão, especificidade esta que se relaciona às possíveis diversificadas concepções históricas dos avaliadores, tanto no que se refere ao campo do conhecimento historiográfico quanto ao campo do conhecimento histórico escolar. Pois, embora se trate de sujeitos que possuam uma formação de historiador, que lhes é comum, não podemos perder de vista o caráter plural inerente ao conhecimento histórico (RÜSEN, 2001).

Além da dimensão do saber histórico ser um dos elementos que atravessam a avaliação dos livros didáticos, não podemos perder de vista o papel dos avaliadores enquanto porta-vozes de uma política pública, que se delinea a partir de marcos legais e educativos específicos. Nesta trama da avaliação estão envolvidos, portanto, tanto o saber histórico *stricto sensu*, quanto os demais saberes oriundos de diversas diretrizes educativas e legais mais gerais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição Federativa do país, como se pode observar nos editais de ambos os Programas.³

Com base nessas premissas, buscamos compreender os elementos que perpassaram cada um dos programas e que revelaram suas peculiaridades. A especificidade de cada um dos processos se revelou nos diferentes tipos de diálogos que os avaliadores estabeleceram com os professores nos dois programas. Acreditamos que esta diferença se deve, em primeiro lugar, à diferença na composição da comissão de avaliadores de cada um dos programas. Como se pode observar nos Guias, de um processo avaliativo para o outro houve uma modificação substancial da equipe de pareceristas. Do total de *dezessete* avaliadores envolvidos no processo avaliativo de 2005 e de *trinta e um* do processo de 2008, apenas *um* parecerista permanece como avaliador de ambos os programas. Tal fato nos acena para a possibilidade de

³ Ver editais: (colocar as referências e as páginas onde se encontram as menções a estas diretrizes)

existência de diferenças de olhares sobre as coleções didáticas entre os dois processos avaliativos.

A segunda constatação levantada a partir da análise dos Guias refere-se à diferença entre o universo de coleções aprovadas entre os dois processos. Em relação aos aspectos ligados ao conteúdo, constatamos, nos dois Guias, uma diversidade teórico-metodológica entre as coleções didáticas aprovadas, muitas das quais se afastavam dos critérios avaliativos definidos pela comissão, que se pautam, em grande medida, pelo diálogo com elementos históricos ligados a uma perspectiva historiográfica renovada⁴.

Esta diversidade de coleções foi ainda mais evidente entre os livros didáticos aprovados no processo de avaliação de 2005, quando percebemos uma perspectiva de evitar uma dimensão prescritiva e homogeneizadora quanto à natureza das coleções, o que acabou por gerar um cenário mais plural em termos das opções teórico-metodológicas e programáticas das coleções. Acreditamos que a incorporação de coleções didáticas variadas pelo PNLD de 2005 sinaliza um diálogo entre os pareceristas e os professores, na medida em que, tanto os professores que optassem por uma abordagem tradicional, quanto aqueles que tivessem preferência por uma perspectiva mais renovada em termos de escrita da História encontrariam opções disponíveis para escolha.

Enquanto no PNLD de 2005 a idéia que se passa é a de que o diálogo se dá a partir da disponibilização de um número diversificado de coleções (no que se refere às perspectivas históricas e didáticas) para que o professor que compartilhe de qualquer visão possa ter em mãos possibilidades múltiplas, no PNLD de 2008, diante do universo menos heterogêneo de coleções, a impressão que se tem é a de que há uma definição maior ao professor do livro didático ideal que deve ser adotado.

Outra evidência levantada foi a diferença na organização dos dois Guias, principalmente no que se refere aos elementos descritivos e analíticos das resenhas das coleções didáticas. Embora pareçam questões de forma, esta mudança implicou diferenças de enfoque, onde os elementos ligados à metodologia da História e aqueles relacionados à metodologia de ensino-aprendizagem adquiriram diferenciados destaques em cada um dos Guias. Enquanto no Guia de 2005 tais elementos são explicitados na seção das resenhas individuais (dedicadas a cada coleção didática), no Guia de 2008 estes mesmos elementos

⁴ Embora o termo *renovação historiográfica* abranja um conjunto diversificado de tendências, há um elo que perpassa a todas e que está presente entre os critérios de avaliação dos Guias. Em linhas gerais, privilegiam-se as temáticas centradas na perspectiva cultural, na problematização e valorização de fontes variadas, que compreendam a História como interpretação da realidade e não como verdade objetiva, mas como um saber em permanente construção, o estabelecimento de relações entre passado e presente, o rompimento da linearidade cronológica evolutiva, dentre outros

analíticos são abordados em espaços distintos do Guia. Neste, a resenha das coleções aparece em dois momentos: em um primeiro momento, quando os elementos relacionados à metodologia da História são explicitados por conjuntos de coleções, reunidas a partir da estruturação de seus conteúdos históricos,⁵ e em um segundo momento, quando as coleções são analisadas individualmente, onde podemos perceber um maior destaque sobre os elementos relacionados à metodologia de ensino-aprendizagem. Como se pode perceber, embora ambos os Guias apresentem os elementos didáticos e históricos das coleções, no Guia de 2008, os elementos ligados à metodologia de ensino-aprendizagem adquirem maior visibilidade.

Além disso – e talvez por decorrência dessa diferença de enfoque – os elementos didáticos assumem um outro direcionamento, se comparado com a forma pela qual são abordados nas resenhas das coleções do Guia de 2005. Nas resenhas deste Guia, os elementos ligados à metodologia de ensino-aprendizagem são apontados em sua relação com os elementos da metodologia da História, no sentido de apontar as possibilidades e limites que os elementos didáticos das coleções oferecem para o trabalho com o método histórico. Por outro lado, no Guia de 2008, o enfoque à metodologia de ensino-aprendizagem direciona-se com menor ênfase aos elementos históricos e abre-se para apontamentos de questões didáticas e pedagógicas mais gerais.

Esta diferença de enfoque revelou, também, formas específicas de diálogo com o professor. A leitura do conjunto das resenhas das coleções presentes neste Guia revelou a tentativa em aproximar as coleções do professor através da explicitação das possibilidades para o trabalho pedagógico na sala de aula. Podemos perceber as diferenças de enfoque entre os dois Guias através da leitura das resenhas da coleção *História Temática*. Ao tratar de aspectos relacionados à metodologia de ensino-aprendizagem, o texto do Guia de 2005 destaca que:

Os capítulos são organizados de forma que o aluno aprenda a elaborar a construção do conhecimento histórico. Os conceitos necessários ao saber histórico são enfatizados e há uma opção por trabalhar a História como um conhecimento em permanente construção – isso a partir das vivências e saberes prévios do aluno e

⁵ As coleções didáticas são divididas em quatro blocos, que refletem sua estruturação histórica. São eles: *História Temática*, onde encontram-se coleções cujos conteúdos se organizam por eixos temáticos; *História Integrada*, cujos conteúdos são organizados pelo tratamento integrado da História Geral e da História do Brasil, a partir da perspectiva cronológica; *História Intercalada*, onde se entrecruzam os conteúdos de História do Brasil, da História da América e da História Geral, também a partir da cronologia linear e, finalmente, o bloco denominado *Identidade Nacional*, onde o conteúdo de História do Brasil é abordado nos dois primeiros volumes (5ª e 6ª séries) e o conteúdo de História Geral é tratado nos dois últimos volumes (7ª e 8ª série).

com a recorrente comparação entre passado e presente. A organização temática dos conteúdos favorece a compreensão da realidade social e justifica a predominância das atividades que incentivam o desenvolvimento das habilidades cognitivas. (Guia de Livros Didáticos, 2005:109)

Na resenha do Guia de 2008, o enfoque se direciona para os recursos didáticos apresentados na coleção no sentido de evidenciar elementos que permitam desenvolver habilidades cognitivas nos alunos. Estas ganham destaque, sem estarem necessariamente apresentadas na sua relação com as possibilidades de desenvolvimento de habilidades propriamente históricas. Podemos perceber essa relação no seguinte trecho:

Nesta coleção, o trabalho com eixos temáticos permite a interação com métodos e conteúdos de diferentes campos do saber, motivando o aluno, em alguns momentos, a expressar seu pensamento, a levantar hipóteses e a debater com o professor e com os colegas. O ponto forte da obra são as diferentes tipologias textuais e a diversidade das atividades propostas, porém poucas permitem a interação dos alunos. (Guia de Livros Didáticos, 2008: 37)

Em muitos momentos, o destaque dado aos elementos didáticos nas coleções de 2008 parece orientar-se no sentido de auxiliar ao professor em sua prática docente. Podemos exemplificar esta preocupação através do trecho da resenha da coleção *Descobrimo a História*. Neste trecho destaca-se que:

O Manual do Professor oferece informações adicionais ao Livro do Aluno, com leituras de aprofundamento sobre os procedimentos e os recursos didáticos preconizados no ensino de História, incluindo os temas da leitura e da interpretação de imagens, da exposição oral individual e em grupo, da análise e da interpretação de filmes, de visita a museus, das entrevistas, do estudo de textos e documentos. (Guia de Livros Didáticos, 2008:111)

Na resenha da obra *História Temática*, percebemos também a preocupação em ressaltar as possibilidades apresentadas ao trabalho docente, ao afirmar que:

Em cada volume, existem informações adicionais que facilitam o trabalho com imagens, conceitos, ensino e avaliação, além de indicações de recursos, como jornais, revistas, fotografias, vídeos e sites, que podem auxiliar o docente em seu cotidiano escolar. O Manual do Professor sugere um conjunto de leituras para a atualização historiográfica do professor, incentiva práticas educativas autônomas e orienta, visando à interdisciplinaridade, além de apresentar linguagem clara, objetiva e própria ao docente formado em História. (Guia de Livros Didáticos, 2008: 37)

Na resenha da coleção *Projeto Araribá – História* apresenta-se muito focada na preocupação da obra com o papel do professor. Sobre este aspecto, ressalta-se que:

Ao professor cabe a função de facilitador, sem o qual o processo educativo não acontece. A obra, indicando fontes bibliográficas para ampliação do conhecimento e trazendo lembretes através das seções, procura fornecer instrumentos para que o docente, efetivamente, ocupe esse papel. (Guia de Livros Didáticos, 2008: 60)

A leitura comparativa entre os Guias de 2005 e de 2008 revelou, portanto, diferenças significativas nas análises sobre os livros didáticos de História. Dessa forma, acreditamos que, ainda que o intervalo entre os dois processos de avaliação seja curto e que os critérios avaliativos não tenham se diferenciado substancialmente, os diálogos estabelecidos com os professores variou significativamente entre os dois processos. Essas evidências nos conduziram a refletir sobre os olhares da comissão de avaliação acerca as coleções didáticas a partir de uma dimensão plural, que se refletem tanto na diversidade teórico-metodológica de coleções aprovadas, quanto nos diferentes enfoques apontados pelas comissões.

Conclusão

Procuramos, neste artigo, compreender o PNLD a partir de uma dimensão ampla, que nos permitiu apontar os diversos agentes e determinantes que atravessam essa política pública. Neste sentido, procuramos perceber a atuação dos avaliadores a partir dos lugares sociais que ocupam e os desdobramentos que estas características podem ter gerado no processo de avaliação. Por outro lado, procuramos delinear a atuação dos pareceristas a partir de sua relação com os professores, principais destinatários desse processo.

Tendo em vista estas premissas, procuramos ressaltar a dimensão acadêmica do processo, compreendendo suas avaliações e seus diálogos com os professores a partir de seus lugares de historiadores, que lidam com um saber plural.

A conclusão a que chegamos neste momento é a de que, tendo em vista a diversidade teórico-metodológica do saber histórico, cada um dos dois processos de avaliação analisados (o PNLD de 2005 e o PNLD de 2008) foi demarcado por especificidades, que se revelaram, sobretudo, nos diferentes diálogos que os pareceristas estabeleceram com os professores.

Bibliografia

BAKHTIN, Mikhail M. (1992), *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.

BEZERRA & DE LUCA, 2006). BEZERRA & DE LUCA. (2006), “Em busca da qualidade: PNLD História – 1996-2004” in Maria Encarnação Beltrão Sposito (org.), *Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*, São Paulo, Cultura Acadêmica: 27-50.

BRASIL, Ministério da Educação. (2004), *Guia de Livros Didáticos PNLD 2005: História*. Brasília, MEC.

_____. (2007), *Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: História*. Brasília, MEC.

COUTINHO, Carlos Nelson. (1996), *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. Rio de Janeiro, Cortez Editora.

FÁVERO, Osmar & SEMERARO Giovanni. (2002), “Apresentação” in _____, *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Rio de Janeiro, Editora Vozes: 07-10.

FRANCALANZA, Hilário; NETO, Jorge Megid (orgs.). (2006), *O livro didático de ciências no Brasil*. Campinas, Editora Komedi.

HÖFLING Eloísa de Mattos. (2006), “A trajetória do Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação no Brasil” in Hilário Francalanza; Jorge Megid Neto (orgs.). *O livro didático de Ciências no Brasil*. Campinas, Editora Komedi: 21-29.

MACHADO, 2005 MACHADO, Irene A. (2001), “Os gêneros e a ciência dialógica do texto” in Carlos Alberto Faraco; Cristóvão Tezza & Gilberto de Castro (orgs). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, Editora da UFPR.

Ministério da Educação. (2002), *Edital de convocação do Programa Nacional de Livro Didático para o ano de 2005 (PNLD 2005)*. Ministério da Educação, Brasília.

Ministério da Educação. *Edital de convocação do Programa Nacional de Livro Didático para o ano de 2008 (PNLD 2008)*. Disponível em:

<ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/editais_licitacoes/edital_pnld_2008.pdf>. Acesso em: 25/04/2008.

RÜSSEN, Jörn. (2001), *Razão histórica: teoria da história, fundamentos da ciência histórica*. Brasília, Editora Universidade de Brasília.