

# Recursos Educacionais Abertos: uma análise a partir do livro didático de história

*Open Educational Resources: An analysis from the perspective of the History textbook*

Tel Amiel\*

---

## RESUMO

O artigo busca analisar o papel dos recursos educacionais no ensino básico, com enfoque na área de história. Iniciamos com uma investigação sobre o livro didático, complementando a análise com dados do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), dada sua ubiquidade. Apresentamos uma perspectiva baseada em recursos educacionais abertos (REA), que busca repensar tanto os resultados quanto os processos de produção, uso e reuso de recursos didáticos. Palavras-chave: ensino de história; recursos educacionais abertos (REA); livro didático.

## ABSTRACT

The article analyses the role played by educational resources in basic education, with a focus on History. We begin with an analysis of the didactic book, particularly the PNLD (National Plan for Educational Books, in free translation), given its ubiquity. We present a perspective based on Open Educational Resources, which aims to rethink both the product and the processes of production, use and reuse of educational resources.

Keywords: teaching of history; open educational resources (OER); educational books.

---

O ensino de história, assim como sua disciplina, segue em constante transformação. Busca-se cada vez mais a distância em relação a um modelo centrado em grandes narrativas, fatos e eventos selecionados, para currículos que permitam abordar o conhecimento histórico de maneira variada, aberta e crítica (Laville, 1999). Disputas quanto ao currículo, bem como críticas quanto ao desinteresse e o limitado conhecimento dos alunos foram responsáveis por um questionamento metodológico na área a partir da década de 1980 (Yarema, 2002; Fitzgerald, 1983). Esses mesmos questionamentos afetaram a formação

---

\*Núcleo de Informática Aplicada a Educação (Nied/Unicamp), Universidade Estadual de Campinas. tamiel@unicamp.br

de professores de história no Brasil, culminando, inclusive, no rearranjo dos currículos das formações iniciais, configurados especialmente na inserção das disciplinas de ensino de história moderna, antiga e contemporânea, entre outras, nos anos 2000 (Fonseca, 2003). Com essas mudanças buscou-se, sobretudo, lutar contra a dissociação entre ensino e pesquisa, do professor e pesquisador. Atualmente, especialistas concordam que, para ensinar história de maneira crítica e aberta a interpretações, são necessários professores capazes de ir além da transmissão de conhecimentos (Magalhães, 2006; Ferreira; Franco, 2008), aliando pesquisa e docência com maestria, bem como uma visão sagaz e atenta aos questionamentos éticos da sociedade contemporânea.

No cotidiano, essas mudanças implicam práticas diferentes das usuais. Se antes a meta era seguir à risca uma orientação curricular e transmitir conhecimentos históricos de relevância, agora busca-se “formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados” (Laville, 1999, p.137). Características dessa corrente de pensamento incluem a valorização do protagonismo e a participação dos alunos, visando dar maior visibilidade ao processo e ao produto do aprendizado, e a priorização de um questionamento crítico quanto ao conhecimento registrado e erudito, tido muitas vezes como *dado* (Ravitch, 1983).

Apesar de suas especificidades na área de história, esse movimento está alinhado a questionamentos mais amplos sobre a organização do ensino. Trata-se, para usar uma metáfora muito cara aos historiadores bem como aos estudiosos de política educacional, de um “pêndulo”, que ora oscila para um modelo progressivo e aberto de educação, ora para um modelo que pede ênfase em habilidades básicas para a vida, tais como o conhecimento lógico e o estudo da língua pátria, configurados nas disciplinas de “matemática e português” (Ravitch, 1983). O pêndulo, ao menos para os educadores, parece se encontrar no lado que valoriza uma visão crítica da história que possa incorporar, mas ir além, de uma didática centrada em palestras dadas por professores aliadas a leituras sequenciais dos livros didáticos.

Partindo dessa motivação buscamos, neste artigo, contrastar a produção e o uso do livro didático no ensino básico com práticas baseadas no conceito de recursos educacionais abertos (REA). Para ilustrar esse contraste, fazemos uso de dados do PNLD, particularmente da área de história.

## LIVROS DIDÁTICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A proeminência do livro didático impresso pode ser evidenciada pela grandiosidade do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Programas regionais também investem na produção e na distribuição de cadernos e livros didáticos todos os anos.

Programas federais e regionais de distribuição de livros didáticos e paradidáticos têm o mérito de providenciar bons recursos de maneira quase universal aos alunos do ensino básico. No entanto, a agressividade na conquista desse mercado levou a uma grande concentração de editoras na produção de livros didáticos como um todo. Uma importante consequência da concentração e fusão nesse mercado é um reduzido número de “vozes” no mercado de produção de livros didáticos (Benkler, 2005) e, por consequência, na variedade de opções e perspectivas oferecidas aos professores para trabalho em sala de aula. O medo é que a produção de recursos didáticos fique cada vez mais na mão de poucos grandes conglomerados.

Em contrapartida, Miranda e Luca (2004), ao discutirem o processo de seleção de livros de história para o PNLD, argumentam que essa concentração não tem levado necessariamente a uma unanimidade de modelos e perspectivas nas coleções avaliadas. Um olhar sobre as matrizes de avaliação de coleções de história dos *Guias* para professores do PNLD aponta para uma real diversidade de combinação de ênfases e abordagens.<sup>1</sup> Nem ao menos podemos dizer que o número de coleções tem diminuído substancialmente. Em 2007 foram 30 coleções avaliadas<sup>2</sup> (de 12 selos); em 2010, foram 32 (de 13 selos), e em 2013, 35 (de 16 selos). Usamos a terminologia “selos” e “selos editoriais” por reconhecer que algumas “editoras” no PNLD são de uma mesma empresa.

Mesmo considerando fusões e aquisições, o número de editoras das quais o Ministério da Educação (MEC) efetivamente compra livros didáticos tem crescido, ou seja, temos mais participantes (Gráfico 1, criado pelo autor). Como analisar essas duas posições aparentemente em conflito?

A dominância de alguns poucos grupos na produção dos livros didáticos no Brasil é visível por outras lentes. Apresentamos a seguir os dados relacionados ao volume de compra de livros na série histórica de 2005-2013 no PNLD para ensino fundamental e médio. Identificamos todas as editoras com vendas

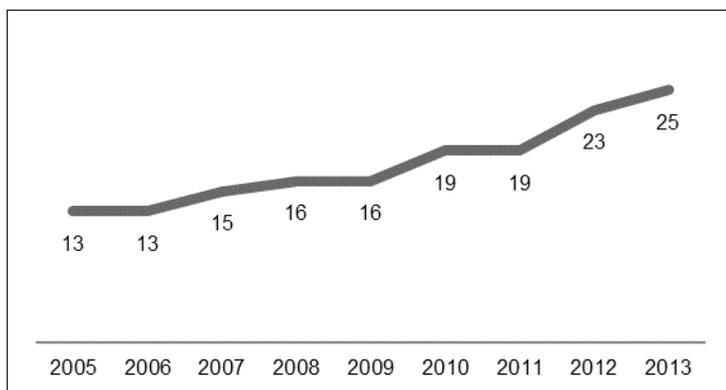


Gráfico 1 – Número de selos editoriais contratados por ano, no PNLD (FNDE, 2014)

totais acima 10 milhões de livros (entre 2005-2013), aglutinando em “Outras” as editoras com vendas abaixo desse número (Gráfico 2, criado pelo autor).

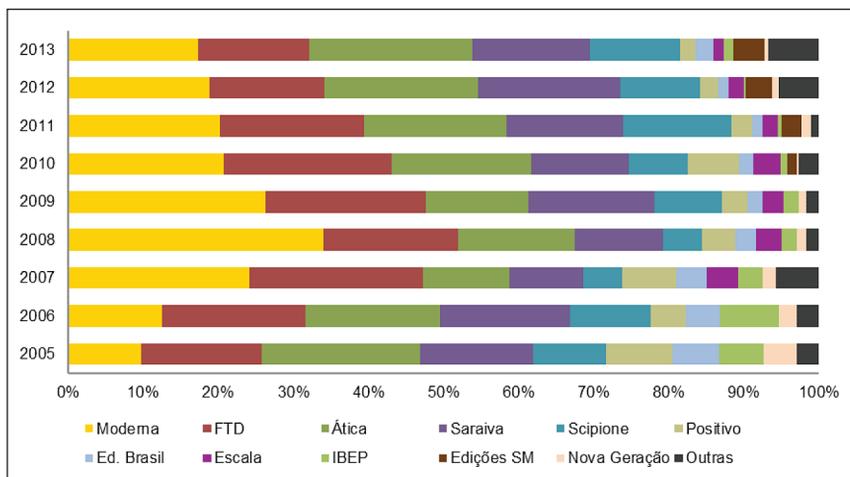


Gráfico 2 – Porcentagem de unidades compradas por ano<sup>3</sup>

Os dados apontam para uma predominância de cinco selos editoriais no PNLD, com pequenas oscilações entre os anos de 2005-2013, e uma crescente (mas pequena) participação de outras editoras no mercado entre 2011 e 2013. Os mesmos dados indicam que, em 2013, 81,5% dos livros didáticos foram adquiridos de apenas cinco selos editoriais (Moderna, FTD, Saraiva e Ática/Scipione).

Uma análise das 35 coleções de história negociadas para os anos iniciais do PNLD 2013 (Gráfico 3, criado pelo autor) apresenta resultados similares: de cada quatro livros comprados, três (75,56%) vieram de somente quatro conglomerados (Ática/Scipione, Moderna, FTD e Saraiva), seguindo a tendência dos dados globais (Gráfico 2).

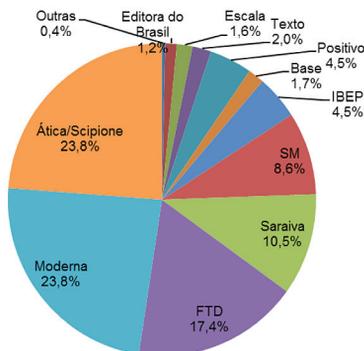


Gráfico 3 – Porcentagem de livros comprados (unidades) no PNLD 2013 para história<sup>4</sup>

Para além das editoras, quando analisamos as coleções negociadas para os anos iniciais do ensino fundamental em história (Gráfico 4, criado pelo autor), notamos também notável concentração, uma vez que três coleções respondem por aproximadamente metade (49,15%) das compras.

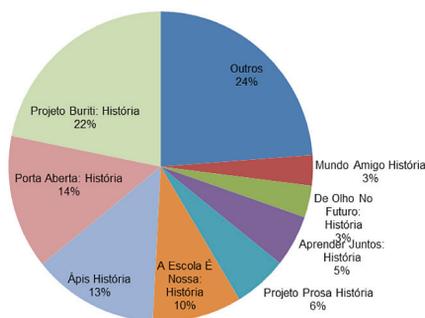


Gráfico 4 – Livros adquiridos em unidades, no PNLD 2013 para história

Essa breve análise indica que, apesar de um maior número de editoras participantes no PNLD e de uma variedade de perspectivas e metodologias na construção dos livros oferecidos aos professores para escolha, temos grande concentração em algumas poucas coleções e grupos editoriais quando consideramos os livros efetivamente negociados. Isso não nos leva a qualquer ponderação quanto à qualidade dos recursos, que, vale lembrar, são pré-avaliados e, posteriormente, selecionados pelos próprios professores. A intenção ao apresentar esses dados é demonstrar que podemos ir além: diante de um país tão complexo e de escolas tão diversas, e de livros didáticos tão caros ao ensino básico, podemos não somente diversificar recursos, mas também priorizar o engajamento de docentes e alunos no processo.

Se uma das metas do ensino de história é um entendimento crítico de perspectivas, narrativas e poder, o livro didático como texto proporciona um ótimo estudo de caso. Não deixa de ser irônico, portanto, que os “princípios e critérios de avaliação para o componente curricular História” do edital do PNLD 2014 realcem a necessidade de um livro que contribua para um entendimento da produção do conhecimento:

Nesse sentido, é fundamental a diferenciação entre a vivência desses processos e a forma de produção de conhecimento sobre eles, ou seja, a compreensão do processo histórico e da produção de conhecimento sobre o mesmo. (FNDE, 2014, p.56)

Para que se possa entender como se dá a construção do conhecimento, é importante construir conhecimento. Para tanto, sugere-se que o material didático precisa ser mais aberto – que não seja somente um convite à construção e reflexão, mas ele mesmo possa ser utilizado como base para construir novos recursos.

Muito além de uma referência, o livro didático oferece uma estrutura curricular alinhada a diretrizes educacionais teórico-políticas e de avaliação educacional. Ademais, tem sido utilizado para auxiliar na formação continuada dos docentes, o que se evidencia na crescente proeminência dos cadernos de apoio para professores (Silva, 2012). O livro pode oferecer uma sequência estruturada, além de claras orientações para que o docente faça a mediação entre o livro e seus alunos, o que Miranda e Luca (2004) chamam de um “currículo semielaborado” (p.134). Isso certamente não configura consequência de alguma função ou característica *natural* do livro didático como mídia. Discutindo o mercado

editorial e o livro de história, Silva (2012) aponta uma relação cíclica entre a precária condição da formação e do trabalho dos professores, de um lado, e o uso acrítico do livro didático, de outro, como fio condutor para o ensino.

É reconhecida a dependência dos professores e alunos em relação ao uso de livros didáticos impressos (Zancheta Junior, 2008; Carneiro; Santos; Mol, 2005). Porém, como ressaltam Megid Neto e Fracalanza (2003):

Professores e professoras da educação básica têm recusado cada vez mais adotar fielmente os manuais didáticos postos no mercado, na forma como concebidos e disseminados por autores e editoras. Fazem constantemente adaptações das coleções, tentando moldá-las à sua realidade escolar e às suas convicções pedagógicas.

Apesar de sua ubiquidade, não podemos então concluir que exista uma homogeneidade de práticas nem uma relação linear entre um modelo didático engendrado pelo livro e a didática por parte dos professores:

Apesar de acreditarmos ser o livro didático um elemento prescritivo-chave do currículo, e daí a importância de estudá-lo, vale lembrar que o seu uso, que se concretiza na prática da sala de aula, dá-se com sujeitos específicos, em dadas condições sócio-históricas e ao lado de outros recursos (a lousa e o giz, por exemplo), tendo então esse uso a potência de subverter o prescrito, mas o faz valendo-se do próprio material, isto é, de uma condição objetiva que está dada. (Cassiano, 2004)

A inquietação com o modelo do livro didático é real. No entanto, é importante reconhecer que muitos docentes não fazem somente uso do livro como material de apoio e referência no ensino. Em todas as áreas do conhecimento, docentes buscam maneiras e materiais alternativos que se alinhem aos objetivos, contextos, métodos e práticas pedagógicas.

Não à toa há crescente atenção na promoção de outros tipos de recursos educacionais por parte de programas governamentais como o PNLD. Como ressalta Santana (2012):

Os próprios editais de compra de material didático pelo governo, nas recentes versões do Programa Nacional de Livro Didático – PNLD 2014 e PNLD Campo 2013 –, incluem a compra de conteúdos digitais na perspectiva do consumo. Os editais encomendam pacotes fechados que os professores e alunos possam utilizar nas escolas – sem a possibilidade de adaptação, alteração, melhoria, adequa-

ção a realidades locais, incentivo à produção docente e discente – e chamam estes pacotes de “objetos educacionais”.

O interesse na disponibilização de recursos digitais nos moldes expostos é uma tentativa de expandir (e atualizar) o recurso didático para um contemporâneo “digital”. No entanto, considerando seu papel de proeminência na organização da prática didática, é relevante notar a limitada articulação que existe entre providenciar recursos fechados para uso e práticas didáticas que priorizem a construção de conhecimento.

Mesmo críticos do PNLD ressaltam que o modelo de avaliação estabelecido nos anos 1990 pelo PNLD ajudou a melhorar a qualidade dos livros didáticos produzidos pelas editoras, com maior rigor e critérios transparentes. É justamente pelo empenho expendido para a produção e a distribuição de livros didáticos de qualidade que o poder público deveria fazer um grande esforço para que pudéssemos ir além de recursos que acabam por ser utilizados, em grande parte, de maneira prescritiva.

Existem estratégias concretas que poderiam ser adotadas para aprimorar e flexibilizar o modelo de compra de livros didáticos (Rossini; Gonzalez, 2012). Limitações relacionadas a compra e gestão da propriedade intelectual fazem que o governo tenha acesso somente às unidades impressas dos livros, e ainda arque com os custos de distribuição. O conteúdo, por sua vez, continua completamente trancado sob o selo de “todos os direitos reservados”, não permitindo seu total aproveitamento e adaptação às necessidades diversas.

## RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS

Um cenário de reúso criativo dos recursos pode parecer complexo quando falamos de livros impressos e papel. No entanto, com a popularização do acesso a mídias digitais e a internet, cresce o número de bens não-rivais, em outras palavras, recursos que podem ser utilizados por várias pessoas sem custo adicional – ou com custo de reprodução marginal. É por isso que um livro digital pode ser considerado (ao menos em termos de reprodução) um bem não-rival. O livro impresso pode ser lido somente por uma pessoa por vez. É um bem rival e de uso individual – se eu estou lendo, você não pode ler (a não ser que fiquemos os dois desconfortáveis). Para que possamos compartilhar

esse recurso é necessário que uma cópia do livro seja feita. Isso acarreta custos monetários, de locomoção e de tempo (além de provavelmente infringir direitos autorais). O mesmo não acontece com um livro digital – o custo de reprodução é marginal; basta que o leitor tenha acesso a um dispositivo que permite a leitura e o material pode ser acessado simultaneamente por mais de uma pessoa. Paralelamente, se o livro digital estiver licenciado de maneira aberta, é possível reduzir ou eliminar problemas com o direito de reprodução. Adicionalmente, se estiver em um formato aberto, fornece ao leitor inúmeras possibilidades criativas, como a modificação do trabalho (*remix*) e o compartilhamento (Simon; Vieira, 2008).

Para além dos “objetos educacionais” criados especificamente para o PNLN (como já vimos), é importante lembrar que os livros impressos nascem digitalmente. São um agregado de imagens e textos digitais, que poderiam ser disponibilizados abertamente para uso criativo, adaptação e *remix*.<sup>5</sup> A disponibilidade desses recursos, aliada a novos modelos de compra e incentivos, pode fomentar novas maneiras de pensar, inclusive, a produção e a impressão dos livros didáticos.

Essas iniciativas apontam para um maior alinhamento entre os recursos educacionais e as práticas didáticas emergentes que priorizam a construção do conhecimento. No que tange ao material didático, essa é uma área de estudo conhecida como recursos educacionais abertos (REA). O movimento REA tem como objetivo fomentar a produção e a disseminação de conteúdo educacional com liberdade de uso, reuso e adaptação. Estes temas levantam questões relativas a direitos autorais, redução de custos e novos modelos econômicos e competências com tecnologia, entre outros. Os REA podem ser definidos como:

materiais de ensino, aprendizado, e pesquisa em qualquer suporte ou mídia que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos Educacionais Abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, *software*, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento.<sup>6</sup>

No movimento REA, a discussão em torno de abertura tem como enfoque duas áreas: a *abertura legal* e a *abertura técnica*. A primeira diz respeito à flexibilidade das condições para o uso diretamente ligadas ao direito autoral e às licenças de uso. O objetivo é permitir que usuários possam ir além de simplesmente visualizar ou fazer uso dos recursos. Outras permissões podem incluir baixar (*download*), postar em outros *sites* (*blog*, rede social), incorporar a outro recurso ou documento (trabalho, *site* de projeto) e modificar o material (alterar componentes, tradução, customização), entre outros. O segundo requerimento, a *abertura técnica*, está focado no uso de padrões reconhecidos e formatos abertos. De maneira sucinta, isso significa que se busca criar arquivos em formatos que possam ser abertos/editados pelo maior número de pessoas possível. Nesse sentido é mais provável que um colega possa abrir e modificar uma apresentação criada no formato ODP (um padrão aberto, utilizado por, entre outros, o LibreOffice e o Apache OpenOffice) do que no formato PPT (utilizado pelo Microsoft PowerPoint).

Quanto maiores forem as restrições legais, menores serão as atividades criativas disponíveis aos usuários finais. Estudos apontam que os portais e repositórios brasileiros ainda apresentam muitas limitações quanto à abertura de seus recursos, seja pela disponibilização de recursos com “todos direitos reservados”, seja pelo uso de outras licenças restritivas ou ainda pela falta de clareza nos termos de uso dos recursos disponíveis (Amiel; Santos, 2013; Rosini, 2010, p.75). Nesse âmbito, a contribuição das licenças Creative Commons tem sido ímpar. Estas permitem que o autor de uma obra (como um professor) defina o grau de *abertura* do recurso criado seguindo um padrão internacional de licenças. Em outras palavras, o autor pode definir quais liberdades ou atividades permitem que terceiros façam com o seu recurso, como a criação de obras derivadas, um *remix*, ou uso comercial, entre outras.

A existência de recursos digitais *pode* fomentar práticas diferentes das que estamos acostumados a identificar com o uso do livro didático. Mais do que um “material”, podemos pensar em REA como um ciclo virtuoso. Iniciamos com algum planejamento ou demanda. Segue uma busca por recursos. Assumimos aqui que essa busca pode começar pelo, mas vai além do livro didático aliado ao uso “prescritivo” discutido acima, reconhecendo que as práticas e escolhas feitas por professores com relação a recursos didáticos utilizados são dependentes de fatores que vão muito além das restrições aqui apontadas. Em

um segundo momento, relacionamos os recursos encontrados com outros recursos existentes. O processo relacional é em si um processo de criação; ao fazê-lo certamente adicionamos elementos originais, portanto *criamos* ou produzimos um novo recurso. Ao associar os recursos de um livro com um recorte de uma revista, um anexo criado pelo professor, ou algum material audiovisual, estamos efetivamente criando algo novo. O último passo, *compartilhar*, é o menos comum e mais trabalhoso. Somente com o compartilhamento desses recursos é que conseguimos fechar o círculo virtuoso da criação. Ao compartilharmos os recursos propiciamos oportunidades para que outros os utilizem, para novamente *buscar, relacionar e criar* (Shneiderman, 2002).

O compartilhamento não é uma atividade trivial. Depende de tempo, recursos e incentivos que nem sempre estão disponíveis aos professores tanto no ensino fundamental como no superior. No entanto, esse compartilhamento de recursos pode ser facilitado e torna-se potencialmente mais abrangente com o uso da internet e de *software*. É imperativo portanto incluir a discussão sobre recursos didáticos nas recorrentes discussões sobre compras de equipamentos (*laptops, tablets*) e acesso a internet nas escolas.

Adicionamos a esse ciclo outra consideração. Professores (ou editores) preparam o percurso didático incluindo uma série de recursos. Essa proposta é baseada em experiência prévia ou no imaginário do que constitui a melhor maneira de ensinar certo grupo de alunos. Acontece que as escolhas às vezes falham, os recursos podem não ser apropriados, e o que assumimos ao desenhar um momento de ensino-aprendizagem pode estar redondamente fora do que é necessário. Um professor dependente de um único livro didático sequencial e imutável terá dificuldade de se adaptar quando ocorrer incompatibilidade entre o cenário imaginado/planejado e o efetivo. Um bom professor tem a capacidade de fazer uso de múltiplos recursos e adaptá-los. Muda-se a estratégia, mudam-se os recursos. Recursos educacionais abertos podem em muito contribuir nesse sentido. O mesmo cenário pode ser imaginado para um aprendizado em um curso *online*. Se somente um grupo de recursos está disponível e eles são incompatíveis, por qualquer razão, com o contexto de aprendizagem (exemplos equivocados, dados desatualizados, linguagem inacessível etc.), o recurso é de pouca valia. A redundância de recursos e a possibilidade de modificá-los multiplica as possibilidades (Amiel, 2011; Hill; Hannafin, 2001). A capacidade de interagir mais profundamente com recursos é particu-

larmente interessante no contexto de um ensino que busca analisar criticamente a construção do conhecimento e narrativas dominantes.

As atividades de produção, comuns no dia a dia de professores, raramente são pensadas como valiosas em si. O planejamento de uma unidade de ensino, atividade fundamental, raramente é pensado como um recurso educacional que tem valor intrínseco e pode ser compartilhado (e de utilidade) para outros professores. Fotos, vídeos, poesias, histórias, ou outros elementos criados em salas de aula, quando pensados como elementos a serem compartilhados, ganham nova importância. Precisamos fomentar uma atitude pedagógica que conceba os processos de produção escolar como parte de um círculo virtuoso de busca, criação, relacionamento e compartilhamento tanto para professores em serviço quanto para professores em formação.

Recursos simples disponíveis na internet, como fotos e textos, não apresentam grandes barreiras técnicas no uso e reúso por parte de professores. Há na escola uma “bagagem expressiva de experiência midiática” (Zancheta Junior, 2008, p.151) a ser explorada. Os recursos de maior complexidade, como simulações, vídeos, exemplos de aulas, atividades e planos para atividades, entre outros, sofrem maiores complicações para uso e adaptação. Apesar, ou por causa da quantidade crescente desses recursos, é necessário que o professor saiba identificar, avaliar e desenvolver recursos de maior sofisticação, que satisfaçam as necessidades e os contextos de seu ambiente escolar. Esse ciclo de investigação e produção permite ao professor entender os procedimentos técnicos envolvidos no processo, desmistificando-os e ao mesmo tempo permitindo uma reflexão sobre o conhecimento e sua materialização no recurso didático. Para além dessas considerações, é sempre válido lembrar que a variedade de contextos e a dimensão continental do Brasil podem ser utilizadas para alavancar essas estratégias:

Para atender as demandas específicas de cada local ou região, os recursos do PNLD poderiam ser canalizados para apoiar a produção da ampla gama de materiais alternativos, nas próprias unidades escolares, nas universidades, nos centros pedagógicos das secretarias de educação municipais e estaduais, nos museus e centros de ciências. (Megid Neto; Fracalanza, p.156)

A produção e o uso de materiais didáticos adequados às transformações assinaladas ao longo deste texto dependem de um esforço duplo que envolve

a experimentação e a formação de maneira sinestésica: experimentar na maneira de formar, exercício para o qual nem todas as universidades (incluindo aí os discentes) estão preparados (Heras, 2004).

Experiências já existem no Brasil e no exterior para orientar novos modelos de produção e disseminação de recursos didáticos, inclusive com a participação de editoras, quando agregam valor ao processo. Alternativas podem incluir a construção dos livros por professores ou atores locais, impressão descentralizada ou por demanda, disponibilização dos livros em formato aberto e com licenciamento livre, entre outros.<sup>7</sup> Já é portanto possível e desejável experimentar com projetos de pequena e larga escala, reconhecendo os méritos de programas como o PNLD e partindo de suas limitações para conseguir maior engajamento e participação de todos os atores escolares na construção e no compartilhamento de seus recursos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda temos pouco conhecimento sobre a relação entre professores e o uso de recursos didáticos. Os estudos sobre o livro didático têm apresentado críticas sobre a qualidade e adequação do seu conteúdo,

no entanto, se conhece muito pouco sobre o cotidiano desse recurso na sala de aula e sobre concepções de professores e alunos a respeito do mesmo. Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de mais pesquisas que se ocupem dos seus usuários, pois, no Brasil, esses trabalhos ainda são muito inexpressivos. (Carneiro; Santos; Mol, 2005)

Zancheta Junior (2008) ressalta a necessidade de promover estudos que se aproximem do contexto de trabalho do professor, sugerindo que, “para que a escola possa desenvolver suas próprias práticas, em termos de trabalho com a mídia, é importante mapear a experiência midiática ali existente” (p.152). Em um cenário de franca transformação no universo dos recursos didáticos, faz-se necessário investigar a relação dos docentes com esses recursos e todo o ecossistema necessário para seu uso efetivo *in loco*. Precisamos de maior entendimento sobre as atividades desenvolvidas por professores em escolas, com um

olhar especial para o papel dos recursos didáticos, e a rede de influências (institucionais, pessoais etc.) que contribui para o desencadeamento dessas ações.

Com o crescimento da disponibilidade de recursos impressos e digitais, é evidente que, para muitos, o livro didático será, cada vez mais, “mais um” bom recurso. Ao mesmo tempo, veremos um crescimento na produção e disseminação de recursos por parte de professores e alunos, bem como pessoas e instituições não tradicionalmente associadas ao ensino. Não é sensato imaginar que professores e alunos vão simplesmente ignorar essas alternativas. É importante alinhar um ensino crítico, aberto e participativo com esse cenário emergente. A participação dos professores e alunos no ciclo dos recursos educacionais abertos pode em muito contribuir para esses objetivos.

## REFERÊNCIAS

- AMIEL, T. The Localization of Open Educational Resources: The role of culture, user and activity. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON OPEN EDUCATIONAL RESOURCES, 1. Logan, Utah: Center for the School of the Future. p.7-28, 2011.
- AMIEL, T.; SANTOS, K. Uma análise dos termos de uso de repositórios de recursos educacionais digitais no Brasil. *Trilha Digital*, v.1, p.118-133, 2013. Disponível em: <http://ead.mackenzie.br/>; Acesso em: 10 out. 2013.
- BENKLER, Y. *Common wisdom*: Peer production of educational materials. Logan, Utah: Center for Open and Sustainable Learning at the Utah State University, 2005. Disponível em: [http://www.benkler.org/Common\\_Wisdom.pdf](http://www.benkler.org/Common_Wisdom.pdf); Acesso em: 1 mar. 2013.
- CARNEIRO, M. H. D. S.; SANTOS, W. L. P. D.; MOL, G. D. S. Livro didático inovador e professores: Uma tensão a ser vencida. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, v.7, n.2, 2005. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/issue/view/20>.
- CARNEIRO, M. H. D. S.; SANTOS, W. L. P. D.; MOL, G. D. S. Livro didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, v.7, n.2, 2005. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/issue/view/20>.
- CASSIANO, C. L. C. D. F. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de história e suas implicações curriculares. *História*, v.23, n.1-2, p.33-48, 2004.
- DARCIE, P.; HUTNER, M. L. Projeto Folhas e o Livro Didático Público. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C. et al (Org.) *Recursos Educacionais Abertos: práticas colabora-*

- tivas e políticas públicas. São Paulo: Casa da Cultura Digital; Ed. UFBA, 2012. p.235-238.
- FERREIRA, M. D. M.; FRANCO, R. Desafios do ensino de história. *Estudos Históricos*, v.21, n.41, p.79-93, 2008.
- FITZGERALD, J. History in the curriculum: Debate on aims and values. *History & Theory*, v.22, p.81-100, 1983.
- FNDE. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático. 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3963-pnld-2014-anos-finais-do-ensino-fundamental>.
- FNDE. Evolução PNLD Ensino fundamental e médio por editora – 2005 a 2013. 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/35-dados-estatisticos?download=7754:evolucao-pnld-por-editora-2005-2013>.
- FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- HERAS, A. R. D. L. Necesidades de formación y experimentación: El hipertexto informativo. *Telos*, n.59, abr.-jun. 2004. Disponível em: <http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=1&rev=59.htm>.
- HILL, J. R.; HANNAFIN, M. J. Teaching and Learning in Digital Environments: The Resurgence of Resource-Based Learning. *Educational Technology Research and Development*, v.49, n.3, p.37-52, 2001.
- HYSLOP-MARGISON, E. J.; STROBEL, J. Constructivism and education: Misunderstandings and pedagogical implications. *Teacher Educator*, v.43, n.1, p.72-86, 2008.
- LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *Revista Brasileira de História*, v.19, n.38, p.125-138, 1999.
- MAGALHÃES, M. D. S. Apontamentos para pensar o ensino de história hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Tempo*, v.11, n.21, p.49-64, 2006.
- MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. R. O livro didático de ciências: problemas e soluções. *Ciência & Educação*, v.9, n.2, p.147-157, 2003.
- MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. D. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, v.24, n.48, p.123-144, 2004.
- RAVITCH, D. The educational pendulum. *Psychology Today*, p.11-14, Oct. 1983.
- ROSSINI, C. Green-Paper: *The state and challenges of OER in Brazil*: From readers to writers? Boston: Harvard University Press, 2010. Disponível em: [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1549922](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1549922); Acesso em: 1 fev. 2012.
- ROSSINI, C.; GONZALEZ, C. REA: O debate em política pública e as oportunidades

- para o mercado. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C. et al. (Org.) *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. São Paulo: Casa da Cultura Digital; Ed. UFBA, 2012. p.35-70.
- SANTANA, B. Materiais didáticos digitais e recursos educacionais abertos. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C. et al (Org.) *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. São Paulo: Casa da Cultura Digital; Ed. UFBA, 2012. p.133-142.
- SHNEIDERMAN, B. *Leonardo's laptop*. Cambridge, MA: MIT Press, 2002.
- SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação & Realidade*, v.37, n.3, p.803-821, 2012. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade).
- SIMON, I.; VIEIRA, M. S. O rossio não-rival. In: PRETTO, N. de L.; SILVEIRA, S. A. da (Org.) *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: Ed. UFBA, 2008. p.15-30.
- UNESCO/COL. *Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education*. Vancouver: COL, 2011. Disponível em: <http://www.col.org/resources/publications/Pages/detail.aspx?PID=364>; Acesso em: 5 fev. 2013.
- YAREMA, A. E. A decade of debate: Improving content and interest in history education. *The History Teacher*, v.35, n.3, p.389-398, 2002.
- ZANCHETA JUNIOR, J. Apontamentos para uma política educacional sobre mídia na escola brasileira. *Pró-posições*, v.19, n.1, p.141-158, 2008.

## NOTAS

<sup>1</sup> O ano de 2013 não conta com uma análise mais detalhada; utiliza uma divisão mais sucinta das categorias de coleções. Para uma análise mais detalhada confira os *Guias* anteriores em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/guias-anteriores>.

<sup>2</sup> O *Guia* de livros do PNLD/História de 2007 informa que 31 coleções foram avaliadas, no entanto, somente trinta aparecem efetivamente no *Guia*.

<sup>3</sup> FNDE, 2014. Tratando-se de uma série histórica, optei por não apontar as fusões e associações nos selos (como Ática/Scipione) nesse gráfico, considerando também que o mercado editorial brasileiro se encontra em pleno processo de fusões e aquisições.

<sup>4</sup> Dados compilados pelo autor com base no *Guia de livros didáticos* da área de história (anos iniciais), e valores de negociação por título em 2013 (anos iniciais), disponíveis no *site* do PNLD. (<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>). IBEP/Base editorial estão separadas, já que o edital foi lançado em 2011 e a fusão foi posterior. Os dados brutos são disponibilizados no *site* do PNLD somente em formato PDF. Os dados utilizados nessa pesquisa foram filtrados manualmente e estão disponíveis em formato aberto em: <http://www.educacaoaberta.org/wiki>.

<sup>5</sup> Vale ressaltar que os editores dos livros devem deter “os direitos patrimoniais sobre todos os textos, ilustrações, fotografias e demais trabalhos intelectuais abrangidos pela legislação autoral brasileira, que compõem a coleção” (Anexo XII, Edital PNLD 2014), o que só facilitaria o processo de liberação dos recursos com uma licença e formatos livres.

<sup>6</sup> Tradução colaborativa feita de UNESCO/COL, 2011.

<sup>7</sup> No Brasil, vale ressaltar o conhecido Projeto Folhas: DARCIE; HUTNER, 2012, p.235-238. No exterior, um modelo de grande interesse é o Siyavula (<http://www.siyavula.com>; África do Sul).

---

Artigo recebido em 30 de maio de 2014. Aprovado em 27 de junho de 2014.