



SANDRA MÁRCIA GIARETTA

O MANUAL DO PROFESSOR NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: APROPRIAÇÕES E USOS

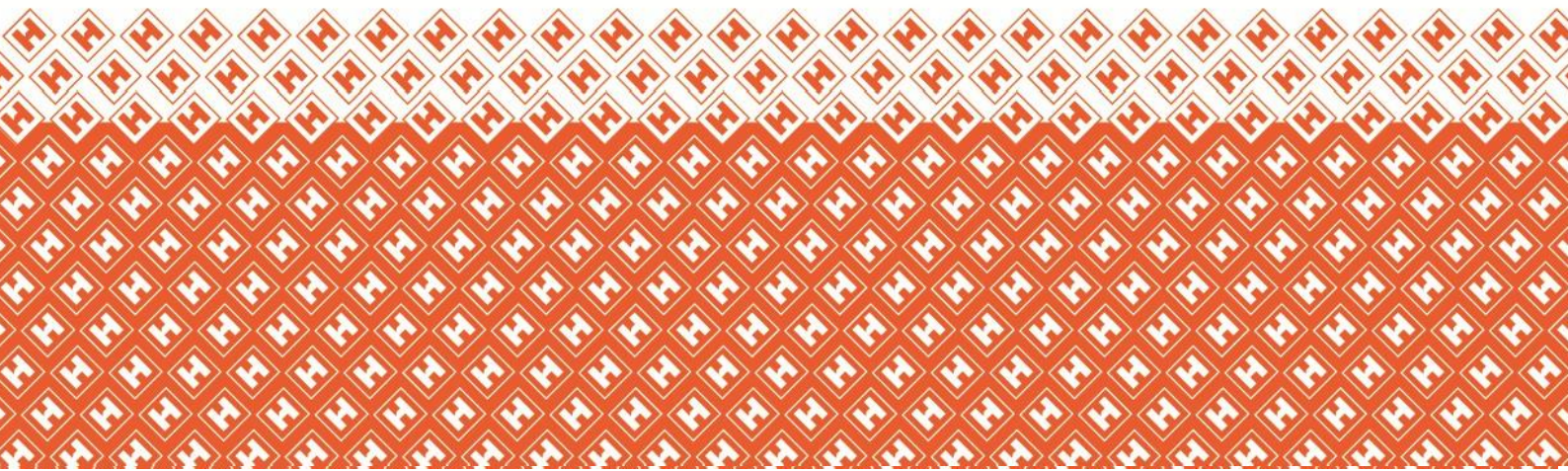
Linha de Pesquisa

Saberes Históricos no Espaço Escolar

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ-MT

2018



SANDRA MÁRCIA GIARETTA

**O MANUAL DO PROFESSOR NOS LIVROS DIDÁTICOS
DE HISTÓRIA: APROPRIAÇÕES E USOS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional - núcleo Universidade Federal de Mato Grosso - como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Rodrigues Junior

CUIABÁ-MT

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

G435m Giaretta, Sandra Márcia.

O Manual do Professor nos livros Didáticos de História: Apropriações e usos / Sandra Márcia Giaretta. -- 2018

163 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Dr. Osvaldo Rodrigues Junior.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Cotidiano Escolar. 3. Saberes Históricos. 4. Prática Docente. 5. Livro Didático. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHIS
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - Cuiabá/MT
Tel : 65 3313-8493 - Email : anamariamarques.ufmt@gmail.com

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "O manual do professor de história: apropriações e usos"

AUTORA: SANDRA MARCIA GIARETTA

defendida e aprovada em 27/08/2018.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Osvaldo Rodrigues Junior
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Examinador Interno Doutor(a) Renilson Rosa Ribeiro
Instituição : UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Examinador Externo Doutor(a) Osvaldo Mariotto Cerezer
Instituição : UNEMAT

Examinador Suplente Doutor(a) Marcelo Fronza
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Osvaldo R. Jr.

Renilson Rosa Ribeiro

Osvaldo M. Cerezer

Marcelo Fronza

CUIABÁ, 24/08/2018.

RESUMO

O Manual do Professor, que acompanha as coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD apresenta além do conteúdo proposto para os (as) alunos (as), debates teórico-metodológicos, sobre a disciplina escolar e o seu ensino, sendo pensado enquanto um elemento subsidiário à prática docente. Diante disso, o trabalho teve como objetivo analisar os usos e apropriações que uma professora de História faz desse artefato cultural. Os objetivos específicos foram: a) compreender as relações entre os livros didáticos e os manuais didáticos e o ensino da História; b) contextualizar a investigação realizada; c) analisar os materiais empíricos da investigação. Teoricamente a pesquisa foi fundamentada em um conjunto de autores que discutem os livros e edições didáticas, as formas de produção e difusão dos impressos e a configuração do *habitus* professoral. Na primeira fase da pesquisa realizamos um estudo exploratório, que permitiu a construção de algumas hipóteses. Os materiais empíricos incluíram questionários, entrevistas semiestruturadas, observação de aulas, planejamento docente e manual do professor de História. Metodologicamente o trabalho foi sustentado na abordagem da pesquisa qualitativa a partir de elementos da *grounded theory*. A análise dos documentos foi sustentada em alguns procedimentos da análise de conteúdo. Os resultados nos permitiram evidenciar o uso do manual do professor pela professora investigada compreendido a partir da apropriação identificada em sala de aula. Tal apropriação nos permitiu observar o caráter transformador da leitura, ainda o uso do manual do professor enquanto elemento constituidor do *habitus* professoral.

Palavras-chave: Ensino de História, Cotidiano escolar, Saberes históricos, Prática docente e Livro didático.

ABSTRACT

The Teacher Manual, which accompanies the didactic collections approved by the National Textbook Program (PNLD), presents, in addition to the proposed content for the students, theoretical and methodological debates on school discipline and its teaching, as a subsidiary element to teaching practice. In view of this, the work aimed to analyze the uses and appropriations that a History teacher makes of this cultural artifact. The specific objectives were: a) to understand the relationship among textbooks and textbooks and History didactic books; b) to contextualize the research carried out; c) to approach the empirical research materials. Theoretically the research was based on a set of authors who discuss the books and didactic editions, the forms of production and diffusion of the printed matter and the configuration of the professorial habitus. In the first phase of the research we carried out an exploratory study, which allowed the construction of some hypotheses. The empirical materials included questionnaires, semi-structured interviews, lesson observation, teacher planning and the history teacher's manual. Methodologically the work was supported in the approach of the qualitative research from elements of the grounded theory. The analysis of the documents was supported by some content analysis procedures. The results allowed us to highlight the use of the teacher's manual by the investigated teacher understood from the appropriation identified in the classroom. Such appropriation allowed us to observe the transforming character of reading, still the use of the teacher's manual as a constituent element of the professorial habitus.

Keywords: History teaching, School daily, Historical knowledge, Teaching practice and Textbook.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela vida e, depois, por sempre iluminar o meu caminho e direcionar a minha vida. E a todos que contribuíram para a possibilidade desse trabalho ocorrer, o meu sincero e afetuoso agradecimento, em especial:

Ao meu orientador Prof. Dr. Osvaldo Rodrigues Junior, que sempre confiou em mim e apoiou-me com sugestões que me encaminharam pelos meandros do fazer histórico.

Aos professores doutores Renilson Rosa Ribeiro e Marcelo Fronza, pelas orientações e sugestões tão valiosas na avaliação do projeto, no exame de qualificação e na Banca de Defesa.

Ao Prof. Dr. Osvaldo Marioto Cerezar que aceitou compor muito brilhantemente a Banca de Defesa, enriquecendo esse trabalho.

A CAPES pelo financiamento da pesquisa, essencial na andamento e conclusão dessa pesquisa.

Aos colegas do mestrado que acompanharam minha jornada e foram solidários com minhas mazelas.

Aos colegas de trabalho, em especial aos gestores, coordenadores e secretários que muito me apoiaram, para que conseguisse continuar essa produção.

A minha família, em especial, meu filho, por garantir minha estabilidade emocional e continuamente me fazer sorrir.

A meus amigos que nunca, nunca param de me incentivar, são a música de minha vida.

Agradeço, por fim, aos meus alunos, pelo convívio diário, pelos desafios e pelo carinho. Estou convicta do caminho a seguir. Com orgulho, afirmo: EU ESCOLHI SER PROFESSORA!

A todos meu carinho, sem vocês esse momento não seria possível.

Lista de Figuras

Figura 1 - Livro analisado na pesquisa.....	84
Figura 2 - Página do LD com documento histórico.....	89
Figura 3 – Exemplo de parte do texto do LD	93
Figura 4 – Página do LD utilizado pela docente em aula	118

Lista de Quadros e Tabelas

Quadro 1 – PNLD/1998.....	39
Quadro 2 - A inserção no espaço de análise.....	62
Quadro 3 - Estágios de análise.....	72
Quadro 4 – Um perfil parcial das turmas analisadas.....	82
Tabela 1- Investimento Federal PNLD/2016.....	40
Tabela 2 -. Fases e Passos da <i>Grounded Theory</i>	74
Tabela 3 - Nível de escolarização dos responsáveis.....	82

Lista de Siglas

AC – Análise de Conteúdo.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

EMC – Educação Moral e Cívica.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

IFMT – Instituto Federal de Mato Grosso.

LD – Livro Didático.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

LDH – Livro Didático de História.

MEC – Ministério da Educação.

OSPB – Organização Social e Política Brasileira.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

RPG – Role Playing Game (Jogo de Interpretação de Papéis).

SEDUC – Secretária de Educação do Estado de Mato Grosso.

SigEduca – Sistema Integrado de Gestão Educacional.

TFD - Teoria Fundamentada nos Dados.

“Nos eventos históricos, os assim chamados grandes homens nada são senão rótulos que servem para dar um nome ao evento, e, como os rótulos, têm a mais remota ligação com o evento em si mesmo. Cada ato seu, que parece a eles um ato brotado de sua própria vontade, não é livre de modo algum num sentido histórico, mas depende de todo o curso da história anterior, e está predestinado a toda a eternidade.”

LEO NIKOLAEVITCH TOLSTOI, **GUERRA E PAZ.**

Sumário

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1- ENSINO DE HISTÓRIA E LIVRO DIDÁTICO: RELAÇÕES E APROXIMAÇÕES	25
1.1 Os caminhos percorridos no ensino de História	27
1.2. Um objeto multifacetado e seus vários enfoques de abordagem.....	38
1.3. Manuais dos Professores: objetos da cultura e do cotidiano escolar	55
CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZANDO A INVESTIGAÇÃO: PROCEDIMENTOS E ESCOLHAS.	61
2.1. A Grounded Theory – A Pesquisa Qualitativa	71
2.2. Critérios para a seleção do sujeito da pesquisa.....	75
2.3. Caracterização da escola, professora e turmas selecionadas.	79
2.4. O livro didático escolhido e o manual do professor.....	84
2.4.1. Análise da obra pelo PNLD.	90
2.4.2. Inferências sobre o LD e o manual do professor no livro de História.....	94
CAPÍTULO 3- DA RELAÇÃO ENTRE A DOCENTE E O MANUAL DIDÁTICO DO PROFESSOR– CAMINHOS DO SABER A SER ENSINADO.	98
3.1. Apreciação, prática docente e usos do Manual didático no LD de História.....	100
3.1.1. Caminhos para construção dos referenciais investigativos.....	106
3.2. A concepção de ensino de História da docente investigada	108
3.3. Os usos do manual do professor presente no livro didático.	111
3.4. A relação entre os diferentes documentos e a prática docente.....	130
3.5. Alguns resultados iniciais gerais.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	141
ANEXOS.....	148
ANEXO 1 – Questionário do professor – Estudo exploratório.....	149
ANEXO 2 – Segundo questionário Estudo reflexivo	150
ANEXO 3 – Questionário reflexivo para o professor.....	152
ANEXO 4 – Entrevistas realizadas no decorrer do mês de abril.....	153
ANEXO 5 – Questionário sócio-econômico-cultural dos alunos.....	155
ANEXO 6 - Sumário dos conteúdos apresentados na coleção.....	157
ANEXO 7 - Esquema das aulas observadas.....	159
ANEXO 8 – Exemplo de planejamento do LD das aulas observadas	160
ANEXO 9 - Exemplo de divisão de conteúdos no manual do professor.....	162
ANEXO 10 - Sumário do manual do professor.....	163

INTRODUÇÃO

A aranha prepara a sua casa - mosca vem para o jantar.

Rosa Clement

Na trajetória desse mestrado, o intuito era pesquisar a utilização das mídias em sala de aula, enfocando a plataforma *moodle* como objeto de estudo. Por uma ausência de recursos materiais e suporte tecnológico que possibilitasse o trabalho com essa ferramenta, tornou-se inviável elucidar esse objeto. Averiguando sobre o que pesquisar ocorreu o contato com os textos de Alain Choppin¹, na aula de História do Ensino de História com a professora Alexandra Lima, onde o autor apresenta que a literatura escolar durante muito tempo negligenciada, suscitou, nos últimos tempos, um vivo interesse entre os historiadores.

Após expor as causas desse desinteresse e os motivos que levam a se multiplicar, atualmente, no mundo os trabalhos sobre o livro e as edições escolares, o autor tenta mostrar a riqueza e a complexidade da fonte histórica que constituem os manuais. Esboça um histórico crítico da pesquisa internacional e tenta, a partir daí, tirar as principais tendências atuais. Traça um paralelo entre a pesquisa historiográfica, tradicional e nacional, fundamentada sobre o postulado da eficiência do manual escolar e após haver indicado algumas das dificuldades de natureza metodológica, com as quais os pesquisadores podem se deparar, o autor lembra que o manual é, antes de tudo, um instrumento, em suma complexo, e que a análise de seus conteúdos é indissociável de seus usos, reais ou supostos.

A identificação com o tema foi imediata, pois já tinha realizado pesquisa sobre os caminhos da educação em Mato Grosso durante o século XX e as Professoras Normalistas em estudos do curso de especialização.

Com o encaminhar da leitura, houve uma revisão dos caminhos da carreira educacional, restabelecendo inúmeras questões no que diz respeito à prática docente.

¹CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Este artigo se originou da comunicação feita no XXIIº Congresso do ISHEE em Alcalá, Espanha e foi publicado na revista *Paedagogica Histórica*, v. 38, n. 1, 2002, p.21-49. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Alain Choppin foi pesquisador do Service d'histoire de l'éducation do Institut National de Recherche Pédagogique- INRP- URA CNRS 1937, França.

Quando na graduação, almejava desenvolver um trabalho interessante e que tirasse dos alunos a ideia que a disciplina de História é “chata” e de “decoreba”, somente “fala de gente morta”, não tendo nada de interessante e de importante para a vida atual. O livro didático seria apenas uma ferramenta de trabalho, sendo que as aulas seriam desenvolvidas de forma inovadora e dinâmica, interessantes e que estabeleceriam uma relação com a realidade vivenciada pelo aluno. Mas as contingências diárias encaminham as ações na direção da mesmice, repetindo “manualisticamente” os dizeres do livro didático e velhos padrões de questionários. As tentativas de utilizar recursos diversos e elaborar planos e projetos diferenciados acabaram tornando-se eventos factuais e isolados no contexto escolar.

Foram os estudos realizados no transcurso do ProffHistória que levaram a uma nova visão do cotidiano em sala de aula. Possibilitando redefinição de conceitos, questionamentos e a elaboração de modos diversos de abordar o conteúdo e a aprendizagem dos alunos. Visualizar os diferentes e diversificados objetos que podem tornar-se ferramentas no estudo do ser humano e suas ações no mundo. Inclusive, com uma nova percepção da aprendizagem do estudante e sua elaboração do apreendido, pois os jovens, hoje, com o avanço tecnológico e o acesso as mídias sociais, constroem sua concepção de mundo estabelecendo relações e conceitos de maneiras diversas.

Durante as conversas com colegas de trabalho, tornou-se obvio que o uso manualístico e rotineiro do livro didático era um problema comum à maioria, havia uma dissonância entre a elaboração teórica e o fazer prático e apesar dos discursos de rompimento com a pedagogia tradicional - aquela fixada pela prática e aceitação social; as ações cotidianas perpetuavam o tradicionalismo e colocavam o aluno como mero receptáculo do conhecimento que é transmitido pelo professor e respaldado no livro didático. Assim, nasceu uma curiosidade sobre a dificuldade de conseguir inserir nas aulas esse reformulado conhecimento histórico, que é resultante das inovações historiográficas e didático-pedagógicas², elaboradas e divulgadas a partir da década de 1980. Tinham por intento à formação de um novo cidadão crítico e sujeito ativo de sua construção acadêmica e social.

Alguns docentes diziam e, muitos ainda dizem, que o livro didático direcionava a aplicação das aulas e era incompleto, sendo limitador do fazer pedagógico. Outros diziam, que apesar de insatisfatório, o livro, era o único recurso disponível e os alunos

² Sobre essas transformações aprofundaremos a reflexão no capítulo I, desta dissertação.

não desejam abandonar seu uso, apesar das reticências a sua aplicação prática. Pensando na análise de Choppin (2002) e considerando que comprovadamente, o livro didático, é um dos materiais mais utilizado para o magistério da disciplina de história e que é, muitas vezes, tido como responsável pela baixa qualidade no ensino, surgiu o interesse no estudo das relações estabelecidas entre o professor e o livro didático, sua principal ferramenta de labor. Quando na busca de novos materiais de leitura, notou-se que havia alguns aspectos dos livros para orientação didática pouco abordados, entre eles, o manual pedagógico direcionado especificamente ao professor.

Pensando em como esse material é criado para embasar e qualificar as ações praticadas pelos professores em seu ofício, para divulgação de conceitos pré-estabelecidos e determinados política e culturalmente pelos governos vigentes, estabeleceu-se o objeto de pesquisa na apropriação feita pelos docentes do conteúdo desse material didático e sua aplicação na atuação diária.

Observou-se que o livro didático tornou-se um objeto para análise em muitas pesquisas científicas no decorrer dos últimos anos, principalmente pela alta demanda de seu uso, sendo uma fonte para que se estude o cotidiano e os saberes escolares. Movimenta grande parte do mercado editorial brasileiro, estando presente no cotidiano acadêmico, entre alunos e professores, demandando uma reflexão acerca de suas características e natureza. Elaborado por especialistas, detentores e comprometidos com o avanço do conhecimento, sendo que apesar de alcançar grande relevância, no setor político e econômico, ainda é visto e tido pelo senso comum, como um material de cunho secundário e portador de um conhecimento científico rudimentar, no contexto social (BATISTA, 2007). Isto visto, apesar de ser fundamental na organização pedagógica das aulas, até pouco tempo apresentava baixíssimo interesse de pesquisa, o que hoje, vêm-se modificando rapidamente.

Com as transformações que vêm se desenvolvendo na historiografia e na Educação, ocorre uma série de debates que envolvem o ofício e o ensino da História, essa ferramenta objetiva ser um veículo de formação de um cidadão crítico e consciente de seu papel em sociedade, e ainda, o manual do professor passa a ser objeto de direcionamento para que o docente realize um trabalho diversificado e diferenciado com aulas mais dinâmicas e atrativas, que venham a desenvolver no discente o gosto pelo estudo da História.

No transcorrer da década de 1980, historiadores da educação começaram a dar atenção aos livros didáticos, analisado como um novo campo de conhecimento. Desde

então, converteu-se em uma área de investigação promissora. Além das dimensões simbólica, pedagógica, sociológica, ideológica e política, os livros didáticos apresentam esferas dimensionais próprias, enquanto materiais escolares e produto das relações comerciais. Tudo isso faz dele uma fonte de grande valor para o conhecimento da educação formal e da história da educação.

As obras didáticas produzidas com o intuito de educar são objetos culturais complexos, que sofrem alterações na aparência, seleção, estrutura e forma de apresentação dos conteúdos, material iconográfico e propostas teórico-metodológicas. Variaram as expectativas e funções que lhe atribuíam especialistas, pais, professores e autoridades em diferentes contextos políticos e de interesse em controle da informação, valores e ideologias. Deve-se salientar que os manuais didáticos integram-se a lógica do mercado, que sempre presidiu sua confecção, distribuição e consumo.

No campo específico da História, esses materiais escolares têm despertado um interesse crescente entre os pesquisadores, principalmente a partir da década de 1990. Circe Maria Fernandes Bittencourt, autora de livros sobre ensino e produção didática, inscreve os manuais didáticos na história do livro e da leitura, lembrando que o ato de ler nem sempre foi praticado da mesma maneira ao longo do tempo. Ela afirma que: “Fazer a história da leitura implica em rever o problema do livro e seu caráter ambíguo” (BITTENCOURT, 1993 apud LUCA, 2006, p. 2). Sendo que o livro didático é proposto para disseminar uma uniformidade de pensamento, crenças, inculcar normas e valores, mas a sua leitura nunca é única. É um ato extremamente contraditório e estudar seu uso é fundamental no trabalho do historiador para compreender sua dimensão cultural e sua ação como elemento de controle social.

Quando se diz que o ato de ler é contraditório, significa que o leitor é em princípio, livre para inferir várias significações em um texto e que estas, podem ser diferentes das pretendidas por seu criador. Entretanto, na afirmativa de Chartier (1993, p. 42) “[...] o autor, o comentarista e o editor sempre pensam que o leitor pode ser submetido a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada”, ou seja, imagina poder guiar as escolhas e o entendimento de quem pratica a leitura. Quando nos referimos aos livros didáticos, essa preocupação é particularmente presente, tendo em vista que este artefato pretende disseminar conteúdos que deverão ser apreendidos de forma homogênea por todos os estudantes das diferentes vertentes e grupos.

E isto, torna-se ainda mais complexo quando nos referimos ao manual do professor, pois, esse tem finalidade de apresentar propostas teórico-metodológicas para a prática do professor, ou seja, o ensinar a ensinar³. Este conceito pode ser compreendido quando ensinar pressupõe o processo de transmissão de uma série de conhecimentos, de várias técnicas e padrões, que fornece ao indivíduo diferentes habilidades na leitura, na escrita e na interpretação, baseando-se em métodos conduzidos através de inúmeras instituições de aprendizagem. O manual para o professor, presente no livro didático, têm a função de apresentar propostas de metodologia para o ensino de História.

O tema que norteia nossa abordagem do trabalho é o livro didático. Sendo que a opção por estudar o livro didático do professor ocorreu a partir da constatação de que este "objeto cultural" apresenta diferentes possibilidades de análise e uma "natureza complexa", pois nos fornece inúmeras informações relevantes da prática de ensino. De acordo com Bittencourt:

A complexidade da natureza desse produto cultural explica com maior precisão o predomínio que exerce como material didático no processo de ensino e na aprendizagem da disciplina, qualquer que seja ela. (...) Mas para entender o papel que o livro didático desempenha na vida escolar, não basta analisar a ideologia e as defasagens dos conteúdos em relação à produção acadêmica ou descobrir se o material é fiel ou não às propostas curriculares. Para entender um livro didático é preciso analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições. (BITTENCOURT, 2001, p. 72).

Existem diversas possibilidades para análises oferecidas pelo livro didático, e, podemos entender que esse objeto também faz parte da vida escolar, seja para o estudante no aprendizado, mas, principalmente, para o docente no campo de trabalho. Desde o início da carreira profissional, o livro que traz em si os ditames da profissão, sempre está presente na prática docente, como o principal e, muitas vezes, o único recurso pedagógico disponível. Este livro é inserido para ser utilizado como um manual, cujo conteúdo será trabalhado em sala através de algumas adaptações à realidade do profissional e dos alunos.

³Para conhecer ler *Ensinar a ensinar: didática para escola fundamental e média*. (São Paulo: Thompson, 2001). Organizado pelas pedagogas Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho, o livro reúne textos de vários autores que, em geral, enfocam o sistema educacional do Brasil, como uma realidade social, procurando sempre estabelecer uma relação entre a reflexão e a ação didática, não permitindo assim que seja reduzida a uma mera tecnologia. Segundo as organizadoras, o objetivo dessa obra é de estabelecer um diálogo com professores, pesquisadores e futuros docentes, sobre os aspectos e rumos da Educação Básica brasileira.

É no espaço escolar que os livros didáticos são lidos, interpretados e discutidos. Entretanto esta instituição, como lembra Bittencourt (2008), é contraditória e abriga no seu interior o conflito e a dominação. Se a escola pode ser visualizada como lugar de reprodução e transmissão de ideologias, e de divisão do trabalho, também produz conhecimento e comporta oposição, e resistência a projetos hegemônicos. Sendo que ao se construir o planejamento das aulas perpassa-se a ação de interpretação do professor dessas demandas e o manual do professor apresenta um sistema didático construído e legitimado que possibilita uma compreensão de como é constituído esse ensinar no cotidiano pedagógico. Enfatizado por Choppin (2009), “[...] o livro escolar não é um dado, mas o resultado de uma construção intelectual: não pode então ter uma definição única”. E sendo assim, possibilita e necessita explicações diversas e uma coesa elaboração conceitual que possibilite explicitar seus critérios e especificidades.

Na perspectiva descrita, o manual ou livro do professor torna-se ferramenta de possibilidades múltiplas de análise; como sua aplicabilidade, relação entre conteúdo e as estratégias do ensinar, situações de transformação desse objeto inserido na cultura escolar.⁴ Aqui podemos usar o pensamento exposto por Forquin em sua obra *Escola e Cultura* para melhor compreensão do termo. O autor busca mostrar a relação recíproca e complexa existente entre escola e cultura. Recíproca porque, como diz, “a cultura é o conteúdo substancial da educação (...), dir-se-á que é pela e na educação [...] que a cultura se transmite e se perpetua” (FORQUIN, 1993, p.14). E sendo complexa porque é na/a escola que seleciona os elementos da cultura que se vai transmitir e essa seleção é feita conforme interesses políticos, sociais e econômicos, e é onde são reelaborados didaticamente, produzindo, assim, uma cultura escolar.

Conhecer como o docente apropria-se dos conceitos transmitidos pelo manual do professor e os reelabora no cotidiano escolar, permite compreender um pouco dessa complexidade cultural e como se estrutura a obra didática.

No campo histórico, podemos buscar Dominique Julia que em seu artigo *A Cultura Escolar Como Objeto de Pesquisa* (1995), procura fornecer subsídios para o estudo da cultura escolar em perspectiva histórica. A respeito da condução da investigação sobre o assunto, indica que: “Esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise [...] da análise das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas”

⁴Cultura Escolar: referente às práticas e modos da utilização didática de diferentes conteúdos, comportamentos e normas sociais realizadas na escola.

(p. 10). Em relação ao conceito de cultura escolar, Julia o entende como: "Conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar [...] e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos" (p. 10). No tocante aos estudos em história da educação conduzidos por pedagogos, o autor identifica uma tendência ao trabalho centrado em interpretações literais dos textos normativos, além da tendência a superestimar o efeito de tais textos sobre a prática do docente.

Como objeto de análise, Julia investiga as disciplinas escolares na França, do século XVI ao século XX, como razões para a adoção da referida periodização aponta: "a) No século XVI as escolas passam a funcionar em estabelecimentos próprios; b) Criação (século XVI) de classes separadas por diferente nível de ensino; c) A partir do século XVII teriam surgido os primeiros profissionais da educação" (JULIA, 1995, p. 19).

Quando se refere às fontes documentais e sua importância para a história das práticas culturais, indica: "A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se constituir, porque ela não deixa traço" (JULIA, 1995, p. 15). Daí se infere a necessidade por parte dos que venham a estudar objetos nesse viés, de utilizarem várias fontes e métodos que possam completar as lacunas originadas pela escassez de fontes documentais. Ainda a respeito desse seu trabalho, Julia destaca três vias: "a) normas e finalidades que regem a escola; b) o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador; c) a análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares" (JULIA, 1995, p. 19).

Para o autor, dois pontos-chave norteariam os caminhos de análise: "a) os textos devem remeter às práticas; b) é nos tempos de crise que se capta melhor o funcionamento da escola" (JULIA, 1995, p. 19). É inegável que vivenciamos um sério momento de crise dos paradigmas e construção de diferentes práticas culturais. Sendo assim, buscamos no acompanhamento da prática de uma docente demonstrar como se caracteriza o fazer pedagógico da disciplina de História.

Neste contexto as reflexões propostas têm como finalidade compreender a construção da Didática da História na prática cotidiana, desvelar as intencionalidades e os usos, realizados pelos professores, do livro didático. Na afirmativa de Tânia Braga Garcia (2011) em entrevista ao Portal do Professor:

[...] o resultado do uso de um material didático depende da intencionalidade que orienta seu uso e das formas pelas quais ele é incorporado nas aulas. A questão é, portanto inserir o debate desse tema no conjunto mais amplo de condições que definem os espaços onde ocorre o ensino, seja na escola, seja na sala de aula. É também evidenciar o papel fundamental dos professores como sujeitos responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento das aulas e, portanto, pela escolha dos materiais mais adequados em cada situação (GARCIA, 2011, s/p).

Garcia (2011) deixa claro que é necessário conhecer o uso que os docentes fazem, no cotidiano, desse material didático que recebem, pois neste labor, constroem o fazer educativo na prática. Assim, saber como transformam esses conteúdos para adequá-los às especificidades da comunidade em que está inserido e como direcionam as orientações do manual do livro didático no seu planejamento diário torna-se fundamental para desvelar e caracterizar o livro didático em toda sua abrangência.

Partindo desses pressupostos, o problema da presente investigação foi entender como os educadores de História se apropriam dos conteúdos estabelecidos no manual do professor⁵ do livro didático. Desta forma, o objetivo geral foi analisar as estratégias que propõe o manual do professor e os usos que os docentes fazem desse artefato cultural⁶. Os objetivos específicos foram:

- a) compreender as relações entre os livros didáticos e os manuais didáticos e o ensino da História;
- b) contextualizar a investigação realizada apresentando o referencial metodológico, os materiais empíricos produzidos e a análise do manual do professor utilizado nesta prática investigativa;
- c) analisar os materiais empíricos da investigação, que incluem observações de aulas, entrevistas e os planejamentos docentes.

Entretanto, seja pela abordagem quantitativa ou qualitativa, as investigações sobre o uso de manuais didáticos pelos professores ainda são menos frequentes, apesar de alguns trabalhos relevantes nessa área (LUCA, 2006). Percebe-se que esta questão de natureza didática vinha sendo pouco abordada e a partir de resultados de investigações

⁵ Faz-se uso de diferentes termos para designar essa parte do livro didático direcionada especificamente ao professor e que tem o intuito de orientar sua atuação prática. No decorrer da pesquisa foram encontradas variações na nomenclatura e nós apropriamos de algumas no decorrer dessa dissertação, são eles: manual do professor; suplemento do livro do professor; manual do mestre; suplemento didático docente; encarte do professor, etc.

⁶ Artefato cultural são todos os produtos disponibilizados, constituídos por meio de ideologias ou políticas, variando de produtos tecnológicos a simples recursos materiais, utilizados pelos diferentes setores educacionais e que se expressam no currículo e no dia a dia escolar.

empíricas, principalmente com utilização da pesquisa e análise dos próprios participantes como estratégia principal para a produção e coleta de dados. Pelo menos dois argumentos podem ser apresentados justificando a necessidade de investigações dessa natureza e com esse foco.

O primeiro argumento é de natureza quantitativa. Considerando apenas o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁷ em 2016, o MEC contabiliza a aquisição e distribuição de mais de 137 milhões de exemplares, nos diferentes conteúdos de ensino que compõem o currículo escolar com investimento de R\$ 1.255.495.989,82 bilhões. As coleções eram formadas por dois tipos de composição. O Tipo 1 (um) engloba livros do aluno e manual do professor impressos, além do livro do aluno em PDF e do manual do professor digital, com conteúdo correspondente ao impresso, mas integrado a objetos educacionais digitais – jogos, vídeos, infográficos, simuladores, animações. Já a composição do Tipo 2 (dois) teve livros e manuais impressos e versões em PDF (FNDE, 2016).

Em 2016 completou-se a universalização do atendimento do ensino médio com a inclusão de livros de Arte, Filosofia e Língua Espanhola na distribuição de livros didáticos, como também de disciplinas complementares (Música e Educação Física) e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Em termos de recursos, afirma-se que em 2016, foram investidos R\$ 928.378.291,91 milhões somente para atendimento do ensino fundamental e médio regular e para 2017⁸, foram investidos cerca de R\$ 1.302.178.456,84 bilhões apenas na aquisição do material didático (BRASIL/MEC, 2016).

A abrangência do programa e o volume de recursos destinados a ele justificam a preocupação acadêmica não apenas com as características dos livros distribuídos, que têm sido abordadas em pesquisas recentes, mas também, com o uso que os professores fazem dos livros que recebem, incluso, o manual do professor. Sendo de circulação

⁷Política do Estado para confecção, produção e distribuição dos livros escolares para todo o território brasileiro. Na especificação do MEC – é o programa nacional do livro e do material didático que se destina a avaliar e disponibilizar obras literárias, didáticas e pedagógicas, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de Educação Básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também, às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (disponível em: portal.mec.gov.br/busca-geral, acesso 13/06/2018, as 12 h e 15 min).

⁸Em 2017, o Governo Federal já investiu R\$ 1.302.178.456,84 na aquisição de livros didáticos, sendo R\$1,2 bilhões para o PNLD 2017 e outros R\$ 71,3 milhões para o PNLD EJA. Os dois programas beneficiam 32 milhões de alunos em 117 mil escolas públicas de todo o país, sendo 22,6 milhões de estudantes do ensino fundamental, 6,8 milhões do ensino médio e 2,5 milhões de alunos de escolas localizadas em zonas rurais. (BRASIL/MEC 2017)

quase restrita às redes escolares, o suplemento do professor veicula aquele discurso de ser um recurso para pensar os atuais processos de estruturação da Didática da História. Este argumento sustenta a investigação referente ao manual do professor presente no LD de História, definindo a necessidade e a relevância de compreender seu foco em relação às ações na escola, em especial com a perspectiva teórica de examinar as práticas cotidianas escolares.

O segundo argumento está relacionado a pouca produção, no conjunto das pesquisas educacionais, de estudos que discutam o uso desses manuais pelos professores, objeto que pode constituir-se, para muitos, em guia principal para suas ações, mas que traz em si, material específico para o educador – o manual do professor, que tem função de ensinar a ensinar, tem finalidades específicas e articula ações legitimadas pela instituição educacional e pela sociedade vigente. Não são apenas marcados pelos processos de leitura, eles testemunham a presença de uma importante discussão didática sobre o ensino de História. Sendo que a produção do conhecimento escolar a ser ensinado e aprendido pelos alunos resulta, em grande parte, desses processos de relação do professor com os livros didáticos.

Buscando contribuir para este campo de estudo que se constituiu essa pesquisa de natureza didática, salienta-se a importância que o livro mantém, enquanto recurso didático dentro do sistema escolar brasileiro, uma vez que os programas do Governo Federal disponibilizam para as escolas em todo o país obras didáticas dos diversos conteúdos e garantem um acesso praticamente universalizado a esse recurso. Pensando, também, que o manual destinado ao professor especificamente contém propostas teórico-metodológicas para colaborar na formação e mesmo, atualização do docente, que na maioria das vezes tem apenas o livro para desenvolverem suas aulas. Por outro lado, as ações continuadas de avaliação constituíram padrões de produção e estabeleceram critérios editoriais, de conteúdo e forma.

Segundo as avaliações oficiais publicadas, por exemplo, na apresentação dos Guias pelos especialistas avaliadores em cada área do conhecimento, preconceitos e estereótipos, erros conceituais e teórico-metodológicos, tornaram-se menos frequentes nas obras avaliadas e selecionadas pelo MEC e apresentadas à escolha das escolas, apesar de algumas incoerências percebidas em algumas publicações. O Programa estimula, com apoio midiático, que os professores participem na escolha dos livros, o que em tese mobilizaria os sistemas públicos e, por extensão, as escolas e os professores para uma discussão das necessidades de ensino daquela comunidade escolar nos

diferentes conteúdos e, por conseguinte, configurar-se-ia em espaço de e para a formação continuada no próprio interior dessa comunidade escolar.

Considerando que o livro didático ocupa um local relevante na aula de História e durante o processo de ensino, e que vêm sofrendo mudanças em sua estrutura - forma e conteúdo. E que o discurso dos docentes vem se modificando no referente à visão sobre a estruturação do ensino de História, que nos últimos tempos, busca alcançar novos objetivos que lhe vêm sendo atribuídos, nós propusemos á realizar um estudo voltado para o uso do manual didático do professor no cotidiano escolar, selecionando para esse fim, o livro *Historiar* de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, edição de 2015. Assim, buscando responder essas indagações: Que dificuldades o professor encontra quando trabalha com esse material? Quais fatores o influenciam a utilizar essa ferramenta? Dessa forma esboçando um referencial de como se constitui a didática histórica nos livros para a educação discente e para o fazer profissional. E para tal, acompanhamos as atividades de uma professora em seu cotidiano e no uso e compreensão que traz deste artefato cultural.

Justificada por esses dois argumentos, a investigação realizada buscou uma compreensão das relações estabelecidas pelos professores com os livros didáticos, sendo esse texto em particular, o suplemento compreendido como manual do professor, e, neste caso, especificamente com os livros escolares de História, a partir dos procedimentos da análise de conteúdo conforme Bardin (2011) e Franco (2003). Tais condutas contribuem para a compreensão das dinâmicas na intencionalidade da produção e aplicação desse material no cotidiano escolar, tornando possível e necessário aproximar-se do espaço em que os docentes produzem o seu trabalho para explicar a forma que, na experiência didática, os manuais se tornaram elementos constitutivo da ação de ensinar.

Nesse contexto, alicerçamos a análise tomando por referência a concepção de Roger Chartier (1992) sobre leitura e apropriação. Segundo ele, a apropriação social dos discursos pressupõe uma pluralidade dos usos e entendimentos, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os constroem. Prestar, assim, atenção às condições e aos processos que concretamente são portadores das operações de produção de sentido, significa reconhecer, que nem as ideias nem as interpretações são desligadas, devem ser pensadas em função da descontinuidade das trajetórias históricas. Não esquecer que tanto os bens simbólicos como as práticas

culturais continuam sendo objeto de lutas sociais onde está em jogo sua classificação, sua hierarquização, sua consagração (ou, ao contrário, sua desqualificação).

Outra questão a ser observada, diz respeito ao processo de elaboração dos livros. Ao contrário daquilo que se pensa normalmente, os livros não são escritos apenas pelo autor que consta em suas capas. Nesse sentido, Chartier (1992, p. 126) é ainda mais veemente quando afirma que: “Façam o que fizerem, os autores não escrevem livros, os livros não são de modo algum escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos, outros engenheiros e por impressores e outras máquinas”. Em todas as fases de elaboração e de fabricação dos livros há diversos profissionais envolvidos. Eles realizam interferências múltiplas com objetivos de ajustá-los às leis de mercado e as modalidades de seu uso.

A partir do cruzamento de dados colhidos e embasados no referencial teórico escolhido, analisamos e tentamos conhecer os usos e apropriação do manual do professor.

Essa dissertação encontra-se dividida em três capítulos. No capítulo 1 apresenta-se o contexto de inserção do objeto investigado – o manual do professor do livro didático. Levando em consideração que as mudanças no campo histórico promoveram inovações que vêm sendo englobadas pelas edições didáticas. Assim, pressupõe-se apresentar essa rede de transformações que vêm a influenciar todo o processo de ensino e de aprendizagem e, supostamente, na utilização do livro didático e seu suplemento, o manual do professor. Para isso, abordam-se as mudanças ocorridas no ensino de história a partir da década de 1980; algumas alterações introduzidas nos livros didáticos; suas várias possibilidades de estudo por ser um objeto multifacetado; a influência do PNLD e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na construção e produção dos manuais didáticos, incluindo uma análise do artefato da cultura escolar: o manual do professor e uma breve revisão bibliográfica dos trabalhos relacionados e encontrados sobre esse objeto de pesquisa.

No Capítulo 2 apresentamos a metodologia de trabalho, bem como o contexto no qual se inseriu a pesquisa. Procuramos apresentar a *grounded theory* para caracterizar e para enfatizar o processo de estudo, sendo o desenvolvimento da teoria uma consequência e não a causa. Apresento Régine Sirota (2006) e Pierre Bourdieu (1972) que foram referências importantes na imersão no campo de estudo e no conhecimento sobre pesquisa qualitativa de tipo etnográfico. Seus estudos forneceram subsídios e instrumentalizaram as realizações das entrevistas/questionários realizadas com docentes

e as observações das aulas do sujeito acompanhado. Buscamos caracterizar a escola na qual se desenvolveu a pesquisa de campo, a professora sujeito da investigação e as turmas escolhidas para acompanhamento. E por fim, apresentamos o livro didático que foi objeto de análise nesta pesquisa.

Finalmente, no Capítulo 3 são analisados os dados coletados procurando apresentar as relações que os docentes estabelecem com o manual do professor do livro didático e o ensino de História: Qual papel que atribuem e se atribuem na utilização deste material. E, com base no estudo empírico, a forma como os professores apropriam-se das informações desse suplemento de modo a fazer uso de suas potencialidades e/ou suprir/ignorar suas demandas. A pesquisa propôs-se a trazer uma reflexão para e sobre esses usos e o significado do manual para o profissional educador. Ao final, apresentamos as análises do processo desenvolvido pela professora e as considerações finais sobre a pesquisa, que não se encerra, mas busca indicar caminhos e perspectivas de novos estudos.

CAPÍTULO 1

ENSINO DE HISTÓRIA E LIVRO DIDÁTICO: RELAÇÕES E APROXIMAÇÕES

Neste capítulo, apresentaremos algumas das transformações que ocorrem no ensino da História e na elaboração do livro didático. Podemos notar, principalmente no transcurso da década de 1980, com o movimento de Redemocratização⁹, uma crescente crítica àquela história considerada tradicional (que está relacionada à memorização de datas, fatos e enaltecimento dos heróis), diversos pesquisadores buscam e privilegiam novos temas e diferentes abordagens, a integração entre o ensino e a pesquisa, com nova perspectiva temporal e formas diversas de aprender e ensinar História.

Com a volta da democracia ao país, passa a haver uma retomada na valorização da disciplina de História enquanto contribuição para um novo comportamento, a formação de uma cidadania diferenciada, composta por cidadãos participativos socialmente, atuantes politicamente e críticos. O ensino de História passa a ter a função de desenvolver no indivíduo esse senso de coletividade e participação característico das sociedades democráticas, conceber a chamada identidade nacional¹⁰.

Os livros didáticos, desde o século XIX à atualidade, têm a tendência de acompanhar as mudanças políticas, econômicas, sociais, culturais e pedagógicas, englobando-as nos seus conteúdos, incluso o Manual do Professor que apresenta diretrizes teórico-metodológicas de como ensinar. Trabalhamos com a ideia, apesar de não ser o foco dessa pesquisa, de que as transformações, embora de forma nenhuma ocorram de modo linear e uniforme, acabam por influenciar, em diversos graus, a

⁹Período que compreende o fim da Ditadura Militar (1964-1985) e o reinício da instalação da democracia no Brasil. Ocorreu nos anos de 1975 a 1985, entre os governos dos generais Ernesto Geisel e João Figueiredo e as eleições indiretas que devolveram o poder às mãos de um presidente civil. Foi o período de reintegração das instituições democráticas anuladas pelo Regime Militar, iniciado em 1964, e que aplicava um regime de exceção e censura as instituições nacionais. O processo de redemocratização compreendeu uma série de medidas que, progressivamente, foram ampliando novamente as garantias individuais e a liberdade de imprensa até culminar na eleição do primeiro presidente civil após 21 anos de ditadura militar, sendo este Tancredo Neves (PMDB) que, devido a problemas de saúde que o levaram a óbito, deixou o cargo de primeiro presidente da Nova República para seu vice, José Sarney. Para maiores informações ver BUENO, Eduardo. *Das diretas a Sarney*. In: **Brasil: uma História: cinco séculos de um país em construção**. Rio de Janeiro: Leya, 2012, p. 432-445. SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *No caminho da democracia: a transição para o poder civil e as ambiguidades e heranças da ditadura militar*. In: **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Cia das Letras, 2015, p. 478-484.

¹⁰Identidade nacional é um conceito que indica a condição social e o sentimento de pertencer a uma determinada cultura. Em um indivíduo, o nível de identidade nacional vai depender da sua participação ou exclusão relativamente à cultura que o envolve. É um tema relacionado com a identidade cultural, ou seja, o conjunto das características de um povo, oriundas da interação dos membros da sociedade e da forma de interagir com o mundo.

atuação do professor na sala de aula, inclusive no uso que acaba fazendo do Manual do Professor – que é o objeto da presente pesquisa.

1.1. Alguns dos caminhos percorridos no ensino de História

Verificamos que as propostas educacionais implementadas nas décadas de 1980 e 1990 tinham por objetivo aumentar o acesso e a permanência das crianças no ambiente escolar, diminuindo os altos índices de evasão e repetência. No mesmo momento, apagar o ranço da ditadura militar, o autoritarismo, juntamente com a exclusão social das classes menos privilegiadas do país.

José Sarney (1985- 1990) assumiu a presidência com seu discurso de revisão da dívida social e transformou a escola num espaço voltado ao assistencialismo social, procurando dessa forma fazer justiça aos pobres. Assim as propostas pedagógicas buscavam a cidadania como direito político individual e os conteúdos acadêmicos iam sendo deixados de lado. A política educacional brasileira no término da década de 70 e início de 1980 refletiam ações e programas que vinham do Governo Federal para os municípios e estados. Neste contexto, “as políticas governamentais são produzidas como estratégias de recuperação da pobreza, surgindo assim uma forte tônica assistencialista¹¹”.

Mas, à medida que se foram criando as condições históricas de superação do regime militar o debate entre a perspectiva conservadora na área educacional e a perspectiva crítica progressista, foi se ampliando, a ponto de se eleger a temática da democratização da educação e a formulação de sua gestão democrática, como eixo fundamental das ações políticas das diversas entidades¹² que constituíram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, lançado oficialmente em Brasília, em 9 de abril de 1987, por meio da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita. Onde se procurou estabelecer diretrizes que apagassem os vestígios do autoritarismo e dos vinte e um anos da ditadura militar.

Após uma discussão de oito anos, em 1996, formatou-se o texto da atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases), cuja principal divergência era com relação ao papel do

¹¹ SILVA, R. N. et al. **O descompromisso das políticas públicas com a qualidade de ensino**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n 84, p.5-16. Fevereiro, 1993:07

¹²ANDES, ANPED, ANDE, BPBC, CPC, CEDES, CGT, CUT, FENOE, FASUBRA, OAB, SEAF, UBES e UNE.

Estado na educação. Enquanto a proposta dos setores organizados da sociedade civil apresentava uma preocupação grande com mecanismos de controle social do sistema de ensino, a proposta dos senadores previa uma estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo. Apesar de conter alguns elementos levantados pelo primeiro grupo, o texto final da LDB se aproxima mais das ideias levantadas pelo segundo grupo, preservando, ainda, uma visão assistencialista, que ainda perpassa todo o sistema educacional até os dias de hoje, e por muitas vezes confunde a função da escola na vida dos estudantes.

Posteriormente, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs¹³, que representavam uma resposta às exigências impostas pela nova realidade emergente dos vinte anos anteriores, e, portanto, estava articulado no processo de discussões¹⁴ internacionais que assinalaram a urgência da reforma educativa para o novo momento de desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades.

Essa interpretação não é consensual no campo do ensino de História. Segundo Zamboni (2003, p. 367-377), os PCNs focaram nos temas identidade e cidadania de uma forma dinâmica e abrangente, destacando a percepção do outro e com a característica de mobilidade e mudança. Na análise de Schmidt (2009, p. 203-213), o documento apresenta item específico sobre uma concepção de ensino aprendizagem para o currículo, que vem a diferenciar os conhecimentos escolares do científico, confundindo aprender com o ensinar. Apresenta basicamente, ações que deverão ser desenvolvidas e não, formas de compreensões históricas.

¹³15 de outubro de 1997 - Os PCN são apresentados não como um currículo, e sim como subsídio para apoiar o projeto da escola na formação de seu programa curricular. Sua grande novidade está nos Temas Transversais, que incluem o Meio Ambiente. Os PCN trazem orientações para um ensino das disciplinas que formam a base nacional, e mais cinco temas transversais que permeiam todas as disciplinas, para ajudar a escola a cumprir seu papel constitucional de fortalecimento da cidadania. Por trás dos PCN, existe a Constituição Federal de 1988, que impõe que a Educação é um direito de todos, visando "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." A Constituição também diz que Educação é dever comum da União, Estados e Municípios. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases criou, para a Educação Básica, um núcleo comum obrigatório no âmbito nacional, que inclui o estudo de língua portuguesa, matemática, do mundo físico, da realidade política e social, da arte e educação física. Dentro desta proposta nacional comum, cada estado, município ou escola pode propor seu próprio currículo, contemplando "as peculiaridades locais e a especificidade dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos". (trechos copiados de diversos sites)

¹⁴. Para maiores informações ver SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Os Parâmetros Curriculares e a formação do professor: algumas reflexões**. In: *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa (org.). Curitiba: Aos quatro ventos, 1999. p. 362-370; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras**. *História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009; ZAMBONI, Ernesta. **Projeto pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: identidade nacional e consciência histórica**. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 367-377, dezembro 2003.

Conjuntamente às amplas transformações que ocorrem na sociedade, a partir da década de 1980, durante o processo de redemocratização do Brasil, foram redimensionados tanto os aspectos voltados para um processo de ensino e de aprendizagem quanto às finalidades do ensino de História, enquanto uma disciplina que visa(va) contribuir para a constituição de uma nova forma de cidadania¹⁵, sendo que essa Nova Cidadania está intrinsecamente ligada à experiência concreta dos movimentos sociais, com um novo estatuto teórico e político, que assume um caráter cultural, quando busca um ordenamento social presidido por práticas inclusivas e de valorização de culturas diversas. Ou como assinala Selva Guimarães e Marco Silva (2012, p. 45), reconhecer o “pluralismo no interior da sociedade brasileira e a educação escolar como um espaço de afirmação de identidades diversas”.

Devemos deixar claro que os indivíduos, ao se depararem com situações cujas regras existentes não apresentam soluções, reorganizam outras linhas de ações para se adequar a nova realidade apresentada, mas sempre em uma interpretação e uma designação significativa. É fundamental ressaltar que um novo tipo de ação jamais se origina separadamente de experiências passadas. A formação de uma nova conduta surge sempre em um contexto de comportamentos coletivos anteriores, não surgem como se fossem uma criação espontânea, formam-se em um encadeamento histórico. Para compreendermos as inovações que foram levada a cabo nas escolas espalhadas por todo o país, bem como as ações educativas desenvolvidas em seu interior, devemos levar em conta as continuidades e as permanências deixadas pelo passado.

Podemos observar que o sistema educacional do Brasil, por exemplo, aponta ordem institucional muito fragmentada, com diferenças significativas entre as unidades escolares, mesmo no interior dos estados. Na trajetória histórica do país não houve uma integração das unidades, e estabelecimentos educativos, com o intuito de criar um sistema coerente, e adaptado, a uma unidade territorial, e administrativa. Houve uma oscilação entre centralização e descentralização do sistema de ensino e as reformas ocorridas, a partir da década de 1980, não alterarão essa situação, pois vários estados que levaram a cabo reformas escolares seguiram caminhos bastante distintos. Alguns procuraram romper, completamente, com os currículos anteriores; outros fizeram isto de uma forma mais gradativa, sem abandonar, completamente, determinados conteúdos (GUIMARÃES, 2016, p. 104). Estamos diante de uma realidade social que cria espaços

¹⁵Para compreender melhor ver DAGNINO, Evalina. **Anos 90 – Política e Sociedade no Brasil**. Ed. Brasiliense, 1994, p. 103-115.

de significação distintos, os quais se traduzem em grupos que têm diferentes formas de conceber o processo de aprendizagem, inclusive com o ensino de História.

No embate de discussões sobre a disciplina histórica enquanto ciência específica e o fim das disciplinas de caráter doutrinário (Organização Social e Política Brasileira - OSPB e Educação Moral e Cívica - EMC.), surgiram novas propostas, incorporadas aos PCN, como argumenta Circe Bittencourt:

Dentre os elementos que configuram essa incorporação estão: as formulações técnicas sobre o conhecimento histórico e a ciência da História presentes no texto curricular; a legitimidade do currículo objetivando vencer a resistência dos professores ao texto oficial; a redefinição do papel do professor com maior autonomia no trabalho pedagógico; a presença dos pressupostos teóricos e metodológicos da História, a concepção pedagógica ancorada nos diferentes tipos de construtivismo; a aceitação da ideia de que o aluno traz conhecimentos prévios consigo; e a iniciação dos estudos históricos nos anos iniciais do ensino fundamental (BITTENCOURT, 2004, p. 111 - 112).

Sendo que uma das transformações evidenciada pelas discussões ocorridas é acerca da história tradicional¹⁶. A produção bibliográfica do final do século XX está estritamente vinculada à construção das reformas curriculares e têm demonstrado claramente que o ensino da disciplina de História identificado como o estudo do passado acabado e com a memorização de acontecimentos, datas e heróis, ou seja, uma História considerada acrítica e com pouquíssima ou nenhuma abordagem das relações com as experiências vivenciadas pelos discentes, encontra-se fora do contexto escolar atual. Destacando diferentes autores, Caimi (2001) aponta como as principais características da chamada história tradicional, um discurso unitário, sem conflitos entre as classes, que desconsidera o papel dos indivíduos, principalmente os “comuns”, sendo intolerante com a diversidade e repleta de preconceitos. Ensinada por essa perspectiva, a História acaba caracterizando-se por ser enfadonha, chata e desinteressante, não exigindo um raciocínio elaborado e crítico dos alunos, nada que ultrapasse a memorização de fatos e datas.

¹⁶Para entender ler a dissertação **A História no centro do debate: da crítica ao ensino ao ensino crítico - as propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e oitenta**. (CORDEIRO, Jaime F. P., Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1994). Neste texto o autor analisa as relações pedagógicas no âmbito escolar, e apesar de entender a escola em seu todo como um local ou um grande campo de relações humanas, o que interessa, é a relação pedagógica ligada à transmissão ou aquisição de conhecimento e que engloba professores, alunos e conhecimento. E também, CORDEIRO, Jaime F. P. **A história no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta**. FLC Laboratório Editorial, UNESP/Araraquara, 2000. O autor apresenta um estudo da mudança: o novo e o tradicional na educação brasileira, através das transformações no ensino histórico nas décadas de 70 e 80.

Quando se fala na perspectiva temporal, trata-se de uma História em episódios, de estrutura linear, estática, uniforme e de caráter evolutivo. Elza Nadai (1984) destaca que essa abordagem não possibilita a compreensão da “globalidade histórica”, onde se perde a noção de conjunto e a articulação entre os elementos das estruturas, reforçando o pensamento eurocêntrico e uma visão evolutiva da História, excluindo diversas sociedades do processo histórico, forçando-as a se adequarem ao modelo dominante vigente.

Como declara Caimi (2001), os estudantes não conseguem se reconhecer como sujeitos históricos nesta perspectiva eurocêntrica e linear. Não se incentiva uma reflexão historiográfica, haja vista, que focaliza a memorização dos fatos passados. Assim, os professores tem se queixado, principalmente, a respeito do excessivo tempo gasto com os estudos de períodos remotos e dispersos, deixando pouca abertura para se debater o tempo presente e suas inter-relações.

Existem muitas críticas feitas às atividades norteadas pela memorização de conteúdos e que não vêm a contribuir para uma formação de jovens críticos e ativos. E mesmo as novas linguagens de ensino, baseadas em objetos iconográficos como filmes, charges, pinturas, etc., embora venham ocupando um espaço de grande destaque dentro das metodologias inovadoras, conforme Caimi (2001) estão muito distantes de serem exploradas em todo o seu potencial.

No campo do ensino, uma mudança que se evidencia é a preocupação crescente com uma formação do cidadão que seja capaz de exercer o pensamento crítico e de participar ativamente da vida democrática. Isto leva a uma redefinição do papel do ensino de História, tanto no âmbito educativo quanto no social. Neste contexto de discussões, uma diversidade de autores, dentre eles, Santos (1997), têm destacado que a História tem o dever de promover um diálogo entre as diferentes culturas e temporalidades, buscando contrapor passado e presente, partindo da hipótese de que pela contraposição com a diferença se constrói a identidade, desta forma favorecendo a constituição de uma cidadania nova. Nesse sentido, as questões relativas à etnia, gênero, diversidade, faixa etária e tantas outras encontram um campo fértil, no ensino da História, para sua problematização.

Como pontua Rodrigues Junior (2015), os PCN apresentam inovações e também, contradições e problemas. A inovação está no sentido que destacam a realidade local, próxima à realidade vivenciada pelo estudante, os vínculos entre os alunos e com os princípios da chamada Nova História, como cotidiano, mentalidades e imaginários,

onde estabelece que o objetivo fundamental seja a possibilidade do aluno aprender a conhecer e construa seu próprio aprendizado de forma autônoma. O problema está na relativização e na pouca reflexão sobre esses conflitos que estão na base da formação cultural no Brasil, tendendo para uma inércia e pacificação desses problemas. Toda concepção de cidadania passa a ideia de universalização de direitos, com encobrimento dos deveres, não possibilitando a construção de uma cidadania crítica, com direito de tomada de decisões e de uma participação política, além do factual voto nas urnas.

Tendo como referência Caimi (2001), pensemos outro aspecto que têm sido contemplados com inúmeras produções acadêmicas nos últimos trinta anos, que é a primazia da integração entre o ensino e a pesquisa dentro do fazer historiográfico, buscando a interlocução entre o conhecimento histórico e as experiências cotidianas dos indivíduos. Nesta perspectiva propõe-se uma problematização da vivência dos sujeitos com a finalidade de compreender as dinâmicas das sociedades humanas, levando o discente a uma visão da mutabilidade da História, sempre passível de relativizações e diversas interpretações.

Nadai (1992), entre outros pesquisadores, defende a valorização, por parte dos professores, de atividades de pesquisa que vão além da cópia de textos, abrindo possibilidades aos estudantes da compreensão de que o ensino e pesquisa devem estar integrados. Isto ajuda a familiarizar os alunos com os métodos do historiador, com vistas a compreender como acontece o processo de elaboração da História e passando a compreensão do papel de cada indivíduo na formação histórica e, apreendendo que enquanto sujeito histórico tem por dever ser capaz de participar integralmente das decisões políticas e sociais.

Na esteira das reflexões de Roger Chartier (1992, p. 214), podemos dizer que a leitura de prática criativa inventa significados e conteúdos singulares, próprios da realidade vivenciada por cada leitor, logo, precisamos entender que “cada leitura realizada por cada leitor é, na verdade, uma criação secreta e singular”. E conclui o historiador francês: “qualquer compreensão de um texto, não importa o tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor” (CHARTIER, 1992, p. 220). Diante dessas assertivas, podemos afirmar que os PCN foram sujeitos à essa forma de leitura criativa, porque as equipes educacionais nas secretarias estaduais, a equipe pedagógica na escola, e o professor em sala de aula, fizeram uma criação secreta e singular do texto educacional. Portanto, passaram a realizar as leituras do texto educativo que tinha como finalidade produzir a aprendizagem com os ideais da democracia e da cidadania.

Aqui podemos inferir algumas questões, os PCNs possuem hoje um embasamento teórico metodológico coadunado com as posições de grande parte dos pensadores e autores da área. Flávia Caimi (2001) ressalta, entretanto, que, apesar da existência dessas diretrizes e parâmetros norteadores, a questão de fundo do “como ensinar” nas aulas de História continua a ser: para que, por que e para quem esse ensino possui validade. Essa questão de fundo, assim, não pode chegar pronta e acabada: “ela precisa ser construída e reconstruída pelo indivíduo professor na interlocução com seus pares, com seus alunos, no cotidiano escolar” (CAIMI, 2001, p. 149). A Educação e, principalmente, o ensino de História se vinculam diretamente com a formação para a cidadania. Seja por meio das diretrizes postas pelas políticas públicas educacionais, pela noção de sociedade que o estudo do passado apresenta, ou até mesmo pela problematização deste tema em sala de aula, o “ser cidadão” é um assunto que sempre é colocado em cena e atualmente, muito cobrado como função da escola.

Abordar a cidadania e sua interligação com as políticas públicas¹⁷ e com a educação torna imprescindível, nessa perspectiva, um olhar sob o viés histórico, a fim de entender como as políticas são formuladas, a qual tipo de cidadão visa e, conseqüentemente, como a educação age no sentido de auxiliar a formação deste. E nunca deixar de lado que o professor é uma das principais ferramentas desse processo, estando visível ou não, em todas as suas fases constitutivas.

A relação do ensino de História com a temática da cidadania se dá de uma forma direta e, por isso, muitas vezes, acaba sendo menos questionada. As políticas públicas da educação cada vez mais vêm se voltando para a instrução de um ensino mais crítico, o qual vise a possibilitar ao aluno, além de compreender a sociedade, agir em prol das mudanças que se fazem necessárias. Todos os documentos e falas analisados embasam essa afirmativa. Nessa perspectiva, a cidadania possui um papel central, sendo sua constituição e usufruto o principal objetivo apresentado para a educação; aparece, ao lado da preparação para o mercado de trabalho, como prioridade na formação dos estudantes.

Uma abordagem sobre a cidadania, as políticas públicas e a educação precisa ir além do simples reconhecimento de seus vínculos ao longo da história; implicam esmiuçar a natureza dessas ligações, os interesses que contêm, os grupos aos quais

¹⁷ Para entender ler: PINSKY, Jaime (org.). **Práticas de Cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012. Nesta obra os cidadãos narram suas próprias experiências e, a partir delas, oferecem exemplos valiosos, que auxiliam na elaboração de novas políticas públicas, novas ações coletivas e novas práticas mais comprometidas com a responsabilidade social.

servem e de que forma realmente estão contribuindo para a constituição de cidadãos mais ativos e conscientes de seu status e de seu papel na sociedade.

A disciplina de História passa a ter o papel de abordar a constituição da sociedade, estimulando a reflexão e preparando o cidadão para que seja capaz de agir nesta coletividade.

Torna-se também um alvo para discussões, o redimensionamento do trabalho com temporalidades e as periodizações históricas – que busca o rompimento com uma organização de conhecimento histórico apresentado numa sequência progressiva e cronologicamente encadeada. As noções de múltiplas temporalidades, da superação do binômio: causa-consequência, de um processo histórico não linear são preocupações apresentadas pelas autoras Schmidt (1997, 2006) e Nadai (1992). Caimi (2001) destaca que esse debate, sobre formação e as práticas docentes, foi trazido da historiografia para o ensino de História. Vê-se uma configuração de uma proposta de “ruptura com a história teleológica¹⁸” influenciada, principalmente, pela historiografia francesa e inglesa.

A História Nova Francesa¹⁹, herdeira da Escola dos Annales²⁰– que se contrapôs à História positivista que vinha privilegiar os grandes heróis e os grandes feitos coloca em destaque novos problemas, objetos e métodos. Todos os aspectos da existência humana tornam-se temas de pesquisa, por exemplo, a infância, a morte, o casamento, o sexo, os alimentos, os costumes. Têm-se, então, a configuração da chamada História Total, que destaca o cotidiano, as novas abordagens e as novas fontes. Assim, a noção de fonte histórica também vai ser ampliada, passando a englobar uma diversidade de evidências (visuais, orais, estatísticas). Conforme as autoras, Santos (1997), Schmidt (1997), Bittencourt (1992), os estudantes devem trabalhar com outras formas de linguagens e desenvolver outras abordagens. Surge a preocupação em se compreender as permanências e as mudanças de uma sociedade, estabelecendo uma noção de longa

¹⁸Concepção de mundo teleológica que está presente no pensamento de dois autores tão distintos como Darwin e Marx. Entendendo tal concepção como aquela que afirma que o curso da história natural e social ruma em direção a uma finalidade determinada.

¹⁹Seu nome derivou da publicação da obra *Fazer a História*, em três volumes, organizada pelos historiógrafos Jacques Le Goff e Pierre Nora, seus principais expoentes na França. Publicados no Brasil como: **História: Novos Problemas** (tradução de Theo Santiago), **História: Novas Abordagens** (tradução de Henrique Mesquita) e **História: Novos Objetos** (tradução de Teresinha Marinho), todos publicados no Rio de Janeiro pela editora Francisco Alves.

²⁰ Para maior compreensão ler BURKE, Peter. *A Escola dos Annales, 1929-1989*. São Paulo: UNESP, 2003.

duração, pois não é possível fazer uma análise e explicar tais mudanças pela concepção de uma História em curto prazo.

Esses novos temas, sujeitos históricos, abordagens, fontes apresentados pela História Nova vêm contribuindo para as inovações em termos do ensino de História, não rompendo completamente com a História tradicional presa a grandes marcos e ainda aparecendo como um complemento, bastante presente, do currículo tradicional. Sob a influência da História Nova e dessas diferentes visões a respeito do processo ensino e aprendizagem aconteceram às reformas curriculares da década de 1980 –1990 e início do século XXI. Como aponta Santos (1997), a diversificação das temáticas e de fontes para estudo são apresentadas por vários professores em seus relatos de experiências, inclusive, como uma das alternativas principais para a superação do chamado “ensino tradicional”. Esse fato veio a ser evidenciado no decorrer de nossa pesquisa.

Surge a história ensinada a partir de temas geradores²¹ proposta dos PCNs de História, encaminhada pelo Ministério da Educação aos educadores brasileiros, em 1998, que contém, em sua estrutura, os Eixos Temáticos sugeridos para o ensino de História. Sendo parte do pressuposto de que os fracassos escolares indicam a imediata necessidade de estabelecer uma nova concepção de aprendizagem que propicie maior interação dos alunos com a sua realidade, um “*Non sequitur*”²².

O documento enuncia, brevemente, três enfoques cognitivos dentro da perspectiva construtivista: a teoria genética, sendo citado Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, onde se absorve a concepção dos processos de mudança, as formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade, citando-se Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, referente à maneira de se entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como, os processos de relação interpessoal; e a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel. A partir desses pressupostos

²¹Ver para conhecer: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1993; **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1996. O Tema Gerador é metodologia inovadora, que estimula a curiosidade, provoca o debate, prioriza a problematização dos saberes, já constituídos historicamente e socialmente pelos seres humanos situados em um mundo concreto, conflituoso e contraditório. É a aprendizagem a partir da vivência do aluno, de conceitos e objetos de seu cotidiano, sua realidade.

²²*Non sequitur* (expressão latina para “não se segue”) é uma falácia lógica que acontece quando uma conclusão não se segue das suas premissas. Em um *non sequitur*, a conclusão pode ser verdadeira ou falsa, mas o argumento é falacioso porque há falta de conexão entre a premissa inicial e a conclusão. Existem diversas variações de *non sequitur*, e outras falácias lógicas se originam dele, tais como a afirmação do conseqüente e a negação do antecedente.

adotados como referência, o documento assume a defesa de que o aluno “ao aprender a resolver os problemas e a construir atitudes em relação às metas que quer atingir, nas mais diversas situações de vida, faz aquisições dos domínios cognitivo e linguístico, que incluem formas de comunicação e de representação espaciais, temporais e gráficas” (BRASIL, 1998, p.73).

Mas segundo Caimi (2001), o ensino de História trás um ponto polêmico no que se refere às propostas de mudanças, pois a chamada história temática carrega os riscos de se fazer cair na armadilha de uma história encerrada no tema e sem que este, seja compreendido dentro de um sistema mais amplo de referências. Os conhecimentos básicos dos conteúdos históricos são fundamentais para que os estudantes não percam a visão da totalidade e do processo histórico. O aluno precisa ter uma noção de cronologia histórica para que possa, inclusive, compreender e contextualizar uma visita a um museu, um antiquário e mesmo, trabalhar com filmes ou músicas.

Vê-se, que dentro desse contexto de discussões e de propostas, uma busca de alternativas - por parte do governo, dos professores, de associações científicas e Universidades – para uma renovação do ensino de História. No final do século XX, passa-se a ouvir cada vez mais vozes defendendo um ensino desta disciplina em que se privilegie a apreensão, por parte dos discentes, dos processos históricos, das transformações, dos vários atores sociais. Ressalta-se a importância de se realizar pesquisas e estudo com diferentes fontes sobre um mesmo assunto, na busca de uma aproximação, mas verossímil com a realidade, ao mesmo instante em que se forma no discente a ideia de que a História é uma obra humana, passível de interpretações e de mudanças e não uma verdade pronta e acabada que só existe nos livros. E sendo a história uma ciência que não permite refazer os acontecimentos e sim analisar fontes produzidas por outrem, é sujeita a discordâncias e múltiplas interpretações baseadas nas necessidades percebidas no presente.

Não podemos esquecer, também, que essas mudanças são conflituosas, não acontecem de modo uniforme e linear. No decorrer do processo histórico, temos permanências, rupturas, consensos, e como ressalta Caimi (2001) os currículos, programas e diversos livros didáticos ainda contemplam uma História eurocêntrica, linear e evolutiva, apesar dos muitos equívocos e mitos que vêm sendo desconstruídos na historiografia brasileira. Salienta que para romper, ainda que parcialmente, com essa realidade, é necessária uma mudança mais ampla, não basta criar novas periodizações ou substituir o material didático.

Caimi deixa claro que todo o debate dos anos de 1980 apontava para a crítica aos conteúdos do ensino e foi importante para incentivar a reflexão, por professores principalmente, sobre as outras possibilidades para se fazer o ensino de História. Entretanto, é importante que se avance para proposições concretas. Caimi afirma:

Não é mais possível permanecer na posição que aponta os inimigos externos da história ensinada, como se ainda hoje a única razão para a crise da disciplina residisse nas políticas educacionais, no livro didático, no Estado autoritário, etc.. A responsabilidade, segundo nos parece, é de todos os envolvidos com o ensino de história e a sua renovação depende do esforço conjunto (CAIMI, 2001, p. 120).

Como alerta Schmidt (1997), apesar das muitas transformações no campo da historiografia e do ensino como um todo, quando se trata da prática em sala de aula, da atuação do professor, essas mudanças não são tão significativas. Na maior parte das escolas brasileiras o material didático reduz-se ao quadro negro, giz e ao livro didático, este último, alcançando os lugares mais espalhados e distantes do país. E a utilização das tecnologias atuais é pontual e dispersa no andamento anual, muitas vezes, descontextualizadas dos conteúdos e da ementa curricular. Passa a ser um entretenimento, uma maneira de tentar prender a atenção do estudante. Devem-se conhecer essas novas metodologias e o uso desses recursos didáticos, contextualizando as diferenças regionais para que ocorra uma transformação na prática.

Mas como ressalta Rodrigues Junior:

Independentemente das críticas positivas e negativas, as pesquisas produzidas no Ensino de História referem uma mudança na concepção de escola, ensino e aprendizagem a partir do PCN, importante para se pensar o ensino das disciplinas específicas após a publicação deste texto oficial. É necessário destacar que apesar de ajustes e adequações feitos ao longo desse tempo, as orientações curriculares gerais permaneceram e as concepções de fundo não foram substituídas, mesmo com as mudanças de partido no Governo Federal, ocorrida em 2002 (RODRIGUES JUNIOR, 2015, p. 61).

Esse conjunto de reflexões sobre as mudanças e as permanências no ensino de História reafirma a indagação sobre o espaço do livro didático no fazer escolar e particularmente, o manual do professor que busca subsidiar as ações do docente em sua prática cotidiana. Desta forma, podemos indagar inicialmente se os educadores estão usando o manual do professor no atual contexto de mudanças curriculares? Algumas pesquisas relativas à prática dos professores começaram a apontar que os currículos prescritos poderiam ter uma força, um poder diretriz, mas era necessário atentar para o

fato de que as disciplinas não eram meros espaços de vulgarização de saberes, nem tampouco de adaptação ou simplesmente transposição de ciências de referência (GUIMARÃES; SILVA, 2012, p. 30). A realidade tem que se referendar ao conteúdo e vice versa.

Selva Guimarães e Marcos Silva (2012, p. 61) enunciam a necessidade de entender que os professores tinham “alguma autonomia ante as demandas do Estado, logo, poderiam questionar, criticar, subverter os saberes e as práticas no cotidiano escolar”. Alertavam, também, ser fundamental levar em consideração que entre os currículos prescritos, e os vividos, nas aulas de História, havia diversas mediações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, assim como saberes diferentes, como imprensa, fontes de época, textos, filmes, literatura, e práticas institucionais burocráticas e comunitárias, em contextos muito diferenciados (GUIMARÃES; SILVA, 2012, p. 30). Quanto a esses saberes diferentes, vale lembrar que é inútil tentar aplicar valores e conceitos alheios ao vivido no dia-a-dia.

Embora houvesse e há um projeto educativo sistematizado com finalidade de produzir aprendizagens determinadas, no espaço da escola se vivenciavam todos os tipos de influências que afetavam, sobremaneira, a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e se consolidam nas diferentes atuações docentes e especificidades do aprender.

O que sustenta as propostas curriculares são a recepção dos conteúdos pelas secretarias de educação, pelos núcleos de ensino, pela equipe pedagógica na escola e pelo professor em sala de aula. E podemos indagar, aqui, que fatores acabam por influenciar mais fortemente o uso do manual do professor?

1.2. Um objeto multifacetado e seus vários enfoques de abordagem

De acordo com ampla bibliografia disponível, o livro didático vem sendo um dos principais instrumentos de mediação, seleção e organização dos conhecimentos acadêmicos a serem ministrados. Este objeto vem sendo submetido às mais diversificadas e profundas análises, principalmente pela alta demanda de seu uso, sendo uma fonte para a pesquisa do cotidiano e dos saberes escolares. Movimenta grande parte do mercado editorial brasileiro e está presente no dia a dia de professores e alunos, demandando premente reflexão sobre suas características e natureza. Como podemos

verificar nas tabelas abaixo, comparando ao aplicação do Governo Federal em 1998 (Quadro 1) e os gastos no PNLD de 2016 (Tabela 1). Observando as duas estruturas pode-se ter uma ideia da evolução dos investimentos governamentais e crescimento da participação editorial na sua produção.

Verificamos que em 1998 o governo investiu pouco mais de 158 milhões na aquisição de 64 milhões de livros didáticos, sendo que já em 2011, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) fez a aquisição de 135,6 milhões de exemplares de livros didáticos a serem usados por estudantes da educação básica pública. Em cinco anos este investimento atinge a casa do bilhão, tendo uma distribuição em todos os pontos do país. Esses números expressam a importância do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação no país, além de demonstrarem o crescimento comercial deste artefato enquanto mercadoria.

Quadro 1 – PNLD/1998

Demonstrativo de custo por editora: PNLD.MEC/BRASIL.1998

Editoras	Total de Livros adquiridos	Valor (R\$)	Valor (US\$)
FTD	12.022.521	27.880.471,3	14.751.571
Scipione	10.583.453	30.275.323,57	16.018.689
Nacional	7.589.119	24.042.523,24	12.720.916
Ática	6.645.989	14.598.002,98	7.723.810
Formato	6.549.906	11.732.127,86	6.207.474
Brasil	5.461.242	11.694.156,06	6.187.384
Sub-total	48.858.230	120.222.614,08	63.609.848
Total	64.727.839	158.909.479,84	84.079.089

Fonte: PNLD/98 – FNDE/MEC - Relatório Final

Obs: Total de editoras participantes: 25 editoras

Na comparação dos dois informativos, podemos inferir que com o aumento das grandes quantidades envolvidas, houve uma redução do preço das obras, mas o investimento final centuplicou os recursos e sua abrangência, tornando assim, o livro didático, além de mercadoria rendável, objeto de uso político e carregado de ideologias.

Neste aspecto podemos referendar sobre o papel que escolas e professores podem desempenhar para efetivar o que está contido nos textos educacionais. Podemos ressaltar que a sala de aula é um espaço privilegiado, à medida que o professor consiga “ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista”, dar-lhe “as

condições de participar do processo do fazer, do construir a História” (SCHMIDT, 1998, p. 57). Acrescenta a pesquisadora que em sala de aula se realizava um momento de provocar sobressaltos, pois os alunos “desejam pensar por si mesmos, ser reconhecidos, ser libertados em sua originalidade na compreensão e no resgate de sua história” (SCHMIDT, 1998, p. 56). Selva Guimarães e Marcos Silva (2012, p. 48) salientam a importância de que nos diferentes espaços educativos os professores tentem e façam “desconstruir discursos antidemocráticos, monoculturais, difusores de estereótipos e preconceitos de classe, raça, religião”.

Tabela 1 – Investimento Federal PNLD/2016

Ano do PNLD	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)		Atendimento
				Aquisição	Distribuição	
PNLD 2016	39.606	10.150.460	47.409.364	368.062.791,73	58.727.886,32	EF: 1º ao 5º ano
	59.097	2.609.633	9.901.805	57.964.238,45	19.834.945,80	EF: Ed. do Campo
	51.439	10.995.258	28.170.038	220.253.448,14	54.880.224,96	EF: 6º ao 9º ano
	114.982	23.755.351	85.481.207	646.280.478,32	133.443.057,08	Subtotal: E.F
	19.538	7.405.119	35.337.412	336.775.830,99	34.513.659,62	EM: 1ª a 3ª série
	25.536	2.650.789	6.998.019	82.651.540,13	16.113.584,34	EJA (2015 e 2016): EF e EM
	***	701.816	772.092	4.972.194,84	745.644,50	Programa Brasil Alfabetizado (PBA)
	121.574	34.513.075	128.588.730	1.070.680.044,28	184.815.945,54	Total PNLD

Fonte: Disponível em <http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acesso em agosto de 2018.

Comumente, consideram-se as obras didáticas como uma síntese de conteúdos que os tornam inteligíveis para todos, principalmente os estudantes. Para Isabel Barca

(2004), no entanto, estudar e fazer discussão dos modelos pedagógicos, juntamente, com sua utilização em suas diferentes vertentes, permite desvendar como os paradigmas educacionais evoluíram e se cristalizaram.

O livro didático, muito antes de surgir os programas e currículos mínimos, assumiu o papel de garantir às novas gerações a aquisição de saberes escolares considerados imprescindíveis à inserção na sociedade, cabia aos professores com relativa autonomia criar e formatar esse objeto que alicerçava sua prática diária. Caberá a ele, como afirma Bittencourt (1997), a função de dirigir o saber científico, tornando-o acessível com uma linguagem adequada a seu público – alunos e professores principalmente. Sendo um objeto multifacetado e complexo, sua análise demanda uma criticidade atenta às múltiplas possibilidades de abordagens.

E como evidenciou Renilson Rosa Ribeiro (2007, p. 54) em seu artigo²³ *Representações Didáticas do Brasil Colonial*, que a imagem que carregamos de nós e dos outros é determinada pela História que é ouvida e sentida quando criança, sendo que na construção dessas primeiras imagens, não se pode deixar de lado a escola, livro didático e professor. Embora sofremos outras influências, como as mídias de comunicação, por exemplo, a História ensinada nos bancos escolares assume destaque grande na formação da ideia de história presente na mentalidade popular. “E os livros didáticos têm sido as grandes referências para as narrativas históricas que povoam o universo cultural dos indivíduos” (RIBEIRO, 2007, p. 54). Ou seja

O livro didático, na nossa opinião, justificou-se também como objeto rico de pesquisa por se constituir como espaço privilegiado de disputas políticas de constituição de identidades. [...] é lugar, espaço, território. Objeto de relações de poder por ser trajetória, viagem, expedição, percurso na formação de gerações de leitores-alunos. Ele é autobiografia, nossa vida, nosso curriculum vitae: neste espaço se fabrica nossa identidade. Ele é texto, discurso, documento. É um documento de identidade, uma colônia identitária; objeto de desejo de vários grupos, projetos e políticas. Suas páginas são espaços de políticas[...], mas nela são esboçadas as histórias desta “comunidade imaginada”, de múltiplas definições e leituras.... (RIBEIRO, 2007, p.65).

Por esse aspecto, o livro didático mescla-se a própria construção da identidade pessoal do indivíduo, mas também a sua identidade coletividade, de grupo, cristalizando a concepção de ser um artefato cultural multifacetado e complexo.

²³Artigo originalmente apresentado como comunicação no Simpósio Temático “Ensino de História: Trajetórias e Novas Perspectivas” – IV Encontro Regional de História – ANPUH/MT e XII Semana de História – UFMT/Campus Rondonópolis, realizado entre 05 e 09 de março de 2007.

Na atualidade, têm-se produzido trabalhos relevantes sobre o livro didático no Brasil, do ponto de vista da produção e circulação das obras destacamos os trabalhos de Munakata (1999, 2012) que considera o livro didático como elemento fundamental das políticas públicas da educação, das práticas didáticas e da constituição e difusão dos saberes e da cultura escolar. Os estudos produzidos no campo da História da Educação que privilegiam a história do livro didático (BITTENCOURT, 1993, 2004, 2008), as relações entre livros e formação de professores (GARCIA, 2003), os que analisam a expansão do ensino e do mercado editorial a partir do livro didático (SILVA, 2015), os que tratam da especificidade de alguns conteúdos do ensino (BATISTA, 2007; LUCA, 2006), e, ainda referentes aos aspectos formais dos manuais didáticos (CHOPPIN, 2004, 2009; APPLE, 1995; 1997).

Michael Apple demonstra a complexidade do livro didático em suas principais dimensões constitutivas:

Eles são, ao mesmo tempo, resultado de atividades políticas, econômicas e culturais de lutas e concessões. Eles são concebidos, projetados e escritos por pessoas reais, com interesses reais. Eles são publicados dentro dos limites políticos e econômicos de mercados, recursos e poder. E o que significam o livro e seu uso envolve disputas em comunidades com compromissos evidentemente diferentes e também entre professores/as e alunos/as. (APPLE, 1997, p.74)

Evidentemente que por ter inúmeros interesses envolvidos na sua constituição e por desempenhar diversos papéis é possível analisar o livro didático sob diferentes perspectivas, além das dimensões simbólica, pedagógica, sociológica, ideológica e política, esse artefato apresenta dimensões próprias enquanto material escolar e produto das relações comerciais. Sendo que isso tudo faz dele uma fonte de grande valor para o conhecimento da educação formal e da construção de uma história da educação.

As obras didáticas produzidas com o intuito de educar são objetos culturais complexos, que sofrem alterações na aparência, seleção, estrutura e forma de apresentação dos conteúdos, material iconográfico e propostas teórico-metodológicas. Variaram as expectativas e funções que lhe atribuíam especialistas, pais, professores e autoridades em diferentes contextos políticos e de interesse em controle da informação, valores e ideologias. Deve-se destacar que o livro didático integra-se a uma lógica do mercado, que sempre presidiu sua confecção, distribuição e consumo. No campo específico da História, esses materiais escolares têm despertado um interesse crescente entre os pesquisadores, principalmente nas últimas décadas.

É no espaço escolar que o material didático é lido, interpretado e discutido. Entretanto esta instituição, como lembra Bittencourt (2008), é contraditória e abriga no seu interior o conflito e a dominação. Se a escola pode ser visualizada como lugar de reprodução e transmissão de ideologias, e de divisão do trabalho, também produz conhecimento e comporta oposição, e resistência a projetos hegemônicos. Sendo que a constituição dos planejamentos das aulas perpassa pela ação de interpretação do professor dessas demandas e o manual do professor apresenta um sistema didático construído e possibilita uma compreensão de como é organizado esse processo de ensino e aprendizagem. Compondo, assim, a chamada cultura escolar²⁴ que se refere às práticas e modos de transposição didática de diferentes conteúdos, comportamentos e normas sociais realizados na escola.

O uso do livro didático tem sido bastante diverso e sua recepção é variada (BITTENCOURT, 1997; CABRINI, 1994; CAIMI, 2001), até porque o público escolar não se constitui homogêneo e sim, composto por uma diversa e complexa gama de indivíduos de diferentes vertentes e origens. Pode ser o único material que professores e alunos recorram no dia a dia escolar ou pode ser uma obra de consulta eventual. Mas deve-se destacar que a distinção essencial entre essa prática da/e leitura e as outras reside na interferência do professor com sua mediação entre o aluno e o livro didático (MOREIRA, 2017). O professor escolhe-o, seleciona os capítulos ou partes desses capítulos que serão lidos. Dessa forma, o manual didático traz um processo específico e contraditório de aprendizagem, oferece condições para um maior domínio da leitura e a escrita, mas limita esse domínio, pois direciona a leitura para determinadas formas de ler e utilizar as informações aprendidas. Isto pode explicar ou mesmo justificar, as relações contraditórias que os membros das unidades escolares estabelecem com esse material (livro didático).

Embora o manual didático seja considerado pelos estudantes um objeto significativo e seja estabelecido como um símbolo da cultura escolar, sua prática de leitura não é considerada prazerosa. O aluno estuda para as avaliações e cumprimento de tarefas ordenadas, mas dificilmente para uma leitura livre e para aquisição de conhecimentos espontâneos. Para os docentes, servem como ponto de apoio na

²⁴Para uma compreensão do conceito, ler **A Cultura escolar como objeto Histórico** de JULIA, Dominique, tradução SOUZA, Gizele de. (Johanningmeier, 1995, p 353-382). O texto procura demonstrar que a cultura escolar precisa ser vista criticamente, não pode ser compreendida sem o exame crítico das relações conflituosas ou/e pacíficas que ela estabelece em cada período histórico, com as culturas que lhe são contemporâneas. É descrita como um apanhado de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar com práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e comportamentos.

organização de aulas, como meio de recordar assuntos pouco estudados na graduação e recurso fundamental para balancear suas condições no ambiente de trabalho.

O *Guia do livro didático*, organizado pelo MEC²⁵ para auxiliar o professor na seleção e escolha dos livros didáticos que serão adotados, refere-se sempre a este material como “subsídio, suporte ou instrumento de apoio” às aulas. Assim os livros são considerados e utilizados de acordo com suas reais possibilidades pedagógicas e devem ser um referencial e não, o único conhecimento escolar posto à disposição dos alunos.

A discussão política²⁶ sobre o livro didático, ocorrida na década de 1980, girou em volta dos seguintes assuntos: centralização *versus* descentralização da política do livro didático; livro didático para todos *versus* livro didático para os carentes; qualidade *versus* quantidade do livro didático. Averigua-se que uma preocupação com o estabelecimento de uma política governamental para o livro didático é antiga. Por volta da década de 1990, o PNLD foi o centro das discussões e o objeto principal de um grande número de estudos. Associado a outros programas – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – o PNLD indica uma nova postura do governo frente às transformações que ocorriam na educação brasileira. Este programa visa a regular e controlar o campo dos saberes através do livro didático. Sendo que o PNLD é um dos principais responsáveis pelas mudanças ocorridas nos livros didáticos nos últimos tempos, pois aponta para quais livros serão indicados para a compra e distribuição do governo e que conteúdos devem ser ensinados.

O PNLD vem sendo desenvolvido desde 1985 e durante esse tempo, passou por várias transformações, mas seus principais pontos norteadores permanecem: viabilizar a escolha do livro pelo professor; distribuir livros gratuitamente às escolas; adquirir os livros com recursos do governo federal; adotar livros reutilizáveis, exceto no 1ª ano do ensino fundamental; construir manuais do professor adequados às ideias vigentes no

²⁵MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) – Órgão do Governo Federal do Brasil criado no decreto Nº 19.402, em 14 de novembro de 1930, com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, pelo então presidente Getúlio Vargas e era encarregado do estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar. Após diversas mudanças em sua área de competência, em 13 de março de 1985, foi denominado Ministério da Cultura (MinC) pelo decreto Nº 91.144. Curiosamente a sigla MEC continua, passa a se chamar Ministério da Educação. A partir de 22 de julho de 2003, passa a ser sua competência: política nacional de educação; educação em geral; avaliação, informação e pesquisa educacional; pesquisa e extensão universitária; magistério; assistência financeira a famílias carentes para escolarização de seus filhos e dependentes.

²⁶Cientistas sociais, na cidade do Rio de Janeiro, vinham pesquisando o livro didático, principalmente em seu aspecto político. Foram lançados diversos textos que viriam a discutir os aspectos políticos, econômicos e de conteúdo do manual didático, com o objetivo de auxiliar as políticas públicas em relação a esse material.

período, como ferramenta de prática pedagógica para os docentes no seu labor cotidiano.

Em 1996, o governo federal veio a adotar algumas medidas com vistas a interferir de forma direta na produção e na qualidade do livro didático. Foram formadas comissões de avaliação por áreas de conhecimento e estabelecidos critérios comuns para eliminação e classificação dos livros inscritos no programa. Para o caso específico do ensino de História, alguns pontos devem ser levados em consideração na adoção do material didático, em conformidade com o PNLD: o livro deve incorporar as inovações historiográficas correntes em seu conteúdo, sem reduzir-se a "modismos"; deve sempre levar em consideração o prévio conhecimento dos alunos acerca dos assuntos trabalhados; deve ser coerente e ter uma eficaz metodologia para trabalhar os conteúdos.

O MEC considera como problemas graves: anacronismos– atribuir aos “agentes históricos do passado” nossas próprias razões ou sentimentos; voluntarismos– aplicar uma “teoria *à priori* sobre documentos e textos em função do que se quer demonstrar” (PNLD 2013); nominalismos – atribuir vida e vontade às instituições ou “categorias de análise em detrimento das relações sociais dos agentes históricos” (PNLD 2007). Ainda conforme os critérios do MEC, um bom livro didático tem que ser capaz de desenvolver uma variedade de habilidades dos alunos, aproximando-o da sua realidade, problematizando o presente e o passado, desconstruindo preconceitos e construindo novos conceitos históricos²⁷, permitindo a reflexão sobre qualquer momento da História e “a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo” (PCN de 5ª a 8ª séries, página 46), ou seja, possibilitando uma articulação entre os múltiplos espaços e tempos e o estabelecimento da relação entre o presente e o passado.

O PNLD passa a ter uma interferência direta nas transformações que ocorrem nos livros didáticos de História, pois apontam na direção das renovações historiográficas, sugerindo que estas sejam efetivamente incorporadas pelos autores tanto nos textos quanto nas atividades propostas. Inclusive, o encarte do professor direciona até formas de avaliação a serem aplicadas e sugere que se trabalhe a História enquanto construção humana – diversidade de fontes, problematizações, abordagens socioculturais, concepção de tempo que ultrapassa o cronológico, temas do cotidiano, relação presente-passado, rupturas, permanências, mudanças, simultaneidade, questões que vão além da explicação política e econômica, sendo esses aspectos destacados e

²⁷Para entender ler o **Guia de livros didáticos de 5ª a 8ª séries** – PNLD – publicado e distribuído pelo MEC/SEF, 1999. E seu complemento nos Guia de 2015 e 2016.

elogiados pelos avaliadores do PNLD e determinados, pelo governo, nos editais de elaboração das coleções didáticas e do encarte direcionado ao Professor.

O PNLD destinado ao Ensino Fundamental adequa-se aos PCNs e foi elaborado por equipes de especialistas (docentes) distribuídos por área de conhecimento e por técnicos do MEC. O Guia do livro didático constitui-se no principal parâmetro informativo aos professores, com resenhas e informações sobre cada publicação aprovada pelo PNLD.

Em conformidade com os parâmetros, o sistema educacional brasileiro sofreu mudanças significativas nos últimos tempos. Destacando-se a expansão do acesso à escola que passa a receber as classes populares e os excluídos sociais, o que, juntamente com outros fatores, torna imprescindível uma mudança nos objetivos e conteúdos das disciplinas escolares. No que se refere à História, a construção da cidadania e da identidade nacional e pessoal a partir da articulação entre o passado comum dos diversos grupos e a história da população brasileira como um todo, respeitando-se as peculiaridades individuais, passa a ser o objetivo central da disciplina.

O PCN de História englobou as novas tendências historiográficas, com vistas a adequar o conteúdo às novas realidades histórica e escolar, propondo realizar uma aproximação entre o ensinado e a produção da academia. Ocorre a inclusão, nos currículos, de objetos novos que destacam a pluralidade dos sujeitos, deixando em segundo plano os grandes heróis e seus feitos ou os modos de produção, bem como novas abordagens de temas conhecidos. O PCN aponta para a introdução de novas metodologias no ensino, que passam a constar dos livros didáticos e são endossados nos manuais do professor. Salientado no PCN, História,

Entre os muitos momentos, meios e lugares que sugerem a existência da História, estão, também, os eventos e os conteúdos escolares. Os jovens, as crianças e suas famílias agregam às suas vivências, informações, explicações e valores oferecidos nas salas de aula. É, muitas vezes, a escola que cria estímulos ou significados para lembrar ou silenciar sobre este ou aquele evento, esta ou aquela imagem, este ou aquele processo (PCN, 1998, p. 38).

Em parceria com a produção acadêmica recente, incentiva à ampla utilização de diferentes fontes documentais de naturezas variadas – textos digitais ou escritos, músicas, aula de campo em vários locais, iconografias, etc. – levando os estudantes a reconhecerem diversas linguagens, agentes sociais e contextos envolvidos na produção dessas fontes. Assim, nas salas de aula do Ensino Básico, as fontes documentais podem

e devem ser questionadas, ser entendidas como parte da construção histórica e não como uma verdade a ser introjetada.

Outro eixo destacado deve ser a compreensão, por parte dos discentes, dos diversos ritmos de duração, das várias temporalidades que constituem a História, sendo capaz de relativizar as diversas concepções do tempo e estabelecer as relações entre continuidade e permanência; ruptura e transformação nos processos históricos,

No caso do tempo histórico, de uma tradição marcada por datas alusivas a sujeitos e fatos, passa-se a enfatizar diferentes níveis e ritmos de durações temporais. As durações estão relacionadas à percepção dos intervalos das mudanças ou das permanências nas vivências humanas. O ritmo relaciona-se com a percepção da velocidade das mudanças históricas. O tempo histórico baseia-se em parte no tempo institucionalizado tempo cronológico e o transforma à sua maneira. O tempo cronológico calendários e datas (...). Na prática dos historiadores, o tempo não é concebido como um fluxo uniforme, em que os fenômenos são mergulhados tais como os corpos num rio cujas correntezas levam sempre para mais longe. O tempo da História é o tempo intrínseco aos processos e eventos estudados. São ritmados não por fenômenos astronômicos ou físicos, mas por singularidades dos processos, nos pontos onde eles mudam de direção ou de natureza. (PCN, 1998, p.40)

Com o estudo da História, o aluno deverá construir uma identidade pessoal e social, reconhecendo-se enquanto sujeito e também um produto do processo histórico. Reconhecer que o direito à memória faz parte da cidadania e posicionando-se “diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.” (PCN, 1999, p. 55).

Outro aspecto bastante destacado nos PCN é que a seleção de conteúdos deve ser significativa para os estudantes. A escolha deles deve ser realizada pelos professores de História levando em consideração problemáticas contemporâneas que envolvam a constituição da cidadania. A proposta é que criem atividades com os temas geradores, com uma metodologia que se baseie na investigação histórica e possibilite ao aluno explorar, diferentes ferramentas e técnicas extraindo de fontes diversas o maior número possível de informações,

Identificar e selecionar **conteúdos significativos** são tarefas fundamentais dos professores, uma vez que se constata que é impossível ensinar ‘toda a história da humanidade’, exigindo a escolha de temas que possam responder às problemáticas contundentes vividas pela nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo (PCN, 1999, grifo do autor, p. 52).

O PCN assume, provavelmente, o caráter de interlocutor privilegiado dos livros didáticos, tornando-se um e o principal referencial adotado para produção dos editais de seleção, avaliação e pelos autores/editores de livros didáticos.

O Enem, assim como os PCN, tem sido um fator determinante para os conteúdos presentes nos livros didáticos e mesmo paradidáticos. Munakata (1999), ao discutir a importância das demandas do mercado na inclusão ou exclusão de determinados temas nos materiais didáticos, apresenta trechos de uma entrevista realizada por Gilberto Cotrim, reconhecido autor de livros didáticos no Brasil. Cotrim destacava que o trabalho que desenvolve na produção dos livros didáticos é o da reescrita – “(...) de vez em quando eu solto uma nova edição de alguma coisa”. Para desenvolver esse trabalho, o autor diz basear-se nos PCN, na produção acadêmica, inclusive, vestibulares de algumas Universidades. Em suas palavras:

Eu procuro ler o que as autoridades educacionais estão pensando sobre o ensino. Isso implica você ler currículos escolares, o que o MEC está apontando em termos de parâmetros curriculares (...) o que a Universidade está apontando em termos de algumas pesquisas, algumas tendências. (...) É um trabalho de realimentação (COTRIM, apud MUNAKATA, 1999, p. 278).

Dentro de todo o contexto de mudanças apresentado, seja na historiografia ou no ensino de História, o livro didático assume, cada vez mais, o papel de levar para dentro da escola uma linguagem próxima dos estudantes, com novos temas de estudo e novas abordagens de temas antigos. Batista (2000) apresenta-nos algumas múltiplas funções que esses materiais devem desempenhar,

[...] os livros devem assumir tanto as funções de um compêndio quanto as de um livro de exercícios; devem conter todos os diferentes tipos de saberes envolvidos no ensino de uma disciplina e não se dedicar, com maior profundidade, a um dos saberes que a constituem; devem ser acompanhados pelo livro do professor, que não deve conter apenas as respostas às atividades do livro do aluno, mas também uma fundamentação teórico-metodológica e assim por diante (BATISTA 2000, p. 545-546).

Essas transformações que vêm ocorrendo com os livros didáticos - tanto nos papéis desempenhados, quanto na sua forma e conteúdo – demonstra uma relação direta com o fato de ser, também, uma mercadoria produzida pela indústria cultural. Assim, assumindo as características de um produto comerciável na ótica capitalista, onde tudo deve produzir lucro, “[...] o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto

do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes ao mercado” (BITTENCOURT, 1997, p. 71). Mas estão intrinsecamente dependentes da validação dos extratos escolares, professores e alunos, que dão respaldo para o conteúdo que será construído.

Outra vertente de análise do livro didático está relacionada aos seus aspectos econômicos, ou seja, à sua produção e comercialização. Alguns estudos demonstram que a produção desse material didático assumiu proporções gigantescas no Brasil. Segundo Batista (2000), 70% dos livros produzidos em 1997 eram destinados ao ensino, e o maior comprador desse produto era o governo²⁸. Maria Laura P. B. Franco (1987) faz uma breve análise do livro como mercadoria, apontando-o como o melhor negócio das livrarias e editoras e o Estado como sendo o maior comprador. Podemos considerar, portanto, o governo como o mais importante comprador do livro didático do país. Deste modo, é de se esperar o interesse de editores e autores em estar de acordo conformidade com os parâmetros e diretrizes divulgadas pelo Estado. Dessa forma, vemos a inclusão das sugestões de conteúdos, de metodologias, de abordagens sugeridas tanto pelo PNLD quanto pelos PCN nos manuais didáticos.

O mercado editorial buscou, para atender as novas demandas, o aperfeiçoamento do livro didático, divulgando as novas propostas para o ensino da História, nas quais os conceitos e os conteúdos passaram por inovações, com a utilização de novas ferramentas e técnicas de abordagem. Houve uma agregação das novas tecnologias as práticas educativas, onde por novas entende-se a convergência de tecnologias e mídias para um dispositivo, que pode ser o notebook, o celular, o tablet, a lousa digital, o robô e quaisquer outras que surjam, no intuito de produzir conhecimento histórico, acadêmico e de vida. Para o uso educacional, interessa particularmente a produção colaborativa de conhecimento, em que alunos e professores juntos também sejam coautores e apreendam os conhecimentos técnico-pedagógicos de forma interdisciplinar.

As regras do PNLD de editoração, avaliação e concepção do livro didático e a especificação sobre o manual do professor, tem provocado um cuidado maior na constituição desta ferramenta, qualificando positivamente sua elaboração.

O Programa do PNLD estimula, com apoio da mídia em geral, participação dos professores quando da escolha dos livros, o que em tese mobilizaria os sistemas

²⁸ De acordo com Munakata (2000), em 1994, o governo federal comprou 57 milhões de livros didáticos para serem distribuídos nas escolas públicas do país. Em 2016, esse valor atinge o patamar de 137 milhões.

públicos e, por extensão, as escolas e os educadores para uma discussão metodológica e curricular. Importantes editoras têm produzido multimídias educativas e, lançado novos títulos em DVD de História, inclusive com construção de sites específicos para o educador. Tudo para atrair a preferência dos docentes na seleção e utilização dos livros didáticos.

As editoras tornaram-se verdadeiras indústrias, com funcionários redistribuídos “numa minuciosa divisão de trabalho de acordo com funções cada vez mais especializadas.” (MUNAKATA, 1999, p. 275) Assim como houve uma profissionalização das editoras, houve também uma dos autores dos livros didáticos.

Pode-se compreender, portanto, que há um forte interesse por parte dos autores e editores em conhecer as produções acadêmicas, em estar de comum acordo com as propostas curriculares dos órgãos do governo e com os critérios de avaliação propostos pelo PNLD e, principalmente, em atender às expectativas de seus consumidores (alunos e, preferencialmente, professores).

Podemos considerar que o saber veiculado pelos livros didáticos e produzido nas escolas sofrerá a influência das várias esferas do mercado – professores, alunos, pais, avaliadores do PNLD, etc. – visto que autores e editores estão sempre buscando conciliarem os interesses pedagógicos com os interesses mercadológicos. Como esclareceu Choppin:

Dessa forma, a diversificação da oferta dos instrumentos educativos não é somente uma consequência das evoluções técnicas: é expressão de uma evolução social e pedagógica. A diferenciação das funções didáticas acompanha sua divisão entre os suportes de natureza diversa; a coabitação do ensino escolar e das informações provenientes de outros recursos dilui as fronteiras da escola, apesar de que com o progresso dos métodos que favorecem iniciativa da criança e associam à pesquisa de documentos e à construção dos saberes, o livro escolar deixa de ser uma referência única (CHOPPIN, 2009, p. 61).

Mas ainda é a principal referência na prática pedagógica e embasado em estudos de autores como Circe Bittencourt (1997) e Antônio Batista (2000), entre outros, o livro didático é percebido como um objeto complexo, extremamente variável, que comporta diversas possibilidades de análise, quais sejam: a política, a econômica e a pedagógica. Sendo esta última uma que interessa mais especificamente, porque é nela que se insere o objeto de estudo dessa pesquisa: o uso do manual do professor de História em seu fazer cotidiano. E aqui centralizamos na ação do docente em sua prática, mesmo que essa

sofra influências diversas, tanto internas quanto externas ao ambiente de trabalho e esteja diretamente ligada a fatores econômicos, políticos e sociais. Citando Ribeiro (2015) em seu artigo sobre a formação do professor,

A aula de história é antes de tudo uma tomada de consciência do professor, daquilo que ele entende como seu fazer. É o lugar da constituição permanente da identidade de uma área de saber, do seu profissional e também dos alunos, que buscam ali sentidos e significados diversos para a sua vida. A sala de aula é a tradução para o professor de História de sua formação, vivências, experiências e, principalmente, escolhas (RIBEIRO, 2015, p. 208).

Ou seja, são os diferentes diálogos ocorridos entre autores e professores que demarcarão a produção e utilização do LD e em última instância, as ações do educador em sua prática, nunca dissociada de sua experiência de vida.

Antes de entrar no assunto referente aos manuais dos professores, é importante traçar um panorama geral dos estudos acerca das análises pedagógicas dos livros didáticos. Observamos que a maior parte da bibliografia sobre eles no Brasil tem como foco o conteúdo, seja o linguístico, psicológico, pedagógico ou ideológico do livro²⁹. Mas como ressaltam alguns esta situação tende a se alterar, uma vez que os outros enfoques estão se aproximando em quantidade dos artigos que privilegiam o conteúdo.

Na década de 1980, sobretudo, foram publicados estudos sobre o caráter ideologicamente comprometido dos manuais didáticos. Uma das primeiras obras a esse respeito foi: *“O livro didático de história no Brasil: a versão fabricada”*, de Maria Laura P. B. Franco (1982). A autora realiza uma análise da ideologia implícita nos conteúdos dos textos de História, procurando uma definição para o tratamento dado ao povo e à violência nos movimentos de insurreição ocorridos durante o Período Regencial³⁰.

²⁹ Nos anos 1950, surgiram estudos sobre o método mais indicado de ensino, como é o caso de **O ensino de leitura: o método e a cartilha**, de Rafael Grisi (1951). Em 1977, outra obra de grande importância foi lançada: **Problemas inculturais brasileiros**, de Osman Lins. Neste texto, o autor analisa em duas etapas os livros-texto de português. Na primeira, de 1965, Lins analisa a forma antinatural que os textos compõem as coletâneas, a sua marginalidade em relação aos clássicos da literatura portuguesa e brasileira e a distância dos problemas da vida cotidiana da população. Na segunda etapa, de 1976, faz uma denúncia da era da “Disneylândia pedagógica”, que verifica como a redução da palavra em favor das imagens, os livros tornam-se “delírios iconográficos”. Em 1980, temos a tradução do livro *I Pampini Bugiardi*, de Marisa Bonazzi e Umberto Eco - **Mentiras que parecem verdades**. É uma nova abordagem da análise do conteúdo do livro didático. Pela primeira vez, os textos didáticos são utilizados para desmascarar sua hipocrisia, arcaísmo e carga ideológica. Trata-se de uma sutil e sofisticada crítica à cultura.

³⁰ Outros trabalhos a esse respeito seriam o de Norma Abreu Telles (1984) que procura identificar nos livros de 1º e 2º graus estereótipos e distorções no tratamento dado às diferentes culturas que formam a sociedade brasileira. Eloísa de Mattos Höfling (1986), em sua pesquisa **O livro didático em Estudos Sociais** focaliza a concepção de cidadania presente nos materiais didáticos e a contribuição da disciplina

Autores como Kazumi Munakata (1997), Magda Soares (1996) e Antônio Batista (2000), entre outros, criticaram esta perspectiva de análise sobre o livro didático, considerando ela restritiva ao denunciar preconceitos e ao criticar conteúdos considerados ideologicamente comprometidos. Segundo Munakata, esse tipo de análise deixa de fora aspectos muito importantes do livro didático:

[...] o que se discute efetivamente nessas ‘análises de conteúdo’ são as ideais contidas nos livros didáticos - e tão somente o que elas apresentam de concordância ou divergência em relação a outras ideias, justas e corretas, ditadas pela ortodoxia. Nessa etérea esfera em que as ideias relacionam-se livremente entre si, não há lugar para outros elementos, por exemplo, professores e alunos, ou para as diversas leituras possíveis que o professor e o aluno, individualmente ou em grupo, fazem desses livros (...) (MUNAKATA, 1997 p.33-34).

Soares (1996, p. 53), também questiona essa abordagem que segundo ela, prescreve, critica, denuncia, defendendo um olhar que afaste o ‘dever ser’ ou o ‘fazer ser’, e volte-se para o ‘ser’ – o discurso sobre o que ‘é’, o que ‘tem sido’, o que ‘foi’ o livro didático.

Batista (2000) ressalta a complexidade do material didático e a importância de considerar esse fato. Que o estudo desse objeto deve transpor a descrição e a denúncia de conteúdos, de ideologias, de metodologias. Sendo que esta análise considerada por diversos autores como de cunho parcial, passa a ser superada nos anos de 1990, quando os estudos desse material ultrapassam as críticas puramente ideológicas. E apesar de ainda darem prioridade à análise dos conteúdos dos livros didáticos, novos aspectos têm sido abordados, tais como: o livro como objeto cultural, como portador de memória, como veículo privilegiado de transposição do saber acadêmico para o saber escolar, como documento, etc.

Nesse sentido, Circe Bittencourt (1997), Kazumi Munakata (1999), M. A. Schmidt (2006), Tânia Braga Garcia (2006), e diversos outros, são referenciais fundamentais para contextualização dos estudos acerca dos livros didáticos.

Bittencourt (1997) considera importante a realização de estudos que levem em consideração as especificidades do saber encontrado nos livros didáticos, vendo neste um veículo para a transposição didática³¹ do saber acadêmico para o saber escolar no

“Estudos Sociais” na preparação de indivíduos para o exercício consciente da cidadania. Bárbara Freitag, Wanderley da Costa e Valéria R. Motta lançam, em 1989, o estudo *O livro didático em questão*, no qual analisam a importância do livro didático questionando sua soberania, dentre vários outros.

³¹ O conceito de transposição didática foi definido por Yves Chevallard como o “paso del saber sabio al saber enseñado, y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa, da testimonio de esse

processo de explicitação curricular. Para a autora, embora tenha sido e muitas vezes ainda é, visto como o "culpado pelo estado precário da educação escolar", não se pode negar a importância do livro didático para o fazer diário em sala de aula. Através de sua linguagem própria, esse material apresenta os conteúdos e também, como se deve trabalhá-los, apontando exercícios, pesquisas, leituras complementares, filmes, ou seja, o caminho que a seguir para a apreensão, ou "retenção", dos conteúdos. Tendo nas últimas décadas o acompanhamento do suplemento do manual para o professor que agrega toda complexidade do livro didático, mas trás em seu bojo, as especificidades de ser uma ferramenta direcionada unicamente ao docente e com uma pretensão de habilitá-lo com técnicas de atuação no seu trabalho diário.

Em sua tese de doutoramento intitulada "*Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*" (1993), Bittencourt pesquisou o livro didático do século XIX e do início do século XX, analisando 120 manuais didáticos, dando ênfase aos livros de História. Propôs-se a considerar e a tratar o livro didático como um todo, como um objeto cultural de natureza complexa e portador de uma ideologia marcante. Bittencourt procurou enfocar o livro em todas as suas dimensões.

No primeiro momento, a autora discute a relação existente entre o livro didático, o Estado, as editoras e a construção do saber escolar. Em um segundo momento, discute a transposição didática e o livro didático, abordando a questão da construção do conhecimento histórico a partir dos livros didáticos de História. Na terceira e última parte, discute o uso dos manuais didáticos, a partir de discursos produzidos pelos livros didáticos, revistas pedagógicas, romances e biografias de alunos que se tornaram famosos e escreveram suas memórias.

Já no texto "*O saber histórico na sala de aula*", Bittencourt (1997) vem destacando a importância do uso de imagens como recurso pedagógico abordando as iconografias utilizadas nos livros didáticos.

Kazumi Munakata, no texto "*Histórias que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura no Brasil*" (1999), faz uma análise do livro didático enquanto mercadoria, como já citado, mas, também trás uma análise desse material enquanto veículo que divulga determinadas ideologias.

cuestionamiento necesario, al tiempo que se convierte en su primera herramienta" (CHEVALLARD, 2005, p. 16). Para maiores informações ver CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 2005.

Munakata defende a preposição que os livros didáticos trazem, mesmo quando apresentam um conteúdo tradicional³², valores, raciocínios e histórias que apontam para as lutas sociais, as artimanhas dos dominantes e exploradores e os desejos de emancipação dos “de baixo”. O autor observa que os livros didáticos a partir dos anos 1980 são materiais que divulgam uma determinada cultura, se não progressista ou de esquerda, minimamente democrática e a favor da abertura política, da participação social e da promoção da cidadania.

Tânia Braga Garcia (2011) propõe desvelar as intencionalidades dos discursos de ações e o lugar social que os legitima, a autora faz parte de um projeto que vêm trabalhando com diversas e múltiplas vertentes sobre o livro didático. O Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da UFPR, por ela coordenado, tem desenvolvido atividades de e para a pesquisa e de formação para professores com o objetivo de discutir e compreender como ocorre a presença de materiais didáticos na aula, especialmente os livros didáticos.

Verificando-se o processo de escolha dos livros didáticos, observou-se que as razões e critérios apontados pelos docentes para sua opção, são influenciados, em geral, por aspectos externos ao seu processo pedagógico, seguem as sugestões das Secretarias de Educação ou da própria escola, demonstrando certa ausência de criticidade em relação à utilização eficiente desses materiais.

Estudos vêm demonstrando que a utilização dos livros didáticos tem crescido exponencialmente, nos meios acadêmicos, através da produção discente dos Programas de Pós-graduação em Educação, embora ainda representem poucas produções do total de dissertações e teses especificamente pedagógicas³³.

Autores como Bittencourt (1993) e Munakata (1997) reafirmam o reduzido número de trabalhos acerca do uso do livro didático, ainda que esse material seja adotado pelos docentes como um e o procedimento pedagógico por excelência. Estes autores ressaltam constantemente a importância da intensificação dos estudos sobre o uso desse material didático já que,

³²O autor considera como *conteúdo tradicional* os esquematismos de causas (políticas, econômicas e sociais) e consequências (políticas, econômicas e sociais).

³³A esse respeito, consultar WARDE, Míriam Jorge. *A produção discente dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas*. 1993. Ou, MOREIRA, Kênia Hilda. **Um Inventário: o livro didático de História em pesquisa (1980-2005)**. São Paulo: editora Unesp, 2011.

[...] na prática, o livro didático tem sido utilizado pelo professor, independente do seu uso em sala de aula, para a preparação de 'suas aulas' em todos os níveis da escolarização, quer para fazer o planejamento do ano letivo, quer para sistematizar os conteúdos escolares, ou simplesmente como referencial na elaboração de exercícios ou questionários (BITTENCOURT, 1993, p. 2).

Pelo observado encontra-se um número bem expressivo de trabalhos voltados para a análise dos livros didáticos em suas várias dimensões. O mesmo não se refere quando falamos a respeito de estudos acerca da apropriação e uso do livro didático pelos professores e principalmente sobre o Manual do professor, natureza fundamental do presente trabalho.

1.3. Manuais dos Professores: objetos da cultura e do cotidiano escolar

O manual do professor intenciona instrumentalizar o profissional para ensinar. Esse tipo de publicação apresenta inúmeras características que contribuem para fazer dele um artefato cultural. Sendo que ao abordar o suplemento do professor pode-se descobrir que práticas preconizam e denunciam, e como se dirigem ao docente. No entanto, os resultados desses procedimentos não deixam de ter limites e restrições, pois na análise do que vêm a ser instituído pela escrita pouco fornece sobre os usos que são feitos do manual do professor. Na pretensão de melhor investigar o uso do manual para o professor, não se deve esquecer que as pessoas adaptam o sistema de objetos e de significados às próprias necessidades, assim pode-se compreender esse tipo de material.

Desde 1996 quando se determinou que a aquisição de livros didáticos com as verbas públicas para distribuição em território nacional estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, por regras estipuladas em edital próprio, o setor editorial estabeleceu estrita dependência em relação aos ditames e critérios de avaliação estipulados por meio do PNLD. Assim, não somente os princípios gerais da área e os critérios eliminatórios publicados pelo edital ditam suas condições e suas especificações para inscrição no processo, mas também indicam os critérios que qualificam cada coleção e os objetivos de suas áreas.

Ocorrendo especificações direcionadas para a produção dos manuais do professor: sendo vedado que o exemplar do professor seja uma cópia do livro para o aluno, com exercícios resolvidos. É exigência que ele ofereça orientação teórico-metodológica com a articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do

conhecimento; ofereça discussão sobre a proposta de avaliação de aprendizagem, leituras e informações complementares e adicionais ao livro do aluno, bibliografia e sugestões de leitura que contribuam para formação e atualização do professor. Essa concepção de meio de atualização e de auxiliar da utilização do livro didático em sala de aula que aparece no edital tipifica o manual do professor como instrumento complementar ao trabalho docente. O Guia de Livros Didáticos traz sobre uma forma de resenha, comentários circunstanciados sobre o manual do professor, qualificam-nos e as discussões que os sustentam.

Segundo o Edital 2016, o manual do professor tem que incentivar a autonomia do docente na prática educativa e ser instrumento relevante ao exercício do magistério porque coloca em evidência a proposta para um trabalho educativo cotidiano. O manual do professor passa a ser parte da oferta pedagógica do autor e da oferta comercial do editor de livros didáticos. E são os vínculos entre o poder público e o mercado editorial que determinam o valor do uso do manual do professor, das orientações de seus autores ou mesmo da divulgação das editoras. Desta forma, percebe-se a importância dos estudos realizados por Schmidt (2006, p. 4) onde analisa que nos manuais destinados à formação de professores, “contribuem para materializar as disciplinas [...]. Trata-se de um tipo de objeto da cultura escolar, produzido fora da escola, mas destinado ao uso em sala de aula”.

Pode-se destacar, também, que quando os professores participam da escolha dos livros que deverão usar com seus educandos, ainda que muitas vezes reduzida à aceitação de decisões tomadas fora do âmbito das escolas, contribui para uma constituição de novas rotinas no seio da escola ao proporem estratégias de aula, princípios de legitimação dos objetos para o estudo, normas de cientificidade e modos de avaliação. Como afirma Garcia

A compreensão sobre o processo de construção da experiência escolar pelos sujeitos permite afirmar que não é possível formar professores “para” determinadas práticas, as quais uma vez adquiridas seriam mantidas. As possibilidades de transformação estão relacionadas a atitudes investigativas que permitem aos professores deslocar e recolocar elementos, a partir de novas compreensões que adquirem no seu processo de formação profissional. As formas de uso dos livros revelam as diferentes maneiras de apropriação que derivam dos repertórios de conhecimentos disponíveis e das condições objetivas em que o ensino se organiza e desenvolve (GARCIA, 2011, p. 368).

Daí notamos a importância de se buscar como o fazem, pois o manual do professor opera escolhas, sendo guia de conteúdos, exercícios e modalidades de avaliação e por essa razão, pensar os modos de articulação que esse suplemento tem com as práticas sobre as quais orienta não só é uma maneira de compreender o sentido que produzem, mas também de perceber as expectativas do público a quem se dirige.

Alguns estudos apontam um embate entre as normatizações externas que definem as atividades escolares e a cultura escolar interna com seus ritmos e regulações próprias. Assumindo-se a existência desse embate como um espaço em que os professores se apropriam dos livros e os utilizam de diferentes formas para preparar e desenvolver suas disciplinas, o manual do professor passa a ser um elemento que se reveste de fundamental relevância e se estabelece como principal condição objetiva de produção do conhecimento que será ensinado, pois o conhecimento dos livros depende de como o professor os faz chegar aos alunos.

Na situação prática o desconhecimento do perfil do professor que utiliza os manuais do professor ou mesmo se o leem e o usam em seus planejamentos das aulas, a análise do efeito produzido na prática do ensino da matéria fica restrita a diversas possibilidades. Então para conhecer como o manual do professor passa a ser uma ferramenta eficaz no estudo da Didática da História torna-se necessário analisar essas vias de abordagem.

Devido ao crescimento da utilização e da abrangência das obras didáticas ocorre um aumento exponencial das pesquisas sobre esse tema. Nesta perspectiva vários autores vêm trabalhando o assunto, abordando a recepção do livro pelos alunos, analisando a estrutura do Manual do professor e do Livro para o estudante, e outras diversas abordagens. Fernanda Mesquita da Silva na sua dissertação de mestrado *A Influência do Livro Didático nas Práticas Pedagógicas de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*³⁴ aborda o uso dos livros didáticos nas práticas de professores de Língua Portuguesa, onde conclui que os docentes têm uma relativa liberdade de buscar materiais para compor sua prática e utilizam atividades cujas concepções acham importante no aprendizado da língua nacional.

³⁴SILVA, Fernanda Mesquita da. **A influência do livro didático nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

Em *Breve Análise do Livro Didático do 6º Ano do Ensino fundamental “Vontade de Saber Português”*³⁵, de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto Conselvan, as autoras buscam descrever as características desse livro didático no que diz respeito aos exercícios e às orientações destinadas ao professor no ensino da gramática normativa. A pesquisa tem uma pretensão de contribuir com as críticas positivas ou negativas para a construção dessas obras didáticas voltadas para referencial do ensino da Língua Portuguesa, sendo essa obra embasada nos PCN e considerada pelos pesquisadores um hábil instrumento de aprofundamento da teoria e da prática para a atuação em sala de aula de uma maneira mais segura e eficiente.

Ângela Maria Damasceno Reis objetiva em sua pesquisa *O Uso do Livro Didático na Língua Portuguesa por Professores do Ensino Fundamental (2006)*³⁶ compreender o uso do livro didático de português na relação que com ele estabeleceram professoras dos quatro anos finais do Ensino Fundamental. Adotando a perspectiva da história cultural, segundo Chartier, considerou-se o livro uma mercadoria produzida para o comércio e como signo cultural e, dessa forma, o livro didático, especificamente, como portador das novidades pedagógicas e ao mesmo tempo da tradição escolar. Por fim, evidenciou-se que mais que a qualidade do livro didático, para além da formação docente, outros fatores interferiram na prática das professoras, como a jornada excessiva de trabalho, um não funcionamento adequado do PNLD nas escolas e as outras funções sociais que a escola vem assumindo nas últimas décadas.

A Pesquisadora Cibele Mendes Curto dos Santos em sua obra *O Livro Didático do Ensino fundamental: as Escolhas do Professor (2007)* analisa o processo da escolha dos livros didáticos, como se organizam os professores e quais os elementos que consideram nessa seleção. Através de análise documental, de questionários e entrevistas concluiu-se que os professores não consideram o livro didático o principal e único elemento de seu trabalho diário, apesar de lhe colocarem valor. Eles afirmam que utilizam os manuais didáticos e o selecionam a partir de suas necessidades, indicando a existência das regras próprias para orientação das escolhas que fazem. Em relação às políticas públicas admitem participar do processo de seleção dos manuais didáticos e afirmam que valorizam esse programa. No entanto, mesmo considerando importante

³⁵ Revista Philologus, Ano 21, Nº 61 Supl.: Anais do VII SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr. 2015.

³⁶ Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política, Sociedade.

receber livros na escola pública, eles registram que discordam da forma como ocorre o processo da avaliação e de escolha desses materiais e indicam que há uma falta de organização institucional para essa escolha, que impede que possam criar uma aproximação com o livro didático tanto quanto gostariam ou tanto quanto seria necessário.

Dentre a área de Ciências Humanas podemos citar a obra de Fernanda Dias de Oliveira *Abram seus Livros... O Discurso sobre Diferença nos Livros Didáticos* (2006), onde apresenta os diferentes sentidos dados à diferença na história da humanidade, e busca compreender como esses mesmos são veiculados pelo/no livro didático. Sendo que ao refletir sobre os tratamentos dado à diferença, por este instrumento pedagógico, identifica que as obras analisadas se posicionam em relação à diferença nos pressupostos da Modernidade, buscando em diferentes momentos um deslocamento discursivo para os princípios que fundamentam a Atualidade.

Já, Suely dos Santos Souza³⁷, através de um estudo onde propõe um diálogo interdisciplinar entre os campos da Educação e do Desenho, busca subsidiar os educadores na compreensão e no trato do conteúdo imagético de livros didáticos, principalmente de História no 5º ano do Ensino Fundamental. Este estudo contribui para a reflexão sobre a importância do diálogo interdisciplinar na compreensão das representações visuais impressas apresentado nos livros, que podem exteriorizar concepções discriminatórias e que precisam ser desvendadas e desconstruídas. Conclui-se que, não obstante as muitas lutas e reflexões empreendidas pelos movimentos sociais negros e pela academia, esses livros ainda hoje reproduzem e disseminam concepções ideológicas etnocêntricas que precisam ser erradicadas na busca pela constituição de uma sociedade realmente justa e igualitária.

Danielle Parker Andrade Espíndola em sua tese *O Uso do Livro Didático, em sala de aula, por Professores de História*, estuda a utilização dos livros didáticos, em sala de aula, através da observação de práticas das três professores de História do Ensino Médio. Com entrevistas semidirigidas e uma observação sistemática de um conjunto de aulas, focalizando suas práticas e reflexões sobre o uso do livro didático. Através dessa pesquisa verificou a grande complexidade do uso do livro didático devido aos diferentes fatores que vão influenciar no cotidiano de uma aula. Consideramos que

³⁷SOUZA, Suely dos Santos. **O Livro Didático e as Influências Ideológicas das Imagens: Por uma Educação que Contemple a Diversidade Social e Cultural**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas, 2014.

os professores acompanhados estão vivendo um momento de transição, pois, ao mesmo tempo em que procuram romper com a tirania do livro didático (inserindo, em suas exposições, alguns novos assuntos, alterando a ordem dos itens, questionando certos termos adotados pelos autores dos manuais), este ainda é tido como sistematizador e, de certa forma, legitimador do conteúdo.

Pode-se observar, através desses exemplos, a diversidade de focos de abordagem e o crescimento dos estudos referentes ao livro didático, o que demonstra a importância desse artefato da cultura escolar e ao mesmo tempo, uma ausência no referente ao manual do professor contido no LD. Fica visível, a necessidade de compreender seus usos e apropriações no cotidiano escolar, objetivo do presente trabalho.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZANDO A INVESTIGAÇÃO: PROCEDIMENTOS E ESCOLHAS

Nesta pesquisa, procuramos conhecer as práticas e as reflexões elencadas pelo docente em torno do uso do manual direcionado ao professor e presente no livro didático de História. Temos em vista compreender como ocorre o processo de apropriação desse material, buscando respostas para as seguintes questões: Como o professor analisa seu trabalho no uso do manual do professor do livro didático enquanto ferramenta pedagógica? Quais os tipos de questionamentos leva em consideração quando planeja suas aulas tendo o livro como uma referência? Como faz uso desse material didático em sua prática? Quais as modificações que introduz no momento de sua utilização? Que reflexões faz em relação às propostas apresentadas no manual do professor para o uso do livro didático?

Para responder esses questionamentos, tornou-se necessário conhecer as práticas dos professores, como buscam articular as perspectivas acerca do livro didático com o uso desse material, em sua prática diária. No desenvolvimento deste estudo, privilegiamos a sala de aula como *locus* de investigação, realizando uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfico. A abordagem etnográfica na investigação científica tem por objetivo obter uma descrição o mais completa possível sobre um grupo particular de pessoas, neste caso os professores e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que fazem. Busca-se contextualizar o ambiente de estudo e suas influências sobre o comportamento do docente em sua prática.

Para estudar as ações dos sujeitos na vida quotidiana, a pesquisa baseia-se em uma multiplicidade de instrumentos, entre os quais podemos citar: a observação indireta, conversas informais, entrevistas semidirigidas, estudos de documentos administrativos, elaboração de caderno de campo. Assim, a análise etnográfica como metodológica esclarece de que maneira as coisas vêm a ser como são nos grupos sociais, de que maneira cada grupo e cada membro apreende e dá sentido à realidade e por quais processos intersubjetivos a mediação da linguagem entre os grupos e seus lugares constrói a realidade social que afirmam (COULON, 1995, p. 90).

Acompanhar o professor em seu dia a dia na sala de aula, estudando esse microuniverso, pareceu-nos uma melhor forma para conhecer as relações estabelecidas

entre professor e o manual do livro didático utilizado. Como apresentado anteriormente, essas relações são permeadas por vários fatores contextuais, notadamente: fatores externos, como as determinações governamentais e o mercado editorial; fatores internos, como o tempo escolar, comportamento dos estudantes, os recursos didáticos a disposição, as imposições da coordenação e da direção, enfim, os aspectos que constituem a cultura escolar e que não podem ser descontextualizados.

Portanto, quando privilegiamos uma compreensão das relações que os docentes estabelecem com o livro didático adotado – e com sua proposta pedagógica, com seus “não ditos”, com as atividades propostas, com os conteúdos factuais, etc. – esperamos poder compreender o processo do ensino e não o produto final deste processo, que seria a aprendizagem dos alunos, a qual exigiria outra abordagem e diferente tipo de pesquisa.

Buscamos, dessa maneira, compreender e analisar as influências dos elementos do ambiente escolar nas ações dos educadores, de que maneira a complexidade da sala de aula vai interferir nas tomadas de decisões, quais os tipos de relações os professores vem a estabelecer com os saberes veiculados no e pelo livro didático selecionado, através de sua utilização do manual do professor, que veicula saberes específicos ao professor em sua prática diária. Privilegiamos um estudo de caso por compreender que possibilita a visão do todo em suas particularidades.

Nosso objetivo foi entender os pensamentos e as ações dos professores acerca da sua relação com o livro didático. Valendo-nos, para isso, tanto de questionários e/ou entrevistas semidirigidas quanto do acompanhamento sistemático de um conjunto de aulas selecionadas. Como apresentado no quadro abaixo:

Quadro 2 - A inserção no espaço de análise

Série do Ensino fundamental	Período da observação	Total de aulas observadas
6º Ano A	26/02 A 12/04	20 Aulas
6º Ano B	27/02 a 13/04	20 Aulas
6º Ano C	26/02 a 12/04	20 Aulas

Fonte: Pesquisa da autora (2018).

No primeiro momento, o estudo seria realizado com oito professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio, em duas escolas da região do Cristo Rei, bairro do

município de Várzea Grande, estado de Mato Grosso. Posteriormente, optou-se por concentrar a pesquisa com apenas um sujeito, contrapondo com observações coletadas anteriores, isto permitiu a entrevista, observação das aulas e análise dos planejamentos da docente de uma forma mais enriquecedora. O sujeito de nossa pesquisa é uma professora da rede pública de ensino do estado, na faixa dos quase quarenta anos e com mais de quinze anos de atuação pedagógica, observada dentro do contexto de sua prática, em suas crenças, valores e interesses. Isto nos levou a trabalhar com um objeto complexo, contraditório e mutável que é a prática do professor no dia a dia. Mas nos permitiu perceber, por meio de sua narrativa, como seu entendimento da sua formação e do seu lugar de origem e de seus alunos, representam as continuidades e rupturas das singularidades culturais aferidas e aplicadas em sua subjetividade.

Quando optamos pela adoção de questionário e observação das aulas, tivemos como objetivo realizar uma aproximação direta da ação do docente, estabelecendo relações entre os depoimentos sobre suas práticas, a interpretação que faz delas e suas condutas no ambiente da sala de aula. Ao descrever as ocorrências de prática cotidiana, procuramos nos aproximar, dos usos feitos com o livro didático pela professora e a aplicação das orientações do manual suplementar. A escola selecionada apresentou maior acessibilidade a pesquisa e a professora demonstrou interesse e abertura as ações investigativas, possibilitando um catalogação de dados mais rápida e coesa com nossas possibilidades de estudo.

Para orientar nossa conduta na observação das aulas e nos questionamentos, tomamos como referencial teórico os estudos de Régine Sirota³⁸ (1992, 2006), Pierre Bourdieu³⁹ (1972, 1994) e Glaser B.; Strauss A. (1967, 1990, 1998, 2009)⁴⁰.

³⁸Régine Sirota - professora de sociologia na Universidade Paris Descartes, pesquisadora do CNRS. Ela já foi professora do Instituto Nacional de Pesquisa Educacional (NPRI). Especializada em sociologia da educação e particularmente na sociologia da infância. Seu referencial teórico é baseado principalmente no estruturalismo de Pierre Bourdieu, no interacionismo simbólico de GH Mead e na etnologia de Marcel Mauss. Primeiramente, trabalhou no fracasso escolar (Elementary School Everyday), tentando mostrar a correspondência entre origem social, capital cultural e sucesso acadêmico. O seu mais recente trabalho centra-se numa etnografia da civilidade infantil, especialmente no contexto do aniversário, estudado como um rito social normalizado à imagem do potlatch (dar-receber-voltar).

³⁹Pierre Bourdieu, nascido em 1º de agosto de 1930 em Denguin (Pirineus Atlânticos) e falecido em 23 de janeiro de 2002 em Paris, é considerado um dos sociólogos mais importante na segunda metade do século XX. Seu trabalho sociológico é dominado por uma análise dos mecanismos reprodutivos das hierarquias sociais. Bordieu insiste na importância de fatores culturais e simbólicos nessa reprodução e crítica a primazia dada aos fatores econômicos nas concepções marxistas. Ele pretende enfatizar que a capacidade dos agentes em posição de dominação de impor suas produções culturais e simbólicas desempenha um papel essencial na reprodução das relações sociais de dominação. O que Pierre Bourdieu chama de *violência simbólica*, que ele define como a capacidade de desconsiderar a

Conforme Sirota (2006), os processos de investigação em sala de aula deverão ser adotados nos seguintes princípios: explorar tal como é vivida cada situação e construída pelos participantes; buscar tornar estranho tudo que é familiar, anotando o que é considerado como evidência/evidente; analisar as relações entre as situações em sala de aula e seu contexto; construir hipóteses e instrumentos de observação somente a partir do campo de pesquisa.

O cotidiano de uma classe escolar sempre trará novidades, é um espaço vivo e complexo, recheado de subjetividades, de interesses divergentes e de múltiplos significados. Portanto, torna-se importante levar em consideração os inúmeros aspectos que vão interferir nesse contexto social, buscando no dia a dia, os indícios que permitiram partir de uma realidade microsociológica para uma macrosociológica, procurando evidências que permeiam o geral no particular. Como exemplo dessa possibilidade de estabelecermos generalizações, citamos a utilização, em sala de aula, da iconografia presente no livro. Observamos que a professora recorre a elas pouquíssimas vezes. Tal fato poderia ser um indício da tradição verbalista que ainda se faz muito presente nas aulas de História e vêm nos alertar, também, para o peso dessa cultura escolar tradicional nas ações dos docentes, mesmo quando estes pretendem adotar posturas mais “inovadoras” em sua atividade – como foi apontado em questionário e conversas informais pelos educadores, tornado perceptível pelo sujeito observado nesta pesquisa.

Pierre Bourdieu desenvolveu uma teoria da ação em torno do conceito determinado por *habitus*⁴¹, que teve grande influência nas ciências sociais. Esta teoria procura mostrar que os agentes sociais desenvolvem estratégias, baseadas em um pequeno número de disposições adquiridas através da socialização que, embora inconscientes, são adaptadas às necessidades do mundo social. Bourdieu (1994)

arbitrariedade dessas produções simbólicas, e assim torná-las admitidas como legítimas, é de grande importância em sua análise sociológica.

⁴⁰CHARMAZ, K. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed; 2009; GLASER, B.G.; STRAUSS, A.L. *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine; 1967; CORBIN, J.; STRAUSS, A.L. *Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria*. Zeitschrift für Soziologie 1990; STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research: ground theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage; 1990; STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research: ground theory procedures and techniques*. 2ª Edição. Thousand Oaks, CA: Sage; 1998.

⁴¹A noção de *habitus* foi popularizada na França por Pierre Bourdieu e destaca os mecanismos da desigualdade social. O *habitus* é para ele o fato de se socializar em um povo tradicional, uma definição que ele resume como um "sistema de disposições regulamentadas". Ela permite que um indivíduo se mova no mundo social e o interprete de um modo que, por um lado, é o seu, que por outro lado é comum aos membros das categorias sociais às quais ele pertence.

recupera o termo *habitus*, da filosofia escolástica com a intenção de estabelecer um debate entre o objetivismo e o subjetivismo, propondo uma superação do objetivismo articulando, dialeticamente, o domínio das estruturas ao domínio das práticas por meio do conceito desse termo, assim redefinido por ele:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1994, p. 15).

Para Bourdieu (1994), *habitus* pode ser compreendido como um conjunto de valores, costumes, formas de percepções dominantes, esquemas de pensamentos incorporados pelo indivíduo que lhe possibilitam perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar e regular suas práticas sociais.

Por meio dessa análise do cotidiano, pode-se entender de uma maneira eficaz a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar e mais especificamente da sala de aula. Sendo o objetivo dessa análise do dia a dia, no campo da educação, tornar possível conhecer as múltiplas vivências da escola, revelando em que medida os sujeitos envolvidos na educação reproduzem, conhecem e transformam essa realidade.

Nesta abordagem fazemos uso do conceito de *habitus* professoral, desenvolvido na obra *Controvérsias em didáticas* (1994) por Marilda da Silva, baseado no conceito de Bourdieu (1983, 1989, 1992, 1994) sobre *habitus* e de Edward Palmer Thompson (1981) sobre experiência, “a experiência é fruto de muitos acontecimentos inter-relacionados ou de muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981 apud SILVA, 2005, p.157).

Neste sentido, podemos considerar que a experiência adquirida pelos docentes sobre o ensino em sala de aula, também, é uma repetição de acontecimentos inter-relacionados, ou a “repetição de determinadas e mesmas ações com determinados fins, que são frutos dos condicionantes práticos oriundos da natureza prática do ato de ensinar” (SILVA, 2005, p. 158). A semelhança entre a lógica da noção de experiência e a noção de *habitus* é perceptível, o que nos permite afirmar que uma não existe sem a outra.

Aqui podemos entender *habitus* professoral, basicamente, como o caminho teórico-metodológico da construção das explicações sobre os comportamentos dos docentes, sobretudo suas ações em sala de aula, no ato de ensinar. O professor apreende na prática seu fazer pedagógico, mas também, traz para essa organização didática seu conhecimento adquirido durante sua formação e suas concepções socioculturais. Como salientou Marilda da Silva, no seu artigo *O Habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula*

A estruturação do *habitus* professoral é comum a todos os profissionais do ensino em sala de aula. [...] O fato de os referidos sujeitos terem colocado a didática na mesma posição funcional da prática de ensinar deveu-se, acredita-se, à natureza da didática, pois, a nosso juízo, o corpo teórico da didática somente pode existir objetivamente quando se operacionaliza um tipo de transposição didática do mesmo, ou seja, quando a teoria é transformada em prática. Caso seja assim mesmo, acabamos de explicar a contradição [...]: aprende-se a ensinar durante o exercício da profissão, mas a didática, como disciplina, também ensina a ensinar durante a formação (SILVA, 2005, p. 161).

Assim pode-se concluir que o *habitus* professoral configura-se em decorrência das disposições culturais disponíveis e internalizadas pelos agentes sociais como legítimas. Nesta perspectiva, lembrando Nóvoa (1997), vida e formação se entrecruzam independentemente dos espaços e modalidades educativas.

A partir dessa inserção na sala de aula, pretendemos conhecer e acompanhar o cotidiano desse espaço privilegiado do processo de ensino, tomando como foco central a prática docente diária em torno do livro didático adotado, especificamente, o manual do professor. Pois, ainda que a professora adote os livros mal avaliados ou use esses livros de maneira autônoma, procedendo de modo “que nem o autor, nem o editor, nem os formuladores das atividades, nem os avaliadores do PNLD imaginaram” (MUNAKATA, 2007, p. 144), o manual do professor contém um sistema didático construído e uma compreensão de ensino útil à pesquisa do como ensinar. Trata-se de esquemas para uma percepção e uma apreciação da arte pedagógica, ou seja, das representações constitutivas de muito daquilo que é interiorizado pelos profissionais educadores e que é exposto como evidência compartilhada.

Também, é preciso estarmos atentos para o fato de que muito daquilo que acontece durante as aulas guarda relação direta com contextos históricos e sociais que, de certa maneira, se constituem como marcos determinante da prática docente. Podemos apontar como exemplo: as condições estruturais e materiais da escola; o saber do

professor, considerado enquanto sujeito; o cruzamento das diversas dimensões da História. Consideramos que os três pontos são relevantes nessa pesquisa, já que o uso do livro didático, supostamente, terá relação direta com as condições materiais da escola, bem como, com o saber do docente. Não podemos esquecer-nos de considerar a dimensão histórica do cotidiano, pois as ações do professor na sala de aula estão relacionadas com a concepção de ensino e aprendizagem historicamente determinada.

Vale ressaltar que os professores na condução do processo de ensino não estarão simplesmente se adaptando às questões impostas pela instituição escolar⁴². Podem romper com o que foi estabelecido através de uma concepção de mundo particular e da aquisição de uma consciência sobre suas ações na prática. Essa aquisição de consciência depende da relação mantida com os diferentes saberes das disciplinas, dos currículos e profissionais - chamados de saberes científicos – em conjunto aos saberes da experiência.

A prática docente diária será, portanto, analisada, em nossa pesquisa, como resultado desse processo de construção histórica, é entendida como um trabalho realizado por sujeitos particulares, em condições materiais e históricas específicas do contexto escolar.

Essa concepção de professores como sujeitos leva-nos a considerá-los atores que, ao mesmo tempo em que reproduzem os seus contextos de ofício, também contribuem para a própria construção desses mesmos contextos, seja de maneira inovadora ou de forma tradicional, aqui com o sentido das ações estabelecidas e fixadas culturalmente, pelo uso ou legitimação dos pares.

Visando compreender as representações do ensino de história produzidas pelas edições dos manuais, a pesquisa enfatiza os dispositivos que Roger Chartier (2002, p. 59) identifica quando relaciona o texto com a sua materialidade. Conforme propôs Chartier, o conceito de representação implica:

Primeiramente, as operações de recorte e de classificação que produzem as configurações múltiplas graças às quais a realidade é percebida, construída, representada; em seguida, os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social a exhibir uma maneira própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto, uma ordem, um poder, enfim, as formas institucionalizadas através das

⁴²A instituição escolar, enquanto esfera mais imediata de determinação da prática docente estará impondo ao docente, regras estabelecidas, tais como: espaço definido e controlado, tempos determinados e igualmente controlados, propostas pedagógicas orientadas, etc. Essas são, segundo Ana Maria Salgueiro (1998), tomando como referência Geminio Sacristã, as condições materiais.

quais representantes encarnam de modo visível, “presentificam”, a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade, ou a permanência de um poder (CHARTIER, 2002, p.169).

A reflexão de Chartier sobre representação cultural e social nos possibilita estabelecer as relações que entrelaçam o discurso e as práticas, que constituem formas de experiências. Tornam-se fonte histórica que revelam partes desse processo de socialização, de aculturação⁴³ e de doutrinação de determinadas circunstâncias históricas e culturais.

Na elaboração deste trabalho, recorreremos a alguns instrumentos do método etnográfico de onde pretendemos ir além das aparências exteriores dos fenômenos observados e das evidências imediatas, para darmos conta da complexidade dessa prática docente cotidiana.

Por essa perspectiva etnográfica (COULON, 1995), a teoria vai estabelecendo-se paralelamente ao processo da investigação, na medida em que, constantemente, voltamos nossa atenção para conceituar a realidade pesquisada. Não se trata, no entanto, de irmos a campo sem “nenhuma” teoria. No caso específico, por exemplo, ao iniciarmos as observações das aulas, havia uma ideia da teoria que nos orientava o olhar, sem determiná-lo. Iniciamos as entrevistas e o acompanhamento das aulas levando questões gerais que, à proporção que iam se evidenciando, esboçavam nossas categorias analíticas. Nesse sentido, aplicar o método da pesquisa qualitativa de tipo *grounded theory* (Teoria Fundamentada) complementa e valida o estudo, pois, essas categorias de análise são formuladas a partir da busca do sentido do observado.

De maneira a alcançarmos o rigor e a credibilidade necessários à etnografia, recorreremos a um trabalho de campo e à triangulação⁴⁴, buscamos, em nossas

⁴³Aculturação - Troca de características culturais resultantes do contato direto contínuo entre grupos; de modo que os padrões culturais originais de cada um ou ambos os grupos podem ser alterados, sem os grupos perderem a diferença. A aculturação pode ocorrer em situação de assimetria, porque geralmente uma das culturas envolvidas tem maior capacidade de impor seus padrões. É o caso de Missionários cristãos que mantiveram contato com os povos Nativos americanos, espalhando seus valores culturais e seu sistema religioso, que substituiu as práticas originais, bem como sua língua. O contato não precisa necessariamente ser físico: pode ser dado através da mídia, como tem acontecido nas últimas décadas. Dentro do contexto a atual globalização promove a interconexão de pessoas de diferentes culturas, através da comunicação intercultural ou migração. Em alguns casos, quando elementos de dois são mesclados ou mais culturas ou tradições, o processo tem sido descrito como sincretismo (que não é uma simples justaposição). Definição encontrada em CAMPO A., A. Lorena. **Diccionario Básico de Antropología**. Quito- Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2008 (p. 23). O termo aqui pode ser entendido como o estabelecimento de novas relações no contato entre teoria e prática.

⁴⁴O termo “triangulação” surge na área da psicologia com Campbell e Fiske (1959 apud TASHAKKORI; TEDDLIE, 1998), que se propuseram completar ou testar empiricamente os resultados obtidos utilizando diferentes técnicas quantitativas. A triangulação tem sido referida por vários autores como uma forma de: combinar vários métodos qualitativos entre si (FLICK, 2005a e 2005b); articular métodos quantitativos e

observações, recolher os dados e inferir interpretações de uma mesma situação sob variados ângulos e perspectivas, comparando-os ou contrastando-os. Neste caso, os questionários, a observação prática (60 horas) e os materiais escritos (livro didático, planejamentos de aulas, documentos oficiais). Assim sendo, ao proceder o estudo de um caso de tipo etnográfico, pretendemos conhecer o uso do manual do professor do livro didático de História no dia a dia de trabalho, empreendendo uma investigação sistemática de uma instância específica, no caso, a prática dos professores no contexto da sala de aula.

Como já foi demonstrado no decorrer da pesquisa, utilizamos a observação das aulas de uma professora selecionada de um primeiro grupo analisado, que será apresentada ainda neste capítulo. E também, de questionários semidirigidos a alguns professores e especificamente, a docente sujeito da pesquisa.

Para as observações, adotamos o uso do caderno de campo, com anotações dos episódios mais importantes de cada aula, das falas marcantes da professora com relação à utilização do livro, da análise de seus planos de aula (total de oito/mensal) e um planejamento anual, etc. O estudo foi orientado pelo conjunto de questões para pesquisa, por exemplo: A professora usou as indicações de leitura propostas pelo manual? Trabalhou com o uso dos recursos visuais presentes no suplemento? Usou outros recursos? Utilizou exercícios propostos? Suas explicações seguiram rigorosamente a ordem dos assuntos estabelecida no material didático? Utilizou sugestões de atividades para pesquisa ou projetos apresentados no livro?

O acompanhamento das aulas ocorreu no decurso do primeiro semestre do ano letivo de 2018. Iniciamos o trabalho no mês de fevereiro e finalizamos em abril. Em decorrência do pouco tempo para a pesquisa de campo foi acompanhado o trabalho

qualitativos (FIELDING e SCHREIER, 2001; FLICK, 2005a), quebrando a hegemonia metodológica dos defensores do monometodo (ou método único) (TASHAKKORI e TEDDLIE, 1998); integrar diferentes perspectivas no fenómeno em estudo (complementaridade) (KELLE, 2001; KELLE e ERZBERGER, 2005; FLICK, 2005a); descobrir paradoxos e contradições (KELLE e ERZBERGER, 2005); desenvolvimento, no sentido de utilizar sequencialmente os métodos para que o recurso ao método inicial informe à utilização do segundo método (GREENE et al., 1989); facultar um retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo Paul (1996) e Jick (1984, in COX e HASSARD, 2005); permitir, através de protocolos, a procura de rigor e explicações alternativas, o que por vezes, através de observações adicionais leva à necessidade de rever interpretações (STAKE, R., 2009). Apesar de diferentes designações para muitos pesquisadores, a triangulação consiste no uso de múltiplas técnicas de recolha de dados (geralmente três) para investigar o mesmo fenómeno, facultando o cruzamento de informação e promovendo uma maior reflexão. A triangulação, por um lado, permite estabelecer ligações entre resultados obtidos por diferentes métodos, promovendo uma melhor ilustração e compressão dos resultados. Por outro lado, pode evidenciar paradoxos que levam a tomar outro rumo relativamente ao problema. Por vezes, através de observações adicionais, é necessário rever uma interpretação.

referente a três capítulos do livro selecionado, *Historiar* 6º ano do EF (COTRIM & RODRIGUES, 2015) e adotado pela escola, embasado nas diretrizes do suplemento do manual do professor. Além desse fato, a professora colocou-se à disposição para outras abordagens, o que veio a possibilitar a conclusão no processo de coleta. Optamos por restringir e apenas observar, e a anotar os procedimentos da docente, a fim de que a professora e os alunos se habituassem à nossa presença e ficassem mais confortáveis. Circunstancialmente e informalmente, colhemos algumas opiniões dos alunos, sem preocupações de ordem avaliativa.

Quando observamos a prática da professora procuramos apreender os sinais e os indícios que revelam como se dá a transposição das concepções teóricas para a sua prática em sala, mediada pelo manual do professor. Pensando transposição didática como um instrumento através do qual transforma-se o conhecimento científico em conhecimento escolar, ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos. Em última instância significa analisar, selecionar e inter-relacionar o conhecimento científico, dando a ele uma relevância e julgando seus valores, adequando-o às reais possibilidades cognitivas dos estudantes.

Este termo foi introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e teorizado por Yves Chevallard no livro *La Transposition Didatique*,⁴⁵ onde mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola. Na obra, o pesquisador alerta para a importância da compreensão deste processo por aqueles que lidam com o ensino das disciplinas científicas. Dessa forma, Chevallard (1991, p.16). conceitua “transposição didática” como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo “sábio”⁴⁶ ser objeto do saber escolar. Frente ao objeto principal da sua teoria – o saber – Chevallard (1991, p.45) define a Transposição Didática⁴⁷.

Um conteúdo de saber que foi designado como saber a ensinar, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão torna-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado Transposição Didática. (CHEVALLARD, 1991, p.45).

⁴⁵ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete transposição didática. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/transposicao-didatica/>>. Acesso em: 14 de set. 2018.

⁴⁶ Termo utilizado por Chevallard para o saber científico.

⁴⁷ CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado**. Traduzida por Claudia Gilman. Editora Aique: Buenos Aires. 1991.

Assim, a Transposição Didática é um conjunto de processos adaptativos que torna o objeto de saber (saber sábio) em objeto de ensino (saber a ensinar). Ou seja, qual a maneira que a docente se apropria do manual didático, transformando-o de acordo com seus pressupostos, possibilidades, interesses e conteúdo.

2.1. A *Grounded Theory* – A Pesquisa Qualitativa

A *Grounded Theory*, conhecida como teoria fundamentada nos dados (ou teoria fundamentada em dados) em português, é uma teoria indutiva baseada na análise sistemática dos dados, uma metodologia de pesquisa que concebe modelos que emergem a partir da realidade investigada. Foi desenvolvido por dois sociólogos, Barney Glaser e Anselm Strauss. Eles desenvolveram o método comparativo constante, mais tarde conhecido como *Grounded Theory Method* (Método da Teoria Fundamentada). Havia três propósitos principais por trás da publicação da *The Discovery of Grounded Theory* (1967): 1. Fundamentação da teoria é que ajuda a fechar a lacuna entre a teoria e a pesquisa empírica; 2. Ajudou em sugerir a lógica das teorias fundamentadas; 3. Legitimou uma pesquisa qualitativa cuidadosa. Isso foi visto como o mais importante porque, na década de 1960, os métodos de pesquisa quantitativos haviam dominado as áreas de pesquisa e a qualitativa não era vista como um método adequado de verificação.

Essa teoria surgiu principalmente quando houve uma onda de críticas às teorias fundamentalistas e estruturalistas que eram de natureza dedutiva e especulativa. Depois de duas décadas, sociólogos e psicólogos mostraram alguma apreciação pela teoria *Grounded* por causa de sua conceituação explícita e sistemática da teoria. A *Descoberta da Teoria Fundamentada nos Dados* (1967) foi publicada simultaneamente nos Estados Unidos e no Reino Unido, por causa da qual a teoria se tornou bem conhecida entre pesquisadores qualitativos e estudantes de pós-graduação desses países.

O ponto de virada para essa teoria veio após a publicação de duas monografias / obras principais que tratavam de "morrer em hospitais". Isso ajudou a teoria a ganhar algum significado nos campos da sociologia médica, psicologia e psiquiatria. Desde o seu início em saúde, o método da teoria fundamentada ganhou destaque em campos tão diversos quanto drama, administração, manufatura e educação.

O pesquisador que deseja trabalhar dentro desta metodologia aproxima-se do assunto a ser investigado sem uma teoria a ser testada, mas, ao contrário, com a

pretensão de entender uma determinada situação, como e porque os participantes agem como agem, como e porque determinado fenômeno ou situação se desdobra deste ou daquele modo.

Através de métodos variados de coletas de dados, reúne-se um volume de informações sobre determinado objeto/sujeito. Comparando-as, codificando-as, extraindo as regularidades, enfim, seguindo detalhados métodos de extração de sentido destas informações, o pesquisador termina, então, nas suas conclusões, com algumas teorias que emergiram desta análise rigorosa e sistemática, razão pela qual a metodologia intitula-se Teoria Fundamentada nos Dados (*Grounded* = apoiada, fundamentada, sustentada pelos dados).

A grande diferença da TFD e os outros métodos de pesquisa qualitativa é manter seu foco específico no desenvolvimento da teoria através de uma contínua interdependência da coleta de dados e na sua análise. Assim, nossa pesquisa iniciou-se focando a área de estudo na definição da questão de pesquisa, realizou-se a coleta de dados de diferentes formas, como questionário introdutório, entrevista informal, estado da arte. Uma vez elencados, os dados foram analisados, comparados, ordenados e selecionou-se um dos sujeitos para amostragem e procedimentos de estudos específicos para gerar a teoria.

Quadro 3 - Estágios de análise⁴⁸

Etapas	Propósito
<i>Códigos</i>	Coleções de códigos de conteúdo semelhante que permitem agrupar os dados
<i>Conceitos</i>	Amplos grupos de conceitos similares que são usados para gerar uma <i>teoria</i>
<i>Categorias</i>	Uma coleção de categorias que detalham o assunto da pesquisa
<i>Teoria</i>	Identificando âncoras que permitem que os pontos-chave dos dados sejam coletados

Fonte: TAROZZI, 2011, p. 21.

⁴⁸TAROZZI, Massimiliano. **O que é a grounded theory. Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados.** Petrópolis: Editora Vozes, 2011. Este trabalho consiste na proposta de utilização de uma abordagem metodológica usada em pesquisas qualitativas, denominada *Grounded Theory*, quando se objetiva compreender fenômenos ou se pretende descrevê-los de acordo com o ponto de vista do sujeito. Esta abordagem metodológica proposta torna-se fundamental, no sentido de propiciar a exploração de assuntos ainda pouco trabalhados nesta perspectiva metodológica, possibilitando que as pesquisas adquiriram contribuições originais e, assim, ampliando nosso conhecimento. São apresentadas as etapas a serem seguidas nesta abordagem, elucidando-as com alguns exemplos.

A escolha do uso da TFD como um dos métodos de estudo pode ser explicado segundo as palavras de Petrini e Pozzebon em seu artigo *Usando Grounded Theory na Construção de Modelos Teóricos*

Finalizando, duas razões principais levaram a escolha da *Grounded Theory* para a pesquisa em questão. A primeira baseia-se na ênfase da *Grounded Theory* do aprendizado emergir a partir dos dados e não a partir de uma visão teórica existente, buscando um equilíbrio entre a teoria existente e o aprendizado a partir dos dados. Nosso objetivo não foi partir de um modelo preconcebido a ser validado ou testado através do campo. A segunda razão reside em uma das premissas da *Grounded theory* que propõe que, para produzir resultados úteis, as complexidades do contexto organizacional devem ser incorporadas no entendimento do fenômeno. (PETRINI, M.; POZZEBON, M. 2009, p. 4)

Pode-se observar ainda que a TFD alia-se a pesquisa do tipo etnográfico permitindo um entrelace maior e mais rico de dados, compondo, inclusive, a análise de conteúdo, conforme pretensão anterior de estudo. Pela perspectiva de Laurence Bardin (2009) para uma aplicabilidade coerente do método, de acordo com os pressupostos de uma interpretação das mensagens e dos enunciados, a Análise de Conteúdo deve ter como ponto de partida uma organização. As diferentes fases de análise, para ele, se organizam em torno de três polos, 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (BARDIN, 2009, p.121).

A pré-análise, primeira fase da AC objetiva a sistematização para a condução das operações sucessivas de análise. Assim, num plano inicial, a missão desta fase é, além da escolha dos documentos a serem submetidos à análise, também uma formulação de hipóteses para a elaboração de indicadores para a interpretação final. Encontramos, nesse aspecto, uma problemática no que diz respeito à pré-análise e, principalmente à escolha dos documentos.

Cabe dizer que, como partimos de um “universo de documentos de análise” (BARDIN, 2009, p.122), deve-se reconhecer que para um trabalho mais profícuo de AC é necessário restringir as amostragens. “A análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (BARDIN, 2009, p.123). Nesse sentido, Bardin ainda afirma que

Nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante (BARDIN, 2009, p.123).

Entrelaçando esses métodos, construímos nossa pesquisa conforme observado em Petrini e Pozzebon (2009, p.6) no proposto por N. R. Pandit (1996) e adaptado segundo as nossas características de estudo. A tabela 1, logo abaixo, ilustra nossa estratégia e adaptações realizadas.

Tabela 2 – Fases e Passos da *Ground Theory*

FASE		ATIVIDADE
FASE DESENHO DE PESQUISA		
Passo 1	Revisão de literatura – estado da arte	Definição da questão de pesquisa.
Passo 2	Seleção de casos	Amostra teórica, não aleatória, estudos realizados na área.
Passo 3	Desenvolver protocolo para coleta de dados.	Buscar métodos para coleta de dados – escolha da realização de questionário exploratório.
FASE COLETA DE DADOS		
Passo 4	Ir a campo	Sobrepor coleta e análise de dados
Passo 4.1	Pré-análise e retomada ao <i>locus</i> de pesquisa	Métodos de coleta flexíveis – acompanhamento in <i>locus</i> do sujeito.
FASE ORDENAÇÃO DE DADOS		
Passo 5	Ordenar os dados	Colocar os dados coletados em ordem.
FASE ANÁLISE DE DADOS		
Passo 6	Analisar os dados	Comparar e identificar categorias.
Passo 7	Amostra teórica	Replicação teórica através de caso específico.
Passo 8	Fechamento	Análise da amostragem- construção teórica
FASE COMPARAÇÃO DE LITERATURA		
Passo 9	Realizar um estudo da arte com a teoria emergente	Comparação com quadros referenciais similares e conflitantes.

Fonte: Baseado em PANDIT apud PETRINI; POZZEBON, 2009, p. 123.

Durante o andamento da pesquisa, solidificou-se a dúvida inicial e esse estudo busca responder ao seguinte questionamento: como os professores da disciplina de história se apropriam do manual didático do professor em suas práticas cotidianas?

No desenrolar dessa pesquisa diversas questões permearam o tema, diferentes abordagens e estudos, mas com o embasamento fornecido pelo estado da arte e a realização de questionário exploratório, o tema de abordagem foi se firmando. Com a densidade temática e a complexidade e diversidade de focos possíveis sobre o manual do livro didático, selecionou-se apenas um sujeito para acompanhamento direto e um ano/ciclo para estudo. Mantendo o pensamento enunciado por Bardin (2009) de que uma pequena amostra pode esclarecer um universo próprio, depende da análise rigorosa e validade do objeto estudado.

2.2. Critérios para a seleção do sujeito da pesquisa

Conforme observado em um primeiro momento, pretendíamos que o nosso estudo abrangesse um número maior de escolas e professores. No entanto, por motivos logísticos e mesmo de possibilidade de aprofundamento dos dados resolvemos optar pela realização da pesquisa de campo em uma única escola, com observação de uma professora, como estudo de caso.

A seleção da professora investigada se deu por meio de conversas informais e análise das respostas do questionário inicial e exploratório, que indicavam uma utilização mais frequente do manual direcionado ao professor. Apesar da redução do nosso universo investigado, consideramos que o estudo não teve sua validade comprometida, haja vista, que nossas categorias de análise foram construídas a partir da imersão no campo. E como segundo ponto a ser destacado, temos o fato de a metodologia para a pesquisa não ter como objetivo uma análise do manual em si, mas da prática do docente com qualquer que fosse o livro adotado.

Realizamos um questionário semidirigido, com algumas conversas informais que levaram a elaboração das questões consideradas pertinentes, que foram propostas para reflexão e elaboração do segundo questionário, esse pontuado e dirigido. Posteriormente, elaboramos questões apresentadas primeiramente a docente para reflexão e depois, em um terceiro questionário realizado paulatinamente, que buscou pontuar os assuntos e a maneira que a docente atua cotidianamente, conjuntamente, com sua compreensão de sua prática.

Situando as preocupações desse trabalho na apropriação da professora dos conteúdos e diretrizes do livro didático e sua aplicação no cotidiano da sala de aula,

tomamos à escrita e a leitura como objetos de práticas sociais realizados nos diferentes espaços da escola, como bem colocou Silva⁴⁹

[...] que entende que o estudo da cultura escrita deve levar em consideração os aspectos sociais e culturais, assim como as diferentes formas, funções e usos da escrita, os mecanismos, os lugares de aquisição, as redes de sociabilidade daqueles que escrevem, como também as dos analfabetos, as políticas da escrita finalizada e do ato de escrever, os modos de circulação e de apropriação das maneiras, das tipologias e dos espaços da leitura (SILVA, 2018, p. 3).

Ou seja, conhecer o mais próximo possível a realidade vivida e constituinte dessas práticas, para coletar os dados mais precisos e coesos. A fala e a escrita da docente serão definidoras de nossa análise. E também, a observação de suas ações e falas inconscientes, ou mais precisamente, naturalizadas.

A decisão de se pesquisar no Ensino Fundamental deve-se, ao fato de a professora investigada trabalhar nesta etapa da Educação Básica, tendo, segundo ela, maior identificação com essa fase de ensino (questionário exploratório inicial).

Ademais, ressaltamos que os trabalhos sobre uso, especificamente, do manual didático do professor que encontramos referem-se ao Ensino Fundamental em outras áreas das ciências⁵⁰. Além de pretendermos suprir, parcialmente esta lacuna, temos um interesse especial pelo Ensino Fundamental, devido ao fato de ser nesta esfera de atuação, que nosso objeto de pesquisa teve maior destaque, com as solicitações para um desenvolvimento de práticas de ensino consideradas mais inovadoras, que atendessem

⁴⁹ SILVA, A. L. da (2018). **O Saber que se anuncia: o poder da palavra em tempos de escravidão (Rio de Janeiro, 1830 a 1888)**. Revista Brasileira de História da Educação, 18 (48). DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e002> - Acesso em Fev. 2018.

⁵⁰ SOUZA, Suely dos Santos (2003). **O Livro Didático e as Influências Ideológicas das Imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural**. Onde propõe um diálogo interdisciplinar entre os campos da Educação e do Desenho, este último, compreendido como linguagem e conhecimento, aqui se traduz enquanto imagem. Busca - se subsidiar educadores na compreensão e no trato do conteúdo imagético de livros didáticos, principalmente, os de História. DAMASCENO-REIS, Ângela Maria (2003). **O Uso do Livro Didático de Língua Portuguesa por Professores do Ensino Fundamental**. O objetivo dessa pesquisa foi compreender o uso do livro didático de português na relação que com ele estabeleceram professoras dos quatro anos finais do Ensino Fundamental. SANTOS, Cibele Mendes Curto dos (2007). **O Livro Didático do Ensino Fundamental: As Escolhas do Professor**. Busca analisar elementos relacionados aos processos de escolha do livro didático por professores das séries iniciais do Ensino Fundamental do Primeiro Ciclo. FIGUEIREDO, Márcia Cristina de Oliveira (2017). **O Livro Didático na Sala de Aula: os modos de uso de um livro de Ciências por uma professora do ensino fundamental**. Observa a prática de uma professora dos anos finais do ensino fundamental. No cotidiano da sala de aula, percebendo que as práticas mediadas pelo livro foram marcadas por velhas e novas escolhas pedagógicas, refletindo o quão difícil é para um professor desvencilhar-se dos moldes tradicionais de ensino de Ciências.

as novas tendências de aprendizagem destacadas no capítulo 1 e na introdução dessa dissertação.

A seleção da unidade escolar realizou-se da seguinte forma: como iríamos avaliar o uso do livro didático pelo professor, em sala de aula, sob a influência das diversas variáveis contextuais, escolhemos um estabelecimento de ensino de localização central, que oferecesse um mínimo de recursos pedagógicos: biblioteca, aparelhos de som, sala de informática, data show e mapas. Procuramos, com essa escolha, evitar que a ausência dessas ferramentas limitasse as atividades diferenciadas realizadas pela professora e sua presença, ampliasse suas possibilidades de trabalho. Além disso, sendo o local onde a docente pesquisada leciona História. Dentre as escolas de atuação da pesquisadora, essa foi a de caráter mais acessível, não só por permitir a pesquisa, mas também, por questões pessoais de disponibilidade da pesquisadora.

Com a opção da escola, encontramos-nos com a diretora e apresentamos o projeto de pesquisa, explicando seus objetivos e a forma que pretendíamos trabalhar. Deixou-se transparente que não pretendíamos fazer juízos de valores sobre os trabalhos dos profissionais ou da escola. Colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos e nos comprometemos a dar retorno dos resultados desse trabalho. A diretora demonstrou-se bastante acessível e considerou que esse tipo de pesquisa poderia ser útil para a própria escola, auxiliando os professores no aperfeiçoamento de suas ações diárias. Ela, inclusive, liberou, adaptando, a pesquisadora de suas atividades formais para adequá-las as necessidades da pesquisa.

Nosso trabalho privilegiou, então, a análise do uso do livro didático por uma professora do Ensino Fundamental, numa única escola, utilizando um manual de primeira opção e dispondo de uma diversidade de recursos didáticos que permitam atividades diferenciadas e variadas. Dessa maneira, foi possível conhecer os fatores que influenciaram o uso desse material, bem como as justificativas e reflexões da docente acerca de suas opções de trabalho com esse manual.

Quanto às turmas acompanhadas, sua seleção foi realizada entre a pesquisadora e a professora sujeito da pesquisa. Ela indicou as turmas com as quais se relacionava melhor e não, necessariamente, as que obtiveram um melhor desempenho. Esse argumento foi apresentado pela docente e não foi objeto de elaboração na investigação. Selecionamos três turmas do mesmo ano e ciclo de formação – 6º Ano do Ensino Fundamental.

Realizou-se uma conversa informal com professores das duas escolas de atuação profissional da pesquisadora, desenvolvida, no primeiro instante, para conhecer os professores, suas concepções de História e do ensino de História, quais são os objetivos atribuídos por eles à disciplina e sobre sua atuação profissional. Está realizou-se informalmente e teve um cunho de aproximação inicial para aplicação do questionário escrito. Posteriormente, aplicou-se o questionário exploratório para esclarecer as suas concepções sobre o livro didático, que fatores levaram à escolha do LD utilizado, o uso do suplemento do manual para o professor, as estratégias adotadas para utilização desse material.

Esse enfoque teve como principal propósito conhecer as concepções teóricas e a forma como os professores pensam seu trabalho com o manual didático do professor. As entrevistas, juntamente com a aplicação do questionário exploratório, antes do início de nossas observações e da própria consolidação de abordagem do objeto foram realizados com oito docentes e servirão de apoio ao encaminhamento da pesquisa com um único sujeito. Utilizamos o roteiro igual com todos os professores (ANEXO 1).

Em uma segunda etapa, durante as observações das aulas, realizamos um novo questionário para conhecer as reflexões da professora sobre suas práticas. Em contato com determinados episódios de suas aulas, como ela pensa a sua ação? Desenvolve novas ações conforme esses embates diferenciados? Existe consonância entre seu discurso inicial e sua prática diária? A realidade em sala de aula transforma seus pressupostos? Nessa etapa, os questionamentos foram baseados em fatos ocorridos em suas aulas (ANEXO 2).

Nesta segunda etapa, optamos pelo estudo de caso, selecionando uma professora da Rede estadual de Ensino com aproximadamente quinze (15) de atuação, formada a dez (10) anos na área de Ciências Humanas e moradora da região em que atua.

Essas práticas foram realizadas todas no ambiente escolar. Mas, como havia a pretensão que a professora refletisse sobre determinados episódios que observamos no acompanhamento das suas aulas, entregamos, antes do segundo questionário, uma ficha individual com alguns itens sobre os quais gostaríamos que pensasse. Essa ficha é apresentada nos anexos (ANEXO 3). Foram colocadas aí, algumas reflexões e nossas considerações a respeito das suas práticas em torno do manual, visualizadas durante as aulas, que pretendíamos que conhecesse e refletisse para responder o segundo questionário. Além disso, foram realizadas conversas na maneira de debate, onde as reflexões foram apontadas no caderno de campo.

Então, procuramos analisar e relacionar os dados coletados no primeiro questionário; as condições materiais da escola; os fatores históricos determinantes das ações dos sujeitos envolvidos; os indícios colhidos nas observações das aulas e os dados levantados no segundo questionário. De acordo com esses dados, pretendemos construir uma análise da interseção existente entre o pensamento dos docentes em relação à prática, ao seu trabalho com o manual didático do professor de História e as suas ações na sala de aula ao usar esse material, analisando este uso e os fatores que o determinam.

Para discernir qualquer dúvida, durante a execução da pesquisa de campo foram realizados alguns questionamentos à docente (ANEXO 4), buscando esclarecer seu pensamento sobre a sua prática e a apropriação dos critérios do livro didático. Procuramos não deixar de lado questões elencadas no estado da arte e na análise do PNLD, bem como, documentos do professor, cito: planos de aulas e/ou planejamento anual.

2.3. A caracterização da escola: professora e turmas selecionadas

A escola selecionada é um estabelecimento de ensino que atende um público de classe média baixa e baixa, com localização em um bairro considerado central. A unidade escolar oferece apenas o Ensino Fundamental, funcionando em 2 (dois) turnos, matutino e vespertino.

O contato entre a escola e a pesquisadora foi facilitado pelo fato de trabalharmos neste estabelecimento há onze anos e mantermos um bom relacionamento com a equipe gestora.

A escola é de pequeno porte, possuindo apenas dez (10) salas de aulas, uma biblioteca, um laboratório de informática e um de aprendizagem, uma cozinha; banheiros masculino e feminino; banheiro para professores; uma sala de professores; uma secretaria; uma sala da direção; uma sala para orientação pedagógica. Não possui quadra de esporte coberta, as práticas físicas são realizadas no pátio, assim como a alimentação, pois, o refeitório também é ao ar livre.

A unidade escolar possui bom material didático para auxílio das atividades pedagógicas: livros didáticos, dicionários, alguns filmes, TV e vídeo em todas as salas e também, data show na biblioteca e dois para uso geral (necessário fazer reserva em caso de uso), dois aparelhos de som, cd player e sala de informática. Apesar de trabalhar com rodízio dos alunos por sala, não possui sala ambiente para as diferentes disciplinas.

Seu quadro de recursos humanos é composto pela gestora, com formação em Pedagogia, duas coordenadoras (Matemática e Inglês), uma orientadora educacional (Educação Física); uma orientadora do laboratório de aprendizagem (Pedagoga); 26 professores das diferentes esferas de conhecimento e 17 funcionários administrativos distribuídos entre secretaria, cozinha, manutenção e vigia.

No seu Projeto Político Pedagógico (PPP) – documento que define as metas a serem alcançadas até 2019 – apresenta como sua missão⁵¹ “assegurar aos alunos uma Educação de Qualidade que possa contribuir para a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes, agentes de mudanças para a construção de uma sociedade mais justa e democrática”. Entre os principais objetivos a serem alcançados, estão: ter um aumento em torno 20% (vinte por cento) nas aprovações para o IFMT⁵²; elevar o índice de proficiência em matemática e português para em torno dos 15% (quinze por cento) e estabelecer a taxa de abandono escolar próxima à zero.

Existe todo um trabalho pedagógico voltado para essas metas, seja com projetos ou acompanhamento direto das ações de planejamento pela equipe gestora, inclusive com cursos de formação e estudo dos gráficos e índices das avaliações externas e internas. O planejamento é realizado pelos professores mensalmente, sendo um total de 8 (oito) por ano. E ao final de cada bimestre realiza-se o Conselho de Classe, com a participação dos professores e da coordenação pedagógica do turno. Existem reuniões pedagógicas durante todo o ano, num total de aproximadamente 10 (dez), seja com turnos de atividades e/ou toda a comunidade escolar.

A professora selecionada para ser acompanhada em suas aulas mostrou-se disposta e colaborativa, inclusive, apresentou e permitiu a utilização de seus planos de aula e planejamento anual.

A docente formou-se em 2007, pela Universidade de Várzea Grande (Univag), no curso de História, não possuindo segunda graduação e com especialização em Movimentos Sociais pela mesma universidade. Não conseguiu efetivar-se na educação, mas continua participando de cursos de formação continuada. Trabalhando no período matutino e noturno em outra unidade escolar com disciplinas de geografia e sociologia, perfazendo 32 horas aulas semanais de docência.

Podemos deixar claro, que a professora sinalizou que a alta carga horária de atuação tem sido um fator determinante do tipo de seu trabalho aplicado em sala.

⁵¹ Dados encontrados no Projeto Político Pedagógico da escola para o ano de 2018. Acesso livre.

⁵² Instituto Federal de Mato Grosso.

Afirmou que muitas dessas atividades desenvolvidas necessitam de um tempo para elaboração, aplicação e correção. E não consegue bom resultados devido à carga horária e a indisponibilidade de tempo para um bom planejamento de suas ações práticas.

Há de se inferir, a partir dessas observações, que a experiência profissional é um fator determinante para as condutas desenvolvidas em sala de aula. Tomando-se como base o tempo de atuação dos professores e a experiência acumulada em seu ofício – ou não – no decorrer de suas práticas, pudemos compreender sobre o lugar e o papel que os saberes adquiridos passam a ter na orientação de suas ações profissionais. Ou seja, quanto maior a experiência e a prática, maior os recursos para atender as demandas de sala de aula.

O saber-fazer dos professores, como destacado por Perrenoud⁵³(1999), influencia as estratégias de organização do trabalho cotidiano em sala de aula. Simplificando, a experiência adquirida pela prática, estabelece determinados padrões de comportamentos que possibilitam respostas imediatas a diferentes acontecimentos. Este dado fica evidente tanto nas entrevistas dos docentes em geral, quanto nos registros das aulas aplicadas pela professora sujeito da pesquisa.

A escola atende aproximadamente 600 estudantes. Por situar-se em bairro central do grande Cristo rei, atrai alunos de diversas regiões circunvizinhas, possuindo assim, uma variedade de procedências do quadro de seus estudantes. Aproveitando a avaliação diagnóstica realizada todo o início de ano pelo quadro de professores atuantes na escola, que avalia a situação sócio-econômico-cultural dos alunos em cada turma, integramos os resultados desse levantamento em nossa pesquisa, no referente às três turmas acompanhadas. Como pode ser verificado nos anexos (ANEXO 5).⁵⁴

Na primeira fase do questionário, foram privilegiadas perguntas de caráter social referente ao nível da escolaridade e sobre a profissão dos pais ou responsáveis; em seguida, apresentaram-se as questões de ordem econômica, com respeito à renda familiar e, finalmente, as questões culturais relativas às atividades de lazer. Temos como objetivo utilizar esses dados para conhecer, mais de perto, as turmas nas quais a professora desenvolveu as atividades, associando suas ações e opções com um contexto mais amplo, porque pensamos que determinados fatores externos à unidade escolar

⁵³Para melhor compreender ler PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993; **Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 12, p. 5-19, Set./Dez. 1999.

⁵⁴ Esses dados foram fornecidos pelos professores conselheiros de cada turma como resultados da avaliação diagnóstica realizada todo início de ano letivo.

podem ter uma influência no que acontece dentro deste espaço de ação. Apresentaremos, resumidamente, alguns resultados.

Quadro 4 – Perfil parcial das turmas analisadas

ENSINO FUNDAMENTAL			
TURMA 6º	TURNO	Nº ALUNOS	QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS
A	Vespertino	35	30
B	Vespertino	32	29
C	Vespertino	35	33

Fonte: Avaliação diagnóstica realizada pela escola (2018).

Faixa etária dos alunos - De acordo com um questionário aplicado, constata-se que 89% dos alunos têm 10 anos, 10% têm 11 anos e 1% têm 12 anos. Verificamos que a maior parte dos alunos encontra-se na idade correspondente à série cursada.

Mais de 80% dos alunos entrevistados são filhos de pais separados e quase 76% moram com outro adulto responsável, sejam avós ou padrinhos.

Nível de escolaridade dos responsáveis - A maioria tem baixa escolaridade – 41,3% possui apenas o Ensino Fundamental incompleto. Sendo que mais de 50% das crianças ficam sob a responsabilidade de avós, apadrinhamento e/ou adoção. Apenas dois responsáveis tinham formação superior.

Tabela 3 - Nível de Escolarização dos Responsáveis

Nível de escolaridade	Número de alunos	%
Superior	2	2.17
Ensino Médio completo	17	18.47
Ensino Médio incompleto	24	26
Ens. Fund. completo	11	11.95
Ens. Fund. incompleto	34	36.95
Sem escolaridade	4	4.35

Fonte: Avaliação diagnóstica realizada pela escola (2018).

Ao verificarmos as três turmas, podemos notar que a maior parte dos responsáveis possui baixa escolaridade – 79%; pouco mais de 18% completou seu ensino médio. Ao observarmos os dados referentes aos gêneros dos responsáveis, notamos que as mulheres possuem em torno de 33% mais escolaridade que os homens, no caso, Ensino Médio completo.

A renda familiar concentra-se entre 1 e 5 salários mínimos, nas três (3) turmas acompanhadas. A grande maioria dos alunos mora em residência própria, com família de 4 a 5 pessoas. Entre suas atividades de lazer mais praticadas encontra-se: assistir à TV em 1º lugar; em 2º lugar, navegar na Internet e ir ao cinema em 3º lugar. A leitura de revistas semanais ou gibis ficou em último lugar. Do total de 92 alunos que responderam ao questionário, 93% selecionaram como profissão futura: jogador de futebol, médicos, advogados, atrizes e modelos. Um escolheu ser dançarino e outro, locutor de jornal. A maioria pretende cursar o Ensino Médio e seguir cursando uma faculdade.

Os dados são importantes uma vez que, ao planejar suas aulas e, conseqüentemente, o uso do livro didático, supostamente os professores levarão em consideração essa realidade extraescolar do estudante. Isto significa, por exemplo, que procurarão saber: se os alunos têm interesse e condições de adquirir livros; se têm acesso a jornais e revistas para realizarem pesquisas; que tipo de acompanhamento e apoio recebem dos responsáveis, a partir do nível de escolaridade destes; as pretensões desses alunos para seu futuro; etc.

A análise dos resultados dos questionários confirmou a delimitação anterior do perfil desse público atendido pela escola: classe média e média baixa. Quando somamos as três turmas, vemos que 48% dos alunos possuem renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos e 39% possuem renda entre 3 e 5 salários. Estes dados mostram-nos, por exemplo, que poucos alunos que têm alguma condição de adquirir livros didáticos e literários. Outro dado interessante é a possibilidade de acesso a jornais, revistas e à Internet, apontado pelos alunos como uma realidade de sua vivência e que, supostamente, é um facilitador para a realização de atividades extraclasse como pesquisas.

O fato de quase 100% dos alunos pretenderem continuar seus estudos é relevante, pois pode influir diretamente na seleção dos conteúdos que serão trabalhados, bem como na forma de trabalhá-los. Mesmo em pouca idade, essas respostas esboçam uma compreensão da necessidade de aprender para superar as dificuldades.

2.4. O livro didático escolhido e o manual do professor

O livro selecionado em primeira escolha pelos docentes de história nesta unidade escolar foi *Historiar* (FIGURA 1) de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, publicado pela Editora Saraiva no ano de 2015. Trata-se de quatro volumes utilizados nos três anos do 3º Ciclo e no 6º ano do 2º ciclo do Ensino Fundamental. Gilberto Cotrim é professor de História, graduado pela USP, e possui uma segunda graduação em Direito e mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie; Jaime Rodrigues é bacharel em História pela FFLCH – USP, doutor em História Social do Trabalho pela Unicamp e professor de História na Universidade Federal de São Paulo.

Figura 1 – Livro analisado na pesquisa



Fonte: Disponível em: <https://www.shopfacil.com.br/livro-historiar-6-ano-5%C2%AA-serie-do-ensino-fundamental--gilberto-cotrim-e-jaime-rodrigues-2881141/p>. Acesso em fevereiro 2018.

Na escola selecionada para a pesquisa, existem três docentes que trabalham a disciplina de História, sendo que todos participarão do processo de seleção do manual didático. Os três docentes, nesta unidade escolar, considerarão a sua obra mais identificada com os objetivos de aprendizagem da escola. Essa afirmação pode ser

verificada na primeira entrevista informal de sondagem, realizada no início da pesquisa e pela observação dos planos de aula da docente acompanhada. Durante o desenrolar da dissertação faremos uso de algumas falas dessas outras professores com o intuito de respaldar as ações e pensamentos da professora A (docente – sujeito da pesquisa).

As professoras disseram quase literalmente “A obra de Cotrim atende as exigências para trabalharmos as habilidades que ajudam na construção dos objetivos de aprendizagem exigidos pela escola, para a nossa disciplina. E gosto dele”. (Professora A, nov. 2017)⁵⁵.

O manual indica como “(...) objetivo principal estimular a criatividade dos estudantes, promover sua autonomia intelectual e desenvolver habilidades de interpretação de fontes múltiplas e textos diversos.” (COTRIM, 2015, p. 264). Em direção aproximada, o PPP da unidade escolar observa que: “A escola têm como principal objetivo formar cidadãos críticos, que tenham autonomia de decisões e consigam posicionar-se de maneira consciente em sua sociedade e para o bem coletivo” (PPP, 2018, p. 25). Referendando-nos ao Guia do PNLD,

A coleção estrutura-se a partir de uma organização cronológica que integra capítulos relacionados à História europeia, à História do Brasil, da América, da África e da Ásia. O conteúdo direcionado à formação cidadã está comprometido com a cultura política democrática e plural. A abordagem dos conteúdos que favoreça a construção de uma consciência e uma ética cidadã é a preocupação principal da obra. Isso pode possibilitar ao estudante a compreensão da cidadania como um empreendimento coletivo, do qual deverá participar ativamente. Nessa linha, estimula-se o estudante a refletir sobre a necessidade de reduzir as desigualdades sociais, da defesa da pluralidade religiosa, de combater o racismo, a desigualdade de gênero. A crítica, o debate e a discussão de ideias estão presentes entre as atividades disponibilizadas, enfocando a diversidade cultural, o respeito às diferenças e a convivência pautada em direitos democráticos (Guia do PNLD, 2017, p. 41).

Na apresentação da coleção, Gilberto Cotrim afirma que o livro apresenta uma visão global, concisa e clara dos fatos mais marcantes da História Ocidental, além de englobar os principais temas presentes nos currículos nacionais dessa disciplina. Destacando que procurou focar os fatos políticos, econômicos e sociais e, inserindo, no texto, novos elementos da historiografia como o cotidiano, a mulher, os vencidos. Cotrim ressaltou que teve a preocupação de procurar despertar o interesse e a reflexão dos estudantes acerca dos fatos históricos, e ao mesmo tempo buscar formas de prepara-

⁵⁵ Referência encontrada nas notas do caderno de campo elaborado no decorrer da pesquisa.

los para a vida social e democrática. É interessante notar que, o autor não se dirige, em nenhum momento, diretamente aos alunos.

O conteúdo do 6º ano de ensino está dividido em 256 páginas. Unidade I - Tempos e culturas: Cultura e diversidade. História: reflexão e ação. Tempo e calendário. II - As primeiras sociedades: Primeiros humanos. Primeiros povos da América. III - Os centros urbanos antigos: Sociedade da Mesopotâmia. África: Egito Antigo. África: Reino de Cuxe. Hebreus e fenícios. Povos da China e da Índia. IV - Gregos, romanos e bizantinos: Grécia Antiga: política e democracia. Grécia Antiga: vivências culturais. Roma Antiga: a construção de um império. Roma Antiga: vivências culturais. Bizâncio e seu império.

7º ano (272 páginas). Unidade I - Europeus, árabes e africanos: Formação da Europa feudal. Transformações na Europa feudal. Mundo islâmico. Povos africanos. II - Contatos e confrontos: Renascimento cultural. Reformas religiosas. Expansão europeia. Povos da América. Impactos da conquista. III - Formação do Brasil Colonial: Meio ambiente e colonização. Estado e religião. Cotidiano e economia colonial. Trabalho africano. Holandeses no Brasil. Conquistas e fronteiras. Mineração e sociedade.

8º ano (240 páginas). Unidade I - Do súdito ao cidadão: Antigo Regime e Revolução Inglesa. A era do iluminismo. Industrialização e trabalho. Formação dos Estados Unidos. Revolução Francesa. Época de Napoleão. II - As independências na América Latina: Independência na América. Independência do Brasil. III - O domínio das grandes potências: Estados Unidos no século XIX. Europa no século XIX. Imperialismo na África e na Ásia. IV - Brasil Império: Primeiro Reinado. Período Regencial. Segundo Reinado. Crise do Império.

9º ano (272 páginas). Unidade I - Guerras e Revoluções: A Primeira Guerra Mundial. Revolução Russa. Crise capitalista e totalitarismo. Segunda Guerra Mundial. II - Brasil: Primeira República e Era Vargas: Nasce a República. Primeira República: sociedade e poder. Revoltas na Primeira República. A Era Vargas (1930-1945). III - Pós-guerra e conflitos: Guerra Fria. Independências: na África e Ásia. Conflitos no Oriente Médio. IV - Brasil: da democracia à ditadura: Democracia e populismo. Ditadura militar. V - A era da globalização: Crise do socialismo autoritário. As faces da globalização. Brasil contemporâneo.

Na apresentação, o autor Cotrim afirma que procura inserir os novos elementos da historiografia na obra, mas o conteúdo desse livro pode ser considerado bastante tradicional, haja vista, sua predileção para os conceitos, às datas, aos marcos históricos

tradicionais. Isto pode ser observado no ANEXO 6, onde podemos verificar no sumário dos livros, a sequência linear do tempo histórico e um privilégio de abordagem dos acontecimentos pela perspectiva eurocêntrica. Aqui sentimos falta dessa nova proposta de abordagem que visa apresentar diferentes pontos de compreensão do mundo e principalmente, a concepção através da perspectiva dos nativos e naturais do local, ou seja, a visão a partir dos primeiros habitantes.

Os autores afirmam que a “[...] coleção trabalha com vistas a despertar os estudantes para a **historicidade das experiências sociais**. Para isso, valemos de fontes históricas plurais, como documentos escritos e iconográficos” (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 264. Grifo dos autores). Podemos notar a utilização de documentos, que, no entanto acabam ilustrando os textos, sem uma real relação e sem um aprofundamento no assunto ou atividades afim. Não podemos negar, entretanto, que utiliza alguns recursos considerados “inovadores” como textos sobre o cotidiano, trechos de documentos, partes de obras literárias, dentre outros. Ainda indica links da internet para pesquisa e site de busca, bem como, sugestões de estudo.

Os capítulos possuem um texto base, iconografias, mapas, tabelas, gráficos, exercícios e informações complementares. Existe intercalação dos *boxes* nomeados: *Para entender*, nos quais o autor apresenta um tipo de mini glossário; *Oficina de História*, que traz os exercícios e *Outras Histórias*, exibindo frases, imagens e trechos de documentos para o debate em sala. Pode-se encontrar alguns quadros com curiosidades e informações adicionais que não possuem título definido. Alguns capítulos têm uma seção denominada *Projeto Temático*, na qual são apresentados textos e documentos sobre o cotidiano, a vida comum, propostas de atividades em grupo e dicas de pesquisa.

O Livro do Estudante está dividido em que contemplam capítulos com um tema em comum ou que se referem a um período histórico específico. Os capítulos apresentam um texto principal e seções que buscam contemplar várias dimensões da aprendizagem. As seções presentes são: *Abertura do capítulo*; *Investigando*; *Outras histórias*; *Ler e compreender documento*; *Painel*; *De volta ao presente*; *Oficina de história*; *Para saber mais*. Há uma seção única ao final de cada volume, com o título *Projeto temático*, a qual propõe atividades relacionadas aos conteúdos de cada livro: *Cultura e diversidade* (6º ano); *Faces do trabalho* (7º ano); *Caminhos da cidadania* (8º ano); *Ecologia no mundo global* (9º ano).

No manual do professor, apresentam-se aspectos gerais relativos ao ensino de História, sobre a proposta teórico-metodológica e sobre a organização da obra. Cotrim refere-se ao uso desse material como:

Trata-se de uma tarefa complexa a preparação de uma aula de História e sua efetivação. Ela comporta variáveis que somente são dominadas pelo educador em sua relação singular com os educandos. Afinal, é na sala de aula que surgem as questões, as formas mais adequadas de lidar com o material de estudo e as iniciativas de trabalho. Nenhum livro pode dar conta dessa dinâmica tão ampla quanto ininterrupta. Por isso, consideramos o livro didático como um dos elementos da aula (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 262).

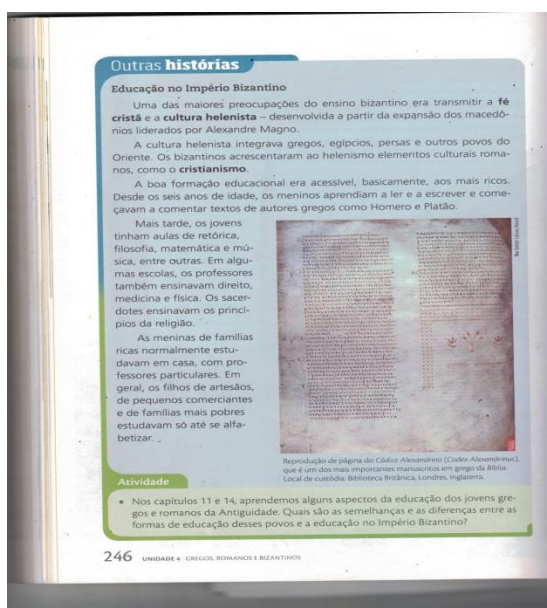
Aqui podemos perceber como o autor buscou atender as demandas atuais da elaboração e da produção dos livros didáticos quando relembramos e comparamos a fala com o Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático: PNLD 2017 que orienta:

[...] a desconstrução de noções acerca do livro didático como veiculador de uma verdade absoluta, repositório de toda uma informação sobre o passado, informação essa que deve ser prontamente memorizada pelos educandos, em sequências lineares que dispensam a análise dos processos (MEC/FNDE/SEB, 2015, p. 59).

As perspectivas historiográficas contemporâneas e os referenciais teórico-metodológicos da proposta pedagógica são discutidos resumidamente, com expressões como “os objetos e objetivos dos historiadores são múltiplos” e “[...] da ampliação dos interesses dos historiadores e das teorias historiográficas”. As estratégias metodológicas abordam conteúdos ligados a aspectos do cotidiano e de luta social. As atividades propõem análise de documentos escritos e iconográficos, pelo modo como a coleção compreende o conhecimento histórico em constante construção conforme figura 2, apresentadas como exemplo dessa proposta de aplicação.

Merecem destaque as orientações para um trabalho com os documentos iconográficos. A parte específica a cada volume traz orientações para a condução das atividades, e ao mesmo tempo disponibiliza ou indica recursos auxiliares para as atividades do docente.

Figura 2 – Página do livro com documento histórico – Texto referente ao social e cultural.



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 246.

Os autores ainda observam que a: “Seção específica no final de cada capítulo denominado **Integrar com**. Trata-se de um conjunto de atividades que procuram promover uma conexão entre História e os outros campos do saber” (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 269, grifo do autor). Aqui exemplifica a página e a(s) disciplina (as) específica (s) que podem interagir naquele determinado assunto, apresenta de forma mais constante, atividades com arte e literatura.

Durante todo o suplemento o autor deixa claro constantemente “a necessidade da formação continuada do professor para trabalhar esse recurso” (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 269; 277), seja o livro em si ou os novos materiais que podem ser usados como fonte histórica e também, as novas ferramentas de ensino (principalmente, tecnologia digital).

Quando se refere à História e cultura dos povos da África, os afrodescendentes e os povos indígenas, os marcos legais, teóricos e metodológicos são apresentados nas orientações gerais e ficam perceptíveis nas respostas ou comentários de cada atividade. A reflexão sobre os usos do passado e sobre a relação estabelecida entre o conhecimento histórico escolar com outras maneiras de conhecimento é abordada parcialmente. Há um bom número de propostas de trabalhos interdisciplinares, mas elas são acompanhadas

de orientações gerais e esparsas, especialmente quando se relaciona à participação das disciplinas de outras áreas com a qual a História poderia dialogar.

O Manual do Professor é composto de uma parte geral, comum aos quatro volumes, e uma específica. Na parte geral, constam as seções: *Pressupostos: conhecimentos do ofício; Aula, livro e ensino; Organização da obra; Usos do livro e possibilidades de trabalho; Africanos, afro-brasileiros e indígenas; Avaliação pedagógica*. As sugestões, na parte específica para os capítulos, trazem comentários sobre a sua abertura, algumas vezes textos complementares e sugestões de atividades complementares, de livros e de filmes. Seguem-se as considerações sobre todas as atividades relativas ao conteúdo das questões ou orientações ao professor na condução dessas atividades e a *Bibliografia*.

Analisando o livro podemos dizer que os autores buscaram sair dos aspectos políticos e sociais característicos das obras de Cotrim, dando ênfase ao aspecto cultural, mas mantiveram a mesma estrutura de tempo linear e voltado pela prevalência do pensamento eurocêntrico e sem grandes conflitos de grupos, classes, gêneros ou cultura. O manual do professor apresenta atividades que possibilitam estudos diversificados, mas com o necessário empenho do docente em adaptar sua prática. Sendo que traz esquematizado como organizar os escritos burocráticos institucionais de conformidade com a Legislação vigente e os conceitos socialmente aceitos. Os textos direcionados aos professores têm a características de expressarem os pareceres em voga e determinados pelos documentos oficiais.

2.4.1. Análise da obra pelo PNLD

No Componente Curricular História, a coleção tem por eixo principal, uma abordagem em que predomina a temática de natureza política. Outras abordagens se efetivam em seções e atividades, coerentes como explicitado no manual do professor sobre o caráter provisório do conhecimento histórico, sujeito a revisões e a reconstruções. Assim, privilegia-se a atenção para a variedade de interpretações do passado.

Na coleção, investe-se no diálogo passado-presente e são feitas referências às mudanças no campo historiográfico, com a exploração de novos objetos e às mudanças dos objetivos dos historiadores, reafirmando essas alterações nas considerações sobre

fonte histórica. Na obra, há recursos variados tratados na sua condição de fontes em atividades de leitura, de interpretação e de interação que possibilitam a significação histórica. Tais atividades, assim como os textos e as imagens, colaboram para formação de um material pedagógico de História de qualidade, pertinente à formação de estudantes críticos, autônomos e aptos ao trabalho coletivo. As fontes históricas na coleção, diversificadas na maneira de gêneros textuais, são tratadas de modo equilibrado entre os volumes, respeitando-se a função ilustrativa que possuem.

Os conceitos estruturantes da disciplina são tratados adequadamente na obra, com ênfase aos conceitos de *fonte, tempo, espaço, cultura, verdade e interpretação*. A atividade com o conceito do *espaço* é privilegiado pelos inúmeros mapas, vários deles trabalhados em atividades específicas. O estudo acerca das noções temporais amplia-se com a aplicação de medidas de tempo, análises voltadas para a semelhança, a diferença, a permanência e a mudança nos vários processos históricos.

Na Proposta Pedagógica, a opção recai em utilizar diferentes estratégias, chamando o aluno a posicionar-se frente aos problemas atuais, favorecendo a percepção da realidade social, bem como da consciência das diferentes possibilidades de intervir e transformá-la. Observa-se a mobilização de muitos recursos concernentes à significação histórica, por meio de fontes diversas, tanto nos textos quanto nos exercícios. Há um conjunto importante de exercícios interpretativos de documentos, capazes de vir a contribuir para um processo de construção do conhecimento histórico, tanto nas atividades que se encontram em seções específicas no corpo dos capítulos como aquelas que figuram na seção *Oficina de história*.

Como estratégias teórico-metodológicas, os recursos são explorados de modo a fornecer contribuição para o desenvolvimento das diversas habilidades: autonomia do pensamento, observação, comparação, interpretação, análise, raciocínio crítico, investigação, síntese e generalização. Sendo que o conhecimento prévio do estudante é valorizado. Parcela expressiva das atividades está vinculada à expressão escrita ou oral dos conhecimentos, levando o estudante a produzir e a divulgar o conhecimento por ele gerado. A proposta para uma formação cidadã destaca-se na coleção. Há variadas situações que primam pelo exercício da cidadania, incentivando o convívio social e a valorização do respeito à identidade pessoal, o direito à diversidade cultural. O tratamento dos valores socioculturais é dado a partir de sua própria historicidade. A problematização, embasada nas premissas do componente curricular História, preside a

discussão dos direitos humanos e dos valores, seja no viés cultural, político, social ou religioso.

As ações positivas da coleção, para uma cidadania e para o respeitoso convívio social, são mais evidentes quando a obra propicia uma visibilidade positiva aos afrodescendentes, aos povos indígenas e às mulheres, considerando suas participações em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, nas diversas temporalidades históricas. A temática de gênero é tratada em discussões sobre a presença das mulheres no mercado do trabalho e em outros espaços públicos, fornecendo elementos iniciais para um trabalho em prol da constituição de uma sociedade não sexista e igualitária. Também a dimensão da cidadania se mostra na abordagem das mulheres como sujeitos históricos atuantes, em todas as épocas e em diversas sociedades.

Os temas concernentes à História da África, dos afrodescendentes e indígenas aparecem em todos os volumes. Alguns capítulos trazem a temática de modo um pouco mais extenso, especialmente quando tratam assuntos já consagrados na historiografia, como na História Antiga e período colonial da História do Brasil. Os africanos e os afro-brasileiros são abordados como possuidores de história e de cultura singulares. A abordagem desses temas privilegia as relações étnico-raciais, voltando-se para uma das questões da cidadania, do convívio em sociedade e o reconhecimento e a aceitação das diferenças (FIGURA 3).

Quanto aos indígenas, em particular, é desmistificada as imagens que os posicionam apenas no passado. A abordagem valoriza realidades passadas e situações atuais, o que contribui para uma construção de atitudes e de valores cidadãos, no que se referem à valorização, à aceitação e ao respeito ao outro. Podemos evidenciar esse movimento em fragmentos como: “Segundo o censo de 2010, havia no país cerca de 896 mil pessoas que se declararam indígenas” (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 16). No livro do 7º ano temos o assunto discutido mais profundamente entre as unidades 8 e 15, no entanto notamos a continuidade da visão eurocêntrica, pois os temas e conteúdos são organizados a partir dessa lógica temporal. Nos livros do 8º e 9º anos são apresentados assuntos voltados para a atualidade dessas culturas, apesar de ocuparem apenas cinco capítulos nos dois tomos, acrescentam algumas referências, trazendo sua presença para a visibilidade histórica.

Figura 3 – Exemplo de parte do texto do LD – Outras Histórias



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 16

O projeto gráfico-editorial da coleção é visualmente adequado na articulação entre títulos, textos e imagens. As imagens são reproduzidas com qualidade e em grande número, ao longo dos volumes. A obra traz sugestões de leituras complementares, para o estudante, em uma seção específica: *Para saber mais*, com indicação de obras, de endereços na *internet* e de filmes relacionados às temáticas tratadas.

As sugestões vêm acompanhadas de pequenas resenhas das obras ou comentários sobre os endereços eletrônicos e filmes.

A iconografia a ser explorada, pedagogicamente, é de grande valor: fotografias, mapas, gráficos, tabelas, quadros. Tratando da diversidade brasileira nas imagens, a obra inicia o trabalho de se contrapor às representações negativas, com dados de superação da opressão e do alcance do protagonismo em momentos distintos da história.

Partindo da análise do PNLD sobre a obra e de nossa inferência relativa à pesquisa, podemos afirmar que Cotrim e Rodrigues (2015) permitem ao leitor outros olhares acerca da História, no entanto, que a matriz orientativa da obra permanece dentro da lógica eurocentrada.

2.4.2. Inferências sobre o livro didático e o manual do professor no livro de História

O livro didático é um objeto multifacetado e para começarmos sua análise devemos pensa-lo como uma mercadoria vinculada ao mundo da edição, ao desenvolvimento das técnicas de produção e comercialização do mercado capitalista. E como mercadoria, vários profissionais, além do autor e do editor, interferem em seu processo de fabricação de modo a ajustá-la às exigências do governo, à lógica do mercado e às formas de consumo.

Como suporte dos conhecimentos científicos elencados pelos programas curriculares para a escola, o livro didático faz a transposição dos conhecimentos científicos para o saber escolar apresentando-os de forma sistematizada, em fácil entendimento ao aluno ou pessoa leiga. Nos livros, os conteúdos são organizados de forma didática, com os conhecimentos específicos contidos em textos explicativos, ilustrações e atividades que estimulam a aprendizagem ou a retenção dos conteúdos.

Sendo que o livro didático fornece tanto as estruturas como as condições de ensino para o docente, facilitando assim o seu trabalho e ainda com o manual do professor, introduz a faceta de auxiliar nas ações práticas, contribuindo tanto para a formação docente quanto na elaboração dos planos/planejamentos das aulas. Juntamente com a facilidade de acesso, esses fatores tornaram o livro didático, ao longo da tradição escolar, no principal instrumento pedagógico para a prática diária da sala de aula.

Entretanto, esse presente instrumento pedagógico, assim como a própria educação escolar, pode e é um importante veículo disseminador de ideologias, na maioria das vezes dos grupos no poder político e econômico. Tanto os textos como as ilustrações, aparentemente simples e inocentes, transmitem estereótipos, ideias preconceituosas e valores dos grupos dominantes. Nesse caso, cabe ao professor estar atento às possíveis armadilhas presentes nos livros escolares para poder explorá-las de forma positiva na sala de aula, estimulando a criatividade nos alunos. Caso contrário, o professor poderá mesmo sem perceber divulgar preconceitos e estereótipos.

As orientações curriculares trazem esperanças de construirmos uma sociedade na qual os professores fossem, cotidianamente, cumprindo os objetivos da Educação, conforme preceituam os PCN, qual seja fazer os alunos se tornarem capazes de compreender que a cidadania implicava ter atitudes de solidariedade, cooperação e

repúdio às injustiças, assim como entender ser necessário respeitar o outro e exigir, para si, o mesmo respeito (BRASIL, 1998, p. 55). Quanto à história do Brasil, “levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1998, p. 57).

Na realidade, ao acompanharmos a trajetória do livro didático e do ensino de História no Brasil, percebemos que eles surgiram com a finalidade de construir, difundir e legitimar a ideia do Brasil ser uma nação, de construir uma identidade nacional.

No entanto, a História do Brasil não teve premissa relevante nos currículos nacionais nem na prática de sala de aula. Privilegiava-se o ensino da História Universal, da História Sagrada e depois da História da Civilização. E construída a partir de um ideário fantasioso, preconceituoso e ideológico, muito distante da realidade do País, voltada para uma visão de sociedade colonizada.

A história nacional sendo elaborada de acordo com os interesses dos grupos majoritários no sentido de manter e legitimar o seu poder e privilégios. Nesse aspecto, a ideia de nação concebida, para estimular o desenvolvimento do sentido nacional patriótico, difundiu um passado único, homogêneo, harmonioso e cheio de heróis nacionais.

Os problemas e as diferenças sociais, culturais e econômicas eram simplesmente renegados, omitidos ou mascarados. Hoje, essa História Nacional Patriótica e Dogmática amplamente transmitida por dos livros didáticos de História, durante os séculos XIX e XX, não tem mais sentido. Atualmente, o conhecimento do passado histórico deve partir de problemáticas do presente de modo a permitir a compreensão da realidade e que o aluno se perceba como sujeito histórico autônomo e crítico.

Na análise do livro *Historiar* observamos que os autores buscam incorporar as diretrizes dos PCN para o ensino de História. Percebemos que a organização do currículo da obra não acompanha todas as exigências estabelecidas quando não apresenta propostas com noções de sexualidade, gêneros diversos, ou seja, os chamados assuntos suscetíveis de polêmicas abrasivas. Mas apresenta conceitos de: simultaneidade, sucessão, semelhanças e diferenças, duração, etc. É uma obra rica nas especificidades culturais diversas, no entanto, permanece com um viés tradicionalista, quando não polemiza e sim, enfatiza a variedade, sem criticidade.

Embora no discurso a obra deva proporcionar um ensino dinâmico, moderno e atualizado que permita a compreensão e a reflexão a cerca da realidade social para o aluno, nem sempre a organização curricular permite que isso se efetive de forma ampla e satisfatória para o desenvolvimento da cientificidade. Os eixos temáticos abordados permitem ao professor certa autonomia na seleção de conteúdo, desde que se disponha a pesquisar para complementar as informações citadas, sendo neste contexto, fundamental sua experiência pedagógica para o desenvolvimento de novas ações e para o estabelecimento das relações com as problemáticas do presente.

Além disso, há uma forte tendência eurocêntrica na abordagem dos conteúdos. Apesar das novas propostas procurarem situar a História do Brasil como central, ela continua como apêndice da História Geral e mais especificamente da história europeia. Em termos gerais podemos afirmar alguns pontos explícitos nesta obra:

I. Apresenta uma História Integrada, marcada pela narrativa conteudista, evolutiva e linear, com um enfoque voltado mais para a dimensão informativa do conhecimento. Dessa forma, se distancia da história centrada nas relações presente-passado proposta pelos PCN, mas a obra de Cotrim e Rodrigues apresenta uma visão, pelo menos em alguns momentos, um pouco mais rica e abrangente quando resgata eventos e figuras periféricas na História tradicional.

II. Apresenta diversas propostas para a exploração das fontes, tanto dos textos como das imagens e mapas. O trabalho com as fontes estimula o desenvolvimento de diversas habilidades e competências, além de auxiliar na compreensão do conteúdo. Apesar da obra reter o caráter limitante de exemplificar as informações do texto.

III. O livro de apresenta exercícios mecânicos cujas respostas podem ser transcritas do texto. Poucos dos exercícios vem desafiar a reflexão, a criatividade, ou seja, estimular o desenvolvimento da criticidade. Mesmo os exercícios reflexivos evitam questões delicadas que levam a divergências de ideais e pré-conceitos.

IV. Apresenta na parte destinada ao professor - manual do professor, pressupostos teóricos e metodológicos dentro nos parâmetros de referencia governamentais e que trazem subsídios à reflexão e a prática do professor. Com abertura para a construção de uma gama de diferentes ações pedagógicas.

V. Com tempo e estudo complementar, as diretrizes do manual do professor podem vir a contemplar os ditames constantes nos atuais programas Curriculares Nacionais.

Porém, apesar dos problemas e das limitações do livro didático e/ou manual do professor, entendemos que ele é apenas um recurso dentre outros disponíveis. Sendo um instrumento de auxílio a prática e a reflexão pedagógica. Entretanto, o professor deve ser capacitado para reconhecer a concepção de história na proposta teórica-metodológica do livro.

É importante destacar que mesmo sendo um produto fabricado, o livro não obedece a regras de uso. Assim, os usos que os professores fazem do livro didático são e devem ser variados, criativos e dinâmicos. Dessa forma, esse veículo ideológico e mina de ouro das editoras, pode ser transformado num recurso de trabalho muito mais eficiente e adequado às exigências de um ensino crítico e autônomo. Não esquecendo que esse artefato é um objeto cultural e veículo de comunicação, de produção e transmissão de conhecimentos.

CAPÍTULO 3

A RELAÇÃO ENTRE A DOCENTE E O MANUAL DIDÁTICO DO PROFESSOR: CAMINHOS DO SABER ENSINADO

No capítulo 2 foi apresentada a metodologia do trabalho, os instrumentos utilizados para coleta de dados e uma análise do manual do professor do livro didático utilizado pela professora. Apresentamos neste capítulo a análise dos dados, à luz dos debates bibliográficos e teóricos apresentados no capítulo 1. Consideramos que a prática do professor em sala de aula é bastante diversificada e complexa, sofrendo influências de inúmeros fatores externos e internos a esse *locus* privilegiado de construção do ensino. Sendo que neste espaço, confluem as diversas variáveis que interferirão diretamente nas escolhas, decisões e metodologias adotadas pelos docentes no seu fazer cotidiano.

Tomando por base uma professora como sujeito de estudo, buscamos conhecer os usos que a docente faz do manual do professor do livro didático, analisando suas diversas maneiras de trabalhar com o livro, o tipo de relação que estabelece com esse material, os fatores que interferem mais arbitrariamente em suas opções, justificativas acerca das escolhas que realiza para execução de sua prática, a forma como conduz os alunos na utilização do livro, e principalmente, como o manual didático do professor com seu suplemento é apropriado pela docente investigada.

No capítulo 1, afirmamos que os saberes históricos veiculados pelo livro didático vêm sofrendo um processo de mudanças ou releitura conforme a prática cultural e pedagógica da unidade escolar. Isto é, as transformações pelas quais passam os saberes a fim de que se tornem ensináveis e “aprendíveis”.

Partimos do pressuposto de que o trabalho do professor com o livro didático trata-se de uma apropriação (CHARTIER, 1992) desse material, realizada a partir de valores, interesses, objetivos, condicionantes internos e externos, que compõe o *habitus professoral* (SILVA, 2005) que faz parte do conjunto de elementos que estruturam a prática. O objetivo desta pesquisa é justamente compreender essa relação entre apropriação e *habitus* professoral.

O processo de ensino sofre uma grande influência de fatores da realidade social que tem uma relação direta com o fato de estarmos trabalhando com as Ciências Humanas e, mais explicitamente, com o ensino de História. Para essa disciplina, quando

se seleciona e são trabalhados os conteúdos, nota-se uma maneira muito característica da presença de valores, crenças, anseios, frustrações da sociedade em sua totalidade e da comunidade escolar – professores e alunos, principalmente. O que queremos dizer é que, no ensino de História, a partir da seleção dos conteúdos acadêmicos que integrarão o currículo até a transformação do saber a ser ensinado em saber ensinado, percebe-se a influência de questões culturais, políticas, de práticas sociais, etc. Assim, torna-se difícil compreender a atividade do professor em sala de aula com o livro didático, apenas como referência a transposição didática.

Desta forma, chegamos ao conceito de *habitus professoral* que é uma expressão de determinadas disposições culturais internalizadas como legítimas, não absolutas e nem eternas, significativamente essenciais e enunciatórias de um processo sistemático, organizado e auto reflexivo, envolvendo os processos/trajetos que vão desde o início da formação inicial do educador até o exercício continuado de sua prática pedagógica, no espaço institucional específico, marcado e mediado pela sua experiência e pelo seu modo de vida.

Quando os docentes se apropriam do saber a ensinar, veiculado pelo livro didático, e vem a transforma-lo, através de segmentações, exemplificações, exercícios, analogias, etc., no saber ensinado, estão determinando modos de trabalhar, que se consolidam na prática. A forma como este processo ocorrerá depende da compreensão que o professor apresenta do conteúdo a ser ministrado, dos seus objetivos para com o ensino da História, de suas crenças e valores, da realidade da escola e da sala de aula na qual está inserido, do tempo disponível, dentre outros fatores. No momento em que esse saber a ser ensinado é inserido no processo pedagógico e apropriado pelo docente, ocorre à transformação do saber trazido pelo livro didático, que passa a ser um resultado do contexto cultural no qual está a comunidade escolar. Reforçando que a cultura docente em ação é um fator extremamente subjetivo e complexo.

Considerando que o saber e compreensão do professor perpassa o conteúdo veiculado pelo livro didático e sua opinião sobre o mesmo, fica claro que o modo como o docente usa o livro, vai ligar-se diretamente à sua visão do saber a ser ensinado presente neste material. No decorrer do processo de pesquisa procuramos compreender como o professor pensa que deve ser seu trabalho com o livro didático, as concepções do ensino de História, as justificativas de sua postura e o grau de utilização do manual em sua prática diária.

3.1. Apreciação, prática docente e usos do manual do professor no livro didático de História.

Para facilitar a contextualização das nossas análises, relembramos que a coleta de dados foi iniciada com oito professores da rede de Educação Básica do estado, nos anos de 2017 e 2018. Sendo na terceira fase das ações, selecionada uma professora para ser acompanhada com três turmas do 6º ano. Para evidenciar o pensamento e as atividades da docente, em alguns momentos, abordamos as falas das três professoras da mesma unidade escolar, que tratam da escolha e seleção para o livro didático e seu complemento o manual do professor - *Historiar*, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues. Percebemos que a forma como os professores visualizam o livro é de fundamental relevância para que possamos compreender a forma como se apropriam desse material e o processo de trabalho cotidiano do sujeito acompanhado na investigação.

Nossas três professoras consideraram que o livro escolhido adotado, se configura em um material de excelente qualidade e produção. Trazendo as informações básicas para os estudantes e apresentando um vocabulário acessível aos discentes. Destacaram, também, as questões para reflexão, considerando esse tipo de atividade bastante importante. Afirmaram concordar com a sequência dos conteúdos apresentada pelo autor. A professora sujeito da pesquisa afirmou,

Os conteúdos selecionados e a forma como estão atribuídos e organizados ao longo das unidades tem sido compatíveis com os objetivos de aprendizagem para cada ciclo e os exercícios propostos são coerentes com todo o conteúdo. [...] acho que é um texto de fácil compreensão, apesar que o autor usa alguns esquemas, alguns conceitos que nem todos os historiadores concordam. [...] Mas não tem nenhum livro que poderia ser considerado perfeito, que tem aquele formato que na faculdade consideramos que seria o ideal, e que na prática não é. Penso que muitas vezes é mais viável um livro com uma linguagem bem simples e que dê para o aluno uma compreensão maior. Acho que seu aproveitamento é melhor” (PROFESSORA A, 2018).

Podemos ver que a docente, apesar dos problemas percebidos, avalia positivamente o livro didático. Destaca a necessidade de o livro didático ser acessível ao conhecimento do estudante e possuir atividades compatíveis ao ciclo de formação, deixando claro que na seleção do livro, as preocupações com os elementos da prática foram fundamentais.

A educadora destaca que acha fundamental trabalhar com um bom livro didático. Afirmar que o manual do professor norteia “o trabalho em sala [...] e também para propostas de trabalho interdisciplinar.” (PROFESSORA A, 2018). Considera que uma das principais deficiências do livro é a baixa presença de textos complementares. Segundo ela,

[...] o que sinto falta nele (livro) são os capítulos não terem mais textos de aprofundamento, que nem outros livros têm no final do capítulo, o texto de reflexão, para aprofundar o assunto... Então, nesse aspecto eu sinto falta neste livro. Os textos de aprofundamento que aparecem, estão no livro do mestre e tem uma linguagem bem complicada. Tem que pesquisar significados para discutirem-se questões importantes (PROFESSORA A, 2018).

A professora pontua que os textos complementares são um dos melhores meios de desenvolver o conteúdo do livro, fazendo debates em grupos, discussões com seminários, exercícios de interpretação, etc. Vale destacarmos que o livro adotado traz, no decorrer dos capítulos, uma seção denominada *Outras histórias* (ANEXO 8). Trata-se de textos, adaptados ou reproduzidos que abordam costumes, hábitos, história, lutas sociais, enfim, como o próprio nome da seção indica, textos diversificados referentes ao período estudado. São textos simples que podem servir de introdução a diferentes abordagens.

Quando a docente faz referência aos textos do suplemento do professor, podemos considerar sua linguagem mais acadêmica por direcionarem-se ao educador e não, ao aluno. Mas não podemos deixar de observar, que estes textos tem pretensão de fornecer subsídios de estudo e formação para o educador e trazem ao final mais indicações de pesquisa, juntamente com sugestões de atividades. Isto pode ser verificado no item *Leituras para o professor*, presente no manual do professor.

Diante do exposto, podemos perguntar: Então, o que teria levado à adoção deste livro? Não esqueçamos de que, as três professoras dessa unidade escolar participaram da seleção do livro didático. Os critérios de escolha designado por eles foram “ser um conteúdo acessível aos alunos e de boa qualidade” (PROFESSORA A, 2018); “traz temas atuais... tenham a função de trabalhar diferentes habilidades” (PROFESSORA B, 2018)⁵⁶ e “linguagem fácil de ser lida, fácil de ser entendido... um livro utilizado

⁵⁶ Professora B e professora C.- responderam ao questionário 01 e trabalham na mesma escola que a selecionada para ser acompanhada na prática docente.

mesmo! Não um livro que serviria apenas para dizer: ‘adotei um livro’, certo?”(PROFESSORA C, 2018).

A professora acompanhada considerou o livro escolhido pobre no referente a mapas, que tem bastantes gravuras, mas algumas são “soltas no texto”.

[...] Acho que esse livro é meio pobre em mapa! [...] Ele não ajuda o aluno a se localizar bem no espaço, na localização geográfica, isto pela falta de mapas! Ou explicação dos mapas! Podia ter mapas mais detalhados. Os capítulos que tratam da herança cultural romana, grega e bizantina[...] podia ter colocado mais imagens, explorado mais o visual antigo e eu acho deixar ver e comparar ontem e hoje!”(PROFESSORA A, 2018)⁵⁷

Apesar da colocação da docente, nas aulas acompanhadas, pouco foi percebido no uso dos mapas e imagens contidos no livro. Suas atividades concentraram-se no conteúdo escrito e nas apresentações orais.

A professora teve uma formação acadêmica que se insere numa linha historiográfica mais recente, ligada à cultura, à longa duração, dando menor destaque às questões econômicas e políticas como ela mesma ressalta, mas dentre os entrevistados foi a que mais se alinhou as concepções do autor e designou-se declaradamente afeita a sua escrita. Percebemos que se prendeu muito ao livro didático em suas explicações e exposições. Utilizou, literalmente, o manual do professor para correção e aplicação das atividades. Mas em diversos momentos das aulas sua formação acadêmica direcionou a abordagem dos conteúdos para aspectos mais ligados à cultura, explorando os itens referentes às danças e festivais, mas pouco utilizou as imagens do livro.

Podemos verificar tal fato na aula dupla do dia 26 de fevereiro de 2018, ou seja, duas horas aula seguidas, com duas turmas distintas. No fragmento 1 podemos perceber que houve certa improvisação, já que não havia planejamento para essa aula dupla.

O trecho relata a metodologia empregada pela professora, “A leitura é feita por parágrafos, um aluno por vez, escolhido por mim...” e as dificuldades encontradas pelos alunos, provavelmente, por ser essa leitura em voz alta, seu primeiro contato com o texto. Supondo que, com a realização dessa atividade a professora quisesse mobilizar a turma e alcançar dois objetivos, o de exploração do texto e o treino da leitura em voz alta, nenhum deles teria sido alcançado.

⁵⁷ Trecho próximo da fala, não idêntico, pois foi realizado a partir de apontamentos de caderno de campo.

Fragmento 1

A professora começou a leitura do texto: *Sentidos da “história”*, p. 22 do livro didático, porém não teve êxito, a maioria dos alunos conversou, desenhou e não prestou atenção. O barulho atrapalhou muito e a professora desistiu da leitura em voz alta. Assim os alunos foram direcionados a lerem e responderem as questões da página 32, copiando no caderno. À medida que respondiam levavam o caderno para ser “vistado”.

Passado o intervalo as turmas voltaram para a sala e a professora iniciou a correção das atividades conforme o suplemento do professor. Copiou as respostas do livro na lousa. Entre as correções buscou explicar mais claramente alguns itens, relacionou as diferentes formas como as mulheres eram educadas antigamente e em alguns países, como os árabes. E ainda introduziu uma explicação sobre o carnaval e diferentes festividades, como o Bumba-meu-boi. Uma das alunas que conversava comigo disse que o problema não era aula, que a matéria era chata, mas sim, o jeito da aula, que ela não gostava de ficar copiando do quadro e fazendo exercício do livro (6º B e C – 2h/a – 26/02/18, sem 1).

Fonte: Pesquisa da autora (2018).

Diante do exposto, podemos argumentar que a professora desistiu da leitura pelo desinteresse da turma e pelos problemas disciplinares. Surge uma leitura individual e não orientada, “os alunos ficaram a vontade para ler e fazer os exercícios”, que provavelmente não foi realizada por todos os alunos e muitos apenas copiaram dos colegas. Apesar da estratégia não ter sido adequada ao momento, sem dúvida a leitura do é um elemento importante na aprendizagem conforme destacam os PCN:

A leitura em voz alta feita pelo professor não é prática comum na escola. E, quanto mais alcançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores (BRASIL, 1998, p. 73).

Na situação observada à professora quis ler, mas pelas razões vistas desistiu. Mas a partir desse exemplo e de conversas informais, podemos pensar que esse é um problema que atinge todas as disciplinas. A desistência pode expressar as dificuldades que enfrentam os professores nas atuais condições da labuta docente. A professora realizou suas duas horas de aula pautada nas atividades do livro didático, talvez como forma de controlar a indisciplina com uma atividade mecânica. E mesmo a correção foi embasada literalmente no livro, copiou e seguiu a sequência das correções apresentadas na página 306 do manual do professor. Realizou algumas inferências externas ao manual, mas referendada na dinâmica do livro.

A docente utiliza os exercícios do livro em suas ações práticas, e durante o período observado raramente produziu atividades diferenciadas. Das sessenta aulas acompanhadas, apenas uma vez utilizou artifício próprio. Trabalha bastante com

solicitação de resumos feitos pelos alunos, garantindo que assim o aproveitamento é mais eficiente.

Existem no livro, também, questões para *Reflexão*. E apesar de destacar sua importância, ressaltando tais questões como um dado positivo do livro, considera que o material não fornece o necessário para que os estudantes desenvolvam as discussões que seriam propostas, pois ainda estão muito além de seu entendimento e necessitam de monitoramento para realizar.

Outro lado positivo [...] tem sempre assim no final uma questão tipo reflexão que envolve... tenta discutir... levar o aluno a refletir, criticar, busca o aprofundamento das questões discutidas no capítulo em questão. Relacionando também com questões da atualidade, isso é interessante. Só que eu acho que o autor pede a reflexão, mas às vezes não dá a base para que os alunos refletissem. Então, você tem que aprofundar com eles, discutir um pouco, não é? Então, nesse sentido, eu acho que ele perde um pouco nisso (PROFESSORA A, 2018).

No decorrer da pesquisa, não acompanhamos nenhuma atividade voltada para essas questões, apesar do destaque para sua relevância, as questões utilizadas foram respondidas e corrigidas conforme consta no manual do professor, sem maiores explicações ou complementos.

A parte iconográfica do livro foi a mais criticada por ser considerado muito fraca em gravuras antigas e mapas. Professora acompanhada:

[...] Ele não localiza os alunos muito bem no espaço, na localização geográfica... pela falta de mapas! Podia ter mapas mais detalhados. Eu acho muito pobre! (...) Às vezes quero trabalhar com uma foto ou imagem antiga e não encontro no livro. Falta e quando tem é ruim. (PROFESSORA A, 2018).

Essas apreciações positivas e mesmo as críticas negativas, que os educadores fazem sobre o livro adotado, são pertinentes para compreensão de determinadas atitudes que são adotadas no sentido de superação ou até mesmo para ignorar as deficiências que são apontadas no material e também, para aproveitar suas qualidades.

Pode-se questionar que lugar o livro didático vem ocupando, em sala de aula, segundo esses professores pesquisados? Suas respostas a essa pergunta guardam uma relação direta com a maneira como utilizam esse material. No questionário, os professores pontuaram que o livro não tem um papel central nas aulas, é uma ferramenta da aprendizagem, apesar de que seus planejamentos têm por base as exposições do livro. O manual didático é visto como um roteiro, mas que os professores não deveriam

nem poderiam restringir suas explicações e atividades ao conteúdo proposto pelo(s) autor (es). Podemos fazer aqui uma observação, segundo os próprios docentes, quando utilizavam outros materiais em sala, na maioria das vezes eram fotocópias de trechos de outros livros didáticos⁵⁸.

Na concepção da professora acompanhada o livro didático é, em primeiro lugar, o principal suporte para organizar e orientar os alunos no referente aos estudos, sendo um depositário dos mínimos conteúdos necessários à aprendizagem. É uma ferramenta para sistematizar o conteúdo, servindo para organizá-lo.

O livro é um apoio, sem dúvida! Fundamental na atividade docente. Tem o mínimo necessário para o aluno trabalhar e aprender. Mas, é também, um apoio para mim, mas mais para o aluno! Para ele trabalhar com ele! [...] Eu acho que o livro faz a gente ganhar tempo no nosso trabalho, porque ele agiliza! Um apoio, não é? Facilitador do trabalho (PROFESSORA A, 2018).

Analisando as falas dos professores, podemos considerar que eles têm clareza de que o livro é um recurso muito útil e relevante, que vem facilitar o trabalho do professor e o estudo dos alunos. Entretanto, fica nítida a concepção de que esse deve ser explorado como mais uma ferramenta, principalmente, na elaboração dos planejamentos das aulas e das atividades a serem desenvolvidas durante o ano letivo. Quando se restringe apenas ao conteúdo do livro, o trabalho passa a ser limitado e empobrecedor, pois no ensino e para a aprendizagem da História, é necessário que aos alunos extrapolem esse material, desenvolvam interesse por buscar outras fontes de conhecimento histórico. A professora sujeito da pesquisa sintetiza esse pensamento:

Que ele desenvolva essa preocupação de que o livro é pouco para ele, que ele tem que procurar mais, que ele tem que correr atrás. Mas se ele ficar só no livro didático pelo menos já está bom. É o mínimo necessário. Então, eu procuro incentivar bastante a leitura e a escrita... e cobro! Não fico só incentivando não! Porque se a gente não cobra, eles não fazem. E eu quero que ele vá além dele (PROFESSORA A, 2018).

Na visão da docente acompanhada, a função do uso para o livro didático seria complementar os conteúdos veiculado por ele. Percebe como uma importante função para o professor, incentivar os alunos a buscarem outros conhecimentos além do que é apresentado no livro didático. Assim, trabalha com ele deixando claras referências de

⁵⁸ Informação coletada nas conversas informais pré- pesquisa. Consta nas anotações de campo.

pesquisas, encontradas nesta obra, como: sites da internet e filmes. Apesar de disso, nas aulas acompanhadas, a professora, não fez uso destes recursos.

Na segunda entrevista, perguntamos para ela o que a teria levado a adotar sua metodologia de trabalho, fez a seguinte colocação.

Olha, foi mais ou menos a experiência cotidiana, um pouco do que vi na faculdade. Na verdade, na faculdade eu não tive discussão nenhuma sobre o uso do livro. Só fui ver uma discussão mais interessante sobre o uso do livro didático na escola. Onde surgiu a fala de que, por pior que fosse o livro didático, o aluno precisava ter o material como uma referência. ‘Se ele é ruim, debate, questiona o livro!’ Assim, neste sentido, eu sempre procurei ir além do texto, não ficar apenas naquela leitura, naquela visão simplista[...]o livro didático é a única referência! [...] (PROFESSORA A, 2018).

Nesta fala a professora indica um problema importante para pensarmos a relação entre os docentes e os livros didáticos: a ausência de preocupação com essa temática na formação inicial. Nessa direção, a professora observa um problema advindo da sua experiência formativa, que acaba contribuindo para a maneira como ela se relaciona com esse artefato cultural.

A professora ressalta ainda a necessidade de manter-se ativa frente ao manual didático como forma de aproveitar suas potencialidades e suprir suas deficiências. Desta forma, percebemos que os professores pretendem, ao menos teoricamente, manter sua autonomia frente ao uso do livro.

3.1.1. Caminhos para construção dos referenciais investigativos

No processo da elaboração da metodologia desta pesquisa, foram realizadas conversas informais nas escolas para vislumbrar as concepções dos educadores de História, sobre o uso do LD em suas práticas diárias e se utilizavam o Manual do Professor em suas atividades. Após isto, construímos um questionário exploratório para os oito profissionais que atuavam nas duas escolas de trabalho da pesquisadora. As questões foram pensadas por uma vertente que buscou compreender como foram selecionados os LDH, que critérios foram pensados e suas concepções sobre sua aplicabilidade. Neste momento, estabeleceu-se as informações de ordem pessoal e de formação dos profissionais.

Iniciou-se uma pesquisa por sites e e-book⁵⁹ na internet que explicavam e exemplificavam a elaboração de questionários de pesquisa. E elaboramos que sendo a pesquisa uma atividade voltada para a solução de problemas teóricos ou práticos com o emprego de processos científicos, que busca responder a questionamento que nós inquietam, sua metodologia deve ser a mais adequada a responder nossas dúvidas.

Assim lentamente estabelecemos a metodologia de trabalho e as ferramentas para soluções das hipóteses elencadas, como já demonstrado neste trabalho. Durante as tarefas de pesquisa e estudo da arte, optamos por apenas uma escola a ser investigada e escolhemos a pesquisa descritiva para observar, registrar, analisar e correlacionar os fatos sem manipulá-los. Procuramos descobrir, com precisão, a frequência com que as três professoras dessa unidade faziam uso do LDH e seu complemento o manual do professor, sua relação práticas e a conexão com outras obras correlatas.

Buscamos conhecer as diversas situações de aplicabilidade e relações que faziam com seu uso na prática profissional, ou seja sua concepção de valor desse objeto. Os dados foram apreendidos de forma natural, no ambiente de trabalho, no horário de descanso. Coletados e registrados ordenadamente para seu estudo, demonstraram que o estudo de caso, que foi feito por questionários e acompanhamento prático, com determinado indivíduo, examinando aspectos variados de sua vida pedagógica, serviria de perfil para o coletivo dos professorado.

Optamos pela construção dos questionários, tanto escritos como nas conversas registradas no caderno de campo, no encaminhar das ações e conforme surgiam as dúvidas. Refizemos os caminhos e elaboramos os questionários apresentados em anexo na obtenção das informações e buscando qualificar as análises cientificamente. As conversas face a face forneceram resultados representativos na elaboração das questões de investigação, inclusive com sugestões para indagação.

Com base na intencionalidade de nosso estudo, selecionamos questões não estruturadas, pois possibilitam o surgimento de novas ideias e desenvolvimento de respostas bastante pessoais. Inclusive, nós apropriamos de pesquisa elaborada na unidade escolar, percebendo sua compatibilidade com nossa proposta.

No acompanhamento das aulas buscamos analisar os fatos por esse mesmo parâmetro, com questões semidirigidas, onde poderíamos apreender a opinião da

⁵⁹http://www.sciencebuddies.org/science-fair-projects/project_ideas/Soc_survey.shtml;
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212977413000331>;
<https://www.surveymonkey.com/mp/sample-size>

docente conforme os fatos eram percebidos. Retomamos constantemente as informações, reformulamos e adequamos as estratégias, conforme o decorrer da pesquisa. E assim, construímos nossa arsenal investigativo apresentado em anexo.

3.2. A concepção de ensino de História da docente investigada

Para que possamos compreender o uso e as apropriações que os docentes fazem dos conteúdos transmitidos pelo livro didático, precisamos compreender e fazer uma análise da sua visão a respeito do ensino de História e seus objetivos ao lecionar esta disciplina.

Todo o discurso da professora perpassou a noção de aquisição, pelos alunos, de uma capacidade reflexiva crítica sobre o processo histórico e de sua própria realidade. O estabelecimento das relações entre os fatos históricos e uma compreensão da História como uma totalidade.

Foi um fator constante, nas aulas averiguadas, um interesse em levar os alunos a relacionar os conteúdos dos capítulos e perceber as sutis redes que interligam os fatos constitutivos do conhecimento histórico como um todo. Pela professora, seria possibilitar o desenvolvimento do senso crítico pelo estudante, com a tomada do saber sobre os diferentes enfoques de um mesmo fato histórico, “Então, eles têm que estar vendo o quê que passou lá e fazer sempre uma comparação com hoje. Uma comparação para que a sociedade vá melhorando! Principalmente a sociedade brasileira.” (PROFESSORA A, 2018).

No decorrer das aulas, notamos a preocupação da professora em fazer que os alunos utilizem o conhecimento histórico e que compreendam a importância da História para se localizarem no mundo e poderem transformar sua condição de vida.

Eu tento mostrar para eles que a história tem uma utilidade muito grande para as pessoas conhecerem a si e ao outro! [...] quero que o aluno use isso para mudar a vida dele! [...] O conhecimento pode trazer benefícios a ele! [...] Dou o conteúdo também, mas eu quero que isso seja aplicado na vida, seja real! Que ele perceba que tem tudo a haver com sua realidade [...] É importante! E vai ser mais importante ainda se eles souberem aplicar na vida deles! (PROFESSORA A, 2018).

Aqui fazemos uma pontuação, apesar de falar e demonstrar ter esse objetivo, a professora terminou por ficar muito presa ao conteúdo do manual didático. Nas suas

aulas ficou evidente a presença textual do livro, embora, em muitos momentos, ela tenha inserido informações complementares, principalmente relacionadas à cultura. Quando interrogada sobre os motivos que a levaram a seguir literalmente o livro didático, afirmou que tem como maior preocupação trabalhar todo o conteúdo programático. A docente ressalta seu grande interesse pela História Cultural – daí afirmar que enfatiza esse aspecto no livro e tenta desenvolver a criticidade no estudante, mas, para atingir esse ponto, necessita que, em primeiro lugar, o aluno conheça e domine minimamente o conteúdo. No fragmento 2 podemos entender melhor seu pensamento.

Fragmento 2

Entrevistadora: O seu foco na aula seria mais o aluno aprender o conteúdo, ou seria mais a ideia da formação do aluno crítico, ou seria formar o cidadão?

Professora: As três coisas! Mas eu acho que para você ser crítico, tem que refletir sobre o real! Então, para o aluno refletir sobre uma realidade, ele tem que conhecer aquela realidade! Para nós podermos discutir um aspecto mais teórico, pressupõe-se que ele já tenha a base constituída! Me incomoda muito esse negócio de você trabalhar com o conteúdo de história sem se preocupar com o factual. Eu acho importante que o aluno domine esse conteúdo para poder criar as condições de refletir criticamente. E, a partir disso, você vai estimular a questão da cidadania. Eu acho que o ideal é você tentar casar as 3 coisas como você falou. E neste contexto, o ideal é fazer leitura e escrita. (PROFESSORA A, 2018)

Fonte: pesquisa da autora (2018).

Na visão apresentada pela professora o estudo de História é um meio para desenvolver no estudante um hábito da leitura, da interpretação e da escrita. Conclui que as deficiências nesta área é o fator que vem a dificultar a aprendizagem desta disciplina.

[...] vejo a História como um recurso importante, hoje em dia, para desenvolver a capacidade de leitura e interpretação. A princípio o aluno já deveria chegar com essa base, para isso servir para o aluno aprofundar no estudo da História. Mas, pelo que nós percebemos, é o contrário, você acaba tentando usar a História como mais um meio de tentar desenvolver no aluno a leitura, a interpretação, a redação. Quer dizer, para mim, se o aluno não tem essa base, ele não vai conseguir refletir sobre nada, não é sobre História apenas, é sobre qualquer conteúdo, qualquer assunto (PROFESSORA A, 2018).

A educadora destacou a importância que tem estudar o conteúdo da disciplina, utilizando a formação cidadã como principal argumento. Mas ressaltou que este só ganhará significados quando o aluno se tornar capaz de estabelecer as relações entre os fatos históricos - desenvolvendo uma noção do processo histórico - e, principalmente,

conseguir fazer reflexões críticas acerca dos acontecimentos – passados e presentes. Descobrir como fazer é a grande questão.

Os fatores principais que vieram a influenciar a prática em sala de aula, apreendidos tanto nos questionários quanto na observação das aulas, foram o tempo para o processo de construção da aula e os objetivos de aprendizagem apresentados pela Seduc (Secretária de Educação do Estado de Mato Grosso), através do programa SigEduca⁶⁰. A docente afirma que alguns conteúdos têm que ser trabalhados por causa destas determinações e pelo tempo limitado, não pode se estender em um assunto, tem que desenvolver a sequência orientada. Selecionando os conteúdos de maior conformidade com esses parâmetros pré-determinados.

Os professores sentem-se bastante estimulados – e também pressionados – a planejar e desenvolver suas aulas tendo como foco o avanço acadêmico do estudante, seja ingressar no IFMT ou receber conceitos altos nas avaliações externas sobre o rendimento escolar. Neste aspecto, a docente ressalta que um fator que influencia sua prática, é a pouca disponibilidade de se conseguir fazer cópias de textos e atividades complementares. Sem poder arcar com essa despesa e não querendo onerar os alunos, opta por centralizar as atividades no livro didático. “[...] A gente tem um “stress” com xerox na escola! Para que vou criar atividades extras se não vou poder fazer xerox!” (PROFESSORA A, 2018).

Outra questão externa que influi nas decisões da professora são as restrições impostas pela gestão e pelo pouco espaço físico da escola. As atividades que exigem muito movimento e ações mais sonoras, não são aceitas. O espaço limitado vem a prejudicar os outros profissionais. Também, muitos pais no conselho de pais e mestres, reclamam do pouco conteúdo abordado com os estudantes, que pouco apresentam copiado nos cadernos. Muitos cobram à escrita e o visto do profissional. Fica a sensação que “o professor não deu aula, pois não tem nada no caderno” (PROFESSORA A, 2018).

Nem sempre a realidade encontrada na sala de aula ou na instituição escolar vem favorecer as atividades de docência, no sentido em que o professor possa colocar em prática seus planejamentos. Na maioria das vezes, a falta de recursos (financeiros e didáticos); as imposições e as restrições da gestão, da coordenação e de pais; o

⁶⁰ Sistema online para preenchimento de diário eletrônico, onde constam os objetivos de aprendizagem de cada ciclo e ano de estudo. As metas a serem alcançadas naquela disciplina e fase de estudo.

desinteresse dos alunos; o tempo disponível; as greves, etc. acabam por vir a alterar suas pretensões iniciais quanto ao uso do livro didático.

Mas pode-se perceber que existe um trabalho ou uma tentativa, em sala de aula de suprir as deficiências e limitações do manual; de aproveitar suas potencialidades; de justificar certas posturas e opções pedagógicas; de refletir sobre determinados episódios observados, para alcançar os objetivos por eles propostos para o ensino de História. Pudemos apreender que a docente sempre engendrou ações para adequar conteúdo, necessidades dos alunos e condições materiais e de gestão da unidade escolar. Sua intencionalidade no uso do manual constou na elaboração de suas crenças pessoais/sociais a aprendizagem do conteúdo pelos alunos.

3.3. Os usos do manual do professor presente no livro didático

Quando analisamos as aulas acompanhadas pretendemos compreender as estratégias usadas pela professora sujeito desta pesquisa, para lidar com as limitações e potencialidades encontradas no livro didático adotado, a partir do cruzamento das informações coletadas nos questionários com determinados episódios selecionados dentre os ocorridos nas aulas observadas, temos por objetivo responder a algumas questões: a professora utiliza, por exemplo, imagens, exercícios, mapas, presentes no livro? Faz uso de outros recursos no decorrer de suas aulas? De que maneira o faz ou por que não o faz? Como se apropria do texto base para dar as aulas – repetindo, complementando, questionando? Ela realmente manteve autonomia diante do livro? Suas práticas combinaram com sua fala? Como justifica essas escolhas realizadas? O manual do professor embasa sua atuação? Respondendo a essas questões, acreditamos poder conhecer, de alguma forma, o uso do manual do professor do livro didático, os fatores que vem a interferir nesse uso, bem como as reflexões que os docentes fazem acerca de suas práticas com o manual didático.

No decorrer dos questionários e questionamentos realizados com a professora, procuramos apreender algumas de suas concepções sobre o ensino de História e de seus objetivos no ensino dessa disciplina, do espaço que atribui ao livro didático, do papel do professor no uso do manual, etc. A partir dos dados, procuramos direcionar nosso olhar no transcorrer da pesquisa a fim de captar, no cotidiano, como a professora apropria-se do manual didático e coloca em prática suas concepções.

Para início, apresentaremos os conteúdos do livro didático com o qual a professora trabalha com as turmas durante o processo de observação. Consideramos que os conteúdos guardam uma forte relação com os processos desenvolvidos pela docente. Acompanhamos a professora no desenvolvimento dos capítulos 2 – História: reflexão e ação; capítulo 3 – Tempo e calendário; capítulo 4 – Primeiros humanos. E também, um texto sobre a chegada dos portugueses ao Brasil, retirado do livro do sétimo ano, desta mesma coleção.

No capítulo 1 dessa dissertação, apontamos algumas das transformações que vêm ocorrendo no ensino de História. O estabelecimento de relações entre os fatos passados e presentes é bastante marcante nesse processo, bem como uma concepção de História que busca desconstruir a ideia dela como algo passado, que não guarda relação com a nossa realidade. Tenta-se uma aproximação com o vivido dos alunos, isto é, a utilização de analogias comparativas com uma realidade mais familiar.

Os dados observados apontam para certa confluência dos conteúdos na conduta da professora, ou seja, quando o conteúdo aproxima-se da realidade dos alunos – tanto espacial quanto temporal – há uma facilidade no desenvolvimento de determinadas analogias, aproximações, comparações com a atualidade. Quanto mais distante o acontecimento, mais difícil trazer para a atualidade – embora a antiguidade desperte vívido interesse e curiosidade para os alunos.

A professora tentou estabelecer relações de aproximação com o real para facilitar a compreensão dos alunos, no período em que observamos as aulas, através de comparações sobre a cultura passada, festas e músicas recentes. Buscou temas atuais e tentou relacioná-los com o conteúdo trabalhado. Apontou, como um dos principais objetivos ao ensinar História, fazer com que os alunos refletissem sobre a realidade brasileira, compreendessem as origens de muitos dos problemas que enfrentamos hoje e vislumbrassem possíveis soluções. No capítulo 3, ao trabalhar calendário, usou o tema futebol, copa de 2018.

O conteúdo encontra-se no livro didático, nessa mesma abordagem, mas a professora complementa as informações, levando os alunos a estabelecerem relações entre a contagem de tempo do relógio e da natureza. Como os eventos emocionais influenciam no estabelecimento dos marcos decisórios. Neste momento, usou o manual do professor ao propor atividade interdisciplinar com a docente de arte, para a construção de um mural da copa. Segundo ela, desenvolveu a atividade a partir da

proposta da página 287 do complemento, onde aparece um roteiro de visitas, fez uma releitura e construiu o exercício referente ao mundial de futebol.

A atividade no livro é sugerida como uma visita a um local que tenha relação com o assunto estudado. Seria elaborado de fichas de análise e/ ou entrevistas, tirariam fotos ou fariam filmagens e posteriormente, apresentariam o resultado em mural, blog, etc. A professora reelaborou a proposta com o tema atual da copa de futebol, convidou a professora de arte e resolveram elaborar pesquisa sobre o assunto e construir um mural com desenhos, pinturas e textos criado pelos alunos.

Fragmento 3

Houve um grande interesse por parte dos alunos, principalmente quando puderam ir até o laboratório de informática e usar a internet. Pode-se observar muita atenção quando trabalharam com pintura e desenho. Já quando o foco era a escrita não foi tão produtivo. Ficavam pedindo constantemente para “xerocopiar da net”. Mas o resultado foi alcançado, com quase 100% de participação e a criação de um mural rico em detalhes e muito bonito (PROFESSORA A, 2018).

Fonte: Pesquisa da autora (2018).

Podemos dizer que a professora exerceu sua autonomia ao reelaborar a proposta do livro didático, alcançou êxito quando despertou interesse e a participação dos alunos, ao trazer um tema presente em suas realidades e atual. E ainda conseguiu exercer uma certa interdisciplinaridade, ao envolver a disciplina de arte.

Outra referência à atualidade feita pela professora aconteceu durante o desenvolvimento de uma atividade com um texto complementar, que era um pequeno trecho do Código de Hamurabi, retirado de outro livro didático. Nesse texto, havia algumas questões que levavam os alunos a fazerem uma comparação das leis do Código com as leis atuais. Mas não houve nenhuma reflexão ou discussão sobre o assunto, apenas ocorreram algumas opiniões aleatórias dos alunos sobre as leis e sua aplicação.

Quando perguntada quais eram seus objetivos quando fazia esse tipo de contextualização dos conteúdos, de aproximação com o vivido dos alunos, a professora afirmou ter como principal pretensão levar os estudantes a constatarem as permanências e as mudanças ocorridas nas sociedades.

[...] Acho que assim o aluno pode se dar conta tanto dos aspectos semelhantes quanto das diferenças! Se não compreende muito bem, devido a pouca idade, podem sentir tanto as permanências quanto as

mudanças! Procuro aproximar do real. É muito comum à pessoa julgar o outro, o passado, pelos nossos parâmetros. Então procuro levantar a ideia dessa continuidade, para mais tarde poderem refletir sobre sua realidade! (PROFESSORA A, 2018).

Percebemos, ao analisar as falas dos professores e pela observação das aulas da professora acompanhada, que um dos fatores que vêm influenciar esse tipo de metodologia seria o tempo de experiência em sala de aula. Quanto maior o tempo de docência, supõe-se que o profissional esteja mais apto a dominar os assuntos a serem trabalhados, conheça melhor as chances de fazer tais comparações, saiba aproveitar os ganchos dados pelos alunos, independente se o livro traz este tipo de abordagem.

Ao estabelecer as relações entre conteúdos e a realidade próxima dos alunos, a professora demonstra relativa autonomia frente ao uso do livro didático, pois apresenta informações que complementam o conteúdo, vai além do que é trazido pelo livro. Aqui podemos tomar, por exemplo, a atividade interdisciplinar sobre a copa, ou a aula do dia 4 de abril de 2018, onde trabalhou o Código de Hamurabi com o 6º ano A. Temos, também, o fragmento 4, referente a uma aula sobre diversidade cultural.

Fragmento 4

No quinto dia do acompanhamento das aulas, a professora iniciou um conteúdo novo para os alunos: Diversidade Cultural. Para explicar, fez a leitura em voz alta do texto do livro didático com o mesmo nome. Para facilitar a apreensão do conteúdo, a professora simulou situações que envolvessem troca de saberes culturais - diferentes modos de falar, comer, namorar etc. Isto realmente chamou a atenção dos alunos. Os alunos deram risadas apresentaram algumas dúvidas e depois de uma nova explicação as dúvidas pareceram solucionadas. Após a explicação, os alunos fizeram os exercícios propostos no livro didático. Depois da aula, a professora me disse que havia trabalhado esse conteúdo porque o livro propunha, mas seria uma análise bem superficial, então optou por enriquecer a explicação com fatos diferentes e que chamassem a atenção dos alunos (ANOTAÇÕES DA PESQUISADORA, 2018).

Fonte: pesquisa da autora (2018).

Quando abordamos a professora sobre o papel que atribui ao livro didático, notamos que esta relação professor/livro didático é bastante multifacetada. Percebemos constantemente a presença do livro nas falas dos docentes. Durante as aulas observadas, evidenciamos que o livro didático torna-se um roteiro de leitura e das aulas. Em pouquíssimos momentos, a professora tratou de assuntos que não estavam no livro. Na maior parte das vezes, o que vimos foi à complementação dos conteúdos, onde nem

sempre seguiu a ordem descrita pelo autor e nem explicou todo o assunto, selecionou itens e os desenvolveu, poucas vezes na íntegra. Nota-se, ao mesmo tempo, uma relação de autonomia e sujeição a esse material didático.

É nítido no processo de apropriação do conteúdo, que a professora coloca sua voz sobre o livro, priorizando determinados temas, ignorando outros, mas mantendo seu discurso pautado no mesmo. Em todas as aulas observadas, nunca deixou fora de seu alcance o manual do professor.

Isto posto, podemos considerar que o autor do texto intermedia para o público leitor um mundo narrado, o passado, que ele constrói através dos traços deixados no presente. O texto, bem o sabemos tem vida própria, independente dos desejos do escritor, seja ele quem for. No mundo do leitor, este texto adquire novos sentidos, imprevistos na sua feitura, seja qual for a intenção do autor. Neste contexto metafórico, o texto de história, que se encontra preso ao fato acontecido, produz acesso a outros mundos, é capaz de induzir imediatas reinterpretações e realizar viagens intertextuais. A leitura, como disse Chartier, é “rebelde” e “vagabunda”, e se reatualiza sempre em sentidos, ao longo do tempo e das gerações (CHARTIER, 1992, p.38).

De certa maneira, acreditamos que uma sociedade leitora terá maiores possibilidades de produzir sujeitos mais conscientes de seu papel e importância, sendo menos suscetíveis e passíveis de manipulação e controle, possibilitando assim realizar uma leitura mais crítica do mundo. Conforme Michel de Certeau ler “é estar alhures, onde não se está, em outro mundo; é constituir uma cena secreta, lugar onde se entra e de onde se sai à vontade” (CERTEAU, 1994, p. 269).

Assim, podemos dizer ser próprio de todos os textos esse potencial de abrir espaço para novos mundos, ganhando vida sob os olhares de seus novos leitores. O objeto da história cultural é, segundo Chartier, “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16). Este objeto decorre de uma definição dupla de “cultura”: (1ª) enquanto obras e gestos que configuram e justificam uma apreensão estética, um princípio de classificação e de demarcação intelectual do mundo; (2ª) enquanto práticas comuns, “sem qualidades”, que exprimem a maneira pela qual uma comunidade produz sentido, vive e pensa sua relação com o mundo (CHARTIER, 1999, p. 8-9; 2002, p. 93). Para a elaboração de caminhos conceituais que orientem a pesquisa dessa história cultural entre práticas e representações, Chartier recorre à contribuição de vários autores que, de modo cumulativo, tornaram conceitos como os de “representações coletivas” e

“apropriação” operacionalizáveis (BOURDIEU, 1998, p. 63), aqui Chartier segue Bourdieu, para quem o trabalho de conceituação é sempre cumulativo.

A afirmativa de que o texto só existe quando lido, ou seja, que é o leitor quem lhe dá existência, nos diz que são os leitores que fazem a linguagem, devemos saber como se apropriam dela e como a linguagem interfere no seu destino a partir do momento em que a consomem. É dizer que um texto é capaz de criar uma situação – de fazer ver a realidade de um determinado ponto de vista, condicionando-a, construindo-a e, além disso, que todo autor se dirige, implicitamente, a um destinatário.

O que se lê e o que se não compreende são os olhos que carrega para a leitura. Ao ler, o leitor não se converte numa máquina de decifrar signos, mas numa máquina de criar sentidos – aqui, fazemos alusão à figura criada por Umberto Eco do texto como máquina preguiçosa, à espera do trabalho do leitor (ECO, 1994, p. 9). Ao ler abre a porta a uma infinidade de interpretações e que já trás em si, diversas novas relações e significados, como expôs Chartier,

[...] a publicação das obras implica sempre uma pluralidade de atores sociais, de lugares e dispositivos, de técnica e gestos. Tanto a produção de textos quanto a construção de seus significados dependem de momentos diferentes de sua transmissão: a redação ou o texto ditado pelo autor, a transcrição em cópias manuscritas, as decisões editoriais, a composição tipográfica, a correção, a impressão, a representação teatral, as leituras. É nesse sentido que se podem entender as obras como produções coletivas (...) (CHARTIER, 2011, p. 10)

A leitura é entendida aqui como uma prática criadora, uma atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum completamente redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos fazedores de livros. Porém, ao historiador não cabe à tarefa impossível de reconstruir todas as leituras individuais. O ato de ler é encarado, na verdade, em uma perspectiva social, onde a intenção é “reconstruir normas e regras, costumes em que todos estes milhões de atos singulares se situam e encontram seu sentido” (CHARTIER, 2011, p. 101). Assim é o leitor que em ultima instância dá sentido ao lido, quando transforma essa ação em inferências plausíveis.

Podemos ver por outro lado, que nos momentos em que a professora não concordava com determinadas abordagens do autor, esclarecia para os alunos, expressando sua opinião. Dessa forma, a professora buscava ressaltar para os alunos que não devem restringir-se, somente, às informações desse material, o livro didático. Como

podemos evidenciar na fala da professora durante uma aula no 6º ano C no dia 2 de abril de 2018 “[...] O livro didático é um livro de informação, não dono da verdade absoluta, então, tem que estudar outros livros! Comparar e analisar!” (PROFESSORA A, 2018).

Portanto, pode-se perceber, que a relação da professora investigada com o manual do livro didático é caracterizada pela dualidade autonomia/sujeição. A primeira manifestou-se, principalmente, nos momentos em que a professora discorda da abordagem do autor, mostrando aos alunos que o manual adotado necessita de complementações, ressaltando que nem sempre o que ele veicula é “verdade” ou é a melhor forma de abordar um assunto. Além disso, a professora procurou organizar suas aulas numa sequência que nem sempre era a apresentada no livro, inserindo outras informações, deixando de expor determinados itens que estavam no texto. Enfim, apropriou-se do livro didático de maneira relativamente autônoma. Pois optou pelo **que e como** trabalhar (grifo nosso). Entretanto, seguiu sua abordagem, nada acrescentando de contraditório ao conteúdo, que pudesse polemizar ou fosse diferente do dito pelo autor. Esse fato aponta certa sujeição ao livro, apesar de apresentar textos que não estavam no livro do aluno.

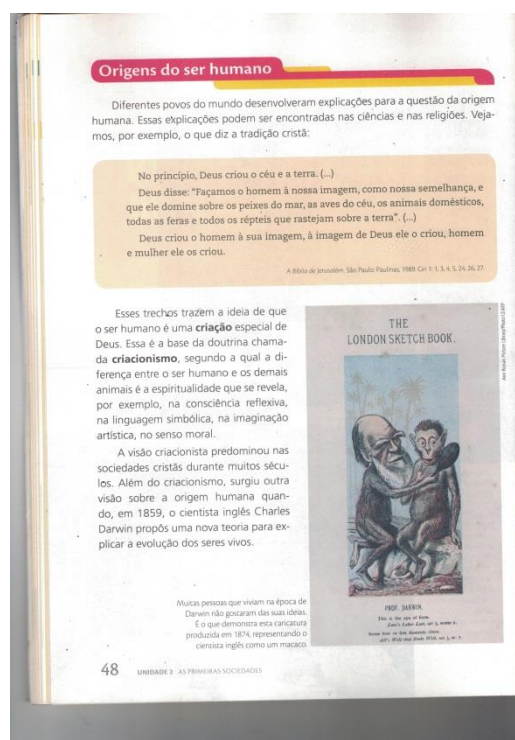
Uma das formas mais tradicionais de uso do livro didático em sala de aula é a leitura do material em voz alta por parte dos alunos, seguida da explicação do professor. Constatou-se nas conversas informais com os docentes que ainda é uma maneira de agir bastante comum as áreas de conhecimento em geral. Este tipo de abordagem foi observada em boa parte das aulas da professora acompanhada.

Ela pedia que um aluno lesse um trecho em voz alta, fazia uma exposição do assunto e pedia que outro aluno repetisse o que entendeu e ela mesma acabava explicando. Mas na maioria das vezes, 21 aulas, ela fez a leitura e explicou o assunto. É importante ressaltar que a exposição do tema que se seguia à leitura era bastante extensa, não se restringindo à simples repetição do trecho lido.

No trecho a seguir, procuramos exemplificar essa leitura realizada juntamente com os alunos. A professora inicia a aula pedindo que os alunos abram os livros na página 48 (ver Figura 4).

Logo após, escreve duas perguntas no quadro: “O que é criacionismo?” e “Qual as duas explicações para a origem humana?”. Lê as perguntas para os alunos e inicia a exposição.

Figura 4 – Página do livro didático utilizado pela professora



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 48.

No fragmento 5 apresentamos a atividade observada:

Fragmento 5

Professora: “Vamos ler juntos! Mas antes de começarmos a ler, vocês já ouviram falar nisso... que o homem veio do macaco? Alguém?”

Aluno: “Já! Do meu lado [Faz um gesto com a mão, referindo-se ao desenho do livro.]”. A maioria discorda veementemente que não é verdade. Há certa conturbação, onde a professora leva um tempo para acalmar os ânimos.

Professora: “Vamos observar o desenho do livro. Será que é isso? Realmente, a ciência diz que o homem e os macacos tem um parentesco, como primos. E as religiões que Deus criou o homem. Não estamos discutindo quem está certo ou errado, mas as explicações! As diferentes opiniões. As pessoas não pensam igual e nem acreditam nas mesmas coisas. Nós vamos ver isso agora! Leia para mim na página 48, aqui no livro!” [leitura em voz alta de um aluno].

Logo após a leitura dos dois primeiros parágrafos a professora interroga aos alunos: “Esse trecho está na bíblia. Alguém conhece outra explicação de outra religião? Alguém ouviu falar de algum outro deus que criou a humanidade?” Alguns alunos logo

se lembram de desenhos que viram na televisão. Outro lembrou de jogo de RPG. Explicação grega e saxão (Eslava). A docente salienta que são explicações chamadas mitos mais que eram válidas em suas épocas e que ainda tem crenças que acreditam nestas explicações. Propõe que os alunos busquem o significado de mito e ciência no dicionário e escrevam no caderno. Enquanto isso, dá continuidade à explicação, complementando as informações do livro, mas seguindo a mesma abordagem, tentando explicar a teoria evolucionista (ANOTAÇÕES DA PESQUISADORA, 2018).

Fonte: pesquisa da autora (2018).

Praticamente todas as aulas tiveram essa mesma estrutura – a professora explicava um conteúdo, incentivando a participação dos alunos através de questões sobre o tema e pedia que repetissem o que entenderam dos trechos expostos, mas sempre determinando o andamento e controlando as respostas dentro do estudado. Na maioria das vezes, respondia as próprias colocações.

Dessa forma, apesar de ter adotado um uso que seria considerado manualístico⁶¹, conduziu o processo de ensino e aprendizagem, alterando a ordem do livro (como vimos no exemplo citado), adicionando informações, utilizando uma linguagem mais próxima dos alunos e fazendo perguntas. A professora incentiva os alunos a lerem em casa e fazerem perguntas a respeito. Anotarem as palavras que desconhecem e as dúvidas que sentirem.

Na primeira aula da semana, ela sempre procura saber quem leu o conteúdo, convida os alunos a exporem sua leitura do capítulo, questionando, relatando as partes que consideraram mais interessantes, expressando suas dúvidas e opiniões. A professora incentivava-os a se expressarem, apesar de manter o controle dessas falas, mas observa-se que poucos fizeram a lição, que o livro didático se fazia presente, ficando aberto nas carteiras, sendo consultado pelos alunos na medida em que se discutiam os itens.

Fazia tentativas de levar os alunos a expressarem o que compreenderam ou compreendiam da leitura do capítulo, estimulando atenção de todos, destacando e tentando construir os conceitos sobre o tema. É importante destacar que a aula segue o conteúdo do livro. Nesse primeiro instante da exposição, as falas parecem ficar soltas, mas, quando a professora retoma o capítulo na próxima aula, aborda as questões com os alunos, fazendo uma exposição, sempre pedindo que repitam a cada item, o que

⁶¹ Pode ser traduzido pelo uso constante e baseado no manual didático.

entenderam de sua fala: “Entenderam? Então, ‘fulano’, repete para mim o que você entendeu!”. Essa frase era uma constante em suas exposições.

A leitura em sala foi, portanto, uma das formas de apropriação do livro didático realizada pelos alunos com a mediação constante da professora. Raramente mudou a abordagem ou usou de outros recursos didáticos, além do livro, quadro e caderno. Após as explicações pedia que os alunos fizessem os exercícios referentes ao tema abordado. Perguntava se havia dúvida em alguma questão, caso houvesse, corrigia tal questão com os alunos, do contrário, não era feita nenhuma atividade a partir dos exercícios aplicados.

Em sala, a professora recorria diretamente ao livro didático, em três situações: para leitura e resumo, mostrar alguns mapas ou gravuras - como vimos em outra ocasião neste capítulo - para esclarecer alguma dúvida, que ela mesma tivesse, por exemplo, quanto a datas, solicitando aos alunos que as procurassem no livro. Podemos verificar, também, que a professora solicitava, após a exposição do assunto, que os estudantes fizessem os exercícios do livro referentes ao conteúdo que haviam acabado de ver. Mas não dava muito espaço para a fala livre dos alunos. Notamos que algumas vezes, propunha perguntas que ela mesma acabava respondendo. Tal fato passa a impressão que o livro didático é para o aluno estudar na ausência do professor - estando este presente, cabe a ele explicar o conteúdo.

Quando analisamos os dados coletados, percebemos que a professora sempre pedia que os alunos lessem o texto base do livro antes da exposição, seja em casa ou na sala de aula. Entretanto, essa leitura foi pouco explorada, pois a docente assume para si o processo de explicação dos conteúdos, sem partir dos possíveis pressupostos expressos pelos estudantes. Foram observados longos trechos de exposição sem que ocorresse participação dos alunos. A professora propõe questões que ela mesma responde. Por exemplo, na aula sobre os Primeiros Humanos, a professora fez uma longa exposição, seguindo a mesma abordagem do livro, mas complementando com algumas informações do dicionário e de curiosidades, geralmente que envolvia filmes ou desenhos da TV.

A matéria, em sua totalidade, encontra-se no livro. A professora organiza a exposição seguindo as mesmas abordagens dos autores. Entretanto, complementava as informações, invertendo a ordem de alguns tópicos e dando maior destaque a aspectos ligados à cultura. Neste ponto podemos retornar a Roger Chartier quando adverte sobre a importância que se deve atribuir ao livro como objeto resultante de um conjunto de

elementos materiais que interferem na leitura e apreensão dos textos. Desta forma, a materialidade do livro didático tornou-se parte integrante das pesquisas, tendo como pressuposto que as características do suporte interferem na apropriação dos conteúdos escolares.

Roger Chartier, como já foi dito, foi um dos maiores expoente dessa reviravolta nos estudos culturais dentro da história. Distanciando-se de modelos explicativos reducionistas e deterministas, ele esboça um novo projeto historiográfico em que a cultura é concebida como as significações que os homens atribuem à sua realidade, às suas práticas e a si mesmos. Duas noções complementares formaram, em conjunto, esse conceito e são como que o fundamento do projeto de estudo de Chartier: as representações, entendidas, como “as classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social” e as apropriações, tomadas como os diferentes processos através dos quais “é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação” (CHARTIER, 1990, p. 24). É nesta perspectiva que compreendemos as ações da docente, na apropriação do dito pelo autor e reinterpretado em ações autônomas, muitas vezes alheias ao exposto. Apresentando, neste aspecto, inclusive, características e indícios de sua formação acadêmica.

Os alunos não participam efetivamente, nestes momentos de argumentação, haja vista, que a professora levanta questões que ela mesma soluciona. Embora já tivesse solicitado que os estudantes lessem o capítulo antes da explicação, não parte de possíveis dúvidas, também não se estende sobre suas opiniões sobre o que leram. Portanto, o uso do livro pelos alunos, em geral, fica restrito aos momentos em que se faz a leitura ou na resolução de exercícios. Constantemente perguntava se estavam entendendo a explicação, se havia alguma dúvida, se gostariam de falar alguma coisa. Entretanto, isso era feito dentro da sua programação, de acordo com a exposição pré-estabelecida. Dessa forma, raramente os estudantes se manifestavam.

Voltemo-nos para Circe Bittencourt (2004) quando a autora aborda questões que dizem respeito às formas de utilização dos manuais didáticos por alunos e professores, considerando-os agentes que participam de modo ativo e efetivo ao processo educacional, e não apenas como meros reprodutores de seus ditames. Ela reconhece o professor como a alma do livro. Os próprios autores desses manuais, segundo a autora, “estavam cientes do poder da oralidade e da intervenção do professor”. Bittencourt (2004) destaca que esses autores “procuraram estabelecer certa cumplicidade dos professores na divulgação e aperfeiçoamento do seu trabalho, embora exprimissem que

falavam de um lugar superior à maioria do corpo docente” (BITTENCOURT, 2004, p.183). Isso porque “possuíam a autoridade dos colégios oficiais de maior reputação, conheciam obras estrangeiras, e estas eram citadas quase sempre para legitimar suas opções metodológicas e para distinguir sua prática dos demais professores” (BITTENCOURT, 2004, p. 183).

Em contrapartida, apesar de pôr em relevo a atuação do professor como peça fundamental na utilização dos livros escolares em sala de aula, a autora trata da “dependência do professor diante de um material de ensino que, em princípio, direcionava e condicionava o conhecimento de cada disciplina escolar” (BITTENCOURT, 2004, p. 167). Ela faz uma dissertação a respeito da formação dos professores e coloca a dependência ao livro didático: “entendendo-a como forma de suprir as deficiências iniciais e de acordo com uma concepção de formação continuada do profissional em educação” (BITTENCOURT, 2004, p. 173). Ou seja, uma necessidade para o exercício do ofício da docência nas atuais conjunturas do processo educacional.

Já, Roger Chartier parte do pressuposto de que cada leitor se apropria do texto lido a sua maneira, de acordo com suas expectativas, experiências e repertório teórico – mesmo tendo em vista que os autores dos principais manuais escolares escreveram utilizando-se do método catequético, por meio de perguntas e respostas. “Proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele nunca é única” (CHARTIER, 1992, p. 14). De tal modo, “a leitura de um livro é ato contraditório, e estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural” (CHARTIER, 1992, p. 15). É no uso que o professor pode transformar o ensinado, subvertendo a intencionalidade primeira da obra.

Neste momento podemos pensar na questão: será que toda leitura é criativa? Sem fazer julgamento de valores, podemos dizer que toda leitura é subjetiva, pois traz em si toda a estrutura de formação do leitor, suas crenças, valores e percepções que definirão sua captação do saber. De resultado negativo ou positivo, ela é sempre criativa no aspecto de trazer imbuído na ação de Ler, uma compreensão própria de mundo e estabelecer relações particulares de conhecimento.

Quanto aos exercícios propostos pelos autores, o livro apresenta dois tipos: *Refletir e ampliar* (questões abordadas no texto principal para a fixação do conteúdo e

debate) e *Integrar com arte* (questões para reflexão e integração com as demais disciplinas). Nota-se que a professora não trabalhou as questões referentes à reflexão, quando muito fez a correção sem utilizar da criticidade. Apesar de, em suas falas sobre o ensino de História, apontar o objetivo “levar os alunos a refletir sobre suas realidades e sobre os fatos históricos” como foco central de suas pretensões como professora. Centralizava as correções e mantinha uma certa mecanicidade nas respostas.

Quando verificamos com a professora porque fez a opção de não trabalhar reflexivamente as questões presentes no livro, ela respondeu que, em suas provas mensais, colocava perguntas na mesma linha das propostas pelo autor do livro. Ela argumenta:

Olha, quando vou elaborar as avaliações, faço as questões abertas, eu utilizo aquelas questões do livro. Às vezes, tem umas questões nos *boxe Oficina de história* que são reflexivas. Eu gosto delas. Então, eu utilizo na prova. Não exatamente igual! Coloco um pouco do meu jeito ali! (...) mas então, nos exercícios deixo mais light. (PROFESSORA A, 2018).

A professora confirma que sua principal meta é fazer com que os alunos pensem por conta própria, com suas cabeças, que sejam capazes de elaborar seus próprios textos numa linguagem culta. Para isso utiliza as atividades de resumos. Geralmente, pede para realizá-los antes da sua exposição (leitura e explicação) e permite que sejam consultados nas avaliações. Segundo ela, seu objetivo com os resumos é possibilitar que os alunos tenham uma visão de todo o capítulo, compreendam tudo. Afirmou ter consciência de que a maioria dos resumos são cópias do livro. Sua pretensão é que aos poucos os alunos mudem seus hábitos e desenvolvam maior autonomia na escrita.

Eu quero que os alunos leiam o livro. Então, acho que assim faram, que o livro é o mínimo de material que o aluno pode e deve usar. Conheço aluno que nunca abriu o livro didático para estudar. O ideal seria que ele fosse buscar outras formas! Mas não têm, eles não buscam! Então, ele tem o livro que está bem distribuído, com princípio, meio e fim. Eu quero que ele leia, então faço isso. Que leia escrevendo! Eu sei que geralmente ele faz uma cópia! O meu ideal é que chegue um dia que eles leiam o capítulo todo, depois venham criando e façam seu próprio texto! [...] Então, meu objetivo é que eles leiam o texto todo e assim vão desenvolvendo a leitura, a escrita e compreendam, mas tarde, todo o conjunto do texto, do livro [...] (PROFESSORA A, 2018).

Apesar das diversas sugestões de atividades e comparações apresentadas no livro, a professora optou por centralizar suas atividades em resumos e exercícios

escritos. As questões seguiam a ordem do conteúdo do livro e, normalmente, tinham um cunho mais dissertativo que analítico ou reflexivo – uma espécie de “leitura dirigida”. Em todos os capítulos que acompanhamos, foram desenvolvidas atividades para fixação do conteúdo, ou seja, resumos e exercícios.

Essa prática está bastante condizente com a fala da professora, pois essa considera fundamental que os alunos conheçam e compreendam realmente os fatos para que possam produzir algum tipo de reflexão ou crítica acerca deles. Aqui podemos dizer que esses fazeres também, caracterizam a cultura escolar e evidenciam o *habitus* professoral.

É importante ressaltarmos que o desenvolvimento do ensino ocorrerá de forma mais significativa, se o professor refletir conscientemente sobre o que faz e o que acontece dentro desse espaço privilegiado de aprendizagem. Na medida em que o docente desenvolve sua atividade e reflete sobre suas ações, espera-se que se torne um profissional mais habilidoso, competente, criativo, etc.

Vimos a notar o quanto é complexo o ato de decidir adotar formas de se trabalhar com a realidade de uma sala de aula. Trata-se de lidar com sujeitos pensantes que nem sempre (ou nunca) agem de acordo com o esperado. Dessa forma, o retorno proporcionado pelos alunos deve ser levado em conta de maneira a adequar os métodos de trabalho aos interesses desses sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, não observamos ações realmente efetivas da professora no sentido de alterar suas ações para atender mais diretamente às expectativas dos alunos. Com relação aos resumos solicitados pela docente, esta colocava visto nos trabalhos, permitindo que os alunos os consultassem nas avaliações, mas não desenvolvia outras atividades com eles.

É interessante notar que, embora os professores tenham afirmado que o livro didático deva ser utilizado principalmente para o aluno estudar, percebe-se pelas aulas observadas, que quando a docente faz a exposição da matéria e acaba assumindo a responsabilidade de explicar o conteúdo presente no livro. A professora acompanhada ficou a maioria do tempo, com o manual didático do professor, em mãos, como se fosse um “objeto invisível”, amparando todas as suas falas, mas de uso secundário ou indireto. O livro é um objeto de estudo na ausência do professor. Quando, em sala, o professor é a liderança e assume a explicação do conteúdo. Sendo que o livro é consultado quando se precisa responder a alguma pergunta ou fazer um exercício, e caso, a professora não se disponha a responder antecipadamente.

Apesar de destacar a importância de mostrar aos alunos as várias possibilidades de escrita da História, foram raros os momentos em que a professora se aproximou desse fato. Em geral, notamos, nas observações das aulas, que fora algumas atividades de consulta a conceitos adotados pelo autor em dicionários ou explicação sobre termos diferentes do usual, poucas atividades fez que remetessem a essa ação. Não acompanhamos nenhuma atividade em que procurasse levar os alunos a compararem visões antagônicas de fatos históricos. Assim, ao utilizar o livro didático, a professora ou complementava seu conteúdo, mantendo a mesma abordagem ou discordava, de determinados assuntos ou fatos, expondo seus pontos de vista aos alunos, mas sem estender o debate ou inserir dúvidas dos estudantes.

Perguntamos a professora se no processo educativo considerava-se condutora do ensino e da aprendizagem, não se submetendo ao livro didático, a mesma, afirmou que sim, que era a condutora, mesmo utilizando o livro constantemente e como diretriz. Destaca que, mesmo quando seguia a ordem e os conteúdos expressos no livro, isso era feito de forma refletida, pois somente o fazia porque concordava com os autores. Vejamos sua fala a esse respeito.

Eu segui mesmo o livro por uma opção! Foi uma opção bem consciente. Porém, as partes dos capítulos que discordava, não usava. Quando concordo com a ordem dos conteúdos e com a organização. Eu uso. Sigo as questões do livro sem grandes preocupações. Pulo um capítulo, passo para outro, volto depois. Deixo parte fora. Aí varia muito conforme o assunto tratado e o ano estudado. Tem os mais novinhos, precisa ser detalhado melhor. Como eu concordo com a linha de análise do livro, eu procuro seguir a sequência do dele. (PROFESSORA A, 2018).

Nesse sentido, observamos o uso do livro didático como objeto manipulado e subvertido pela professora. Relembremos novamente Chartier (1990) quando escreve sobre o significado da leitura,

por um lado prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros (...) Por outro lado, o leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la (CHARTIER, 1990, p. 123).

Apreendemos claramente, o processo de sujeição/autonomia vislumbrado nas ações da professora. Dentro de todos os condicionantes de sua prática e formação, exerce frente ao material didático relativa liberdade de opção, no momento em que se posiciona sobre como e o que utilizará do livro didático.

A história da leitura e suas práticas possibilitaram reflexões importantes sobre as características dos textos didáticos quanto ao seu formato e inclusões de outros documentos ou ainda o significado das ilustrações e de como se inserem nas obras de História (BITTENCOURT, 1996). Tais problemáticas levaram a um cuidado maior quanto aos procedimentos metodológicos que sofreram mudanças significativas com ampliação das fontes oriundas de diversos lugares. Os arquivos das editoras sobre os livros didáticos tornaram-se fundamentais para acompanhar esse processo de elaboração da obra escolar. Os autores dos LDH passaram a ser analisados juntamente com os editores, ilustradores e gráficos.

Para além da documentação das editoras, tais como contratos, listagens de edições, cartas trocadas entre autores e editores etc., foram acrescidas entrevistas e depoimentos dos autores, quando possível, ou se recuperam polêmicas de obras divulgadas em periódicos diversos (MUNAKATA, 1997, 2000, 2004; GATTI JR., 1998, 2004). A partir das análises sobre autores de livros de História, houve o desdobramento do significado da efetiva participação na elaboração da obra, com indagações sobre as responsabilidades na escrita do texto a ser publicado, assim como em suas reedições. As características dos livros escolares mostraram a necessidade de se incorporar o conceito de autorias para se entender a dimensão, os limites ou o poder dos autores e editores na confecção desse produto cultural sempre sujeito a várias interferências em seu percurso de produção e circulação (BITTENCOURT, 2004).

As dimensões das autorias têm possibilitado situar os conflitos, as contradições e ambiguidades com que se revestem obras produzidas em períodos entendidos anteriormente como de total submissão ao poder governamental (MUNAKATA, 2004). Através destas análises podemos perceber a complexidade do estudo no referente ao livro didático e todos os seus possíveis desdobramentos.

Retomando a nossa análise, percebemos que os alunos usaram o livro para fazer exercícios e estudar para as avaliações. Poderíamos considerar que o manual didático foi o “validador” do conteúdo, visto que a docente cobrou nas avaliações, sobretudo os assuntos e abordagens apresentadas nele.

As avaliações tinham um caráter mais dissertativo que reflexivo. Era avaliada, principalmente, a retenção dos conteúdos trabalhados em sala e presentes no manual. Embora fossem permitido que os alunos consultassem o livro didático e seus próprios resumos, as respostas não eram encontradas, literalmente, no manual. Havia a necessidade de pensar, estabelecer certa relação entre os acontecimentos.

A própria professora confirmou – que o livro não seria necessário, caso os alunos tivessem compreendido a matéria e fossem minimamente capazes de estabelecer relações entre os fatos estudados. Os estudantes deveriam preparar-se para as avaliações lendo a matéria presente no livro didático – que aparece, nesse momento, como o legitimador dos conteúdos estudados.

Como já destacado anteriormente, ao desenvolver essa pesquisa a partir do estudo da prática do professor, buscamos, apreender as estratégias adotadas por eles para lidar com as imposições do contexto e da cultura escolar ao utilizarem o livro didático.

Os professores programam suas aulas, definem os conteúdos que terão destaque e os que serão deixados de lado, elaboram os exercícios e atividades, selecionam a matéria das avaliações, os textos complementares, os recursos didáticos que serão utilizados, etc. Isso é feito a partir dos seus objetivos em relação ao ensino de História, do que pressupõem serem os interesses dos alunos, da autonomia que lhes é dada pela escola, do tempo que dispõem, dos recursos didáticos que possuem, enfim, de toda uma situação de ensino que esperam encontrar na escola. Entretanto, quando entram nesse espaço, deparam-se com a realidade concreta de expectativas dos sujeitos envolvidos, que podem ou não coincidir com aquilo que previram.

Desde modo, buscamos, com nossas observações, apreender, também, as estratégias adotadas pelos professores para lidar com as pretensões dos estudantes, com as imposições da escola, com suas próprias limitações, com as deficiências do livro didático (que eles mesmos apontaram) com a dinâmica da sala de aula, com os diversos fatores, envolvidos no processo de ensinar o saber transmitido pelo livro didático.

Sendo que a principal limitação apontada nos textos considerados base no livro didático, seria fato de ser muito sintético, ponto salientado pela professora. Em seu discurso, afirma que, para suprir essa deficiência, trabalha com outros materiais diferentes, principalmente com textos de outros livros didáticos.

[...] Eu vou trazendo para os meninos, ao longo do ano, bastantes textos que eu tiro de outros livros que eu tenho, mas os alunos não têm esse acesso, eu trago para eles, em forma de esquema que eu faço. Eu digito, geralmente, o texto em forma de esquema. Aí, eu passo para eles. [...] quando não consigo imprimir, passo no quadro, em resumo” (PROFESSORA A, 2018).

Observa-se, que no período em que acompanhamos a professora, em alguns momentos essas atividades aconteceram conforme explicitado no fragmento 5.

Fragmento 5

Uma dessas atividades realizou-se em uma aula na qual a professora levou diversos livros didáticos para a sala, dividiu os alunos em grupos, distribuiu um livro para cada grupo e pediu que, com base na leitura do capítulo ou do trecho que tratava dos índios brasileiros (p.72 do livro didático), discutissem o assunto e produzissem um texto próprio, evitando qualquer tipo de cópia. (6ºA e C, 5/04; 6º B, 6/04/18)

Fonte: pesquisa da autora (2018).

Segundo ela, os objetivos desta atividade era fazer com que os alunos tivessem acesso a outras informações sobre os índios, já que estavam estudando sobre os primeiros povos da América, e desejava desenvolver a prática de pesquisa e produção de textos. Mas foi uma atividade realizada em três aulas apenas, e com o intuito de comemorar o aniversário da descoberta do Brasil, que estava próximo, dando a conhecer um pouco de nosso país. O conteúdo não é encontrado no livro do sexto ano.

Muitas vezes, a professora complementava o texto base do livro didático com informações orais, recorrendo, em alguns episódios, a imagens de outros livros. E as suas próprias histórias de vida, geralmente envolvendo a escola. Podemos concluir que os textos complementares, quando utilizados, têm prioritariamente o sentido de agregar informações ao texto do livro adotado, servem para endossar o que já foi dito.

Novamente esclarecemos, que não acompanhamos nenhuma atividade na qual a professora levasse materiais que possibilitassem desenvolver análises divergentes das apresentadas pelos autores; realizasse debates com opiniões ou dados concretos que diversificassem o tema do conteúdo; tampouco trabalhasse textos cujos conteúdos não estivessem no livro.

A professora realizou indicações de filmes e livros sobre os temas trabalhados, mas foram como atividades adicionais, se os alunos quisessem ou pudessem pesquisar e estudar por conta própria. Apesar disso, não trabalhou com leituras adicionais ou com

vídeos em sala. Alegou indisponibilidade de tempo para elaboração de atividades utilizando esses recursos. Ao mesmo tempo em que inseria os novos objetos de estudo para os alunos buscarem, mantinha-se presa ao livro, preocupada em trabalhar todo o conteúdo – como ela mesma ressaltou. E apesar da obra possuir bastante gravuras, pouco fez uso dessa iconografia em suas aulas. Segundo ela, o uso das imagens confundiria ainda mais os estudantes, principalmente os mais pequenos.

Em decorrência de sua preocupação em cumprir os conteúdos pragmáticos, a professora utilizou pouco a iconografia, pois teve receio de demorar em um tema, pelas dúvidas que poderiam ser levantadas, atrapalhando, assim, a sequência dos conteúdos pragmáticos. E apesar de afirmar que considerava poucos os mapas encontrados no livro, este foi o recurso visual que mais utilizou. Tal uso foi direcionado, principalmente, para a localização espacial das regiões estudadas, pelos alunos.

Notadamente, ao mesmo tempo em que a professora utilizava os mapas para que os alunos se localizassem geograficamente, e partissem de suas informações para desenvolver os conteúdos do livro, adicionando mais algumas informações, nestes primeiros capítulos, utilizou o mapa *mundi* para introduzir noções histórico-geográficas aos estudantes. Assumi a postura de mediação entre o texto escrito e a imagem. Não observamos, durante o acompanhamento, a utilização de outros recursos gráficos do livro, que não seja apenas de visualização.

Ao analisarmos os dados – questionários, entrevista e as aulas observadas (ANEXO 8) confirmamos a complexidade da relação professor/livro didático. Em diversos momentos, a docente demonstra um uso mais “manualístico”, sujeitando-se ao material; em outros, demonstra certa autonomia, assumindo o papel de condutora privilegiada do processo ensino e aprendizagem. Fatores do *habitus professoral* como a experiência prática e o tempo disponível para trabalhar os conteúdos influenciaram decisivamente no uso do livro didático. Além desses, a concepção da professora de ensino e os recursos didáticos disponíveis, considerando seu tempo de preparação das aulas, também tiveram grande importância no processo desenvolvido.

O “não-uso” de muitos dos recursos disponíveis no livro foi igualmente significativo. Por exemplo, a docente destacou a ausência de textos complementares, mas não recorreu aos que estavam presentes no manual do professor ou mesmo os *boxes* com informações complementares ao texto principal. A raridade da utilização das imagens, como as gravuras, mereceu nossa atenção.

Poderíamos afirmar que o uso do livro, com poucas exceções, restringiu-se ao texto escrito e aos exercícios presentes no *Oficina de História*. Apesar disso, notamos o interesse da professora em ir além das informações presentes no manual, complementando suas exposições, ainda que tenha seguido a mesma abordagem dos autores.

3.4. A relação entre os diferentes documentos e a prática docente

Neste item faremos um paralelo entre o manual do professor escolhido e os planos/planejamento de aulas apresentado pela professora sujeito da pesquisa, a proposta de trabalho para o corrente ano letivo na escola, os PCN e as ações da professora investigada.

Na tentativa de responder à questão ampla deste trabalho - Como é a utilização do manual do professor do livro didático no cotidiano da sala de aula?, acompanhamos as aulas dessa professora um pouco mais de três meses, o que nos possibilitou algumas percepções. Delimitamos dois episódios que representam o uso do manual do professor: para a leitura de textos didáticos com correção de exercícios e na construção do planejamento de aulas, seja mensal ou anual.

O PPP da unidade escolar pressupõe “a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel social” e este documento vem sendo construído coletivamente no início de cada ano letivo. No planejamento anual existe a referência às atividades que tem o intuito de “desenvolver a autonomia e a criticidade dos alunos para a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária” (PLANEJAMENTO DA DOCENTE A, 2018) e durante as entrevistas com a docente era constante em sua fala “desenvolver a autonomia do educando”, “construir uma sociedade dinâmica e democrática”, “compreender os elementos constitutivos da identidade própria e a dos outros”. Em direção aproximada, os autores do livro colocam que sua obra tem a pretensão de “contribuir para a construção da cidadania”, “No Brasil, a construção da cidadania foi muitas vezes guiada por ações dos governantes, e não pelas mãos da sociedade [...] (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p.258)”.

Em seu planejamento, a docente refere-se à metodologia a ser utilizada: aulas expositivas e dialogadas, análise de fontes históricas, imagens, mapas, atividades de registros escritos, atividades de pesquisa e seminários. E como bibliografia, cita dois

livros didáticos. No questionário do dia 12 de abril de 2018 afirmou: “Verifico que objetivos de aprendizagem e habilidades são requeridos para cada série e ano, assim olho se estão coerentes com o conteúdo, aí, escolho que conteúdo trabalhar” (PROFESSORA A, 2018).

Percebemos uma proposta diferenciada e pautada em ações que questionam o modelo de ensino transmissivo e memorialístico, mas o que percebemos, na prática, foi um misto de velhas e novas escolhas pedagógicas, refletindo o quão difícil é para o professor desvencilhar-se dos moldes tradicionais de ensino e da bagagem que ele carrega devido aos vários anos de profissão. Um dos indícios que nos permite fazer essa afirmativa vem do fato da professora, recorrentemente, assumir um discurso monológico. A interação entre os sujeitos e o livro didático concretizou-se nos momentos de leitura dos textos didáticos e por meio da correção de exercícios propostos no livro sendo a voz da professora marcante na condução dos discursos.

A partir dos episódios analisados, verificamos que ora esse discurso foi dialógico, ora monológico: ao mesmo tempo em que a professora estimulava a participação dos alunos para que eles fossem capazes de construir significados, logo ela calava essas mesmas vozes e tomava para si o controle, conduzindo os estudantes a pontos de vista específicos ou a respostas que lhe pareciam aceitáveis.

Nos momentos em que a atuação da professora voltou-se para a construção conjunta de sentidos e significados, as ideias prévias, a compreensão de conceitos e o uso da linguagem científica ficaram perceptíveis no discurso dos alunos. Temos dificuldade em identificar e mesmo caracterizar os preceitos que levaram a docente a usar determinados recursos didáticos em sala de aula e porque. Isto é muito complexo, pois permeia os saberes plurais e heterogêneos do professor, adquiridos na formação profissional e acadêmica, e nas suas experiências com o currículo em diferentes espaços, tempos, sujeitos sociais e culturas. Aqui notamos alguns indícios do *habitus professoral*.

Outra questão que nos pautou foi: O que a professora prioriza na sua prática? A predileção da professora foi o uso dos textos didáticos e a resolução de exercícios propostos no livro didático. Como já descrito, o livro constitui-se de vários recursos capazes de promover uma educação mais dialógica e participativa, mas poucos desses recursos ficam evidentes nas práticas de ensino da professora. Ao acompanharmos o trabalho com o livro, percebemos que algumas seções não são trabalhadas ou têm seu papel subvertido. Um exemplo foi como a professora abordou o capítulo 3

Fragmento 6

“Que demonstram essas imagens? Que seres são esses? A professora destacou algumas imagens do capítulo, elaborou perguntas em função dessas imagens, realizou em voz alta a leitura de textos, subverteu a proposta da atividade “O Tempo” utilizando-a como questionário e não avaliou as sugestões da seção “Integrar com Arte”. A questão seguinte foi: Como os textos didáticos do livro podem ser trabalhados nas aulas de matemática? Ora a professora explorou os recursos dos textos conforme sugestão autoral, em outros momentos, apropriou-se do tema, trazendo para a discussão novos aspectos. Uma estratégia de leitura adotada pela professora foi o jogral para auxiliar os alunos na compreensão de conceitos (6º B, 18/03/2018).

Fonte: Pesquisa da autora (2018).

A leitura e interpretação das informações apresentadas pelos textos didáticos e visuais foram mediadas por questionamentos. As perguntas elaboradas pela professora assumiram diferentes funções: checar as compreensões dos alunos ou entender aquilo que foi colocado por eles, verificar se a turma estava atenta ao discurso, estimular a exposição de ideias, conduzir o pensamento dos alunos às questões de interesse da professora, trazer para a sala temas ou contextos que dialoguem com as proposições do livro, induzir reflexões e auxiliar os estudantes a construir o próprio conhecimento. As imagens, como texto visual, serviram de base para a abordagem dos temas em sala.

Diante da questão: de que modo a professora conduz a correção dos exercícios propostos pelo livro?, deparamo-nos com a tentativa da docente controlar o discurso em sala de aula. Para cada pergunta, há uma tendência de fechamento dos sentidos em busca de respostas que vão ao encontro de suas perspectivas.

A correção de exercícios tende a ser mais um diálogo quando se trabalha as ideias científicas e ao aluno é concedida a oportunidade de expandir as ideias, transferindo a eles gradualmente o controle e a responsabilidade pela construção do saber acadêmico. Quando restringe a participação dos discentes, a professora interfere na compreensão de conceitos, e, conseqüentemente, no aprendizado. A correção foi pouco interativa, mas nos momentos em que os alunos expuseram suas respostas, assistimos a autonomia no pensamento e escrita, uma vez que estas foram elaboradas a partir da síntese do próprio entendimento.

3.5. Alguns resultados iniciais gerais

Na seleção e escolha do livro didático, observa-se, que a maioria dos professores reuniu-se em grupos e discutiu qual livro atenderia melhor as necessidades da escola, mas uma pequena parcela escolheu isoladamente dentro de sua disciplina. Por outro lado, constata-se que é bastante comum o uso do livro didático na preparação das aulas e no planejamento escolar, inclusive com a utilização da leitura e apropriação quase literal dos conteúdos e métodos do manual do professor, no planejamento anual e/ou bimestral, o que foi evidenciado em nossa abordagem e na documentação analisada (ANEXO 9 e ANEXO 10).

A professora referiu-se a um uso parcial do livro, principalmente pela dificuldade de adequação dos conteúdos com os indicados na proposta curricular e a realidade vivenciada pelos alunos. Consideramos útil considerar as ponderações de Araújo (2001) sobre a variabilidade do grau de dependência dos professores em relação ao material didático. No estudo realizado, a dependência está associada à formação e às condições de trabalho do educador, principalmente devido à quantidade de escolas e aulas semanais. Os professores fazem uma releitura dos textos, inserem ou retiram exercícios, invertem a ordem dos capítulos, utilizam textos complementares, adaptando-os as realidades dos alunos e aos imperativos didático-pedagógicos da escola, o que foi indicado no questionário exploratório e consolidado no estudo do caso desta pesquisa.

Apesar de nem sempre escolherem ou receberem como primeira escolha os livros mais “inovadores”, considerados de melhor qualidade, percebe-se uma mudança em sua prática. Embora as publicações até a metade da década de 1990 apontem certa passividade e submissão dos docentes ao livro didático – ditos por muitos como culpado da precariedade do ensino de História, pode-se notar que existe relativa autonomia dos professores com relação a seu uso. Exemplo disso é a tese de Ana Maria Monteiro (2002, p. 256) a respeito dos saberes utilizados pelos professores de História em suas aulas, demonstrando criatividade, habilidade e competência docente ao ensinar o conteúdo dessa disciplina.

Por esse parâmetro os professores utilizam o manual como um meio de adequar seus planejamentos ao exigido ou delimitado pela instituição escolar – política e socialmente. Como diz Roger Chartier “a compreensão dos diversos enunciados que modelam as realidades no seio das restrições objetivas que limitam e tornam possível, ao mesmo tempo, sua enunciação” (CHARTIER, 2002, p. 119). Ou seja, devem-se levar

em conta as estratégias que autores e editores tentam impor, mas igualmente, a liberdade de interpretação e uso do leitor/receptor. Neste quesito, percebe-se que os professores entrevistados utilizaram o Guia de Livros Didáticos em sua seleção, no entanto o guia não teve caráter determinante, preferindo escolher com os livros físicos em mãos.

A questão posta demonstra o desencontro entre as estratégias dos autores, das editoras e do governo, e a apropriação efetiva do livro e seus recursos pelo professor. Faz-se uso de características e limites dos diferentes grupos que compõem o mundo social circundante. Na dinâmica de análise de Roger Chartier (2002) mostra-se que as apropriações realizadas pelo leitor dependem, em seu conjunto, dos efeitos de sentido das obras, dos usos e dos significados impostos pelas formas de publicação e circulação, e das competências e expectativas que comandam a relação que cada grupo mantém com a cultura escrita. A ligação estabelecida por Roger Chartier (2002) entre as construções discursivas e as propriedades sociais objetivas, designa a possibilidade de um trabalho sobre as práticas que pretende fazer reconhecer uma maneira específica de proceder.

Considerando-se que em muitas situações os manuais dos professores são usados como um guia para o trabalho do dia a dia, sendo um suporte pedagógico e uma forma de atualização e formação continuada do magistério, pode-se parafrasear Michael Apple (1997) em relação à ideia de que são os livros escolares que acabam por estabelecer grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem em muitas salas de aula brasileiras.

Mas, como afirma Silva (2003), ainda que seja usado apenas como um apoio ao trabalho docente, sua presença nas aulas tem implicações pedagógicas e sociais, por exemplo, quanto ao tipo de conhecimento que veicula, por meio de seu conteúdo e sua forma. E assim como o manual do professor, são produtos culturais e, sem dúvida, são elementos fundamentais na definição dos conteúdos culturais que serão transmitidos e privilegiados no interior das escolas.

Diante dos resultados obtidos com esse estudo, acreditamos na necessidade de uma formação voltada para a análise, escolha e trabalho com o livro didático. Afinal, a formação do professor é o resultado de um processo contínuo de criação e recriação construído com base nas informações acadêmicas disponíveis, em cursos de formação continuada, nas exigências internas e externas à escola, nas trocas entre companheiros de profissão, nos desafios cotidianos da sala de aula, no contexto sociocultural que o

indivíduo está inserido e tantas outras circunstâncias, todas mediadas pelos saberes do professor que vão determinar o que é ensinado, o modo como e quando será ensinado (BITTERN COURT, 2004).

Podemos dizer que essa pesquisa reafirma a importância do livro didático no cotidiano da sala de aula e a urgência de aprofundarmos e compreensão da importância do livro didático para um ensino, de fato, significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Um livro muda pelo fato de não mudar enquanto o mundo muda”, declara Pierre Bourdieu – ou, para tornar a proposição compatível com a escala mais diminuta que é a do nosso trabalho. “enquanto muda seu modo de leitura”.

Roger Chartier

Esta dissertação foi elaborada a partir da identificação do crescimento de pesquisas que tomam os livros didáticos como objeto (MUNAKATA, 2012) apesar da existente escassez de pesquisas que tomem como objeto os manuais destinados aos professores (SCHMIDT; GARCIA; BUFREM, 2006) e também do problema envolvendo a definição da natureza dos diferentes textos escolares (CHOPPIN, 2004).

A problemática da pesquisa foi analisar os usos do manual do professor presente no livro didático de História. Para isso, optamos pela pesquisa etnográfica de abordagem qualitativa aplicando questionários aos docentes investigados e optando pelo acompanhamento e aprofundamento da análise do uso por uma docente de História.

O estudo foi estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, procuramos contextualizar as reflexões sobre os livros e manuais didáticos como elementos da cultura escolar a partir da compreensão de diversos autores (CHOPPIN, 2001, 2004, 2009; SCHMIDT, 2006; ANDRADE, 2000, BITTENCOURT, 1993, 1997, 2001, 2004 e outros). Além disso, indicar que os textos escolares são um dos elementos fundamentais para a constituição da disciplina de História no Brasil (BITTENCOURT, 2008). Ainda analisar brevemente os textos legais que tratam dos livros didáticos de História.

No segundo capítulo apresentam o caminho da investigação discutindo questões metodológicas acerca das escolhas pela pesquisa etnográfica de abordagem qualitativa. Ainda a opção pela grounded theory como forma de compreender a construção do trabalho empírico. Também de alguns procedimentos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2000) que possibilitou verificar concordância e discordância entre os textos. Além disso, apresentou-se o uso estabelecido com a triangulação de dados (feita com os documentos redigidos pela docente pesquisada, suas reflexões sobre sua prática, as referências do livro didático analisado e as publicações governamentais).

No terceiro capítulo procedemos à análise dos dados coletados a luz do debate bibliográfico proposto no primeiro capítulo e também dos referenciais teóricos de Chartier (1992; 1998; 1999; 2001; 2002; 2009) e Marilda Silva (2005).

Como resultado pode-se observar que o manual do professor do livro didático funciona como um autêntico manual cujas explicações de uso estão todas bem organizadas e distribuídas em suas páginas. Ele produz não somente as bases, mas também as condições de instrução para o professor, sendo caracterizados pelo caráter prescritivo. Em suas páginas estão contidos os textos básicos - explicativos e informativos dos conteúdos das disciplinas. Além do texto principal o manual apresenta textos adicionais de autoria e fontes diversas, que contribuem para enriquecer e diversificar as análises elaboradas no texto básico e também para estimular a reflexão e a criatividade dos alunos.

Propõe diversas atividades, que estimulam a aprendizagem ou a memorização dos conteúdos, como por exemplo, os exercícios, as questões a serem resolvidas, as propostas de trabalho e pesquisa, etc. Dessa forma podemos perceber que os manuais são pensados e elaborados de forma a fornecer aos professores todos os subsídios necessários à prática pedagógica, visto que tanto expõem os conteúdos das matérias como também a maneira como eles devem ser trabalhados. Nesse aspecto, o manual do professor é ainda mais completo constituindo-se num roteiro de instrução do ofício do professor ou da prática pedagógica.

O livro do professor é organizado e dividido da mesma maneira que o livro dos alunos, porém, na parte final, ele é adicionado de um suplemento intitulado "Manual do professor" (ANEXO 10). Esse manual, geralmente contém diversos itens que se dividem basicamente em duas partes: a primeira fornece uma série de orientações sobre a metodologia e a estrutura do livro e como o professor pode explorá-lo da melhor forma para atingir os objetivos visados; a segunda parte pode apresentar desde sugestões bibliográficas adicionais para o professor, como também sugestões de materiais didáticos suplementares (livros, filmes, sites na Internet, CD-ROMS) e principalmente as respostas das atividades propostas no decorrer dos capítulos. De acordo com Ângelo José Valença de Andrade (2000) que analisa o caráter libertador e alienador dos livros escolares do Ensino Fundamental e Médio entre as décadas de 1970 a 2000, o livro do mestre

[...] bem funciona para tornar duplamente cômoda a atividade do professor. Ora, de posse desses manuais, as tarefas em sala de aula seriam cumpridas, sem a necessidade de muito esforço, além de eximir o educador de possíveis falhas no decorrer da exposição da matéria (ANDRADE, 2000, p. 15).

A construção formal dos procedimentos didáticos que os autores legitimam e o manual do professor coloca em prática, não se desfaz daquilo que Chartier (1991, p.186) qualificou de “sentido das formas”. Trata-se do caráter de evento dos discursos, isto é, da ideia de que os textos são, mais do que os temas de que falam, o resultado da prática, de seu uso. Assim, as regras que governam a produção das obras e a organização da prática não definem apenas os padrões da introjecção da organização social na forma de representações coletivas, são percebidas enquanto formas do exercício do poder. Para Chartier (1991, p. 184), a reflexão sobre a definição das identidades sociais depende de instrumentos capazes de investir em “estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade”.

Assim, a identificação de quem está construindo a obra e em quais circunstâncias são princípios básicos para compreender as representações que engendra e seu uso do campo educacional, quando percebemos que discurso transmite e que se pretende analisar.

Sob o signo da organização burocrática e do mercado editorial, o manual do professor tanto mais reforça a ideia de competência quanto permite ao docente interiorizar as práticas do seu ofício, confirmando, nos termos de Chauí (1989, p. 13), a legitimidade daqueles a quem a burocracia e a organização determinaram previamente como autorizados a falar. O manual do professor se passa assim, por um guia para o trabalho do dia a dia e a base para atender os ditames da burocracia. Sobretudo, quando visto a partir da sua utilização como ferramenta de atualização e formação continuada, e, portanto, do programa e das práticas que orienta.

Quando pensamos o manual do professor entre o discurso do especialista e a ação de apropriação desse saber, devemos reconhecer que a capacidade reformadora ou informadora deste instrumental, dependera daqueles que a ele tiverem acesso. Contrariamente ao que querem as vozes dominantes, todos os meios de fabricar autoridade e conformidade, esbarram nos artifícios e resistências das pessoas comuns, que engendram veículos de absterem-se da domesticação. Nesse modo de compreender essa construção social do discurso competente, em vez de uma mera exigência de internalização de regras e normas, o manual do professor pode e deve ser percebido como uma fonte de pesquisa a respeito das formas como se vêm tratando os paradigmas que organizam o discurso sobre as práticas do ensino de História.

A guisa de conclusão, podemos indicar que o estudo do *habitus* (BORDIEU, 1994) numa perspectiva histórica torna possível a compreensão do modo como ao longo do tempo a escola tem se constituído em eixo matricial da cultura, além de ser igualmente (em seus conflitos e acordos) possível resgatar como a cultura (e a política) de um dado período histórico condiciona a estruturação dessa escola

Assim os resultados do trabalho de análise trouxeram evidências que permitem – dentro do modelo de pesquisa assumida defender a constituição do que Silva (2005) denominou *habitus* professoral, referido e explicado no capítulo anterior.

Na análise dos dados, observamos o uso recorrente do manual do professor pela docente investigada. Tal uso se deu por meio da apropriação de elementos presentes no livro do estudante, mas também no manual do professor. Nesse sentido, identificamos certa submissão em relação ao impresso pedagógico, que pode ser explicada pelas condições objetivas da docente investigada, ou seja, pelos elementos do seu *habitus* docente.

No entanto, observamos também que por mais que “[...] o leitor é sempre visto pelo autor (ou pelo crítico) como necessariamente sujeito a um único significado, a uma interpretação correta e a uma leitura autorizada” (CHARTIER, 1992, p. 213), a leitura não é um ato de mera submissão.

No caso dos usos feitos pela professora, pudemos identificar que “[...] ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros” (CHARTIER, 1992, p. 214), uma caça em propriedade alheia, tal qual exposto por Certeau (1980, p. 184 apud CHARTIER, 1992, p. 214).

Dessa maneira, os dados parecem corroborar com a afirmação de que “ler é entendido como uma “apropriação” do texto, tanto por concretizar o potencial semântico do mesmo, quanto por criar uma mediação para o conhecimento do eu através da compreensão do texto” (CHARTIER, 1992, p. 215).

No caso da docente, a mediação para o conhecimento em diversos momentos ocorreu a partir da ressignificação do manual do professor, da opção por este ou aquele conteúdo e mesmo pela refutação dos conteúdos presentes na obra.

Tal qual Sancho em Dom Quixote, a docente se utilizou em diversos momentos da leitura interseccionada de comentários, que nos permitem observar a prática de leitura do manual do professor, construído socialmente e historicamente.

Neste sentido, entendendo o *habitus* professoral como

[...] o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelo professor e pelas professoras observados, que recebiam respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus alunos, que estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais praticados por esses profissionais (SILVA. 2005. p. 158).

Podemos inferir que a leitura e apropriação, entendida como atividade criativa, conforme Chartier (1992), são parte importante, para não dizer essencial, do *habitus* professoral da docente investigada, o que permite mais uma vez justificar a importância e indicar a necessidade de continuarmos investigando os livros didáticos, mas principalmente os seus usos no cotidiano escolar.

Concluiu-se, pela análise dos dados, que a pesquisa identificou o uso intensivo do livro nas atividades de leitura e correção de atividades. No encaminhamento das atividades, a professora demonstrou preferir procedimentos tradicionais e que proporcionassem maior controle dos alunos e da rotina. Por fim, evidenciou-se que mais que a qualidade do livro didático e além da formação docente, outros fatores interferiram na prática da professora, como a jornada excessiva de trabalho e o não funcionamento (uso) adequado do PNLD nas escolas.

Deste modo, a investigação nos permitiu observar que o uso do manual do professor presente no livro didático de História pela professora investigada é resultado de uma relação de autonomia/sujeição. Autonomia relacionada diretamente ao caráter criativo e subversivo da leitura. Sujeição relacionada aos fatores internos e externos da cultura escolar, que perpassam a prática docente nas suas diferentes dimensões. Nesse sentido, compreendemos que o uso do manual do professor no caso investigado, configura elemento central do *habitus* professoral da docente investigada.

Cabe destacar que o trabalho hora apresentado não tem a pretensão de esgotar a temática estudada, mas sim contribuir para os estudos que tratam do uso dos manuais e livros didáticos de História. Dessa maneira, concluímos com a convicção de que há muito por fazer. Somente investigando os usos que os professores fazem desse artefato cultural, será possível pensar na sua função e importância para a prática docente no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. **Curriculos de História e Políticas Públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária.** In: BITTENCOURT, Circe. (Org.) *O saber histórico na sala de aula.* 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **Cultura e comércio do livro didático** in Apple, Michael. *Trabalho docente e textos.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 81-105.

ANDRADE, Ângelo José Valença. **Livros Didáticos do Ensino Fundamental e Ensino Médio: Instrumentos de Alienação ou Libertação? 1970-2000,** trabalho de conclusão de curso (Graduação em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2000.

ARAÚJO, L. T. **O Uso do Livro Didático no Ensino de História: Depoimentos de Professores de Escolas Estaduais de Ensino Fundamental Situadas em São Paulo.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP. São Paulo, 2001.

BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação.** In. *Para uma Educação de Qualidade: Atos da Quarta Jornada de Educação Histórica.* Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARDIN, LAURENCE. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Antônio. A. G. **“Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos”.** In: ABREU, Márcia: *Leitura, história e história da leitura,* Campinas/ São Paulo: Associação de leitura do Brasil/ FAPESP, 2007.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910).** Educação e Pesquisa. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, v. 30, n. 3, set/dez. 2004, p. 475- 492.

_____. **Identidade nacional e ensino de história do Brasil.** In: KARNAL, Leandro. (Org.) *História na sala de aula: Conceitos, Práticas e Propostas.* São Paulo: Contexto, 2003. p. 185

_____. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** Tese de Doutorado, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993.

_____. **Livro didático e saber escolar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Livros didáticos de História: práticas e formação docente.** In: SANTOS, Lucíola et al (org.). *Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 544-563.

_____. **Livros didáticos entre textos e imagens.** In: _____. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. p.69-96.

_____. **Livros e materiais didáticos de História.** In: Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004, p. 293-324.

_____. **O saber histórico na sala de aula.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001-1996, p. 69-90.

BITTENCOURT, Circe; NADAI, Elza. **Repensando a noção de tempo histórico no ensino.** In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1992. p. 73-92.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **Imagem da África, dos africanos e seus descendentes em Coleções de Didáticos de História aprovados pelo PNLD 2004.** Tese de doutorado em Educação, PEHPS, PUCSP, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Algumas propriedades do campo.** In: BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 89-94.

_____. **Esboço de uma teoria da prática.** In: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu/Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. Trad. Paula Monteiro. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Esboço de uma Teoria da Prática Precedida por Três estudos da Etologia Kabyle,** Genebra, Droz, 1972. (p.269).

_____. **Escritos sobre a Educação.** Nogueira, Maria Alice & Catani, Afrânio (org.). 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: estudantes e cultura,** Paris, Les Éditions de Minuit, coll. "Grandes Documentos" (nº 18), 1964. (p.183).

_____. **Reprodução: Elementos de uma teoria do Sistema Educacional,** Les Éditions de Minuit, coll. "Senso Comum", 1970.

BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. **Introdução: Em que pensam os historiadores?** In: _____. *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: Edufrj/FGV, 1998. p. 21-61.

BRASIL. MEC. **Guia de livros didáticos** (Ensino Fundamental e Médio). PNLD 1999/2010/2015/2016. Brasília. MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CP/CNE 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das**

relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana - Relatório.

_____. **Parâmetros Curriculares de História.** Brasília: MEC, 1999.

_____. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos.** Brasília: MEC, 2001, p. 29.

CABRINI, Conceição. et al. **O ensino de História: revisão urgente.** 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAIMI, Flávia Eloisa. et al. **O livro didático e o currículo de história em transição.** In: _____. *O livro didático no contexto de transição dos paradigmas da história.* Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 75-103.

_____. **Conversas e Controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998).** Passo Fundo: UPF, 2001.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade.** In: *A literatura e a vida social.* São Paulo: Nacional, 1976.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia: a História Entre Certezas e Inquietude.** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002.

_____. **A História cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Brasília: Editora da UNB, 1998.

_____. **As práticas da Escrita.** In: *História da vida privada*, vol. 3: da renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Do códex à tela: as trajetórias do escrito.** In: *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. **Do Livro à Leitura.** In: *Práticas da leitura.* São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. **Do Palco à Página: publicar teatro e ler romances na época moderna: séculos XVI-XVIII.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002, p.255.

_____. **Textos, impressão, leituras.** In: HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural.* São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 211-238.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** Educação e Pesquisa, 2004, vol.30, n. 3, ISSN 1517-9702.

_____. **O Historiador e o Livro Escolar.** Revista História da Educação, UFRGS- Tradução: BASTOS, M. H. Câmara. São Paulo, 2001.

_____. **O manual escolar: uma falsa evidência histórica.** In: *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPPel, Pelotas, v. 3, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr 2009.

_____. **Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica.** In: *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPPel, Pelotas, v. 12, n. 24 p. 9-28, Jan/Abr. 2008.

COULON, Alan. **Etnometodologia.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

DAGNINO, Evelina. **Os movimentos sociais e a Emergência de uma Nova Nação de Cidadania.** In: DAGNINO, Evelina (org.). *Anos 90: Política e Sociedade no Brasil.* São Paulo: Brasiliense, 1994. p.103-115.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros: passado, presente e futuro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar.** Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano, 2003.

_____. **O livro didático de História do Brasil: algumas questões.** *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 41, p. 22-27, maio/1982.

FRONZA, MARCELO. **A Intersubjetividade e a Verdade na Aprendizagem Histórica de Jovens Estudantes a partir das Histórias em Quadrinhos.** UFPR: Curitiba – PR, 2012.

GARCIA, Tania Maria F. Braga. **Cotidiano escolar. Livros didáticos e formação docente.** In: SELVA, Guimaraes Fonseca; GATTI JR, Décio (Org.). *Perspectiva do Ensino de História: ensinos, cidadania e consciência histórica.* Uberlândia-MG: EDUFU, 2011, p. 361-171.

GATTI JÚNIOR, Décio. **Um itinerário de desigualdades: livros didáticos de História e massificação do ensino na escola brasileira (1960-1990).** In: NODARI, Eunice; PEDRO, Joana Maria; IOKOI, Zilda M. Gricoli (Org.). *História: fronteiras.* São Paulo: ANPUH: Humanitas, 1999, v. 1, p. 241.

GINZBURG, Carlo. **O Mundo como representação/estudos avançados**. Disponível em: www.scielo.com.br GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: *Mito, emblemas, sinais: morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUIMARÃES, Selva (Org.). **Ensino de História e cidadania**. Campinas: Papirus, 2016.

GUIMARÃES, Selva; SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2012.

LUCA, Tânia Regina de. **O Debate Em Torno dos Livros Didáticos de História**. Departamento de História da FCL – UNESP / Assis - São Paulo, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria F. **Ensino de História: Entre saberes e Práticas**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2002.

MOREIRA, Kênia Hilda; DIAZ, José Maria Hernandez (org.). **História da Educação e Livros Didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda da. **Um inventário: o livro didático de História em pesquisas (1980 a 2005)**. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

MUNAKATA, Kazumi. **Livro didático: alguns temas de pesquisa**. In: Rev. Bras. Hist. Educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p.179-197, set./dez. 2012.

_____. **Livro didático: produção e leituras**, in: ABREU, M. *Leitura, história e história da leitura*, Campinas y São Paulo, Associação de leitura do Brasil y Fapesp, 1999.

_____. **O Livro Didático e o Professor: Entre a Ortodoxia e a Apropriação**. In.: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (org.) *Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. (p. 137-148).

NADAI, Elza. **Análise da prática pedagógica – O ensino de História no 2º grau: problemas, deformações e perspectivas**. *Educação & Sociedade*. São Paulo. N. 19, p. 134-146, 1984.

_____. **O ensino de História e a 'Pedagogia do Cidadão'**. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

NADAI, Elza e BITTENCOURT, Circe. **Repensando a noção de tempo histórico no ensino**. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a Criação do Fato*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1992, p. 73-92.

NÓVOA, António. **As ciências da educação e os processos de mudanças**. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia, ciência da educação?*: São Paulo, Cortez, 1996.

_____. **Os professores e sua Formação**. 3. ed. Portugal: Porto, 1997.

PAULILO, André L. **Os Manuais do Professor como Fonte de Pesquisa** in Revista História: Questões & Debates, Curitiba – PR, nº 56, p. 181-206, jan/jun. 2012. Editora UFPR.

PESAVENTO, Sandra. **Contribuição da História e da Literatura para a Construção do Cidadão: A abordagem da Identidade Nacional.** In: *Discurso histórico e narrativa literária*. São Paulo: Ed. Unicamp, 1998.

PETRINI, Maira, POZZEBON, Marlei **Inteligência de Negócios ou Inteligência Competitiva? Noivo Neurótico, Noiva Nervosa.** 30º EnANPAD, Salvador. Anais, 2006.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2008.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Universidade, escola e ensino de história: as tramas da formação dos professores no Brasil.** In: *Os 40 anos de Faire de l'histoire e a historiografia brasileira*. Cuiabá: UFMT, 2015. p. 191-211.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. **Os manuais de Didática da História no Brasil (1997-2015): entre tensões e intenções.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2015.

SANTOS, Lorene dos. **Desafios da Mudança no Ensino de História.** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de História e o cotidiano na sala de aula.** In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 54-66.

_____. **Como ensinar a História da América: contribuições à construção da disciplina de Didática da História no Brasil.** X Encuentro Internacional de Historia de la Educación “Entre la memoria y el olvido: culturas, comunidades, saberes. Guanajuato, México, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga; BUFREM, Leilah Santiago. **Os manuais destinados a professores como fontes para a História das formas de ensinar.** *Revista HISTEDBR*, Campinas, n.22, p. 120 –130, jun. 2006.

SILVA, Alexandra Lima da. **Entre Memórias e Experiências: Ensino e Mercado Editorial de Livros Didáticos de História do Brasil – Rio de Janeiro (1870-1924).** São Paulo, Verona, 2015.

SILVA, Eder. **O uso do livro didático e as formas de conhecimento em aulas de História no ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

SILVA, Marilda da. **O *Habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula.** Revista Brasileira de Educação Nº 29, Araraquara-SP, p. 152-163, mai.-ago. 2005.

SIROTA, Régine. **De Laboratório para Aula, a Jornada do Conhecimento.** Ed. Adaptar, 1992.

_____. **Elementos para uma sociologia da infância,** Ed. PU Rennes, 2006. Coll. O Significado Social.

SOARES, Magda Becker. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: BRANDÃO, Heliana M. B. et al. (org.). *A escolarização da literatura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Um olhar sobre o livro didático.** *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

LIVRO DIDÁTICO – FONTE DE PESQUISA

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar: 6º ano.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO INSTITUTO DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA E DOCUMENTAÇÃO. DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
---	---

ESTUDO EXPLORATÓRIO

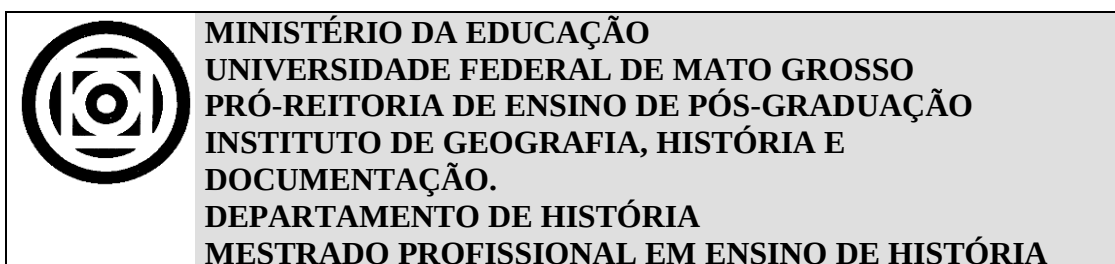
ESCOLHA E USO DO MANUAL DO PROFESSOR

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

- Nome completo: _____
- Qual a sua Formação Docente?
 - a) Licenciatura em História ()
 - b) Acadêmico de História ()
 - c) Outra Licenciatura () Qual? _____
 - d) Outro Curso Superior () Qual? _____
- Há quanto tempo leciona História? _____
 1. Como é o processo de escolha do livro didático em sua escola?
R:
 2. Você fez uso do Guia do Livro Didático no processo de escolha? Justifique:
R:
 3. Com base em quais critérios você escolhe o livro didático?
R:
 4. Você utiliza o manual do professor? De quais formas?
R:
 5. Você utiliza cotidianamente o manual do professor em sala de aula? Em quais situações?
R:
 6. Quais as reflexões que faz em relação às propostas apresentadas para o uso do livro?
R:

MUITO OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

ANEXO 2 – SEGUNDO QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR



ESTUDO REFLEXIVO - ESCOLHA E USO DO MANUAL DO PROFESSOR

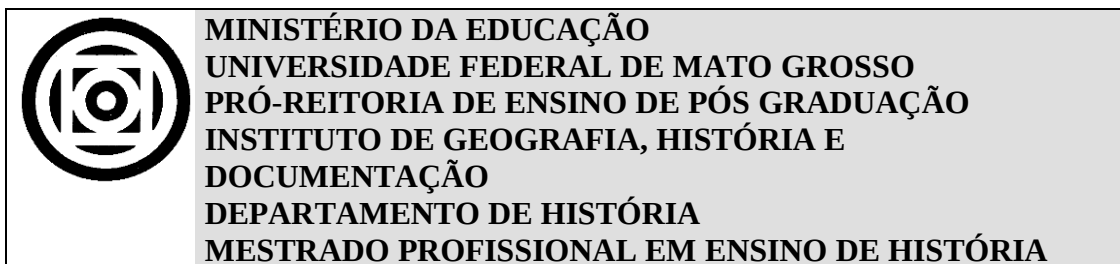
Roteiro para a segunda entrevista – 12/04/2018

1. Qual a sua pretensão ao pedir que os alunos que façam resumos dos capítulos do livro? E com isso, consegue alcançar seus objetivos?
2. Que importância há para você de seus alunos terem acesso ao livro didático?
3. Está satisfeita com o resultado alcançado nas suas avaliações?
4. Você disse em entrevista informal que tinha por objetivo que: “os alunos deveriam fazer paralelos de situações, comparações, reflexões (...) que os alunos enxerguem nas entrelinhas o que não está escrito explicitamente (...) respeitando sua idade, ciclo de formação”. Considera que vem alcançando este objetivo?
6. Na exposição do conteúdo, pude notar dois tipos de uso do livro didático. Em um primeiro momento, você não trabalha diretamente com ele, mas este aparece de forma indireta. Exemplo: aula em que começou a trabalhar o capítulo 2 (05-06/03/18) – você colocou os alunos no “grupão” e pediu que abrissem o livro na página 22, começou a fazer perguntas, os alunos respondiam, mas em nenhum momento pediu que lessem o livro. Nesta aula abordou sugestões de leitura do Manual do professor. Sempre faz uso dessas referências? Por quê?
7. Na 2ª aula (05-07-08/03/18), você usou diretamente o livro, fazendo a leitura com os alunos e alternando com as explicações. Por que adotou esta metodologia de trabalho? Sempre trabalha dessa forma? Considera os resultados satisfatórios?
8. Por que você raramente utiliza as imagens presentes no livro?
9. Analisando o conteúdo durante as aulas e comparando-o com o do livro didático, pude notar que nem todos os conteúdos do manual são expostos. Como você seleciona? O que determina suas escolhas?

10. Por que fez a opção de trabalhar com exercícios de questionário com uma turma e com as outras, com aqueles propostos pelo livro?
11. Em que momento o livro se torna mais importante para você – quando usado pelos alunos ou por você?
12. Qual o papel que você se atribui no uso do livro didático?
13. Em sua 1ª entrevista, afirmou que em sua escolha pelo livro didático leva em consideração, principalmente: “compreensão de diferentes formas de leitura”. No seu entender vem seguindo, durante suas aulas, essa premissa?
14. Caso adotasse outro livro, pensa que sua prática seria a mesma? Ou trabalharia de outra forma?
15. Quando prepara as suas aulas, que material usa?
16. Costuma fazer auto avaliação de sua performance? Revisa suas ações?

MUITO OBRIGADO PELA SUA CONTRIBUIÇÃO!

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO REFLEXIVO PARA O PROFESSOR



Itens de reflexão

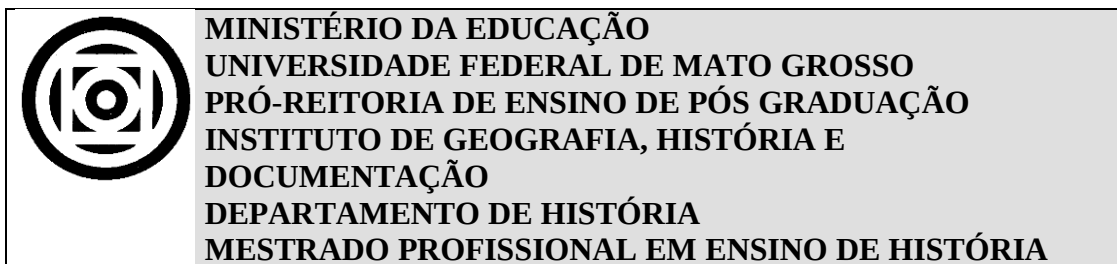
Partindo da análise de suas aulas que observamos, identificamos 6 maneiras de uso do livro didático:

- _ para que fizesse resumos;
- _ diretamente, como sistematizador do conteúdo: leitura em sala;
- _ no momento da exposição/ explicação dos conteúdos;
- _ para que os alunos fizessem estudos;
- _ para que os alunos fizessem os exercícios do livro;
- _ para que os alunos respondam a questionários passados no quadro.

1. Você acha essas abordagens eficientes?
2. Haveria outras formas de utilização que não foram percebidas e/ou consideradas?
3. Que motivos te levaram a adotar essa metodologia de uso para o livro didático?
4. Quais são os principais problemas enfrentados na utilização do livro didático?
5. Em que momentos seus objetivos foram alcançados ou não foram?
6. Você costuma trabalhar de outra forma? Usa outros tipos de materiais?
7. Você já havia pensado nessas questões?
8. Você teria propostas diferentes de utilização do manual didático?
9. Considera importante o manual do professor para sua prática diária?

MUITO OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!

ANEXO 4 – QUESTIONAMENTOS INFORMAIS COM PROFESSORA OBJETO DA PESQUISA



➤ Entrevistas realizadas no decorrer do mês de abril.

Quando as aulas são expositivas:

1. Como você prepara suas aulas quando serão expositivas?
2. Que papel você se direciona no uso do livro didático (condutor do processo, seguidor da ordem proposta no livro, submisso aos ditames desse material)?
3. Com exceção dos mapas, não usa frequentemente as imagens que estão presentes no livro. Por que fez essa opção de trabalho?
4. Qual o objetivo das relações que estabelece com a atualidade? Acredita que os alunos conseguem compreender essas analogias? Quando utiliza, acredita que estas estratégias despertam mais interesse nos alunos?
5. Que papel você atribui ao livro didático? Gostaria que você especificasse melhor o que disse na primeira entrevista. (Seria complementação do conteúdo e apoio na correção das atividades).
6. Você acha que as aulas possibilitaram aos alunos desenvolvessem uma visão crítica da história?
7. Tem alcançado seus objetivos de ensino?

Avaliações

1. Os resultados de suas avaliações têm-lhe agradado?
2. Suas avaliações são mais dissertativas ou reflexivas? Atingem os objetivos de aprendizagem prescritos?
3. Esta satisfeita com o desenrolar das atividades ou mudaria alguma atitude?
4. Teria alguma proposta alternativa de avaliação?

5. Usa o Manual do Professor na elaboração de suas avaliações?

Exercícios de Aprendizagem

1. Qual o objetivo dos questionários aplicados? Acha que essa forma de trabalho é eficiente para a formação cidadã?
2. Você privilegiou mais as aulas expositivas, mesmo quando tratou de temas atuais. Por que fez essa opção?
3. Literalmente corrige os exercícios que acompanham o livro do aluno pela correção do livro do professor. Com poucas ressalvas. Acredita que assim desenvolve o criticismo e a autonomia do educando?

Textos complementares

1. Qual foi seu objetivo ao trabalhar, por exemplo, com o texto: Diálogo passado presente? (p. 260 - manual do professor)
2. Por que fez a opção de não trabalhar com debate? Qual a sua opinião sobre as falas dos alunos?
3. Utiliza textos de outros autores em suas aulas? Textos contraditórios aqueles do livro didático?

Geral

1. Quais os principais problemas que enfrentou na sua prática?
2. Os resultados que vêm alcançando te deixam satisfeita?
3. Mudaria algo ou teria sugestões de melhoria para sua prática cotidiana?

ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL DOS ALUNOS

MODELO UTILIZADO NA ESCOLA.

1. Série: _____

2. Idade: _____

3. Nível de escolaridade do pai:

- ☐ Superior
- ☐ Ensino médio completo
- ☐ Ensino médio incompleto
- ☐ Ensino fundamental completo
- ☐ Ensino fundamental incompleto
- ☐ Ensino infantil
- ☐ sem escolaridade

4. Nível de escolaridade da mãe:

- ☐ Superior
- ☐ Ensino médio completo
- ☐ Ensino médio incompleto
- ☐ Ensino fundamental completo
- ☐ Ensino fundamental incompleto
- ☐ Ensino infantil
- ☐ sem escolaridade

5. Renda familiar:

- ☐ até 1 salário mínimo
- ☐ de 1 a 5 salários mínimos
- ☐ de 5 a 10 salários mínimos
- ☐ mais de 10 salários mínimos

6. Tipo de residência:

- ☐ própria ☐ alugada ☐ outros

7. Profissão do pai:

8. Profissão da mãe:

9. Profissão do responsável por seus cuidados:

10. Quantas pessoas moram na sua casa: _____

11. Enumere de 1 a 7 as atividades abaixo iniciando pela que você mais pratica até a que você menos pratica:

- ☐ assistir à televisão
- ☐ navegar na Internet
- ☐ ir ao cinema
- ☐ ler livros de romance
- ☐ ler jornal
- ☐ ler revistas de esporte
- ☐ ler gibis ou romances
- ☐ ler revistas como Veja, Época, Isto é...

12. Você pretende seguir que carreira quando se formar?

13. Pretende prestar prova para a IFMT?

MUITO OBRIGADA!

ANEXO 6– SUMÁRIO DOS CONTEÚDOS APRESENTADOS NA COLEÇÃO

6º ano	Unidade 1: Tempos e culturas	Capítulo 1: Cultura e diversidade Capítulo 2: História: reflexão e ação Capítulo 3: Tempo e calendário
	Unidade 2: As primeiras sociedades	Capítulo 4: Primeiros humanos Capítulo 5: Primeiros povos da América
	Unidade 3: Os centros urbanos antigos	Capítulo 6: Sociedades da Mesopotâmia Capítulo 7: África: Egito Antigo Capítulo 8: África: Reino de Cuxe Capítulo 9: Hebreus e fenícios Capítulo 10: Povos da China e da Índia
	Unidade 4: Gregos, romanos e bizantinos	Capítulo 11: Grécia Antiga: política e democracia Capítulo 12: Grécia Antiga: vivências culturais Capítulo 13: Roma Antiga: a construção de um império Capítulo 14: Roma Antiga: vivências culturais Capítulo 15: Bizâncio e seu império Projeto: Cultura e diversidade

7º ano	Unidade 1: Europeus, árabes e africanos	Capítulo 1: Formação da Europa feudal Capítulo 2: Transformações na Europa feudal Capítulo 3: Mundo islâmico Capítulo 4: Povos africanos
	Unidade 2: Contatos e confrontos	Capítulo 5: Renascimento cultural Capítulo 6: Reformas religiosas Capítulo 7: Expansão europeia Capítulo 8: Povos da América Capítulo 9: Impactos da conquista

7º ano	Unidade 3: Formação do Brasil colonial	Capítulo 10: Meio ambiente e colonização Capítulo 11: Estado e religião Capítulo 12: Cotidiano e economia colonial Capítulo 13: Trabalho africano Capítulo 14: Holandeses no Brasil Capítulo 15: Conquistas e fronteiras Capítulo 16: Mineração e sociedade Projeto: Faces do trabalho
--------	---	--

8º ano	Unidade 1: Do súdito ao cidadão	Capítulo 1: Antigo Regime e Revolução Inglesa Capítulo 2: A era do iluminismo Capítulo 3: Industrialização e trabalho Capítulo 4: Formação dos Estados Unidos Capítulo 5: Revolução Francesa Capítulo 6: Época de Napoleão
	Unidade 2: As independências na América Latina	Capítulo 7: Independências na América Capítulo 8: Independência do Brasil
	Unidade 3: O domínio das grandes potências	Capítulo 9: Estados Unidos no século XIX Capítulo 10: Europa no século XIX Capítulo 11: Imperialismo na África e na Ásia
	Unidade 4: Brasil Império	Capítulo 12: Primeiro Reinado Capítulo 13: Período regencial Capítulo 14: Segundo Reinado Capítulo 15: Crise do Império Projeto: Caminhos da cidadania

9º ano	Unidade 1: Guerras e revoluções	Capítulo 1: Primeira Guerra Mundial Capítulo 2: Revolução Russa Capítulo 3: Crise capitalista e totalitarismo Capítulo 4: Segunda Guerra Mundial
--------	------------------------------------	--

ANEXO 7. Esquema com a seleção de alguns exemplos das práticas de uso com o livro didático em sala

Seleção de aulas observadas

1. Exposição com explicação da matéria

- a) Para deixar o texto do livro mais compreensível para os alunos

Aulas: 1, 3, 5, 14, 15

- b) Explicar os conceitos

Aulas: 1, 2, 5, 6, 15, 16, 17, 19

- c) Situar o assunto no tempo e no espaço

Aulas: 5, 7, 10, 16, 17, 19

- d) Relacionar os fatos e os personagens

Aulas: 5, 6, 16, 17, 20

- e) Buscar compreensão a partir da experiência de vida do aluno

Aulas: 2, 6, 11, 16

2. Explicação que utilizou outros recursos didáticos (livro ou não): mapas, gráficos, texto complementar.

Aulas: 2, 3, 5, 6, 8, 15, 16, 17

3. Momentos de participação dos alunos ou que a professora questionou/debateu com os alunos

Aulas: 1, 5, 6, 7, 13, 14, 15, 16, 17, 19

4. Aplicação de exercícios

- a) Do livro didático

- b) Resumos

Aulas: 17 (esquema no quadro), 09/04/18.

- c) Questionários do professor

Aula: 14

- d) Outros

5. Questionamentos da professora ao livro

Aulas: 12, 15

6. Avaliações de aprendizagem

Aulas: 7, 12/03/18; 16, 02/04/16

7. Leitura de textos do livro didático

Aulas: 2, 4, 11, 12, 14, 19, 20

ANEXO 8. Exemplo de planejamento do livro didático das aulas observadas.

Observação de Recorrências

PLANEJAMENTO DE HISTÓRIA – ANO 2018.

GOVERNO DE MATO GROSSO ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO	
Planejamento Anual	
TURMAS: 6º Ano	
PERÍODO: Vespertino	
DURAÇÃO: Primeiro Bimestre	
CONTEÚDO: 1 - Cultura e Diversidade: Os Seres Humanos e Outros animais, Bumba meu Boi e Diversidade Cultural. 2 - História: Reflexão e Ação, Sentidos da " história". Fazer e Estudar história e Fontes Históricas. 3 - Tempo e Calendário: Contagem de Tempo, Calendário e O Século, Periodização históricas. 4 - As Primeiras Sociedades: Primeiros Humanos, Origens do Ser Humano, Na África: os vestígios mais antigos, Homo Sapiens e Diversidade Cultural e Hominídeos.	
COMPETÊNCIAS: • Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros. • Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe e associá-las aos problemas que se propõem resolver. • Utilizar tecnologias para acessar acontecimentos do passado identificando a organização da sociedade em diferentes tempos e espaços, percebendo e acolhendo semelhanças e diferenças na história, cultura e tempo.	
HABILIDADES: • Identificar e comparar organizações de algumas sociedades coletoras e caçadoras na antiguidade. • Conhecer as formas de reconstituição do passado e especificidades do trabalho do historiador. • Comparar diferentes visões a respeito da origem da vida no planeta. • Constatar que o ser humano é o resultado de um longo processo evolutivo. • Identificar as diversas medidas de tempo usadas para ordenar os acontecimentos em linhas cronológicas.	

- **Comparar** o modo de vida do homem do Paleolítico com o do Neolítico e **destacar** as mudanças que a revolução agrícola trouxe para as sociedades humanas e a natureza.
- **Conhecer** a história dos metais e os seus diversos usos.
- **Explicar** a origem da escrita.

METODÓLOGIA/ATIVIDADES:

- Aulas expositivas e dialogadas, análise de fontes históricas, imagens, mapas, atividades de registros escritos, atividade de pesquisa e apresentação de seminários.

RECURSOS:

- Quadro branco, Pincel, Livro didático e Data Show.

AVALIAÇÕES:

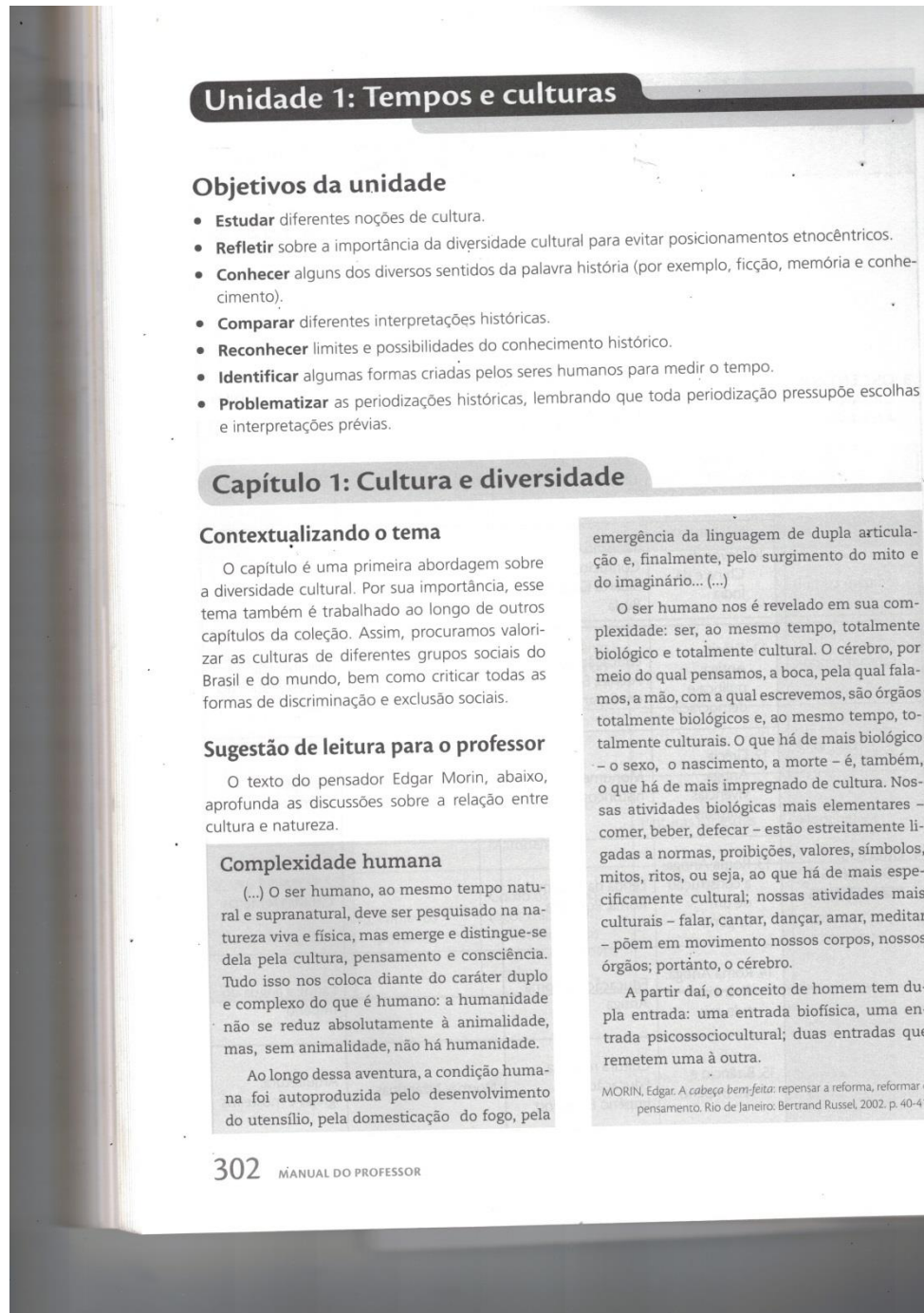
- ❖ A avaliação do desempenho do aluno se dará durante o ano letivo, levando em conta pontualidade, assiduidade, interesse e participação no decorrer das atividades propostas. A mensuração do domínio teórico é feita através de avaliações diagnóstica, realizada ao início de cada aula, formativa e somativa e execuções de trabalhos individuais e em grupo. A avaliação aqui é entendida como instrumento de investigação e orientação do trabalho educativo.

BIBLIOGRAFIAS:

- Cotrim, Gilberto
Historiar: 6/Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues. – 2. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2015.
- Projeto Araribá; História/ obra coletiva. Moderna: editora responsável Maria Raquel Apolinário Melani. – 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2006.

ANEXO 9. Exemplo de divisão de conteúdo no Manual do Professor do livro didático das aulas observadas.

COTRIM, Gilberto. *Historiar*, 2015



ANEXO 10. Sumário do manual do professor - suplemento

Sumário

1. Pressupostos: conhecimento e ofício	260
1.1. Diálogo passado e presente.....	260
1.2. Campo ampliado: novas fontes e novos interesses.....	260
1.3. O passado: um campo de interpretações.....	261
1.4. Campo fértil de conhecimento.....	261
1.5. Integração entre ensino e pesquisa.....	262
2. Aula, livro e ensino	262
2.1. O livro como recurso didático.....	262
2.2. Cidadania e livro didático.....	263
3. Organização da obra.....	263
3.1. Proposta da coleção.....	264
3.2. Os volumes e sua estrutura.....	264
3.3. Os capítulos e suas seções.....	267
3.4. Os projetos temáticos.....	268
4. Usos do livro e possibilidades de trabalho.....	269
4.1. Interdisciplinaridade.....	269
4.2. Mapas.....	272
4.3. Iconografia e leitura de imagens.....	273
4.4. Literatura.....	278
4.5. Memória oral.....	282
4.6. Filmes.....	283
4.7. Espaço social.....	286
5. Africanos, afro-brasileiros e indígenas.....	290
5.1. África e afrodescendentes.....	290
5.2. Os povos indígenas.....	294
5.3. Leituras para o professor e outras indicações.....	298
6. Avaliação pedagógica	298
7. Orientações específicas para o 6º ano.....	300
Bibliografia	352