

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O USO DO LIVRO DIDÁTICO, EM
SALA DE AULA, POR
PROFESSORES DE HISTÓRIA

Danielle Parker Andrade Espíndola

2003

Danielle Parker Andrade Espíndola

O USO DO LIVRO DIDÁTICO, EM SALA DE AULA, POR PROFESSORES DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em educação.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Lana Mara de Castro Siman

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2003

Dissertação defendida e aprovada, em 28 de novembro de 2003, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof^a. Dr.^a Lana Mara de Castro Siman – Orientadora

Prof^a. Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Prof^a. Dr.^a Ceris Salete Ribas da Silva

Este trabalho
é dedicado
à
minha querida
avó Cecy

Agradecimentos

Agradeço:

A Deus, por ter me feito capaz.

À professora Lana, pela delicadeza, carinho e competência com que conduziu e orientou este trabalho.

Ao professor Kazumi Munakata, pela disponibilidade em nos auxiliar nos momentos em que recorremos a ele.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À professora Júlia, diretora da E. E. Maestro Villa Lobos, que abriu as portas do estabelecimento para que pudéssemos realizar nossa pesquisa de campo, recebendo-nos com muita dedicação e presteza.

Aos professores Eneida, Mirelle e Alexandre por terem permitido que acompanhássemos e analisássemos suas práticas, mostrando-se absolutamente interessados em ajudar-nos na construção desta pesquisa.

Ao Fred, companheiro nessa jornada... que, com seu carinho, amor e apoio, foi fundamental para que eu realizasse esta dissertação a qual, com certeza, é a “nossa dissertação”!

À Joyce, amiga de todas as horas, pelo apoio nos momentos difíceis, pela paciência de me escutar e pelas “luzes” que se acenderam durante as nossas intermináveis conversas.

À Eliane, minha sogra, pela presteza e dedicação com as quais me auxiliou nos momentos finais deste trabalho.

À minha mãe, por estar ao meu lado em todos os momentos; às minhas irmãs Marta e Bárbara, pelo apoio e ao meu avô, pelo carinho.

À minha avó, por ter estado ao meu lado nesse percurso, com seu carinho e amor eternos.

À Shirlei, pela força e estímulo desde os primeiros passos deste Mestrado.

Ao meu pai, sogro, cunhados, tios e primos, pelo apoio.

Aos amigos que estimularam a realização deste trabalho.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

O uso do livro didático, em sala de aula, através da observação das práticas de três professores de História do Ensino Médio é o objeto desta dissertação que se insere no campo do ensino de História e dos Saberes Escolares.

Através de entrevistas semidirigidas e da observação sistemática de um conjunto de aulas dos professores participantes, focalizamos suas práticas e reflexões sobre o uso do livro didático. Nosso objetivo foi compreender como os professores têm utilizado o manual didático e se/como as transformações que vêm ocorrendo no campo do Ensino de História e nos próprios livros didáticos estão fazendo parte dos cotidianos das salas de aula.

O desenvolvimento das categorias de análise deu-se a partir de nossa imersão no campo de pesquisa. Tomamos como referencial teórico estudos do campo dos Saberes Escolares e do livro didático. Dialogando com os conceitos de escolarização, saber acadêmico, saber escolar, saber a ser ensinado, saber ensinado, prática reflexiva, entre outros, analisamos as formas como os docentes se apropriam dos conteúdos veiculados pelo livro didático adotado – saber a ser ensinado – transformando-os no saber ensinado. A esse processo denominamos reescolarização.

Nossas análises foram feitas com base no cruzamento dos dados das entrevistas com as observações de campo. Identificamos não só o uso do manual didático empreendido, mas também os principais fatores que influenciaram nas práticas dos professores, tais como o vestibular, a experiência prática dos docentes e o tempo escolar/cronológico. Através da seleção de determinados episódios observados, procuramos fazer com que os professores refletissem sobre suas práticas, expondo suas concepções. Constatamos que o trabalho dos docentes em sala de aula foi bastante condizente com seus depoimentos.

Esta pesquisa permitiu-nos verificar a complexidade do uso do livro didático devido aos diversos fatores que o influenciam no cotidiano de uma sala de aula. Consideramos que 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 assuntos, alterando a ordem dos itens, questionando certos termos adotados pelo autor do manual), este ainda é tido como sistematizador e, de certa forma, legitimador do conteúdo. Assim, nota-se uma dualidade autonomia/sujeição na relação entre os professores e o livro didático adotado, dualidade essa relacionada, principalmente, à experiência docente e às concepções dos processos ensino/aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE:

ensino de História; saber escolar; escolarização; livro didático; prática pedagógica.

SUMMARY

The subject of this dissertation is the use of instructional material in the classroom, with a focus on the subject of History and Pedagogy, through the observation of three high school level teachers of History.

Using semi-directed interviews and systematic observation of a series of classes given by the participating teachers, we focused on their practices and reflections on the use of instructional material. Our objective was to understand how teachers use the material and how or if transformations occurring in the scholastic subject of History, and its related instructional material, have become a part of daily practice in the classroom.

The development of the categories of analysis grew from our immersion in the field of research. We used as a reference theoretical studies in Pedagogy and the instructional material. Interaction within the concepts of academic knowledge, scholastic knowledge, material to be taught, taught material, reflexive practice, among others, was used to analyze the manner in which teachers adapt themselves to adopted instructional material (material to be taught), transforming it into transmitted knowledge.

Our analyses were done based on crossing data from interviews with that obtained from observation. We identified not only the use of the instructional material employed, but also the principal factors which influenced the practices of the teachers, such as *vestibular* exams, experience levels of the teachers and chronological teaching time. Through the observation of selected situations, we sought information as to the reflections of the teachers about their practices. It was noted that the classroom practices of the teachers corresponded very much with what was derived from their interviews.

This research allowed us to verify the complexity of the instructional material usage due to the diverse factors encountered daily in the classroom which influence it. We consider that the teachers observed are in transition; at the same time breaking the rigidity of instructional material (i.e.: inserting material, altering the order of items, questioning certain terms adopted by the authors), while maintaining the material as a means of organizing and legitimating course contents. Thus we note an autonomy/subjection duality in the relationship between the teachers and the instructional material, related principally to the experience of the teachers and the conception of the process of teaching/learning.

KEY WORDS

History instruction; Pedagogy; instructional material; pedagogical practice

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Capítulo 1. AS MUDANÇAS NO ENSINO DA HISTÓRIA E NO LIVRO DIDÁTICO	19
1.1. As mudanças no ensino de História	19
1.2. Livro didático: múltiplas faces, múltiplos enfoques	26
1.3. O uso do livro didático	40
Capítulo 2. ESCOLARIZAÇÃO E “REESCOLARIZAÇÃO”	48
2.1. Quais conteúdos integrarão o currículo formal?	49
2.2. Saber acadêmico de referência e saber escolar: aproximações e diferenças	52
2.3. Transposição didática e escolarização	55
2.4. Livro didático e a escolarização dos saberes	59
2.5. Livro didático e professor: escolarização e reescolarização	65
2.6. A importância da prática reflexiva no processo pedagógico	68
Capítulo 3. O CONTEXTO DA PESQUISA: METODOLOGIA, CAMPO E SUJEITOS	72
3.1. Critérios de seleção dos participantes da pesquisa	80
3.2. Caracterização da escola	83
3.3. Apresentação dos sujeitos da pesquisa: os professores	84
3.4. As turmas acompanhadas	86
3.5. Apresentação do livro didático adotado	92
3.6. Organização dos dados	94
Capítulo 4. DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE OS PROFESSORES E O SABER A SER ENSINADO	97
4.1. Apreciações dos professores acerca do livro didático adotado	100
4.2. O papel que atribuem ao livro e seu lugar no processo ensino/aprendizagem	107
4.3. O papel que os professores se atribuem no uso do livro didático	110
4.4. Concepções acerca do ensino de História	112
4.5. O peso dos fatores externos no processo de reescolarização	117
Capítulo 5. DA TRANSFORMAÇÃO DO SABER A SER ENSINADO EM SABER ENSINADO: O PROCESSO DE REESCOLARIZAÇÃO	122
5.1. Aproximações com o “vivido” dos alunos	123
5.2. Relações entre concepções e práticas docentes	129
5.3. Alunos e livro didático: as relações estabelecidas pela mediação do professor	131
5.4. O tratamento das limitações apontadas pelos professores no livro didático	147

A REESCOLARIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	172
ANEXOS	180
ANEXO A. Roteiro para a 1ª entrevista com os três professores	181
ANEXO B. Roteiro para a 2ª entrevista com a professora Eneida	182
ANEXO C. Roteiro para a 2ª entrevista com o professor Alexandre	184
ANEXO D. Roteiro para a 2ª entrevista com a professora Mirelle	185
ANEXO E. Itens para reflexão – professora Eneida	186
ANEXO F. Itens para reflexão – professor Alexandre	187
ANEXO G. Questionário sócio-econômico-cultural dos alunos	188
ANEXO H. Estruturas que compõem os capítulos do livro didático adotado	189
ANEXO I. Esquema para a seleção dos exemplos das práticas de uso do livro didático observadas	191
Capítulo do livro adotado	193

Lista de Quadros, Tabelas e Figuras

<i>Quadro 1 - A inserção no campo de pesquisa</i>	78
<i>Quadro 2 - Grupo dos professores participantes da pesquisa</i>	85
<i>Quadro 3 - Perfil das turmas acompanhadas</i>	87
<i>Quadro 4 - Utilização do livro didático</i>	165
<i>Tabela 1 – Faixa etária dos alunos por turma (turma 1 A)</i>	87
<i>Tabela 2 – Faixa etária dos alunos por turma (turma 1B)</i>	87
<i>Tabela 3 - Faixa etária dos alunos por turma (turma 2 A)</i>	88
<i>Tabela 4 - Nível de escolaridade do pai por turma (turma 1 A)</i>	88
<i>Tabela 5 - Nível de escolaridade do pai por turma (turma 1 B)</i>	88
<i>Tabela 6 - Nível de escolaridade do pai por turma (turma 2 A)</i>	89
<i>Tabela 7 – Nível de escolaridade da mãe por turma (turma 1 A)</i>	89
<i>Tabela 8 - Nível de escolaridade da mãe por turma (turma 1 B)</i>	90
<i>Tabela 9 - Nível de escolaridade da mãe por turma (turma 2 A)</i>	90
<i>Figura 1 - Transposição Didática</i>	57
<i>Figura 2 - Escolarização</i>	58
<i>Figura 3 - Reescolarização</i>	66
<i>Figura 4 - COTRIM, Gilberto. História Global... p.177</i>	132

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino de História tem sido alvo de inúmeros questionamentos. A disciplina ganhou destaque em meio às transformações que ocorriam na sociedade brasileira da década de 80 com a "emergência incontrolada de um ideal de mudanças e do nomeado 'desejo de participação'" (Santos, 1997, p.1), despertando o interesse de diversos grupos sociais ligados a essas mudanças.

Nesse momento, a historiografia e a educação também passavam por transformações. Houve uma multiplicação dos debates sobre o ensino de História. Muitos eram os sujeitos que discutiam as mais variadas propostas acerca dos rumos que o ensino dessa disciplina deveria tomar. Inúmeras propostas de trabalho partiam de profissionais da área de educação, órgãos públicos e do mercado editorial. Foram alvos de discussões: os processos de seleção e organização dos conteúdos, as metodologias de ensino, o papel social do conhecimento histórico, os livros didáticos.

Em meio a esses debates, parecia ponto comum a crítica ao que passou a ser chamado "ensino tradicional", que tinha como base a memorização de datas, nomes, heróis e "fatos importantes". Tornou-se freqüente, entre aqueles que procuravam superar esse "ensino tradicional", o discurso de "formar um cidadão consciente" e de "levar os alunos a se sentirem sujeitos da História". Dessa forma, grande parte das pessoas envolvidas nesse debate concordavam que era necessário se processar mudanças no ensino dessa disciplina.

Na década de 80, Secretarias de Educação, como as de Minas Gerais e São Paulo dentre outras, deram início a uma reestruturação do currículo de História. Abriu-se, então, um amplo campo de pesquisas ganhando destaque as investigações relacionadas à prática dos professores e o estudo das políticas e intervenções de órgãos oficiais nessa área.

Isso se prolonga nos anos 90, quando minha vivência em sala de aula e dentro do estabelecimento de ensino levou-me a inúmeras questões a respeito das práticas docentes.

Graduei-me em História pela UFMG em 1997. Em 1998, entrei pela, primeira vez, em uma sala de aula como professora. Era grande o desejo de conquistar meus alunos, de fazê-los gostar de História – já que essa é uma disciplina considerada “chata”, “de decoreba”... “que dá sono”... Estava ansiosa por desenvolver um trabalho interessante, que levasse os alunos a pensar, a estabelecer relações entre os fatos históricos, a compreender conceitos e construir suas próprias visões da História. Não queria ficar presa ao livro didático e cair naquela aula monótona, tradicional. Tinha uma grande preocupação em estabelecer relações com fatos atuais, em criar aulas dinâmicas, em desenvolver nos alunos o gosto de estudar História. Mas, quando dei por mim, lá estava eu... repetindo o livro didático, passando esquemas no quadro, elaborando questionários! Isso incomodou-me profundamente, mas a inexperiência dificultava a realização de um trabalho diferenciado.

Pude perceber, em conversas com outros professores da escola onde lecionava – Escola Estadual Maestro Villa Lobos, a mesma onde realizei a pesquisa de campo – que este não era um problema exclusivamente meu. Notei uma certa “dissonância” entre a teoria e a prática. Constatei a existência de um discurso de rompimento com o "ensino tradicional", preocupado em formar "cidadãos conscientes" e em fazer com que os alunos se sentissem "sujeitos da História" acompanhado de uma prática tradicional que colocava os alunos como meros receptores do conhecimento transmitido pelo professor. Seria essa “dissonância” reveladora de certa dificuldade, por parte de grande número de professores, de inserir em suas aulas um novo conhecimento histórico escolar, resultante das inovações historiográficas e didático-pedagógicas divulgadas desde meados da década de 80?

Muitos professores diziam que o problema estava no livro didático que limitava o trabalho, era incompleto, direcionava a aula, apresentava uma visão positivista ou marxista ou cultural demais... Enfim, apontavam o livro didático como o grande culpado pelos problemas no ensino de História.

Insatisfeita com o meu próprio trabalho em sala de aula, decidi buscar respostas mais efetivas para minhas inquietações. Considerando que, de fato, o livro didático é o material mais utilizado nas aulas de História e que ele é, muitas vezes, apontado pelos professores como culpado pela má qualidade do ensino, pareceu-me um bom caminho estudar as relações estabelecidas entre o professor e o livro didático. Começava a esboçar-se meu possível objeto de pesquisa.

Em 2001, ingressei no Mestrado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG com o projeto O uso do livro didático nas aulas de História. Iniciei, então, os estudos acerca desse tema, fazendo um levantamento da bibliografia disponível. Tive contato com autores como Circe Bittencourt, Kazumi Munakata, Antônio Batista, e vários outros, que se mostraram referências importantes para compreender o livro didático em suas várias dimensões.

A leitura de artigos, livros e teses possibilitou situar, de forma mais clara, meu objeto de pesquisa, na medida em que indicou as várias possibilidades de análise do livro didático (um objeto multifacetado, como tão bem nos aponta Batista (2000)), os vários lugares que ele ocupa, bem como as transformações pelas quais vem passando sob a influência das novas tendências historiográficas, dos novos objetivos atribuídos ao ensino de História, das demandas do mercado – como é o caso do vestibular – e das diretrizes curriculares apresentadas pelos governos Federal e Estadual.

Considerando-se, portanto, que o livro didático ocupa um papel de destaque na sala de aula e no processo ensino/aprendizagem como um todo, que este material vem sofrendo alterações em sua forma e conteúdo e que o discurso dos professores também tem se modificado no que se refere à visão sobre como deve ser o ensino de História com vistas a alcançar os novos objetivos a ela atribuídos, propus a análise da prática do professor em sala de aula com o livro didático. De que forma o professor vem usando esse material nesse contexto de inovações? Houve alterações em sua prática cotidiana? Que papel é atribuído ao livro didático pelo professor em suas aulas? Quais dificuldades ele encontra para trabalhar com esse material? Quais os fatores que influenciam o uso

do livro didático pelo professor em sala? Estas foram algumas das questões que procurei responder – ainda que parcialmente – no decorrer da pesquisa.

Os caminhos para encontrarmos os referenciais teóricos que nos dessem suporte para a análise do uso do livro didático desenvolvido pelo professor de História em sala de aula foram sinuosos. A ausência de estudos a esse respeito, ao mesmo tempo que justificou nossa pesquisa, tornou mais difícil nosso trabalho. As categorias de análise foram sendo construídas com base nas poucas referências teóricas que encontramos e, principalmente, no próprio campo em que realizávamos as observações.

Realizadas várias leituras, optamos pelo campo dos Saberes Escolares. Nosso referencial teórico baseou-se em Yves Chevallard (1991), Jean-Claude Forquin (1992, 1999), Philippe Perrenoud (1993, 1999) – que tratam dos processos de transposição didática e prática reflexiva, Magda Soares (1996) – que trata do processo de escolarização. Além destes, no campo dos estudos sobre livro didático, foram referências fundamentais Antônio Batista (2000), Circe Bittencourt (1993, 1997), Kazumi Munakata (1997, 1998, 1999) e outros.

O foco de nossa pesquisa é, fundamentalmente, o trabalho do professor em sala de aula – sua prática com o livro didático. Buscamos conhecer a forma como os docentes cujas aulas observamos se apropriaram do manual didático de modo a transformar o saber por ele veiculado – o saber a ser ensinado – em saber ensinado.

Nossas análises foram feitas com base nos dados colhidos nas três etapas da pesquisa de campo:

- I. entrevista com os docentes, visando a apreender as concepções gerais dos professores acerca do ensino de História, do livro didático e de seus trabalhos em sala de aula;
- II. observação sistemática das aulas de três professores, focalizando o uso do livro didático;
- III. nova entrevista com os professores, a fim de conhecer suas análises, reflexões e justificativas a respeito de determinados episódios, considerados

mais significativos, selecionados a partir dos dados coletados nas observações das aulas e na primeira entrevista.

A partir do cruzamento dos dados coletados e com base no referencial teórico adotado, procuramos compreender e analisar os usos do livro didático, empreendidos pelos três professores sujeitos de nossa pesquisa. Para tanto, foram construídas categorias com as quais procuramos conhecer e compreender a apropriação do livro didático pelos professores e a reescolarização do seu conteúdo por eles empreendida.

A presente dissertação está dividida em cinco capítulos, nos quais apresentamos, localizamos e analisamos nosso objeto de pesquisa.

No Capítulo 1, AS MUDANÇAS NO ENSINO DA HISTÓRIA E NO LIVRO DIDÁTICO, apresentaremos o contexto no qual se insere nosso objeto – o uso do livro didático pelo professor de História. Consideramos que as transformações no campo do ensino de História têm promovido inovações que vêm sendo englobadas por muitos manuais didáticos, sobretudo a partir da década de 1980. Assim, procuramos apresentar no Capítulo 1 essa rede de transformações que acaba por influenciar no processo ensino/aprendizagem e, supostamente, no uso do livro didático. Para tanto, serão abordadas as mudanças pelas quais o ensino de História vem passando a partir da década de 1980; as alterações que vêm sendo introduzidas nos livros didáticos; as várias possibilidades de estudo desse objeto multifacetado; a influência do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na produção dos manuais didáticos. Incluímos, também, uma breve revisão bibliográfica dos trabalhos sobre livro didático a qual nos aponta para a escassez de estudos acerca de seu uso.

No Capítulo 2, ESCOLARIZAÇÃO E “REESCOLARIZAÇÃO”, ampliamos nosso quadro teórico. Para estudarmos o uso do livro didático pelo professor de História, tomamos como referencial os estudos do campo dos Saberes Escolares, destacando-se aí o conceito de escolarização. Consideramos que o uso do livro didático faz parte do processo de escolarização pelo qual passam os saberes, a fim de serem transformados

em objeto de ensino/aprendizagem. Entendemos que, ao se apropriarem do conteúdo veiculado pelo livro didático, os professores transformam esse conteúdo de modo a adequá-lo ao contexto no qual estão inseridos. Denominamos esse processo de reescolarização, visto que o professor está transformando o saber a ser ensinado, já escolarizado pelo livro didático, em saber ensinado, reescolarizado pelo professor. Abordaremos, então, no Capítulo 2, os conceitos de escolarização e reescolarização, transposição didática, saber acadêmico, saber escolar, saber a ser ensinado, saber ensinado e prática reflexiva. Procuramos relacionar tais conceitos com o livro didático e com seu uso pelo professor, em sala de aula, apontando o uso do manual didático como um processo bastante complexo, que exige dos docentes uma constante reflexão acerca de suas práticas de ensino.

No Capítulo 3, O CONTEXTO DA PESQUISA: METODOLOGIA, CAMPO E SUJEITOS, apresentaremos nossa metodologia de trabalho, bem como o contexto no qual se inseriu nossa pesquisa. As autoras Elsie Rockwell (1989), Regine Sirota (1995) e Ana Maria Salgueiro (1998), que serão apresentadas nesse capítulo, foram referências importantes em nossa imersão no campo de pesquisa. Seus estudos forneceram-nos instrumentos para a realização das entrevistas com os professores e para as observações das aulas. No Capítulo 3, apresentaremos, também, a escola na qual desenvolvemos a pesquisa de campo; os professores que foram entrevistados e acompanhados no decorrer do ano de 2002; as salas de aula nas quais realizamos as observações e o livro didático cujo uso foi objeto de análise.

O Capítulo 4, DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE OS PROFESSORES E O SABER A SER ENSINADO, trata da análise dos dados colhidos, sobretudo nas entrevistas. Nesse momento, serão apresentadas as relações que os professores acompanhados estabelecem com o ensino de História e com o livro didático; o papel que atribuem ao livro; o papel que se atribuem frente ao uso do manual didático; suas opiniões sobre o livro adotado e a influência dos fatores externos no processo de reescolarização. Procuramos apresentar e analisar a forma como os docentes acompanhados se relacionam com o saber a ser ensinado. Os pontos analisados nesse capítulo serão retomados no Capítulo 5, com vistas a compreender o modo como os

professores transformam esse saber em saber de fato ensinado, no processo de reescolarização dos conteúdos veiculados pelo livro didático.

No Capítulo 5, DA TRANSFORMAÇÃO DO SABER A SER ENSINADO EM SABER ENSINADO: O PROCESSO DE REESCOLARIZAÇÃO, refere-se ao uso do livro propriamente dito. Nele, apresentamos as formas como os três professores acompanhados apropriam-se do livro didático, trabalhando seu conteúdo – texto base, exercícios, imagens, informações complementares – de modo a aproveitar as potencialidades e/ou suprir/ignorar as deficiências, além de esboçarmos o tipo de relação que os alunos estabelecem com o livro a partir da mediação do professor. Esse capítulo foi construído a partir da triangulação das falas dos professores, retiradas das entrevistas, com as observações de sala de aula e com o referencial teórico. Procuramos exemplificar nossas concepções e análises, através da transcrição de trechos das aulas que fossem significativos para a compreensão do processo que chamamos reescolarização.

Na última parte, A REESCOLARIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES FINAIS, procuramos abordar aspectos das práticas dos três professores no uso do livro didático, apresentando nossas análises finais do processo de reescolarização desenvolvido por eles. Apontamos, ainda, as contribuições do nosso estudo para esse campo de investigação, assim como as perspectivas que se abrem a partir dele.

Capítulo 1. AS MUDANÇAS NO ENSINO DA HISTÓRIA E NO LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo, apresentaremos algumas das transformações que vêm ocorrendo no campo do ensino da História e do livro didático. Vemos, principalmente a partir da década de 80, a crescente crítica à “história tradicional” (relacionada à memorização de fatos, datas e heróis), privilegiando-se novos temas e abordagens, a integração entre ensino e pesquisa, uma nova perspectiva temporal, etc., sob a influência da Nova História. Nota-se a crescente valorização da História enquanto disciplina que deve contribuir para a formação de uma nova cidadania. Certamente, os manuais didáticos tendem a acompanhar tais mudanças, englobando-as em seus conteúdos. Trabalhamos com a hipótese de que essas transformações, embora não ocorram de modo uniforme e linear, acabam por influenciar, em maior ou menor grau, na prática do professor em sala de aula, inclusive no uso que este faz do livro didático – que é o objeto da presente pesquisa.

1.1. As mudanças no ensino de História

Paralelamente às transformações mais amplas que ocorrem na sociedade, a partir das décadas de 1980 e 1990, com o processo de redemocratização do país, redimensionam-se tanto aspectos voltados para o processo de ensino/aprendizagem quanto as finalidades do ensino de História, enquanto disciplina que visa a contribuir para a formação de uma nova cidadania.¹ No que toca aos processos de ensino/aprendizagem Lana Siman argumenta:

A atenção de muitos professores e pesquisadores se deslocou das temáticas e abordagens que privilegiavam o desvelamento das conexões existentes entre ensino de História e ideologia dominante manifestas nos livros didáticos, nos programas de ensino, nas práticas de sala dos professores, nos programas escolares para o entendimento

¹ A esse respeito, ver DAGNINO (1994); SANTOS, B. (2000); TELLES (1994)

dos processos de ensino-aprendizagem situados numa perspectiva inovadora do ensino de História.

Esse conjunto de novas preocupações situadas no campo de ensino-aprendizagem vem sendo impulsionadas por um desejo de contribuir para a formação de uma nova cidadania – a cidadania participativa – a qual requer uma atenção particularizada para os processos de formação dos sujeitos na construção de sua historicidade e na aquisição de instrumentos para a compreensão da realidade histórica social. Esta nova função social atribuída ao ensino de História vem sendo alimentada, de um lado, pelas renovações historiográficas e, de outro, por aquelas que se produzem no campo pedagógico. (1999, p.1)

Uma das transformações ocorridas é evidenciada pelas discussões acerca da “história tradicional”. A produção bibliográfica das décadas de 80 e 90 tem demonstrado com muita convicção e clareza que o ensino de História identificado com o estudo do passado acabado, com a memorização de fatos, datas e heróis, ou seja, uma História acrítica e sem nenhuma relação com as vivências dos alunos, já não tem espaço dentro do novo contexto escolar. Caimi (2001) destaca diversos autores dentre os quais Míriam Moreira Leite, Sidnei Munhoz, Dulce Whitaker que apontam como principais características dessa chamada história tradicional um discurso unitário, sem conflitos entre as classes, que desconsidera o papel dos indivíduos, que é intolerante com a diversidade, preconceituoso e repleto de fanatismos. Ensinada nessa perspectiva, a História acaba tornando-se enfadonha e desinteressante para os alunos, não exigindo nenhum tipo de raciocínio mais elaborado que vá além da memorização de fatos.

No que se refere à perspectiva temporal, trata-se de uma História “episódica, linear, estática, uniforme e evolutiva”. Elza Nadai (1984) destaca que tal abordagem não possibilita a compreensão da “globalidade histórica”, perdendo-se a articulação entre os elementos das estruturas e a noção de conjunto. Dessa forma, reforça-se o eurocentrismo e a visão evolutiva da História que exclui diversas sociedades do processo histórico, forçando-as a se adequarem ao modelo vigente.

De acordo com Caimi (2001), os alunos não se reconhecem como sujeitos históricos dentro dessa perspectiva eurocêntrica e linear. A reflexão historiográfica não é incentivada já que o foco está na memorização dos fatos passados. As principais queixas dos professores a esse respeito referem-se ao excessivo tempo gasto com o estudo de períodos remotos, restando pouco espaço para o debate do tempo presente.

São muitas as críticas feitas às atividades baseadas na memorização de conteúdos - como os questionários, a leitura do livro didático, as cruzadinhas, etc. Autores como Selva Guimarães Fonseca (1990), Luís Carlos Villalta (1996), Conceição Cabrini (1994), entre outros, consideram-nas “imbecilizantes”, pobres, não contribuindo para a formação de alunos críticos e ativos. Mesmo as novas linguagens de ensino, baseadas em objetos iconográficos como charges, filmes, pinturas históricas, etc., embora venham ocupando um papel de destaque dentro das novas propostas metodológicas, de acordo com Caimi (2001), ainda estão muito longe de serem exploradas em todas as suas potencialidades. Isso acontece, segundo a autora, devido ao despreparo e à inabilidade de muitos professores que se apropriam desses recursos de forma muito superficial, utilizando-os como recurso para deixar as aulas menos enfadonhas. Vistas dessa maneira, as imagens contribuem muito pouco para o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre a História.

Outra mudança que vem ocorrendo no campo do ensino é evidenciada pela crescente preocupação com a formação de um cidadão capaz de exercer o pensamento crítico e de participar de forma ativa da vida democrática, o que leva a uma redefinição do papel do ensino de História, tanto no âmbito educativo quanto no social, principalmente a partir da década de 80. No contexto dessas novas preocupações, vários autores, dentre os quais Lorene dos Santos (1997), destacam que a História deve promover um diálogo entre diferentes culturas/temporalidades, num contraponto permanente entre presente/passado, partindo da hipótese de que é pela contraposição com a diferença que se constrói a identidade, favorecendo a formação de uma nova cidadania. Nesse sentido, questões relativas a gênero, etnia, faixa etária e tantas outras parecem encontrar, no ensino da História, um campo fértil para a sua problematização.

Maria Laura Franco, Déa Fenelon, e outros autores, propõem que a realidade social seja o objeto fundamental do processo de ensino/aprendizagem da História, possibilitando que os alunos compreendam que esta é mutável, que é uma construção passível de relativizações e interpretações. Assim, partindo da realidade dos próprios alunos, estes podem sentir-se participantes, sujeitos da História.

Ainda tomando como referência Flávia Eloisa Caimi (2001), um outro aspecto que tem sido contemplado com uma vasta produção acadêmica, principalmente na década de 90, é a importância da integração entre ensino e pesquisa no ensino de História, buscando a interlocução entre conhecimento histórico e experiências cotidianas dos indivíduos. Tal perspectiva propõe a problematização do cotidiano dos sujeitos com fins a compreender a dinâmica das sociedades humanas. Fenelon (1994), Nadai (1992), dentre outros, defendem a valorização, por parte dos professores, de atividades de pesquisa que vão além da cópia de textos, possibilitando aos alunos a compreensão de que ensino e pesquisa são um único processo. Busca-se, dessa forma, familiarizar os alunos com os métodos do historiador, com vistas a compreender como se dá o processo de construção da História.

Notemos, pois, que existe uma grande preocupação, por parte de diversos pesquisadores com a efetiva mudança no ensino de História. Procura-se aproximar o conteúdo histórico da realidade dos alunos, inserindo no cotidiano da sala de aula a pesquisa histórica que privilegia uma variedade de fontes. As mais variadas propostas são no sentido de despertar no aluno o senso crítico, a reflexão, levando-o a compreender que a História é uma construção e que ele, enquanto sujeito histórico, deve ser capaz de participar ativamente das decisões.

O redimensionamento do trabalho com as temporalidades e periodizações históricas - com vistas a romper com a organização do conhecimento histórico apresentado numa seqüência progressiva e cronologicamente encadeados, tornam-se também alvo de discussões por parte de professores e pesquisadores. As noções de múltiplas temporalidades, de processo histórico não linear, da superação do binômio causa/conseqüência são preocupações das autoras Maria Auxiliadora Schmidt (1997) e

Nadai (1992). Caimi (2001) destaca que esse debate foi trazido da historiografia para o ensino de História. Vemos a configuração de uma proposta de “ruptura com a história teleológica”, influenciada, principalmente, pela historiografia francesa e inglesa.

A História Nova Francesa, herdeira da Escola dos Annales – que veio a se contrapor à História positivista que privilegiava grandes heróis e grandes feitos - , coloca em destaque novos problemas, novos objetos, novos métodos. Os diversos aspectos da existência humana ganham destaque dentro da História Nova. Tornam-se temas de pesquisa, por exemplo, a infância, o casamento, o sexo, os costumes, etc. Tem-se, então, a configuração da chamada História Total, que destaca o cotidiano, as novas abordagens e as novas fontes, como defende Jacques Le Goff (1984). Dessa forma, a noção de fonte histórica também é ampliada, passando a englobar uma diversidade de evidências (visuais, orais, estatísticas). De acordo com Santos (1997), Schmidt (1997), Nikitiuk (1996), e outros, os alunos devem trabalhar com outras linguagens e desenvolver outras formas de abordagem. Há também uma grande preocupação em se compreender as permanências e as mudanças de uma sociedade, daí a noção da longa duração, não sendo possível analisar e explicar tais mudanças através de uma História em curto prazo.

Os novos temas, abordagens, sujeitos históricos, fontes apresentados pela História Nova vêm a contribuir para as inovações em termos do ensino de História, mesmo que ainda apareçam como "complemento" do currículo tradicional, sem romper completamente com a chamada "História tradicional" presa aos grandes marcos.

Sob a influência da História Nova e de novas visões a respeito do processo ensino/aprendizagem realizaram-se as reformas curriculares da década de 80 e 90. Segundo Santos (1997), a diversificação de temáticas e de fontes de estudo é apresentada por vários professores em seus relatos de experiências como uma das principais alternativas para a superação do chamado “ensino tradicional”.

Conceição Cabrini (1994) defende a história ensinada a partir de temas geradores. No livro *O ensino de História: revisão urgente* (1994), a autora relata uma experiência desenvolvida numa turma de 5ª série, em 1983. O conteúdo histórico foi estudado a partir do eixo temático *migração nordestina*. Segundo esta mesma perspectiva, Cabrini et al. lançaram no mercado, em 2000, uma coleção de livros didáticos intitulada *História Temática: Tempos e Culturas*, pela editora Scipione, para o Ensino Fundamental.

Segundo Caimi (2001), a chamada história temática é um ponto polêmico no que se refere às propostas de mudanças no ensino de História. Le Goff nos alerta para os riscos de se cair na armadilha de uma “história que se encerra no tema”, sem que esse tema seja compreendido dentro de um sistema mais amplo de referências. Conhecimentos básicos dos conteúdos históricos são fundamentais para que os alunos não percam a visão da totalidade e de processo histórico. Philippe Ariès destaca a importância, por exemplo, de o aluno ter uma noção de cronologia histórica para que possa, inclusive, compreender e contextualizar uma visita a um museu ou a um antiquário.

Vemos, portanto, dentro desse contexto de discussões e propostas, a busca de alternativas - por parte dos professores, do governo, de associações científicas e Universidades - para a renovação do ensino de História. No final da década de 80 e na década de 90, ouvimos cada vez mais vozes que defendem um ensino desta disciplina que privilegie a apreensão, por parte dos alunos, dos processos históricos, das transformações, dos vários atores sociais. Ressalta-se a importância de se trabalhar com várias fontes sobre um mesmo assunto, buscando uma maior aproximação com a realidade, ao mesmo tempo em que se constrói no aluno a idéia 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.

No entanto, devemos estar atentos para o fato de que essas mudanças não acontecem de maneira uniforme e linear. Como em todo processo histórico, temos conflitos, permanências, consensos, rupturas... Cabrini (1994) e Caimi (2001) ressaltam que os currículos, programas e diversos livros didáticos ainda contemplam uma História

eurocêntrica, linear e evolutiva, embora muitos equívocos e mitos já se encontrem desconstruídos na historiografia brasileira. Para que seja possível romper, ainda que parcialmente, com essa realidade, não basta propor novas periodizações ou substituir o material didático. Como argumenta Ângela Maria Soares da Costa (1997), é necessário que se discuta a concepção de História, que o professor se convença de que esta é uma construção e mostre isso para o aluno através de uma nova metodologia de ensino, permitindo que o objeto de estudo apareça em todas as suas mediações e contradições.

De acordo com Caimi (2001), todo esse debate que na década de 80 apontava para a crítica aos conteúdos do ensino foi importante para incentivar a reflexão, por parte dos professores, sobre outras possibilidades para o ensino de História. Entretanto, é importante que se avance para análises mais profundas e, principalmente, para as proposições concretas. A autora 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. (2001, p. 120)

Schmidt (1997) nos alerta que, muito embora estejam ocorrendo essas várias transformações no campo da historiografia e do ensino como um todo, "no que se refere à prática cotidiana do professor de 1º e 2º graus, isto é, àquela instância denominada sala de aula, de um modo geral as mudanças ainda não são significativas." (p.55) Na maior parte das escolas brasileiras o material didático reduz-se ao quadro negro, giz e ao livro didático.

Esse conjunto de reflexões a respeito das mudanças e permanências no ensino de História reforça nossa indagação a respeito do papel do livro didático no cotidiano escolar. Como estariam os professores usando o livro no atual contexto? Que fatores acabam por influenciar de maneira mais preponderante nesse uso?

1.2. Livro didático: múltiplas faces, múltiplos enfoques

De acordo com uma vasta bibliografia disponível, o livro didático é um dos principais instrumentos de mediação, seleção e organização dos saberes escolares a serem ensinados. Este objeto tem se tornado, cada vez mais, alvo de interesse de muitos pesquisadores, sendo submetido às mais diversificadas e profundas análises. Thaís Fonseca (1998) afirma que

esse aumento do interesse pelo livro didático tem várias origens, mas, mais recentemente, relaciona-se a alguns aspectos bastante significativos: o crescimento, de ordem quantitativa, da utilização dos livros didáticos nas escolas brasileiras (...); o crescimento das opções no mercado (...); as recentes mudanças curriculares promovidas em vários estados brasileiros (...); a preocupação com a incorporação de tendências historiográficas consideradas mais avançadas (...); a constatação do papel de destaque ocupado pelo livro didático na prática pedagógica do professor. (p. 23)

Magda Soares (1996) destaca que o livro didático, muito antes dos programas e currículos mínimos, assumiu o papel de garantir às novas gerações a aquisição de saberes escolares considerados imprescindíveis à inserção na sociedade. Caberá a ele, como afirma Circe Bittencourt (1997), a função de veicular o saber científico, tornando-o acessível através de uma linguagem adequada ao seu público – alunos e professores principalmente.

Muitos pesquisadores têm se interessado pelo estudo do livro didático, dentre eles Kazumi Munakata, Circe Bittencourt, Conceição Cabrini, Antônio Batista, Arlette Gasparello, Lana Siman, Ceris Salete Silva, Maria Auxiliadora Schmidt. Por ser, como afirma Bittencourt (1997), um objeto multifacetado e de natureza bastante complexa, a análise desse objeto demanda uma conduta crítica e atenta frente às múltiplas abordagens possíveis.

Michael Apple (1997) nos mostra, de forma bastante clara, as principais dimensões que constituem a complexidade do livro didático:

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. (1997, p.74)

Justamente por desempenhar vários papéis e por ter inúmeros interesses envolvidos em sua constituição, é possível que se analise o livro didático sob diferentes perspectivas, como afirma Soares (1996): a *política*, que formula e direciona processos decisórios de seleção, distribuição e controle; a *econômica*, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição e a *pedagógica*, que avalia qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso.

Bárbara Freitag et al (1987) fazem um mapeamento da produção intelectual acerca do livro didático no Brasil. O maior número de trabalhos encontrados, segundo as autoras, refere-se ao *conteúdo* – principalmente o conteúdo ideológico - veiculado pelos livros didáticos. Em seguida, destacam os estudos sobre a *política* do livro didático, ressaltando que esta se confunde com sua *economia e história*.

De acordo com as autoras, os trabalhos sobre a política do livro didático podem ser, grosso modo, divididos entre aqueles produzidos pelo governo - os decretos, leis, justificativas, exposições de motivos, etc. – com a finalidade de regulamentar a produção e distribuição do livro didático no Brasil e os estudos e críticas feitas por intelectuais, políticos e cientistas à política desenvolvida pelo governo.

Freitag et al (1987) destacam que, nas décadas de 70 e 80, a discussão política do livro didático girou em torno dos seguintes temas: centralização *versus* descentralização da política do livro didático; qualidade *versus* quantidade do livro didático; livro didático para todos *versus* livro didático para os carentes.²

Podemos perceber, portanto, que a preocupação com o estabelecimento de uma política governamental para o livro didático não é nova. Na década de 90, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – foi o centro das discussões e objeto de um grande número de estudos dentro da política do livro didático. Associado a outros programas – como os Parâmetros Curriculares Nacionais – o PNLD indica uma nova postura do governo frente às transformações que vêm ocorrendo na educação brasileira. Este programa visa a regular e controlar o campo dos saberes através do livro didático. Araci Coelho (2002) considera que o caráter avaliativo oficial – que acaba por nortear os conteúdos que devem ser ensinados - e o fato de apontar quais os livros serão indicados para a compra e distribuição pelo governo fazem do PNLD um dos principais responsáveis pelas mudanças ocorridas nos livros didáticos na última década.

O PNLD vem sendo desenvolvido desde 1985, dentro do contexto de redemocratização política do país. Nesses quase 20 anos, passou por transformações, mas seus principais eixos norteadores permaneceram: viabilizar a escolha do livro pelo professor; distribuir livros gratuitamente às escolas; adquirir os livros com recursos do governo federal; adotar livros reutilizáveis, exceto na 1ª série.

Em 1996, o governo adotou algumas medidas com vistas a interferir de forma mais direta na produção e qualidade do livro didático. Foram criadas comissões de avaliação por áreas de conhecimento e estabelecidos critérios comuns de eliminação e classificação dos livros inscritos no programa.

² Na década de 80, um grupo de cientistas sociais no Rio de Janeiro em torno de Cláudio de Moura Castro e João Batista de Oliveira vinha pesquisando o livro didático dando destaque ao aspecto político. Juntaram-se a esse grupo pesquisadores da Fundação Getúlio Vargas e de Universidades cariocas como Maria Helena Bomény, Sônia Dantas P. Guimarães, Moisés Aron Pluciennik, entre outros. Foram lançados vários textos que discutiam os aspectos políticos, econômicos e de conteúdo do livro didático, com o objetivo de auxiliar as políticas públicas em relação ao material didático.

No caso específico do ensino de História, vários são os pontos a serem levados em consideração ao se adotar um livro didático, de acordo com o PNLD: ele deve incorporar as inovações historiográficas em seu conteúdo sem reduzir-se a "modismos"; deve levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos acerca dos temas trabalhados; deve ser coerente e ter uma boa metodologia para trabalhar os conteúdos. São considerados problemas graves pelo MEC: *anacronismos* – atribuir aos homens do passado nossas próprias razões ou sentimentos; *voluntarismos* – aplicar uma teoria à *priori* sobre documentos e textos em função do que se quer demonstrar; *nominalismos* – atribuir vida e vontade às instituições ou categorias de análise em detrimento das relações sociais dos agentes históricos. Ainda segundo critérios do MEC, um bom livro didático deve ser capaz de desenvolver as várias habilidades dos alunos, aproximando-se de sua realidade, problematizando o presente e o passado, desconstruindo preconceitos e construindo novos conceitos históricos.³

O PNLD tem uma interferência direta, como Coelho (2002) nos mostra muito bem em sua dissertação, nas transformações que vêm ocorrendo nos livros didáticos de História. Apontam na direção das renovações historiográficas, sugerindo que estas sejam efetivamente incorporadas pelos autores tanto nos textos quanto nas atividades propostas.

Podemos notar uma aproximação da proposta de ensino do PNLD com a Nova História Francesa e com a Historiografia Social Inglesa. No campo pedagógico, adota uma conduta construtivista. Dessa forma, a sugestão é que se trabalhe a História enquanto construção humana – diversidade de fontes, problematizações, abordagens sócio-culturais, temas do cotidiano, concepção de tempo que ultrapassa o cronológico, relação presente-passado, permanências, mudanças, rupturas, simultaneidade, questões que vão além da explicação política e econômica... tudo isso são aspectos destacados e elogiados pelos avaliadores do PNLD.

³ A esse propósito ler o Guia de livros didáticos de 5ª a 8ª séries – PNLD – publicado e distribuído pelo MEC/SEF, 1999.

Apesar do PNLD ser destinado ao Ensino Fundamental, os livros didáticos de História do Ensino Médio também estão sofrendo modificações, sob a influência desse programa, no sentido de adequar-se às novas demandas que vêm sendo criadas.

Além da influência indireta do PNLD, os livros didáticos para o Ensino Médio também vêm sendo alterados no sentido de se adequarem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio e ao vestibular.

Os PCNs foram elaborados por equipes de especialistas distribuídos por área de conhecimento e por técnicos do MEC. Apesar de não terem participado da equipe de elaboração, os professores puderam participar da construção da versão final, através de debates em encontros e seminários.

De acordo com esses parâmetros, o sistema educacional brasileiro sofreu mudanças bastante significativas nas últimas décadas. Destaca-se a expansão do acesso à escola que passou a receber a classe popular, o que, juntamente com outros fatores, tornou imprescindível uma mudança nos objetivos e conteúdos das disciplinas escolares. No que tange à História, a construção da cidadania e da identidade nacional a partir da articulação entre o passado comum dos diversos grupos e a história da população brasileira como um todo passou a ser o objetivo central da disciplina.

Com vistas a adequar o conteúdo da História às novas realidades histórica e escolar, o PCN englobou as novas tendências historiográficas, propondo uma aproximação entre a História ensinada e a produção acadêmica. Sugere-se a inclusão, nos currículos, de novos objetos que destaquem a pluralidade dos sujeitos, deixando em segundo plano os grandes feitos ou os modos de produção, bem como novas abordagens de temas já trabalhados. O PCN aponta também para a introdução de novas metodologias de ensino. Caminhando no mesmo sentido da produção acadêmica recente, incentiva a ampla utilização de fontes documentais de naturezas diversas – textos escritos, músicas, iconografias, etc. – levando os alunos a reconhecerem diferentes linguagens, agentes sociais e contextos envolvidos na produção dessas fontes. Dessa forma, também nas salas de aula do Ensino Médio, as fontes documentais devem ser questionadas e

entendidas como parte de uma construção histórica e não como a verdade a ser aprendida.

Outro ponto destacado é a compreensão, por parte dos alunos, dos diferentes ritmos de duração, das várias temporalidades que constituem a História, relativizando as diversas concepções de tempo e estabelecendo relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.

A apreensão das noções de tempo histórico em suas diversidades e complexidades pode favorecer a formação do estudante como cidadão, aprendendo a discernir os limites e possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica em que vive. (PCN: Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias, 1999, p. 52)

O estudo da História deverá possibilitar ao aluno a construção de uma identidade pessoal e social, reconhecendo o papel do indivíduo nos processos históricos tanto como sujeito quanto como produto desses processos. Os alunos deverão reconhecer que o direito à memória faz parte da cidadania, posicionando-se “diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.” (PCN, 1999, p. 55)

Outro aspecto destacado no PCN é a seleção de conteúdos significativos para os alunos. A escolha desses conteúdos deve ser feita pelos professores a partir de problemáticas contemporâneas que envolvam a constituição da cidadania. A proposta é que os professores trabalhem com temas detonadores e que a partir de uma metodologia baseada na investigação histórica explorem, com os alunos, textos escritos, iconografias, poesias, músicas, documentos oficiais, etc. extraíndo dessas fontes o maior número de informações possível.

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.” (grifo do autor, p. 52)

O PNLD e os PCNs assumem, provavelmente, o papel de interlocutores privilegiados dos livros didáticos, tornando-se os principais referenciais adotados pelos autores/editores para a construção das propostas de ensino de História tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio.

Assim como o PCN, o vestibular tem sido, ao longo do tempo, fator determinante dos conteúdos presentes nos manuais didáticos e mesmo paradidáticos.

Munakata (1999), ao discutir a importância das demandas do mercado na inclusão ou exclusão de determinados temas nos livros didáticos, apresenta trechos de uma entrevista com Gilberto Cotrim, um reconhecido autor de livro didático no Brasil. Cotrim destaca 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 PCNs, na produção acadêmica e nos vestibulares das diversas 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. O vestibular também nos dá certas... É um trabalho de realimentação. Eu sei que o vestibular usa muito livro didático para elaborar questões. E, por outro lado, o autor lê muito o que o vestibular coloca para ver se está dentro das coisas. (Cotrim, citado por Munakata, 1999, p. 278)

Dentro do contexto de mudanças – tanto no campo da historiografia quanto do ensino de História – o livro didático assume, cada vez mais, o papel de levar para dentro de sala de aula uma linguagem mais próxima dos alunos, os novos temas de estudo e as novas abordagens de temas antigos.

Batista (2000) aponta-nos algumas das múltiplas funções que esses manuais 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.” (p. 545-546)

As transformações pelas quais os livros didáticos vêm passando - tanto nos papéis desempenhados, quanto na sua forma e conteúdo - têm uma relação direta com o fato de serem uma mercadoria produzida pela indústria cultural, assumindo, portanto, as características de um produto desta indústria. Como afirma Bittencourt (1997, p. 71) “(...) 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.”

Outra perspectiva de análise do livro didático seria relacionada aos aspectos econômicos, ou seja, à sua produção e comercialização. Alguns estudos mostram que a produção de livros didáticos assume proporções gigantescas no Brasil. Segundo Batista (2000), 70% dos livros produzidos no país em 1997 eram destinados ao ensino, sendo que o maior comprador desse produto já era o governo.⁴ Maria Laura P.B. Franco (1987) fez uma breve análise do livro enquanto mercadoria, apontando-o como o grande negócio das livrarias e editoras e o Estado como o maior comprador.

Considerando-se, portanto, que o governo é o mais importante comprador do livro didático do país, é de se esperar o grande interesse de autores e editores em estar de

⁴ 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 1995, esse valor foi mantido; em 1996, foram 110 milhões e, em 1997, 65 milhões.

acordo com os parâmetros e diretrizes divulgados pelo Estado. Dessa forma, vemos a inclusão das sugestões de conteúdos, de metodologias, de abordagens sugeridas tanto pelo PNLD quanto pelos PCNs nos manuais didáticos. No caso do Ensino Fundamental, o governo irá comprar os livros selecionados pelos professores, mas dentre aqueles indicados pelo PNLD.

Para atender a essas novas demandas, o mercado editorial buscou o aperfeiçoamento do livro didático, veiculando novas propostas do ensino de História, nas quais conceitos e conteúdos passam por inovações. Inúmeras "novidades" foram introduzidas, muitos livros didáticos passaram a apresentar uma nova linguagem, documentos, iconografias, músicas, poesias, etc. Vemos também o lançamento dos paradidáticos, não só na área de História, que buscam dar conta desses novos objetos, temas, conteúdos, tendo uma boa aceitação no mercado. Importantes editoras também têm produzido multimídias educativas. Nos últimos anos, temos visto, com frequência, o lançamento de novos títulos de CD-ROM de História.

Com a finalidade de atender às novas exigências, as editoras têm se tornado verdadeiras indústrias, principalmente a partir da década de 80. Os funcionários foram 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 perceber, assim, que há um grande interesse por parte dos autores e editores em conhecer as novas produções acadêmicas, em estar de acordo com as propostas curriculares dos órgãos do governo e com os critérios de avaliação propostos pelo PNLD e em atender às expectativas de seus consumidores (alunos e, principalmente, professores).

Podemos, portanto, 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,

como ressalta Coelho (2002), conciliar os interesses pedagógicos com os interesses mercadológicos.

Como afirmamos anteriormente, com base em estudos de autores como Circe Bittencourt (1997) e Antônio Batista (2000), entre outros, o livro didático é um objeto complexo, variável, que comporta diversas perspectivas de análise, quais sejam: a *política*, a *econômica* e a *pedagógica*. Esta última é a que nos interessa mais especificamente, porque é nela que se insere nosso objeto de estudo: o uso do livro didático de História.

Antes de entrarmos definitivamente nesse assunto, é importante traçarmos o panorama geral dos estudos acerca da análise pedagógica dos manuais didáticos.

De acordo com Bárbara Freitag et al (1987), a maior parte da bibliografia sobre livro didático no Brasil tem como foco o *conteúdo*, seja o conteúdo lingüístico, psicológico, pedagógico ou ideológico do livro.⁵

Coelho (2002) constata, a partir da análise da bibliografia sobre livro didático publicada em Anais dos encontros de pesquisadores e educadores (ANPED, ANPUH, ANPEH e EPEH) na década de 90, que os estudos acerca dos conteúdos dos livros didáticos ainda são superiores, em número, aos demais. Entretanto, a autora ressalta que esta situação tende a se alterar, uma vez que os outros enfoques estão se aproximando em quantidade dos artigos que privilegiam o conteúdo. (p. 29)

⁵Já nos anos 50, surgem estudos sobre o método de ensino mais indicado, 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 anti-natural dos textos que compõem as coletâneas, a sua marginalidade em relação aos clássicos da literatura portuguesa e brasileira e a distância dos problemas da vida cotidiana do povo. Na segunda etapa, de 1976, denuncia a era da “Disneylândia pedagógica”, na qual se verifica a redução da palavra em favor das imagens, os livros tornam-se “delírios iconográficos”. Em 1980, temos a tradução do livro “I Pampini Bug iardi”, 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.

Na década de 80, foram publicados, sobretudo, estudos acerca do caráter ideologicamente comprometido dos livros 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 faz uma análise da ideologia implícita nos conteúdos dos textos de História, procurando definir o tratamento dado ao povo e à violência nos movimentos de insurreição ocorridos durante o Período Regencial.⁶

Autores como Kazumi Munakata (1997), Magda Soares (1996) e Antônio Batista (2000), dentre outros, criticam essa perspectiva de análise do livro, considerando que ela se restringe à denunciar preconceitos e a criticar conteúdos considerados ideologicamente comprometidos. Segundo Munakata, esse tipo de análise deixa de lado aspectos importantes do livro didático:

(...) o que se discute efetivamente nessas ‘análises de conteúdo’ são as idéias contidas nos livros didáticos - e tão somente o que elas apresentam de concordância ou divergência em relação a outras idéias, justas e corretas, ditadas pela ortodoxia. Nessa etérea esfera em que as idéias 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 (...) (1997, p. 33-34)

Soares (1996) questiona essa abordagem que prescreve, critica, denuncia, defendendo um

olhar que afaste o ‘dever ser’ ou o ‘fazer ser’, e volte-se para o ‘ser’ – não o discurso sobre o que ‘deve ser’ a pedagogia do livro didático, a política do livro didático, a economia do livro didático, mas o discurso sobre o que ‘é’, o que ‘tem sido’, o que ‘foi’ o livro didático. (p. 53)

⁶ 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 “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.

Batista (2000) ressalta a importância de se levar em consideração a complexidade do livro didático. Ele destaca que o estudo desse objeto deve ir além da descrição e denúncia de seus conteúdos, de suas ideologias, de suas metodologias.

Esta análise do livro didático, considerada por muitos autores como sendo parcial, parece começar a ser superada na década de 90, quando os estudos desse material ultrapassam as críticas puramente ideológicas. Apesar de continuarem dando prioridade à análise dos conteúdos dos manuais 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, Kazumi Munakata, Lana Siman, Thaís Fonseca, Ciro Bandeira, e muitos outros, são referências fundamentais para que se possa contextualizar os estudos acerca do livro didático nos anos 90.

Circe Bittencourt (1997) insiste na importância de se realizar estudos que levem em conta a especificidade do saber encontrado nos livros didáticos, sendo este o veículo de transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. De acordo com a autora, embora tenha sido algumas vezes considerado o "culpado pelo estado precário da educação escolar", não se pode negar o auxílio dado pelo livro didático aos professores em seu dia-a-dia na sala de aula. Através de uma linguagem própria, esse material apresenta não só os conteúdos como também a forma de trabalhá-los, apontando exercícios, pesquisas, leituras complementares, filmes, etc., ou seja, o caminho que se deve seguir para a apreensão, ou "retenção", dos conteúdos.

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. A autora se propôs a tratar o livro didático como um todo, considerando-o como objeto cultural de natureza complexa, portador de uma ideologia. Bittencourt procurou focar o livro em todas as suas dimensões. Em um 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 um discurso produzido pelos livros didáticos, as revistas pedagógicas da época e os 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) destaca a importância das imagens como recurso pedagógico abordando as iconografias utilizadas nos livros didáticos,.

Assim como Circe Bittencourt, Lana Siman (2001) atribui ao livro didático o papel de “depositário de um saber diferenciado do saber acadêmico, embora seja esse saber que o legitima e ao qual encontra-se referenciado.” No entanto, a autora alerta para o risco das simplificações excessivas no momento em que se escreve de forma a tornar um determinado conteúdo acessível ao público jovem e infantil. Tais simplificações podem impedir que os alunos formem os seus próprios conceitos e façam suas reflexões. De acordo com Siman, a escolarização do conhecimento pode, no limite, transformar o livro no principal agente da ação pedagógica, restringindo, em grande medida, o papel do professor, sua autonomia e credibilidade pedagógica.

Thaís Fonseca (1998), no texto “O livro didático na sala de aula: possibilidades para a prática do ensino de História”, faz uma sugestão de trabalho com o livro didático tomando o tema *Inconfidência Mineira* como exemplo. A autora defende que o livro didático seja usado pelo professor de História como um documento – no sentido mesmo historiográfico – que deve ser questionado, perguntado, desconstruído. Fonseca ressalta que a maior parte dos livros didáticos não suportaria uma análise mais rigorosa dos seus conteúdos. No entanto, afirma que, ao contrário de inviabilizar o uso desse material, isso deveria servir de ponto de partida para o trabalho do professor. A autora destaca:

Entendendo o livro didático como um documento, é possível fazê-lo falar e utilizá-lo criticamente mesmo, ou sobretudo, a partir dos problemas que apresenta. (...) o professor irá atuar como pesquisador na tarefa de tratar o livro como um documento, representativo de uma determinada visão de mundo e de história. (Fonseca, 1998, p. 24)

Já no artigo “Ver para compreender: arte, livro didático e história da nação”(2001), Fonseca faz uma análise da forma como as imagens iconográficas aparecem nos livros didáticos de História. Mais especificamente, a autora propõe-se a analisar “a circulação das imagens entre a historiografia e as artes plásticas, as múltiplas apropriações de uma pela outra e as relações de ambas com a difusão do conhecimento histórico através do livro didático.” (p. 92) A autora prioriza a análise das iconografias nos livros didáticos de História do Brasil, fazendo uma reflexão acerca da interseção das artes plásticas com as várias tendências historiográficas e propostas programáticas.

Tanto Fonseca quanto Siman, analisam o livro didático enquanto portador de memória histórica, podendo ser um importante meio para se divulgar os valores, as ideologias e a cultura de uma sociedade. Esse material transforma-se em um “instrumento de formação de identidades e consciência histórica” a partir do momento em que divulga o que se entende como sendo as finalidades do ensino de História.

Ciro Flávio Bandeira de Melo, em sua tese de doutoramento intitulada “Senhores da História: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História do final do século XIX” (1997), trabalhou com os livros *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manoel de Macedo e *História do Brasil – Curso Superior*, de João Ribeiro – ambos do final do século XIX. Bandeira analisou esses manuais, buscando relacioná-los com a historiografia brasileira do século XIX e também com as disputas entre monarquistas e republicanos nesse período. A partir dessa análise, o autor demonstra como se deu a construção de uma determinada visão do processo histórico brasileiro, sugerindo que alguns eixos fundamentais abordados nessas obras ainda estão presentes em livros didáticos de História encontrados no mercado hoje em dia.

Kazumi Munakata, no texto “Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil” (1999), além de analisar o livro didático enquanto mercadoria – como já foi citado – também faz uma análise desse material enquanto veículo que divulga determinadas ideologias. Munakata defende que os livros didáticos

trazem, mesmo quando apresentam um conteúdo tradicional⁷, determinados 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 vê os livros didáticos a partir dos anos 80 como materiais que divulgam uma determinada cultura, se não progressista ou esquerdista, ao menos democrática e a favor da abertura, da participação e da promoção da cidadania.

Araci Coelho, em sua dissertação “*Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças: uma análise dos livros didáticos de História (1º a 4º ano) do PNLN 2000/2001*” (2002), faz uma análise da construção do tempo histórico como um componente do saber escolar nos livros didáticos de História para crianças. Coelho (2002) tomou como referenciais teóricos estudos do campo dos saberes escolares, das práticas de leitura, da análise do discurso e da crítica textual. A autora defende, a partir da análise de três Coleções de livros didáticos de História para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, que o tempo histórico constitui-se como um conteúdo central no ensino desta cadeira e, também, como um estruturador dos demais conteúdos. Considera, enfim, que o processo de escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos tem sido realizado de forma adequada nas Coleções que analisou.

1.3. O uso do livro didático

Como vimos, podemos encontrar um número expressivo de trabalhos que privilegiam a análise dos livros didáticos em suas várias dimensões. O mesmo não se pode dizer a respeito de estudos acerca do uso do livro didático pelos professores. Embora venham crescendo, ainda são poucas as pesquisas nesse sentido.

No que se refere a esse tema, Freitag et al. (1987) destacam que a maior parte da bibliografia disponível focaliza ou o professor ou o aluno, sendo raros os trabalhos que privilegiam ambos. Nesses trabalhos, os aspectos mais explorados são: os critérios de avaliação utilizados pelos professores para escolher um determinado livro didático e o

⁷ O autor considera como *conteúdo tradicional* os esquematismos de causas (políticas, econômicas e sociais) e conseqüências (políticas, econômicas e sociais).

uso do livro em sala de aula (principalmente como é usado pelos alunos). Segundo essas autoras, as razões e critérios apontados pelos professores para escolher um livro didático “são ditados por aspectos externos ao processo pedagógico” (1987, p. 93) – em geral, seguem as sugestões das Secretarias de Educação, demonstrando certa ausência de crítica em relação a esses critérios. Os estudos demonstram que, além de não basearem suas escolhas em argumentos próprios, os professores, muitas vezes, acabam por assimilar os conteúdos dos livros didáticos, mesmo que estes entrem em contradição com seus pressupostos.

Ângela Maria Soares da Costa (1997) mostra em sua dissertação que os estudos sobre o uso do livro didático vêm crescendo nos meios acadêmicos, através da produção discente dos Programas de Pós-graduação em Educação, embora representem apenas 2,7% do total de dissertações e teses especificamente pedagógicas.⁸

Autores como Bittencourt (1993), Munakata (1997) e Ana Maria Monteiro (2002) reafirmam o reduzido número de trabalhos acerca do uso do livro didático, apesar de esse material ser adotado pelos professores como o procedimento pedagógico por excelência.

Estes autores ressaltam a importância de se intensificar os estudos sobre o uso do livro didático já que

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)

Dentro deste campo, destacamos a já mencionada dissertação de Mestrado de Ângela Maria Soares da Costa – Prática Pedagógica e Tempo Escolar: o uso do livro didático no ensino de História (1997) e a dissertação de Luciana Telles Araújo – O Uso do Livro

⁸ A esse respeito, consultar WARDE, Míriam Jorge. A produção discente dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas. 1993.

Didático no Ensino de História: Depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo/SP (2001).

Costa (1997) confronta a utilização do livro didático pelo professor com a teoria e com o fazer pedagógico em sala de aula. A partir de uma literatura de referência na área de ensino de História, faz um levantamento dos objetivos da disciplina História, de como ensiná-la e do que ensinar.

Tomando esses aspectos como referência, Costa (1997) procurou analisar o uso que os professores fazem do livro didático, relacionando-o, sobretudo, com as finalidades da disciplina de História no Ensino Fundamental. Buscou conhecer as diferentes estratégias de ação empregadas pelos professores, utilização das fontes, bem como a forma destes trabalharem a seqüência temporal e a contextualização dos fatos históricos.

No decorrer das observações das aulas, o interesse de Costa (1997) voltou-se para o dimensionamento do tempo de utilização do livro didático. A autora faz uma ampla descrição dos tempos gastos com as várias atividades de sala de aula, tais como: acomodação dos alunos, chamada, recados diversos, exposição dos conteúdos, leituras diversas, leitura do livro didático, exercícios, etc.. Costa (1997) constatou que o livro didático é utilizado durante cerca de 50% do tempo da aula. Verificou, também, que, dos 4 professores acompanhados, 3 apoiavam-se exclusivamente no livro no que se refere à organização do conteúdo. Da mesma forma, as práticas referentes à fixação e avaliação dos conteúdos restringiam-se aos exercícios propostos pelo livro, sendo cobradas cópias do texto. Quando foram realizadas práticas que se afastavam do livro didático, essas eram vistas como formas de despertar o interesse dos alunos, sem nenhum vínculo com as finalidades da disciplina.

Por fim, a autora deixa uma pergunta: será que a ampla adoção do livro didático de fato contribui para a melhoria na qualidade do trabalho do professor?

O estudo de Costa (1997), apesar de ter respondido a questões relevantes, não explorou, por exemplo, as mediações didáticas que o professor promove no uso do livro didático que serão abordadas em nossa pesquisa. A partir de observações em sala de aula e da análise dos dados, procuramos responder às seguintes perguntas: como os professores estão trabalhando as potencialidades dos livros didáticos? Estão aproveitando as possibilidades de inovar? O conteúdo dos livros é questionado, seu discurso é reconstruído pelo professor ou está sendo tomado como a verdade a ser transmitida aos alunos? São usados outros materiais para complementar o livro? De que forma o professor se apropria do livro fazendo essa mediação? Quais os fatores que interferem nas suas escolhas de uso do manual didático? Estas são lacunas que esperamos preencher.

O segundo trabalho que destacamos é o de Luciana Telles Araújo. Em sua dissertação, Araújo (2001) recorreu a entrevistas com professores e visitas a escolas da rede pública estadual da cidade de São Paulo como forma de levantar opiniões, descrições, representações dos professores sobre o uso do livro didático no ensino de História. Foram colhidos e analisados os depoimentos de treze professores de História e de quatro coordenadores pedagógicos em quatro escolas.

As diversas relações estabelecidas entre o professor e o livro no cotidiano da sala de aula são o foco dessa pesquisa. A autora analisa como o livro didático tem sido usado, o que representa para o professor, quais possibilidades oferece, qual a opinião do professor sobre esse material, que espaços os livros ocupam na escola, etc. Araújo (2001) destaca que existe uma autonomia dos docentes em sua relação com o livro didático, sendo a presença desse material nas aulas bastante significativa e diversificada, variando de acordo com o contexto no qual se dá a prática do professor. Fatores como disponibilidade de tempo para a atualização profissional, recursos materiais disponíveis na escola, participação em atividades relacionadas à prática docente interferem decisivamente no trabalho desenvolvido. A autora aponta como um dos indicadores da autonomia do professor a seleção dos conteúdos para serem trabalhados em sala de aula. Embora o livro didático represente a base dessa escolha, os professores incluem ou excluem alguns temas de acordo com suas concepções e com a clientela que está sendo

atendida. Outro ponto que reforça essa autonomia é a constante interferência dos professores na escolha de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, nem sempre utilizando as que são propostas no livro.

Apesar dessa relativa autonomia, no que se refere à escolha do livro a ser adotado Araújo (2001) considera que o processo ainda é bastante deficitário já que a maior parte dos professores entrevistados não participou desse processo, normalmente por terem iniciado suas atividades no estabelecimento após essa escolha.

Finalmente, a autora aponta para a necessidade de serem tomadas medidas no sentido de melhorar a relação entre o professor e o livro didático considerando que os professores demonstraram dificuldades em trabalhar com esse material.

Em seu estudo, Araújo (2001) utilizou entrevistas em detrimento da observação sistemática das aulas. Dessa forma, os dados colhidos bem como suas análises referem-se, exclusivamente, a depoimentos dos professores sobre o uso do livro didático. Assim, não houve uma pesquisa empírica que privilegiasse a prática do professor em sala de aula com esse material.

Nesse sentido, o reduzido número de pesquisas de campo é ressaltado por Caimi (2001):

(...) boa parte das pesquisas não é desenvolvida em contato direto nas escolas e salas de aula. É mais comum que os professores universitários teorizem com base em leituras sobre ensino de história, colhidas em seminários, depoimentos de professores, estagiários e alunos, do que através de observação de aulas e contatos mais efetivos e permanentes com a realidade da sala de aula (...) (p. 125)

Nossa pesquisa enfatizou a observação em sala de aula, procurando suprir o déficit de estudos empíricos do cotidiano escolar. Procuramos conhecer não só o que os professores dizem de suas práticas – através de uma primeira entrevista – mas também seu dia-a-dia nesse *locus* privilegiado de ensino/aprendizagem. Por fim, em uma segunda entrevista com os docentes, buscamos conhecer, com base nos dados da primeira entrevista e em fatos observados em sala, as reflexões dos professores

acompanhados a respeito de determinados episódios das aulas, levando-os a pensar em suas práticas em torno do uso livro didático.

Outro estudo sobre o uso do livro didático no Brasil com o qual tivemos contato foi o desenvolvido pelo professor Luiz Carlos Villalta que organizou um projeto de investigação dos usos do livro didático de História em turmas de 5ª série de escolas estaduais de Mariana, Ouro Preto e Itabirito. Intitulado “O livro didático de História e seus leitores na cidade dos Inconfidentes”, o trabalho foi apresentado em linhas gerais no IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, realizado no ano de 2001 em Ouro Preto.

Nesse mesmo seminário, participamos do Grupo de Trabalho sobre Livros Didáticos e Paradidáticos no qual foram desenvolvidos os seguintes temas: uso do livro didático, os conteúdos dos livros didáticos e a construção dos livros didáticos e paradidáticos. Foi possível perceber a importância que vem sendo dada à questão do uso desse material, tanto por professores quanto por alunos, e a necessidade de se desenvolver pesquisas nessa área. De acordo com Kazumi Munakata, presente às discussões, tal fato deve-se à compreensão de que este objeto é antes de mais nada um material didático, que comporta vários modos de utilização, o que inviabiliza sua análise como mero repositório de idéias (certas ou erradas) que se pode ler linearmente.

A crescente preocupação, no meio acadêmico, com o uso que se faz do livro didático em sala de aula a partir do final da década de 90, vem reforçar a procedência de nosso estudo. Os pesquisadores começam a se preocupar com o papel do professor e dos alunos frente ao livro. Como afirma Caimi (2001), eles não são tábulas rasas, mas sujeitos que se apropriam de alguma forma do conhecimento ali presente.

O livro didático não fala por si só. É o professor, em sua prática na sala de aula, quem "dá vida" ao livro. As várias leituras feitas por professores e alunos, os capítulos escolhidos, as formas de trabalhar o conteúdo e os exercícios serão de fundamental importância para o alcance ou não dos objetivos do livro, do professor e do próprio ensino da História. Como argumenta Bittencourt:

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, [inclusive no uso que se faz dele em sala de aula] (1997, p.73)

Conhecer a prática do professor em seu cotidiano em sala de aula pareceu-nos a melhor forma de responder a indagações de autores como Margarida Dias de Oliveira (1999) que questiona se as mudanças na historiografia têm sido acompanhadas por mudanças nas práticas dos professores:

Será que todas essas mudanças na historiografia brasileira (que refletem na produção do material didático) foram concomitantes ao modo de ensinar e aprender História? Será que as mudanças teóricas estão provocando mudanças metodológicas nos professores de História? Se houve essas mudanças, até que ponto elas tornaram de melhor qualidade o ensino de História no Ensino de 1º e 2º Graus? (1999, p.122)

Em que medida argumentações que foram aceitas até a década de 90 - como a de Baldissera (1994) que afirma ser o livro didático o recurso mais utilizado na escola, sendo considerada pelo professor a verdade factual a ser transmitida aos alunos - ainda são válidas nos nossos dias?

As pesquisas atuais continuam apontando o livro didático como o principal, quando não o único, material utilizado nas aulas de História. Inúmeros são os motivos que levam à adoção do livro: pressão de pais e alunos, falta de recursos financeiros para diversificar os materiais, o fato do livro já ser adotado antes da chegada do professor, a distribuição

gratuita por órgãos do governo, etc. Mas será que, como afirmou Freitag (1987), ele ainda é visto como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula pelos professores? Pretendemos, no decorrer desta dissertação, responder à essa pergunta, buscando os indícios de ruptura ou permanência nas práticas dos professores acompanhados.

Capítulo 2. ESCOLARIZAÇÃO E “REESCOLARIZAÇÃO”

No Capítulo 1, procuramos descrever, de forma geral, as mudanças que vêm ocorrendo no ensino de História, bem como as formas como tais transformações têm sido englobadas pelos manuais didáticos de modo a atender às expectativas do mercado consumidor – professores e alunos, principalmente.

Sendo o nosso objeto de estudo o uso do livro didático de História pelo professor em sala de aula, cabe agora compreender o modo como essas mudanças têm entrado no contexto escolar – na sala de aula mais especificamente – a partir da observação do trabalho desenvolvido pelo professor dentro deste espaço.

Apesar de nem sempre os professores escolherem os livros mais “inovadores”, considerados de melhor qualidade, cabe perguntar se sua prática tem se alterado, tomando como referência as transformações mais globais no campo do ensino e da História. Os docentes têm adotado novas posturas frente ao uso do livro didático? Estão aproveitando os recursos disponíveis nos manuais? O conteúdo dos livros é questionado, seu discurso é reconstruído pelo professor? Que tipo de materiais são usados para complementar o livro? Os “não ditos” deixados pelos autores são respondidos? Quais os principais fatores que influenciam nas escolhas das formas de uso? Que reflexões os professores fazem sobre sua própria prática?

Embora as publicações até aproximadamente a metade da década de 1990 apontem a passividade e a submissão de muitos professores à tirania do livro didático – considerado por muitos o culpado pelo estado precário em que se encontra o ensino de História – pudemos notar, em pesquisas mais recentes, que existe uma certa autonomia dos professores com relação ao uso desse material. Exemplo disso é a tese de Ana Maria Monteiro (2002) a respeito dos saberes mobilizados pelos professores de História em suas aulas, demonstrando a criatividade, habilidade e competência dos docentes ao ensinar o conteúdo dessa disciplina. Em nossa pesquisa de campo, como veremos nos próximos capítulos, constatamos várias formas de utilização do livro. Os professores fazem uma releitura do texto, são inseridos e retirados exercícios, invertem a ordem dos

capítulos, trabalham textos complementares, exploram e extrapolam o texto, adaptando-o às realidades dos alunos e aos imperativos didáticos⁹.

Para compreender e analisar esse processo de uso do livro didático em sala de aula pelo professor, tomamos como referência os estudos da área da Sociologia da Educação sobre a transposição didática e a escolarização dos saberes.

Autores como Yves Chevallard (1991), Jean-Claude Forquin (1992), Philippe Perrenoud (1993) e Giméno Sacristán (1996) nos ajudarão a avançar na compreensão dos processos e conceitos envolvidos na transformação dos saberes em conteúdos escolares. Nesse contexto, os conceitos de transposição didática, saber escolar, professor reflexivo, cultura escolar, saber a ser ensinado, saber ensinado, currículo formal e currículo real desenvolvidos por esses autores serão fundamentais para compreender o processo de apropriação que os professores fazem do livro didático ao utilizarem esse material em sala de aula.

Neste capítulo, abordaremos esses conceitos de modo a ampliar o quadro de referência teórica que iluminará a análise dos dados colhidos na pesquisa de campo.

2.1. Quais conteúdos integrarão o currículo formal?

Primeiramente, é importante destacarmos o processo de seleção pelo qual passam os saberes e a cultura disponíveis em uma sociedade. De acordo com Forquin (1992), existe algo de fundamental na cultura humana que deve ser selecionado e passado para as gerações de forma intencional através de professores e escolas. Seleciona-se o que há de mais significativo para um determinado grupo, para uma determinada sociedade,

⁹ Ver FORQUIN, 1992.

visto que não é possível ensinar toda obra humana. Determinados conhecimentos, atitudes, representações e valores, do passado e do presente, são considerados demasiadamente importantes para que sua transmissão às novas gerações seja deixada ao acaso.

Certamente, essa escolha obedecerá a determinados interesses, “diferentes escolas podem fazer diferentes tipos de seleção no interior da cultura” (Forquin, 1992, p. 31) , os professores podem ter prioridades divergentes, mas sempre – de acordo com Forquin – serão selecionados determinados aspectos no interior da cultura para serem transmitidos pela escola. Entretanto, Forquin destaca “o caráter instável, aleatório e, numa certa medida, arbitrário da demarcação entre o que pode ou deve ser transmitido num contexto altamente institucionalizado do tipo escolar e o que pode ser aprendido em outros contextos (...)”. (1992, p. 31)

Sacristán (1996) ajuda-nos a compreender melhor como é feita essa seleção do que será objeto de ensino na escola. O autor argumenta que a escolha será feita de acordo com a corrente pedagógica seguida pela instituição escolar. Uma escola considerada tradicional valorizará conteúdos oriundos da cultura acadêmica, mais erudita, destinados, principalmente, às classes mais elevadas. Já uma escola progressista privilegiará conteúdos da cultura popular, voltada aos interesses das classes populares. Dessa forma, o público alvo da escola – todos os cidadãos, classes altas, camadas populares - é um fator determinante da seleção de conteúdos por ela realizada.

Forquin chama de *currículo* essa seleção de conteúdos. No entanto, como destaca Perrenoud (1993), existe uma diferença fundamental entre aquilo que se pretende que seja ensinado nas escolas – *currículo formal* (ou *oficial*) e o que realmente é ensinado – *currículo real*. Essa separação será feita, segundo Perrenoud (1993), conforme o ponto de vista que se quer privilegiar: o dos construtores de programas (formal) ou o dos docentes (real). Dessa forma, o currículo formal é o produto da seleção feita ao longo do tempo no interior da cultura acumulada, pelos autores de programas. Já o currículo real é o produto da interpretação/seleção que os professores fazem do currículo formal.

Dentro da sala de aula, os professores selecionam aquilo que consideram mais importante, mais significativo para seus alunos.

De acordo com esse ponto de vista, o uso do livro didático relaciona-se, principalmente, ao currículo real, ou seja, o professor determina o que será trabalhado e como desenvolverá esse trabalho, levando em consideração os seus interesses, valores e objetivos, a realidade da sala de aula na qual desenvolve sua atividade, as imposições da instituição e do contexto escolar, tais como: grade curricular, disponibilidade de recursos didáticos e de tempo, etc.

Seguindo essa mesma perspectiva, Forquin (1992) ressalta a diferença existente entre aquilo que deve ser ensinado, o que é de fato ensinado e o que é aprendido. Chevallard (1991) fala do *saber sábio* – que corresponde ao saber científico, produzido por especialistas num contexto específico e que sofre alterações quando passa do contexto de origem para o campo escolar; do *saber a ser ensinado* – resultante das alterações sofridas na passagem do saber sábio para o ambiente escolar, presentes nas propostas curriculares e nos livros didáticos; e do *saber ensinado* – que pode ou não corresponder ao que foi proposto a ser ensinado, isso porque o planejado nem sempre é posto em prática, assim como o ensinado nem sempre corresponde ao aprendido.

Essa diferenciação é fundamental para a nossa pesquisa visto que existe uma certa distância entre o que os autores de livros didáticos pretendem que seja transmitido aos alunos a partir de suas obras, entre a proposta pedagógica do livro e aquilo que realmente o professor considera importante e possível de ser trabalhado em sala de aula.

Um outro fator que tem influenciado na seleção dos conteúdos é a ampliação do acesso à escola que vem ocorrendo nos últimos anos. Coloca-se, cada vez mais, a questão de adequar os conteúdos escolares à realidade dos alunos. Sacristán (1996) afirma que uma nova pedagogia, que realmente atenda as demandas dos diversos públicos escolares, deve procurar propostas pedagógicas construtivistas, baseadas nas novas teorias psicológicas – que muito têm a contribuir para o processo de ensino/aprendizagem – procurando conciliar, e não opor, a cultura social de referência do aluno com a cultura

acadêmica tradicional. No nosso caso, numa primeira etapa, perguntamos se os professores acompanhados, ao usarem o livro didático, tiveram essa preocupação, se suas escolhas levaram em consideração os interesses, a cultura, as demandas de seus alunos. Posteriormente, observamos se o discurso do professor a esse respeito foi condizente com sua prática.

Sacristán (1996) considera que essa conciliação ainda é um desafio a ser superado já que a cultura acadêmica tradicional continua sendo considerada a principal fonte do saber escolar. De acordo com Coelho (2002), muitas vezes esta cultura acadêmica é ainda tida como o único conhecimento a ser transmitido pela escola, constituindo-se na principal referência de análise e avaliação do saber escolar.

A forte associação entre saber escolar e saber acadêmico de referência – que equivaleria à cultura acadêmica tradicional - faz com que, em certos momentos, esses dois saberes sejam entendidos como um único tipo de conhecimento. Entretanto, é importante ressaltar que são saberes de naturezas diversas e que o primeiro – o saber escolar – não é a simplificação pura e direta do segundo – o saber acadêmico.

2.2. Saber acadêmico de referência e saber escolar: aproximações e diferenças

Forquin (1992) defende a idéia de que o saber acadêmico e o saber escolar possuem diferenças importantes no que se refere à sua produção, aos seus objetivos, aos modos de transmissão e recepção e à própria forma de existência.

Uma primeira diferença que se pode estabelecer entre o saber acadêmico e o saber escolar refere-se aos seus objetivos. Forquin afirma que “a arte de ensinar não é a arte de inventar” (1992, p. 33). O processo didático utiliza-se de pesquisas já realizadas e completadas com êxito, visto que o aluno não inventa, mas “descobre o já sabido”. Por não precisar de criar, de descobrir o novo, o processo didático, de acordo com Verret, citado por Forquin (1992), beneficia-se de proteções que faltam aos pesquisadores: a

transmissão didática pretere pesquisas não exitosas e incompletas enquanto as pesquisas científicas estão expostas ao erro e a interrupções; da mesma forma, está protegida da dispersão do objeto, já que se baseia apenas nos “momentos fortes” das pesquisas, dispensando os detalhes.

Entretanto, Forquin (1992) destaca que, se por um lado existe uma economia de tempo no que se refere à “invenção” no processo de formação do saber escolar, por outro, o professor empreende grande esforço e tempo no processo de exposição, de explicação do conteúdo para o aluno. Isso porque o docente deve considerar não só o estado do conhecimento, como o estado do conhecente; deve preocupar-se em se fazer compreender e também em fazer aprender, levando os alunos a incorporarem os conhecimentos¹⁰ sob a forma de esquemas operatórios ou de *habitus*¹¹.

Outro aspecto a ser destacado no que se refere à diferenciação entre o saber acadêmico e o saber escolar é que a história do conhecimento científico tem apontado para uma crescente especialização deste, com vistas a compreender os fenômenos físicos e naturais de forma cada vez mais aprofundada. Muitas vezes, perde-se a noção do todo, formulando e envolvendo-se com conceitos mais abstratos. Já em relação ao conhecimento escolar, constata-se ou espera-se uma trajetória inversa ao conhecimento científico, partindo do específico em direção ao todo, buscando a aproximação entre conceitos abstratos e a realidade de modo a tornar o conhecimento acessível aos alunos, buscando referências na ciência, mas também no cotidiano e no senso comum.

¹⁰ Acrescentaríamos ainda que, numa perspectiva construtivista da aprendizagem, o que o aluno aprende não corresponde “exatamente” ao que lhe foi ensinado. Os sujeitos, ao entrarem em contato com os objetos do conhecimento, não só os compreendem ou transformam suas estruturas cognitivas de compreensão, mas os resignificam conforme seus esquemas de referências culturais, seu *habitus*, seus conhecimentos prévios, etc. Tal afirmação reafirmaria a idéia de que o saber ensinado não é o mesmo saber aprendido. A esse respeito ver Pozo, J.I., 1996.

¹¹ O conceito de *habitus* foi desenvolvido por Pierre Bourdieu e refere-se aos esquemas estruturados de percepção, pensamento, ação formados a partir dos modos de viver e de pensar das diferentes classes sociais, e que se traduzem por predisposições ou disposições duráveis em direção à ação.

Diferentemente da transmissão do conhecimento científico, que muitas vezes é desordenada e aleatória, a transmissão do conhecimento escolar supõe organização, repetição, progressão, etc. Nesse sentido, Perrenoud afirma que

(...) o saber escolar, para ser ensinado, adquirido e avaliado sofre transformações: segmentação, cortes, progressão, simplificação, tradução em lições, aulas e exercícios, organização a partir de materiais pré-construídos (manuais, brochuras, fichas). Além disso, deve inscrever-se num contrato didático viável, que fixa o estatuto do saber, da ignorância, do erro, do esforço (...) (1993, p. 24)

Todos esses aspectos fazem parte de uma cultura específica que é a cultura escolar. Esta, de acordo com Forquin (1992), é diretamente subordinada à função de mediação didática ao mesmo tempo em que é determinada por imperativos decorrentes dessa função. O autor destaca que os programas oficiais, manuais e materiais didáticos são exemplos de produtos dessa cultura escolar, desenvolvidos especialmente para viabilizar o processo de ensino/aprendizagem.

O saber escolar, por sua vez, está intimamente ligado à cultura escolar e possui traços específicos decorrentes da necessidade de didatização dos conhecimentos e bens culturais disponíveis nas sociedades. Segundo Forquin (1992), seriam traços característicos desse saber:

a predominância dos valores de apresentação e clarificação, a preocupação da progressividade, a importância atribuída à divisão formal (em capítulos, lições, partes e subpartes) (...) as técnicas de condensação (resumos, sínteses documentais, técnicas mnemônicas), o lugar concedido às questões e aos exercícios tendo uma função de controle ou reforço (...) (1992, p. 34)

Todos esses traços formam o que Forquin (1992) chama de “produto escolar” e integram a cultura escolar. A escola será, portanto, o lugar onde serão gerados e utilizados saberes e atividades específicos. Entretanto, com sua capacidade de tornar determinadas práticas em *habitus*, tais atividades e características próprias da cultura escolar extrapolam os limites da instituição e podem, inclusive, “influenciar o conjunto

das práticas culturais e os modos de pensamento num país num momento dado”. (Forquin, 1992, p. 36)

Tomando como referência o desenvolvimento desse processo de incorporação de culturas e saberes, considera-se que a principal finalidade da escola e do conhecimento escolar é gerar aprendizagem. Dessa forma, uma primeira tarefa da instituição e dos professores é tornar os saberes ensináveis. É o que Chevallard (1991) e Perrenoud (1993) chamam de *transposição didática*, ou seja, os saberes serão “artesanalmente” produzidos, de modo que o saber de origem seja transformado em algo ensinável, exercitável e passível de avaliação, enfim, em objeto de ensino/aprendizagem.

2.3. Transposição didática e escolarização

Como destaca Coelho (2002), o conceito de transposição didática tem sido criticado por alguns autores por estar demasiadamente ligado à transformação do saber acadêmico em saber escolar, ou seja, aos conteúdos de ensino propriamente ditos; é “(...) uma *tradução pragmática* dos saberes para atividades, para situações didáticas.” (Perrenoud, 1993, p. 26) Uma outra crítica feita ao conceito de transposição didática é que este acaba se tornando limitado por não considerar a autonomia relativa do sistema escolar em sua relação com o conhecimento, como nos aponta Ceris Ribas da Silva (2003). Nota-se uma tendência a entender que todo conhecimento escolar é produzido fora da escola, sendo apenas por ela apropriado.

Apesar dessas críticas, é um conceito de extrema importância para compreendermos o processo de elaboração do saber a ser ensinado a partir do conhecimento científico. Perrenoud (1993) divide a transposição didática em três fases pelas quais passam os saberes acadêmicos na medida em que são transformados em saberes escolares:

- 1ª fase: dos saberes doutos ou sociais aos saberes a ensinar – da cultura extra-escolar para o currículo formal;
- 2ª fase: dos saberes a ensinar aos saberes ensinados – do currículo formal ao currículo real;

- 3ª fase: dos saberes ensinados aos saberes adquiridos – do currículo real à aprendizagem efetiva dos alunos.

A primeira fase está ligada à seleção dos conteúdos da cultura geral, desenvolvida, principalmente, por especialistas da área de educação, que organizam os currículos e programas oficiais. Perrenoud denomina esse “lugar onde são pensadas e prescritas as práticas pedagógicas” (1993, p. 25) de *noosfera*. Com relação à segunda fase, o autor afirma que, apesar de os professores participarem da primeira fase na elaboração do currículo formal – através de associações e de outras formas coletivas – atuam, principalmente, neste momento. É justamente nessa etapa da transposição didática que está nosso objeto de estudo – o uso do livro didático pelo professor. A terceira fase relaciona-se ao saber realmente aprendido pelo aluno e não será nosso foco.

Sendo objetivo da escola e do professor, a “construção de saberes no espírito do aluno” (Perrenoud, 1993, p. 25), caberá ao docente organizar seu trabalho – dividindo os conteúdos em lições, módulos, etc., de forma a avançar no programa a ser seguido no decorrer do ano letivo. Dentro da sala de aula, o professor empreenderá múltiplas reorganizações do saber, adequando-os a imperativos práticos, ou seja, transformando-os em problemas, projetos, exercícios, etc. de acordo com os tempos e espaços escolares, com o nível de ensino, com seus objetivos e com a realidade de seus alunos.

O livro didático está também presente nos dois primeiros níveis da transposição didática. Encontra-se na primeira fase por ser o veículo privilegiado de transposição do saber acadêmico para o saber escolar. Muitos autores procuram estar a par das produções universitárias adequando-as à realidade escolar em suas obras. Mas está também na segunda fase, já que (...) segmenta, articula, estabelece corte e progressões nos conteúdos; cria situações de aprendizagem e de avaliação; constrói ou seleciona recursos informativos e atividades práticas de ensino aprendizagem (...). (Coelho, 2002, p. 47) Entendemos, dessa forma, que o livro didático, juntamente com o professor, tem um papel fundamental no segundo nível de transposição didática.

Apesar de em alguns casos os autores de livros didáticos procurarem controlar, de maneira mais efetiva, o processo de ensino/aprendizagem - indicando o conteúdo a ser ensinado, direcionando o trabalho do professor, dirigindo situações de aprendizagem - a partir do momento em que o livro entra na sala de aula, cabe ao professor escolher a forma de trabalhá-lo, transformando o saber *a ser* ensinado em saber *de fato* ensinado.

O professor será, portanto, o mediador entre esses dois saberes. Para desempenhar esse papel, o docente tem a importante função de organizar os conteúdos a serem trabalhados sob a influência dos diversos fatores contextuais. Dentre esses fatores, Perrenoud (1993) destaca o tempo escolar como um importante aspecto a agir sobre a prática da sala de aula. A organização do tempo escolar em aulas de 50 minutos, em bimestres, semestres, ano letivo direciona a organização dos saberes escolares pelo professor e a forma como estes serão adequados ao tempo de aprendizagem dos alunos – que não é linear e homogêneo como o primeiro.

A fim de efetivar a aprendizagem, o professor deverá também buscar a cooperação e o interesse dos alunos, transformando os conteúdos em aulas interessantes, em exercícios, em pesquisas, enfim, em situações didáticas, através de dramatizações, de encenações, de suspenses, etc. Estabelece-se, aí, o que Perrenoud (1993) chama de contrato didático, ou seja, professores e alunos assumem papéis específicos que têm validade somente dentro da sala de aula e da instituição escolar.

O conceito de transposição didática pode, em certos momentos, ser confundido com o de escolarização. Entretanto, consideramos que o processo de escolarização abarca a transposição didática, sendo mais amplo que este, englobando as várias influências sofridas pelos saberes em geral ao serem transformados em objeto de ensino – aprendizagem.

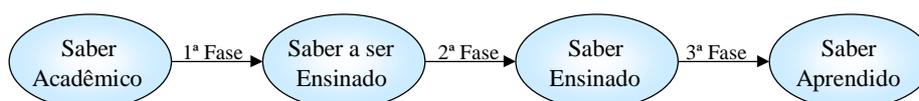


Figura 1 - Transposição Didática

Como podemos observar no esquema apresentado, a transposição didática permite-nos apreender o processo pelo qual os saberes escolares são criados, transformados em objeto de ensino/aprendizagem de uma forma mais restrita, referindo-se mais especificamente aos conteúdos escolares a serem ensinados. Entretanto, em nossa pesquisa, houve a necessidade de adotarmos um termo mais abrangente, que abarcasse também fatores econômicos, políticos, sociais, psicológicos que influenciam no processo de transformação dos saberes. Assim sendo, privilegiamos neste trabalho o conceito de escolarização, o que nos possibilitou englobar uma gama maior de aspectos que influenciam no processo de ensino/aprendizagem. Consideramos que tal abordagem seja mais adequada para que possamos compreender as múltiplas variáveis que agem sobre o trabalho do professor em sala de aula quando este usa o livro didático.

O termo *escolarização* será, portanto, usado nessa pesquisa como sendo o processo pelo qual os saberes e a cultura de uma determinada sociedade são selecionados e transformados em objeto de ensino/aprendizagem, sob a influência de fatores pedagógicos, mas também sociais, econômicos e políticos. Esse conceito é trabalhado por Magda Soares (1996), que considera que a formulação dos saberes escolares faz parte da essência da escola, portanto, o processo de escolarização dos conhecimentos é “inevitável”. Dessa forma, escolarizar os conhecimentos vai muito além da transposição didática, da didatização, da transformação do saber acadêmico em saber escolar. No esquema que segue, podemos observar que o processo de escolarização é mais abrangente que o da transposição didática. Note que questões culturais, sociais, políticas também interferem decisivamente no processo de transformação dos saberes.

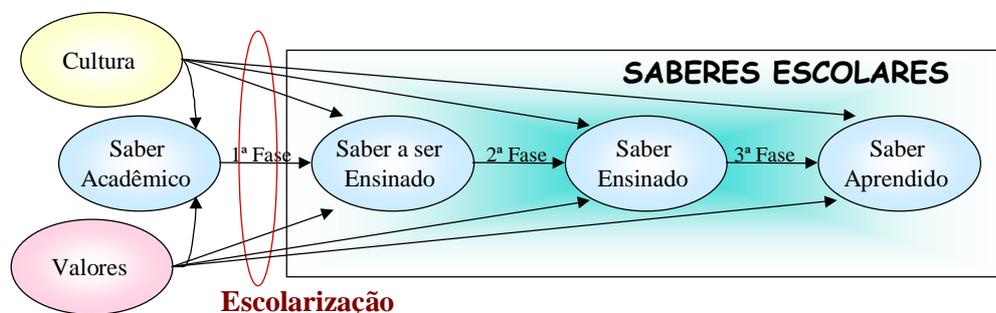


Figura 2 - Escolarização

Soares (1996) destaca que, em geral, o termo escolarização é tomado num sentido pejorativo quando se refere a conhecimentos, saberes e produções culturais – “conhecimento escolarizado”, “arte escolarizada”. A autora considera que, teoricamente, tal crítica não se justifica por si. O que se deve criticar é a má escolarização, a escolarização feita de forma simplista e pouco cuidadosa. Ela argumenta:

Não há como ter escola sem escolarização de conhecimentos, saberes e artes. O surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição dos ‘saberes escolares’ que se corporificam e se firmalizam em currículos, matérias, disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. (1996, p. 20)

Como nos lembra Coelho (2002), uma outra abordagem possível para o termo – que é a mais comumente utilizada – refere-se a graus de escolaridade, ao tempo de permanência dos indivíduos dentro da instituição escolar e ao processo pelo qual esses indivíduos passam nesse espaço. Reafirmamos, entretanto, que tomaremos aqui esse vocábulo em um sentido mais amplo, capaz de abordar os diferentes processos de transformação dos saberes em conteúdos escolares, assim como defende Soares (1996).

De acordo com a autora, a escolarização seria a

ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e seqüenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e fazer aprender esses conteúdos. (1996, p. 21)

2.4. Livro didático e a escolarização dos saberes

Nosso objeto de estudo é o uso do livro didático pelo professor de História em sala de aula, o que nos leva a centrar nossa atenção nas ações dos professores em relação à escolarização. Assim como o professor, o livro didático também desempenha um importante papel no processo de escolarização dos saberes. Ele será o veículo

privilegiado que levará para dentro da sala os conteúdos a serem trabalhados. Dessa forma, os imperativos didáticos também influenciarão na elaboração e produção desse material. Os livros didáticos “selecionam e delimitam os conteúdos de acordo com as disciplinas escolares” (Coelho, 2002, p. 51), organizando-os em itens, capítulos, unidades, de forma progressiva, numa seqüência que considera a divisão do tempo escolar em aulas, bimestres, etc.

Sendo um instrumento auxiliar do processo ensino/aprendizagem, o livro didático será construído levando em consideração critérios como: adequação do conteúdo ao currículo e ao público a que se destina, divisões e subdivisões que viabilizem e facilitem a aprendizagem, um formato gráfico adequado aos leitores, dentre outros.

Como já foi apontado no Capítulo 1, o livro didático é um objeto bastante complexo pois, embora seja elaborado para a escola, sofre grande influência de fatores externos a esse espaço. Assim sendo, não só os imperativos didáticos determinarão a forma como os saberes escolares serão construídos e apresentados, mas também os imperativos editoriais terão grande influência na organização desse material. Os interesses do mercado editorial – os custos com a produção, a previsão do retorno financeiro, etc. - serão determinantes no formato final do livro e, conseqüentemente, nos saberes por ele veiculados. A influência desses diversos fatores no processo de constituição dos saberes escolares reforça a nossa opção por privilegiarmos o conceito “escolarização” em relação ao conceito “transposição didática”.

Segundo a lógica do mercado editorial, apresentamos outro fator determinante na produção do livro didático: a imagem que os autores e editores fazem do público leitor. Munakata (2001) apresenta os diversos pontos a serem observados na construção dos manuais didáticos: tamanho e tipo das letras, seqüência do conteúdo, número de gravuras, tamanho e seqüência dos textos, cores, etc. Esses detalhes serão observados e definidos de acordo com os sujeitos aos quais se destinam a obra, de forma a atender às demandas e expectativas do mercado consumidor.

Segundo Umberto Eco (1986), a construção de um texto prevê um determinado tipo de comunicação com o leitor. O autor idealiza um leitor modelo, deixando para ele o papel de preencher os “não ditos” presentes nos textos. Roger Chartier (1990) também enfatiza a liberdade dos leitores de interpretar e transformar o texto e a busca de um direcionamento da leitura empreendida pelos autores, a partir da imagem que fazem do seu público.

No caso dos livros didáticos, são múltiplas as leituras possíveis. Munakata (1999) chama a atenção para o fato de que, na maior parte das vezes, não nos referimos à leitura, mas ao uso do livro didático. Esse uso acontece dentro do contexto de ensino/aprendizagem o que, como já dissemos, torna bastante específico o público ao qual esse material primeiramente se destina: professores e alunos.

Atualmente, estudiosos dos livros didáticos, como Batista (2000), Bittencourt (1997) e Munakata (1997) afirmam que esses materiais têm dialogado cada vez mais diretamente com os alunos, dirigindo de forma mais efetiva o processo de ensino/aprendizagem.

Bittencourt (1997) mostra-nos que, no decorrer do século XIX, por exemplo, o livro destinava-se prioritariamente ao professor. Cabia a este dominar os conteúdos básicos e transmiti-los aos alunos, desempenhando o papel de mediador entre o livro didático e estes últimos. Os alunos teriam acesso ao texto dos livros através de ditados, cópias de trechos e da exposição feita pelos mestres.

Entretanto, no século XX, o livro passou a ser considerado um material também destinado ao consumo direto de crianças e adolescentes. A partir de então, os alunos foram se tornando os “destinatários privilegiados” dos impressos didáticos, apesar de ainda existirem livros destinados prioritária ou exclusivamente aos professores. Podemos afirmar, no entanto, que o modelo de livro didático que parece prevalecer é aquele dirigido ao aluno. Segundo Batista (2000), isso fica evidente se atentarmos para a organização e linguagem encontradas em boa parte dos materiais disponíveis no mercado.

Apesar disso, o autor ressalta que, mesmo sendo destinado de forma mais direta ao aluno, o livro didático é utilizado com a mediação do professor, porque é ele quem seleciona e indica a aquisição do material, além de basear seu trabalho em sala de aula no texto veiculado pelo livro adotado.

Batista mostra-nos, dessa forma, que o livro didático desempenha uma dupla função:

Os impressos e textos didáticos, desse modo, são tanto um instrumento de aprendizagem, dirigido prioritariamente ao aluno quanto um instrumento de ensino concebido para ajudar o professor a organizar e preparar suas aulas. (2000, p. 551)

Pensando no público escolar, autores e editores de livros didáticos procuram condicionar a leitura desse material, selecionando desde o tipo de letras até os textos, exercícios, iconografias, atividades propostas, etc. visando direcionar o uso feito por professores e alunos. A pretensão de controlar o uso do livro didático interfere decisivamente nos saberes escolares divulgados. Para apresentar suas propostas pedagógicas, autores e editores de livros didáticos procuram construir seu discurso a partir de imagens prévias que fazem dos leitores dos livros, de forma a direcionar a leitura de seus textos.

Com vistas a alcançar tal objetivo, os autores de manuais didáticos, segundo Batista (2000), estabelecem contratos de leitura com seu público – professores e alunos – expondo sua proposta de ensino e a forma como pensam que seus leitores/usuários devem relacionar-se com o conhecimento. Esses contratos de leitura indicam os caminhos e os papéis a serem desempenhados por professores e alunos, realizando uma dupla mediação – uma, entre os alunos e os saberes e práticas escolares e outra, entre os professores e os alunos.

Ainda de acordo com Batista (2000), podemos perceber no século XX duas tendências opostas de mediação desempenhadas pelos livros didáticos. A primeira, de modo geral encontrada até a década de 1970, possibilitava um elevado grau de autonomia ao professor quando utilizava os manuais. Apesar de definirem os conteúdos a serem trabalhados, constituíam-se em um “complemento à ação do professor”. Aos docentes

caberia “introduzir e desenvolver a matéria, sugerir exercícios, fazer avaliações, propor acréscimos”. (Batista, 2000, p. 552) A segunda tendência, posterior à década de 1970, é a de um texto dirigido diretamente ao aluno. Além de selecionar o conteúdo a ser ministrado, também define sua distribuição no tempo escolar, as atividades a serem desenvolvidas e, algumas vezes, até mesmo a avaliação da aprendizagem dos alunos. Batista destaca que os livros didáticos assumem, “sob um ponto de vista discursivo, a voz do professor e, assim, [constróem] para o docente um lugar subordinado e dependente no processo de ensino.” (2000, p. 553)

Entretanto, a já destacada complexidade do livro didático inclui entre seus leitores aqueles que têm a função de legitimar a qualidade dos livros no campo dos saberes nos quais se inserem. A atual política de educação no Brasil, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), coloca os avaliadores dos livros didáticos integrantes desse programa como um importante público leitor a ser considerado. Sobre o grupo de avaliadores, Munakata (2001, p 593) comenta: é “reduzidíssimo em número, mas altamente poderoso, na medida em que é capaz de influir sobre a aquisição, pelo governo, de livros didáticos, numa operação que envolve dezenas de milhões de exemplares.”

Os avaliadores do PNLD ganham uma importância cada vez maior visto que os livros didáticos são uma mercadoria que precisa render lucros. Dessa forma, não se pode desprezar o maior comprador desses livros do país – o governo. Portanto, torna-se um objetivo fundamental das editoras produzir livros que estejam de acordo com o PNLD e que agradem às equipes de avaliadores, ao mesmo tempo que devem agradar aos professores – pois são eles que escolhem os livros que serão comprados.

A produção de livros didáticos é, como vimos, bastante complexa uma vez que busca atender e conciliar os interesses e expectativas das diversas esferas envolvidas: a pedagógica, a política e a mercadológica.

Outra transformação que podemos notar é a hibridização do texto dos livros didáticos que vem ocorrendo a partir da década de 1970. De acordo com Braga (2003), o texto

presente no livro didático constitui-se num gênero de discurso¹² próprio, resultado da dessa hibridização, passando a englobar vários gêneros de discurso¹³: científico, pedagógico, jornalístico, literário, etc.

Tomando como referência a teoria de Bakhtin (1998), Braga (2003) afirma que a hibridização é a mistura de duas ou mais linguagens sociais num único enunciado. Essas linguagens encontram-se entrelaçadas, sendo impossível separá-las.

Braga destaca que o gênero de discurso do texto do livro didático não seria uma simples soma de outros gêneros de discurso ou tradução direta do discurso científico. A autora afirma:

Seria, na verdade, um gênero construído na relação estabelecida entre diferentes formas de discursos, numa mesma língua, refletindo as condições e os objetivos do meio social em que se insere – no caso, a escola. (2003, p. 35)

Dessa forma, o autor de livro didático apropria-se de determinados gêneros de discurso – científico, jornalístico, cotidiano – e elabora um novo discurso, híbrido, unindo e não separando diferenças.

Nesse mesmo sentido, Coelho (2002) nos alerta para a presença de interdiscursividade nos textos dos livros didáticos. Essa interdiscursividade refere-se à heterogeneidade de discursos presentes nos textos didáticos, visto que “o livro didático tem-se constituído num dos palcos de tensão onde outros discursos e textos se encontram e travam um tenso debate acerca da História Escolar” (2002, p. 55)

¹² Ver Bakhtin, (1929),1992.

¹³ Segundo Braga (2003), gênero de discurso é diferente de tipo de discurso. Os gêneros de discurso pertencem a diversos tipos de discurso associados a vários setores da atividade social. Dessa forma, o texto de história, por exemplo, presente no livro didático de História insere-se no tipo de discurso denominado “científico escolar”, que por sua vez faz parte de um conjunto mais amplo, denominado “discurso pedagógico”, que figura dentro de outros discursos.

Voltando ao nosso interesse de investigação, perguntamos: qual a relação que os professores estabelecem com esse “objeto complexo” na sala de aula?

2.5. Livro didático e professor: escolarização e reescolarização

O livro didático é, portanto, um veículo privilegiado de escolarização. Esse material divulga um determinado tipo de saber, de acordo com os interesses, valores e objetivos dos autores, do público ao qual se destinam e dos órgãos que os regulamentam. Dessa forma, o livro didático entra na sala de aula trazendo em seu conteúdo o saber “pretensamente” ensinado aos alunos.

No entanto, a partir do momento em que o professor assume a posição de mediador entre o livro didático e os alunos, temos o que chamaremos de uma “reescolarização” do saber. Por que “reescolarização”?

Como já dissemos, a escolarização dos saberes é o processo através do qual os saberes científicos e determinados aspectos da cultura disponíveis na sociedade são transformados em objetos de ensino/aprendizagem, sob a “pressão” dos mais diversos fatores mercadológicos, políticos, educacionais, valores sociais em voga, dentre outros. É um processo bastante longo e complexo, no decorrer do qual diversas variáveis devem ser consideradas: a realidade da sala de aula, os conhecimentos prévios dos alunos, o próprio livro didático, a disponibilidade de recursos pedagógicos, os objetivos e valores dos professores, enfim, os imperativos didáticos, materiais e contextuais que influenciam nas tomadas de decisão dos professores quando estes planejam e ministram suas aulas. Este processo envolve conteúdos, valores, culturas, fazendo nascer um novo saber, específico da instituição escolar, criado dentro e para esse espaço - o saber escolar. Assim, devemos considerar que o saber a ser ensinado é o resultado não só das transformações entre saber acadêmico e saber escolar, mas também do complexo contexto de sua produção.

No momento em que o saber a ser ensinado é “colocado” no interior do processo pedagógico em sala de aula, sofre o que estamos denominando reescolarização. A

reescolarização corresponde não só à transformação do material didático já escolarizado, mas resulta da visão do professor acerca da realidade da sala de aula, das interações que se processam em seu interior, das condições materiais da escola, da forma de organização do trabalho pedagógico dentro da instituição, de sua experiência profissional, do *habitus*, do estado do conhecente, e, sobretudo dos valores, ideais e objetivos do professor, pois ele é sujeito ativo nesse processo.

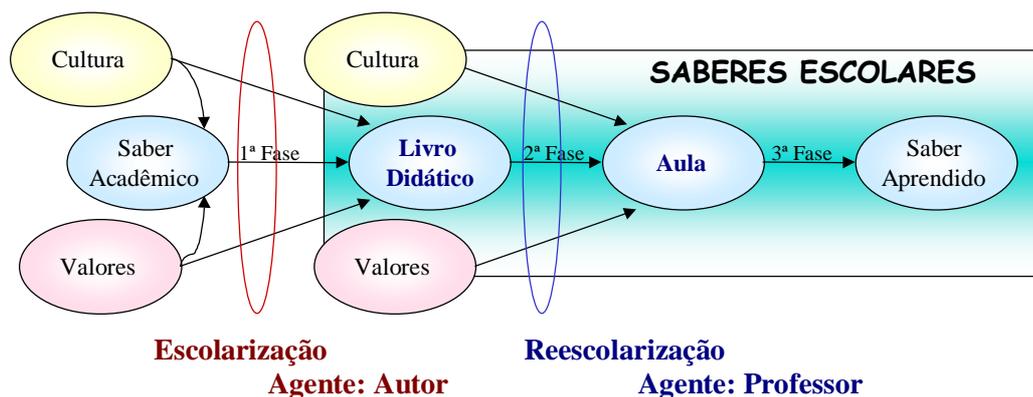


Figura 3 - Reescolarização

Podemos observar no esquema anterior que, uma vez escolarizados, os saberes são introduzidos na escola, no caso do ensino de História, principalmente através dos livros didáticos. O professor, em sala de aula, vai, então, apropriar-se desse material, transformando novamente esse saber de forma a adequá-lo aos alunos, aos seus objetivos, aos recursos didáticos disponíveis, ao tempo disponível, ao programa da instituição escolar, enfim, aos aspectos que compõem a cultura escolar tratada por Forquin (1992). Dessa forma, o saber passa novamente por um processo de escolarização. Chamamos esse processo de reescolarização por tratar-se de algo mais complexo do que a segunda fase da transposição didática proposta por Perrenoud (1993) abordada nesse capítulo. Ao reescolarizar os saberes encontrados no livro didático, o professor estará visando não só ao conteúdo, mas a muitos outros fatores que interferem nessa ação.

O processo de reescolarização pode ser identificado no momento em que o professor usa o livro didático, estabelecendo determinados tipos de relações com as propostas didático-pedagógicas desse material. Em nossa pesquisa de campo, pudemos detectar que esse uso ocorre de muitas formas. Como veremos nos próximos capítulos, tal variedade, de acordo com os professores acompanhados, deve-se a fatores como: o tempo disponível, o nível de conhecimento dos alunos, os interesses das turmas, os objetivos dos professores para com o ensino de História, o vestibular, dentre outros. Alguns desses fatores guardam especificidades por se tratar de uma pesquisa no Ensino Médio. Assim, o vestibular, por exemplo, tem um peso bastante grande na fala dos professores no que se refere à escolha e à forma como tratam determinados temas.

Esse processo de reescolarização é, pois, marcado pela seleção de determinados conteúdos e exclusão de outros, pela introdução de textos complementares, pela elaboração de exercícios referentes aos temas estudados, pelo trabalho com as iconografias presentes no livro (nem sempre da forma prevista pelo autor), pela realização ou não das atividades propostas, pelo desenvolvimento de outras atividades como seminários, debates, resumos, apresentações, teatros, etc. Dessa forma, ao apropriar-se do livro didático, os professores criam um outro saber – o *saber ensinado*, conforme a definição de Chevallard (1991).

O processo de reescolarização pode, ainda, ser identificado quando constatamos que o saber ensinado é diferente daquele pretendido pelo autor dos livros, pelos formuladores de programas, pela instituição escolar. Ele está diretamente submetido aos interesses do professor e à realidade de cada sala de aula. Por mais que os professores procurem manter suas turmas “juntas”, cada grupo de alunos reage de uma maneira diferente, os tempos de aprendizagem são múltiplos, a bagagem cultural e os interesses também são vários. Assim, ao reescolarizar os saberes presentes no livro, os docentes estão sob a influência de muitos fatores que agem em determinados momentos e não em outros. Da mesma forma, por mais que os objetivos de professores, autores e orientadores sejam convergentes, dentro da sala de aula prevalecerão, em geral, os valores, objetivos e ideais dos professores – são eles os responsáveis mais diretos pelo processo de aprendizagem dos alunos e que colocam em prática o currículo real, defendido por

Perrenoud (1993). Assim sendo, transformarão os conteúdos, as atividades, as orientações didáticas propostas pelos autores de modo a encontrar situações de compromisso entre os seus valores, concepções de educação, de ensino de História e as condições concretas com as quais se defronta naquela escola, numa determinada sala de aula.

Em nossa pesquisa, através de entrevistas e do acompanhamento de aulas, procuramos saber quais os principais fatores que influenciam nas escolhas de uso do livro, bem como as reflexões que os professores fazem a respeito de suas escolhas e práticas. Consideramos que essa reflexão é fundamental para que os professores possam desenvolver uma postura autônoma frente ao livro didático.

2.6. A importância da prática reflexiva no processo pedagógico

Nem sempre a realidade da sala de aula é favorável ao que poderíamos denominar um bom uso do livro didático. Problemas com o domínio de conteúdo, dificuldades com a disciplina dos alunos, a necessidade de cumprir o programa no tempo previsto, greves... tudo isso faz parte do cotidiano do professor e, muitas vezes, torna-se um obstáculo para se levar a bom termo as intenções e os discursos dos professores que pretendem fazer da História uma disciplina que de fato forme sujeitos críticos, cidadãos conscientes e participativos, rompendo com o ensino tradicional.

Vem se consolidando, no entanto, a compreensão de que muito do que se passa numa sala de aula relaciona-se com a formação básica e continuada dos professores. Poder-se-ia avançar que o uso do livro didático, por exemplo, depende da “preparação” do professor, da maneira como ele vê o livro ou do papel que ele atribui ao livro no processo ensino/aprendizagem. Daí a importância de uma formação básica que possibilite aos docentes a capacidade de refletir sobre suas práticas, de trocar experiências com colegas, de acompanhar as inovações no campo da historiografia e da prática pedagógica.

Entretanto, como afirma Perrenoud (1999), embora a formação inicial de professores influencie suas práticas, isso só se dá em determinadas condições e dentro de determinados limites. O autor chama a atenção para o fato de que a formação dos professores também acontece na prática, no dia-a-dia da sala de aula. É enfrentando os imprevistos e obstáculos que ele constrói seus métodos, reflete sobre suas ações, desenvolvendo uma forma própria de ensinar. No decorrer de sua prática profissional, o professor “filtra” os saberes adquiridos transformando-os de acordo com as exigências do trabalho. Tal ação denota a autonomia profissional de cada docente.

Perrenoud (1999) considera que a prática reflexiva e a participação crítica são os fios condutores da formação dos docentes. Salienta que existe uma diferença entre uma prática reflexiva que todo ser humano apresenta em situações de dificuldade e uma prática reflexiva metódica e coletiva utilizada por profissionais quando os objetivos postos não são alcançados. A prática reflexiva dos docentes deve ser permanente, estável, buscando soluções para momentos de crise e aperfeiçoamento em momentos de sucesso.

Para que se viabilize tal processo, segundo Perrenoud (1999), é necessário que haja disciplina e método para observar, analisar e compreender a realidade de modo que este procedimento transforme-se numa rotina. O autor ressalta que a atitude reflexiva é muito importante para que os docentes possam livrar-se do trabalho prescrito, construindo suas próprias iniciativas. A profissionalização dos professores pode torná-los capazes de enfrentar de forma eficaz as transformações de suas condições de trabalho, de encontrar as atitudes apropriadas a cada situação, a trabalhar em equipe no estabelecimento.

Perrenoud afirma que

a prática reflexiva só pode tornar-se uma segunda natureza, em outras palavras, incorporar-se ao habitus profissional, caso esteja no centro do plano de formação e se estiver integrada a todas as competências profissionais visadas, tornando-se o motor da articulação teoria-prática. (1999, p.16)

Carla Lavínia Pacheco Rosa (1997) considera que a reflexão por parte do professor deve ser um processo contínuo que faça parte do seu cotidiano, levando à crítica e à autocrítica. Tal postura permitiria que os professores desenvolvessem suas teorias à medida que refletissem – individual ou coletivamente – acerca das situações enfrentadas diariamente. No entanto, é importante que a reflexão não seja um fim em si mesma, o que não contribuiria para a melhoria do ensino, já que nesse caso o professor acabaria por deixar de lado suas atribuições e objetivos.

De acordo com António Nóvoa (1999), reforçar as práticas pedagógicas inovadoras que são construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência parece ser a única saída possível para que se consiga uma efetiva mudança no campo educacional acompanhada da melhoria do ensino.

É refletindo na ação que o professor constrói seus pressupostos. Conhecimentos específicos (rotina, conteúdo, *habitus*) serão utilizados pelos professores para a resolução de cada situação-problema enfrentada em seu cotidiano. Questionando e revendo as ações desenvolvidas na sala de aula, o professor reflexivo lê e relê sua prática, reafirmando ou reformulando suas condutas.

Deve-se levar em consideração que a mudança na formação dos professores e a busca de uma ação reflexiva por parte destes leva, supostamente, a uma nova postura em sala de aula. Essa nova postura engloba as várias ações dos professores relativas ao processo ensino/aprendizagem, como, por exemplo, a escolha dos conteúdos a serem ministrados e a forma de trabalhá-los; a escolha do livro didático mais adequado aos objetivos do professor, do estabelecimento e ao programa do governo; a metodologia de ensino; os objetivos do ensino da disciplina História; enfim, interfere em todo o processo de rescolarização do saber pelo professor.

Tão importante quanto apreender via um estudo sistemático sobre como o livro didático é utilizado pelo professor em sala de aula é conhecer as reflexões que os professores fazem a respeito do uso desse material. Quais as ponderações que são feitas pelos

docentes ao enfrentarem determinadas situações em sala no momento em que estão utilizando os manuais didáticos? Como se dá a junção da teoria e da prática quando são adotadas determinadas atitudes frente a imprevistos? Quando se programa a utilização do livro de determinada maneira, quais as reflexões que são feitas?

Ainda nesse tema, segundo Renata Vasconcelos (1998), não basta que se tenha professores muito bem formados para garantir que estes façam um “bom uso” do livro didático. Tão importante quanto a formação é a prática do professor em sala de aula, pois ele também se forma no exercício do profissão. Assim sendo, é fundamental que o docente reflita sobre sua própria ação de educar, pois é isso que condiciona a sua relação com o livro didático. Nesse sentido, o professor deve ter a sua própria prática pedagógica como objeto de estudo, como ponto de reflexão constante. Vasconcelos afirma que, na medida em que o professor reflete sobre aquilo que faz, melhora a qualidade do seu trabalho.

Donald Schön (1995) considera que enquanto o professor reflete sobre seu conhecimento e sobre suas práticas, torna-se possível que sua relação com o saber escolar deixe de ser a de tomá-lo como a verdade a ser transmitida, possibilitando um ensino no qual os saberes são contextualizados e relacionados à vida cotidiana dos alunos.

As mudanças encontradas nos materiais didáticos, apontadas no Capítulo 1, não bastam se não houver uma transformação nas formas de utilização por parte dos docentes. Estariam os professores assumindo também uma nova postura em sala de aula frente ao uso dos livros didáticos? Estariam os docentes refletindo constantemente sobre suas ações pedagógicas? Em que medida a reflexão teórica altera a prática em sala de aula? Quais os principais fatores que interferem no processo de rescolarização do saber veiculado pelos livros? Essas são questões que pretendemos responder ao longo deste trabalho com base na análise dos dados colhidos na pesquisa de campo apresentados a seguir.

Capítulo 3. O CONTEXTO DA PESQUISA: METODOLOGIA, CAMPO E SUJEITOS

Em nossa pesquisa, procuramos conhecer a prática e as reflexões do professor em torno do livro didático. Visamos compreender como se dá o processo de apropriação e de reescolarização desse material, buscando respostas para as questões: como o professor pensa que é seu trabalho com o livro didático? Que tipo de fatores leva em conta ao planejar suas aulas tendo o livro como referência? Como usa o manual didático? Que tipo de modificações introduz no momento de seu uso? Quais as reflexões que faz em relação aos diferentes usos do livro?

Consideramos que, para responder a esses questionamentos, faz-se necessário conhecer a prática do professor, que busca articular o seu discurso acerca do livro didático com o uso que faz desse material, em sala de aula. Para desenvolvermos este estudo, privilegiamos a sala de aula como *locus* de investigação, realizando uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfico.

Estudar de perto esse microuniverso, acompanhando os professores em seu cotidiano na sala de aula, pareceu-nos a melhor forma de conhecer as relações estabelecidas entre o professor e o livro didático. Como já apresentamos no capítulo anterior, essas relações resultam da influência de vários fatores contextuais, tais como: o tempo escolar, os recursos didáticos disponíveis, o comportamento dos alunos, as imposições da supervisão e da direção, enfim, os aspectos que fazem parte da cultura escolar e que não podem ser descontextualizados tanto do ambiente mais imediato (a sala de aula) quanto das questões educacionais tais como vestibular, possibilidade de os alunos adquirirem o livro...

Portanto, ao privilegiarmos a compreensão das relações que os professores estabelecem com o livro didático adotado – com sua proposta pedagógica, com seus “não ditos”, com as atividades sugeridas, com os conteúdos factuais, etc. – esperamos compreender o processo de ensino e não o produto final deste processo, que seria a aprendizagem dos

alunos, a qual exigiria um outro tipo de pesquisa. Buscamos, dessa maneira, conhecer e analisar as influências dos elementos do contexto escolar nas ações dos professores, de que forma a complexidade da sala de aula interfere nas suas tomadas de decisões, que tipos de relações os professores estabelecem com os saberes veiculados pelo livro didático adotado. Nosso objetivo foi compreender os pensamentos e ações dos professores acerca de suas práticas em torno do livro didático, valendo-nos, para isso, tanto de entrevistas semidirigidas quanto do acompanhamento sistemático de um conjunto de aulas.

Os sujeitos de nossa pesquisa são professores observados dentro do contexto de sua prática, com suas crenças, valores e interesses. Isto nos leva a trabalhar com um objeto complexo, contraditório e mutável que é a prática do professor no cotidiano da sala de aula.

Ao optarmos pela adoção de entrevistas e pela observação das aulas, tivemos como objetivo uma aproximação mais direta da ação dos docentes, estabelecendo relações entre os depoimentos sobre suas práticas, as interpretações que os docentes fazem delas e suas condutas em sala de aula. Ao fazer uma descrição do que ocorre em sala de aula, procuramos nos aproximar, da forma mais fiel possível, do uso do livro didático pelo professor.

Para orientar nossa conduta na observação das aulas e nas entrevistas, tomamos como referências teóricas estudos de Elsie Rockwell (1989), Regine Sirota (1995) e Ana Maria Salgueiro (1998).

De acordo com Sirota (1995), os processos de investigação da sala de aula deverão adotar os seguintes princípios: explorar a situação tal como é vivida e construída pelos participantes; tornar estranho o familiar, anotando tudo o que é considerado como evidente; analisar a relação entre a situação da sala de aula e seu contexto; construir as hipóteses e os instrumentos de observação somente a partir do campo de pesquisa.

Embora possa parecer monótono à primeira vista, o dia-a-dia de uma classe sempre traz novidade. Este é um espaço vivo e complexo, repleto de subjetividades, de interesses divergentes e de múltiplos significados. Assim, é importante que se leve em consideração os inúmeros aspectos que interferem nesse contexto social, buscando no cotidiano indícios que permitam partir de uma realidade microsociológica para a macro, procurando evidências que permitam ver o geral no particular. Como exemplo dessa possibilidade de estabelecermos determinadas generalizações, citamos o uso, em sala de aula, das iconografias presentes nos livros. Observamos que os professores recorrem a elas poucas vezes. Tal fato poderia ser um indício de que a tradição verbalista ainda se faz muito presente nas aulas de História e nos alerta, também, para o peso da cultura escolar tradicional nas ações dos professores, mesmo quando estes pretendem adotar posturas mais “inovadoras” em seu trabalho – como foi apontado nas entrevistas pelos professores participantes desta pesquisa.

Por meio da análise do cotidiano, pode-se entender melhor a natureza dos processos constitutivos da realidade da escola e mais especificamente da sala de aula. Segundo Rockwell (1989), o objetivo da análise do cotidiano, no campo da educação, é tornar possível o conhecimento das múltiplas vivências da escola, revelando em que medida os sujeitos envolvidos na educação reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar.

A partir da inserção na sala de aula, pretendemos conhecer e acompanhar o cotidiano desse espaço privilegiado do processo ensino/aprendizagem, tomando como foco central a prática docente diária em torno do livro didático.

Como nos alerta Salgueiro (1998), é importante que estejamos atentos para o fato de que muito do que acontece nas aulas guarda uma relação direta com outras esferas e contextos sociais e históricos que, de certa forma, se constituem como marcos

determinantes da prática docente. A autora aponta como exemplo desses contextos as condições materiais da escola¹⁴; o saber do docente, considerado como sujeito; o cruzamento das diversas dimensões da História. Os três pontos são relevantes para nossa pesquisa, já que o uso que se faz do livro didático, supostamente, terá relação direta com as condições materiais da escola assim como com o saber do docente. Também nos parece importante que se considere a dimensão histórica desse cotidiano, pois a prática do professor em sala de aula está relacionada a uma concepção de ensino e aprendizagem historicamente determinada.

É importante ressaltar, no entanto, que os professores, ao conduzirem o processo ensino/aprendizagem, não estarão simplesmente se adaptando às imposições da escola. Eles podem romper com o estabelecido através de sua concepção de mundo e da aquisição de uma consciência progressiva sobre sua prática. A aquisição dessa consciência depende da relação que os professores mantêm com os diferentes saberes disciplinares, curriculares e profissionais - chamados saberes científicos - e com os saberes da experiência.

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

A concepção dos professores como sujeitos leva-nos a considerá-los atores que, ao mesmo tempo que reproduzem seus contextos de trabalho, também contribuem para a própria construção desses contextos. Para tanto, é imprescindível que os professores tenham consciência de suas práticas, seguindo o caminho da reflexão. De acordo com Salgueiro:

La reflexión de la práctica, al mismo tiempo que colabora con el proceso de producción y/o apropiación de conocimientos que

¹⁴ A instituição escolar, enquanto esfera mais imediata de determinação dessa prática, estará impondo ao professor regras já estabelecidas, tais como: espaços definidos e controlados, tempos determinados e igualmente controlados, propostas pedagógicas determinadas, contatos com docentes regulados, etc. Essas são, segundo Salgueiro (1998), tomando como referência Gimeno Sacristán, as condições materiais da escola.

constituyen la institución escolar, contribuye también al proceso de formación de docente. (1998, p.41)

Para o desenvolvimento desse trabalho, recorreremos a certos instrumentos do método etnográfico a partir do qual pretendemos ir além das aparências exteriores dos fenômenos observados e das evidências mais imediatas, para dar conta da complexidade da prática docente cotidiana.

Na perspectiva etnográfica, a teoria vai sendo construída paralelamente ao processo de investigação, na medida em que voltamos constantemente nossa atenção para a conceitualização da realidade investigada. Não se trata, certamente, de irmos a campo sem “nenhuma” teoria. No nosso caso, por exemplo, ao iniciarmos as observações das aulas, havia uma perspectiva teórica que nos orientava o olhar sem, no entanto, determiná-lo. Fomos para as entrevistas e para as salas de aula levando questões gerais que, à proporção que iam se clareando, esboçavam nossas categorias de análise. Nesse sentido, Salgueiro (1998) afirma que as categorias de análise são formuladas a partir da busca do “sentido do observado”. Segundo a autora, a etnografia é definida como a construção de novas relações que permitam integrar teoria e descrição do fenômeno.

Rockwell (1989) esboça algumas orientações teórico-metodológicas que orientam um estudo etnográfico e que foram úteis para o nosso estudo:

1. Abordar o fenômeno estudado como parte de uma totalidade, ou seja, complementar a informação de campo com informações relativas a outros contextos sociais que incidem nele, determinando-o e explicando-o.
2. Ter sempre presente a dimensão histórica dos sujeitos da escola, enlaçada com a história local e social mais ampla, como componentes que sustentam as formas e as direções que tomam todo o processo atual.
3. Partir do conhecimento do cotidiano da escola para identificar a influência do Estado e da sociedade no processo educacional.

4. Tomar as categorias sociais¹⁵ como categorias analíticas sempre que sejam capazes de assinalar diferenças importantes e integrar-se ao trabalho teórico.
5. Tomar, como objeto de estudo, os processos constitutivos da realidade escolar. Centrar a análise na construção desses processos ressaltando seu conteúdo histórico e social.

Como forma de alcançarmos o rigor e a credibilidade necessários à etnografia, recorreremos ao trabalho de campo e à triangulação, buscando, em nossas observações, recolher dados e interpretações de uma mesma situação sob variados ângulos e perspectivas, comparando-os ou contrastando-os. A importância da triangulação é assim ressaltada por Salgueiro:

La triangulación impide que se acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales; amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación y ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un sólo observador. (Goetz y LeCompte, citados por Salgueiro, 1998, p. 59)

Assim sendo, ao proceder a um estudo de caso de tipo etnográfico, buscamos conhecer o uso do livro didático de História no cotidiano da sala de aula, empreendendo uma investigação sistemática de uma instância específica, no caso, a prática dos professores no contexto da sala de aula.

No decorrer da pesquisa, como já foi dito, lançamos mão da observação das aulas de três professores escolhidos – que serão apresentados ainda neste capítulo – assim como de entrevistas semidirigidas com esses mesmos professores.

Nas observações, adotamos o caderno de campo, com anotações dos episódios mais relevantes de cada aula, das falas mais marcantes dos professores com relação ao uso do livro, dos exercícios e provas passados no quadro, etc. Recorreremos, também, à

¹⁵ Categorias sociais são aquelas que se apresentam de maneira recorrente no discurso ou na atuação dos habitantes locais e que estabelecem direções entre as coisas do mundo e quem as vive.

gravação, em cassetes, das aulas – foram gravadas e transcritas um total de 6 horas de entrevistas e 14 horas de aulas.

A observação foi orientada pelo conjunto de questões da pesquisa, por exemplo: os professores usaram o livro em sala para leitura? Trabalharam com os recursos visuais presentes no manual? Utilizaram os exercícios propostos? Suas explicações seguiram rigorosamente a ordem dos assuntos exposta no livro? Empregaram algum outro material?

A observação das aulas ocorreu no decorrer do ano de 2002. Iniciamos este trabalho em abril e finalizamos em novembro. Entretanto, no período de 07 de maio a 01 de julho, as observações foram interrompidas por uma greve na Rede Estadual de Ensino. Este imprevisto atrasou a coleta de dados o que acabou por alterar nossa intenção inicial de realizar a pesquisa de campo em duas escolas.

No quadro abaixo, apresentamos o período e o total de aulas observadas em relação a cada professor.

Quadro 1 - A inserção no campo de pesquisa

Professor(a) acompanhado(a)	Série do Ensino Médio	Período da observação	Total de aulas observadas
Eneida	2 ^a	01/04 a 22/08	22
Alexandre	1 ^a	01/04 a 06/05	14
Mirelle	1 ^a	12/09 a 11/11	19

Em decorrência da greve, enfrentamos uma outra questão. Um dos professores acompanhados – Alexandre – decidiu não continuar na escola quando as aulas foram retomadas. Esse imprevisto fez com que observássemos um número menor de aulas deste professor, como podemos notar nos dados apresentados no Quadro 1. Julgamos, no entanto, que a pesquisa não foi prejudicada, visto que conseguimos coletar uma quantidade suficiente de dados e informações, acompanhando o desenvolvimento de dois capítulos do livro adotado. Além disso, o professor colocou-se à disposição para a segunda entrevista, o que possibilitou a conclusão do processo de coleta.

Optamos por não iniciar as gravações nos primeiros dias de inserção no campo¹⁶, pois sabemos que a presença de um gravador costuma gerar insegurança e inibição. Dessa forma, nos primeiros dias de acompanhamento, , consideramos que seria melhor nos restringirmos a observar e a anotar os procedimentos dos docentes, a fim de que professores e alunos se habituassem à nossa presença e ficassem mais à vontade. Todas as fitas gravadas foram transcritas para facilitar a análise dos dados.

Ao observarmos a prática do professor utilizando o livro didático, procuramos apreender os sinais, os indícios que revelam como se dá a transposição das concepções teóricas do professor para a sua prática em sala de aula, mediada por esse material. Ou seja, de que maneira os docentes se apropriam do manual didático, transformando-o de acordo com seus pressupostos, interesses e possibilidades, reescolarizando seu conteúdo.

Realizamos seis entrevistas – duas com cada professor. Foram entrevistas semidirigidas, desenvolvidas em duas etapas. No primeiro momento, nosso interesse foi conhecer o professor, sua concepção de História e do ensino de História, quais são os objetivos atribuídos por ele a essa disciplina, a sua concepção de livro didático, os fatores que levaram à escolha do livro didático utilizado, as estratégias adotadas para usar esse material. Tal enfoque teve como principal propósito conhecer as concepções teóricas do professor e a forma como ele pensa que deve ser o trabalho com o livro didático. As três entrevistas dessa etapa foram realizadas na própria escola, antes do início das observações. Utilizamos o mesmo roteiro com os três professores – veja ANEXO A.

Em uma segunda etapa, já realizadas as observações das aulas, fizemos uma nova entrevista para conhecer as reflexões do professor sobre sua prática. Em tendo contato com determinados episódios, como ele pensa a sua ação? Existe uma consonância entre seu discurso inicial e sua prática? Em que medida a realidade da sala de aula transforma

¹⁶ O professor Alexandre não teve as aulas gravadas porque, quando iniciamos este procedimento, ele já havia deixado o cargo.

os pressupostos do professor? Nessa etapa, as entrevistas foram diferenciadas para cada participante, baseadas em fatos ocorridos nas aulas de cada um deles – veja ANEXO B, ANEXO C e ANEXO D. Somente a professora Eneida foi entrevistada na própria escola. O professor Alexandre foi entrevistado no Colégio Marconi e a professora Mirelle na residência da pesquisadora.

Como pretendíamos que os professores refletissem a respeito de determinados episódios que observamos durante o acompanhamento das aulas, entregamos, antes da segunda entrevista, aos professores Alexandre e Eneida, uma ficha individual com itens sobre os quais gostaríamos que pensassem. Essas fichas são apresentadas no ANEXO E e no ANEXO F. Colocamos aí algumas de nossas impressões e considerações a respeito das práticas em torno do livro didático, selecionadas nas aulas, de modo que tivessem conhecimento do tipo de questões que seriam feitas na segunda entrevista. Não foi possível entregar essa ficha à professora Mirelle devido ao período de férias escolares.

Procuramos, então, analisar e relacionar os dados colhidos na primeira entrevista; 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 na segunda entrevista dos professores. De posse desses dados, pretendemos construir uma análise da interseção existente entre o pensamento dos professores em relação à sua ação, ao seu trabalho com o livro didático de História e a prática destes em sala de aula ao usarem este material, analisando esse uso e os fatores que o determinam.

3.1. Critérios de seleção dos participantes da pesquisa

No primeiro momento, pretendíamos desenvolver nosso estudo em duas escolas estaduais de Ensino Médio em Belo Horizonte, envolvendo quatro professores – dois em cada estabelecimento. Seria feita a análise do uso de dois livros a fim de ampliar nosso universo de pesquisa, não restringindo a pesquisa ao estudo do uso de um único livro. Entretanto, o curto período de tempo disponível e a ocorrência de uma greve em 2002 – ano em que realizamos a pesquisa de campo – inviabilizaram a possibilidade de abarcar um universo mais amplo. Para contornarmos os imprevistos sem perder nosso

foco de análise – o uso do livro didático pelo professor de História em sala de aula – optamos pela realização da pesquisa de campo em uma única escola, aumentando o número de professores acompanhados no mesmo estabelecimento de ensino. Assim, como já foi dito, entrevistamos e observamos as aulas de três professores utilizando um mesmo livro didático.

Apesar de termos reduzido nosso universo de pesquisa, consideramos que o estudo não teve sua validade comprometida visto que nossas categorias de análise foram construídas a partir da imersão no campo. Um segundo ponto que destacamos é o fato de nossa metodologia de pesquisa não ter como objetivo a análise do manual em si, mas da prática do professor com qualquer que fosse o livro adotado. Além disso, a pretensão, num primeiro momento, de acompanharmos professores em dois estabelecimentos era ampliar o campo de pesquisa e não estabelecer comparações entre as práticas dos docentes. Dessa forma, foi perfeitamente possível conhecer o uso de um mesmo manual didático dentro de um mesmo estabelecimento, analisando as práticas de três professores com esse material.

A opção pela pesquisa no Ensino Médio deveu-se, em primeiro lugar, à carência de estudos nesse nível escolar – os trabalhos sobre uso do livro didático que encontramos referem-se ao Ensino Fundamental. Além de procurarmos suprir esta lacuna, temos um interesse especial pelo Ensino Médio, devido ao fato de ter sido na sala de aula do 1º ano que esboçou-se, primeiramente, o objeto desta pesquisa, quando começamos a questionar as práticas de ensino realizadas a partir de um livro didático considerado “inovador”, que continha muitas das novas tendências que apontamos no Capítulo 1.

A seleção da escola realizou-se da seguinte forma: como iríamos avaliar o uso do livro didático pelo professor, em sala de aula, sob a influência das mais diversas variáveis contextuais, escolhemos um estabelecimento de ensino central, que oferecesse o mínimo de recursos pedagógicos como biblioteca, vídeo, aparelho de som, sala de informática, retroprojetor e mapas. Procuramos, com essa escolha, evitar que a ausência desses recursos limitasse as possibilidades de trabalho do professor. Além disso, seria

necessário escolher uma escola aberta a pesquisas desse tipo, com professores que aceitassem a presença de um pesquisador acompanhando suas aulas.

Selecionamos a Escola Estadual Maestro Villa Lobos e marcamos um encontro com a diretora Júlia. Nesse encontro, apresentamos nosso projeto de pesquisa, explicando o objetivo e a forma como pretendíamos trabalhar. Deixamos claro que não pretendíamos fazer julgamentos ou juízo de valor do trabalho dos professores acompanhados. Colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos e nos comprometemos a dar retorno dos resultados da pesquisa. A diretora mostrou-se bastante acessível e considerou que esse tipo de trabalho poderia ser útil para a própria escola, auxiliando os professores no aperfeiçoamento de suas práticas. Ela própria indicou os professores que considerava mais abertos a participarem desse tipo de projeto e prontificou-se a conversar com eles. A diretora autorizou, sem nenhuma restrição, a utilização do nome da escola nesse trabalho.

Como nesse primeiro momento ainda pretendíamos acompanhar quatro professores em duas escolas, entramos em contato apenas com dois professores – Eneida e Alexandre. A terceira professora – Mirelle – foi incluída somente depois da greve, quando se tornou evidente a impossibilidade de efetuarmos a pesquisa no segundo estabelecimento.

Nosso trabalho privilegiou, então, a análise do uso do livro didático por três professores do Ensino Médio, numa mesma escola, utilizando o mesmo manual e dispondo dos mesmos recursos didáticos. Dessa forma, foi possível conhecer os fatores que mais influenciaram no uso do livro, bem como as justificativas e reflexões dos docentes acerca de suas opções de trabalho com esse material.

A seleção das turmas que seriam acompanhadas foi feita pelos próprios professores sujeitos da pesquisa. Eles indicaram as turmas com as quais se relacionavam bem – não, necessariamente, a de melhor desempenho. Nossa opção foi acompanhar apenas uma turma de cada professor, devido ao pouco tempo disponível e à necessidade de recortar e restringir nosso universo de pesquisa, para torná-la exequível no tempo reservado à conclusão de nosso Mestrado.

3.2. Caracterização da escola

A Escola Estadual Maestro Villa Lobos situa-se em Belo Horizonte, MG. Trata-se de um estabelecimento de ensino que atende a uma clientela de classe média e média baixa, embora esteja localizado no bairro Santo Agostinho – considerado um bairro de classe média alta. A instituição oferece apenas o Ensino Médio, funcionando em 3 turnos.

O contato com a escola foi facilitado pelo fato de termos trabalhado lá durante três anos, mantendo um bom relacionamento tanto com a direção quanto com a supervisão.

Faremos uma breve descrição do espaço físico da escola, bem como de seus recursos materiais e humanos, incluindo-se aí, seu corpo docente e discente.

A escola apresenta – conforme consta em um documento que define as metas a serem alcançadas até 2004 – como sua missão “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 fraternal”. Entre os principais objetivos a serem alcançados, estão: ser uma das 10 escolas públicas com maior taxa de aprovação em exames vestibulares até 2004; alcançar uma taxa de abandono próxima a zero e uma taxa de aprovação próxima a 100%.

A E.E. Maestro Villa Lobos tem uma parceria com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG) que presta a ela consultoria gratuita, auxiliando-a na organização de metas a serem alcançadas e promovendo reuniões e eventos dentro da escola. Esta Fundação formulou o documento citado anteriormente que funciona como uma espécie de “plano gestor”. Neste documento, estão tabelas, quadros e gráficos apontando os objetivos alcançados desde 1997, quando a Fundação iniciou sua parceria com o estabelecimento, bem como as metas até 2004. Dentre elas, o grande destaque é o aumento da taxa de aprovação dos alunos nos vestibulares das diversas faculdades.

A escola possui 2 prédios de 2 andares e um anexo, onde está a sala de informática; 15 salas de aula (apenas 2 no primeiro andar); 1 quadra; 1 cozinha; 1 refeitório; banheiros masculino e feminino; banheiros para professores; uma biblioteca; 1 sala de professores; 1 secretaria; 1 sala da direção; 1 sala da vice-direção; 1 sala para orientação pedagógica.

A escola possui bom material didático auxiliar: livros didáticos, dicionários, alguns filmes, TV e videocassete (que ficam na biblioteca e é necessário reservá-la no caso de usar esse material), aparelho de som, retroprojeto, cd player e sala de informática. Não possui sala ambiente para as diferentes disciplinas.

O quadro de recursos humanos é composto pela diretora, com formação em História, há 3 anos na função; 3 vice-diretores, um para cada turno; 2 orientadoras educacionais, formadas em Pedagogia, que atendem aos 3 turnos; 58 professores, sendo 7 de História e 34 funcionários distribuídos entre a secretaria, biblioteca, cozinha, manutenção, limpeza e cantina.

O planejamento é feito pelos professores trimestralmente, num total de 3 por ano. No final de cada trimestre é realizado o Conselho de Classe, com a participação dos professores e da orientadora pedagógica do turno. As reuniões pedagógicas ocorrem durante o ano, num total de aproximadamente 10. Não há, por parte da escola, uma política de incentivo para que os professores participem de cursos oferecidos pela SEE – MG ou quaisquer outros.

3.3. Apresentação dos sujeitos da pesquisa: os professores

Foram acompanhados três professores do Ensino Médio: Mirelle e Alexandre, do 1º ano e Eneida, do 2º ano, nos turnos da manhã e tarde. Como já dissemos, esta seleção foi feita pela diretora, que indicou os profissionais mais acessíveis a esse tipo de trabalho.

O primeiro contato com eles foi feito pela própria diretora. Dos três professores, apenas o Alexandre demonstrou certa resistência a participar da pesquisa. Entretanto,

concordou em ser incluído quando tivemos a oportunidade de conversar pessoalmente com ele, mostrando que, em hipótese alguma, nosso objetivo seria julgar seu trabalho. O fato de ele mesmo poder escolher a turma que seria acompanhada facilitou sua aceitação em participar da pesquisa.

Apesar dessa pequena objeção, os professores mostraram-se muito acessíveis e interessados. Autorizaram que seus nomes fossem utilizados no trabalho e pediram que, quando a dissertação estivesse pronta, tivessem acesso a ela, como forma de conhecer uma análise de suas práticas e aperfeiçoar-se a partir dela.

Como podemos notar no Quadro 2, embora não tenha sido um critério de escolha dos sujeitos da pesquisa, foram selecionados três professores formados em décadas diferentes: 70, 90 e 2000. Tal fato possibilitou que avaliássemos a influência da formação inicial e da experiência profissional na prática desses docentes.

Quadro 2 - Grupo dos professores participantes da pesquisa

Professor(a)	Ano de graduação	Área de formação	Universidade
Eneida	1972	História	UFMG
Alexandre	1992	História	UFMG
Mirelle	2001	História	UFMG

Os três professores acompanhados formaram-se em História pela UFMG. Atuam na área do magistério desde a graduação. A professora Eneida é a única que possui uma segunda graduação (Pedagogia) e especialização em Inspeção Escolar. Todos afirmaram continuar se atualizando através de cursos e da leitura das produções acadêmicas – principalmente na área da História e da Historiografia.

No que se refere à jornada de trabalho, as professoras Eneida e Mirelle exercem a função docente apenas na E.E. Maestro Villa Lobos e o professor Alexandre trabalha também no Colégio Municipal Marconi, no turno da manhã, com o Ensino Fundamental.

Apenas a professora Eneida é efetiva. Mirelle e Alexandre têm contrato temporário com o Estado.

Veremos, nos próximos capítulos, que a carga horária de trabalho do professor é um fator importante a influenciar no tipo de trabalho desenvolvido em sala de aula. A professora Eneida, por exemplo, ressaltou, nas duas entrevistas, que muitas das atividades que desenvolve com seus alunos só são possíveis pela disponibilidade de tempo que possui para elaborá-las e corrigi-las. Esse dado permitiu analisar os efeitos da carga de trabalho no tempo disponível para os professores planejarem e refletirem sobre suas práticas.

Como podemos observar no Quadro 2, acompanhamos professores formados em décadas diferentes. A professora Eneida possui o maior tempo de docência – aproximadamente 30 anos. O professor Alexandre tem aproximadamente 11 anos de experiência em sala de aula. Já a professora Mirelle é recém-formada e estava no seu primeiro ano no ensino de História.

Foi possível, a partir dessa variável, analisarmos em que medida a experiência profissional é um fator determinante das condutas desenvolvidas em sala de aula. Tomando-se como base o tempo de atuação dos professores e a experiência acumulada – ou não – no decorrer de suas práticas, pudemos inferir sobre o lugar e o papel que os saberes adquiridos passam a ter na orientação de suas ações profissionais. O saber-fazer dos professores, como destaca Perrenoud (1999), influencia suas estratégias de organização do trabalho cotidiano da sala de aula. Este dado fica bastante claro tanto nas entrevistas dos docentes quanto nos registros de suas aulas.

3.4. As turmas acompanhadas

A E.E. Maestro Villa Lobos atende, em geral, alunos da classe média baixa. São aproximadamente 1500 estudantes, distribuídos em três turnos – manhã, tarde e noite. Por ser situada em um bairro central de Belo Horizonte, atrai alunos de diversas regiões da cidade e da grande BH – há, por exemplo, alunos que moram em Ribeirão das Neves.

Aplicamos um questionário sócio-econômico-cultural nas três turmas acompanhadas. Como pode ser observado no ANEXO G, na primeira parte do questionário, privilegiamos as perguntas de caráter social referentes ao nível de escolaridade e à profissão dos pais; em seguida, apresentamos as questões de ordem econômica, referentes à renda familiar e, finalmente, as questões culturais relativas às atividades de lazer. Nosso objetivo foi conhecer mais de perto as turmas nas quais os professores desenvolveram suas atividades, associando suas ações e opções com um contexto mais amplo, visto que determinados fatores externos à escola podem ter uma grande influência no que acontece dentro deste espaço.

Apresentaremos, resumidamente, alguns resultados.

Quadro 3 - Perfil das turmas acompanhadas

Turma	Série do Ensino Médio	Turno	Nº de alunos	Questionários Respondidos
1 A	1ª	Tarde	37	34
1 B	1ª	Tarde	32	29
2 A	2ª	manhã	37	31

Faixa etária dos alunos

De acordo com um questionário aplicado, constata-se que 62% dos alunos do 1º ano têm 15 anos, 30% têm 16 anos e 8% têm 17 anos.

Tabela 1 – Faixa etária dos alunos por turma (turma 1 A)

Idade dos alunos	Número de alunos	%
15	25	73,5
16	7	20,5
17	2	5,8

Tabela 2 – Faixa etária dos alunos por turma (turma 1B)

Idade dos alunos	Número de alunos	%
15	14	47,6
16	12	40,8
17	3	10,2

Na turma 2A, 81,3% dos alunos têm 16 anos, 6,3% têm 17 e 9,4 têm 18. Verificamos, portanto, que tanto no 1º ano quanto no 2º, a maior parte dos alunos encontra-se na idade correspondente à série cursada.

Tabela 3 - Faixa etária dos alunos por turma (turma 2 A)

Idade dos alunos	Número de alunos	%
16	26	81,2
17	2	6,2
18	3	9,3

Nível de escolaridade do pai

Quanto ao nível de escolaridade do pai, nota-se uma diferença entre as duas turmas de 1º ano. Na 1A, a maior parte dos pais tem 2º grau completo. Na 1B, a maioria tem baixa escolaridade - 30,6% possuem apenas o 1º grau incompleto. Apesar desta diferença, é interessante notar que os pais com nível superior de escolaridade estão em 2º lugar, em ambas as turmas.

Tabela 4 - Nível de escolaridade do pai por turma (turma 1 A)

Nível de escolaridade	Número de alunos	%
Superior	10	29,4
2º grau completo	14	41,1
2º grau incompleto	1	2,9
1º grau completo	1	2,9
1º grau incompleto	7	20,5
Sem escolaridade	-	-

Tabela 5 - Nível de escolaridade do pai por turma (turma 1 B)

Nível de escolaridade	Número de alunos	%
Superior	6	20,4
2º grau completo	1	3,4
2º grau incompleto	5	17
1º grau completo	5	17
1º grau incompleto	9	30,6
Sem escolaridade	1	3,4

Na turma 2A, 50% dos pais têm 2º grau incompleto. Em 2º lugar, estão os pais com baixa escolaridade – 18,7% têm apenas o 1º grau incompleto. Entretanto, se somarmos os pais com curso superior e os com 2º grau completo, esta foi a turma que apresentou maior número de pais com taxa de escolaridade mais alta.

Tabela 6 - Nível de escolaridade do pai por turma (turma 2 A)

Nível de escolaridade	Número de alunos	%
Superior	4	12,5
2º grau completo	16	50
2º grau incompleto	4	12,5
1º grau completo	2	6,2
1º grau incompleto	6	18,7
Sem escolaridade	-	-

Ao compararmos as três turmas, notamos que a maior parte dos pais têm o 2º grau completo – 33%; 23,4% dos pais apresentam baixa escolaridade (1º grau incompleto) e praticamente a mesma porcentagem de pais apresenta elevada escolaridade (curso superior) – 21,3%. Apenas 1 pai foi considerado sem escolaridade.

Nível de escolaridade da mãe

No que se refere à escolaridade das mães, a turma 1A foi a que apresentou maior índice de escolarização: 26,4% das mães possuem 2º grau completo, seguido de 23,5% de mães com curso superior.

Tabela 7 – Nível de escolaridade da mãe por turma (turma 1 A)

Nível de escolaridade	Número de alunos	%
Superior	8	23,5
2º grau completo	9	26,4
2º grau incompleto	6	17,6
1º grau completo	4	11,7
1º grau incompleto	5	14,7
Sem escolaridade	1	2,9

A turma 1B foi a que apresentou o índice mais baixo de escolarização das mães: 34% possuem apenas o 1º grau incompleto, seguido de 27,2% de mães com 2º grau completo.

Tabela 8 - Nível de escolaridade da mãe por turma (turma 1 B)

Nível de escolaridade	Número de alunos	%
Superior	3	10,2
2º grau completo	8	27,8
2º grau incompleto	6	20,4
1º grau completo	1	3,4
1º grau incompleto	10	34
Sem escolaridade	1	3,4

A turma 2A apresentou o maior índice de mães com 2º grau completo (43,7%), seguido de 18,7% de mães com nível superior. Assim como aconteceu com os pais, se somarmos o número de mães com curso superior ao número de mães com segundo grau completo, verificaremos que esta turma apresenta a maior taxa de escolarização das mães.

Tabela 9 - Nível de escolaridade da mãe por turma (turma 2 A)

Nível de escolaridade	Número de alunos	%
Superior	6	18,7
2º grau completo	14	43,7
2º grau incompleto	3	9,3
1º grau completo	5	15,6
1º grau incompleto	4	12,5
Sem escolaridade	-	-

Ao cruzarmos as 3 tabelas do nível de escolaridade das mães, notamos que a maior parte delas possui 2º grau completo (33%), seguido do 1º grau incompleto (20,2%) e do nível superior (18%) – percentagens bastante próximas. Se compararmos estes dados aos níveis gerais de escolaridade dos pais, verificaremos que pais e mães apresentam níveis de escolaridade praticamente iguais nas 3 turmas, apesar de haver um número um pouco maior de pais com nível superior.

A renda familiar concentra-se, nas 3 turmas, entre 1 e 5 salários mínimos. A grande maioria dos alunos mora em residência própria, com família de 4 a 5 pessoas. Dentre as atividades de lazer que mais praticam, assistir à TV está em 1º lugar (turmas 1A, 1B e 2A); em 2º lugar, navegar na Internet (turmas 1A e 2A) e ir ao cinema (turma 1B); em 3º lugar, ir ao cinema (turma 1A), ler revistas semanais como Veja, Isto é, Época... (turmas 1B e 2A). Do total de 94 alunos que responderam ao questionário, 93 pretendem prestar vestibular ao terminar o Ensino Médio.

Estes dados são importantes uma vez que, ao planejarem suas aulas e, conseqüentemente, o uso do livro didático, supostamente os professores levam em consideração a realidade extra-escolar do aluno. Isto significa, por exemplo, que procuram saber: se os alunos têm condições de adquirir o livro; se têm acesso a jornais e revistas para realizarem pesquisas; o tipo de acompanhamento e apoio que é possível esperar dos pais, a partir do nível de escolaridade destes; as pretensões dos alunos no caso do vestibular; etc.

A análise dos questionários confirmou o perfil da clientela atendida pela escola: classe média e média baixa. Se somarmos as três turmas, veremos que 48% dos alunos possuem renda familiar entre 1 e 5 salários mínimos e 39% possuem renda entre 5 e 10 salários. Este dado mostra-nos, por exemplo, que são estudantes que têm condições de adquirir o livro didático. Outro dado interessante é a possibilidade de acesso a jornais, revistas e à Internet, apontado pelos alunos como uma realidade que, supostamente, é um facilitador para a realização de atividades extra-classe como pesquisas.

O fato de quase 100% dos alunos pretenderem prestar vestibular também é importante pois influi diretamente na seleção dos conteúdos a serem trabalhados, bem como na forma de trabalhá-los.

3.5. Apresentação do livro didático adotado

A E.E. Maestro Villa Lobos adota, desde 1998, o livro *História Global: Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim, editora Saraiva. Trata-se de um volume único utilizado nos três anos do Ensino Médio. Gilberto Cotrim é professor de História, graduado pela USP e é, também, advogado. O livro do professor é acompanhado por um caderno com questões de vestibular referentes a cada capítulo. Nesse complemento, não são encontradas instruções de uso do material ou qualquer outro tipo de comunicação entre o autor e os professores. Segundo a professora Eneida – única entre os três professores acompanhados a participar do processo de seleção deste manual – a escolha deste livro deveu-se ao fato de ele apresentar preço acessível aos alunos, qualidade razoável dos textos e linguagem adequada ao nível dos estudantes.

Na apresentação, Cotrim afirma que o livro mostra uma visão global, clara e concisa dos fatos mais marcantes da História Ocidental, além de englobar os principais temas presentes nos currículos nacionais desta disciplina. Destaca que procurou focar fatos políticos, econômicos e sociais e inseriu, no texto, novos elementos da historiografia como o cotidiano, a mulher, os vencidos. Cotrim ressalta, ainda, que teve a preocupação de despertar o interesse e a reflexão dos alunos acerca dos fatos históricos, ao mesmo tempo em que os prepara para o vestibular. É interessante notar que, o autor não se dirige diretamente aos alunos, como vem se tornando comum nas coleções atuais¹⁷.

O conteúdo é dividido em 58 capítulos, distribuídos em 5 unidades que seguem a visão tradicional européia: Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. A partir da Idade Moderna, começam a ser intercalados capítulos sobre História do Brasil e História Geral. Apesar de o autor afirmar, na apresentação, que busca inserir os novos elementos da historiografia, o conteúdo do livro pode ser considerado tradicional, visto que dá grande destaque aos conceitos, às datas, aos marcos históricos tradicionais. Não podemos negar, entretanto, que utiliza alguns

¹⁷ A esse respeito, ver Batista (2000).

recursos considerados “inovadores” como textos sobre o cotidiano, trechos de documentos, partes de obras literárias, dentre outros.

Os capítulos possuem o texto base, iconografias, mapas, tabelas, gráficos, exercícios e informações complementares. São intercalados *boxes* nomeados da seguinte forma: *Definindo Conceitos*, nos quais o autor apresenta um tipo de mini-glossário; *Monitorando o Estudo*, que traz os exercícios e *Reflexão*, exibindo frases, trechos de documentos para a discussão em sala. Existem também alguns quadros com curiosidades e informações adicionais que não possuem título. Alguns capítulos possuem uma seção denominada *Cotidiano na História*, na qual são apresentados textos e documentos sobre o cotidiano, a vida comum. O autor não faz nenhum tipo de ligação entre o texto base e este item, que nos pareceu ter uma função mais ilustrativa, de complemento do texto principal. O ANEXO H apresenta uma tabela com a relação das estruturas que compõem os capítulos. Incluímos, também, uma cópia de um capítulo que apresenta o maior número de exemplos dessas estruturas – veja ANEXO J.

Os exercícios – em geral, do tipo “explique”, “elabore”, “responda” – estão inseridos no decorrer dos capítulos, intercalados com o texto base. Existem também alguns *boxes* com questões para “reflexão”. Ao final de cada unidade, encontram-se questões de vestibular sobre os temas tratados.

Analisando, em linhas gerais, o discurso desenvolvido pelo autor no decorrer de sua obra, veremos a presença de alguns dos gêneros de discurso apresentados no Capítulo 2. Nota-se, no livro, a existência do que Braga (2003), tomando como referência Bakhtin, chama de hibridização. Cotrim recorre a fontes primárias, a textos de historiadores, textos jornalísticos, extratos de documentos, etc., ao que denominaríamos, atualmente, de “novas fontes historiográficas”. Entretanto, ao escolarizar os conteúdos, Cotrim toma o discurso para si, utilizando esses outros gêneros apenas como complemento. A narrativa do texto base remete pouco aos documentos, às iconografias, enfim, às outras vozes presentes no livro.

Essa breve análise do livro mostrou-nos que o autor não se dirige diretamente aos alunos – como tem acontecido com muitos manuais disponíveis no mercado atualmente¹⁸ e apresenta os conteúdos de forma sintética – como destacarão os três professores – com uma linguagem simples, sem ironias ou piadas como forma de atrair a atenção dos estudantes. Este é um manual que deixa espaço para a ação do professor, permitindo que este crie e desenvolva suas próprias atividades, pois o autor não busca direcionar todo o processo de ensino/aprendizagem.

3.6. Organização dos dados

No decorrer das observações, nossa atenção esteve voltada para as práticas dos professores com o livro didático. Além de gravarmos as aulas,¹⁹ procuramos anotar no caderno de campo o maior número possível de informações referentes aos usos do manual. Privilegiamos as seguintes categorias:

- Recursos do livro: uso de exercícios, de fontes visuais (gravuras e mapas), de textos complementares e das demais informações presentes no livro (*boxes* complementares);
- Texto base: formas como os professores se apropriaram do texto base – complementando, contrapondo visões, alterando ou seguindo a ordem apresentada, repetindo as informações, lendo em sala...
- Outros recursos: uso de outros recursos didáticos como textos complementares e imagens de outros livros, vídeos, revistas, jornais, etc.

Para organizarmos os dados, dividimos em *uso direto* e *uso indireto* as formas de utilização do manual. O uso direto refere-se aos momentos em que, por exemplo, o professor leu o livro em sala com os alunos, trabalhou com alguma gravura ou mapa, usou alguma das fontes documentais presentes no livro, enfim, os momentos em que o livro didático esteve aberto na carteira dos alunos e na mão do professor. O uso *indireto*

¹⁸ A esse respeito, ver Batista (2000).

¹⁹ Somente as aulas das professoras Eneida e Mirelle foram gravadas, tal como já apresentamos neste capítulo.

refere-se aos momentos em que não havia a presença material do livro, mas este se fazia presente através de explicações de algum assunto tratado no manual.

Os poucos episódios nos quais os docentes não utilizaram de forma alguma o manual didático não foram considerados por nós. Fizemos tal opção para evitar que desviássemos de nosso objeto que é o **uso** do livro - e não o **não uso** – apesar de estarmos cientes de que este poderia ser, também, um objeto de análise. Além disso, tais episódios foram muito raros e, portanto, pouco significativos.

Consideramos, sim, os momentos em que os professores não usaram determinados recursos, ou textos do livro, como por exemplo, o não uso de gravuras, mapas, exercícios para reflexão e textos complementares.

A análise dos dados foi feita, também, a partir de um esquema (ANEXO I) elaborado por nós, que organiza os episódios das aulas de acordo com as seguintes categorias, emergidas da própria leitura das transcrições das fitas e das anotações do caderno de campo:

- Exposição/explicação da matéria para:
 - tornar compreensível o texto do livro
 - explicar conceitos
 - situar os acontecimentos históricos no tempo e no espaço
 - relacionar fatos
 - compreensão de situações históricas a partir do vivido do aluno
- Explicação empregando outros recursos: mapas, gráficos, texto complementar... do livro ou não.
- Momentos em que os alunos interferem ou o professor se dirige aos alunos
- Exercícios:
 - do livro
 - resumos
 - questionários do professor
 - outros
- Questionamentos ao livro

- Provas
- Leitura do livro

Pudemos, a partir dessas categorias, localizar cada situação significativa para a pesquisa, dentro do conjunto dos dados coletados. Assim, selecionamos os exemplos de falas e de práticas dos professores que serão apresentados no Capítulo 4 e no Capítulo 5 e desenvolvemos nossas análises e apreciações acerca das práticas de Eneida, Mirelle e Alexandre com o livro didático, em sala de aula.

Capítulo 4. DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE OS PROFESSORES E O SABER A SER ENSINADO

No Capítulo 3, apresentamos a metodologia de trabalho, e os dados gerais colhidos no decorrer de nossa inserção no campo de pesquisa. Apresentaremos, a seguir, análises desses dados, a partir do referencial teórico apresentado no Capítulo 2, ou seja, da escolarização.

Consideramos que a prática do professor em sala de aula é bastante diversificada e complexa, sofrendo influência de inúmeros fatores internos e externos a esse *locus* privilegiado do processo ensino-aprendizagem. É para esse espaço que confluem as mais diversas variáveis que interferirão diretamente nas escolhas, decisões e metodologias adotadas pelos docentes. Buscamos conhecer a prática do professor em sala de aula no que se refere ao uso do livro didático, analisando as diversas formas de trabalhar com o livro, o tipo de relação que os professores estabelecem com esse material, os fatores que interferem mais decisivamente em suas opções, as justificativas dos docentes acerca de suas escolhas, a forma como levam os alunos a utilizarem o livro, etc.

No Capítulo 2, afirmamos que os saberes históricos veiculados pelo livro didático sofrem um processo de escolarização. Este conceito refere-se às transformações pelas quais passam os saberes a fim de que se tornem ensináveis e “aprendíveis”. De acordo com Magda Soares (1996), trata-se do processo através do qual determinados saberes e parte da cultura de uma sociedade são transformados em objeto de ensino/aprendizagem, sob a influência de fatores pedagógicos, sociais, políticos, econômicos e culturais.

Como já assinalamos, a escolarização abarca um processo mais amplo que a transposição didática abordada por autores como Yves Chevallard, Phillippe Perrenoud e Jean-Claude Forquin. A transposição didática relaciona-se de forma mais direta à

transformação do saber acadêmico em saber escolar, referindo-se de modo mais específico aos conteúdos escolares a serem ensinados.

Consideramos ser necessário abordarmos esse processo de maneira mais ampla em nossa pesquisa, englobando, também, os fatores sociais, políticos, econômicos, psicológicos e culturais que influenciam na transformação e criação do saber escolar. Partimos do pressuposto de que o trabalho do professor com o livro didático trata-se de uma apropriação desse material, realizada a partir de valores, interesses, objetivos, condicionantes internos e externos – tempo escolar, tempo cronológico, recursos financeiros e didáticos, imposições da direção, vestibular, interesses dos alunos, pressão dos pais, o conteúdo a ser trabalhado, etc. – transformando tal apropriação no que, no Capítulo 2, chamamos de reescolarização.

A grande influência de fatores da realidade social no processo de ensino/aprendizagem tem uma relação direta com o fato de estarmos trabalhando com as Ciências Humanas e, mais especificamente, com o ensino de História. Nesta disciplina, quando são selecionados, escolarizados ou reescolarizados os conteúdos, notamos de forma muito característica a presença de valores, crenças, anseios, frustrações da sociedade como um todo e da comunidade escolar – professores e alunos, principalmente.

O que queremos dizer é que, no caso do ensino de História (mas não só nesta disciplina), desde a seleção dos conteúdos acadêmicos que integrarão o currículo até a transformação do saber a ser ensinado em saber ensinado, percebemos a influência de questões culturais, políticas, de práticas sociais, etc. de modo muito intenso. Desta forma, torna-se difícil compreender o trabalho do professor em sala de aula com o livro didático tomando como referência apenas a transposição didática.

Entretanto, o conceito de transposição didática faz-se relevante pois, ao trabalharem com ele, Chevallard, Forquin e Perrenoud tocam num ponto fundamental de nossa pesquisa: os diferentes saberes que constituem o conhecimento escolar. Os três autores, ainda que separadamente, apresentam os saberes que integram o processo de

transposição didática e, também, o de escolarização – o saber acadêmico, o saber a ser ensinado, o saber ensinado e o saber aprendido.

No Capítulo 2, apresentamos, de forma mais, detalhada as diferenças entre estes saberes. Retomaremos aqui apenas algumas questões centrais para que possamos contextualizar nossa análise dos dados.

Perrenoud (1993) propõe a divisão da transposição didática em três fases: 1ª fase – do saber acadêmico ao saber a ensinar; 2ª fase – do saber a ensinar ao saber ensinado; 3ª fase – do saber ensinado ao saber aprendido. Nosso foco é a 2ª fase, da qual participam mais efetivamente os professores. É nesse momento que os docentes se apropriam do saber a ensinar, veiculado pelo livro didático, e transformam-no, através de segmentações, exemplificações, exercícios, analogias, etc. no saber ensinado. A forma como este processo se dará depende da compreensão que o professor tem do conteúdo a ser ensinado, dos seus objetivos para com o ensino de 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.

Assim sendo, a partir do momento em que o saber a ser ensinado é inserido no processo pedagógico e apropriado pelo professor, sofre o que chamamos de uma reescolarização. Este processo refere-se à transformação do saber veiculado pelo livro didático, já escolarizado, e é o resultado do contexto no qual estão professor, alunos, sala de aula, instituição escolar.

Consideramos, pois, que a reescolarização dos saberes encontrados no livro didático tem uma relação direta com a compreensão dos professores acerca desses saberes, bem como com as opiniões, considerações, críticas, elogios... desses professores ao livro adotado. Ou seja, o modo como o professor usa o livro didático liga-se diretamente à sua visão do saber a ser ensinado presente nesse material.

Procuramos, no decorrer da primeira e da segunda entrevistas, apreender a forma como os professores pensam que deve ser seu trabalho com o livro didático, suas opiniões

sobre o livro adotado, suas concepções do ensino de História, as justificativas de suas posturas, etc. Com base na análise dessas informações, pudemos apreender, entre outras coisas, a visão dos professores em relação ao saber a ser ensinado, objeto central desse capítulo.

4.1. Apreciações dos professores acerca do livro didático adotado

No Capítulo 3, apresentamos nosso campo de pesquisa. Apenas para facilitar a contextualização das análises e exemplos que seguirão, gostaríamos de lembrar que a coleta de dados foi realizada na E. E. Maestro Villa Lobos, no Ensino Médio, durante o ano de 2002. Os professores acompanhados foram: Alexandre, turma 1 A; Mirelle, turma 1 B e Eneida, turma 2 A.

Abordaremos, primeiramente, as falas dos professores que tratam das opiniões a respeito do livro didático adotado – História Global: Brasil e Geral, de Gilberto Cotrim, já apresentado no Capítulo 3.

Compreender a forma como os professores vêem o livro, os pontos positivos e negativos que destacam, é de fundamental importância para que possamos compreender a maneira como os docentes se apropriam desse material rescolarizando seu conteúdo, ou seja, transformando o saber a ser ensinado em saber ensinado.

Nenhum dos três professores considera o livro adotado um material de excelente qualidade. Os professores Alexandre e Eneida consideram-no razoável, trazendo as informações mínimas para os alunos. Ambos ressaltaram como qualidade o fato de o livro apresentar um vocabulário acessível aos alunos. Também destacaram as questões para reflexão, considerando esse tipo de atividade bastante importante – apesar de não

fazerem uso delas! Os três professores apontaram como ponto positivo a presença de questões de vestibular no livro. Também afirmaram concordar com a seqüência dos conteúdos apresentada pelo autor. O professor Alexandre afirmou:

“Olha, um aspecto que eu achei mais interessante é que ele tem um texto que eu achei um texto bem acessível ao aluno, uma linguagem mais acessível para o nível de interpretação dos alunos – que eu considero que está cada vez mais complicado. Então, eu achei que é um texto de um acesso... compreensão fácil. Infelizmente, às vezes para poder facilitar um pouco esse acesso, né, ele usa alguns esquemas, alguns conceitos que nem todos os historiadores concordam. (...)Não tem nenhum livro que você vai falar que é perfeito, que tem aquele formato que nós na faculdade consideramos que é o ideal, né, e que na prática não é. E eu nem sei se o ideal é o que nós consideramos. Às vezes é muito mais viável um livro com uma linguagem mais simples mas que dê uma compreensão melhor para o aluno do que um livro com uma linguagem muito elaborada.”
(entrevista 01)

Podemos ver, na citação anterior, que o professor Alexandre considera problemáticos alguns termos adotados – inadequados para os períodos tratados – mas afirma que isso não impede que se desenvolva um bom trabalho com o livro. Ao destacar a utilização de esquemas, de determinados conceitos que desagradam a alguns historiadores, o professor Alexandre deixa clara sua consciência de que o saber acadêmico, para ser transformado no saber escolar, sofre simplificações, segmentações, transformações que o tornam ensináveis e “aprendíveis”, assim como nos mostra Perrenoud (1993). Justamente por ter esta percepção, Alexandre afirma que não se sente impossibilitado de trabalhar com o livro didático. Ao contrário, aproveita esses momentos para mostrar para os alunos que não podemos nos apropriar livremente de certos conceitos e aplicá-los a qualquer momento histórico.

Segundo o professor, a principal deficiência do livro é a ausência de textos complementares.

Alexandre: “(...) o que eu sinto falta nele (livro) é que os capítulos, se você reparar, eles não têm textos de aprofundamento, que nem outros livros têm no final do capítulo tem um texto de reflexão, de aprofundamento... que nem o livro, por exemplo, do Ricardo e do Ademar cujo texto base é considerado um texto muito simples, mas que em compensação, tinha textos interessantes no final de cada capítulo para discutir, aprofundar os assuntos, para fazer debates, trabalhos de interpretação de texto, né? Então, nesse aspecto eu sinto falta nesse livro. Não tem nenhum texto de aprofundamento para discutir questões importantes.” (entrevista 01)

Alexandre afirma que o trabalho com textos complementares é um dos meios de desenvolver melhor o conteúdo do livro, fazendo discussões em grupos, debates, exercícios de interpretação, etc. É interessante destacarmos que o livro adotado traz, no decorrer de muitos capítulos, uma seção denominada *Cotidiano na História* (veja um exemplo no ANEXO J, que reproduz um capítulo do livro). Trata-se de textos do próprio autor, adaptados ou reproduzidos que abordam costumes, hábitos, história das mulheres e crianças, lutas sociais, enfim, como o próprio nome da seção indica, textos sobre o cotidiano do período estudado. Apesar de os três professores ressaltarem a importância de se trabalhar com textos complementares, durante o período que acompanhamos as aulas, nenhum deles utilizou esta seção.

A professora Eneida considera como um problema do livro o fato de os textos serem muito sintéticos.

Eneida: “(...) eu pessoalmente não gosto muito desse livro não! É uma das coisas que você vai me perguntar aí, já estou adiantando, né? Eu acho esse livro médio para fraco. Eu acho o texto dele muito pequeno, muito reduzido. Ele não é um livro atraente, a ilustração dele é muito pobre e... por exemplo, eles dividem o livro nas Idades, a parte da Antiguidade é muito extensa, a parte da Idade Média poderia ser mais enriquecida e é o que é mais cobrado no vestibular, né?” (entrevista 01)

O que teria, então, levado à adoção desse livro? Lembremo-nos de que, dos três professores, somente a professora Eneida participou da escolha do livro. O principal critério de seleção foi ser um material acessível aos alunos em termos de preço, que tivesse uma boa qualidade e que atendesse ao vestibular. Ela afirmou estar ciente de que existem materiais de melhor qualidade disponíveis no mercado, mas que não atendem às demandas e à realidade dos alunos da E. E. Maestro Villa Lobos.

Eneida: “Nós olhamos o poder econômico dos meninos, a gente não podia adotar um livro que fosse caro demais porque os meninos não têm dinheiro para comprar um livro de 50, 60 reais. Então a gente olhou um livro que fosse um preço médio e principalmente a qualidade do livro. Um livro que atendesse ao vestibular, né, que é o que eles vão ser cobrados no final. Um livro que fosse atraente para eles, linguagem fácil de ser lida, ser entendido e também um volume único que fosse ser usado nas 3 séries do Ensino Médio. Isso tudo com o objetivo de favorecer a família, né? Que fosse um livro utilizado mesmo! Não fosse só um livro para dizer: ‘adotei um livro’, né?”
(entrevista 01)

As críticas feitas pela professora Eneida referem-se principalmente a aspectos gráficos – como a má qualidade da impressão das gravuras – e a questões pedagógicas, como o fato de o manual ser muito sintético em assuntos que considera importantes e muito extenso em outros que não são cobrados no vestibular (fator este que influencia decisivamente no uso do livro didático pelos professores acompanhados).

Já a professora Mirelle afirmou categoricamente na primeira entrevista não gostar do livro por considerá-lo demasiadamente marxista. Assim como o professor Alexandre, destaca a utilização inadequada de alguns termos. Também o considera pobre em mapas. Da mesma forma que a professora Eneida, considera que o livro explora pouco as fontes visuais.

Mirelle: “Eu acho ambos²⁰ extremamente marxistas! Eles estão aplicando termos a épocas que eu acho que não faz sentido! (...) Às

vezes, aplica conceitos como modo de produção, sociedade escravista, um monte de termo marxista! Eu acho que não tem sentido! (...) Acho que ele é pobre em mapa! (...) Ele não localiza o aluno bem no espaço, na localização geográfica pela falta de mapas! Podia ter mapas mais detalhados. Eu acho muito pobre! O capítulo que trata da herança cultural romana, grega... podia ter explorado mais o visual e eu acho que explorou muito pouco!” (entrevista 01)

A professora Mirelle foi a única a criticar a abordagem historiográfica adotada pelo autor. Podemos ligar este fato à sua formação acadêmica que se insere numa linha historiográfica mais recente, ligada à micro-história, ao cotidiano, à cultura, à longa duração, dando menor destaque às questões econômicas e políticas como ela mesma ressaltará em exemplos citados ainda neste capítulo. Veremos que, apesar de a professora ter se prendido bastante ao livro em suas exposições, em muitos momentos das aulas sua formação acadêmica direcionou a abordagem dos conteúdos para aspectos mais ligados à cultura – que não estão tão presentes no livro.

Os professores não se mostraram satisfeitos com os exercícios propostos no livro. As questões de fixação do conteúdo, denominadas *Monitorando o Estudo*, foram consideradas demasiado mecanicistas, tanto por Eneida quanto por Mirelle, que definiu, ironizando, da seguinte maneira sua opinião:

Mirelle: “Nesse (livro) aqui tem assim... no texto fala: ‘O cavalo de Napoleão é branco.’ Aí, pergunta: ‘Qual é a cor do cavalo de Napoleão?’ É exercício para menino de 1ª série, não para 1º ano do Ensino Médio!(...)” (entrevista 01)

²⁰ Na primeira entrevista, a Mirelle esclareceu que prepara suas aulas com base no livro adotado – História Global: Brasil e Geral e também no livro História Geral, ambos de Gilberto Cotrim.

Apesar de não gostar dos exercícios, Mirelle pede que os alunos os façam. Já a professora Eneida, não recorre a eles, preferindo solicitar a formulação de resumos pelos alunos, como abordaremos no Capítulo 5, sobre o Saber Ensinado.

Alexandre afirmou estar satisfeito com as questões propostas no *Monitorando o Estudo*.

Alexandre: “Os exercícios eu achei que... achei bons. Eles pedem para explicar, relacionar e procuram abordar os pontos principais do capítulo. Quando eu quero assim... que eles tenham uma coisa mais objetiva para a fixação mesmo, aí eu mesmo elaboro o questionário, não uso o questionário do livro. Muitas vezes eu faço isso. Quando eu acho que têm questões importantes no texto que eu quero que eles fixem, que eles dêem destaque e no questionário não está colocada uma questão que preencha isso, aí eu mesmo faço o questionário e mando eles responderem usando o capítulo.(...)” (entrevista 01)

Existem no livro, também, questões para *Reflexão*. Entretanto, na primeira entrevista, Mirelle e Eneida não se referiram a elas. O professor Alexandre destacou sua importância, ressaltando tais questões como um ponto positivo do livro, apesar de considerar que o material não dá o embasamento necessário para que os alunos desenvolvam as discussões propostas.

Alexandre: “Um outro lado que eu também acho positivo... ele tem sempre assim no final uma questão tipo reflexão que ele envolve... tenta discutir... levar o aluno a refletir, criticar, aprofundar as questões discutidas no capítulo relacionando também com questões atuais e isso é interessante. Só que eu acho que ele pede a reflexão mas às vezes não dá a base para eles refletirem. Então, você tem que aprofundar com eles, discutir um pouco, trabalhar textos, né? Então, nesse sentido, eu acho que ele perde um pouco nisso.” (entrevista 01)

No decorrer das observações, não acompanhamos nenhuma atividade dos professores com essas questões, apesar de Alexandre destacar sua relevância. Este fato chamou-nos a atenção visto que os três docentes destacaram a importância da reflexão no ensino de História. No próximo capítulo, apresentaremos as justificativas para o não uso dessas atividades.

A parte iconográfica do livro foi a mais criticada pelos três professores que consideram o manual muito pobre em gravuras e mapas.

Eneida: “Olha, eu acho que nosso livro é pouco atraente nessa parte! Por exemplo, o livro do Schmidt é um livro muito bonito, né? Todo colorido, ilustrado! Então, eu acho uma das falhas do nosso livro é isso aí. Então, às vezes eu quero até mostrar uma gravura antiga, interessante, mas ela está borrada, feia! Eu acho que aquilo não vai ser de interesse dos alunos!(...)” (entrevista 01)

Mirelle: “(...) 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! O capítulo que trata da herança cultural romana, herança cultural grega... podia ter explorado muito mais o visual e eu acho que explorou muito pouco!” (entrevista 01)

Alexandre: “Gravuras... Em primeiro lugar, nosso livro em termos de imagens ele é muito pobre! Quando eu trabalhei Egito, Mesopotâmia, eu trouxe muitos outros livros com imagens, fotografias... aquele negócio de arte, arquitetura, escultura, né? Trabalhei também com outras bibliografias, trouxe prá cá, prá eles poderem ver... As referências de imagens do livro são muito fracas! Na maior parte dos livros didáticos, as referências de imagens são fracas! Então, realmente, quando eu ia trabalhar com fontes visuais, eu recorria a outros livros! Quando eu tenho slides, vídeos sobre a arte renascentista... eu trabalho! Mas eu costumo usar! No caso desse livro, eu acho muito fraca a parte de imagens dele! Mesmo os mapas não são os mais adequados, mas são os que os alunos têm como referência!” (entrevista 02)

As apreciações positivas e as críticas que os professores fazem ao livro adotado são importantes para que possamos compreender determinadas atitudes que adotam no sentido de superar ou até mesmo ignorar as deficiências apontadas no material ou de aproveitar suas qualidades. No Capítulo 5, retomaremos os itens do livro abordados

aqui – exercícios, gravuras, mapas, textos complementares, etc. – apresentando as formas como os professores trabalharam esses pontos – criticados ou elogiados – do livro didático em suas aulas, transformando o saber a ser ensinado em saber ensinado.

4.2. O papel que atribuem ao livro e seu lugar no processo ensino/aprendizagem

Que lugar o livro didático ocupa, em sala de aula, segundo os professores pesquisados? A resposta desta pergunta guarda uma relação direta com a forma como os docentes usam esse material.

Nas entrevistas, os professores acompanhados afirmaram que o livro não tem um papel central em suas aulas, apesar de planejarem as exposições tomando-o como base. Afirmaram, ainda, não permitirem que o livro se torne o centro do processo ensino/aprendizagem, limitando o trabalho do professor. Consideram que o manual didático deve ser tomado como um roteiro para o professor, mas que este não deve nem pode restringir suas explicações e atividades ao conteúdo proposto pelo(s) autor(es). Na concepção de Eneida, Mirelle e Alexandre é, em primeiro lugar, um suporte para organizar e orientar os estudos dos alunos, sendo um depositário dos conteúdos mínimos que esses devem saber.

A professora Eneida considera que o livro é o sistematizador do conteúdo, servindo para organizá-lo, facilitando a aprendizagem dos alunos. Este seria um apoio para o aluno trabalhar.

Eneida: “O livro é um apoio, sem dúvida! É o mínimo necessário que o aluno tem para trabalhar. Tem um determinado dia da semana que o aluno tem que trazer o livro (...) Nesse dia, eu procuro usar o livro mesmo! Nos outros, a gente usa outros recursos! Mas... o livro vai ser um apoio para mim, mas mais para o aluno! Para ele trabalhar com ele! (...) Eu acho que o livro faz a gente ganhar tempo porque agiliza!”

Entrevistadora: “*O livro seria um sistematizador do conteúdo?*”

Eneida: “Exatamente!”

Entrevistadora: “*Seria um depositário do conteúdo a ser dado?*”

Eneida: “Exatamente! Um apoio, né?” (entrevista 02)

O professor Alexandre também considera o livro um apoio que será mais ou menos utilizado dependendo da situação. Vê o livro como uma referência do conteúdo para os alunos, mas afirma deixar claro para estes que não devem restringir-se ao que é apresentado no livro. Considera que o professor deve conhecer outras bibliografias para complementar, questionar e discutir os conteúdos.

Alexandre: “Olha, eu vejo o livro didático como um instrumento de apoio ao trabalho do professor, uma referência para o aluno em relação à matéria. Mas eu acho que ele não é o... ele não pode ser apenas o fim em si mesmo no trabalho do professor. Ele é um instrumento de apoio, que, às vezes, conforme a situação, pode ser mais aproveitado e em outras menos, mas eu não vejo ele como sendo o centro do processo.” (entrevista 01)

Alexandre: “(...)Como um instrumento de... de recurso para a aula expositiva, para fazer atividades, para problematizar determinados assuntos, para você debater, questionar o livro quando você tem algum aspecto que você acha que vale a pena ser discutido, criticado... ou passar para ele uma outra leitura, uma outra interpretação daquele assunto.” (entrevista 02)

Já a professora Mirelle afirma que o papel do livro vai depender da qualidade do material, do tipo de livro, podendo este ser mais ou menos explorado. Diz que, por não gostar do livro adotado, utiliza-o muito pouco, julgando sua abordagem demasiado marxista. Da mesma forma que os outros dois professores, considera o livro como um roteiro de estudo para o aluno.

Mirelle: “Eu acho que isso varia de acordo com o livro que a gente está usando! Você pode dar uma ênfase maior ou menor para ele! No caso desse aqui que eu estou usando, ele fica lá em último plano, sabe? Eu tenho o livro como um roteiro para os alunos, né, eu sigo a seqüência dos capítulos dele. (...) Eu acho que ele tem que ser um suporte para o professor! Aí, varia de acordo com as qualidades que o professor vê no livro!” (entrevista 01)

A partir das falas dos professores, podemos considerar que eles têm bastante clara a idéia de que o livro é um recurso útil e importante, que facilita o trabalho do professor e o estudo dos alunos. Entretanto, nota-se, também, a concepção de que esse deve ser explorado como **mais** um recurso, principalmente no que se refere ao planejamento das aulas e das atividades a serem desenvolvidas. Embora Eneida, Mirelle e Alexandre não tenham dito diretamente, podemos extrair de seus depoimentos um forte sentimento de que o restringir-se ao conteúdo do livro significa limitar e empobrecer o ensino e a aprendizagem da História.

Os professores consideram, portanto, que o livro didático é um material que deve ser usado principalmente pelos alunos para orientar e facilitar os estudos visto que este seria um sistematizador dos conteúdos.

Apesar de verem o manual didático como um importante referencial para os estudantes, os três professores gostariam que os alunos extrapolassem esse material, interessando-se por buscar outras fontes de conhecimento histórico. A fala da professora Eneida sintetiza bem esse desejo:

Eneida: “Olha, eu espero que aquilo ali seja um elemento mínimo que ele vai ter para estudar. Pelo menos, eu gostaria, é meu sonho, eu desenvolvo para que ele vá além do livro didático. 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, né? Mas se ele ficar só no livro didático pelo menos já está bom. É o mínimo necessário. Então, eu procuro incentivar bastante a ele ler, a ele aprofundar... e cobro! Não fico só incentivando não! Porque se a gente não cobra, você sabe como adolescente é, né? (...) Mas eu quero que ele vá além dele.”
(entrevista 01)

4.3. O papel que os professores se atribuem no uso do livro didático

E eles próprios, que papel se atribuem frente ao uso do livro? Nas entrevistas, os três professores afirmaram que sua principal função ao utilizar o livro didático é complementar o conteúdo veiculado por ele. Como já dissemos, os docentes consideram que seu conhecimento não pode ser restrito às informações trazidas pelo livro, sendo fundamental, para que possam debater, questionar, explicar a matéria, ter acesso a outras bibliografias – didáticas e historiográficas.

Alexandre: “(...) Eu pressuponho que o professor tenha que ter uma bibliografia própria, que ele pode até passar para o aluno se ele tiver interesse em aprofundar... Mas ele tem que ter uma bibliografia própria que ultrapasse o livro didático. Embora nem sempre as coisas aconteçam dessa maneira até pelo próprio ritmo de trabalho que você tem, pelo tempo que você tem de preparar uma aula, muitas vezes o professor acaba usando o livro didático como o seu próprio referencial. É complicado, né? Se você não tem nada a acrescentar ao aluno sobre aquilo, como é que fica, né? Então, o papel do professor fica sem sentido! Ele não pode ser a referência do professor, apenas e ele é referência do aluno e o professor vai questionar, aprofundar o livro didático, né? É por isso que eu gosto muito de livros didáticos que trabalham com textos de aprofundamento, de historiadores.”
(entrevista 02)

A professora Eneida vê como uma importante função para o professor incentivar os alunos a buscarem outros conhecimentos além do que está no livro didático. Para isso, ela trabalha, em suas aulas, com outros livros didáticos, com vídeos e com iconografias de livros não didáticos, promove discussões em sala, propõe pesquisas em jornais e revistas, trabalha com fatos da atualidade.

Eneida: “Gosto muito de mudar! Detesto rotina! (...) Se eu começo a dar uma aula igualzinha eu já vou largar! Eu gosto de criar! (...) O ideal seria que a gente tivesse condições de usar recursos! Entrar na

Internet... tecnologia moderna! A escola pública... a gente fica muito limitado! Acaba que fica na base do cuspe e giz! Agora, eu tenho que despertar para eles Como eu gosto de viajar e tiro fotos... Despertar neles também essa vontade de sair do mundinho deles! Conhecer outras coisas! Valorizar outras culturas! (...)" (entrevista 02)

Alexandre destacou a importância de o professor questionar e complementar o livro, mostrar que a História pode ter mais de uma versão. Daí, sentir tanto a ausência dos textos complementares no livro. Na segunda entrevista, quando perguntamos a ele o que o teria levado a adotar sua metodologia de trabalho, Alexandre fez uma importante colocação.

Entrevistadora: "O que levou à adoção dessa metodologia de trabalho com o livro didático?"

Alexandre: "Olha, foi mais ou menos a experiência cotidiana, um pouco do que você vê na faculdade. Na verdade, lá na FaE eu não tive uma grande discussão sobre o uso do livro didático. De repente, eu fui ter uma discussão mais interessante sobre o uso do livro didático foi lá no departamento de História mesmo, com o Ciro. E ele falava que, por pior que fosse o livro didático, o menino precisa ter o livro didático como uma referência. 'Se ele é ruim, debate, questiona o livro!' Às vezes, eu faço isso pensando no que ele falou! 'Debate, questiona isso aqui! Aqui está falando bobagem! Aqui tem outra versão!' Nesse sentido, eu sempre procurei... não ficar só naquela leitura, naquela visão simplista... o livro didático é a única referência!(...)" (entrevista 02)

Essa fala do professor Alexandre é muito importante não só por nos dizer de sua forma de trabalho com o livro, mas também por tocar numa questão extremamente relevante: a formação acadêmica. O professor destaca que sua metodologia está mais relacionada à experiência prática, apontando uma falha na sua formação inicial – a quase ausência de discussões, na Faculdade de Educação, sobre questões fundamentais como o uso do livro didático pelos professores. É um alerta para pensarmos na formação profissional

que está ou esteve²¹ sendo oferecida nas instituições de ensino superior. Além disso, Alexandre ressalta a necessidade de o professor manter-se ativo frente ao manual didático como forma de aproveitar suas potencialidades e suprir suas deficiências.

A professora Mirelle destaca que, por não gostar do livro adotado, impõe-se a ele, ou seja, não permite que o autor dirija suas aulas. Apesar disso, demonstra a consciência de que o trabalho com o manual é importante e, mesmo não concordando com a linha historiográfica adotada, considera que seu papel seja encontrar a “melhor forma de trabalhar”.

Mirelle: “(...) Eu acho que a função do professor é complementar o livro. Eu não tive a opção de atuar na escolha! Eu não tive outras opções! Eu tenho é que trabalhar com ele! Então, tenho que ver a melhor forma! Complementando... servindo de roteiro, de base! Ele tem que ser um suporte para mim! Eu acho que ele tem que ser um suporte para o professor. Aí, varia de acordo com as qualidades que o professor vê no livro ou não! Se vai ser um suporte maior ou menor... Qual ênfase que ele vai dar...” (entrevista 01)

A partir dos exemplos citados, percebemos que os professores pretendem, ao menos teoricamente, manter sua autonomia frente ao uso do livro. Mas será que, na prática, conseguem extrapolar os conteúdos veiculados pelo manual? Estariam os docentes sendo realmente ativos no processo de transformação do saber a ser ensinado em saber ensinado? É o que pretendemos discutir no próximo capítulo! Mas, para chegarmos a essas respostas, precisamos antes conhecer o que os professores acompanhados pensam do ensino de História. Que pretendem ao lecionar esta disciplina?

4.4. Concepções acerca do ensino de História

Compreender e analisar a visão dos professores a respeito do ensino de História e seus objetivos ao lecionar esta disciplina, no Ensino Médio, é um outro fator extremamente

²¹ A análise de livros didáticos foi incluída nos programas de Prática de Ensino desenvolvidos nos últimos 5 anos na FaE – UFMG.

importante para que possamos compreender o uso, as apropriações, enfim, a reescolarização que fazem dos conteúdos veiculados pelo livro didático.

A fala que perpassou os depoimentos dos três professores refere-se à aquisição, pelos alunos, da capacidade de refletir criticamente sobre os processos históricos e de sua própria realidade.

Uma grande preocupação dos professores é o desenvolvimento, pelos alunos, da noção de processo histórico. Consideram igualmente importante que eles tenham uma noção do todo e que sejam capazes de estabelecer relações entre os fatos. Isso fica bastante evidente nas aulas de Eneida, Mirelle e Alexandre. Em muitos episódios, percebemos o interesse em levar os estudantes a relacionar os conteúdos de um capítulo com outro, de um item com outro, de modo a perceber as redes que interligam os fatos que constituem o conhecimento histórico como um todo.

A professora Eneida considera que o ensino de História deve possibilitar que o aluno desenvolva o senso crítico, tomando conhecimento dos diferentes enfoques de um mesmo fato histórico. Entretanto, sua grande preocupação é desenvolver a cidadania e melhorar o futuro do país – “(...)no caso, o presente deles!”.

Eneida: “Ah! Refletir de modo geral as questões do Brasil. Eu questiono muito é... que nós brasileiros sabemos muito pouco de nossa realidade! Eu acho que nós sabemos mais, para dar um exemplo, dos Estados Unidos do que de nós próprios! E... a sociedade anda muito injusta, muito desigual! Nós olhamos muito pouco para o pobre, para quem está desempregado! E esses meninos que estão hoje aqui na escola, daqui há pouco eles estão aí no mercado de trabalho, eles é que estão ocupando os cargos de chefia. Então, eles têm que estar olhando para essa parte! Então, eles têm que estar vendo o quê que passou lá e fazer sempre uma comparação com hoje. Fazer uma transposição, uma comparação para que a sociedade vá melhorando! Principalmente a sociedade brasileira.” (entrevista 01)

No decorrer das observações das aulas da professora Eneida, percebemos claramente a preocupação em conscientizar politicamente os alunos. Em muitos episódios acompanhados, como veremos no próximo capítulo, a professora buscou chamar a atenção dos adolescentes para a necessidade de votar de forma responsável, de lutar contra a desigualdade social, etc. Seu discurso foi fortemente marcado pela busca da politização dos estudantes.

A preocupação em fazer com que os alunos utilizem o conhecimento histórico em suas vidas faz-se presente também na fala da professora Mirelle. Ela considera importante que o aluno saiba e compreenda a História como forma de se localizar no mundo e melhorar sua própria condição de vida.

Mirelle: “Eu tento mostrar para ele que a história tem uma utilidade infinita para a gente! (...) Qual é a utilidade para esses meninos de ficar decorando nome de imperadores e o que cada um fez ou deixou de fazer? Se bobear, acho que eu não sei isso! Mas eu vou falar das relações de poder com eles! (...) Eu quero que ele use isso para a vida dele! (...) O conhecimento pode trazer benefícios para a vida dele! (...) Dou o conteúdo também, mas eu quero que isso seja aplicado na vida deles! (...) ‘Isso que vocês estão vendo tem utilidade para passar no vestibular? Tem! É importante! Mas vai ser mais importante ainda se vocês souberem aplicar na vida de vocês!’” (entrevista 01)

Apesar de ter esse objetivo, a professora Mirelle acabou ficando muito presa ao conteúdo do manual didático. Suas aulas, como teremos oportunidade de mostrar, foram fortemente marcadas pelo texto do livro, embora, em muitos momentos, ela tenha inserido informações complementares, principalmente relacionadas à cultura. Na segunda entrevista, quando perguntamos a ela os motivos que a levaram a seguir tão de perto o livro didático, mesmo considerando-o demasiadamente marxista, afirmou que teve uma grande preocupação em trabalhar todo o conteúdo programático e que, pela sua falta de experiência, não soube conciliar atividades diversas.

Mirelle: “Eu segui mesmo o livro por uma opção! Eu não diria que foi uma opção por eu achar o livro bom! Foi pela minha falta de experiência! (...) E pelo meu próprio comportamento no colégio, pelo

que eu pude observar no estágio e pelos relatos dos meus outros colegas, o livro didático é muito importante para o aluno! É a base que eles têm! É a coisa palpável! (...)” (entrevista 02)

É muito interessante notar, na primeira entrevista, a fala da professora Mirelle sobre a questão de politizar os alunos através da História. Ela relata que ouviu várias vezes a afirmação de que o professor de História é o responsável pela formação política do aluno. Entretanto, discorda desse ponto de vista porque:

Mirelle: “(...) Eu acho que o trabalho de conscientização política ou não é de qualquer professor. A gente está ali dentro influenciando a cabeça deles de uma forma ou de outra! Agora, se é mais responsabilidade do professor de História, depende da ênfase! A minha ênfase é mais no aspecto cultural, artístico, literário! Não é no político e no econômico! Então, se precisar falar que eu sou uma pessoa despolitizada, pode parecer vergonha para um professor de História, mas prefiro passar por essa vergonha do que falar de uma coisa que eu julgo que realmente não é o mais importante! (...)” (entrevista 01)

A professora destaca seu grande interesse pela História mais cultural – daí afirmar que dá menos importância ao uso do livro didático adotado por considerar que este privilegia uma abordagem política e econômica. Mirelle afirma que esse interesse tem a ver com sua formação universitária, que já não enfatizava o marxismo, mas a micro-história.

Entre os três professores, foi Alexandre quem demonstrou a maior preocupação com o conteúdo histórico. Ele considera que é extremamente importante desenvolver no aluno a capacidade de reflexão, de crítica, de análise dos fatos, mas, para que se chegue a esse ponto, é necessário que, em primeiro lugar, o aluno conheça e domine minimamente o conteúdo.

Entrevistadora: “O seu foco na aula seria mais o aluno aprender o conteúdo, ou seria mais a idéia da formação do aluno crítico... ou formar o cidadão...”

Alexandre: “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! Como o aluno vai refletir sobre a Revolução Francesa se ele não tem uma visão clara do que foi a Revolução Francesa? 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.” (entrevista 02)

O professor apontou, também, o estudo da História como um meio de desenvolver nos alunos o hábito da leitura, interpretação e redação. Aliás, ele destaca a deficiência dos estudantes nessa área como um dificultador para o trabalho com a disciplina.

Alexandre: “(...)Acho essencial também... eu 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, né, 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 que eu acho essencial hoje em dia. 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. (...)” (entrevista 01)

Todos os professores, ao destacarem a importância de se estudar o conteúdo da disciplina, utilizaram o vestibular como o principal argumento. Além disso, deixaram claro que não faz sentido simplesmente decorar o conteúdo. Este só ganha significado quando o aluno se torna capaz de estabelecer relações entre os fatos históricos - desenvolvendo a noção de processo histórico - e, principalmente, de fazer reflexões críticas acerca dos acontecimentos – passados e presentes.

4.5. O peso dos fatores externos no processo de reescolarização

Os principais fatores que influenciam a prática dos professores em sala de aula, apreendidos tanto nas entrevistas quanto na observação das aulas, foram o tempo e o vestibular. Os três docentes afirmaram que determinados conteúdos têm que ser trabalhados por causa do vestibular. Disseram ainda, que, como o tempo é limitado, não podem se estender muito em determinados assuntos.

Nesse sentido, a professora Eneida fez uma crítica ao livro didático adotado, dizendo que ele é muito extenso em determinados assuntos e muito sintético em outros.

Eneida: “(...) Eles dividem o livro nas Idades, a parte da Antigüidade é muito extensa, a parte da Idade Média poderia ser mais enriquecida e é o que é mais cobrado no vestibular, né? Transição do Feudalismo para a Idade Moderna (...)” (entrevista 01)

O vestibular também foi destacado pelos professores Mirelle e Alexandre como fator determinante da seleção de temas a serem abordados, da ênfase em certos aspectos do livro, do tipo de atividades de fixação do conteúdo proposta para os alunos, etc.

A professora Mirelle, na primeira entrevista, fez o seguinte comentário com relação a preparar os alunos para o vestibular:

Mirelle: “(...) Eu falo para eles: ‘eu não quero que vocês se imaginem distantes de uma UFMG ou de uma chance de entrar na Universidade. Então, eu trabalho com eles! Dou aqueles macetes de cursinho! (...)’ (entrevista 01)

Também a fim de preparar os adolescentes para o vestibular, criando intimidade com o tipo de questão cobrada nas provas, Mirelle pediu que os estudantes fizessem, em grupos, todas as questões de vestibular do livro.

O Alexandre expressou a influência do vestibular da seguinte maneira:

Alexandre: “(...) quando você tem um tempo limitado, você acaba priorizando o vestibular! É o que acontece muitas vezes! Tem que dar o conteúdo! Se eu for trabalhar tal conteúdo muito lentamente, tentando discutir, aprofundar, textos de aprofundamento, etc. eu não vou fechar o programa e aí o aluno vai ficar prejudicado para o vestibular! Então, muitas vezes, quando você tem um tempo muito reduzido para um programa muito extenso, você acaba fazendo essa opção que nem sempre é a ideal.” (entrevista 02)

A aprovação dos estudantes no vestibular é um dos mais importantes objetivos da E. E. Maestro Villa Lobos. Nela é desenvolvido um trabalho no sentido de estimular e preparar os alunos para esse fim. Ao caminharmos pelos corredores, podemos ver grandes painéis coloridos com gráficos e tabelas apresentando as taxas de aprovação; cartazes informativos das Universidades; nomes de alunos aprovados, etc. Ao final do ano letivo, é realizado um simulado para todas as séries que vale pontos nas disciplinas. Também é importante destacarmos que, do total de 94 alunos que responderam ao questionário sócio-econômico que aplicamos, apenas 1 (um) afirmou que não pretende ingressar na universidade. Dessa forma, os professores sentem-se bastante estimulados – e também pressionados – a planejarem e desenvolverem suas aulas tendo como foco o vestibular.

Quando falamos de tempo, estamos nos referindo não só ao tempo disponível para trabalhar determinado conteúdo, atividade, etc. em sala de aula, mas também ao tempo do qual os professores dispõem para preparar, corrigir, elaborar as atividades, os planos de aula, as provas, etc. Tanto a professora Eneida quanto o professor Alexandre ressaltaram esta questão. Eneida afirmou que a forma como trabalha só é possível pela sua disponibilidade de tempo em casa para planejar e corrigir as atividades. O professor Alexandre disse que, muitas vezes, deixa de usar de criatividade no preparo das aulas por ter que trabalhar em duas ou três escolas.

Alexandre: “Hoje a gente tem que trabalhar de manhã, de tarde, de noite... para ter uma renda mínima! Querendo ou não, você fica cada vez mais preso à questão do trabalho padronizado! Não tem tempo

para criar, para pensar em algo diferente! Eu tento trabalhar esses aspectos dentro do possível, mas reconheço que nem sempre você tem o retorno que poderia ter se tivesse uma disponibilidade maior! O tempo é crucial! Mas eu nem discuto isso mais porque, dentro da nossa realidade concreta, isso não vai mudar tão cedo!” (entrevista 02)

A professora Mirelle ressaltou que outro fator que influenciou nas práticas de suas aulas foi a disponibilidade de se fazerem cópias de textos, apostilas, exercícios... na escola. A professora destacou que um dos motivos pelos quais deixou de utilizar textos complementares em suas aulas foi a dificuldade de reproduzi-los para os alunos. Como o papel e o toner eram restritos a uma cota mensal, os alunos teriam que comprar o material. Considerando-se que qualquer gasto extra acarreta reclamações e objeções por parte de alunos e pais, a utilização desse recurso metodológico ficou restrita.

Mirelle: “(...) A gente tem um “stress” com xerox aqui na escola! Então, não adianta eu ficar mirabolando atividades extras porque eu não vou poder fazer xerox!” (entrevista 01)

A professora Eneida, ao utilizar textos complementares, agia da seguinte forma: distribuía o material para duplas de alunos, lia o texto, recolhia e reutilizava-o em todas as turmas. Ela ressaltou que recorre a essa prática pois os estudantes reclamam quando têm que comprar outro material porque já investiram no livro e cobram a sua constante utilização.

O professor Alexandre afirmou ter enfrentado problemas para utilizar o livro, no início do ano, porque os alunos ainda não o tinham adquirido devido à falta de recursos, sendo preciso adiar por várias semanas a cobrança de exercícios e leituras dos capítulos que estavam sendo trabalhados.

Alexandre: “(...) A gente passa um exercício e quando vai dar visto os alunos falam: ‘Ah, eu não fiz porque eu ainda não tenho o livro!’ Aí, você fica naquela, né? Se você vai ser rigoroso... ‘Ah, mas eu não tive como comprar... o livro é caro!’ É caro realmente! Eu procurei retardar ao máximo dar alguma atividade em cima do livro para eles terem um período para comprar! Nós começamos a aula em fevereiro e estamos aí praticamente final de março então eu vou começar a

cobrar atividade em cima do livro, exercício, atividade e quem não tiver o livro eu sinto muito! Xeroca o capítulo até poder comprar o livro! Agora, querendo ou não, isso acaba atrapalhando.” (entrevista 01)

Dessa forma, a questão financeira aparece, também, como sendo também uma variável importante no que se refere às possibilidades dos professores. Como já dissemos, esse foi um dos principais fatores levados em consideração na escolha do livro didático a ser adotado.

Outra questão externa que também pesa sobre as decisões dos professores são as imposições e limitações impostas pela direção e pelo próprio espaço físico da escola. Atividades que exijam muito movimento ou que façam barulho, como jogos, gincanas, feira de ciências, etc., não são bem aceitas por se considerar que atrapalham o cotidiano do estabelecimento.

A pressão dos pais também leva os docentes a assumirem determinadas posturas. Quando perguntamos para a professora Mirelle por que ela passava esquemas no quadro e exigia que os alunos copiassem, ela afirmou que alguns pais, em reuniões, haviam reclamado do fato de os alunos terem poucas informações escritas no caderno. Vejamos sua justificativa:

Mirelle: “(...)Nos dois primeiros trimestres, eu não dava visto nos cadernos não! Aí, eu vou te dar uma razão para eu fazer questão que eles copiassem! Pai e mãe: ‘Não tem nada anotado no caderno!’ Aí, parece que o professor não deu aula, não passou nada no quadro, não falou nada! Os alunos não têm o hábito de anotar o que a gente fala na aula se não mandarmos! (...)” (entrevista 02)

Nem sempre a realidade encontrada na sala de aula ou na instituição escolar é favorece o trabalho do professor no sentido de poder colocar em prática seus planejamentos. Muitas vezes, a falta de recursos (financeiros e didáticos); as imposições e as restrições da direção, da supervisão e de pais; o desinteresse dos alunos; o tempo disponível; as

greves, etc. acabam por alterar as pretensões iniciais dos docentes quanto ao uso do livro didático.

No próximo capítulo, destinado ao saber ensinado pelos professores, pretendemos mostrar como estes trabalharam em sala de aula no sentido de suprir as deficiências e limitações do manual; de aproveitar as potencialidades que apontaram no livro adotado; de justificar certas posturas e opções; de refletir sobre determinados episódios observados. Enfim, pretendemos mostrar quais foram as estratégias adotadas pelos docentes, ao usarem o livro didático, reescolarizando seu conteúdo, para alcançar os objetivos por eles propostos para o ensino de História.

Capítulo 5. DA TRANSFORMAÇÃO DO SABER A SER ENSINADO EM SABER ENSINADO: O PROCESSO DE REESCOLARIZAÇÃO

Neste capítulo, trataremos do saber ensinado pelo professor em sala de aula, focalizando o uso do livro didático. Pretendemos analisar as formas como os professores se apropriam do manual didático, reescolarizando seu conteúdo. Para tanto, analisamos as aulas acompanhadas, visando a compreender as estratégias utilizadas pelos professores sujeitos dessa pesquisa – Eneida, Mirelle e Alexandre – para tratar as limitações e potencialidades que eles próprios apontaram no livro didático adotado, tal como apresentamos no Capítulo 4.

A partir do cruzamento das informações coletadas nas entrevistas com determinados episódios selecionados dentre as várias aulas observadas, temos por objetivo responder a algumas questões: os professores utilizam, por exemplo, imagens, exercícios, mapas, presentes no livro? De que maneira o fazem ou por que não o fazem? Como se apropriam do texto base para dar as aulas – repetindo, complementando, questionando? Eles realmente mantiveram autonomia frente ao livro? Suas práticas estiveram de acordo com o que pensam? Como justificam suas escolhas? Respondendo a estas perguntas, acreditamos estar conhecendo, de alguma forma, o uso do livro didático, os fatores que mais interferem nesse uso, bem como as reflexões que os docentes fazem acerca de suas práticas com o manual didático.

No decorrer das entrevistas realizadas com os professores, procuramos apreender algumas de suas concepções acerca do ensino de História e de seus objetivos ao ensinar essa disciplina, do papel e lugar que atribuem ao livro didático, do papel do professor no uso do manual, do uso do livro por parte dos alunos, etc. A partir desses dados, procuramos direcionar nosso olhar no decorrer das observações a fim de captar, no cotidiano da sala de aula, como os professores colocam em prática suas concepções. Com base nos depoimentos dos professores e na seleção de determinados episódios,

procuramos analisar a interseção entre os pressupostos dos docentes e suas práticas em sala de aula no que se refere ao uso do livro didático.

Inicialmente, apresentaremos os conteúdos do livro didático que Alexandre, Mirelle e Eneida estavam trabalhando com as turmas no decorrer das observações. Consideramos que esses conteúdos guardam uma forte relação com os processos de reescolarização desenvolvidos pelos docentes.

Acompanhamos o professor Alexandre no desenvolvimento dos capítulos 5 – Egito e 6 – Hebreus, Fenícios e Persas²²; de acordo com a divisão apresentada pelo livro didático. A professora Mirelle estava iniciando a unidade Idade Média. Acompanhamos seu trabalho com os capítulos 11 – Bizâncio; 12 – Islão; 13 – Invasões Bárbaras e Império Carolíngio; 14 – Sistema Feudal; 15 – Igreja Medieval; 16 – Fim da Idade Média e 17 – Cultura Medieval. A professora Eneida trabalhou com a Idade Moderna. Acompanhamos o desenvolvimento dos capítulos 19 – Expansão Européia e Conquista da América²³; 21 – Renascimento; 22 – Reforma e Contra-Reforma; 23 – Mercantilismo e Sistema Colonial e 24 – Brasil: administração colonial.

5.1. Aproximações com o “vivido” dos alunos

No Capítulo 1, apontamos algumas das transformações pelas quais vêm passando o ensino de História. O estabelecimento de relações entre os fatos passados e presentes – certamente sem anacronismos – é bastante marcante nesse processo, sendo incentivado, inclusive, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Diretrizes Curriculares. Tais analogias são utilizadas como recurso para que os estudantes possam elaborar significados para os conteúdos, estabelecer relações entre os fatos, desenvolvendo a noção de processo histórico – com suas permanências e mudanças, além de aumentar o interesse pela História. Este recurso didático diz respeito a uma nova concepção de

²² Como foi exposto no capítulo III, o número bem menor de capítulos desenvolvidos pelo professor Alexandre deveu-se ao fato de ele ter deixado a escola após a greve, citada no capítulo 3.

²³ O capítulo 20 – O impacto da conquista – foi trabalhado por outra professora pois a Eneida tirou licença por alguns dias.

História que visa a desconstruir a idéia dessa como algo passado, que em nada se relaciona à nossa realidade.

A aproximação com o vivido dos alunos, isto é, a utilização de comparações com uma realidade mais familiar, é um dos mais importantes recursos desse processo que chamamos reescolarização. Analogias como as que apresentaremos nos exemplos a seguir não são encontradas no manual didático adotado. Trata-se de uma das estratégias adotadas pelos professores para explicar o conteúdo, despertando o interesse dos alunos e, ao mesmo tempo, apontando as permanências e as mudanças que integram o processo histórico.

Os dados colhidos apontaram para certa influência desses conteúdos na conduta dos professores. O fato de a professora Eneida estar trabalhando com um conteúdo mais próximo da realidade dos alunos – tanto espacial quanto temporal – foi um facilitador para que ela pudesse desenvolver determinadas analogias, aproximações, comparações com a atualidade brasileira. Certamente, não pretendemos, com isso, restringir as possibilidades de aproximações com a realidade dos alunos aos conteúdos – o professor Alexandre, mesmo trabalhando com a Antigüidade, procurou relacionar a suas aulas temas atuais. Entretanto, como apontou a própria professora Eneida em sua entrevista, o trabalho, por exemplo, com História Antiga torna-se mais complexo por tratar-se de algo muito distante para os alunos – embora esse tema desperte grande interesse e curiosidade.

Veremos, a seguir, como as aproximações com o vivido dos alunos vêm acontecendo nas salas de aula, a partir da apropriação que os docentes fazem dos conteúdos veiculados pelo livro didático, transformando esses conteúdos de acordo com seus objetivos, com as possibilidades de trabalho, com os fatores do contexto e da cultura escolar.

A professora Eneida foi a que mais buscou se aproximar do vivido dos alunos, no período em que observamos as aulas. Nesse ponto, sua fala nas entrevistas esteve em consonância com suas ações em sala de aula. A professora apontou, como um de seus

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 (Capítulo 4, página 113). Em muitas das aulas observadas, Eneida buscou abordar temas atuais relacionando-os com o conteúdo do livro. Vejamos, por exemplo, uma aula sobre a administração de Portugal no Brasil.

Eneida: “(...) A gente vai tentar mostrar como que Portugal variava a nossa administração. Ora Portugal decidia dividir o Brasil em lotes, ora ele colocava um governo central para ajudar, ora ele fazia de outro jeito! Ia mudando! Então, é isso que a gente vai ver na aula de hoje!

Aluno: “Não dava confusão todo hora mudar de governo?”

Eneida: “O que vocês acham, dava confusão?”

Alunos: “Dava!” [mistura de vozes]

Eneida: “O Breno está perguntando se não dava confusão. Dava! E até hoje tem reflexo disso! O Brasil não teve preparo! O Brasil não tem, hoje em dia, a consciência política! Vocês podem ver o povo brasileiro... ele, hoje, não sabe votar! Se você perguntar para uma pessoa em quem que ela vai votar para presidente, para senador, para deputado... a pessoa, quando sabe, responde de uma maneira assim... sem muita consistência! Por que? Nós fomos mal preparados para isso! Até mais de 300 anos... 308 anos... o Brasil foi proclamado! Por um país que foi muito poderoso na época, mas não deu infra-estrutura pro Brasil! Então, depois a gente fala que brasileiro é preguiçoso, que não gosta de trabalhar, mas não tem nada disso! É porque eles não deram para nós a oportunidade de mando na nossa política. Tinha sempre alguém comandando como se fosse um fantoche! Tá bom! (...)” (21/08/2002)

No trecho citado, podemos notar como a professora Eneida chamou a atenção dos alunos para o fato de ser ainda muito recente o direito de escolhermos os nossos próprios caminhos políticos. Segundo ela, essa é uma das causas da imaturidade, do despreparo dos brasileiros para votar, para exigir o cumprimento das leis, o respeito aos direitos e deveres, etc. É interessante perceber a forma como Eneida leva os alunos a participarem, procurando usar o próprio conteúdo, as perguntas dos estudantes, para

fazê-los pensar sobre questões atuais. Busca trabalhar a questão da cidadania – que é um dos seus objetivos – levando os alunos a compreenderem as origens de muitos dos problemas que enfrentamos hoje e, ao mesmo tempo, vislumbrando possibilidades de solução.²⁴

Podemos citar, também, uma aula desta professora sobre a administração de Portugal e da Espanha no Brasil. Ela teve a preocupação de mostrar aos alunos as raízes do coronelismo com os chamados “homens-bons” administrando a política regional, bem como a permanência de algumas das características dessa política na atualidade. Eneida explicou que, se por um lado foi bom, num primeiro momento, termos tido a oportunidade de decidir nossos caminhos durante algum tempo, quando Portugal centralizou novamente as decisões em suas mãos, esses homens - que eram grandes fazendeiros - não perderam o poder que haviam conquistado. Vejamos um trecho de sua aula:

Eneida: “Portugal retomou o controle da política brasileira, mas esses latifundiários vão tornar-se, mais tarde, os coronéis. Vocês já ouviram falar nessa expressão que tinha no Brasil Império? Os coronéis... aqueles homens que mandavam e desmandavam na política. E durou muitos anos! E se duvidar, até hoje dura! Se a gente for aí nesses interiores do Brasil, tem uns fazendeiros que são eles que decidem as eleições. Eles é que falam para os empregados em quem devem votar. (...) Isso aí tudo é resto do que veio do Brasil Colonial. É consequência do nosso passado! As pessoas não têm muita consciência política ainda! (...)” (22/08/2002)

O conteúdo está no livro didático, nessa mesma abordagem, mas a professora complementa as informações, levando os alunos a estabelecerem relações entre o início do poder político dos grandes latifundiários no período colonial, a perpetuação desse poder no Império e suas consequências em nossos dias. Em vários momentos, ela traz a discussão para o campo da política atual, devido às eleições de 2002.

²⁴ Não nos propusemos a fazer uma apreciação crítica da compreensão da professora Eneida a respeito do papel do ensino de História para a formação da cidadania. Este seria um trabalho de outra natureza.

O professor Alexandre também fez pontes com a atualidade²⁵, por exemplo, quando trabalhou com a história do povo hebreu, mostrando para os alunos as origens dos conflitos na região do Oriente Médio. Esta aula foi desenvolvida seguindo a mesma ordem e abordagem do livro. Entretanto, a referência à atualidade não está presente no manual. Alexandre aproveita a explicação da diáspora para mostrar aos alunos o porquê de o povo hebreu ter sido um “povo sem pátria” até depois da II Guerra, quando foi fundado o Estado de Israel, na Palestina. Fala das origens dos conflitos mais recentes entre muçulmanos e judeus, tomando os atentados de 11 de setembro como um exemplo das conseqüências do radicalismo desses povos. Depois da exposição, o professor abriu espaço para perguntas, mas os alunos não se manifestaram.

Outra referência à atualidade feita pelo professor aconteceu durante o desenvolvimento de uma atividade com um texto complementar, que era um pequeno trecho do Código de Hamurábi, 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. Apesar de os adolescentes terem ficado bastante agitados ao abordarem essa questão – dizendo que “o código estava certo e que, aqui no Brasil, as coisas deveriam ser da mesma forma” – não houve nenhum tipo de reflexão ou discussão sobre o assunto. O professor afirmou, na segunda entrevista, que não pretendia mesmo fazer nenhum tipo de debate sobre questões atuais, mas, apenas, conhecer as opiniões dos alunos sobre as leis e seu cumprimento.

Quando perguntamos a ele quais eram seus objetivos ao fazer esse tipo de contextualização dos conteúdos estudados, de aproximação com o vivido dos alunos, o professor afirmou ter como principal interesse levar os estudantes a perceberem as permanências e as mudanças ocorridas nas sociedades.

Alexandre: “(...)Você pode perceber tanto aspectos semelhantes quanto as diferenças! Você consegue perceber tanto as permanências quanto as mudanças! (...) Fazer essa referência tanto para tentar entender melhor a sua realidade quanto para você entender a realidade que você está estudando! É muito comum a pessoa julgar o outro, o

²⁵ Não é possível colocar os trechos das aulas do professor Alexandre porque essas não foram gravadas, mas registradas no caderno de campo.

passado, pelos nossos parâmetros. Você acaba pensando que o homem da Grécia, os romanos pensavam como nós, tinham os mesmos valores, os mesmos interesses! Então, é tanto para você refletir melhor sobre o meio que você está estudando quanto sobre a sua realidade, embora, nem sempre, esse objetivo fosse alcançado!” (entrevista 02)

A professora Mirelle não utilizou esse tipo de recurso metodológico durante o período observado. Perguntamos a ela o porquê dessa opção, se não sentiu falta de recorrer à comparação, por exemplo, quando trabalhou com o Islamismo. Mirelle afirmou que, quando trabalhou o capítulo do povo hebreu, pediu aos alunos que pesquisassem em casa sobre os conflitos atuais no Oriente Médio, explorou a questão da posse da terra na região, discutindo quem teria mais direito sobre ela, abordou alguns preceitos do Corão, etc. Porém, concordou que teria sido interessante, ao trabalhar com o Islão (conteúdo que acompanhamos), retomar essa questão dos conflitos em nome da religião, da tão divulgada Guerra Santa. Considerou que a pouca experiência prática foi um empecilho nos momentos em que pretendeu trabalhar com atividades que fossem além do livro didático.

Enfim, verificamos que a professora Eneida foi a que mais recorreu a analogias, seguida de Alexandre, e que Mirelle não utilizou esta estratégia em suas aulas. Analisando as próprias falas dos professores, percebemos que um dos fatores que influencia fortemente esse tipo de metodologia é o tempo de experiência em sala de aula. Com maior tempo de docência, supõe-se que o professor domine mais os assuntos a serem trabalhados, conheça melhor as chances de fazer tais comparações, saiba aproveitar os ganchos dados pelos alunos, independente do livro trazer este tipo de abordagem. Além disso, o conteúdo tratado pela professora Eneida foi bastante favorável a essa aproximação com a realidade dos alunos, apesar de não ser um fator determinante para esse tipo de prática.

Devemos considerar, também, que a própria Mirelle afirmou não ser sua preocupação “politizar” os alunos e, sim, priorizar o lado mais cultural da História, demonstrando muita coerência entre suas concepções e práticas neste ponto. Eneida também foi bastante coerente, visto que falou e demonstrou ser a conscientização política dos

alunos uma de suas grandes preocupações – as analogias que fez com a atualidade foram todas nesse sentido.

Alexandre afirmou que as pontes com a atualidade são importantes para mostrar as permanências e as mudanças das sociedades, mas sabe que nem sempre os alunos compreendem, de forma adequada, esse processo.

Ao estabelecerem relações entre os conteúdos estudados e a realidade mais próxima dos alunos, os professores demonstram certa autonomia frente ao uso do livro didático. Isto porque tais recursos metodológicos não estão presentes no manual adotado, trata-se de uma forma de complementação das informações veiculadas pelo livro.

5.2. Relações entre concepções e práticas docentes

Ao compararmos as falas dos professores a respeito do papel que atribuem ao livro com suas práticas em sala de aula, notamos que esta relação professor/livro didático é bastante complexa. Percebemos, a todo momento, a presença do livro nas exposições dos professores. Ao cruzarmos o conteúdo desenvolvido nas aulas com o conteúdo do texto didático, verificamos que, como eles mesmos disseram, o livro didático é um roteiro da aula. Em pouquíssimos momentos, os professores trataram de assuntos que não estavam no livro. Na maior parte das vezes, o que vimos foi a complementação desses conteúdos, ou seja, os professores apenas agregavam informações às do livro. Entretanto, não necessariamente seguiam a ordem apresentada pelo autor e nem havia a preocupação de desenvolver e explicar todos os itens propostos. Nota-se, ao mesmo tempo, uma relação de autonomia e sujeição a esse material.

Torna-se muito claro que, no decorrer do processo de reescolarização dos conteúdos veiculados pelo livro, os professores colocam sua voz, dando ênfase a determinados temas, ignorando outros, mas o discurso do livro ainda mantém uma grande força. As vozes do autor e do professor muitas vezes se misturam, sendo difícil determinar onde uma termina e outra começa.

Por outro lado, ficou evidenciado que nos momentos em que os professores não concordavam com determinadas abordagens, deixavam claro para os alunos seus pontos de vista. Dessa forma, a professora Mirelle, por exemplo, afirmou ter percebido no decorrer do ano letivo que o livro não tinha tanta autoridade quanto pensava, pois os alunos aceitavam bem quando ela fazia alguma crítica à abordagem do autor.

Mirelle: “(...) Por outro lado, eu vi também que o livro não tem tanta autoridade quanto eu pensava que tinha, porque, se eu falava prá eles: ‘Não, isso aqui...’ Lembro que isso aconteceu, mas não lembro quando! Se eu dissesse: ‘Não é assim! Eu não concordo com o que está no livro por causa disso, disso e disso.’ Não gerou nenhum tipo de problema do tipo eles virarem prá mim e falarem: ‘Não, professora, a senhora está errada porque no livro fala assim!’ Sempre explicando para eles: ‘Eu não concordo por causa disso, disso e disso! Tem outro ponto de vista que é este!’ Esse tipo de coisa!” (entrevista 02)

A professora Eneida, numa determinada aula, criticou diretamente a qualidade do livro com os alunos, ressaltando que eles não podiam restringir-se, somente, às informações desse material.

Eneida: “(...) O livro didático seus é um livro médio, então, tem que estudar em outros livros! Tem que correr atrás!” (02/05/2002)

O professor Alexandre também fez críticas, em sala de aula, ao livro. Primeiramente destacou a ausência, nos manuais, da religião dos fenícios. Pediu aos alunos que pesquisassem em casa e quem levasse essa informação ganharia 1 ponto (aula do dia 11/04/2002). Na aula do dia 06/05/2002, chama a atenção dos estudantes para a utilização, por parte do autor, do termo *empresários* para designar os *comerciantes* e *donos de oficinas* na Fenícia. Também discorda da divisão que o livro faz entre *comerciantes* e *comerciantes de escravos*, afirmando que, no seu entender, ambos são comerciantes – o que muda é a mercadoria. Alexandre alerta os alunos sobre o fato de não podermos nos apropriar de determinados conceitos, aplicando-os a qualquer momento histórico.

Portanto, a relação professor/livro didático é caracterizada pela dualidade autonomia/sujeição. A primeira manifestou-se, principalmente, nos momentos em que os professores discordaram 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 desses exemplos citados, notamos que os três professores acompanhados procuraram organizar suas aulas numa seqüência que nem sempre era a apresentada no texto do livro, inseriram outras informações, deixaram de expor determinados itens que estavam no texto. Enfim, apropriaram-se do livro didático de maneira relativamente autônoma. Entretanto, seguiram sua abordagem – visto que nenhum professor levou textos com informações diferentes das apresentadas pelo autor – o que nos aponta certa sujeição ao livro, apesar de apresentarem o conteúdo sem repetir o que estava no manual.

5.3. Alunos e livro didático: as relações estabelecidas pela mediação do professor

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. Entretanto, este tipo de abordagem foi observada apenas em alguns episódios das aulas da professora Eneida. Tanto a professora Mirelle quanto o professor Alexandre baseavam suas exposições no conteúdo do livro, mas não o utilizavam para a leitura dos alunos em sala. Já Eneida recorreu a esse recurso metodológico em cinco aulas acompanhadas. 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. 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 177 (ver Figura 4). Passa duas perguntas no quadro: “O que foi o domínio espanhol?” e “Qual

o resultado do domínio espanhol para o Brasil?”. Lê as perguntas para os alunos e inicia a exposição:

Eneida: “Vamos ler juntos! Antes de começarmos a ler, vocês já ouviram falar nisso... que o Brasil... a gente já pertenceu à Espanha? Já, não é?”

Aluno: “Já! Do lado esquerdo. [Faz um gesto com a mão, referindo-se ao Tratado de Tordesilhas.]”

Eneida: “Será que é isso? Realmente, tinha o Tratado de Tordesilhas, o Brasil ficava aqui [desenha no quadro] e aqui era da Espanha. Mas eu estou falando do Brasil inteiro! A gente vai ver agora! Leia para mim na página 177, aqui em baixo!” [leitura em voz alta de um aluno]

Brasil — administração colonial 177

Em 1580, devido a problemas de sucessão dinástica, Portugal passou a ser governado pelo rei da Espanha, Felipe II. Por consequência, o Brasil tornou-se parte do vasto reino espanhol. O **domínio espanhol** durou até 1640, quando D. João IV subiu ao trono português, inaugurando a dinastia de Bragança.

Esquema da evolução administrativa

Domínio espanhol	Linha do tempo	1534	Criação do regime de capitanias hereditárias: forma encontrada pelo rei para organizar a colonização do Brasil. Administração descentralizada.
		1549	Início do governo-geral. Administração centralizada.
		1572	O Brasil é dividido em dois governos: um com sede ao norte – Salvador – e o outro com sede ao sul – Rio de Janeiro. Solução para fiscalizar o imenso território.
		1578	O Brasil retorna a um único governo. Salvador é a capital de toda a Colônia.
		1608	O Brasil é novamente dividido em dois governos. Um com capital em Salvador e o outro com capital no Rio de Janeiro.
		1612	Salvador volta a ser a capital de um único governo.
		1621	Instalam-se o Estado do Maranhão (capital São Luís) e o Estado do Brasil (capital Salvador).
		1751	O Estado do Maranhão é ampliado, passando a chamar-se Estado do Grão-Pará e Maranhão. Sua capital é Belém.
		1763	Estado do Brasil tem a sua capital transferida de Salvador para o Rio de Janeiro.
		1815	Elevação do Brasil à categoria de Reino Unido ao de Portugal e Algarves.

Câmaras municipais

Paralelamente à formação das primeiras vilas, foi sendo estruturada uma administração de âmbito local, a cargo das **câmaras municipais**, instituídas somente nos municípios mais importantes.

As câmaras eram controladas pelos chamados “homens bons”, representantes dos grandes proprietários de terra, de escravos ou de gado. A atuação administrativa das câmaras abrangia diversos setores, como o de abastecimento, de tributação, de execução das leis, de relacionamento do colonizador com os indígenas etc. Assim, as câmaras municipais constituíam poderosos **órgãos da administração colonial**, controlados pela elite rural da colônia. Nessa condição, opunham-se ao **centralismo administrativo**, representado pelos órgãos da coroa portuguesa.

Figura 4 - COTRIM, Gilberto. História Global... p.177

Eneida: “Não vira a página ainda não! Não está meio esquisito esse negócio? Câmara Municipal no Brasil? Engraçado! A gente estava falando que Portugal dominava o Brasil, não deixava a gente nem respirar! Eles estavam até mudando o sistema administrativo! Não foi isso que a gente viu ontem? (...) Agora a gente está lendo um pedaço que fala que o Brasil tinha Câmara Municipal? É porque a gente não leu lá em cima! [inverte a ordem do livro] Agora nós vamos inverter a ordem de propósito! Aqui no alto da página 177, vai falar por que o Brasil tinha Câmara Municipal na época da Colônia. Alguma coisa aconteceu! Por que os portugueses deixaram os brasileiros ficarem tão folgados assim e terem Câmara Municipal? O que aconteceu com Portugal?”

Aluno: “Já virou município?”

Eneida: “Já virou município? Vamos ver aqui! Leia para mim lá no alto!”[leitura do início da página]

Eneida: “E aí, entenderam agora por quê? O que aconteceu com Portugal?”

Aluno: “Instaura a Dinastia de Bragança. Aí, o Brasil é governado pela Espanha!”

Eneida: “Portugal teve problemas com o rei! O rei tinha morrido. Quem ia ficar no lugar dele? O rei não tinha herdeiros... então, foi governar o rei da Espanha. Ele juntou! Ao mesmo tempo governava Espanha e Portugal! Quer dizer, o Brasil era colônia de Portugal, então, ficou pertencendo a quem agora?”

Aluno: “À Espanha!”

Eneida: “À Espanha! Olhem bem que mudança! Durante 60 anos, o Brasil ficou sob domínio espanhol! Será que isso foi bom para o Brasil?”

Aluno: “Professora, isso aí não influenciou na nossa língua?”

Eneida: “Olha, influenciou mais na política! Os espanhóis não davam conta de cuidar da América toda! Eles já tinham que cuidar do que era deles pelo Tratado de Tordesilhas. Aí, ficaram donos do que pertencia a Portugal também! (...) Então, eles deixaram meio abandonado! Foi

aí que o Brasil aproveitou e criou as Câmaras Municipais! Quem governava essas Câmaras? Eram os homens-bons. Quem são eles?”

Aluno: “Homens ricos!”

Eneida: “Isso! Proprietários de terras que a gente também chama de latifundiários. (...)” (22/08/2002)

A professora Eneida dá continuidade à explicação, complementando as informações do livro, mas seguindo a mesma abordagem. Praticamente todas as suas aulas tiveram essa mesma estrutura – a professora explicava um conteúdo, incentivando a participação dos alunos através de questões sobre o tema e pedindo que repetissem o que entenderam dos trechos expostos, como já pudemos observar em alguns exemplos.

Dessa forma, apesar de ter adotado um uso que seria considerado “tradicional”, Eneida ocupa o lugar de condutora do processo de ensino/aprendizagem, alterando a ordem do livro (como vimos no exemplo citado), adicionando informações, utilizando uma linguagem mais próxima dos alunos e fazendo perguntas.

Eneida buscou iniciar suas exposições levantando questões acerca da leitura realizada em casa e procurou incentivar os alunos a fazerem perguntas sobre o assunto lido. Dessa forma, notamos que os adolescentes mostraram mais interesse em realizar esta atividade. Sua primeira aula da semana era em forma de seminário. Nesse momento, os alunos eram convidados a expor a leitura que fizeram do capítulo, questionando, relatando as partes que consideraram mais interessantes, expressando suas dúvidas e opiniões. Durante a aula, a professora procurava deixar a fala deles o mais livre possível, incentivando-os com questões polêmicas e atuais. Não havia uma ordem clara a ser seguida. Era nesses seminários que o livro didático se fazia mais presente nas aulas observadas, ficando aberto nas carteiras, sendo consultado pelos alunos na medida em que se discutiam os itens. Vejamos o exemplo de uma aula na qual a professora iniciou o estudo do capítulo 23 – Mercantilismo e Sistema Colonial. Ela já havia solicitado, na aula anterior, que os alunos lessem o livro e fizessem o resumo. Os alunos formaram um círculo na sala.

Eneida: “Bom, eu queria que vocês falassem um pouquinho para mim sobre o que é mercantilismo. Existe mercantilismo hoje em dia?”

[Aluno responde mas é inaudível.]

Eneida: “Tem alguém que está com o livro aí? Abre no capítulo 23, página 165. No livro está assim: Mercantilismo e Sistema Colonial.”

Aluno 1: “Fessora, eu sei mais ou menos!”

Eneida: Fala assim... mais ou menos... fala o que você sabe! Se estiver errado, não tem problema!”

Aluno 1: “É negócio de navio?”

Eneida: “Também, mas que negócio de navio?”

Aluno 1: “Comércio?”

Eneida: “Tá chegando!”

Aluno 1: “Umas mercadorias lá?!”

Eneida: “Aí! A palavra tem a ver! Mercadoria... mercantilismo...navio... Por que navio e não avião?”

Aluno: “Porque não tinha avião!”

Eneida: “Não tinha avião! Então, para que servia o navio?”

Aluno 1: “Transporte... de mercadoria...”

Eneida: “Transporte de mercadoria...”

Aluno 1: “Aí ia lá... antigamente... lá nas Índias, compravam as especiarias lá! E transportava para Portugal, Inglaterra...”

Eneida: “Transportava a mercadoria de navio, a maioria era navio, mas podia ser cavalo também!”

Aluno 1: “Aí, eles fecharam...”

Eneida: “Fecharam o que?”

Aluno 1: “A passagem!”

Eneida: “Ah, fecharam! E aí, como ficou?”

Aluno 1: “Eles deram a volta por baixo da África, ali!”

Eneida: “Tudo bem! Portugal descobriu o Brasil, né? Então, qual foi a situação de Portugal com respeito ao Brasil?”

Aluno 2: [inaudível]

Eneida: “O rei de Portugal veio para o Brasil?”

Aluno 2: “Não! Veio fugido depois!”

Eneida: “Mais tarde! E como foi a situação de Portugal com respeito ao Brasil?”

Aluno 2: “Ah... eles acharam que era uma ilha!”

Aluno 3: “Eles achavam que não tinha nada!”

Aluno 1: “Aí, eles descobriram que tinha ouro, prata, esses negócios... eles queriam tirar!”

Eneida: “Mais tarde é que eles descobriram que tinha ouro! No início eles ficaram meio decepcionados porque o Brasil não tinha especiarias que era o que eles queriam! Então, eles ficaram só no litoral! Aí, Portugal foi percebendo que o Brasil... ele era muito rico, mas era uma riqueza ainda a ser construída, não é? Para dar lucro para eles! Tanto é que Portugal deixou o Brasil meio de lado por 30 anos!”

Aluno: “30 anos!!!”

Eneida: “Só depois é que Portugal começou a colonizar o Brasil! Colonizar... o Brasil! Esta é a palavra que eu queria que vocês dissessem! Portugal adotou com o Brasil o sistema colonial. O que é uma colônia?” (...) (05/08/2002)

Dessa forma, a professora tentava levar os alunos a expressarem o que compreenderam da leitura do capítulo feita em casa, estimulando a participação de todos, destacando relações entre colonizadores/colonizados e construindo conceitos como mercantilismo, colônia, etc. É importante destacarmos que a aula segue o conteúdo do livro, sem ser uma repetição deste. Nesse primeiro momento da exposição, as falas parecem ficar soltas, mas, quando a professora retoma o capítulo na aula seguinte, ela aborda as questões dos alunos, fazendo uma exposição mais tradicional, embora sempre incentivando a participação e pedindo que repitam, a cada item, o que 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.

Já os professores Alexandre e Mirelle não recorreram a esse tipo de apropriação do livro didático em sala de aula.

As aulas de Mirelle eram organizadas da seguinte maneira: na primeira aula sobre determinado conteúdo, passava, no quadro, um esquema elaborado por ela. Pedia que os

estudantes copiassem esse esquema no caderno – nessa aula, normalmente, não havia outra atividade. Na segunda aula, explicava o conteúdo, referindo-se ao esquema e ao livro. Pedia que os alunos fizessem os exercícios referentes ao tema abordado. Na terceira aula, 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, aí, iniciava outro conteúdo ou retomava algum item que não tivesse sido bem explicado.

Em sala, Mirelle recorria diretamente ao livro didático, em duas situações: para mostrar algum mapa ou gravura - como já tivemos ocasião de ver neste capítulo – para esclarecer alguma dúvida, que ela mesma tivesse, por exemplo, quanto a datas, solicitando aos alunos que as procurassem no livro. Vejamos um episódio no qual observamos esta prática.

Mirelle: “(...) Bom! Então, são três fatores que vão levar ao declínio do sistema feudal. E mais ainda! Uma grave crise dentro da Igreja. Vai ter o cisma do Ocidente. O que vai ser isso? Em 1309, o Papa vai transferir a sede da Igreja de Roma para Avignon, o Felipe IV e o ... o ... Clemente VI. Sofria-se, na época, uma série de distúrbios políticos. E o Papa queria a proteção de um rei mais poderoso e que era o Felipe... .. Felipe ou Henrique IV?”

Aluno: “Não tem!” [olhando no livro]

Mirelle: “Claro que tem! Espera aí que eu vou olhar! [pega outro livro didático, do mesmo autor] Era o Felipe IV! Então, ele transfere, em 1309, a sede do papado de Roma para Avignon. E o cisma vai ser em 1357... ..”

Aluno : “De 1378 a 1417.” [olhando no livro]

Mirelle: “Isso! Eu estou até lembrando bem das datas! O que vai ser esse cisma? A Igreja vai se dividir e vamos ter duas sedes do papado. Um Papa em Roma e um Papa em Avignon. Até que, em 1418, através do Concílio de Constância, eles vão escolher um outro Papa e ele vai unificar a Igreja de novo e transferir tudo para Roma. Alguém tem alguma dúvida? [Como ninguém se manifesta, pede que façam os exercícios do livro.] (31/10/2002)

O trecho apresentado ilustra um momento no qual os alunos recorreram ao livro, em sala, para buscar uma informação. Tal prática não era comum. Podemos também observar que a professora solicitou, após expor o assunto, que os estudantes fizessem os exercícios do livro referentes ao conteúdo que haviam acabado de ver. É muito importante observarmos que Mirelle não deu muito espaço para a fala dos alunos. Algumas vezes, notamos que a professora propôs perguntas que ela mesma respondeu. Tal fato nos leva a crer que o livro didático é para o aluno estudar na ausência do professor – estando este presente, cabe a ele explicar o conteúdo.

O professor Alexandre não recorria diretamente ao livro, em sala, para leitura ou consulta de algum tema. Houve momentos em que pediu aos estudantes que consultassem o manual para resolverem exercícios e/ou observarem mapas – apenas nesses casos verificamos o uso *direto* do manual.

Analisando os dados, percebemos que os três professores pedem que os alunos leiam o texto base do livro antes da exposição. Entretanto, essa leitura é pouco explorada pelos professores Alexandre e Mirelle. Eles assumem para si todo o processo de explicação do conteúdo, sem partir de possíveis observações ou dúvidas que os estudantes possam ter levantado a partir do estudo feito em casa. Nas transcrições das aulas da Mirelle, observamos longos trechos de exposição sem a participação dos alunos. A professora propõe questões que ela mesma responde. Por exemplo, na aula sobre o Império Carolíngio, Mirelle fez uma longa exposição, seguindo a mesma abordagem do livro, mas complementando com algumas informações:

Mirelle: “(...)a gente vai ter a formação do Sacroimpério Romano-germânico. **E aí, uma curiosidade! Foi a formação do I Reich. Vocês já ouviram falar que Hitler formou na época da II Guerra o III Reich. O 1º foi esse na Idade Média, o 2º foi na Idade Moderna com a Prússia.** Fator interessantíssimo para um imperador que era analfabeto... ele vai financiar o que nós conhecemos com Renascença Carolíngia. O renascimento de todo tipo de artes! Da literatura, incentivo do ciência também! Por quê? **Na verdade, ele queria fazer jus ao título de herdeiro do Império Romano. E ele promoveu a construção de uma quantidade de escolas e mosteiros, vai**

incentivar e patrocinar um grande número de artistas. Aí, a gente pergunta: bom, escola, arte, cultura, eu entendo. Mas mosteiros? O quê que padre tem com isso? Tem que, se tinha alguém que tinha acesso ao conhecimento na Idade Média, eram os representantes do Clero! Vocês pensam que os nobres eram muito bem educados, muito bem letrados? Eram nada! Praticamente todas as obras literárias eram dos padres! Elas ficavam presas dentro daquelas bibliotecas que ficavam dentro dos mosteiros. Prá quem quiser, o filme O Nome da Rosa... isso fica bem claro lá! Prá quem não viu o filme... o livro é muito melhor! Então, nesses mosteiros, a gente vai ter monges especializados na tradução de textos. Tradução de textos por quê? O grego clássico era uma língua muito difícil! Era pouco conhecida. E tinham monges especializados nessa atividade. Desenvolvimento de outras [] intelectuais... da filosofia... das artes em geral! Foi um império que tomou dimensões enormes! (...)" (30/09/2002)

O trecho transcrito mostra-nos, com clareza, a metodologia seguida nas aulas da professora Mirelle. A matéria, como um todo, está no livro. Mirelle organiza sua exposição seguindo a mesma abordagem do autor. Entretanto, complementa as informações, como marcamos no exemplo, inverte a ordem de alguns tópicos e dá maior destaque a aspectos ligados à cultura. Os alunos não participam efetivamente, visto que a professora levanta questões que ela mesma responde. Embora já tivesse solicitado que os estudantes lessem o capítulo antes da explicação, não parte de possíveis dúvidas, também não pede que discorram sobre o que leram. Portanto, o uso do livro pelos alunos, em geral, fica restrito aos momentos em que Mirelle não está presente – seja através da leitura ou da resolução de exercícios em casa.

Alexandre também não aproveitava as leituras realizadas pelos alunos. Suas aulas eram organizadas segundo a lógica expositiva, ou seja, o professor preparava a aula e explicava o conteúdo para os estudantes. Trabalhava conceitos, relacionava fatos, retomava conteúdos já estudados, mas nenhuma dessas atividades era desenvolvida a partir da leitura dos alunos, e, sim, de suas concepções acerca do que os estudantes deveriam e precisavam aprender.

Destaquemos que esta prática “mais tradicional” de Mirelle e Alexandre não significa que os professores não abrissem espaço para as dúvidas e interesses dos alunos. Constantemente perguntavam se estavam entendendo a explicação, se havia alguma dúvida, se gostariam de falar alguma coisa.... Entretanto, isso era feito dentro da programação dos professores, de acordo com a exposição pré-estabelecida. Dessa forma, raramente os estudantes se manifestavam.

O não aproveitamento das leituras do livro didático realizadas pelos alunos em casa e das dúvidas, dos interesses, das apreciações delas decorrentes, remete-nos à cultura escolar. Faz parte de tal cultura solicitar que os alunos leiam o conteúdo do livro (antes ou depois das explicações dos professores) – trata-se de uma prática bastante recorrente. Entretanto, parece-nos ainda pouco assimilada a importância da utilização, pelos docentes, dessas leituras, no sentido de partir das manifestações dos alunos para trabalhar o conteúdo.

Com relação às atividades propostas pelo autor (exercícios), notamos que a apropriação desses recursos pelos professores contrasta com aquela verificada quanto ao trabalho com a leitura do texto base em sala – Mirelle e Alexandre recorreram aos exercícios, enquanto que Eneida não os utilizou.

O livro apresenta dois tipos de exercícios: *Monitorando o Estudo* (questões abordadas no texto base para a fixação do conteúdo) e *Reflexão* (questões para debate). Nenhum dos três professores trabalhou com as questões para reflexão, apesar de, em suas falas iniciais sobre o ensino de História, todos apontarem o objetivo “levar os alunos a refletir sobre suas realidades e sobre os fatos históricos” como foco central de suas pretensões como professor – tal como apresentamos no Capítulo 4.

Na segunda entrevista, quando perguntamos à professora Eneida porque havia feito a opção de não trabalhar com as questões reflexivas presentes no livro, ela respondeu que, em suas provas mensais, colocava perguntas na mesma linha das propostas pelo autor do livro. Ela argumenta:

Eneida: “Olha, essas provas que eu faço de questões abertas, às vezes eu utilizo, sim, aquelas questões do livro. Às vezes, tem uma questões nos *boxes* azuizinhos que são reflexivas. Eu gosto daquelas. Então, eu utilizo. Não exatamente igual! Coloco um pouco do meu jeito ali!(...)” (entrevista 02)

A professora afirma que seu principal objetivo é fazer com que os alunos pensem com suas próprias cabeças, que sejam capazes de elaborar seus próprios textos numa linguagem culta. Considera as questões do *Monitorando o Estudo* muito repetitivas e de pouco raciocínio, não as utilizando também. Acha que questionários são muito mecanicistas, por isso adota como atividade os resumos. Estes devem ser feitos antes de sua exposição do assunto e podem ser consultados nas provas. Segundo ela, seu objetivo, ao pedir que os alunos façam resumos, é possibilitar que eles tenham uma visão de todo o capítulo. Afirmou ter consciência de que a maioria dos resumos são cópias do livro. Sua pretensão é que aos poucos os alunos mudem seus hábitos.

Eneida: “O meu objetivo é que o aluno leia o livro. Então, eu acho assim, que o livro é o mínimo de material que o aluno pode usar. O ideal seria que ele fosse buscar outras formas! Mas poucos vão! Então, ele tem o livro que está bem distribuído, com princípio, meio e fim. Eu quero que ele leia aquilo ali. 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 junto do livro e façam seu próprio texto! (...) Então, meu objetivo é que eles leiam o texto todo para ter uma idéia de conjunto.(...)” (entrevista 02)

A professora Mirelle também não utilizou as questões para reflexão, embora, da mesma forma, sua fala seja no sentido de formar o aluno reflexivo. A justificativa de sua opção foi a falta de experiência. Ao ter contato com os *boxes* Reflexão nos primeiros capítulos, não se interessou em trabalhá-los porque

Mirelle: “(...) Nos primeiros capítulos, eu vi que as reflexões eram questões assim: ‘Faça um cartaz... faça isso... faça aquilo...’ Eu confesso minha incompetência porque eu não li todos os capítulos! Como os primeiros eram assim, eu imaginei que todos fossem! Quando, lá para a frente, eu comecei a ver que ele trazia outras

questões, por uma questão sistemática, eu optei por não fazer os quadros de reflexão com eles e fazer só o *Monitorando o Estudo*. Por desconhecimento do livro e por total incompetência!” (entrevista 02)

Como podemos notar na fala da professora, o conhecimento *a priori* do material a ser utilizado é um fator importante na forma como o professor se apropriará dele. Não foi a falta de competência, mas a falta de experiência que interferiu no tipo de atividade por ela desenvolvida com os alunos. Os dados nos têm apontado, que a experiência em sala de aula é fator de influência decisiva na forma como o professor trabalha. Com relação ao *Monitorando o Estudo*, a professora Mirelle pedia, sempre que terminava de expor um conteúdo, que os alunos resolvessem as questões propostas nesses *boxes*.

O professor Alexandre não utilizou as questões para reflexão, apesar de tê-las apontado, na primeira entrevista, como um ponto positivo do livro. Alexandre utilizou, entretanto, as questões do *Monitorando o Estudo* e também questionários próprios. Tais questionários eram utilizados como forma de complementar os estudos, auxiliando na leitura e compreensão do texto. As questões seguiam a ordem do conteúdo do livro e, normalmente, tinham um cunho mais dissertativo que analítico ou reflexivo – seria uma espécie de “leitura dirigida”.

Alexandre: “Os exercícios eu achei que... achei bons. Eles pedem para explicar, relacionar e procuram abordar os pontos principais do capítulo. Quando eu quero assim... que eles tenham uma coisa mais objetiva para a fixação mesmo, aí eu mesmo elaboro o questionário, não uso o questionário do livro. Muitas vezes, eu faço isso. Quando eu acho que têm questões importantes no texto que eu quero que eles fixem, que eles dêem destaque e no questionário não está colocada uma questão que preencha isso, aí eu mesmo faço o questionário e mando eles responderem usando o capítulo. (entrevista 01)

Dessa forma, os alunos do professor Alexandre foram os que mais utilizaram o livro para fazer exercícios. Em todos os capítulos que acompanhamos, foram desenvolvidas atividades de fixação do conteúdo. Essa prática está bastante condizente com a fala do professor, pois esse considera fundamental que os alunos conheçam e compreendam

realmente os fatos para que possam produzir algum tipo de reflexão ou crítica acerca deles.

A correção dos exercícios é feita de forma diferente pelos professores. Alexandre corrigia todas as questões e, na medida em que os alunos iam lendo suas respostas, ele fazia uma revisão da matéria e, às vezes, trazendo informações complementares que ainda não haviam sido trabalhadas em sala. Assim, tratava a correção dos exercícios como uma forma de complementar as aulas, trabalhando melhor os conteúdos do livro.

Já a professora Mirelle, corrigia somente as questões nas quais os alunos apresentaram dúvidas. Em geral, a correção não acontecia porque raramente os estudantes afirmavam não ter conseguido responder alguma pergunta. Quando perguntamos a ela, na segunda entrevista, por que fazia a correção dessa forma, ela disse que não via sentido em responder questão por questão, pois os alunos ficariam dispersos. Entretanto, afirmou estar ciente de que esta opção não havia funcionado pois os alunos acabavam não participando e nem resolvendo os exercícios como pretendia.

Mirelle: “(...) No ideal... eu achei que podia funcionar! Ele vai fazer o exercício, vai chegar na sala e ele vai ter dúvidas! Então, eu vou lidar com as dúvidas dele, com os exercícios! (...) No final das contas, eu vi que não funciona assim! (...) Mas, na minha inexperiência, eu não consegui ainda encontrar uma outra forma de fazer isso! Também não consigo ver razão para eu chegar na sala e corrigir exercício por exercício!” (entrevista 02)

Com base na fala da professora Mirelle, podemos perceber a importância da experiência prática dentro de sala de aula. Existe uma aprendizagem, por parte do professor, que se dá a partir de seu trabalho cotidiano, em classe. É importante ressaltarmos que tal aprendizagem ocorrerá de forma mais significativa, se o professor refletir conscientemente sobre o que faz e o que acontece dentro desse espaço privilegiado de ensino/aprendizagem. Como abordamos no Capítulo 2, a prática reflexiva – tal como abordada por Perrenoud (1999) – está diretamente relacionada ao saber-fazer do professor. 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.

Notamos quanto é complicado decidir adotar formas de se trabalhar com a realidade de uma sala de aula. Trata-se de lidar com sujeitos pensantes que nem sempre agem de acordo com o esperado. Dessa forma, o retorno dos alunos deve ser levado em consideração de maneira a adequar os métodos de trabalho aos interesses dos sujeitos envolvidos no processo. Entretanto, não observamos ações efetivas dos professores no sentido de alterar suas práticas no sentido de atender mais diretamente às expectativas dos alunos.

Com relação aos resumos solicitados pela professora Eneida, esta dava visto nos trabalhos, permitia que os alunos os consultassem nas provas mensais, mas não desenvolvia outras atividades com eles.

O livro traz, ao final de cada unidade, questões de vestibular. Somente a professora Mirelle utilizou essas questões, apesar de a E. E. Maestro Villa Lobos ter, como uma de suas principais metas, a aprovação de seus alunos nos concursos para as diversas universidades e de esse objetivo estar fortemente presente na fala dos professores acompanhados. Mirelle utilizou essas questões numa atividade de final de ano, realizada em grupos montados por ela. Solicitou que os estudantes entregassem prontos todos os exercícios de vestibular do livro. Esse trabalho foi corrigido em sala, juntamente com os alunos, questão por questão. A professora Mirelle utilizou-os para fazer uma revisão da matéria estudada durante o ano e como forma de preparar os estudantes para o vestibular – inclusive ensinando-os a fazer questões de múltipla escolha, visto que, muitas vezes, por ingenuidade ou preguiça de ler, os alunos erram esse tipo de pergunta.

É interessante notar que, embora todos os professores tenham afirmado que o livro didático deva ser utilizado principalmente para o aluno estudar, no momento em que fazem a exposição da matéria, acabam assumindo para si todo o papel de explicar o conteúdo presente no livro. No decorrer das aulas, o manual didático está presente, embora de forma subjetiva, como se fosse um “objeto invisível”, pois perpassa a fala dos professores. Porém, estes raramente levam os alunos a trabalharem diretamente com o livro em sala – chamamos de uso *indireto*. Este é um objeto de estudo na ausência do

professor, em casa, por exemplo. Nos momentos em que o professor se encontra presente, o livro assume papel secundário; é consultado quando é necessário responder a alguma pergunta ou fazer um exercício (principalmente se por algum motivo, o professor precisa a sala).

Apesar de destacarem a importância de mostrar aos alunos as várias possibilidades de escrita da História, foram raros os momentos em que os professores se aproximaram disso. Em geral, o que pudemos notar nas observações das aulas foram alguns questionamentos de termos adotados pelo autor, por exemplo, quando o professor Alexandre fez a observação sobre a utilização do termo *empresários* para designar os *comerciantes fenícios*. Justificou que não concordava com tal uso porque o autor havia se apropriado de um conceito que não estava adequado ao período em estudo como foi tratado nesse capítulo. Exatamente a esse respeito, o professor Alexandre destacou:

“(...)A transposição de termos da nossa sociedade capitalista atual para o período antigo lá dos fenícios. Sempre quando acontece, eu procuro fazer um comentário desse tipo: ‘Olha, isso aqui está errado, está aplicando conceitos que não são adequados ao período!’ (...)”
(entrevista 02)

A professora Mirelle²⁶, discordando da abordagem do autor, chamou a atenção dos alunos para a forma como o texto tratava o Corão – um meio de levar as pessoas a aceitarem a ordem social. A professora expôs outras formas de ver o Corão: seria, por exemplo, um livro que determinava comportamentos sociais (como cortar unhas, aparar barbas), tipo de alimentação permitida, forma de moradia, etc. Destacou a importância de se ter senso crítico ao julgar os muçulmanos e seus valores.

Não acompanhamos nenhuma atividade que procurava levar os alunos a compararem visões antagônicas de fatos históricos. Dessa forma, ao utilizarem o livro, os professores ou complementavam seu conteúdo, seguindo a mesma abordagem ou discordavam de determinados aspectos, expondo seus pontos de vista aos alunos.

²⁶ Esta aula não foi gravada. Não pudemos, portanto, fazer a transcrição exata da fala da professora.

Quando perguntados se consideravam os condutores do processo de ensino – aprendizagem, não se submetendo ao livro didático, todos afirmaram que sim, que eram os condutores. Destacaram que, mesmo quando seguiam a ordem e os conteúdos do livro, isso era feito de forma refletida, pois só o faziam caso concordassem com o exposto pelo autor. Vejamos as falas de Mirelle e Alexandre a esse respeito.

Mirelle: “Eu segui mesmo o livro por uma opção! Eu não diria que foi uma opção por eu achar o livro bom! (...) Foi uma opção consciente seguir o livro. Porém, as partes dos capítulos mais ligadas ao econômico, social e política eu era muito sintética! É uma coisa que eu quero mudar em mim porque é muito importante para eles! (...)” (entrevista 02)

Entrevistadora: “Que papel você se atribui ao usar o livro didático? Você se vê como o condutor do processo ou tende a seguir mais a ordem do livro, a submeter-se ao livro nesse sentido.”

Alexandre: “Quando eu concordo, digamos assim, com a ordem dos conteúdos, com a organização que ele faz dos conteúdos, eu, às vezes, sigo as questões do livro sem uma grande preocupação. Quando eu acho que o livro tem uma seqüência que para mim não é a mais adequada, eu não sigo a seqüência do livro. Pulo um capítulo, passo para outro, volto depois. Aí varia muito com relação ao assunto! Nem sempre eu concordo com a seqüência do livro!”

Entrevistadora: “Você se coloca mais no papel de condutor do processo?”

Alexandre: “Quando eu concordo com a linha de análise do livro, eu procuro seguir a seqüência do livro.” (entrevista 02)

Os alunos usaram o livro para fazer exercícios e estudar para as provas (mensais e bimestrais). Poderíamos considerar que o manual didático foi o “validador” do conteúdo, visto que os docentes cobravam nas avaliações sobretudo os assuntos e abordagens apresentadas nele.

As provas mensais de Mirelle e Alexandre tinham um caráter mais dissertativo que reflexivo. Era avaliada, principalmente, a retenção dos conteúdos trabalhados em sala e

presentes no manual. Já a professora Eneida, nas avaliações mensais, recorria a perguntas bastante amplas. Embora permitisse que os alunos consultassem o livro didático e seus próprios resumos, as respostas não eram encontradas diretamente no manual. Havia a necessidade de reflexão e crítica por parte dos estudantes para resolverem as questões. Poderíamos até mesmo afirmar – como 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.

Nas avaliações bimestrais, Eneida, Mirelle e Alexandre privilegiavam questões dos vestibulares das diversas faculdades, relacionadas aos conteúdos estudados. Afirmavam que o principal objetivo de tal opção era preparar os estudantes para esses concursos. Os alunos deveriam preparar-se para as bimestrais estudando a matéria presente no livro didático – que aparecia, nesse momento, como o legitimador dos conteúdos estudados.

5.4. O tratamento das limitações apontadas pelos professores no livro didático

Como já destacamos nos capítulos anteriores, nosso interesse pelo desenvolvimento da pesquisa a partir do estudo da prática do professor em seu cotidiano na sala de aula foi, justamente, apreender as estratégias adotadas pelos docentes 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 da prova, 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 ser 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-aprendizagem que esperam encontrar em sala de aula. Entretanto, quando entram nesse espaço, deparam-se com a realidade concreta de interesses, opiniões, divergências, expectativas dos sujeitos envolvidos, que podem ou não coincidir com o que previram.

Dessa forma, buscamos, em nossas observações, apreender, também, as estratégias adotadas pelos professores para lidar com os interesses dos alunos, 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 reescolarização do saber veiculado pelo livro didático.

A partir das entrevistas realizadas com os professores, pudemos selecionar as maiores limitações e alguns dos principais problemas encontrados por eles no livro didático adotado. São críticas de caráter pedagógico, por exemplo, quanto aos exercícios propostos; historiográfico, quanto ao fato de o manual ser demasiado marxista e gráfico, relativo à má qualidade das gravuras, consideradas pouco nítidas. Alguns desses pontos já foram abordados no capítulo anterior, mas faremos uma breve retomada para que possamos ilustrar as estratégias adotadas pelos docentes em suas aulas a fim de contornar – suprimindo ou ignorando – esses “problemas”.

Com relação ao texto base, a principal limitação apontada é o fato de ele ser muito sintético, ponto ressaltado pela professora Eneida. Em sua fala, afirmou que, para suprir essa deficiência, trabalha com outros materiais, principalmente com textos de outros livros didáticos.

Eneida: “(...) Eu vou trazendo para os meninos, ao longo do ano, bastante textos que eu tiro de outros livros que eu tenho, mas os meninos não têm esse acesso, né? Então, 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.(...)” (entrevista 01)

Observamos, no período em que acompanhamos a professora, algumas atividades desenvolvidas no sentido de trabalhar, de maneira mais aprofundada e completa, determinados assuntos apresentados pelo livro adotado. 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, discutissem o assunto e produzissem um texto próprio, evitando qualquer tipo de cópia. Segundo ela, os objetivos desta atividade era fazer com que os alunos tivessem acesso a outras

informações sobre os índios – já que estavam estudando o descobrimento do Brasil – e desenvolver a prática de pesquisa e produção de textos.

Em outra dessas atividades, a professora levou um texto sobre o Pacto Colonial, trabalhando-o da seguinte forma: leitura em voz alta, realizada por um aluno, a qual era interrompida a cada parágrafo pela professora, ora focalizando conceitos como “O que é esse pacto colonial que está aí?” ou “O que é primitivo?”, ora visando a compreensões mais complexas como: “Por que a Itália não foi pioneira nas navegações?”, ora pedindo que os alunos repetissem o que entenderam de suas explicações ou do próprio texto.

Muitas vezes, a professora complementava o texto base do livro com informações orais, recorrendo, em alguns episódios, a imagens de outros livros e a vídeos, tal como veremos ainda neste capítulo.

O professor Alexandre afirmou que sua maior restrição ao livro era a ausência de textos complementares. Para suprir essa deficiência, o professor trabalhou com dois textos, um sobre o Código de Hamurábi e outro sobre o Tribunal de Osíris. Este segundo texto foi, apenas, lido em voz alta para os alunos – o que denotou seu interesse em utilizá-lo somente para ilustrar uma crença dos egípcios. Com relação ao Código de Hamurábi, pretendeu conhecer as concepções dos alunos sobre a nossa legislação atual e ilustrar os costumes do período estudado. É interessante destacarmos a presença de uma seção no livro, chamada *Cotidiano na História*, que traz informações adicionais ao texto base e que não foram trabalhadas por nenhum dos professores – veja ANEXO J.

Podemos concluir que os textos complementares, quando utilizados, têm prioritariamente o sentido de agregar informações ao texto do livro adotado. Não acompanhamos atividades nas quais os professores levassem materiais que desenvolvessem análises divergentes das apresentadas pelo autor; realizassem debates a partir de um tema do conteúdo; tampouco trabalhassem textos cujos conteúdos não estivessem no livro.

Como já foi dito, a professora Mirelle afirmou não gostar da linha historiográfica adotada pelo autor por considerá-la muito marxista. Ela disse que, talvez, devido a uma formação que valorizava mais a micro-história, preferia seguir o viés cultural. Para enfatizar sua preferência, a professora complementava oralmente as informações do livro em suas exposições dos conteúdos. Nas entrevistas, destacou que deu mais ênfase aos assuntos ligados ao cotidiano, aos costumes, à literatura, às artes, etc. em detrimento da história política e econômica. Exemplo de sua forma de trabalho foi citado na página 138, ilustrando com clareza sua prática. Foram poucos os momentos em que ela trabalhou com temas que não eram abordados no livro didático.

Pudemos observar algumas situações em que apresentou assuntos novos que despertaram o interesse dos alunos. Em uma das aulas, Mirelle falou sobre a educação das crianças na Idade Média. Houve boa participação dos estudantes que fizeram perguntas sobre o período em questão, ao mesmo tempo em que trouxeram as informações para a realidade deles, comparando os hábitos medievais com as suas experiências.

Mirelle: “(...) Eu já falei um pouco da educação para vocês! O que eu falei sobre ela?”

Aluno 1: “Controlada pelo clero! Era o clero que detinha o conhecimento!”

Mirelle: “Isso! A criança, na Idade Média, era vista como um pequeno adulto! Pequeno adulto mesmo! Algumas pinturas do final da Idade Média e início do Moderna... aliás, durante um bom período da Idade Moderna ainda, elas vão retratar as crianças vestidas igual adultos! Como era feita a educação dessas crianças? Elas eram trocadas de famílias. Quem educava não era o próprio pai e a própria mãe! Eles levavam a criança para a casa de uma outra família e recebiam outra criança. Eles acreditavam que assim as crianças seriam mais bem educadas! Isso vai mudar por volta do século XIV, quando vão começar a notar a necessidade das crianças ficarem perto dos próprios pais, do afeto. No século XIV, a gente começa a ver uma série de mudanças na sociedade européia. Inclusive com o nascimento de uma nova classe que é a burguesia. A burguesia vai auxiliar na transformação de muita coisa! Então, essa criança tinha que obedecer

aos seus patronos – não tenho certeza se é assim mesmo que chamavam! Fazendo todos os deveres que fossem exigidos! Por exemplo, saber por uma mesa, saber limpar uma casa, saber como se comportar em determinada situação!”

Aluno 2: “Depois que essa criança era educada, ela voltava para a casa dos pais?”

Mirelle: “Voltava!”

Aluno 2: “Com que idade?”

Mirelle: “Eu não tenho certeza, mas eu acredito que nova! Por volta de uns 13, 14 anos!”

Aluno 1: “Elas sabiam por que estavam sendo mandadas?”

Mirelle: “Sabiam! Era um costume! Da mesma forma que você sabe que tem que vir para a escola!”

Aluno 3: “Ela ia quando nascia?”

Mirelle: “Lá pelos 4, 5 anos.”

Aluno 3: “E se ela não se acostumasse?”

Mirelle: “Essa liberdade de hoje não existia não! Liberdade de fazer o que quer, na hora que quer... não existia não! Até na época da nossa avó, falava : ‘É assim!’, é assim! No ‘Ah!!!’, meia dúzia de dentes já tinham quebrado! (...)” (07/11/2002)

Podemos perceber, na fala da professora, a preocupação com o cotidiano, questão que também abordamos no Capítulo 1, quando falamos das mudanças no ensino de História. Talvez, por ter se formado mais recentemente, Mirelle tenha sido a professora que mais demonstrou essa preocupação. Dos três professores pesquisados, foi quem indicou mais filmes e livros para ilustrar os temas que estavam estudando. Apesar disso, não trabalhou com leituras adicionais ou com vídeos. Ao mesmo tempo em que inseria os novos objetos de estudo em suas aulas, mantinha-se presa ao livro, preocupada em trabalhar todo o conteúdo – como ela mesma ressaltou.

Um ponto que os três professores criticaram no manual foi a ausência de gravuras e/ou má qualidade gráfica das que podem ser encontradas nele. Assim, foram poucos os episódios observados nos quais fizeram uso desse recurso. Somente a professora Mirelle recorreu às iconografias presentes no livro didático, usando-as, em geral, no sentido de

ilustrar um determinado aspecto da aula. Vejamos, a seguir, o trecho de uma aula na qual a professora se apropria de uma gravura para mostrar o que é um *mosaico*:

Mirelle: “(...)A gente vai ter como expressão da arte bizantina os mosaicos. Mosaicos, se não me engano, tem no livro na página 84. Quem está com o livro vê se consegue enxergar nessa figura que parece que ela é cheia de pequenos pontinhos. (...) Dá para perceber? São caquinhos que juntos vão formando esse mosaico, esse desenho. Normalmente, tinham uma temática religiosa. (...)” (16/09/2002)

Em decorrência de sua grande preocupação em cumprir o conteúdo programado, a professora Mirelle utilizou pouco a iconografia pois teve receio de demorar excessivamente num determinado tema, por exemplo, trabalhando as gravuras. Ela, mais uma vez, atribuiu este fato à sua pouca experiência, mas afirmou que pretende, um dia, ser capaz de trabalhar um conteúdo partindo de uma gravura, ou qualquer outro recurso didático.

Podemos perceber, no trecho citado, a preocupação com o cotidiano – questão que abordamos no Capítulo 1, quando falamos das mudanças no ensino de História. Talvez por ter se formado mais recentemente, Mirelle tenha sido a professora que mais demonstrou essa preocupação. Dos três professores pesquisados, foi ela quem mais indicou filmes e livros para ilustrar os temas que estavam estudando. Apesar disso, não trabalhou com leituras adicionais ou com vídeos. Ao mesmo tempo em que inseria os novos objetos de estudo em suas aulas, mantinha-se presa ao livro, preocupada em esgotar todo o conteúdo – como ela mesma ressaltou.

A professora Eneida não utilizou as imagens presentes no livro didático. Considera-as de pouca qualidade, dizendo que não são interessantes para os alunos. Entretanto, levou livros não didáticos, revistas e vídeos para trabalhar com iconografias.

Na aula da professora Eneida sobre o Renascimento, por exemplo, ela recorreu a um vídeo e a uma revista para trabalhar com os alunos esse tema. O vídeo foi passado na biblioteca, pois a escola não tem uma sala específica para esta atividade. À medida que a fita passava, a professora ia parando e explicando o assunto:

Eneida: “Florença é uma das cidades mais antigas da Itália. Está numa região chamada Toscana. Lá é o berço do Renascimento. Era uma cidade medieval que sofreu as invasões bárbaras (...) Nós vamos entrar agora na chamada Idade Moderna (...) Este aí é o Rio Arno. Na Idade Média, os homens achavam que Deus era o centro do universo, era o teocentrismo. Agora, na Renascença, o homem é o centro do universo, é o antropocentrismo (...) Uma das características do Renascimento é a simetria, se tem uma cruz de um lado, tem de outro (...) Essa cidade que está passando chama Pizza. Essa torre quase caiu porque o terreno cedeu (...) Essas torres eram construídas para mostrar o poder. Quanto mais alta, maior o poder de quem a possuía! (...)”
(01/07/02)

Dessa maneira, a professora trabalhou algumas imagens do Renascimento, ao mesmo tempo em que ia expondo a matéria presente no livro. À medida que destacava as imagens, as músicas, as falas do vídeo, chamava a atenção dos alunos para determinados pontos presentes no livro deles.

Na aula seguinte, a professora Eneida levou uma revista também sobre Florença. Retomou alguns pontos com os alunos, chamando a atenção para o fato de a cidade não ter sido construída daquela maneira, mas reformada com o dinheiro vindo do comércio.

Nessa aula, a professora trabalhou conceitos importantes como teocentrismo, antropocentrismo, individualismo, racionalismo, procurando mostrar as mudanças pelas quais passava a sociedade naquele período e suas implicações na transformação da mentalidade e do modo de vida das pessoas. Mostrou, também, como isso era retratado na arte – por isso a utilização do vídeo e da revista.

Já o professor Alexandre praticamente não utilizou iconografias em suas aulas. Apenas uma vez levou um livro não didático para ilustrar a arquitetura egípcia, chamando a atenção dos alunos para seu caráter monumental, o qual tinha como objetivo fazer transparecer o poder do faraó. Esse mesmo termo – *monumental* – é adotado pelo autor do livro didático para tratar desse tema.

Apesar de os três professores afirmarem que consideravam poucos os mapas presentes no livro, este foi o recurso visual mais utilizado. Tal uso foi direcionado, principalmente, para a localização espacial das regiões estudadas, pelos alunos. Houve, também, momentos em que os professores se apropriaram dos mapas para desenvolver o conteúdo. Vejamos alguns exemplos.

O professor Alexandre, ao iniciar a explicação sobre os fenícios, pediu, primeiramente, que os alunos observassem o mapa do livro com a localização da Fenícia. Ele destacou que hoje essa região é composta pela Síria e pelo Líbano. A partir do mapa, desenvolveu a matéria, dizendo que, por tratar-se de uma região muito árida, sua economia girava em torno do comércio. Chamou a atenção dos alunos para a proximidade do Mar Mediterrâneo a qual fez dos fenícios grandes navegadores. Nesse ponto, inclusive, discordou da abordagem do livro, que coloca os fenícios como os maiores navegadores da época. Expôs para os alunos seu ponto de vista, afirmando que, na sua opinião, os gregos tiveram esse mesmo destaque.

A professora Eneida trabalhou, de forma diferente, um dos mapas do livro. Tratava-se de um mapa sobre a expedição de Martim Afonso de Souza, mostrando a rota seguida por ele e os locais nos quais aportou dando início à colonização do Brasil. A professora foi desenhando no quadro mapas, num total de dez, ilustrando desde as expedições exploratórias de 1500 a 1530 até a divisão da colônia em “Estado do Grão-Pará e Maranhão” e “Brasil”, em 1751. Seu objetivo foi mostrar, passo a passo, como Portugal variava a administração colonial: “(...)Nós vamos desenhar como se fosse uma história em quadrinhos!(...)”. Sua metodologia foi a seguinte: pediu que os alunos abrissem o livro na página do mapa, um aluno lia em voz alta partes do texto, ela explicava algum conceito, as idéias principais, pedia que alguém repetisse o que entendeu e desenhava no quadro o mapa relativo à expedição ou à divisão discutida. Os alunos acompanhavam pelo livro e também desenhavam os mapas em seus cadernos. No final da aula, solicitou que os alunos trouxessem os quadros coloridos na semana seguinte.

No decorrer desta atividade, seguiu a mesma ordem e a mesma abordagem do livro didático, introduzindo informações complementares, principalmente sobre a atualidade – como, por exemplo, nos trechos em que ela chamava a atenção dos alunos para o nosso despreparo político e para as raízes desse problema ainda no período colonial, conforme citamos nesse capítulo.

A professora Mirelle também recorreu aos mapas. Na aula sobre o Império Bizantino, utilizou o mapa que localizava espacialmente esse Império, de duas formas: primeiro, para trabalhar a localização de Constantinopla e suas implicações; segundo, para discutir a questão do fechamento da rota comercial das especiarias que estimulou as grandes navegações.

Mirelle: “(...) Vejam o mapa da página 83. Prestem atenção na localização de Constantinopla! Está no estreito entre o Mar Negro e o Mar Egeu. Acharam? Pela localização, vocês vão perceber que qualquer pessoa que queira cruzar da Europa para o Oriente vai passar, obrigatoriamente, pela cidade. Percebam outra coisa! Ela fica num local onde o litoral é extremamente recortado, tem um mar próximo e uma série de pequenas ilhas! Isso significa uma navegação muito intensa na região com a possibilidade de instalação de diversos portos naturais facilitando essa navegação. Constantinopla foi escolhida ao acaso para ser a capital do Império Bizantino? Não! Ela tem uma localização geográfica estratégica! Tanto do ponto de vista comercial quanto do militar! (...)” (16/09/2002)

A professora continua sua explicação, seguindo a mesma abordagem do livro, mas acrescentando algumas informações. Ao falar das reconquistas de terras empreendidas pelo Imperador Justiniano, tratadas pelo livro de forma geral, Mirelle retomou o mapa da página 83 e desenvolveu melhor o tema:

Mirelle: “(...) Nesse mapa da página 83, o que a gente pode ver? Vocês podem falar assim: ‘Ah, fessora! Mas se era Império Romano do Oriente, por que está constando como sendo Império Bizantino? Por que tem um pedaço da Península Ibérica? Por que tem umas regiões do Norte da África?’ Porque foram justamente essas regiões as reconquistadas por Justiniano! Ele promoveu uma série de guerras.

Vocês podem ver, por exemplo, aí, na Península Ibérica, que é onde ficam Portugal e Espanha hoje, está constando como Reino dos Visigodos. Essa ponta foi um local que Justiniano conseguiu reconquistar e anexar ao império dele! (...)" (16/09/2002)

Como podemos notar, ao mesmo tempo em que a professora utilizava o mapa para que os alunos localizassem geograficamente o Império Bizantino, também se apropria dele para, a partir de suas informações, desenvolver o conteúdo do livro, adicionando mais informações.

No livro didático, o texto escrito não traz nenhum tipo de abordagem dos mapas apresentados, exceto frases do tipo “Veja o mapa da página tal...” ou “Observe o mapa a seguir...”. É o professor quem faz a mediação entre o texto escrito e a imagem, como vimos nos exemplos citados.

Não observamos, durante o acompanhamento dos professores, a utilização de outros recursos gráficos do livro. Como os próprios docentes afirmaram, o livro didático adotado não apresenta uma grande gama de informações desse tipo. No ANEXO H, podemos notar que as tabelas, quadros e gráficos foram os recursos menos utilizados pelo autor.

Procuramos mostrar, no decorrer deste capítulo, os vários recursos metodológicos adotados pelos professores – Eneida, Alexandre e Mirelle – com vistas a transformar o saber a ser ensinado, veiculado pelo livro didático, em saber ensinado, no processo que denominamos reescolarização.

Ao analisarmos os dados – entrevistas e aulas observadas – confirmamos a complexidade desta relação professor/livro didático. Em alguns momentos, os docentes demonstraram um uso mais tradicional, sujeitando-se ao material; em outros, demonstraram certa autonomia, assumindo o papel de condutores privilegiados do processo ensino/aprendizagem. Fatores como a experiência prática e o tempo disponível para trabalhar os conteúdos influenciaram decisivamente no uso do livro didático. Além desses, a pressão do vestibular, as concepções dos professores, os recursos didáticos

disponíveis também tiveram grande importância no processo de reescolarização desenvolvido.

O “não-uso” de muitos dos recursos disponíveis no livro foi igualmente significativo. Por exemplo, os docentes destacaram a ausência de textos complementares, mas não recorreram aos que estavam presentes no manual. Não utilizaram, também, os *boxes* com informações complementares ao texto base. O pouco uso de 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 *Monitorando o Estudo*. Apesar disso, notamos o interesse dos professores em ir além das informações presentes no manual, complementando suas exposições. Como tivemos ocasião de ver nos exemplos citados, Mirelle, Eneida e Alexandre procuraram inserir outros dados em suas explicações, ainda que tenham seguido a mesma abordagem do autor.

A REESCOLARIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, no decorrer desta pesquisa, elucidarmos o uso do livro didático pelo professor de História, em sala de aula, a partir do processo que chamamos reescolarização. Os exemplos de episódios de aulas e falas dos três professores acompanhados, citados no Capítulo 4 e no Capítulo 5, tiveram como objetivo apresentar algumas das formas de apropriação do manual, desenvolvidas pelos docentes, durante nossas observações, bem com as reflexões e justificativas deles sobre suas práticas.

A grande questão que nos acompanhou no desenvolvimento de todo o processo foi: Como os professores estão usando o livro didático, considerando-se as mudanças que vêm ocorrendo no campo do ensino de História e do próprio livro didático²⁷? Para respondermos a esta pergunta, tomamos como referencial teórico estudos do campo dos Saberes Escolares. O conceito de escolarização desenvolvido por Magda Soares (1996), que se refere à transformação do saber acadêmico em saber escolar, ou seja, em objeto de ensino/aprendizagem, considerando os vários fatores políticos, sociais, econômicos, culturais envolvidos nessa mudança, foi fundamental para que pudéssemos analisar o trabalho do professor, com o manual didático, em sala de aula. Adotamos esse referencial porque consideramos que o uso do livro didático desenvolvido pelo professor é um segundo momento da escolarização, ou, como definimos, é a reescolarização do saber a ser ensinado veiculado pelo livro. Partimos da idéia de que o saber escolar presente no livro já passou pelos processos de escolarização e transposição didática. Portanto, quando o docente se apropria dele, transformando-o no saber ensinado – de fato um saber próprio, diferente daquele que está presente no manual – está reescolarizando o conteúdo de acordo com seus objetivos, interesses, valores, com a realidade da classe, com as demandas dos alunos, com as possibilidades reais de ensino e com sua experiência docente. Nesse momento, temos a configuração de leitor real – não é mais o leitor modelo, como afirmam Eco (1986) e Chartier (1990) que está

²⁷ Essas mudanças foram apresentadas no capítulo 1.

lidando com o livro. Este leitor real – o professor – transforma aquele conteúdo suposto de ser ensinado no conteúdo ensinado para os outros leitores reais – os alunos – numa situação real de ensino/aprendizagem.

Para responder a essas questões, propusemos, então, a realização de uma pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, a fim de conhecermos como se dá esse processo. A partir das entrevistas e das observações das aulas dos três professores, pudemos analisar a transformação do saber a ser ensinado – veiculado pelo livro didático, em saber ensinado – reescolarizado pelo professor ao usar esse material.

Apresentaremos, a seguir, nossas considerações com vistas a elucidar algumas das questões que levantamos no decorrer desta dissertação. Não pretendemos encerrar as discussões sobre uso do livro didático. Muitas dúvidas surgiram durante a pesquisa, perguntas que nasceram das análises dos dados e que exigiriam outros estudos, outros enfoques, outras referências teóricas para serem respondidas. Entretanto, apesar de sabermos que muitas de nossas conclusões são relativas ao universo que foi pesquisado, pensamos que algumas generalizações são possíveis e que também estão expostas neste capítulo. Esperamos que os leitores deste trabalho identifiquem-se com exemplos e análises aqui apresentados e que esta pesquisa auxilie os professores em suas práticas cotidianas em sala de aula.

Analisando as aulas dos professores – Eneida, Mirelle e Alexandre – procuramos verificar como eles estavam trabalhando determinados componentes do livro adotado: os exercícios, as fontes documentais escritas, as informações complementares ao texto base, as imagens e o próprio texto base. Apresentamos, no Capítulo 4 e no Capítulo 5, os exemplos que ilustram as concepções e as práticas dos docentes a esse respeito. Tomando como base esses dados, analisamos a forma como os professores trabalharam a abordagem do livro – temporalidades, cronologias, relação presente/passado, vivido dos alunos. Pudemos, também, fazer algumas inferências sobre o modo como os docentes levam os estudantes a se apropriarem do livro.

No Capítulo 5, apresentamos o uso dos exercícios do livro desenvolvido pelos professores. Este uso variou de acordo com a opinião dos docentes acerca da qualidade e pertinência das atividades propostas.

A professora Eneida optou por não trabalhar com os exercícios sugeridos no *box Monitorando o Estudo*, preferiu recorrer a resumos. Considera que, ao resumirem os capítulos, os alunos têm uma visão mais completa do conteúdo e menos mecanicista – embora saiba que, na maior parte das vezes, fazem cópias do livro. Acredita que, na medida em que os estudantes realizam tal atividade, desenvolvem a capacidade de escrita e de síntese e que chegará o momento em que redigirão um texto a partir de suas próprias reflexões.

Mirelle e Alexandre utilizaram os exercícios em suas aulas, embora tenham opiniões opostas sobre eles – Mirelle considera-os muito óbvios e Alexandre acha que são de boa qualidade visto que são questões do tipo *explique, analise, elabore*, etc. Após a explicação de cada conteúdo, pediam que os alunos respondessem as questões do *Monitorando o Estudo*. A professora Mirelle corrigia somente às questões nas quais os alunos apresentavam dúvidas. Dessa forma, acabava não retomando os exercícios, pois os estudantes raramente manifestavam algum problema. Com relação às *Questões de Vestibular* presentes no final de cada unidade, foram respondidas somente pelos alunos da professora Mirelle. Estas questões, sim, foram corrigidas uma a uma pela professora, que afirmou ter como objetivo fazer uma revisão da matéria, ao mesmo tempo em que preparava os alunos para o vestibular.

O professor Alexandre, além dos exercícios do livro (*Monitorando o Estudo*), também recorria a questionários próprios como forma de complementar os estudos dos alunos. Os exercícios eram por ele utilizados como um meio de fazer com que os estudantes fixassem o conteúdo. Além disso, ao corrigir as questões, o professor retomava os temas trabalhados, fazendo uma revisão e completando as informações.

Consideramos, portanto, que o uso dos exercícios do livro tem uma relação direta com os objetivos de ensino/aprendizagem estabelecidos pelo professor: responder aos

questionários para fixar o conteúdo; retomar, na correção, pontos que não ficaram claros durante a exposição; preparar os alunos para o vestibular.

Com relação à utilização das fontes documentais escritas, podemos considerar que os professores mantiveram uma postura mais tradicional. Apesar de, em seus discursos, estar presente a idéia de trabalhar com várias fontes, de contrapor visões dos fatos históricos – o que está em consonância com as proposições do PCN de História para o Ensino Médio – não acompanhamos nenhuma aula na qual os docentes colocassem tal concepção em prática. Mesmo os trechos de documentos que se encontravam nos *boxes*²⁸ inseridos nos capítulos do manual não foram utilizados. Este fato nos aponta para a dificuldade de se colocar em prática as mudanças que são propostas para o ensino de História, rompendo, mesmo que parcialmente, com a valorização do “conteúdo básico” proposto pelo autor do livro.

Já as fontes visuais – iconografias – foram um pouco mais utilizadas, principalmente gravuras e mapas. Os professores Alexandre e Eneida levaram livros com imagens relativas aos conteúdos que estavam sendo trabalhados e Mirelle utilizou algumas gravuras presentes no livro. Este uso deu-se de maneira muito tímida, mais no sentido de ilustrar as aulas tornando-as menos enfadonhas. Tal constatação reforça a afirmação de Schmidt (1997) sobre o uso ainda muito superficial das diversas fontes documentais. Apesar disso, tais iniciativas devem ser valorizadas, pois apontam para o início de mudanças nas práticas dos professores, que vão inserindo, aos poucos, em suas aulas, as inovações do campo do ensino de História, inspirados na Nova História.

Constatamos, portanto, que os professores acompanhados não trabalharam com os diversos tipos de discurso – jornalístico, literário, historiográfico – presentes no manual didático adotado. Apesar de, no geral, o livro *História Global: Brasil e Geral* ser considerado mais “tradicional”, apresentando uma abordagem marxista da História – tal como os próprios professores destacaram (Capítulo 4) – podemos encontrar, inseridos nos capítulos, textos retirados de jornais e de revistas, fontes documentais primárias, trechos de obras literárias, etc. esboçando certa hibridização, tal como define Braga

²⁸ Veja um exemplo desses *boxes* no ANEXO J.

(2003), embora esta não seja uma característica marcante do manual. Os docentes acompanhados não desenvolveram nenhuma atividade com esses recursos em sala, durante o período em que observamos as aulas. Dessa forma, poderíamos considerar que as potencialidades do livro didático não foram muito aproveitadas, embora Eneida, Mirelle e Alexandre tenham destacado a importância da diversificação de abordagens e de fontes históricas.

Com relação ao texto base, este, sim, foi bastante utilizado. As aulas dos professores foram preparadas tomando como referência o conteúdo do livro, seguindo a mesma abordagem do autor. Não houve episódios nos quais os docentes trabalhassem versões de fatos ou processos históricos divergentes das apresentadas no manual – muito embora, em seus discursos, reconhecessem a importância desse tipo de recurso metodológico como meio de desenvolver a capacidade de reflexão crítica nos alunos. Entretanto, as explicações dos professores sobre a matéria presente no texto base de cada capítulo não foram meras repetições do conteúdo ali encontrado. Suas vozes se fizeram presentes todo o tempo, mostrando grande preocupação em complementar as informações e despertar, nos alunos, o interesse pela História.

Poderíamos dizer que os docentes foram leitores bastante ativos ao explorarem o conteúdo básico do livro – embora adotando práticas diferentes entre si. Por exemplo, Alexandre e Mirelle tiveram maior preocupação em explorar o conteúdo através de aulas expositivas bastante articuladas, organizadas tomando como referência o que consideravam ser os interesses e as possíveis dúvidas dos alunos. Dessa forma, explicavam a matéria detalhadamente, mas nem sempre expondo todo o conteúdo presente no texto. Algumas vezes, alternavam a ordem dos itens do capítulo, deixavam de lado certas informações e agregavam outras inserindo suas vozes nas aulas. A professora Eneida também explorou bastante o texto base, mas suas exposições eram organizadas de modo a levantar as dúvidas dos alunos para, a partir delas, explorar o conteúdo do texto. Ela lançava questões para os estudantes ao mesmo tempo em que incentivava a fala destes a respeito dos assuntos que seriam tratados naquela aula. Dessa forma, o texto do livro servia de roteiro para as explicações, mas estas eram mais livres

e a participação dos alunos era maior. Destaquemos, entretanto, que o livro esteve sempre presente como o sistematizador do conteúdo nas aulas dos três professores.

Houve, por parte dos três docentes, uma grande preocupação em desenvolver nos alunos a noção de processo histórico. Ao reescolarizarem os conteúdos do livro, procuraram estabelecer relações entre os fatos que estavam sendo estudados, apontando permanências e mudanças nas sociedades ao longo do tempo (muitas das informações agregadas ao texto base foram nesse sentido). Nesse ponto, aproximaram-se das propostas do PCN de História para o Ensino Médio que valoriza o trabalho com os diferentes ritmos de duração, as várias temporalidades que constituem a História, o estabelecimento de relação entre continuidade e ruptura nos processos históricos.

Outro importante ponto que é uma preocupação do PCN e que pôde ser verificado durante o processo de reescolarização do conteúdo veiculado pelo livro didático é o estabelecimento de relações entre presente e passado, procurando inserir nas aulas as vivências dos alunos, tornando a realidade social, política e econômica um objeto de estudo. Essa prática foi identificada, principalmente, nas aulas da professora Eneida. Pudemos constatar, em muitas de nossas observações, falas da professora buscando estabelecer relações entre o conteúdo do livro e a realidade dos alunos. Eneida mostrou-se bastante preocupada em desenvolver nos estudantes noções de cidadania a partir do conteúdo do livro – o tema *eleições* foi uma constante em suas aulas. Este tema não estava presente no manual, mas a professora procurou abordá-lo de forma a despertar nos adolescentes o interesse pela vida política do país, mostrando, por exemplo, as origens do nosso despreparo para atuarmos nessa esfera. O professor Alexandre utilizou poucas vezes esse recurso e a professora Mirelle não estabeleceu relações entre o conteúdo do livro e a realidade dos alunos.

Alguns fatores contribuíram, a nosso ver, para esse quadro. Um primeiro fator seria justamente o conteúdo que estava sendo trabalhado pelos docentes. Eneida estava lidando com assuntos mais próximos da realidade dos alunos, o que facilitou o tipo de trabalho que desenvolveu. Os outros dois, ao contrário, estavam abordando temas da História Antiga e Medieval que são bem distantes da nossa realidade – talvez por isso

mesmo desperte tanto a curiosidade dos alunos ao mesmo tempo em que dificulta o estabelecimento de relações.

Outro ponto importante é a própria postura do professor no que se refere aos objetivos que propõe para o ensino de História. Eneida demonstrou-se uma pessoa bastante engajada politicamente, com grande preocupação em desenvolver nos alunos o interesse por participar das decisões, a cidadania participativa, a capacidade de refletir criticamente sobre determinadas situações que têm origem no nosso passado colonial e imperial, direcionando a abordagem dos conteúdos para a sua relação com o presente. Já Mirelle enfatizou, em suas entrevistas, que gostava mais de trabalhar com a história cultural, sem ter preocupação de politizar os alunos. Certamente, esta postura influenciou no processo de reescolarização por ela desenvolvido, visto que privilegiou aulas expositivas voltadas, principalmente, para o estudo de conteúdos menos relacionados às vivências dos alunos e mais direcionados a uma formação geral, culturalmente falando, dos adolescentes.

A experiência prática parece ser, também, uma questão crucial para que os professores consigam ir além do conteúdo do livro didático, buscando o estabelecimento de pontes com a realidade dos alunos. Seria, como afirma Perrenoud (1999), um saber-fazer que é construído no cotidiano da sala de aula. Se o professor domina o conteúdo, conhece o livro didático, sabe como despertar o interesse dos alunos sem perder o fio condutor de suas aulas, torna-se mais fácil libertar-se do conteúdo programado, conduzindo o processo ensino/aprendizagem de forma menos linear.

Ao observarmos e analisarmos o uso do livro didático pelos três professores sujeitos desta pesquisa, consideramos que a afirmativa de Baldissera (1994) de que o conteúdo do livro seria a verdade factual a ser transmitida aos alunos ou a de Freitag destacando que “(...) o livro didático não é visto como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula” (1987, p.124) não são totalmente válidas para o nosso universo de pesquisa. Eneida, Mirelle e Alexandre utilizaram o livro didático de forma crítica e consciente. Apesar de seguirem o conteúdo por ele

veiculado, demonstraram clareza em seus objetivos, afirmando que sabiam das limitações do manual, mas isso não impossibilitava o desenvolvimento de um bom trabalho com ele. Confirmamos, sim, o fato de o livro didático ser o recurso mais presente nas aulas de História, embora os professores tenham recorrido algumas vezes a livros não didáticos, vídeos, revistas, indicação de filmes e de literatura variada, etc.

Poderíamos dizer que estamos em um momento de transição. Os dados indicam uma relação de sujeição/autonomia dos docentes frente ao livro. Ao mesmo tempo em que dirigem o processo pedagógico, Eneida, Mirelle e Alexandre incluem, constantemente, a voz do autor do livro didático em suas exposições. O livro didático ainda tem muita força na sala de aula, mas já não é o critério de verdade, o detentor exclusivo do conhecimento a ser transmitido aos alunos. Os professores demonstraram, de forma explícita, ou não, que sabem da importância de complementar, discutir, questionar, explicar o conteúdo do livro como forma de enriquecer as aulas e alcançar seus objetivos para com o ensino de História.

No decorrer de nossas observações, pudemos identificar que os professores utilizam o livro didático das seguintes maneiras:

Quadro 4 - Utilização do livro didático

ENEIDA	MIRELLE	ALEXANDRE
Para preparar aulas expositivas	Para preparar aulas expositivas	Para preparar aulas expositivas
Para que os alunos estudem para as provas	Para que os alunos estudem para as provas	Para que os alunos estudem para as provas
	Para que os alunos façam os exercícios propostos no <i>Monitorando o Estudo</i>	Para que os alunos façam os exercícios propostos no <i>Monitorando o Estudo</i>
Para que os alunos façam resumos dos capítulos	Para que os alunos façam exercícios extras	Para que os alunos façam exercícios extras
Para a leitura, pelos alunos, em sala		
Para ser consultado, pelos alunos, nas provas mensais		
	Como referência na elaboração de esquemas, que passa no quadro nas aulas expositivas	

É interessante notar que os três professores utilizam o livro como o sistematizador e legitimador do conteúdo desenvolvido em sala. Seria o portador das informações mínimas que os alunos devem saber, por exemplo, para as provas – nelas, era cobrado o conteúdo do livro. Além disso, o manual é tido como um material a ser usado pelos alunos em casa, na ausência do professor. Quando este se faz presente, ele estrutura a exposição da matéria, conduzindo o processo de ensino. Nesses momentos, como já dissemos, o livro didático aparece como um roteiro da aula, mas as explicações não se restringem a ele.

Podemos inferir, a partir do uso empreendido pelo professor, o tipo de utilização do material que os docentes levam os alunos a fazer. Nota-se que o manual é concebido tanto como um recurso do professor para ensinar, quanto como um recurso dos alunos para aprender (principalmente na ausência do professor). Eneida, Mirelle e Alexandre fazem a mediação entre os estudantes e o livro, no sentido de levá-los a considerar este material como um importante recurso de aprendizagem, que deve ser lido e compreendido. Os alunos utilizam o manual para estudar para as provas, para fazer exercícios, resumos e leituras. Os professores fazem uso dessas atividades de forma variada. No Capítulo 4 e no Capítulo 5, abordamos alguns critérios usados para a correção dos exercícios e o trabalho com as leituras realizadas em casa pelos estudantes. Em geral, não são realizadas leituras do texto em sala – somente a professora Eneida fez uso deste recurso metodológico. Os docentes pedem, durante as aulas, que os alunos observem algum mapa, busquem alguma informação específica, vejam uma gravura, mas não há um uso *direto* constante, o livro se faz presente, na maior parte do tempo, como um “objeto invisível”.

Realizadas as observações em sala, fizemos uma segunda entrevista com os professores. Nessa etapa, nosso objetivo foi fazer com que os docentes acompanhados refletissem sobre determinados episódios, justificando escolhas, falando sobre os principais fatores que dificultaram colocar em prática alguns de seus planejamentos, sobre aspectos que influenciaram de modo mais direto no processo de reescolarização do conteúdo do livro didático. Os três professores afirmaram refletir constantemente sobre suas ações em sala, sobre episódios ocorridos nesse espaço, sobre situações que enfrentaram. Mirelle,

por exemplo, concluiu que a forma como fez a correção dos exercícios com os alunos não foi eficiente. Os estudantes não agiram como ela esperava, portanto, seus objetivos não foram alcançados. Disse que ainda não encontrou um meio adequado de corrigir os exercícios. Afirmou que, por falta de experiência, muitas atividades deixaram de ser desenvolvidas – por exemplo, trabalhar um conteúdo a partir de gravura ou filmes que abordassem temas tratados em sala.

Tanto Eneida quanto Mirelle deram grande destaque, em suas falas, ao tempo de experiência prática como fator determinante do tipo de trabalho desenvolvido em sala – inclusive do uso do livro didático. Eneida destacou que muitas atividades que desenvolve são fruto de longos anos de magistério.

Ao final de nossas observações, a professora Eneida pediu que conversássemos com os alunos para saber o que eles pensavam de suas aulas, que pontos que consideravam positivos ou negativos. Foi impressionante a unanimidade das respostas dos estudantes afirmando que gostaram demais do trabalho da professora e que realmente haviam aprendido História naquele ano. O hábito de perguntar se os alunos haviam compreendido o trecho que acabara de explicar, pedindo que um deles repetisse o que entendera foi ressaltado pelos adolescentes como uma excelente forma de fazê-los prestar atenção à explicação e aprender – já que, quando expunham o que haviam entendido, percebiam os pontos que estavam pouco claros. Destacaram, também, que o dinamismo das aulas e o constante incentivo à participação deles eram excelentes estratégias para que se interessassem pelo conteúdo estudado. Embora pudessem consultar o livro, consideraram as provas mensais muito difíceis, pois as questões exigiam que realmente refletissem sobre o conteúdo e estabelecessem relações entre as informações do livro e as aulas.

Eneida afirmou que busca, constantemente, conhecer as apreciações dos alunos acerca de suas práticas – como meio de aperfeiçoá-las, além de procurar criar novas situações e atividades que despertem o interesse dos alunos e, conseqüentemente, levem à aprendizagem.

O professor Alexandre declarou que procura refletir sobre suas ações em sala como forma de superar deficiências. Sua fala girou em torno dos principais problemas que enfrenta para colocar em prática seus planejamentos. Destacou, como o mais importante nesse sentido, a disponibilidade de tempo por parte dos docentes para preparar as aulas; elaborar atividades; corrigir provas, exercícios e pesquisas de forma mais completa; enfim, tempo para aperfeiçoar suas práticas. O tempo disponível para trabalhar os conteúdos, em sala com os alunos também foi mencionado como fator determinante dos tipos de atividades que seriam desenvolvidas. Alexandre destacou que, quando o tempo é curto e o conteúdo é muito extenso – como no caso do Ensino Médio que sofre grande pressão do vestibular, os professores acabam por adotar posturas mais tradicionais e menos criativas. Sua opção por privilegiar o conteúdo da História em detrimento de atividades muito diversificadas foi bastante refletida – Alexandre demonstrou muita clareza com relação aos objetivos que propõe para o ensino desta disciplina.

Fazendo uma análise geral dos depoimentos dos professores, podemos destacar três fatores que pareceram influenciar decisivamente em suas escolhas de uso do livro didático e das práticas relacionadas com este material: o vestibular, o tempo disponível (tanto para os próprios docentes quanto dentro da instituição para trabalhar os conteúdos) e a disponibilidade de recursos financeiros. Fatores que vêm confirmar a propriedade da escolha do conceito de escolarização e reescolarização e não o de transposição didática para tratar a complexidade do uso do livro didático.

O vestibular merece grande destaque visto que a aprovação dos alunos nesses concursos é uma preocupação da E. E. Maestro Villa Lobos. Além disso, praticamente 100% dos estudantes que participaram da pesquisa afirmaram, no questionário aplicado, que pretendem prestar vestibular quando completarem o 3º ano. Dessa maneira, no processo de reescolarização do conteúdo do livro didático, os docentes são pressionados a priorizar o ensino de temas e conteúdos que serão cobrados nas provas para as diversas universidades. Tal fato, acaba por restringir as possibilidades de diversificação das atividades, uma vez que o tempo disponível para trabalhar o longo programa é pequeno.

A questão financeira também aparece como fator determinante do processo de reescolarização. Os professores alegaram, por exemplo, que o trabalho com textos complementares tornava-se complicado pela dificuldade em reproduzi-los – a escola restringe o número de cópias e os alunos não gostam de comprar outros materiais, pois já investiram na compra do livro. A própria escolha do livro didático que foi adotado teve como fator determinante o preço – deveria ser acessível a alunos de uma escola estadual.

Além da influência desses fatores – que foram claramente detectados nas aulas dos professores – outra questão determinante de suas práticas foi o grande peso da cultura escolar que ainda valoriza, no caso do ensino de História, a aula expositiva baseada no conteúdo escrito do livro. Mesmo demonstrando consciência das novas tendências, os professores privilegiaram as fontes escritas e as aulas expositivas no processo de reescolarização. Não podemos negar, entretanto, que suas reflexões foram no sentido de procurar romper com tal postura e que, no decorrer das observações, pudemos ver práticas nesse sentido.

Através dos depoimentos e das observações das aulas de Eneida, Mirelle e Alexandre, é interessante notar que o ponto menos enfatizado pelos docentes como um fator a influenciar no planejamento e na exposição das aulas foi o interesse dos alunos por determinados conteúdos. Os assuntos e temas que seriam trabalhados eram definidos a partir do conteúdo do livro didático e a escolha do que mereceria maior ou menor destaque era feita tomando como referência o que seria cobrado no vestibular. Com base nas análises das aulas e das entrevistas dos professores, poderíamos afirmar que estes consideram que estão atendendo aos interesses e demandas dos alunos na medida em que os preparam adequadamente para prestar o vestibular.

Destaquemos ainda que, embora os PCNs e o PNLN estejam exercendo uma influência bastante significativa na produção dos livros didáticos, não foram apontados, no decorrer dos depoimentos dos docentes acompanhados, como norteadores de suas práticas. Tal fato nos alerta para a importância de refletir sobre o tipo de relação que vem sendo estabelecida entre as escolas (sobretudo os professores) e tais documentos.

Gostaríamos de reafirmar que o estudo do processo de reescolarização do conteúdo veiculado pelo manual, ou seja, do uso do livro didático pelo professor é bastante complexo, já que estamos lidando com um objeto vivo, contraditório e mutável que é a prática do professor em sala de aula com esse material. Acompanhando as aulas, pudemos constatar que os docentes estabelecem um diálogo com o texto do livro, mostrando-se leitores ativos no processo de reescolarização. Entretanto, em certos momentos, as vozes do autor e dos professores se misturam. Torna-se difícil saber quando os professores estão coordenando o processo pedagógico ou sujeitando-se ao uso tradicional do livro didático.

Essa complexidade nos fez pensar na existência de níveis de reescolarização. Consideramos que a reescolarização, assim como afirma Magda Soares (1996) sobre a escolarização, é um processo inevitável – ao apropriar-se do conteúdo veiculado pelo livro didático, o professor sempre irá transformá-lo, inserindo em suas aulas seus valores, interesses, objetivos... .. Entretanto, os professores podem trabalhar os conteúdos do livro didático aproximando-se ou afastando-se do que é proposto pelo autor, ou seja, o processo de reescolarização vai desde a simples alteração na ordem dos itens expostos no texto, passando pela apresentação de versões que se opõem às do livro, até a abertura para que os próprios alunos transformem esse conteúdo de acordo com suas demandas e interesses.

Dentro do nosso universo de pesquisa, pudemos constatar que o nível de reescolarização esteve diretamente ligado à concepção dos professores do processo ensino/aprendizagem e do papel que se atribuíram neste processo. Mirelle e Alexandre estiveram preocupados em dar aulas bem organizadas, estruturadas, “sem brechas”, procurando adiantar-se às dúvidas dos alunos. Dessa forma, a tendência deles foi seguir mais o livro. Os dados indicaram que os professores acreditavam que uma boa aula expositiva, explorando e detalhando o conteúdo do livro didático, seria eficiente para que os alunos aprendessem. Assim, alteraram menos o conteúdo do manual.

Já a professora Eneida procurou partir da lógica dos alunos, incentivando a participação destes, levando-os a expor suas dúvidas para que alcançassem uma boa aprendizagem. Sua prática, portanto, foi mais no sentido de adequar os conteúdos veiculados pelo livro à realidade da sala de aula. Embora tenha, igualmente, utilizado o manual didático como roteiro de suas exposições, Eneida recorreu mais vezes a outros materiais didáticos (vídeos, revistas, jornais), alterou mais a ordem dos itens dos capítulos, deu mais voz aos alunos e estabeleceu mais pontes com o vivido dos adolescentes.

Para finalizar, afirmamos, de forma sintética, que os pontos que influenciaram, decisivamente, as práticas dos três professores foram:

- a concepção do professor acerca do que é o processo ensino/aprendizagem e o papel que se atribui nesse processo;
- a experiência prática dos docentes;
- tempo disponível;
- o preparo para o vestibular;
- o nível de conhecimento e intimidade do professor com o livro didático adotado.

O percurso teórico-metodológico construído para analisar o uso do livro didático pelo professor permitiu que mapeássemos este uso no cotidiano da sala de aula, confirmando nossa hipótese inicial de que a forma como os docentes se apropriam desse material depende de um conjunto de fatores – internos e externos – que exploramos mediante o conceito de escolarização.

Mesmo se tratando do estudo de três casos de uso do livro didático, dentro de uma mesma instituição, vimos que o peso desses fatores varia de acordo com as trajetórias dos sujeitos, o que pode nos dar pistas interessantes para pensarmos na relação entre a influência da formação inicial, da experiência prática e das concepções e valores dos docentes ao ensinarem História usando o livro didático.

Essa constatação vem reforçar a importância de tomar o uso do livro didático como um objeto teórico e prático a ser explorado na formação dos docentes. Seria interessante

que, no decorrer do estágio, os estudantes de História, considerassem como objeto de observação a forma como os professores acompanhados se apropriam do manual didático. Algumas das categorias por nós construídas no desenvolvimento desta pesquisa poderiam ser utilizadas nesse sentido. Tais categorias vão desde a seleção de exemplos de práticas dos professores – que poderiam indicar sua concepção de História e do processo de ensino e aprendizagem da História até a formas específicas de uso do manual pelos professores - em sala. Apresentamos o esquema completo no Capítulo 3.

Consideramos que tais categorias também poderiam ser utilizadas no contexto de novas pesquisas e com universo mais amplos que abarcassem um grande número de professores, livros didáticos e instituições diversas. As categorias desenvolvidas e utilizadas nessa dissertação poderiam orientar, por exemplo, a construção de questionários e, dessa forma, alcançar um universo maior. Estudos de caso do tipo que fizemos são relevantes justamente porque, na medida em que o trabalho é desenvolvido, surgem novas questões a serem respondidas, criando a demanda de novas pesquisas que atinjam universos mais amplos e que, por sua vez, remetam a necessidade de novos estudos de caso.

Muitas questões surgiram no desenrolar deste estudo. Seria interessante conhecer, por exemplo, a influência da realidade das salas de aula no tipo de uso do livro didático desenvolvido pelo professor. Para tanto, haveria a necessidade de se acompanhar um mesmo professor em várias turmas. Ou conhecer o peso do livro na prática do docente, acompanhando um mesmo professor que trabalhasse com dois livros. Não nos aprofundamos nas análises do uso do livro pelos alunos – não era nosso objeto – mas também fica esta lacuna a ser preenchida.

Enfim, esperamos que nosso trabalho venha a contribuir tanto para a formação dos professores- na sua dimensão inicial e continuada-, como para a realização de novos estudos facilitando os percursos teórico-metodológicos e assim, estabelecendo bases teóricas mais sólidas para a abordagem dos usos dos livros didáticos, pelos professores, em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ARAÚJO, Luciana Telles. *O uso do livro didático no ensino de História: Depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo/SP*. 2001. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, (1929), 1992.

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: Editora Unesp; HUCITEC (1934), 1998.

BALDISSERA, José Alberto. *O Livro Didático de História: Uma Visão Crítica*. Porto Alegre: Evangraf, 1994.

BATISTA, Antônio A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 577-594.

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

_____. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRAGA, Selma Ambrozina de Moura. O texto de Biologia do livro didático de Ciências. 2003. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos de 5^a a 8^a séries. PNLD 1999. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: História. Brasília: MEC/SEF, 1999.

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.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leitura. In: _____. *A História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. P. 121-139.

CHEVALLARD, Yves. *Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE, 1991.

COELHO, Araci. *Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças: uma análise dos livros didáticos de História (1º a 4º ano) do PNLD 2000/2001*. 2002. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

COSTA, Ângela Maria Soares. *Prática Pedagógica e Tempo Escolar: o uso do livro didático no ensino de História*. 1997. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC, São Paulo.

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.

DAVIES, Nicholas. Livro didático: apoio ao professor ou vilão do ensino de história? *Caderno de História*. Uberlândia, v.6, n. 6, p. 81-85, jan. 95/ dez. 96.

DIRK, Dirceu Adolfo. O ensino de história e a formação do aluno crítico. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 4, 1999, Rio Grande do Sul. *Anais...* Juí: Unijuí Editora, 1999. p. 476-486.

ECO, Umberto. *Lector in Fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos Estudos Sociais. *Cadernos CEDES*. São Paulo, Cedes/Papirus, n. 10, 4ª ed., p. 11-22, 1994.

_____. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Cadernos CEDES*. São Paulo, Cedes/Cortez, n. 8, p. 24-31, 1987.

FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História: diversificação de abordagens. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.9, n. 19, p. 197-208, fev. 1990.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *O livro didático na sala de aula: possibilidades para a prática do ensino de história*. *Caderno do Professor*, Belo Horizonte, n.3, p. 23-29, out.1998.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, n. 5, p. 28-49, 1992.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, p. 47-83, dez./00.

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

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria; COSTA, Wanderley. *O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1987, mimeo.

HOLFING, Eloísa de M. O livro didático de Estudos Sociais e a concepção de cidadania. *Em Aberto*, Brasília, v.6, n. 35, jul./set., p. 19-29,1987.

LE GOFF, Jacques et al. *A Nova História*. Lisboa: Edições 70, 1984.

LIMA, Sandra Cristina F. O livro didático e o professor de história. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 4, 1999, Rio Grande do Sul. *Anais...* Ijuí: Unijuí Editora, 1999. p.331-340.

MELO, Ciro Flávio de Castro B. de. *Senhores da História: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na Segunda metade do século XIX*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MONTEIRO, Ana Maria F. *Ensino de História: Entre saberes e práticas*. 2002. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 271-296

_____. Livro didático: produção e leituras. In: *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p.577-594.

_____. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

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.

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.

NIKITIUK, Sônia L. (org.). *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996.

NÓVOA, António. Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, Jan./Jun. 1999.

OLIVEIRA, Margarida Dias de. A inovação no ensino de história: confronto a teoria e prática de sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 4, 1999, Rio Grande do Sul. *Anais...* Ijuí: Unijuí Editora, 1999. p.118-129.

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.

POZO, J. I. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. 4ª ed. Madri: Morata, 1996.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e pesquisa educacional. In: _____. *Pesquisa Participante*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1986. p. 31-54.

_____. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

ROSA, Carla Lavínia P. Professores Reflexivos. *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 5, n. 1, p. 51-58, Jan./Jun. 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: AZEVEDO, José Clóvis et al. (org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 35-57.

SALGUEIRO, Ana María. *Saber Docente y Práctica Cotidiana*. Un estudio etnográfico. Barcelona: Octaedro, 1998. 277p. Cap. 1: La práctica y el saber docente cotidiano como objeto de estudio, p. 25-60.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice; O Social e o político na pós-modernidade*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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, 1997. p.54-65.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA, Ceris Salete R. da. *As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Marcos. *Repensando a História*. 6ª ed. São Paulo: Marco Zero, s/d.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A construção do conhecimento e do raciocínio histórico e cidadania nas crianças. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 4, 1999, Rio Grande do Sul. *Anais...* Ijuí: Unijuí Editora, 1999. p.598-605.

_____. O livro didático por seus autores. In: SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA. 4., 2001, Ouro Preto. *Resumos dos trabalhos apresentados...* Ouro Preto: [s.n.], 2001. p.14.

SIMAN, L. M.C., COELHO, A.R., DUTRA, S.F., SILVA, R. C.. *Pesquisa-ação: desafios e relevância para o objeto de estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, (1999). 12p.

SIMAN, Lana Mara, FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (orgs.). *Inaugurando a História e construindo a nação: Discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIROTA, Regine. *A Escola Primária no Cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 168p.

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: Autentica, 1999.

_____. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

TELLES, Vera.. Pobreza, Movimentos Sociais e Cultura Política: notas sobre as (difíceis) Relações entre pobreza, direitos e democracia. In: DINIZ, Eli et al. (orgs). *O Brasil no Rastro da Crise: partidos, sindicatos, movimentos sociais, Estado e cidadania no curso dos anos 90*. São Paulo: Hucitec, 1994.

VASCONCELOS, Renata Nunes. Livro Didático: o sentido e o significado na prática docente. *Caderno de Educação*. Belo Horizonte, n. 13, p. 73-81, nov/98

VILLALTA, Luiz Carlos. O Cotidiano das Populações Coloniais da América nos Livros Didáticos. In: IOKOI, Zilda Márcia & BITTENCOURT, Circe Maria. *Educação na América Latina*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1996. v. 1, p. 219-235.

LIVRO DIDÁTICO

COTRIM, Gilberto. *História Global: Brasil e Geral*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

ANEXOS

ANEXO A. Roteiro para a 1ª entrevista com os três professores

1. Qual é o livro didático utilizado?
2. Você participou da escolha desse livro?
3. Quais foram os critérios utilizados?
4. Apreciação acerca do livro: críticas e elogios, problemas e qualidades a serem destacados no material.
5. No caso de escolher um outro livro, qual adotaria? Por quê?
6. Qual o lugar que você atribui ao livro didático no processo de ensino-aprendizagem?
7. Qual o seu papel, *como professor*, no uso do livro?
8. Qual a análise que você faz a respeito do uso do livro *pelos alunos*?
9. À medida que usa o livro, sua avaliação a respeito do mesmo altera-se?
10. Haveria outra forma de uso para o mesmo material? Se o material fosse outro, você acredita que sua prática também seria outra?
11. O uso do livro varia de acordo com a turma ou com a série do Ensino Médio?

Ano de formatura:

Faculdade:

Cursos posteriores:

ANEXO B. Roteiro para a 2ª entrevista com a professora Eneida

1. Que você pretende ao pedir aos alunos que façam resumos dos capítulos do livro?
2. Seus objetivos são alcançados?
3. Qual a importância de os alunos utilizarem o livro para fazerem as provas mensais?
4. Você está satisfeita com o resultado das provas?
5. 1ª entrevista: “os alunos deveriam fazer paralelos de situações, comparações, reflexões (...) que os alunos enxerguem nas entrelinhas o que não está escrito explicitamente(...)” Considera que alcançou este objetivo?
6. Por que fez a opção de substituir a prova bimestral pelo trabalho das eleições? Pensa que isso altera a apreensão do conteúdo pelos alunos?
7. 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 os capítulos 23 e 24 (05/08/02) – você colocou os alunos no “grupão” e pediu que abrissem o livro na página 166, começou a fazer perguntas, os alunos respondiam, mas em nenhum momento pediu que lessem o livro. Na 2ª aula (08/08/02), 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 de suas aulas e comparando-o com o do livro didático, pude notar que nem todos os conteúdos do manual são expostos. Como são feitas as escolhas?
10. Na 1ª entrevista, você falou que não atribui ao livro um “papel primeiro”, que seu objetivo maior é “fazer com que os alunos reflitam, sejam críticos (...)” Mas, se pensarmos no livro dentro da sala de aula, que papel atribui a ele?

11. Por que faz a opção de não trabalhar com exercícios do tipo questionários ou com aqueles propostos pelo próprio livro?
12. Em que momento o livro se torna mais importante para você – quando usado pelos alunos ou por você?
13. Que o papel você se atribui no uso do livro didático?
14. Caso adotasse outro livro, pensa que sua prática seria outra?
15. Quando prepara as suas aulas, que material usa?

ANEXO C. Roteiro para a 2ª entrevista com o professor Alexandre

- Aulas expositivas

1. Como você prepara as aulas expositivas?
2. Que papel você se atribui ao usar o livro didático (condutor do processo, seguidor da ordem do livro, submisso ao livro)?
3. Com exceção dos mapas, não usa as imagens presentes no livro. Por que faz essa opção?
4. Qual o objetivo das pontes que você faz com a atualidade? Acredita que os alunos conseguem compreender as analogias? Essa estratégia desperta mais o interesse deles?
5. Que papel você atribui ao livro didático? Gostaria que você especificasse melhor o que disse na primeira entrevista. (Seria depositário do conteúdo, apoio, material para os alunos...)
6. Você acha que as aulas possibilitaram aos alunos desenvolvessem uma visão crítica da história?

- Provas

1. Os resultados das provas agradaram a você?
2. Considera as provas que aplicou mais dissertativas ou reflexivas?

- Exercícios

1. Qual o objetivo dos questionários?
2. Você privilegiou mais as aulas expositivas, mesmo quando tratou de temas atuais. Por que fez essa opção?

- Textos complementares

1. Qual foi seu objetivo ao trabalhar, por exemplo, com o Código de Hamurábi? Por que fez a opção de não trabalhar com debate? Qual a sua opinião sobre as falas dos alunos?

- Geral

2. Quais os principais problemas que enfrentou?
3. Está satisfeito com os resultados?

ANEXO D. Roteiro para a 2ª entrevista com a professora Mirelle

1. Na 1ª entrevista, você disse que considera o livro muito marxista. Mantém a mesma opinião?
2. Suas aulas foram bastante baseadas no livro. Por que fez esta opção, apesar das suas críticas a ele?
3. Os conceitos apresentados pelo livro, os raciocínios... são adequados para aos alunos?
4. Embora você tenha dito que valoriza bastante uma História mais voltada para o lado cultural, por que você não usa muito as imagens presentes no livro?
5. Qual o seu objetivo ao fazer esquemas dos capítulos, passá-los no quadro e pedir aos alunos que os copiem no caderno?
6. Qual a importância que você dá aos exercícios do box “*Monitorando o Estudo*”? Por que optou pela correção da forma como faz?
7. Que levou você a não utilizar as questões para reflexão propostas pelo livro?
8. Ao trabalhar, por exemplo, com o Islã, não sentiu falta de fazer um paralelo com a atualidade?
9. Nesse primeiro ano que deu aulas, como avaliaria sua relação com o livro didático e com o ensino em geral?

ANEXO E. Itens para reflexão – professora Eneida

Ao acompanhar suas aulas e analisá-las posteriormente, notei 6 diferentes formas de utilização do livro didático:

- para fazer resumos;
- para consultar nas provas mensais;
- para os alunos estudarem em casa;
- como base para a exposição do conteúdo sem uma utilização *direta* → explicação mais geral;
- diretamente, como sistematizador do conteúdo → leitura em sala.

Questões:

1. Haveria outras formas de utilização do livro didático praticadas por você que eu não considere?
2. Você concorda com a minha abordagem?
3. Que levou você a adotar essa metodologia de trabalho?
4. Quais são os principais problemas enfrentados?
5. Em que momentos seus objetivos foram mais bem alcançados ou não foram alcançados?
6. Você costuma trabalhar de outra forma?
7. Você já havia pensado nessas questões?

ANEXO F. Itens para reflexão – professor Alexandre

A partir da análise das aulas observadas, identificamos 4 formas de uso do livro didático:

- para dar aulas expositivas;
- para que os alunos estudem;
- para que os alunos façam exercícios do próprio livro;
- para que os alunos respondam a questionários passados no quadro.

1. Você concorda com a essa abordagem?
2. Haveria outras formas de uso que não foram consideradas?
3. Que levou você a adotar essa metodologia de trabalho com o livro didático ?
4. Quais são os principais problemas enfrentados?
5. Em que momentos seus objetivos foram mais bem alcançados ou não foram alcançados?
6. Você costuma trabalhar de outra forma?
7. Você já havia pensado nessas questões?

ANEXO G. Questionário sócio-econômico-cultural dos alunos

1. Série: _____
2. Idade: _____
3. Nível de escolaridade do pai:
 Superior
 2º grau completo
 2º grau incompleto
 1º grau completo
 1º grau incompleto
 sem escolaridade
4. Nível de escolaridade da mãe:
 Superior
 2º grau completo
 2º grau incompleto
 1º grau completo
 1º grau incompleto
 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. Número de moradores da casa:

10. 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 revistas como Veja, Época, Isto é...
11. Você pretende prestar vestibular ao terminar o Ensino Médio?
 sim não

ANEXO H. Estruturas que compõem os capítulos do livro didático adotado

Capítulo	Iconografias	Mapas	Definindo Conceitos	Box Complementar	Tabelas	Gráficos	Monitorando o Estudo	Reflexão	Cotidiano na História	Vestibular	Texto base
1	2	-	2	1	1	-	1	1	-	-	Sim
2	2	1	5	-	-	1	1	1	-	-	Sim
3	1	1	-	-	-	-	1	-	-	Sim	Sim
4	2	1	4	1	-	-	2	1	-	-	Sim
5	4	1	2	-	1	-	2	2	-	-	Sim
6	1	3	5	2	-	-	3	1	-	-	Sim
7	2	2	4	3	-	-	6	3	-	-	Sim
8	2	-	3	-	-	-	1	1	1	-	Sim
9	4	3	5	3	-	-	5	-	-	-	Sim
10	1	-	3	2	-	-	2	2	-	Sim	Sim
11	3	1	3	-	-	-	2	1	-	-	Sim
12	2	1	2	4	-	-	2	-	-	-	Sim
13	2	3	2	-	-	-	3	-	1	-	Sim
14	1	-	2	1	-	-	2	2	1	-	Sim
15	2	1	1	1	-	-	2	1	-	-	Sim
16	1	1	4	-	1	-	2	1	-	-	Sim
17	3	-	2	1	-	-	-	-	1	Sim	Sim
18	4	-	5	-	-	-	2	1	-	-	Sim
19	3	2	2	1	2	-	3	2	1	-	Sim
20	5	1	1	1	-	-	2	1	-	-	Sim
21	7	-	-	-	-	-	2	2	-	-	Sim
22	3	-	4	1	-	-	3	2	-	-	Sim
23	3	-	1	1	1	-	1	1	-	-	Sim
24	4	2	1	2	1	-	2	2	-	-	Sim
25	4	1	2	2	-	-	3	2	1	-	Sim
26	1	1	-	4	-	-	2	2	-	-	Sim
27	2	4	2	3	-	-	2	2	-	-	Sim
28	3	-	1	2	-	-	2	1	-	-	Sim
29	3	2	2	4	1	2	3	2	1	-	Sim
30	3	1	3	3	-	-	3	3	-	-	Sim
31	5	-	4	2	-	-	2	2	-	-	Sim
32	5	1	3	4	1	-	3	1	-	-	Sim
33	4	1	2	4	-	-	2	2	-	Sim	Sim

Capítulo	Iconografias	Mapas	Definindo Conceitos	Box Complementar	Tabelas	Gráficos	Monitorando o Estudo	Reflexão	Cotidiano na História	Vestibular	Texto base
34	3	-	5	2	-	-	2	2	-	-	Sim
35	3	-	1	-	-	-	2	1	-	-	Sim
36	3	-	-	1	-	-	2	1	-	-	Sim
37	4	1	-	2	-	-	3	3	1	-	Sim
38	3	2	3	4	-	-	2	1	-	-	Sim
39	2	1	-	-	-	-	1	1	1	-	Sim
40	3	2	3	1	1	-	2	2	-	-	Sim
41	3	-	2	2	-	-	3	2	-	-	Sim
42	2	-	1	4	1	-	3	3	-	-	Sim
43	5	-	3	6	3	-	6	3	-	-	Sim
44	1	-	3	1	-	-	2	2	-	-	Sim
45	4	2	2	2	-	-	1	1	1	-	Sim
46	3	-	3	3	-	-	2	1	-	-	Sim
47	6	-	2	3	3	-	2	2	1	-	Sim
48	3	1	1	4	-	-	2	1	1	-	Sim
49	4	-	1	2	-	-	2	2	1	-	Sim
50	5	1	4	4	1	-	3	-	-	-	Sim
51	4	-	2	1	-	-	2	1	2	-	Sim
52	6	-	-	1	2	-	2	1	2	-	Sim
53	4	2	1	-	1	-	3	1	-	-	Sim
54	2	-	2	1	-	-	1	1	-	-	Sim
55	3	-	1	3	-	-	2	1	-	-	Sim
56	5	-	2	3	-	-	3	3	-	-	Sim
57	6	-	3	1	-	-	3	2	2	-	Sim
58	2	-	1	1	-	-	1	1	2	Sim	Sim

ANEXO I. Esquema para a seleção dos exemplos das práticas de uso do livro didático observadas

PROFESSORA ENEIDA - Seleção das aulas

1. Exposição / explicação da matéria

1.1. Tornar compreensível o texto do livro

Aulas: 1, 3, 5, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 23

1.2. Explicar conceitos

Aulas: 1, 2, 5, 6, 15, 16, 17, 19, 22, 23

1.3. Situar no tempo e no espaço

Aulas: 22, 17, 19, 23

1.4. Relacionar fatos

Aulas: 5, 6, 16, 17, 23

1.5. Compreensão a partir do vivido do aluno

Aulas: 17, 19, 22, 23

2. Explicação utilizando outros recursos (pode ser do livro ou não): mapas, gráficos, texto complementar...

Aulas: 2, 3, 5, 6, 8, 15, 16, 17, 22

3. Momentos em que os alunos interferem ou em que o professor se remete aos alunos

Aulas: 1, 5, 6, 7, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 23

4. Exercícios

4.1. Do livro

4.2. Resumos

Aulas: 17, 19 (esquema no quadro), 12/08/02

4.3. Questionários do professor

Aula: 23

4.4. Outros

5. Questionamentos ao livro

Aulas: 13

6. Provas

Aulas: 4, 16, 04/07/02, 12/08,02, 17

7. Leitura do livro

Aulas: 17, 19, 22, 23

ANEXO J. Capítulo do livro adotado

Capítulo 29

BRASIL - SOCIEDADE* COLONIAL

FORMAÇÃO DO POVO
Miscigenação e racismo no Brasil*



Participaram da formação do povo brasileiro três elementos **étnicos***: o índio, o negro e o branco.

Durante a colonização, as **miscigenações** entre essas **matrizes étnicas** (índio, negro e branco) deram origem a três tipos de mestiços:

Definindo conceitos

Sociedade – conjunto de pessoas que vivem em determinado lugar ou região e se relacionam de diversas maneiras. Por exemplo: a sociedade brasileira é formada por todos os brasileiros, a sociedade americana é formada por todos os americanos etc.

Miscigenação – cruzamento entre raças ou etnias diferentes; mestiçagem.

Etnia – grupo populacional com características físicas e culturais semelhantes.

- **mulato** – mestiço do negro com o branco;
- **caboclo** – mestiço do índio com o branco;
- **cafuzo** – mestiço do índio com o negro.

O mito da democracia racial

Os autores mais conservadores, como Gilberto Freyre, escritor do clássico *Casa grande e senzala*, diziam que a miscigenação entre brancos, índios e negros formou no Brasil uma sociedade capaz de vencer as enormes diferenças entre nossas distintas matrizes raciais e culturais¹. Esses autores falam na criação de uma **democracia racial**, isto é, um ativo intercâmbio sexual entre as raças que teria contribuído para uma confraternização sociocultural.

Entretanto, os autores mais críticos afirmam que a tese da democracia racial é falsa. As relações interpessoais do conquistador europeu com índios e negros sempre foram marcadas por profundas desigualdades, destacando-se a escravidão como exemplo máximo.

A intensa miscigenação racial não conduziu a nenhum tipo de “democracia”. Pode-se, isto sim, reconhecer que as **distâncias sociais** tornaram-se, no Brasil, mais perversas e insuperáveis que as **diferenças raciais**. Porém, ambas existem e quase sempre andam juntas.

O ÍNDIO
Organização e cultura dos povos indígenas

Atualmente, existem no Brasil cerca de 300 mil índios. Todos esses índios representam bem menos do que 1% da população brasileira total.

Na época em que os portugueses chegaram ao Brasil, a situação era completamente diferente. Calcula-se que havia de 2 a 5 milhões de índios em nossa terra. A população indígena brasileira era superior a toda população existente em Portugal.

1. Gilberto Freyre diz que “a miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a senzala”. In: *Casa grande e senzala*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1987.

Como explicar, então, a violenta redução da população indígena ao longo dos séculos?

A população indígena foi massacrada pelo conquistador europeu durante o pro-

cesso de colonização. Como já estudamos, o conquistador europeu utilizou três tipos básicos de violência contra o índio: **militar** (a guerra), **econômica** (a escravização) e **cultural** (a destruição de seu modo de vida).

Etnia nacional e disparidade social

"Mais que uma simples etnia, o Brasil é uma etnia nacional, um povo-nação, assentado num território próprio e enquadrado dentro de um mesmo Estado para nele viver seu destino.

A uniformidade cultural e unidade nacional – que são, sem dúvida, a grande resultante do processo de formação do povo brasileiro – não devem cegarnos, entretanto, para disparidades, contradições e antagonismos.

A maneira que representou o processo de fusão racial e cultural é negada no nível das relações sociais, opondo à unidade cultural comum a dilaceração do povo por uma estratificação classista de nítido colorido racial e do tipo mais cruamente desigualitário."

DARCY RIBEIRO

O povo brasileiro, São Paulo, Cia. das Letras, 1995, p. 22-24. [Texto adaptado.]

Principais grupos indígenas

Nos primeiros contatos, os europeus pensavam que todos os índios eram iguais entre si, falavam a mesma língua, tinham as mesmas crenças, utilizavam as mesmas técnicas de trabalho e obedeciam às mesmas normas sociais.

Mas, aos poucos, perceberam a existência de grande variedade de nações e línguas entre os indígenas. Na verdade, **indígena** é um nome genérico, utilizado para denominar um grande conjunto de povos diferentes entre si.



Considerando o critério **língua**, os indígenas podem ser classificados em quatro grandes grupos:

- **Tupi-guarani** – ocupava o litoral brasileiro e várias regiões do sertão (interior);
- **Jê ou tapuia** – ocupava o Brasil central;
- **Nuaruaque** – ocupava certas regiões da

Amazônia e do estado do Mato Grosso;

- **Caraíbas** – ocupava o norte da região amazônica.

Apesar das diferenças culturais, existiam entre os povos indígenas características comuns. Vejamos algumas:

Características gerais dos povos indígenas	
Nudez	Andavam nus e não tinham vergonha do corpo. Esse hábito chocava os europeus, cuja cultura considerava a nudez pública imoral e pecaminosa.
Propriedade material	Não acumulavam riquezas pessoais. Quase todos os bens eram de uso comum dos membros da tribo. Somente objetos como armas e enfeites eram de uso individual.
Nações, tribos e aldeias	Moravam em cabanas de sapé ou de folhas de palmeira, chamadas ocas , geralmente dispostas em círculo. No centro ficava uma área livre (ocara), utilizada em cerimônias religiosas e festas. O conjunto de várias ocas formava uma aldeia (ou taba). Muitas aldeias constituíam uma tribo. O conjunto de tribos formava uma nação indígena.
Divisão do trabalho	Era determinada em função do sexo e da idade dos membros da tribo. As mulheres cuidavam das crianças, preparavam a comida, faziam potes e cestos, cuidavam das lavouras. Os homens dedicavam-se à guerra, caça, pesca, confeccionavam canoas, construíam cabanas, limpavam a mata para a lavoura.
Família e casamento	Havia tanto famílias monogâmicas (um homem casado com uma só mulher) quanto famílias poligâmicas (um homem casado com várias mulheres). Em geral, chefes e grandes guerreiros tinham várias mulheres, como sinal de prestígio e liderança.
Guerra e antropofagia	A guerra tinha grande importância para muitos povos indígenas. Elas ocorriam para vingar parentes mortos, conquistar terras mais produtivas, espantar maus espíritos. Alguns povos praticavam a antropofagia como parte de uma longa cerimônia ritual. Acreditavam que devorando o prisioneiro incorporavam suas virtudes e vingavam os amigos mortos pela tribo inimiga.

Presença cultural indígena

São muitas as contribuições culturais do indígena para o povo brasileiro:

- **alimentos** – mandioca, milho, guaraná, palmito;
- **objetos e utensílios** – rede de dormir, jangada, armadilhas de caça e pesca, instrumentos musicais;

- **vocabulário** – palavras da língua tupi, como Curitiba, Piauí, caju, mandioca, jacaré, sabiá, Tietê, tatu, abacaxi, entre outras;
- **técnicas** – trabalhos com cerâmica, preparo da farinha de mandioca e de milho;
- **hábitos** – uso do tabaco, banho diário, diminuição das roupas.

O NEGRO

Os povos africanos desterrados e escravizados

Na Idade Moderna, Portugal foi o primeiro país da Europa a realizar o comércio de escravos negros. Isso foi possível porque os portugueses dominavam muitas regiões da África.

Com o decorrer do tempo, holandeses, ingleses e franceses também passaram a participar do tráfico negreiro.

Devido ao tráfico negreiro, milhões de negros foram violentamente arrancados da África. Certas regiões africanas, como a de Angola do século XVII, transformaram-se em lugares desertos. Calcula-se que, somente para a América, entre os séculos XVI e XIX, vieram cerca de 20 milhões de escravos. Um quinto desse total veio para o Brasil. Ou seja, cerca de 4 milhões de negros em três séculos de escravidão (1549-1859).

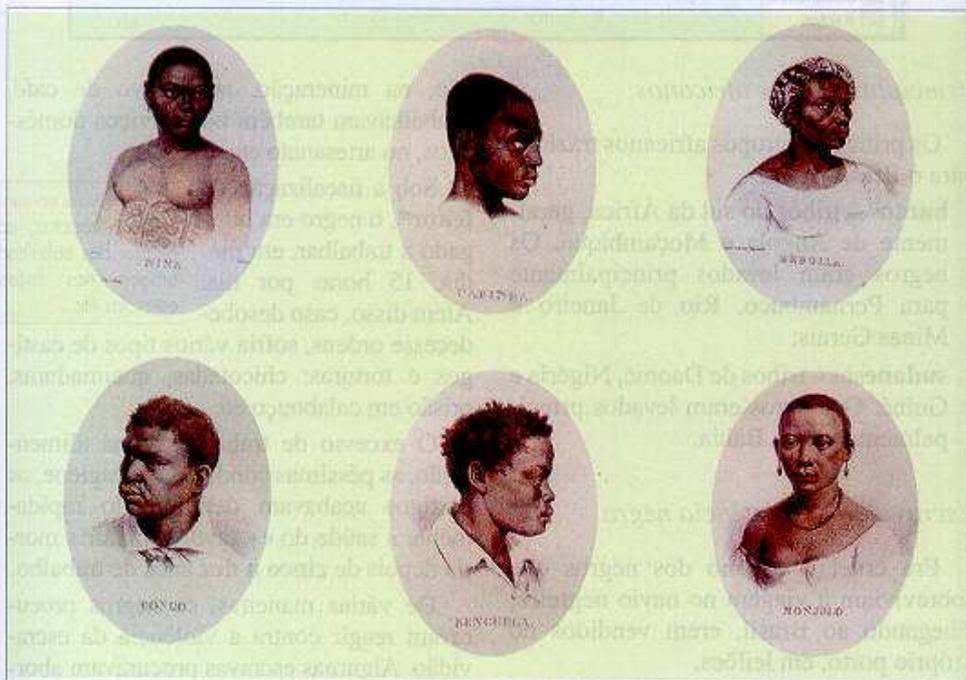
Viagem e mortes nos navios

Depois de aprisionados na África, os negros eram acorrentados e marcados com ferro em brasa. Então eram transportados para o Brasil nos chamados **navios negreiros**.

Os navios negreiros saíam da África com aproximadamente 600 escravos e um grupo de cerca de 12 traficantes brancos. Recendo uma revolta dos negros, os traficantes trancavam-nos no porão do navio.

Nos escuros porões, o espaço era reduzido e o calor, insuportável. Além disso, a água era suja e o alimento, insuficiente para todos.

Devido aos maus-tratos e às péssimas condições do transporte, morriam de 20 a 40% dos negros durante a viagem². Por isso, os navios negreiros eram chamados de **tumbeiros** (palavra referente a **tumba**).



Os escravos brasileiros procediam de muitas nações africanas e de diferentes regiões desse continente

2. CALÓGERAS, Pandiá. *Formação histórica do Brasil*. São Paulo, Nacional, 1967. p. 30.



Principais grupos africanos

Os principais grupos africanos trazidos para o Brasil foram:

- **bantos** – tribos do sul da África, geralmente de Angola e Moçambique. Os negros eram levados principalmente para Pernambuco, Rio de Janeiro e Minas Gerais;
- **sudaneses** – tribos de Daomé, Nigéria e Guiné. Os negros eram levados principalmente para a Bahia.

Escravidão e resistência negra

Era cruel o destino dos negros que sobreviviam à viagem no navio negreiro. Chegando ao Brasil, eram vendidos no próprio porto, em leilões.

Pouco tempo depois, já estavam trabalhando para seus proprietários: na agromanufatura do açúcar, na plantação de algo-

vão, na mineração, no cultivo de café. Trabalhavam também nos serviços domésticos, no artesanato etc.

Sob a fiscalização do **feitor***, o negro era obrigado a trabalhar, em média, 15 horas por dia. Além disso, caso desobedecesse ordens, sofria vários tipos de castigos e torturas: chicotadas, queimaduras, prisão em calabouço etc.

O excesso de trabalho, a má alimentação, as péssimas condições de higiene, os castigos acabavam deteriorando rapidamente a saúde do escravo. A maioria morria depois de **cinco a dez** anos de trabalho.

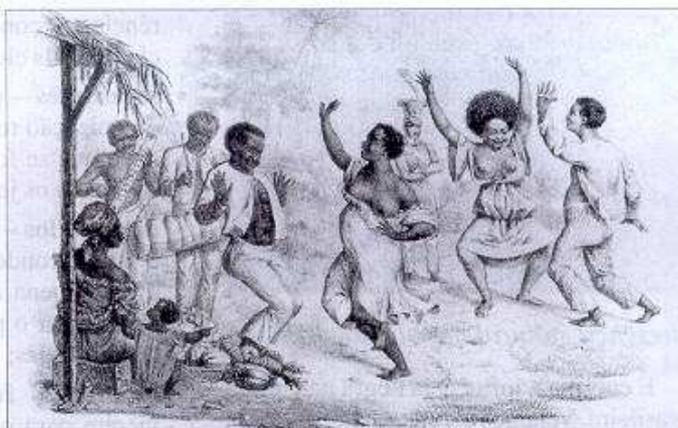
De várias maneiras, os negros procuravam reagir contra a violência da escravidão. Algumas escravas procuravam abortar os filhos em gestação, para que eles não viessem a sofrer o que elas padeciam. Outros escravos fugiam em busca de liberdade

Definindo conceitos

Feitor – capataz, administrador dos trabalhadores braçais nas fazendas, estâncias etc.

e fundavam comunidades para se protegerem dos **capitães-do-mato**, homens violentos que perseguiram e capturavam escravos.

As comunidades criadas pelos negros fugitivos eram chamadas de **quilombos**. Dos muitos quilombos criados, o mais famoso e importante foi o **quilombo dos Palmares**.



Apesar do duro cotidiano, os negros mantiveram sua cultura. Um sinal da resistência às condições impostas pela escravidão. Obra de Joahann Spix e Karl von Martius, O Batuque de São Paulo, 1817

Quilombo dos Palmares: os negros liderados por Zumbi

O quilombo dos Palmares recebeu esse nome porque ocupava uma imensa região de palmeiras, situada no estado de Alagoas. Chegou a atingir uma área de 27 mil quilômetros quadrados.

Várias expedições militares foram organizadas para destruir Palmares. Apesar disso, o quilombo resistiu por 65 anos (1629-1694), chegando a ter uma população superior a 20 mil habitantes.

Em Palmares, os negros criavam gado e cultivavam milho, feijão, cana-de-açúcar, mandioca etc. Havia, inclusive, um razoável comércio com os povoados próximos.

Para os senhores de engenho, o quilombo dos Palmares representava um desafio permanente. Era um sinal concreto de que a liberdade era possível para o escravo fugitivo.

Zumbi, o grande líder de Palmares, comandava o povo negro nas lutas contra os ataques dos brancos. Corajoso e inteligente, a fama de Zumbi espalhou-se pela região. Os negros o consideravam invencível.

Em 1687, a classe dominante colonial contratou o bandeirante paulista Domingos Jorge Velho para atacar Palmares. Jorge Velho foi escolhido por sua fama de violento mata-

dor de índios e capturador de escravos fugitivos.

Em 1692, Jorge Velho atacou Palmares. Seu plano era cercar o quilombo e matar todos os seus membros. Liderados por Zumbi, os negros defenderam bravamente sua liberdade. Milhares de pessoas morreram nessa luta, e o violento bandeirante foi derrotado.

Houve, entretanto, novo ataque de Jorge Velho ao quilombo dos Palmares. Desta vez, o governo reforçou sua ajuda, enviando 6 mil homens para a região, todos bem-armados. Os negros não tinham munições, mas lutaram com garra durante um mês.

Ao final do longo combate, o quilombo foi destruído e sua população, massacrada.

Zumbi conseguiu escapar ao cerco, fugindo pela mata com um pequeno grupo de companheiros. Dois anos depois, após muitas perseguições, foi preso e morto. Cortaram-lhe a cabeça, que foi exposta em praça pública, na cidade do Recife.

Matando Zumbi, os senhores de escravos pretendiam intimidar os negros. Entretanto, Zumbi permaneceu vivo como símbolo da resistência negra à violência da escravidão.

A história tradicional passava a idéia de que a escravidão do negro foi amena. Dizia também que o negro era submisso e não reagia. Essa idéia, porém, é equivocada. A escravidão negra é uma história marcada pela violência do senhor de escravos. Também é repleta de revoltas e lutas do negro, que buscava a libertação.

Presença cultural negra

É enorme a influência negra na cultura brasileira. Vejamos alguns exemplos dessa influência:

- **alimento** – feijoada, cocada, vatapá, acarajé, quindim, caruru, pé-de-moleque;
- **religião** – umbanda, candomblé;
- **música** – ritmos musicais como samba, maxixe, maracatu, congada. Instrumentos musicais, como atabaque, berimbau, ganzá, agogô, cuca, reco-reco;
- **vocabulário** – palavras como batuque, bengala, banana, gingar, macumba, quitanda, samba, chuchu, cachaça, moleque, fubá, caçula.

O BRANCO

A influência cultural dominante

Durante a colonização do Brasil, o grupo étnico branco era representado por portugueses, holandeses, franceses e espanhóis. Mas o principal deles na formação do povo brasileiro foi o **português**.

Os portugueses vieram colonizar o Brasil atraídos pela ambição de “valer mais” aqui, ou seja, sonhavam em ficar ricos e adquirir prestígio social.

Esses portugueses eram das mais variadas posições sociais, podendo ser agrupados em cinco categorias:

- **fidalgos e militares** – pessoas ligadas ao rei de Portugal, que tiveram prefe-

rência nas concessões de terras. Eram a classe mais elevada da época;

- **sacerdotes** – padres responsáveis pela organização religiosa e moral da sociedade que se formava. Entre eles destacavam-se os jesuítas;
- **degredados** – pessoas que vieram para o Brasil condenadas por pequenos crimes. A pena de degredo era utilizada para forçar o povoamento das colônias conquistadas;
- **criminosos fugitivos** – pessoas que vieram para o Brasil fugindo ao cumprimento de penas por delitos cometidos em Portugal;
- **lavradores, artífices e artesãos** – pessoas que vinham espontaneamente desenvolver atividades econômicas. Foram os verdadeiros colonizadores.

Presença cultural portuguesa

Como conquistador e colonizador, o português transportou para o Brasil os elementos básicos de sua cultura, adaptando-os à nova terra.

Assim, recebemos dos portugueses a maior parte das influências que formam a cultura brasileira. Vejamos alguns exemplos:

- o idioma português;
- o sistema político, jurídico, administrativo e econômico;
- o modo de vida dominante: roupas, habitações, comidas;
- o conhecimento científico e artístico europeu.

MONITORANDO O ESTUDO

1. **Interprete** a afirmação: “As distâncias sociais tornaram-se no Brasil mais perversas e insuperáveis que as diferenças raciais”.

2. **Comente** os efeitos da colonização sobre os povos indígenas, sua cultura, seus valores e seus hábitos de vida.
3. **Relate** as condições de vida dos negros, desde sua saída da África até a chegada ao Brasil.
4. **Explique** por que os navios negreiros eram chamados de **tumbeiros**.



Reflexão

1. Discuta com as colegas as seguintes questões:
 - a. Na sua opinião, existe racismo no Brasil atual?
 - b. Como o negro e o índio são vistos pela sociedade?
 Depois, elabore um texto com suas conclusões.
2. Pesquise o significado da expressão “colonialismo cultural”. Explique de que modo esse conceito se aplica no Brasil de hoje.

DOMÍNIO CATÓLICO

A Igreja modelando a sociedade

A Igreja católica exerceu importante papel na organização da sociedade colonial brasileira. Isso ocorreu porque o Estado português e a Igreja tinham fortes vínculos.

O catolicismo era a religião oficial em Portugal e, obrigatoriamente, todos os súditos do rei deviam ser católicos. Havia também um acordo entre o papa (chefe da Igreja) e o rei português que determinava uma série de deveres e direitos da coroa em relação à Igreja. Esse acordo, conhecido como **padroado**, estabelecia, por exemplo:

Deveres da coroa portuguesa

- Garantir a expansão do catolicismo em todas as terras conquistadas pelos portugueses.
- Construir igrejas e cuidar de sua conservação.
- Remunerar os sacerdotes pelo seu trabalho religioso.

Direitos da coroa portuguesa

- Nomear bispos e indicar a criação de dioceses (região eclesiástica administrada pelo bispo).
- Recolher o **dízimo** (décima parte dos ganhos ofertados pelos fiéis à Igreja).

Ordens religiosas

Entre as ordens religiosas que atuaram no Brasil Colônia, citam-se os franciscanos, os beneditinos, os carmelitas e, principalmente, os jesuítas.

Essas ordens religiosas vieram para o Brasil com a tarefa de evangelizar e educar índios e colonos. Espalhando-se pelo território, construíram, ao longo do tempo, grande patrimônio econômico, formado por engenhos, fazendas de gado, imóveis urbanos e objetos valiosos doados por ricos católicos.

Jesuítas

Assumindo o papel de “soldados da religião”, os jesuítas tinham como objetivo conquistar índios e colonos, convertendo-os ao catolicismo. A arma utilizada nessa conquista espiritual foi a educação escolar, que enfatizou o ensino religioso, a **catequização**. Por isso, imediatamente após sua chegada à Bahia, durante o governo-geral de Tomé de Sousa, fundaram uma escola de nível elementar para os colonos.

A obra dos jesuítas espalhou-se rapidamente por diversas regiões do Brasil, como São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco.

A **Companhia de Jesus** deteve o monopólio do setor educacional no Brasil por mais de dois séculos, de 1549 a 1759 (ano em que foram expulsos do reino português e de suas colônias pelo marquês de Pombal).

Presença da Igreja

Houve vários momentos de conflito entre padres da Igreja e autoridades da coroa. Tornou-se comum, por exemplo, a participação de padres em rebeliões coloniais.

Apesar disso, de modo geral, a Igreja e o Estado português atuavam em harmonia. Nesse sentido, cabia ao Estado administrar a colônia, e à Igreja ensinar a obediência a Deus e ao rei.

Para guiar a alma do cristão, a Igreja estava presente em todos os momentos significativos da vida cotidiana, desde o nascimento até a morte. Para cada um desses momentos, havia um correspondente ato religioso considerado fundamental: o batismo, a confissão, a eucaristia, o casamento, a extrema-unção. A Igreja também proporcionava às pessoas momentos de lazer e diversão coletiva, quase sempre associados às festas religiosas: quermesses, cânticos, procissões, novenas etc.

Durante a missa, o sermão do padre servia também para divulgar informações sobre a vida na colônia, cumprindo o papel de noticiário, hoje desempenhado pelo jornal, pelo rádio e pela televisão.

Por tudo isso, a paróquia (congregação de fiéis da Igreja) tornou-se quase uma unidade administrativa do governo local, sendo responsável, inclusive, por uma série de registros públicos, emitindo certidões de nascimentos, casamentos e óbitos.

MONITORANDO O ESTUDO

1. Responda:

- Quais eram os vínculos entre Portugal e a Igreja católica?
- O que era o padroado?

2. Explique:

- os objetivos dos jesuítas na colonização;
- de que forma concretizaram esses objetivos.

3. Construa uma frase sobre a presença da Igreja na vida cotidiana da sociedade colonial. Utilize, para isso, as seguintes palavras:

- batismo;
- extrema-unção.

SOCIEDADE AÇUCAREIRA

Paraíso do senhor e inferno dos escravos

Nos primeiros séculos da colonização, a vida dos povoadores girava em torno da empresa açucareira. Assim, a sociedade colonial estruturou-se com base nos engenhos de açúcar.

O engenho era um mundo mais ou menos fechado, onde a vida das pessoas estava submetida às ordens de uma autoridade suprema: o senhor de engenho. Sua autoridade não se limitava apenas à propriedade açucareira, mas espalhava-se por toda a região vizinha, invadindo vilas e povoados, através de sua influência política.

O poder social do senhor de engenho tinha como base o poder econômico. Por sua vez, o poder econômico do senhor de engenho era sustentado pela terra, pelos escravos e pela exportação de açúcar.

A sociedade açucareira dividia-se, essencialmente, em dois grupos sociais opostos: **senhores** e **escravos**. Entre esses

grupos, havia uma faixa intermediária de pessoas que serviam aos interesses dos senhores. Citam-se como exemplo: alguns poucos trabalhadores assalariados (feitores, mestres de açúcar, purgadores etc.); agregados (moradores do engenho que prestavam serviços ao senhor em troca de proteção e auxílio); padres; alguns funcionários do rei; alguns raros profissionais liberais (médicos, advogados, engenheiros).

Características da sociedade açucareira

São características da sociedade açucareira:

- **ruralismo** – a vida da sociedade desenvolvia-se no engenho. Portanto, o campo era o centro dinâmico da sociedade;
- **patriarcalismo** – o senhor de engenho era o **patriarca** (chefe masculino) todo-poderoso da sociedade. Concentrava em suas mãos o poder econômico, político e ideológico;
- **estratificação social** – praticamente não havia mobilidade social, isto é, as pessoas não subiam nem desciam de sua posição social de origem.

Embora, na colônia, o senhor de engenho fosse todo-poderoso, seu poder era pequeno se comparado ao da burguesia metropolitana, que ficava com quase todo o lucro gerado pela comercialização do açúcar, enquanto ao senhor de engenho cabia apenas uma pequena parcela.

SOCIEDADE MINERADORA

O nascimento de movimentadas cidades

A exploração do ouro era a principal preocupação das pessoas que moravam na região das Minas Gerais. Em função do ouro, organizaram suas atividades, fazendo nascer importantes cidades, como Vila Rica (atual Ouro Preto), Congonhas do

Campo, Mariana, Sabará e São João del Rei.

A rendosa exploração do ouro fez de Minas Gerais um excelente mercado comprador de alimentos, roupas, ferramentas etc. Inúmeros comerciantes de Portugal e da própria colônia abasteciam a sociedade mineira com os produtos de que ela necessitava. Minas tornou-se um grande centro consumidor, gerando um importante mercado interno na economia colonial.

Mobilidade social

No Nordeste açucareiro, a instalação dos engenhos deu origem a uma sociedade rural, dominada pelo senhor de engenho.

Em Minas Gerais, a exploração do ouro deu origem a uma sociedade urbana e heterogênea, da qual faziam parte comerciantes, funcionários do rei, profissionais liberais e uma multidão de escravos. Os escravos chegaram a representar, em 1786, cerca de 50% da população total que vivia em Minas Gerais.³

Na sociedade mineradora, a ascensão social era relativamente mais fácil do que no nordeste açucareiro. Se, explorando o ouro, um homem se tornasse rico, podia frequentar as altas rodas sociais.

Comparando-se a mineração com a empresa açucareira, verifica-se que o trabalho nas minas, além de menor quantidade de equipamentos e instalações, exigia mão-de-obra menos numerosa. Disso se conclui que os investimentos de capital na mineração eram menores que os necessários ao funcionamento de um engenho. Por isso, o acesso à condição de minerador foi relativamente mais fácil do que o acesso à condição de senhor de engenho.

3. *Estatísticas históricas do Brasil*. Rio de Janeiro, IBGE, v. 3, 1987, p. 29.



Para a maioria dos negros escravos, a situação de vida na sociedade mineradora não foi melhor do que no nordeste açucareiro. A brutalidade da exploração do escravo talvez tenha sido pior. Extraído o ouro dos rios, o negro era obrigado a trabalhar o dia inteiro, com as pernas dentro da água, atoladas no barro. Devido à desumana condição do serviço, os negros morriam com cinco ou sete anos de trabalho na mineração.

Produção cultural

A riqueza fácil e abundante que vinha do ouro pareceu, no princípio, inesgotável. Iludidas por essa impressão, muitas pessoas gastavam suas fortunas em supérfluos e extravagâncias. Outras utilizaram suas riquezas para incentivar as artes. Não é de admirar que o primeiro movimento literário significativo do Brasil, o **arcadismo**, tenha surgido em Minas Gerais. Do mesmo modo, aí surgiram também nossas primeiras grandes figuras no campo das artes plásticas (Aleijadinho, Mestre Ataíde) e da música (Emérico Lobo Mesquita, Francisco Gomes da Rocha, Inácio Parreiros Neves).

MONITORANDO O ESTUDO

1. Explique:

- como se desenvolveu a sociedade açucareira;
- o papel desempenhado pelos engenhos nessa sociedade;
- como era composta (em termos de grupos sociais) a sociedade açucareira.

2. Explique:

- como se desenvolveu a sociedade mineradora;
- a importância das cidades nessa sociedade;
- como era composta a sociedade mineradora.

Sugestões de filmes: *Xica da Silva* e *Quilombo* (Globo Vídeo), dirigidos por Cacá Diegues.



Reflexão

A sociedade colonial brasileira teve características diversas na região do açúcar e do ouro. Compare a sociedade do açúcar e a sociedade do ouro.

COTIDIANO NA HISTÓRIA

Poder do macho A autoridade absoluta do senhor de engenho

“O senhor de engenho era a figura central do seu grupo familiar. Determinava as funções que cada membro da casa-grande deveria desempenhar.

A esposa do senhor de engenho era totalmente submissa ao marido. Vivia para ter filhos, fazer doces, costurar e bordar. Não tinha estudos. Sua vida social limitava-se a ir à igreja e a conversar com escravas.

Os filhos homens costumavam passar uns tempos em casa de amigos ou parentes que lhes pudessem transmitir alguns ensinamen-

tos fundamentais. O filho mais velho era orientado para suceder o pai na chefia do engenho. Dentre os demais filhos, um geralmente se tornava padre, outro se formava em Direito pela Universidade de Coimbra, em Portugal. O advogado ajudava a transformar em poder político o prestígio social da família.

Nessa época, era comum o casamento de mocinhas de quinze anos com homens de cinquenta e até mais idade. Os namoros e casamentos precisavam da autorização do pai.

Havia casos de escravas que delatavam namoros e encontros das sinhás-moças (filhas) ou sinhás-donas (esposas). Por vezes, essas histórias levavam o senhor a ordenar o assassinato da esposa ou de uma filha.”



Família de um senhor de engenho indo à igreja. Obra de Rugendas

Saga – A grande História do Brasil.

São Paulo, Abril Cultural, 1981.
v. 1, p. 190-1 (Texto adaptado.)