

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH  
MESTRADO PROFISSIONAL EM  
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

**PPGH**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
HISTÓRIA

**ENSINO DE HISTÓRIA E LIVROS DIDÁTICOS: DIÁLOGOS ENTRE OS  
EDITAIS DO PNLD 2012-2015, O MANUAL DO PROFESSOR E  
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

**Virginia da Silva Xavier**

**RIO GRANDE  
2017**



**VIRGINIA DA SILVA XAVIER**

**ENSINO DE HISTÓRIA E LIVROS DIDÁTICOS: DIÁLOGOS ENTRE OS  
EDITAIS DO PNLD 2012-2015, O MANUAL DO PROFESSOR E  
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação no Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação da professora (a) Dr (a). Júlia Silveira Matos.

**RIO GRANDE  
2017**

## **EPIGRAFE**

### **Oração ao tempo**

És um senhor tão bonito  
Quanto a cara do meu filho  
Tempo tempo tempo tempo  
Vou te fazer um pedido  
Tempo tempo tempo tempo  
Compositor de destinos  
Tambor de todos os ritmos  
Tempo tempo tempo tempo  
Entro num acordo contigo  
Tempo tempo tempo tempo

(Caetano Veloso)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico a minha filha Lívia,  
Minha mãe Vera Beatriz,  
Minha madrinha Maria Clair,  
Meu avô Antônio Silva.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço....

A Universidade Federal do Rio Grande, instituição que me acolheu no período de 7 anos, onde concluí duas graduações e nesse momento o Mestrado;

Ao LABEC- Laboratório independente de Pesquisa em ensino de Ciências Humanas por ter me proporcionado larga experiência e aprendizado que levarei para o resto da vida;

Ao grupo de pesquisa: O ensino de História, sentido e narrativas oportunizando o desenvolvimento da minha pesquisa e crescimento acadêmico;

Aos meus professores e orientadora pela contribuição;

A minha família pelo apoio e confiança;

Aos meus amigos que me acompanharam durante a jornada em especial minha grande amiga Darcylene Pereira Domingues;

## **RESUMO**

No presente trabalho de conclusão de mestrado visamos analisar como os atuais Manuais do Professor de História que somados aos Livros Didáticos de História, voltados para o Ensino Médio, são utilizados pelos docentes para o ensino de História nas escolas públicas estaduais da cidade do Rio Grande. Entretanto, antes de adentrarmos propriamente a análise dos manuais do professor de História, nos deteremos no estudo e análise dos próprios editais do Plano Nacional do Livro Didático, devido ao seu caráter regulador da produção dos mesmos, assim como dos livros didáticos. Esses editais tem uma função central na elaboração do conjunto de coleções dos livros didáticos, sejam os de História ou de outras áreas do conhecimento, pois em sua estrutura apresenta condições e regras para que as coleções participem da concorrência pública a que o edital se propõe. Com vistas a atender toda essa demanda de análise, este trabalho de conclusão do mestrado foi estruturado em três capítulos. No primeiro analisamos os editais do PNLD 2012 e 2015 a fim de perceber transformações; no segundo analisaremos os manuais dos professores com um olhar voltado para os manuais responsáveis pela formação de professores e no terceiro e último capítulo apresentaremos um estudo centrado na aplicação de questionário para perceber se a utilização do manual do professor tem alguma contribuição nas aulas de História

**PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História – PNLD – Livros didáticos**

## **ABSTRACT**

In this course conclusion work aimed at analyzing how the current Professor of History Manuals which added to the textbooks of history, aimed at high school, are used by teachers for teaching history in public schools of Rio Grande. However, before we enter properly analyzing the teacher's history books, we will concentrate on the study and analysis of own edicts of the National Textbook Plan because of its regulatory character of production thereof, as well as textbooks. These edicts have a central role in preparing the set of collections of textbooks, are the History or other areas of knowledge, for in its structure presents terms and conditions for the collections to participate in the public that the bid competition is proposed. In order to meet all this demand analysis, this working conclusion of the Master has been structured into three chapters. In the first we analyze the edicts of PNLD; the second will analyze the manuals for teachers in relation to tenders and the third and final chapter will present a study focused on the daily and practical application in the lives of teachers in the classroom, the use of teacher manuals and student of history, in high school .

**KEY-WORDS:** History of education - PNLD - Textbooks

## Sumário

Introdução.....	1
1. Ensino de História e Livros didáticos: uma análise do Edital do PNLD .....	4
2. Os manuais do professor de História e os editais do PNLD 2012 e 2015: regulação ou homogeneização?.....	23
2.1 Código disciplinar da História e o manual do professor.....	24
2.2 O guia do livro didático 2015: os livros didáticos aprovados pelo PNLD.....	49
3. Os manuais do professor de História, os editais do PNLD 2012 e 2015 e a prática docente na vida diária da sala de aula: experiências de professores.....	65
3.1 O uso de questionário e consciência histórica: professores de História e suas percepções.....	75
Considerações Finais.....	112
Livros didáticos analisados.....	116
Referências Bibliográficas.....	118



## **Introdução**

No presente trabalho de conclusão de mestrado visamos analisar como os atuais Manuais do Professor de História que somados aos Livros Didáticos de História, voltados para o Ensino Médio, são utilizados pelos docentes para o ensino de História nas escolas públicas estaduais da cidade do Rio Grande.

No decorrer do trabalho utilizamos como teórico Jörn Rüsen já que Rüsen atribui o livro didático como o guia mais importante para uma sala aula e é através dele que se deve favorecer a aprendizagem histórica. A seguir, no terceiro capítulo, é utilizado os quatro processos mentais conferidos também por Rüsen que são: experiência interpretação, orientação e motivação.

A metodologia proposta por Roque de Moraes, Análise de Conteúdo, é aplicada nos três capítulos que consiste em isolar e categorizar enunciados afim de produzir-lhes sentido a partir de dados quantitativos.

Em um mundo marcado pelo surgimento das novas tecnologias e a utilização de variadas mídias virtuais na educação, o livro didático, por excelência, é a mídia impressa que apesar da mais antiga, ainda é a mais utilizada nas salas de aula. Essa premissa se justifica não somente pelo fato das mídias virtuais estarem presentes na vida da grande maioria dos brasileiros e brasileiras, ainda sim nas escolas públicas são encontradas em um baixo percentual, como por exemplo no caso das escolas localizadas nas zonas rurais, mas também há alguma forma de resistência quanto a utilização de mídias na educação por parte de educadores ou quanto na receptividade por parte dos educandos. Já o livro didático que é adotado no ensino brasileiro desde o século XIX e produzido e fiscalizado pela legislação brasileira desde o início do século XX até os dias atuais, é distribuído trienalmente para ensino fundamental e médio nas cinco regiões do Brasil. Desde a redemocratização brasileira e conseqüentemente a redemocratização do ensino, houve a criação de órgãos que pudessem aperfeiçoar a funcionalidade da distribuição do livro didático no país, com isso foi criado o PNLD, o Plano Nacional do Livro Didático em 1996, a política pública mais antiga ainda em vigor no Brasil. O PNLD tem a função de distribuir

o livro didático às escolas públicas, mas para isso, antes os livros passarão por um processo de inscrição e seleção por meio de editais como apresentamos no capítulo I. Esse processo de avaliação e seleção tem por finalidade selecionar as obras inscritas que constarão no Guia do Livro Didático como também avaliarão se os padrões da obra e dos conteúdos se encontram enquadrados como pede o edital e se segue as exigências de alguma legislação. Um exemplo quanto a padrões da obra é que todo manual precisa obedecer a um número específico de páginas destinados ao livro do professor, como também a capa e contracapa precisa estar de acordo com as normatizações exigidas pelo edital. Quanto a avaliação dos conteúdos, os editais avaliam quais os livros abordam as leis vigentes também exigidas no edital como a inclusão da cultura afro brasileira, indígena, relações de gênero ou se há menção de propagandas partidárias ou publicitárias o que se existir, nesse caso acarretará na exclusão no processo de disputa a entrada ao mercado editorial do livro didático.

Os editais de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção das obras didáticas, apesar do PNLD estar em prática desde 1996 são muito recentes, estão em vigor, segundo o site do FNDE, a partir do PNLD de 2006. Mas esse dado só vem a corroborar que apesar dessa política pública ser a mais antiga em prática no Brasil está em constante aperfeiçoamento.

De acordo com Vitória Rodrigues Silva, a autora comparou em seu artigo os editais de 2009 e 2012 e defende que a cada triênio os editais se alteram minimamente para dificultar a entrada no mercado editorial. Dessa forma as mudanças do livro não são só para impedir a entrada no mercado editorial, mas para atender inúmeras relações.

No capítulo II discutimos a construção de um código disciplinar de História através dos manuais do professor no início do século XX. Esses manuais para professores foram elaborados por intelectuais dentre eles Jonathas Serrano, Amélia Americano Domingues de Castro, Murilo Mendes entre outros que perceberam a necessidade de renovação teórica e metodológica no ensino para assumir características próprias já que os conteúdos de História estavam impregnados por características do modelo europeu. Ana Cláudia Urban faz um levantamento em seu livro “Didática da História: contribuição para a formação de professores”. A autora analisa os manuais que foram produzidos no período entre os anos 1917 a 1963 e que também são abordados nesse trabalho de conclusão de mestrado. Na sequência foi apresentado manuais do professor presentes nos livros didáticos de História

dos anos de 1980 até os livros do último PNLD 2015. Esse comparativo que traçamos ao longo desse capítulo de como eram e como são hoje esses manuais para a formação de professores nos oferecem um suporte para compreendermos a necessidade de cada período. No início do século XX os intelectuais estavam inclinados a desvincular-se de um ensino que evitasse a memorização, que agregasse contribuições da psicologia e pedagogia e inspirava-se mais aos métodos estadunidenses do que franceses, mas mesmo assim, frente a tantas renovações, os conteúdos referentes à história brasileira eram escassos. Já nos anos de 1980 presenciamos a volta a memorização como método infalível de aprendizagem. É nesse período que o Brasil está na transição do período ditatorial para a redemocratização brasileira o que se entende a manutenção da tradição do ensino em memorizar os grandes nomes e datas cumprindo a pedagogia do questionário. Mais adiante, no ano de 1996 com a criação do PNLD, houve também a aparição de novas vertentes teóricas e diretrizes elaboradas pelo governo como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Por fim, apresentamos os livros didáticos de 2015 que foram eleitos para compor o Guia do Livro Didático. A partir de suas resenhas, percebemos um caráter formador de consciência histórica e aprendizagem histórica. Essa percepção surgiu a partir do momento em que foram encontrados nas resenhas conceitos utilizados por Jörn Rüsen, apesar de nenhum autor de livro didático citar seu nome.

Apesar dos problemas que os professores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul encontram-se atualmente com o sucateamento das escolas, o parcelamento dos salários, a desvalorização profissional, mesmo assim, sete professores disponibilizaram tempo para responder um questionário de 21 perguntas relacionadas não somente ao livro didático, mas aos desafios do professor de história em uma escola pública e se há a aplicação dos quatro processos mentais propostos por Jörn Rüsen no processo de ensino aprendizagem. Neste último capítulo através do questionário, podemos perceber a utilidade do livro didático para cada docente em sala de aula e também se houve alguma afinidade com as teorias de Rüsen (processos mentais), teórico este muito utilizado nesse programa de Mestrado.

## **1. Ensino de História e Livros didáticos: uma análise do Edital do PNLD**

A relação entre o ensino de História e as aprendizagens históricas no universo escolar é mediada pelos livros didáticos. Essa afirmação pode parecer forte aos olhos de um leitor à primeira vista, mas, ao analisarmos o contexto escolar logo veremos que os livros didáticos possuem um papel destacado nas relações traçadas entre professores e alunos. Nessa dimensão de pesquisa, no presente capítulo propomos uma análise dos critérios e regulamentos do edital que convoca as editoras para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Plano Nacional do Livro Didático 2015.

Nosso foco de estudo são os editais de seleção exigidos para as obras de História, que são nosso objeto de pesquisa, pois esses, após passar por minuciosos critérios de avaliação, quando aprovados, constam no Guia do Livro Didático de ensino médio 2015 e conseqüente, ficam disponíveis nas redes de ensino da cidade de Rio Grande para os anos de 2015, 2016 e 2017. Esse guia é uma ferramenta oferecida aos professores através de resenhas e orientações para facilitar o processo de escolha quanto a melhor obra a ser utilizada aos seus pressupostos educacionais ou do projeto da escola. Observamos que os critérios exigidos às editoras para a produção, o manual do professor não sofreu grandes alterações, entre os anos de 2012 e 2015, pois foi inserido somente mais um critério que diz que o manual do professor “oferece orientações sobre princípios, critérios e instrumentos de avaliação, considerando a especificidade da disciplina História” (edital 2015). Entretanto, ainda podemos questionar quanto aos critérios de exigência e avaliação do Edital do PNLD, se eles influem apenas nas estruturas das obras didáticas de História ou também na forma de apresentação dos conteúdos? Qual a relação direta entre edital e o manual do professor? Essa problemática e discussão serão um eixo do capítulo aqui apresentado.

Utilizamos como marco teórico Jörn Rüsen por este fazer o elo entre livro didático e consciência histórica como mostra em seu artigo “o livro didático ideal”. Segundo Rüsen, o livro didático é o guia mais importante da aula de história e é a partir dele que se deve favorecer a aprendizagem histórica. Segundo o autor ele aponta que há um déficit na análise

de livros didáticos e justifica que ainda não houve uma pesquisa mais profunda e contínua sobre as potencialidades e limitações na sua utilização. A proposta em analisar os editais do PNLD é de perceber como esse propõe critérios de seleção e produções dos manuais do professor, assim como dos próprios livros didáticos. Esse tema vai ao encontro à teoria de Rüsen em que aponta quatro aspectos da utilidade do livro didático para o ensino prático que são: formato claro, estrutura didática clara, relação produtiva com o aluno e relação com a prática da aula. A presença desses quatro itens está presente em algumas resenhas contidas no Guia do PNLD para facilitar o norteamo de docentes e selecionar melhor os livros didáticos a serem utilizados nas suas aulas. Nesse mesmo viés, percebemos o aumento das exigências do PNLD e proporcionalmente a exigência de uma melhor postura teórico-metodológica por parte do docente no qual é demonstrado através do manual do professor. Essa postura exigida aos docentes tem relação com desenvolvimento de uma consciência histórica de modo que seja transmitida sob a perspectiva da aprendizagem histórica aos discentes.

Na resenha do livro Caminhos do homem de Adhemar Marques e Flávio Berutti por exemplo, aponta que “(...) a abordagem da cultura histórica deve relacionar presente e passado, problematizando mudanças e permanências que constroem o sentido histórico das sociedades” (PNLD 2015-História). Desse modo, as ferramentas para o desenvolvimento da consciência histórica precisam estar articuladas nos livros didáticos de forma que este possa incitar nos discentes a percepção e experiências históricas. Esta relação desconstrói o velho atributo que o ensino de História seja apresentado como “mera sequência de temas” e a “falsa ideia da história como fato fixo” (RÜSEN, 2010: 124), ele deve desenvolver a reflexão e interpretação histórica e formação crítica e reflexiva de alunos e alunas. Concomitante ao pensamento de Rüsen, atribuímos essa maneira de aprendizagem histórica à proposta teórico-metodológicas inseridas no manual do professor.

Optamos utilizar como metodologia a análise de conteúdo proposta por Roque Moraes, que segundo o autor: “Uma análise textual envolve identificar e isolar enunciados dos materiais a ela submetidos, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes, descrição e interpretação (...)” (MORAES, 2007, p89). Essa metodologia será aplicada no primeiro capítulo nos editais de seleção dos PNLD de 2012 e 2015 e no terceiro capítulo nas resenhas dos livros didáticos de História para o ano de 2015. Dessa forma, a

análise será importante para compreendermos quantitativamente e qualitativamente os objetivos propostos nos editais e resenhas.

O programa que atende a distribuição de livros didáticos é o mais antigo em vigor no Brasil. Indubitavelmente o livro didático é um instrumento de intercessão entre ensino e aprendizagem e é nessa direção, que observamos que os processos de avaliação dos livros didáticos tiveram como um de seus pilares no Brasil a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) no ano de 1929, responsável para que os livros didáticos chegassem até as escolas. Para isso, o INL tinha como função legislar as políticas públicas que iriam ser incorporadas a esse material. Esse órgão foi criado com o intuito de “fiscalizar a nacionalização” do livro didático, já que antes disto, o governo precisava comprar livros fora do Brasil, ou seja, o objetivo do INL era criar uma identidade nacional que fosse perpassada através do ensino escolar. A reforma educacional começou a passar por mudanças a partir do momento em que o governo provisório de Getúlio Vargas decretou a lei de número 19.402 de novembro de 1930, no qual criou o Ministério da Educação e Saúde. Mas, foi somente sete anos depois que o INL foi posto em prática através da Reforma Capanema. Segundo Andrea Lemos Xavier Gaulucio antes disso:

Em sua primeira fase de atuação o INL não teve uma centralidade no sentido da produção, mas foi um dos braços do Estado em seu projeto mais amplo de desenvolvimento que beneficiou a estruturação do sistema empresarial do livro brasileiro (GAULUCIO, 2010:01).

A partir do pensamento de Gaulucio percebemos que o momento de sua criação, o INL não apresentou grandes mudanças significativas, pois sua atuação foi maior entre as décadas de 1960 e 1970. Assim, como mencionado pela autora, esse projeto favoreceu futuramente a consolidação do livro didático no Brasil. Nessa direção, a Reforma Capanema implantada sob o decreto de número 1.006 de 30 de novembro de 1938 apresentou a primeira política de legislação e controle de produção do livro didático no Brasil, a CNLD. A Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) tinha como função, segundo Rita de Cássia Cunha Ferreira, fiscalizar os materiais didáticos servindo de filtro ao autorizar ou não a utilização dos mesmos nas redes educacionais de ensino primário e secundário do país (FERREIRA, 2008). Dessa forma, a CNLD foi o órgão responsável pelo controle não apenas pedagógicos, mas também ideológicos a partir de uma cultura política que se apresentava no período do Estado Novo. Conforme Ferreira: “A CNLD foi

um pequeno alicerce no projeto do Estado Novo de construção da identidade nacional” (FERREIRA, 2008:17). Com o fim do Estado Novo e a saída de Gustavo Capanema do Ministério da Educação, os 40 anos posteriores até a implantação do PNLD foram marcados por adequações que reestruturavam a legislação quanto às condições de produção, importação e utilização do livro didático. Ainda sobre as continuidades da política de avaliação e regulação, devemos perceber que em 1964 tivemos outra modificação nas políticas que legislaram os livros didáticos. No período do Estado Novo a preocupação com a construção de uma identidade nacional, agora no período de Ditadura Militar, a preocupação era de cunho ideológico, marcados pela censura e a ausência de liberdade democrática.

Diversos setores da sociedade ou indivíduos de alguma forma sofriam repressões por parte do governo e o ensino de História também sofreu restrições em meio ao período ditatorial no qual o Brasil atravessava. Nesse contexto, a disciplina de História deu lugar à disciplina de Moral e Cívica. Um exemplo dessas novas adequações foi sob o decreto- lei 8.460 na qual restringia a liberdade da escolha do livro didático ao professor De acordo com Rezende e Nunes os valores propostos por esta disciplina:

(...) faziam parte dos conteúdos presentes dos livros didáticos de EMC, o que leva a considerar a disciplina como parte da estratégia psicossocial elaborada pelo governo militar, uma vez que atuava nas formas de pensamentos e nas subjetividades individuais com o objetivo de interferir na dinâmica social. Desejava-se moldar comportamentos e convencer os alunos acerca das benesses do regime para que estes contribuíssem com a manutenção do regime. (NUNES & REZENDE, 2009: 2).

O surgimento dessa disciplina nos faz perceber a necessidade que o então governo tinha em promover uma educação cívica centrada na ideologia do Estado, através da criação de uma cadeira que apoiava a manutenção do regime militar sustentado pelo um suposto ideal democrático. Entretanto, de forma mais explícita, essas reformas se somavam a estratégias de intervenção por meios mais duros e às vezes com consequências físicas como nos casos de repressões para aqueles cidadãos que tentavam burlar a censura. De um modo ou de outro, a repressão ditatorial esteve em todos os âmbitos da sociedade não poupou tampouco o ensino de História. Foi somente em 1985 com o fim da Ditadura Militar, que o Brasil aspirou ares de uma recém-consolidada democracia, o ensino mais

uma vez passou por novas transformações e uma delas foi às comissões que fiscalizavam os materiais didáticos, com a implantação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que nas palavras de Rita de Cássia Cunha Ferreira:

(...) enquanto as duas primeiras foram formadas em governos autoritários e suas funções imbricaram-se às ideologias de seu tempo, o PNLD assume características de uma política de Estado, uma vez que tem havido continuidade na avaliação dos livros escolares, de forma independente do governo (FERREIRA, 2008:12).

A autora divide em três momentos o processo de transformação dos livros didáticos: os dois primeiros foram marcados por políticas públicas que regiam as demandas para a veiculação de conhecimentos estabelecida sob os olhares de governos autoritários, enquanto que terceiro momento teve o PNLD como destaque, foi uma política implantada em um período em que o Brasil passava por uma reestruturação democrática. É nesse momento em que o ensino inicia um processo que aspirava se desprender de uma história positivista, patriótica e limitada e passa a almejar e produzir uma história centrada nos sujeitos que fazem a história. Mas, mesmo sobre as réguas de um país democrático, o livro didático ainda assim, carecia de uma política pública que o fiscalizasse e designasse o que seria “aceitável” para ser abordado em seu conteúdo.

Como percebemos, o livro didático oferece certas limitações quanto a suas dimensões e tamanho, o que torna uma missão impossível dar conta de uma História totalizante, se pudéssemos chama-la assim. É a partir de 1996 que o PNLD assumiu a função de fiscalizador e avaliador dos livros didáticos que serão distribuídos para as escolas públicas brasileiras. E somente em 2002 que o PNLD começou a atender a distribuição dos livros didáticos através de coleções. Em 2002 os editais classificatórios passaram a constar no site do FNDE relacionando todos os critérios que devem ser obedecidos pelos editores de livros didáticos. Segundo Vitória Rodrigues e Silva:

Os editais para a participação no PNLD são bastante técnicos e detalhados. Uma infinidade de disposições, exigências e determinações são feitas, relativas a diversos âmbitos: administrativo, jurídico, comercial, editorial especialmente os aspectos físicos das obras e conteúdo (SILVA, 2011:03).

Os livros que passarem por essa seleção e estarem de acordo com esses minuciosos critérios serão assim aprovados para serem lançados no mercado editorial dos materiais didáticos e oferecidos às escolas públicas brasileiras. Dessa forma, os editores que



produzem o material didático e se inscreverem para o processo de seleção, terão direito a concorrer a uma das vagas. Passando por esse método de seleção, o livro (coleção) será aprovado pelo MEC e oferecido aos professores junto com a resenha da obra para facilitar o processo de escolha.

A partir dessa última transição de governo com criação do PNLD, podemos observar as mudanças estruturais e didático-pedagógicas dos manuais didáticos, essas modificações segundo Maria Margarida Dias de Oliveira ocorreram em grande parte, graças às pesquisas sobre livro didático que se surgiram a partir do século XX, e que se intensificaram ao longo dos anos. A autora afirma que os trabalhos sobre livros didáticos “Foram importantíssimos, pois mapearam um elemento que se tornou indispensável nas escolas.” (OLIVEIRA, 2010:01)

E mais do que mudanças estruturais, o MEC passou a distribuir livros didáticos nas escolas públicas de ensino fundamental a partir do ano de 1996 e especificamente o livro didático de História e Geografia em 1997. Já para o ensino médio, a distribuição de livros didáticos foi progressiva, atendeu em 2005 alunos de 1º ano das regiões norte e nordeste com manuais de português e matemática. Entretanto, somente a partir de 2007 começaram a distribuir os livros de História. Se faz fundamental ressaltar que esse material que chega até as escolas, destinados a alunos e professores é escolhido através de editais que tem como objetivo convocar editores para o processo de inscrição e avaliação de suas obras.

Nessa perspectiva, analisamos que as transições de governo que o Brasil atravessou dois períodos autoritários que compreenderam o período do Estado Novo e Ditadura Militar, nos quais a produção de material didático era regulamentada pelo Estado. Após, a redemocratização brasileira essa mesma produção continuou a ser regulamentada pelo Estado, mas através de outra “roupagem” através do Plano Nacional do Livro Didático com a possibilidade de padronização dos manuais escolares através dos editais. A justificativa para esta premissa atribui-se ao perceber que os editais são repletos de minuciosos critérios, como exemplo, número máximo de páginas para livro do professor e livro do aluno, o que limita a mão do autor e do editor na construção do material didático. Essas são tarefas muito particulares que não dependem apenas do autor e sim de diversos personagens envolvidos nessa composição. Entre tantas orientações, percebemos que a linguagem é um dos pontos centrais de atenção, pois como aponta o edital de 2015, o livro didático de

história deve superar o verbalismo e dar conta dos conteúdos a serem estudados, como demonstraremos a seguir. No entanto, pensar na linguagem dos livros didáticos é um problema para os autores, isso porque, no século XX, as formas de escrita, como bem apontou Renan Silva (2015:77) passaram a ser um ponto importante no ofício do historiador. Assim como nas tendências historiográficas do século XX, segundo Silva (2015:78) o Edital de 2015 solicita que a escrita da história supere o etnocentrismo e por consequência o anacronismo, apesar de que esse último, pode ser facilmente associado a escrita didática. Nessa direção, Ana Maria Monteiro (2012:195), alerta para um ponto que também aparece destacado no Edital do PNL 2015, que é a relação entre os saberes históricos e as vivências dos estudantes, de maneira a criar uma ponte comunicativa entre o docente e o discente no ambiente escolar. Podemos perceber, então que, o autor fica basiliado pelas exigências do edital do PNL e as próprias tendências da historiografia vigente.

É o caso citado por Roger Chartier em “A mão do autor e a mente do editor” onde o autor cita o caso de Dom Quixote quando visita uma gráfica em Barcelona e percebe de um lado a tiragem de folhas, de outro a revisão, a correção, ou seja, ocorre uma divisão de tarefas na qual autores não desempenham papel principal ( CHARTIER, 2014). De fato, essa realidade percebida entre os séculos XV e XVIII era um processo que se destinava a produção de uma cópia correta que não dependiam somente da vontade do autor, mas também de ordens de discurso já pré-estabelecidas que conduziam a obras e as condições para sua publicação. A questão levantada por Chartier e serve como base para esse capítulo é se esta situação é diferente nos dias atuais, já que os livros textos são redigidos e corrigidos pelos autores na tela de um computador? Mesmo com a modernização e facilidade advinda da era da informática, não exige intervenções e mediações entre os autores, já que o trabalho final é realizado por um conjunto no qual remeterá o livro como selecionado em um dos planos que recebe mais investimentos no Brasil.

O livro Projeto Araribá de 2007 está dividido em 20 tarefas na elaboração deste material, são elas: elaboração dos originais, coordenação editorial, edição de texto, assistência editorial, preparação de texto, coordenação de design e projetos visuais, projeto gráfico e capa, coordenação de produção gráfica, coordenação de arte, edição de arte, assistência de produção, coordenação de revisão, revisão, coordenação de pesquisa

iconográfica, pesquisa iconográfica, coordenação de bureau, tratamento de imagens, pré-impressão, coordenação de produção industrial e impressão e acabamento. Cada setor de produção muitas vezes está composto com mais de um profissional que se utilizam da divisão do trabalho para mais próximo o livro possa estar do que Jörn Rüsen chama de “o livro didático ideal” e atender a infinidade de requisitos exigidos pelo edital. Segundo Chartier “O livro não é uma entidade fechada: é uma relação; é um centro de inúmeras relações.” (CHARTIER, 2014:42) Da palavra relações subtende-se a priori a apropriação das categorias intelectuais e estéticas com a palavra escrita, depois o poder sobre a escrita como forma de controlar a interpretação. Essas relações de poder estão diretamente ligadas a construção de editais, que não apenas limitam autores e editores, mas que estabelecem normas técnicas.

Mas não são somente as relações de poder determinantes na construção dos editais, as novas concepções teórico-metodológicas também obrigaram os editais a exigirem outras visões de História, dessa forma, os livros didáticos permitiram uma reflexão sobre a História que antes era construída de estruturas narrativas pré-concebidas disseminadas nos manuais, como exemplo de Carlo Ginzburg, que segundo Roger Chartier, contribuiu para uma mudança historiográfica com sua proposta de análise histórica indiciária ou reflexões a partir de estudos de caso, micro-histórias ou estudos comparativos.

Embora notamos que nos editais a cada triênio surjam com algumas especificações a mais, como é o caso dos editais de 2012 e 2015 apresentados aqui, não podemos deixar de destacar sua exigência com a História presente, visto que, o manual didático tem que fornecer as ferramentas necessárias para que o aluno possa entender o contexto histórico ao relacionar passado e presente. Segundo o edital de 2015 nos últimos anos, esses editais adequam-se as novas concepções historiográficas no que tange o ensinar e aprender História. O edital destaca:

1. Desestruturar perspectivas históricas eurocêntricas, etnocêntricas, monocausais e cronológico-lineares;
2. Superar métodos e práticas pautados na memorização, no verbalismo e na expectativa de dar conta de um vasto repositório de conteúdos factuais;
3. Avançar para além da chamada “falsa renovação” que apenas dá nova roupagem a antigas e obsoletas práticas, com a incorporação superficial de diferentes linguagens.

Além dessas exigências definidoras de princípios e finalidades dos conteúdos, o edital também indica as formas de como a história escolar vem a favorecer os alunos a analisarem diferentes fatos históricos a fim de estabelecerem continuidades e rupturas sobre os contextos. De acordo com edital de 2015 o livro tem de estar apto para que o discente e docente:

- a) Identifique, de modo significativo, as relações entre as experiências atuais dos jovens e as de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas das suas;
- b) Adote estratégias que possibilitem transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados;
- c) Compreenda os processos históricos a partir do manejo de informações sobre o passado, de modo a compreender e expressar pontos de vista fundamentados sobre as experiências das sociedades pretéritas;
- d) Coloque os estudantes diante de fontes históricas diversas, de diferentes procedências e tipologias, cotejando versões e posições, entendendo-as como materiais com os quais se interroga e se reconhecem as chaves de funcionamento do passado e que permitem construir inteligibilidades sobre o tempo presente.

Essas novas concepções de paradigma retiradas do edital de 2015 vem de encontro ao que Roger Chartier sinaliza em “A História ou a leitura do tempo”. O autor define a crise da História nos anos de 1980 e 1990 a partir do momento em que a disciplina História reivindicou o seu cientificismo e segundo Chartier “reconhecer esse paradoxo leva a repensar oposições formuladas demasiado bruscamente entre a história como discurso e a história como saber” (CHARTIER, 2014:14).

Ao analisar os editais (2012 e 2015), ao mesmo tempo em que percebemos renovações historiográficas, também percebemos arbitrariedades e jogos de dominação. O edital nada mais é do que regramentos cada vez mais rigorosos que possibilitam as editoras participarem do PNL, com isso, podemos relacioná-lo também a um jogo, a uma competição como exposto por Durval Muniz de Albuquerque Júnior em “História: a arte de inventar o passado: ensaios de teoria da História”. Assim como o futebol, o uso livro didático é uma prática comumente utilizada na cultura ocidental e da mesma forma também é contaminado por interesses ideológicos e mercadológicos desvirtuado da sua função pedagógica. Segundo Durval Muniz

O jogo passa a ser um modelo de representação do mundo; a luta, a rivalidade, a emulação e a guerra passam a ser pensadas como a base de todo edifício social, como atividades centrais na elaboração de qualquer cultura. (ALBUQUERQUE 2007: 167)

De fato, se pensarmos nos editais como um jogo e conseqüentemente resultado de embates, perceberemos os enfrentamentos e a competição incessante de forças. Isso porque segundo Júlia Silveira Matos “o livro adquire uma face de produto, mercadoria, dentro de um **jogo** editorial de consumo” (MATOS 2013:27). Quando o historiador consegue interpretar esses editais ele avalia um sistema de regras para assim poder visualizar uma inteligibilidade.

Portanto, ao analisarmos a longa trajetória de consolidação e afirmação do livro didático no Brasil, um olhar mais atencioso deve se voltar para as diversas facetas que este manual possui. Ora considerado como um produto cultural através de dados do INEP de 2012, onde ele é considerado o 2º livro mais lido do Brasil e por estar presente nas memórias escolares da grande maioria dos brasileiros e por ser, muitas vezes, a única leitura e referencial acessível aos discentes. Sobre o papel dos livros didáticos para a constituição das memórias dos sujeitos, discorreu Antonia Terra de Calazans Fernandes:

No caso do trabalho de coleta de depoimentos referente à pesquisa em curso, uma outra entrevista exemplifica o processo de construção do valor atribuído ao livro. A depoente foi entrevistada na seguinte situação: o livro didático estava sendo estudado em sua faculdade e por isso ela foi solicitada a procurar seus antigos manuais para analisá-los em sala de aula. Por essa razão, vasculhou sótãos e encontrou livros do tempo em que frequentou o antigo primário e o ginásio. Com os livros na mão, passou a lê-los e a recordar as vivências da escola. Passou, então, a avaliar a sua escolaridade e a recordar sua trajetória (FERNANDES, 2004: 536).

O trabalho solicitado na faculdade levou a depoente a rememorar suas vivências escolares a partir da materialidade do livro didático.

Outra face do livro didático é o caráter ideológico, segundo a autora Júlia Silveira Matos isso aponta “(...) o quanto são materiais imersos em uma face ideológica que transcende a visão do autor, mas adentra as expectativas de mercado. ” (MATOS, 2009: 10). Um exemplo é o já mencionado nesse trabalho sobre os diferentes governos já transitados no país e, conseqüentemente, os ajustes sofridos na educação, como a direitos conquistados a partir dos movimentos afirmativos com a inserção das leis 10. 639 de 2003 e 11.445 de 2006, respectivamente, cultura afro e indígena, mas também a própria

interferência dos autores, mesmo que inconsciente, com seu posicionamento e visões de mundo.

Quanto a outra faceta sobre o ponto de vista mercadológico, os investimentos realizados no PNL D transformaram esse programa no maior do mundo. Em 2015 foram distribuídos gratuitamente mais de 137 milhões de livros didáticos nas cinco regiões do Brasil. O governo é o principal financiador desse plano e é ele quem estabelece os critérios para a aceitação ou não para que determinadas obras adentrem as escolas brasileiras através de editais. De acordo com Matos

A influência de Estado na própria seleção dos livros que compõe o Guia, demonstra como os livros didáticos estão comprometidos com um conjunto de demandas abertas por programas oficiais e, dessa forma, longe de serem meros instrumentos ou recursos puramente didáticos, mas sim documentos repletos de ideologias sejam elas oficiais ou não (MATOS: 2009:31).

Ao encontro dessa premissa podemos concluir que os critérios para inserção das obras exigidos nos editais são observados constantemente não apenas para evitar a ocorrência de falhas, “(...)”, mas também pela renovação das políticas educacionais que desde a redemocratização brasileira, vêm mudando de acordo com o Ministério e a visão de governo.” (MATOS, 2010:67). Os manuais que encontramos no Guia do Livro Didático são aqueles que obedeceram a todos os critérios contidos no edital e conseqüentemente, estão habilitados para serem utilizados nas escolas. No momento, utilizarmos como fontes principais os editais que convocam as editoras para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Plano Nacional do Livro Didático 2012 e 2015, após passarem por minuciosos critérios avaliação e aprovação, essas obras constarão no Guia do Livro Didático de ensino médio 2015 e conseqüente, estarão disponíveis nas redes de ensino da cidade de Rio Grande.

A fim de perceber possíveis modificações de um edital para outro analisamos os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação referente aos editais de 2012 e 2015. Apresentamos uma tabela inseridos os critérios gerais de inscrição de obras didáticas para melhor explicitar se houve critérios incluídos ou retirados do processo de avaliação:

Cr�terios	Edital 2012	Edital 2015
Do Objeto	X	X
Dos Prazos	X	X
Das obras did�ticas	–	X
Das condi�es de participa�o	X	X
Das caracteriza�es das obras did�ticas	X	X
Dos procedimentos	X	X
Do processo de avalia�o e sele�o das obras	X	X
Da acessibilidade	X	X
Do processo de habilita�o	X	X
Dos processos de aquisi�o, produ�o e entrega	X	X
Das disposi�es gerais	X	X

Estão apresentados 11 critérios gerais para seleção de obras didáticas e podemos observar que apenas um critério foi inserido de um edital para outro. Analisamos os 10 critérios comuns aos dois editais, mais o critério que passou a constar no edital de 2015.

O primeiro critério tem a finalidade de apresentar o caráter do edital: “o objeto”. Esse critério especifica o caráter do edital que é de convocar editores para a inscrição de obras didáticas no processo de avaliação e seleção do ano em questão, ou seja, o próprio livro didático deve ser proposto em forma de coleção.

O segundo critério “dos prazos” diz respeito às etapas de cadastramento pelas quais os editores deverão se submeter como pré-inscrição, inscrição e entrega das obras didáticas atendendo a um horário e data estipulados. O diferencial é o edital de 2015 exige também a entrega de livros digitais.

O item a seguir “obras didáticas” novo critério contido no edital de 2015, trata da composição das obras especificadas, nas quais os materiais didáticos deverão ser inscritos em um desses dois tipos de composição a tipo 1 e tipo 2. Na primeira enquadra livros digitais e impressos e na segunda, livros impressos e PDF.

O critério quanto à “caracterização da obra”, coleção ou volume único, diz respeito a quais áreas do saber as obras didáticas inéditas serão avaliadas. Estão incluídos no edital de 2015 a disciplina Artes e o número de páginas do material didático específico tanto para o manual do professor quanto livro do aluno.

Em “as condições de participação”, este item especifica a inscrição no edital para editores que desejam concorrer ao processo e que estes deverão atender as condições de participação do programa.

O critério que diz respeito “aos procedimentos” especifica os meios de pré-inscrição, inscrição e entrega das obras didáticas. A pré-inscrição refere-se ao cadastramento de editores e envio da obra em formato finalizado via endereço eletrônico. Os editores serão convocados para realizar a inscrição e a entrega da documentação e obras pré-inscritas em local, data e horário estabelecidos no edital.

O item do processo “de avaliação e seleção das obras” consiste nas etapas do processo de avaliação a começar pela triagem, a pré-análise e a avaliação pedagógica. A triagem, caráter eliminatório, tem a função de examinar os atributos físicos e editoriais das obras inscritas de acordo com os critérios de avaliação. A pré-análise tem o objetivo de



examinar a conformidade dos documentos apresentados em relação às obras inscritas e a avaliação pedagógica será realizada por equipes técnicas como professores do próprio quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e da rede pública de ensino.

Quanto ao critério “acessibilidade”, enquadra os alunos com deficiência visual, estes receberão o Mec Daisy disponibilizados em DVD tanto para livro do professor quanto livro do aluno mediante a censo escolar.

O critério processo de “habilitação” é responsabilidade da Comissão Especial de Habilitação, instituída pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE, concede ao editor, pessoa jurídica, como detentor dos direitos autorais da obra. O processo compreenderá a habilitação do editor e da obra.

O requisito quanto os processos de “aquisição, produção e entrega”, ajusta negociações de preços para aquisição das obras escolhidas, é formalizado através de contrato administrativo com os editores e após a assinatura de contratos os editores estarão aptos a iniciarem a produção das obras didáticas e a distribuição às escolas públicas de ensino médio.

O último quesito disposições gerais, apresenta implicações e ressalvas quanto aos critérios impostos no edital.

A partir do edital de convocação, foram examinados os livros didáticos e selecionados aqueles que atenderam os requisitos de inscrição, triagem e os critérios de exclusão, como por exemplo, a estrutura da obra, estrutura do CD em áudio da língua estrangeira, DVD Room do livro digital, a seguir serão examinadas as especificações técnicas de produção das obras didáticas tanto aos livros impressos quanto aos livros digitais. Nesse momento, direcionamos um olhar mais atento para os livros didáticos de História, a fim de perceber se os critérios de avaliação sofreram modificações do edital de 2012 para o de 2015. Esse processo de seleção representa um padrão de qualidade para as obras didáticas que se fez a partir de critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e por meio de critérios eliminatórios específicos a cada área do saber. Quanto aos critérios comuns, o manual didático deve estar submetido conforme mostra o edital de 2012:

(1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio;

- (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- (4) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- (5) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
- (6) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.

Comparado ao edital de 2015, notamos a inclusão de mais dois critérios quanto à “perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos” e a “pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso”.

Já quanto aos critérios específicos das áreas, este edital diz que “a configuração de uma área de ensino pressupõe a explicação de objetivos comuns a serem alcançados” (edital 2012). É através dos PCN’s, (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino médio que se consolidará o conjunto de competências a serem desenvolvidas pelos alunos de ciências humanas, tais como:

- (1) processar e comunicar de forma ampla informações e conhecimentos;
- (2) reconhecer e aceitar diferenças, mantendo e/ou transformando a própria identidade, percebendo-se como sujeito social construtor da história;
- (3) compreender que as sociedades são produtos das ações de diferentes sujeitos sociais, sendo construídas e transformadas em razão da intervenção de diversos fatores;
- (4) obter informações contidas em diferentes fontes e expressas em diferentes linguagens, associando-as às soluções possíveis para situações-problema diversas;
- (5) compreender que as ações dos sujeitos sociais são realizadas no tempo e no espaço, criando relações e desdobramentos variados, sem determinismos;
- (6) compreender que as instituições sociais, políticas e econômicas são historicamente construídas/reconstruídas por diferentes sujeitos sociais;
- (7) desenvolver a autonomia intelectual a partir da problematização de situações baseadas em referências concretas e diversas, rompendo com verdades absolutas ou deterministas;

(8) trabalhar com diferentes interpretações, relacionando o desenvolvimento dos conhecimentos com os sujeitos sociais que os produzem;

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

Foram incluídos no edital de 2015 mais um critério que visa “garantir desenvolvimento de atividades interdisciplinares e o reconhecimento da relevância da integração entre os componentes curriculares da área de ciências humanas, e desta com outras áreas do conhecimento”. (edital 2015)

Presentes nos editais de 2012 e 2015, apresentaremos as exigências aplicadas aos livros didáticos de História e aos manuais do professor a fim de perceber também se houve transformações de um edital para outro o que diz respeito aos critérios eliminatórios específicos para o componente curricular de História:

(1) utiliza a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, elaborada nos últimos anos, considerando-a efetivamente como ponto de reflexão e de discussão, não ficando restrita à intenção inicial ou à introdução;

(2) opera com os conhecimentos historiográfico-pedagógicos de forma condizente com o desenvolvimento etário, intelectual e cognitivo dos estudantes do ensino médio;

(3) compreende a escrita da história como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade, possibilitando não só a apropriação do conhecimento histórico, como também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador, a partir de fontes diversificadas;

(4) orienta os alunos a pensarem historicamente, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreenderem as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo;

(5) explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica), apresentando coerência entre as opções teórico-metodológicas explicitadas e o desenvolvimento dos textos principais, textos complementares, atividades, ilustrações e com os objetivos gerais do ensino de História para o ensino médio;

(6) evidencia coesão entre os textos, imagens e atividades, fazendo referência objetiva e constante aos pressupostos metodológicos assumidos, auxiliando o professor e o estudante

na sua utilização;

(7) desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, com vista à construção da cidadania;

(8) contribui para o aprofundamento dos conceitos estruturantes da disciplina, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, encadeamento, duração, sucessão, periodização, fato, tempo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança, diferença, contradição, continuidade, permanência, mudança, evidência, causalidade, ficção, narrativa, verdade, ruptura, explicação e interpretação;

(9) estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência histórica e a pluralidade social, com respeito e interesse;

(10) aborda os preceitos éticos na sua historicidade, evitando assim que eles fiquem subsumidos a mandamentos morais e cívicos que não condizem com os objetivos educacionais atuais, nem tampouco com o atual estágio de produção do conhecimento histórico;

(11) contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, do raciocínio crítico e da capacidade de apresentar argumentos historicamente fundamentados;

(12) apresenta recursos variados quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, relatos, depoimentos, charges, fotografias, reproduções de pinturas, dentre outros;

(13) oferece imagens acompanhadas de atividades de leitura, de interpretação e de interação, referenciando, sempre que houver pertinência, sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico;

(14) está isenta de situações de anacronismo, que consiste em atribuir aos agentes históricos do passado, razões ou sentimentos gerados no presente, interpretando-se, assim, a história em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas;

(15) está isenta de situações de voluntarismo, que consiste em aplicar a documentos e textos uma teoria a priori, utilizando a narrativa dos fatos passados, ou presentes, apenas para confirmar as explicações já existentes na mente do autor, oriundas de convicções

estabelecidas por motivos ideológicos, religiosos, acríticos ou pseudocientíficos;

(16) está isenta de erros de informação (tópica, nominal, cronológica) e/ou de indução a erros ocasionados por informações parciais, descontextualizadas e/ou desatualizadas.

(17) está isenta de estereótipos, caricaturas e/ou simplificações explicativas que comprometam a noção de sujeito histórico e/ou induzam à formação de preconceitos de qualquer natureza;

(18) transcende a abordagem histórica associada a uma verdade absoluta ou ao extremo relativismo e oferece condições de tratamento dos conhecimentos históricos a partir de um problema ou de um conjunto de problemas, ao longo da obra.

A partir dos 18 critérios retirados do edital de 2012 e comparados ao edital de 2015, foi possível perceber a inclusão de mais dois critérios que determinam desenvolver “abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008” e incorporar “possibilidades efetivas de trabalho interdisciplinar e de integração da reflexão histórica com outros componentes curriculares das ciências humanas e também com outras áreas do conhecimento”. (Edital 2015)

Da mesma forma, os critérios quanto ao manual do professor permanecem os mesmos incluídos apenas mais um critério em que diz que o manual didático de História tem de oferecer “orientações sobre princípios, critérios e instrumentos de avaliação, considerando a especificidade da disciplina História”. (Edital 2015). Os demais critérios estabelecidos ao manual do professor devem conter informações complementares e orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da história, extrapolado sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório; orientar o professor sobre as possibilidades oferecidas para a implantação do ensino de história da África, da história e cultura afro-brasileira e das nações indígenas, considera conteúdos, procedimentos e atitudes; norteia o professor a considerar o seu local de atuação como fonte de análise histórica e como recurso didático, pondera as diferentes condições de acesso e a diversidade nacional; oferece suporte para a percepção e compreensão do espaço construído e vivido pelos cidadãos, além de toda a cultura material e imaterial aí envolvida.

A partir da análise dos critérios atribuídos nos editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do livro didático PNLD 2012 e 2015 constatamos não só a necessidade que o livro didático tem de atender uma infinidade de disposições e exigências feitas de diversos âmbitos tanto administrativo, jurídico, comercial, editorial e reflexos de políticas públicas, mas também revelam a preocupação quanto ao desenvolver das potencialidades da aprendizagem quanto ao ensino de História. De acordo com Vitória Silva também nos últimos editais, as concepções teórico-metodológicas ganharam maior relevância obrigando que alterassem a visão ou a concepção de História atribuída na escola. Isso mostra que as transformações ocorridas nos editais são mais do que ampliações da lista de critérios, mas essas atitudes manifestam a renovação do ensino de História, despreza a mera transmissão de conhecimento e atribui ao discente uma postura crítica reflexiva oferecendo condições para o desenvolvimento de uma consciência histórica e conseqüentemente, a busca pelo livro didático ideal.

Portanto, pensar o papel dos editais no processo de produção dos livros didáticos aponta para um cenário fundamental que é a própria atuação dos docentes em sala de aula. Sendo assim, qual a relação direta entre os manuais do professor de História e os editais? Prossegue a mesma dos livros didáticos? Com vistas a responder essa problemática, no próximo capítulo analisamos a relação entre os manuais do professor de História e os editais do PNLD de 2012 e 2015.

## **2. Os manuais do professor de História e os editais do PNLD 2012 e 2015: regulação ou homogeneização?**

Pensar nas relações entre os saberes históricos constituídos em sala de aula e os livros didáticos tem sido tema de análise de diversos estudiosos, como Kazumi Munakata que discute a engrenagem estabelecida entre editais e autoria, Tania Regina de Luca que analisa a primeira experiência de regulação dos livros didáticos ainda durante o governo de Getúlio Vargas, Ana Maria Monteiro que fez um trabalho cuidadoso junto as experiências de professores com os livros didáticos. Por fim, ainda podemos citar a obra organizada por Helenice Aparecida Bastos Rocha, Luís Reznik e Marcelo de Souza Magalhães ao reunir trabalhos de grande contribuição para o debate sobre os livros didáticos, suas temáticas e papel no ensino de História. Claro que aqui precisamos reconhecer que temos muitos outros estudiosos de renome nessa área, como Rebeca Gontijo, Circe Bitencourt, Juliana Filgueiras, Selva Fonseca, Margarida Dias e Maria Inês Stamatto entre outros que contribuem em muito para esse Trabalho de Conclusão de Mestrado- TCM.

Na direção dessa discussão historiográfica, no presente capítulo analisamos a trajetória histórica e contribuição para a constituição do código disciplinar da História dos principais manuais da história no Brasil no subtítulo intitulado Código disciplinar e o manual do professor. Na continuidade de nossa análise, através do subtítulo O guia do livro didático 2015: os livros didáticos aprovados pelo PNLD, apresentamos as coleções participantes do Guia do professor produzido no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático. Ao final deste capítulo demonstramos e discutimos como o livro do professor se enquadra no conceito de Manual didático, pois se propõe a ensinar ou direcionar a forma de ensino a ser ministrada pelo professor.

## 2.1 Código disciplinar da História e o manual do professor

A trajetória ao qual percorre a disciplina de História em nossos dias teve seu início como bem aponta Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli na França no contexto das transformações revolucionárias no século XVIII. Se a Revolução Francesa é considerada um marco historiográfico, pois pontua a mudança da História Moderna para Contemporânea com a aparição da burguesia no cenário político, essa mesma burguesia interage também no processo de transformação da História em disciplina ensinável, através de uma educação pública, gratuita, leiga e obrigatória.

No Brasil, a disciplina de História surge juntamente com o colégio D. Pedro II e por seu pioneirismo, os conteúdos ministrados no Brasil estavam impregnados por tendências europeias, já que os livros utilizados eram importados da própria Europa. Essa premissa explica também porque até poucos anos atrás alguns docentes se utilizavam e até hoje ainda se utilizam a da “pedagogia do questionário”, pois os livros europeus no século XVI eram produzidos com perguntas e respostas inseridas. A partir de então, se formou culturalmente a prática da reprodução. Dessa forma, a implementação do colégio D. Pedro II se manifestou como um espaço intelectual capaz de formar um patriotismo brasileiro. Segundo a autora Michele Borges Martins a respeito da necessidade da formação de uma identidade nacional

A referência sobre uma historiografia que trata a brasilidade de forma homogênea nos faz perceber que a identidade brasileira foi construída em detrimento de outras (...) esse projeto de criação de um perfil para a Nação não rompeu com a ideia de missão civilizadora disseminada em nossa colonização por parte dos portugueses. (MARTINS, 2015: 58)

Como apontou a autora, mesmo com a necessidade de uma renovação teórica e metodológica no ensino para assumir suas características próprias, o ensino ainda estava impregnado de resquícios do modelo europeu que ainda permaneceram ou foram silenciados por não se encaixarem no modelo civilizador, como é o caso dos negros e índios que ficaram as margens da historiografia brasileira.

O cenário que observamos ao final do século XIX e início do século XX é o nascimento de um ensino de História, na tentativa de constituir uma identidade brasileira ainda mais que segundo Martins “(...) a criação do IHGB e do colégio D. Pedro II ocorreu



em um momento tenso, pois o recém “nascido” Estado brasileiro ainda era ameaçado pela possibilidade de uma nova unificação com Portugal” (MARTINS, 2015: 57). Mesmo assim, com essa carga de dependência que o Brasil possuía da História europeia, por se tratar de um país jovem e, por conseguinte, uma produção historiográfica também jovem, apesar disso, “pode-se afirmar que, a partir de 1860 as escolas primárias e secundárias começaram a, sistematicamente, incluir em seus programas a história nacional (...)” (SCHMIDT, BARCA, 2009:12). Essa inclusão como explicitada na citação de Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca justifica o surgimento dos manuais do professor produzidos no início do século XX, onde intelectuais começaram a preocupar-se em produzir textos que contribuíssem para a vida prática docente e consequentemente contribuísse também para a construção de um código disciplinar. Michele Borges Martins na sua dissertação intitulada “Jonathas Serrano e a práxis docente: proposições para o ensino de História” aponta que Serrano é um dos intelectuais que refletiram sobre a construção de um código disciplinar em História, a autora também aponta que nesse período não existia instituições responsáveis pela formação de professores e que esses manuais vieram a auxiliar no fazer histórico. De acordo com Martins “(...) o código disciplinar engloba todos os aspectos que são socialmente aceitos como formadores do ensino da história – currículo, metodologias, valores, concepções teóricas e práticas de uma época”. (MARTINS, 2015: 27)

Observamos que o ensino de História faz sua tentativa de desprendimento da história europeia, mais efetivamente em meados dos anos de 1930. É nesse período que os conteúdos de História, mais especificamente História do Brasil tiveram como objetivo a construção de uma formação nacional para o país através de nomes dos grandes heróis, marcos históricos e a construção de um sentimento de amor à pátria. Ao encontro dessa afirmativa podemos referenciar a autora Rita de Cássia Cunha Ferreira onde a autora cita os órgãos responsáveis pela fiscalização de um dos maiores disseminadores de ensino no Brasil que é o livro. Em 1929 foi criado o INL (Instituto Nacional do Livro), esse órgão tinha a intenção de fiscalizar a nacionalização do livro didático, que passava a ser produzido no Brasil, ou seja, a principal função do INL era monitorar os manuais para que esses fizessem referências à nacionalidade do país atrelado ao ensino nas escolas. A partir dessa preocupação de regulação do livro no Brasil, esse período ficou marcado pela

implantação de políticas gestoras de fiscalização. Na mesma medida oito anos mais tarde, em 1938, foi criada outra política pública também responsável por regulamentar o ensino que transparecesse a criação de uma identidade nacional, a CNDL (Comissão Nacional do Livro Didático). Essa comissão foi fruto de um governo de Estado que representava o período do Estado Novo, portanto, visava transformações não apenas de cunho pedagógico, mas também ideológicos.

No decorrer até os anos de 1961 o ensino de História se restringiu apenas em adaptações ou restrições nas propostas educacionais já instauradas no Brasil. Um exemplo disso foi à criação de um decreto que vetava a escolha do livro didático pelo professor. Elencando mais situações que restringiam o livro didático no Brasil, conforme Selva Guimarães Fonseca, o período pós 1964 foi o momento em que a disciplina de História assumiu uma identidade comandada pelas forças dominantes que reprimiu o atual cenário brasileiro. A partir da constituição de 1967, o Estado fica desobrigado a financiar o ensino e caem drasticamente os investimentos no setor educacional. De acordo com Fonseca o ano de 1968 ficou conhecido como o mais repressivo no período da ditadura civil militar, ao mesmo tempo em que nesse período foi marcado pelas reformas universitárias com a criação de cursos de graduação e pós graduação, por outro lado, o regime atacava movimentos estudantis ao cercear qualquer possibilidade de crítica ao novo modelo das universidades, a ordem instituída por meio de um decreto proibiu “(...) qualquer forma de manifestação política não autorizada, provocativa ou subversiva.” (FONSECA, 2010:22). Esse modelo educacional passou por mais uma reformulação quando no início de 1969 por meio de mais um decreto e amparado pelo Ato Institucional número 5 de dezembro de 1968, autorizava cursos superiores a atender as necessidades de mercado, dessa forma, desqualificava uma formação sólida ao priorizar o ensino de curta duração e técnico. O decreto de 12 de dezembro de 1969 também amparados pelo AI-5 instituiu a inclusão da disciplina moral e cívica regulamentada pela Comissão Nacional de Moral e Civismo. Assuntos referentes à pátria, nação, heróis históricos eram temas recorrentes nessa disciplina. A lei 5.692-71 veio a justificar a obrigatoriedade dos estudos de Moral e Cívica como disciplina, posteriormente constituiu-se a disciplina de Estudos Sociais. A disciplina de Estudos Sociais reuniu Geografia e História em uma única matéria. Nesse sentido, a área de ciências humanas foi reduzida drasticamente tanto na disponibilidade de carga

horária quanto a sua “intensidade”, como mencionado por Selva Fonseca (2010). A intensidade aqui mencionada faz menção às restrições que docentes sofreram a ministrar aulas de História ao coagir por vezes de forma violenta as discussões de certos assuntos que possam a suscitar a crítica ao atual governo e a situação da política brasileira.

De acordo com Fonseca, no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos de 1980 foi onde mudanças significativas no cenário educacional começam a acontecer. Com a ditadura civil militar enfraquecida devido à aparição dos movimentos sociais, como também a organização de debates e trocas de experiências fizeram emergir alguns movimentos, principalmente por parte de educadores, que repensavam a problemática da educação no Brasil. A partir dos debates surgidos as vésperas da redemocratização brasileira algumas redes de ensino, sejam elas nas pequenas ou grandes cidades começaram a experimentar novos caminhos para abordar o ensino de História.

De um modo geral, é imprescindível observar cronologicamente as transformações da disciplina História no quadro educacional brasileiro através dos governos instaurados em períodos diferentes, mas também indispensável perceber que antes mesmo da luta pela solidificação da História como disciplina, precisou, em primeiro plano, pensar na construção do código disciplinar da didática da História através dos manuais responsáveis pela formação de professores como aponta Ana Cláudia Urban (2010) no livro intitulado Didática da História. Esses manuais são os indicativos de como o ensino de História foi pensado e desenvolvido. O que hoje percebemos no século XXI não só através de livros específicos para a formação de professores, percebemos também através do “Manual do Professor”, distribuídos juntamente com a coleção de livros didáticos escolhidos pelos professores das escolas públicas para a utilização em um período de três anos. Conferimos que o livro do Professor é um dos formatos atuais dos Manuais que Ana Claudia Urban analisa em sua obra Didática da História que foram produzidos no início da década de XX.

Nos primeiros livros didáticos de História, ao final de todo livro didático do aluno, era disponibilizado um número de páginas de referências e suportes teóricos metodológicos a serem empregadas junto ao conteúdo contido no livro do aluno. Nos dias atuais o MEC já disponibiliza um livro específico para uso do docente.

Ana Cláudia Urban abarca que no início do século XX o código disciplinar da didática da história estava dividido em dois momentos: como disciplina, onde é apresentada

a ideia de como ensinar e aprender História, ao apontar caminhos para a prática docente e incorporar discursos que legitimam cada período histórico. Esses elementos, chamados de textos visíveis, são aprendidos através da legislação vigente, currículos escolares, livro didático ou manual de formação de professores. O segundo momento da análise é pensar o contexto escolar na prática docente conhecido por textos invisíveis. A partir da compreensão da utilidade do código disciplinar da didática da história, Urban constata que mesmo que a disciplina didática da História não esteja presente nas grades curriculares da maioria das universidades brasileiras é possível percebê-la com nomenclaturas diferentes como Metodologia do Ensino de História, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Estas disciplinas fornecem o conjunto de fontes e invisíveis e visíveis para a compreensão das relações de ensino e aprendizagem.

Após tratar da constituição do código disciplinar de História quanto à disciplina ensinável, Urban discorre sobre a construção da disciplina de didática da História no Brasil ao elencar autores pioneiros na produção de manuais para formação de professores. Esses livros continham formas de se pensar o ensino de História, a aprendizagem e as relações que envolvem a prática docente, entendidas como já mencionado, como fontes visíveis. De modo geral, esses manuais eram e ainda são um guia de como os docentes deveriam aplicar as teorias formuladas através da didática da História em suas práticas no ensino.

Então, pensar de como “eram” e como “são” os manuais de formação de professores é traçar um comparativo de como estes ainda se aproximam ou se distanciam ao longo da constituição da disciplina de História. Para compreender como se constituíam os primeiros manuais destinados a formação de professores, tomamos como referência ainda a pesquisa de Ana Claudia Urban onde no capítulo “A construção do código disciplinar da didática da História no Brasil”, a autora se utiliza de seis manuais entendidos como fontes visíveis para entender a concretização do código disciplinar da Didática da História. Nesse caso, para o estudo em questão, utilizamos os mesmos manuais, produzidos no início do século XX para percebermos as principais referências utilizadas nesses livros que eram específicas para a formação de professores e traçar um paralelo com os livros didáticos destinados ao professor produzidos a partir dos anos de 1996, data esta que o livro didático se efetivou público e gratuito até os dias atuais.

Os primeiros manuais analisados é o livro “Methodologia da História na aula primária” publicada no ano 1917 e “Como se ensina História” de 1935 ambos produzidos por Jonathas Serrano. Essas obras tornaram-se essenciais para o norteamento na formação de professores. Elas contribuíram para construção de um código disciplinar da Didática da História através do diálogo da História com outras áreas do saber como psicologia, didática geral e pedagogia. No diálogo de Jonathas Serrano com seu tempo, foi inspirado no autor norte americano John Dewey.

É nesse autor que ele irá buscar, também, os referenciais básicos para a sua concepção do papel e do significado do ensino de História, bem como a sua perspectiva metodológica. Para esse autor, o ensino de História deve ter como referência primordial a experiência da criança, o estímulo à sua curiosidade e o desenvolvimento de significações com base nas necessidades reais das crianças, tendo como ponto de partida a relação passado/presente. (SCHMIDT,2004:193,194)

Serrano propõe “metodos especiais”, ou seja, ele desenvolveu métodos que evitassem a memorização e aplicassem conteúdos que despertassem o interesse do aluno. Maria Auxiliadora Schmidt complementa em seu artigo “História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil”, onde o contexto atual no qual o país passava propiciou para que essas ideias emergissem. Juntamente com o período da República Velha surgiu um grupo de intelectuais tencionados a modificar o cenário educacional brasileiro. De acordo com Schmidt, as lutas sociais de âmbito rural e urbano, a Semana de Arte Moderna, a nacionalização da educação entre outras, fizeram com que vários intelectuais brasileiros, dentre eles Jonathas Serrano, aderissem à causa.

Debruçamo-nos diretamente na fonte a obra Epitome de História Universal, primeiro livro publicado por Serrano. A obra analisada foi reeditada no ano de 1942 e a primeira publicação em 1913. Nas primeiras páginas do livro nos deparamos com algumas obras já produzidas pelo autor e comentários proferidos de outros intelectuais ou jornais. Um desses comentários é sobre o manual “Methodologia da História na aula primária” de 1917 mencionado por Urban e citado nesse trabalho, o livro recebe elogios de Afrânio Peixoto<sup>1</sup> que o descreve como um excelente volume que se apresenta em linguagem clara

---

<sup>1</sup> Afrânio Peixoto foi médico legista, político, professor, crítico, ensaísta, romancista, historiador literário. Nascido em Lençóis em lavras Diamantinas na Bahia em dezembro de 1876. Era membro do Instituto

e seus métodos aplicados ao ensino de História são resultados de observações de países da Europa e América, como é o caso do autor norte americano John Dewey utilizado por vários intelectuais no início do século passado. No comentário de Afrânio Peixoto, esse manual:

Não só de utilidade imediata para as normalistas e professoras, mas para todos os estudiosos desses problemas, educadores e curiosos, é este livrinho tão bem feito, pensado, escrito e até impresso, que dá vontade irresistível de ler e aprender, e mais, ver brevemente outros tantos como esse, servindo a todas as disciplinas do curso normal. (Introdução de Epítome de História Universal, 1942)

O sucesso da obra Epítome da História Universal é também referenciado pelos autores Silvana Costa, Auro Rodrigues e José Silva no artigo intitulado “O livro Epítome da História Universal e o ensino de História<sup>2</sup>” publicado no V Colóquio internacional educação e contemporaneidade em Sergipe. Costa, Rodrigues e Silva afirmam que “(...) a obra foi distribuída pelos ginásios de todo o país tornando-se um clássico”. (COSTA, RODRIGUES, SILVA, 2011:04). Essa premissa vem a justificar o caráter inovador, para o ensino de História. A aceitação da renovação foi tamanha que a obra produzida por Serrano foi à porta de entrada como docente no colégio D. Pedro II. Segundo Martins (2015) a ascensão de Serrano no âmbito intelectual é percebida a partir da ocupação de cargos burocráticos administrativos dentre eles na Comissão Nacional de Censura Cinematográfica, no Conselho Nacional de Educação, na subdiretoria técnica de Educação do Rio de Janeiro e na Comissão Nacional do Livro Didático. Este último, a CNLD, segundo Rita de Cássia Ferreira dos trinta e dois professores que compunham o quadro de funcionário do Colégio Pedro II no ano de 1937, quinze eram integrantes da Comissão Nacional do Livro Didático, dentre eles estava Jonatas Serrano. Nas publicações de Serrano, o autor uniu em um único conceito professor-educador, já que “o docente precisaria construir sua prática de forma a ensinar para a vida em sociedade e não apenas para os livros”. (MARTINS, 2015:50)

---

geográfico e brasileiro (IHGB)

<sup>2</sup>O artigo em questão Epítome da História Universal e o ensino de História aborda uma análise quantitativa dos conteúdos propostos no livro Epítome da História Universal, trajetória de seu autor Jonathas Serrano e envolventes do processo de edição da obra.

A seguir, apresentamos um quadro simplificado do quadro original contido no artigo Epítome da História Universal e o ensino de História<sup>3</sup>. Esse quadro especifica o conteúdo apresentado no livro Epítome da História Universal.

<b>Título da lição</b>	<b>Temática</b>	<b>Número de Ilustrações</b>
Introdução	Tempos pré-históricos	5
Antiguidade Oriental	Hebreus, Egípcios, Assírios, Babilônios, Fenícios, Medo-Persa, Índus, chineses.	11
Antiguidade Clássica	Grécia, Roma	45
Historia da Edade Média	Bárbaros, império byzantino no tempo de Justiniano, O Islamismo e sua propagação, Governo dos reis bárbaros. – Carlos Magno: a unidade imperial e o cristianismo do Ocidente, Feudalismo, A Igreja na Idade Média Organização e reformas – Conflitos com o poder temporal. Triunfo da Igreja, A Igreja na Idade Média – As heresias, as ordens religiosas, Inquisição, Os Árabes – Civilização – Conquista e influxo no Ocidente, Cruzadas, O século XIII. Vida intelectual – A escolástica; as universidades – a arquitetura gótica, O	39

<sup>3</sup> Ver artigo Epítome da História Universal e o ensino de História de Silvana Santana Costa, Auro de Jesus Rodrigues e José Adailton Barroso Silva

	<p>commercio e as cidades medievas – A Hansea. Flandres – Cidades italianas, Génova, Veneza, Milão, Florença – independência da Suissa, A arte militar na Edade Media – A guerra dos Cem Annos – A invasão Turca</p>	
Idade Moderna	<p>Descobrimientos marítimos. Origens, marcha e resultados, A Renascença. Seus caracteres na literatura e nas artes, Francisco I e Carlos V, A reforma – Luthero – As diversas seitas Anticatholicas, Henrique IV, Phillippe II – Isabel e Maria Stuart, A contra-reforma catholica. Reorganização. Os jesuítas, O absolutismo em França. Luis XIII e Luis XIV, o internacional direito nos tempos modernos. A diplomacia- o equilíbrio europeu e os exércitos permanentes. A arte militar dessa época,</p>	
Idade Contemporanea	<p>A Revolução Francesa. Apreciação geral das origens; marcha dos sucessos; Consequências, Consulado e Império (1799 –1815), Governo Constitucional na Europa, A Europa de 48 a 70, Século XIX – A literatura. O romantismo e as novas escolas literárias, Século</p>	22



	XIX – As Claude Bernard sciencias – As applicações das invenções: vapor, electricidade, etc – A filosofia, A América no século XIX e XX, A Grande Guerra.	
--	---	--

Através do quadro exposto percebemos que mesmo que os primeiros intelectuais, que de acordo com a autora Michele Martins, buscavam criar uma identidade brasileira através dos manuais didáticos, essa premissa não se aplica ao primeiro manual produzido por Serrano, ao observar no quadro a ausência da História Brasileira e uma super valorização da História da Idade Média e Moderna. Também se percebe o investimento de um elevado número de imagens presentes no manual.

A terceira obra citada por Urban responsável pela constituição de um código disciplinar da didática da História no Brasil chama-se “A pedagogia da História” de Murilo Mendes produzido em 1935. O manual demonstra uma preocupação com a renovação metodológica no Ensino de História propondo, segundo Mendes uma reflexão sobre Novas directrizes da methodology da história. Também discípulo de John Dewey, Mendes adotou em suas ideias o estilo de ensino americano para o ensino secundário brasileiro. Apropriou-se de métodos da filosofia da educação, ensino de história e reformas na escola secundária e inclusive suas ideias foram sugeridas ao Plano Nacional da Educação e também rejeitadas por seu “americanismo”. Na mesma linha que Serrano, Murilo Mendes acreditava que o estudo pautado na memorização provocava o desinteresse de aprendizagem do aluno. Segundo Itamar Freitas, pesquisador de Murilo Mendes:

Murilo Mendes ressaltava que alguns professores tentavam inovar: ofereciam um resumo prévio da lição, um quadro sinótico, um esquema, solicitavam um “ensaio sobre a matéria explicada”, mas os alunos não eram orientados para o trabalho extra-classe. Outros utilizavam mapas, gravuras como auxiliares na reconstrução do passado, faziam perguntas no meio da preleção, inseriam o teste como medida de verificação da aprendizagem. Contudo, não se extirpava o maior defeito do ensino: “o seu caráter formal, na transmissão dos conhecimentos” e o não atendimento “à modificação da conduta que os estudos históricos poderiam trazer ao adolescente” (FREITAS: 2004:167)

A partir dessa citação podemos perceber a tentativa de um ensino reflexivo e que suscitasse resultados reais de aprendizagem desprendendo-se da memorização. O autor sugere três elementos fundamentais para uma nova pedagogia: as finalidades, o conteúdo e a metodologia, esse tripé ocasionaria um processo de ensino-aprendizagem voltado para o aluno como agente do processo. Freitas finaliza seu artigo com uma incógnita através da pergunta: “que fim levou a pedagogia da história de Murilo Mendes?” Argumenta ainda que a pedagogia da história chegou a ser testada pelo próprio autor no ano de 1935 quando era professor assistente do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, mas já em 1938 seu nome não constava mais na relação de professores assistentes e presumindo-se a não aceitação de seus métodos em uma das muitas tentativas da inclusão da pedagogia da história em universidades paulistas. Ao mesmo tempo da não aceitação dos métodos de Murilo Mendes, o livro de Jonatas Serrano, que era então professor da escola normal do Rio de Janeiro e da escola D. Pedro II entrava para bibliografia da disciplina de metodologia do ensino primário.

Outra obra publicada no ano de 1952 escrita por Amélia Americano Domingues de Castro, o texto em questão foi fruto da tese de doutorado defendida no ano de 1950. Segundo Urban, Castro aborda “(...) elementos do ensinar história, tendo como referências as diretrizes psicopedagógicas do ensino, bem como os processos didáticos, como a seleção e o uso do material de ensino e a direção de aprendizagem. (URBAN, 2010:43). Percebemos nessa autora a preocupação não só com a apreensão do conteúdo, mas também com a criação de estratégias que venham a contribuir com a relação ensino- aprendizagem. Castro aponta em sua tese a relevância de estudar diferentes técnicas didáticas e diferentes modos de procedê-las na direção da aprendizagem, desde que correspondam aos princípios do método pedagógico.

Outra medida pioneira que contribuiu para a formação de professores foi através da fiscalização a aplicação de leis delegadas ao Ministério da Educação e Cultura. Com o crescimento demográfico e o período de desenvolvimento que o país atravessava, o governo Vargas investe em educação, mas principalmente no âmbito tecnológico devido ao crescimento da industrialização. O atual ministério foi responsável pela criação de uma série de outros órgãos alguns em vigor até os dias de hoje como a Cades- Campanha de Aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário, responsável inclusive por publicar a apostila Didática Especial de História no ano de 1959. Foi um material norteador na formação de professores.

O manual a seguir de João Alfredo Libanio Guedes intitulado “Curso de Didática da História” foi outra obra destinada à formação de professores atuantes em escolas secundárias fundamentais na construção do código disciplinar de História no Brasil. Mais contemporâneo que os demais, foi publicado no ano 1963 e seu trabalho se focou mais na teoria geral da Didática da História fundamentadas, como apontado por Claudia Urban, na psicologia do ensino de História, plano de aula, técnicas de ensino e a verificação da aprendizagem. Percebemos que o leque de atributos referentes à Didática da História acrescenta novas técnicas para seu desenvolvimento como, por exemplo, a preocupação com o planejamento de aulas. Em uso da Didática da História, Guedes apresenta métodos e técnicas de trabalho em sala de aula priorizando a psicologia como fundante para o conhecimento do adolescente. Já em meados dos anos de 1960, o autor sugeria a “Sala de História”, usada por educadores ingleses como forma não somente de propiciar o método, mas também instrumentos didáticos aos educandos.

O manual “O ensino da História no Primário e no Ginásio” de Miriam Moreira Leite produzido também na década de 1960 é uma obra que faz referências ao campo da psicologia e faz alusão a um campo de investigação advindos por questões pessoais. Essa premissa é confirmada pela própria autora em 1982 quando em uma entrevista publicada para um livro da Anpuh, ela relata a inspiração que teve como aluna, professora e mãe para a execução da obra. Os trabalhos de Leite se relacionam a imagens, fotografia e memória, isso justifica o ponto de partida da obra ter surgido de suas próprias memórias.

Esse grupo de autores representam o pioneirismo da produção de manuais destinados a formação de professores no Brasil, que, por meio de influências estrangeiras,

práticas na sala de aula ou das memórias, pensaram métodos e técnicas para formularem uma didática da História.

Seguimos nesse trabalho o mesmo método de Ana Claudia Urban que apresentou tais autores para relacioná-los com a segunda parte do trabalho que seriam os autores pós 1980. No caso desse trabalho, nosso objeto de análise serão os livros didáticos de História do ensino fundamental destinados ao professor e produzidos a partir de 1996. Justificamos a utilização dos livros de ensino fundamental e não médio já que este é o tema principal do trabalho. Em primeiro lugar, selecionamos livros do ensino fundamental, pois os livros de ensino médio passaram a ser oferecidos progressivamente, atendendo em 2005 alunos de 1º ano nas regiões norte e nordeste com manuais de português e matemática e somente em 2007 são distribuídos livros de História. Nesse caso, se fossemos verificar os manuais de ensino médio eles já estariam mais adequados às novas diretrizes solicitadas pelo PNLD e como teríamos um marco temporal relativamente curto, impossibilitaria de perceber os processos de transformações e adequações ao longo do tempo. Nesse caso, aumenta nosso campo de estudo analisar os livros didáticos produzidos do ano de 1996 até o último PNLD de 2015 a fim de perceber as rupturas e ou continuidades nos manuais contemporâneos apresentados como “manuais do professor”, espaço esse destinado a orientações teórico-metodológicas a docentes, formato esse semelhante as obras destinadas a formação de professores selecionadas por Ana Claudia Urban e que também faz parte desse estudo.

Observamos que ao longo desses 20 anos de fiscalização e distribuição do livro didático no Brasil por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que esses manuais passaram por certas transformações e adequações provenientes de tentativas de melhoria do ensino, aperfeiçoamento da aplicação da didática da História e novas legislações que surgem ao longo dos tempos. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, essas reestruturações curriculares se propunham também:

(...) a incorporação de novas perspectivas historiográficas como metodologia de ensino (por exemplo, o trabalho com linguagens culturais-cinema, música e fotografia, entre outras; além do trabalho com o documento escrito). (SCHMIDT, CAINELLI, 2009: 16)

Ao retrocedermos um pouco mais e pensarmos no livro didático produzido no ano de 1985 notaríamos uma larga diferença para os livros dos dias atuais, já que nesse ano o Brasil passa por uma redemocratização, as linhas teóricas e os métodos de ensino são

apresentados com maior liberdade. Ao analisar os cadernos de exercícios de uso exclusivo dos professores “História do Brasil: as origens, a colonização e a independência” para ensino fundamental, 1º edição, no ano de 1983 de autoria de Eli Alabi Lucci e “História do Brasil: para uma geração consciente” já em sua 5ª edição para ensino médio no ano de 1986 de Gilberto Cotrim, embora que um dos livros tenha sido publicado no período da ditadura militar e o outro pós-ditadura militar notamos que ainda a pedagogia do questionário era aceita como método de ensino-aprendizagem em ambos. A nota destinada ao estudante em um dos cadernos proferida pelo professor Elian Lucci corrobora com esta afirmativa:

Os exercícios que responderá foram elaborados partindo dos mais simples para os mais complexos, isto é, aqueles que vão exigir de você um pouco mais de atenção e raciocínio. Inicialmente, procure responder os exercícios sem recorrer ao livro. Por meio das suas respostas, você poderá avaliar se realmente aproveitou o estudo realizado no capítulo e se conseguiu fixar e interpretar os conhecimentos que procuramos transmitir-lhe. (LUCCI, 1983)

De acordo com as palavras do professor Elian Lucci, o exercício para qualificar o processo de aprendizagem do aluno seria se o mesmo conseguisse responder as questões propostas pelo caderno sem precisar recorrer ao livro didático que acompanha o caderno para conferir a resposta certa. É importante salientar que, os exercícios do livro são com questões objetivas, como por exemplo, numerar a segunda coluna de acordo com a primeira, completar frases e cruzadinhas. Um pouco diferente é o livro de Gilberto Cotrim do ano de 1985 “História do Brasil: para uma história consciente”, onde percebemos questões similares ao livro de Lucci, mas a grande maioria das questões apresentam perguntas explicativas.

Os dois cadernos de exercícios apresentados, demonstram as transformações surgidas sobre a concepção de como se aprende História, mas frisamos que os exercícios não sugerem autonomia sobre a avaliação do professor e nem a interpretação própria do aluno, visto que as respostas já constam em letras na cor vermelho no caderno de exercícios e ainda não percebemos, nesse período, a introdução de questões interpretativas relacionadas à passado e presente, é um período de transição teórica e metodológica.

Seguindo o pensamento de Schmidt e Cainelli, na década de 1980:

(...) as reflexões apresentadas nesse período apontam a existência de diversas abordagens e temáticas para o ensino de história, além de questionamentos acerca dos conteúdos curriculares, das metodologias de ensino, do livro didático e das finalidades do seu ensino.” (SCHMIDT, CAINELLI, 2009:13)

Esteticamente os livros sofreram grandes transformações, tanto em número de páginas, grafia, ilustrações, aparição de correntes teóricas diferentes ao positivismo. Como exemplo, destacamos duas questões, uma do livro de Elian Lucci e outra de Gilberto Cotrim para visualizarmos as diferentes abordagens:

Elian Lucci (1983):

Preencha os espaços em branco:

Os dois reis de Portugal que sucederam a D. João III foram:

-Em 1157, **D. Sebastião**

-Em 1578, o cardeal **D. Henrique**

Gilberto Cotrim (1985):

Explique por que a produção nacional foi sufocada pela concorrência estrangeira, no mercado interno brasileiro: **A taxa privilegiada conseguida pela Inglaterra pelo Tratado de 1810 foi estendida as importações de todos os países, por intermédio de uma lei promulgada em 1828. Com as importações praticamente sem importações alfandegárias, os produtos estrangeiros foram dominando o mercado interno brasileiro, estabelecendo uma concorrência que tornava impossível o desenvolvimento da produção nacional.**

Percebemos, a partir da exposição das diferentes perguntas, que enquanto a primeira exige a memorização de nomes e datas, a segunda, embora com a resposta pré-estabelecida formulada, exige do discente uma maior compreensão do acontecimento histórico estudado.

Mas é somente em 1996 com a fiscalização do PNLD que esses livros passam a se comprometer a atender uma série de critérios exigidos pelos editais de seleção. Um desses critérios é que o livro do professor ofereça não só um conjunto de perguntas e respostas, mas que também ofereça orientações quanto à teoria e a metodologia contida no manual. Como o livro didático é avaliado e escolhido pelo próprio docente, o manual do professor vem a servir com sugestões norteadoras de seus próprios anseios na sua prática em sala de

aula, desse modo, é uma maneira de formar, ou melhor, orientar esse docente didaticamente na utilização do livro que ele mesmo escolheu.

Após analisar e demonstrar as pequenas, mas graduais transformações dos livros didáticos dos anos de 1980, prosseguimos analisando quatro livros didáticos produzidos a partir de 1996 e relacionamos o seu conteúdo com os manuais de formação de professores produzidos no início do século XX. Essa análise sugere perceber a relevância das orientações nas práticas docentes contidas no livro do professor tal qual eram os manuais pioneiros para a construção de uma Didática da História.

O livro do professor História: compreender para aprender, 8ª série, produzido no ano de 1998 pela editora FTD de autoria de Cristina Visconti Giovani, Zilda Almeida Junqueira e Sílvia Guena Tuono foi selecionado por ser publicado no início da atuação efetiva do PNLD. Vale salientar que um livro do professor é idêntico ao livro do aluno com a diferença de alguns deles conterem no próprio corpo do livro as respostas já constituídas e algumas páginas ao final destinadas ao uso do docente com a apresentação da coleção, fundamentação teórica, metodológica, sugestões bibliográficas e de recursos tecnológicos. O livro do professor recebe o título de “Parte teórica de fundamentação da coleção”. Na página seguinte consta a seguinte nota de abertura voltada para o professor: “Prezados professores, pretendemos oferecer-lhes, neste livro do professor, oportunidades para reflexão sobre sua prática pedagógica” (GIOVANNI, JUNQUEIRA, TUONO, 1998: 02). Esse fragmento da nota de abertura justifica a função norteadora que o manual exerce. Os autores do livro utilizam-se detalhadamente da teoria de David Ausubel. Ausubel era um pesquisador norte americano que criou em 1963 o conceito de aprendizagem significativa em um período em que as ideias behavioristas<sup>4</sup> predominavam. Segundo o manual do professor:

---

4

As ideias behavioristas acreditam no comportamento como uma forma funcional e reacional. Dessa forma o Behaviorismo observa comportamentos objetivos do indivíduo descartando qualquer relação com o transcendental, introspecção e aspectos filosóficos.

A aprendizagem significativa é o processo por meio do qual um novo conhecimento relaciona-se com os conhecimentos anteriormente adquiridos, ou seja, os conhecimentos prévios. O oposto de aprendizagem significativa é a aprendizagem mecânica, que supõe um aprendizado voltado somente para a memorização. (GIOVANNI, JUNQUEIRA, TUONO, 1998: 03)

Para Ausubel, as relações entre os conhecimentos prévios com as novas informações passam a fazer parte de uma memória compreensiva. O autor acredita que o conhecimento formal mais experiências vividas são as condições ideais para que ocorra a aprendizagem significativa.

O manual indica maneiras ideais para se trabalhar com os conteúdos no sentido amplo de seu conceito. Os conteúdos propiciam desenvolvimento das capacidades cognitivas, motoras, afetivas, relações pessoais e interpessoais. Dessa forma o docente planeja não só o currículo escolar como o currículo oculto. O livro do professor menciona a utilização de textos informativos, mapas, gráficos, e atividades em grupo, embora não sugere formas práticas. Sugere o planejamento das aulas através de conceitos, procedimentos e atitudes e demonstra através de quadro comparativo a diferença entre avaliação aos moldes tradicional e a avaliação construtivista. Depois de apresentado os dois modelos, é exposto passo a passo às atividades para o desenvolvimento no modelo construtivista como:

1. Atividades de introdução-motivação: apresentar ao aluno uma situação-problema que o leve ao desequilíbrio cognitivo.
2. Atividades de conhecimentos prévios: realizar uma avaliação inicial para verificar o que o discente sabe e a partir disso “aprofundar” seus conhecimentos.
3. Atividades de desenvolvimento: trabalhar com os conceitos, procedimentos e atitudes. Essa atividade permite ao discente comparar, relacionar, analisar e sintetizar o conteúdo.
4. Atividade de fixação: permite a organização e aplicação de novos saberes e novas aprendizagens.
5. Atividades de reelaboração: intervenção do professor junto aos alunos com necessidades pedagógicas especiais.
6. Atividades de testagem: verifica os conhecimentos adquiridos pelos alunos por meio do que os autores chamam de provas.



7. Atividades de recuperação: organiza propostas de trabalho para alunos que não construíram os conhecimentos referentes aos conteúdos trabalhados.

8. Atividades de ampliação: permite aos alunos ampliar e enriquecer seus conhecimentos.

Compreendemos a partir desse quadro, teorias similares aos manuais do início do século XX, pois se tratam de metodologias que se desvencilham dos velhos moldes de ensino, perspectivadas ao aluno como agente do processo, de acordo com Schmidt e Cainelli: “Isso indica muito bem o sentido de ensinar História hoje e como esta nova forma de pensar a aprendizagem da História interfere na forma da escolha dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula”. (SCHMIDT, CAINELLI, 2009:20)

Mas também percebemos que um dos modelos de avaliação continua sendo aquele por meio de exercícios de fixação, o que de certa forma, não deixa de enfatizar a proposta que decorar é o meio de aprender, ou seja, existe uma dualidade com os velhos moldes de ensino herdados da França no século XIX e as novas teorias advindas de pesquisadores norte-americanos. Por se tratar de um livro dos anos de 1990, suas páginas estão em preto e branco e não oferece nem um atrativo visual, salvo de algumas tabelas comparativas e esquemáticas.

O próximo manual do professor a ser estudado é História: do mundo medieval ao período colonial brasileiro, 6ª série, ano de 2001 de autoria de Francisco de Assis Silva. O espaço destinado ao professor chama-se “Guia de apoio pedagógico”, iniciado com um sumário que divide o manual em duas partes: a coleção e o volume da 6ª série. A primeira parte trata do ensino de História, as metodologias utilizadas na obra e interação com os conteúdos, trabalhos sugeridos que envolvesse o cotidiano dos alunos, atividades com estruturação de finalidades e avaliação. A segunda parte trata os conceitos de cada unidade, conteúdo, respostas e comentários, sugestões para atividades na sala de aula.

Na introdução do manual do professor, deparamos com duas citações: uma de Agnes Heller do livro “O cotidiano e a História” e outra de Jacques Le Goff “Reflexões sobre a História”. Isso sugere a aproximação ou a simpatia dos autores da obra com a vertente teórica culturalista. Na próxima página na apresentação, o autor esclarece que presta ao docente subsídio para auxiliar e não para direcionar a prática pedagógica, dessa forma, seria um recurso para ampliar o campo de reflexão entre teoria e prática no espaço

escolar. Segundo o autor do livro, seriam apenas sugestões e orientações que poderão ser utilizadas como ferramenta na execução do trabalho docente e que “nenhuma obra didática traz em si um projeto educacional pronto e acabado. A dinâmica da sala de aula ocorre com a interação de professores (as) e alunos (as)” (SILVA, 2001:6). Essa premissa do início dos anos 2000 já justifica o que até hoje muitos docentes têm dificuldades em entender que o livro didático é apenas um recurso, ferramenta ou suporte e não detentor de todo saber.

A intenção desse suporte pedagógico, que é o livro do professor, é de auxiliar a formação de estudantes com uma visão crítica social e politicamente, capaz de interpretar ações do seu cotidiano. O manual cita trecho dos parâmetros curriculares nacionais enfatizando a concordância com os novos regulamentos educacionais e se posiciona no seguimento da linha teórica cultural a partir de sugestões de atividades que envolvem uma pluralidade de documentos que podem ser utilizados para aplicar o ensino de História como, por exemplo, a utilização de rádios, livros, cinema e etc. A proposta dos PCN's segundo Schmidt e Cainelli era superar o ensino embasado na cronologia e a partir dessa nova perspectiva de ensino segundo as autoras “(...) indica muito bem o sentido de ensinar História hoje e como esta nova forma de pensar a aprendizagem da História interfere na forma da escolha dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.” (SCHMIDT, CAINELLI, 2009:20)

No item que discorre a respeito da metodologia da obra, mais uma vez a História cultural surge como metodologia adotada, pois às visões de mundo do autor são demonstradas a partir da história do cotidiano visíveis na elaboração dos conteúdos que tratam da sociedade, do viver, do pensar, do agir e do sentir de homens e mulheres nas práticas cotidianas. Questões que envolvem problemas ligados ao social como fome, desemprego, miséria, exclusão social, preconceito são abordados nesse livro, como também uma crítica ao eurocentrismo. Essa transformação percebida no ensino de História está relacionada a LDB e aos PCN's que:

A partir da lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual determinou competência da União do Distrito Federal e dos municípios o estabelecimento de novas diretrizes para a organização dos currículos e seu conteúdo mínimo e em 1997 a Secretaria da Educação Fundamental, do MEC, propôs os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Para o primeiro e o segundo ciclos da escola fundamental e, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e o quarto ciclos. A intenção dos defensores dos Parâmetros era que não se produzisse um currículo único para ser seguido em todo o país, mas que eles servissem como referência em conteúdos e metodologias de ensino, numa tentativa de diminuir as diferenças encontradas no ensino brasileiro.” (SCHMIDT, CAINELLI, 2009: 16)

Percebemos então, a modificação desse manual de História não somente a usos de novas correntes teóricas que em momentos anteriores predominavam as correntes positivistas e marxistas, mas atende também as novas reformulações curriculares.

Quanto à utilização do livro didático, o autor da obra concorda com a relevância desse manual para o ensino de História e deve ser entendido como um suporte na relação entre ensino e aprendizagem na pretensão de formar indivíduos críticos, reflexivos capazes de interpretar os acontecimentos ao seu redor e no mundo. O autor elenca algumas sugestões a partir do teor do livro para utilização na prática docente como trabalhar os conteúdos a partir da realidade, experiências dos alunos (as), utilizar as iconografias contidas no manual como complemento dos textos escritos ou como análise do contexto histórico, já que os livros contemporâneos apresentam reproduções de fontes primárias, dessa forma o discente aprende a interpretar não somente textos escritos como não escritos e analisar o presente em uma perspectiva histórica. Silva discute também a questão da avaliação em um dos tópicos da obra. Acredita que o método de avaliação é um valioso instrumento pedagógico, mas alerta os riscos da utilização de um único método avaliativo. Sugere uma avaliação plural onde não só a capacidade de memorização seja avaliada, como também a capacidade de refletir, raciocinar, estabelecer relações com os fatos, comparar, analisar, sejam levados em consideração.

O próximo manual “Para entender História” de Divalte Garcia Figueira e João Tristan Vargas, 8º ano, produzido em 2009 pela editora Saraiva. O livro do professor tem na abertura um sumário de apresentação do seu conteúdo dividido em: apresentação da obra e pressupostos teórico-metodológicos; opções didáticas adotadas na obra; metodologia adotada na elaboração do texto e das atividades; processo ou ruptura?; o papel

do educador; atividades propostas na obra; sugestões para trabalho com filmes, quadrinhos e jornais, bibliografia e orientações específicas para o livro de 8º ano.

Na “apresentação da obra” e “pressupostos teóricos-metodológicos”, os autores do manual didático fazem referência a Marc Bloch na celebre pergunta “que é História” “para que serve a História”, para que assim seja introduzido o assunto de qual a real necessidade de aprender História na escola. No decorrer da obra, não é citado nenhum autor que fundamente as perspectivas teóricas e metodológicas na obra, pelo menos explicitamente, mas por de trás as entrelinhas, observamos que o livro oferece ao docente ferramentas para potencializar o desenvolvimento e as habilidades para o estudo da História estabelecendo um diálogo entre passado e presente por meio da narrativa. O desenvolvimento das capacidades cognitivas ou expressivas, no qual a obra se refere, sugere uma perspectiva teórica de Jörn Rüsen. Para Rüsen (1993), a aprendizagem histórica é que vai constituir a consciência histórica e essa só fica evidenciada quando o sujeito constrói uma narrativa.

Os autores Vargas e Figueiras adotam o método cronológico para a apresentação dos conteúdos, nomeando a adoção desse critério como tradicional, mas com alguns sinais de renovação como, por exemplo, com uma linguagem clara e compatível com a faixa etária a qual é destinada o manual, com glossário para melhor compreensão. Na apresentação de cada capítulo, está acompanhado ao conteúdo “boxes” com textos de diferentes naturezas como documentos históricos, citação de outros autores, controvérsias historiográficas, textos literários, letras de música, trecho de peças teatrais e a interpretação de imagens, filmes, jornais e história em quadrinhos o que sugere na perspectiva de Isabel Barca com o intercruzamento de fontes para a produção de um novo saber. As atividades sugeridas são de diversas naturezas, além das tradicionais respostas objetivas surgem outras propostas de atividades como oficinas, habilidades e competências. Essas são atividades que exigem organização, observação, compreensão, memorização e síntese, ao propor que os discentes façam esquemas com elementos centrais do conteúdo proposto. Os autores também orientam também modos para docentes se utilizarem dos temas transversais, habilidades e competências e interdisciplinaridade. Um exemplo, no conteúdo de Revolução Industrial, é sugerido trabalhar com temas transversais como, ética, justiça e meio ambiente no conteúdo de História. Ou seja, o manual do professor não só cita

referenciais teóricos e metodológicos que descrevam as novas diretrizes educacionais, como sugere temas e recursos para serem usados na prática docente.

O livro do professor História da coleção Integralis de Pedro Santiago, Maria Aparecida Pontes e Célia Cerqueira do 9º ano produzido no ano de 2015 pela editora IBEP se difere dos demais manuais analisados por apresentar páginas coloridas. Apresenta um sumário que compõe em primeiro plano as atribuições da coleção com pressupostos teóricos; estrutura e metodologia; trabalho com recursos; estudo da África e povos indígenas, processo de avaliação. Na segunda etapa do livro, sugere como trabalhar com a música, internet, ilustrações, utilizar a enciclopédia contida no livro, também indica filmes; sites e bibliografias e ao final, oferece as respostas de atividades objetivas.

Os autores do manual criticam a concepção de que para se ensinar história é fundamental transmitir longos relatos do passado, com datas, nomes de personagens ilustres, acontecimentos pré-estabelecidos como históricos solidificados pela historiografia e a memorização como forma de aprendizagem. O estudo do passado sem conexão com o presente forma um sujeito passivo diante da realidade não só do mundo como da sua vida cotidiana. Considera ainda, a passagem da puberdade como uma fase que dificulta a aprendizagem, pois é nesse momento que o adolescente passa por transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais, premissa esta extraída das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Contrapondo ao modo de ensino tradicional, os autores da coleção não consideram o passado como algo distante, sem relação alguma com o presente. Citam uma passagem de John Dewey, autor que inspirou os escritos de Jonatas Serrano e Murilo Mendes no início do século XX onde diz que “(...) se fosse completamente passado, não haveria mais que uma atitude razoável: deixar que os mortos enterrassem seus mortos. ” (DEWEY, 1975:9). A proposta da obra é assim como as propostas de Dewey é de valorizar a capacidade cognitiva dos alunos.

A coleção composta por quatro volumes se propõe a se desprender de uma história eurocêntrica, valoriza os sujeitos, principalmente os silenciados da História como e o caso da cultura afro brasileira e indígena e que recebem espaço a partir de, respectivamente, 2003 e 2006 graças as políticas públicas que obrigaram que essas culturas fossem discutidas no ensino e também nas obras didáticas. A ordem dos capítulos se destaca em ordem cronológica, mas seus conteúdos estão em diálogo com o tempo presente. As

atividades propostas incentivam os alunos a relacionar os conteúdos do livro, rompendo assim com a ideia de história linear. A escolha dos conteúdos presentes no livro foi pautada através dos temas conhecidos como de “História Pública”, ou seja, aqueles de domínio geral. As atividades fogem do padrão de respostas objetivas e abrem margem para análise e reflexão com propostas de trabalho em grupo, oralidade, escrita. Os autores propõem também a utilização da análise em documentos históricos e que podem ser utilizados como recursos didáticos como analisar mapas, cinema, arte, literatura, imagens. Para eles a pesquisa de informações nas fontes faz surgir hipóteses iniciais de modo que possam ser reelaboradas para assim poder compreender o documento e inseri-lo em um contexto histórico. Para isso, o autor sugere algumas orientações para a análise de documentos necessários para compreender a fonte histórica no contexto histórico:

-Pesquisar sobre o autor e os motivos que levaram a produzir a obra: Quais eram seus propósitos? Qual a relação entre autor e tema? Quais as influências sofridas pelo autor? Qual o estilo do autor?

-Pesquisar sobre a obra: Como foi o processo de produção? Quais eram os profissionais envolvidos? Quais foram os materiais e técnica empregados? Qual a função e objetivo da obra? Qual o significado da produção da obra para o autor e para a época em que foi produzida? Como a obra foi preservada e qual o seu significado hoje?

É relevante observar a priori, a necessidade do docente em explicar o que é uma fonte histórica para poder empreender tal orientação e que os documentos históricos reproduzidos no livro não sejam entendidos como meras “figuras decorativas”. Os autores da obra enfatizam perfeitamente o que é uma fonte histórica através de Peter Burke ao dizer que as evidências históricas são pistas recolhidas para se aproximar das experiências do passado. O manual sugere temas que incentivem o estudo da História local para o entendimento do local de atuação do professor e a vivência do aluno através da sua escola, bairro, comunidade, cidade. A obra também abre espaço para discutir sobre o processo de avaliação, não se posicionando explicitamente entre os dois tipos de avaliação quantitativa ou qualitativa, mas afirma que ao utilizar recursos e instrumentos diferentes às tradicionais provas, o docente terá mais recursos para avaliar seu aluno em diferentes habilidades e competências adquiridas no processo de ensino aprendizagem. Os autores ainda destacam

um espaço no livro chamado “organizar o conhecimento” que permite verificar a compreensão do conteúdo básico.

O último tópico do manual “Para continuar a formação”, se direciona diretamente a formação de professores de uma forma mais ampliada do que a formação destinada apenas aos conteúdos específicos contidos no livro didático. Nesse tópico constam alguns fragmentos de textos relacionados ao ensino de História e produção historiográfica. Segundo os autores: “O objetivo é colaborar para uma formação profissional continuada do professor”. (SANTIAGO, PONTES, CERQUEIRA, 2015:370). É abordada a história oral com Michael Pollak, memória com Maurice Halbwachs, teorias raciais dos séculos XIX e XX com Lilia Moritz Schwarcz, o uso da música na história com José Geraldo Vinci de Moraes e encerra com algumas indicações de bibliografias sobre história, historiografia e ensino de História.

A visão final que podemos constatar na análise dos primeiros manuais surgidos desde 1917 com Jonatas Serrano e depois os contemporâneos manuais do professor distribuídos nas escolas até os dias atuais são produtos que atendiam ou atendem as exigências e necessidades do seu tempo. Os primeiros manuais estavam preocupados mais com uma renovação metodológica em contraposição ao modelo francês, fato esse se justifica pela busca de autores norte americano para fundamentarem essa renovação. Os autores brasileiros dos primeiros manuais buscavam principalmente na psicologia e pedagogia meio de compreender jovens e crianças no processo de ensino e aprendizagem. Percebemos que em 1952, Amélia Americano Domingues de Castro já se preocupa com a criação de novos métodos e não apenas com a apreensão de conteúdos por meio da memorização. Antes disso em 1917, Jonatas Serrano apontava a necessidade de adotar métodos especiais que fugissem da memorização e despertar a curiosidade dos alunos. Mas foi a partir de 1963 com João Alfredo Libanio Guedes que surge a adoção de Planos de aula, técnicas para o ensino, verificação de aprendizagem e uma sala de aula própria para as aulas de História. Percebemos a partir desse autor uma cristalização nos métodos sugeridos e presente nos dias atuais.

Em 1996 quando o Plano Nacional do Livro Didático assume sua característica regulamentadora e fiscalizadora, o livro didático passou a ser distribuído gratuitamente e com isso atingiu um grande número de brasileiros incluindo professores e alunos. O livro

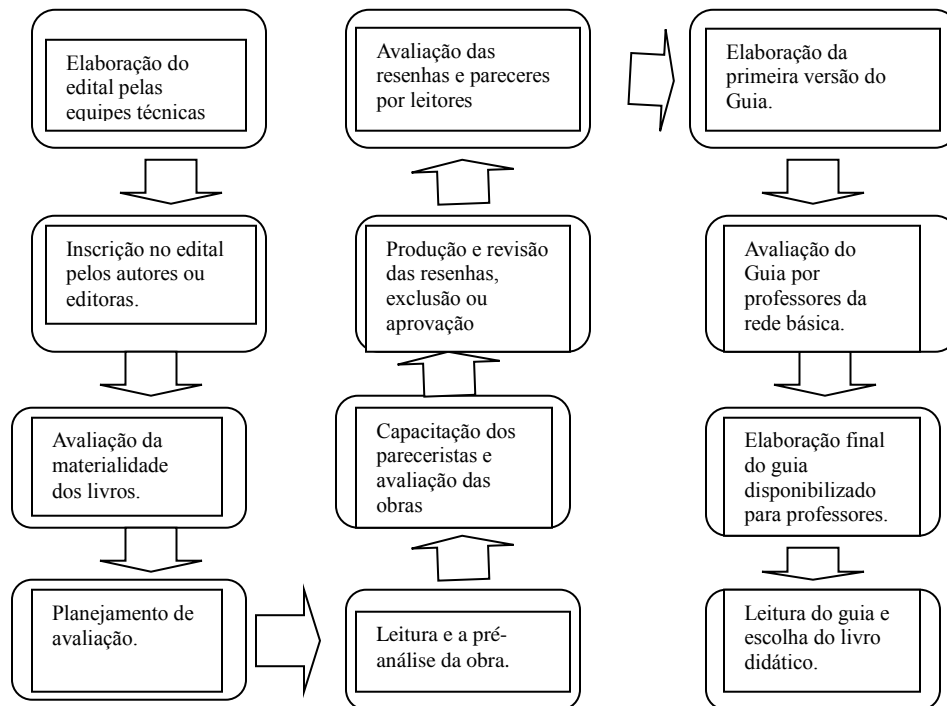
que hoje é oferecido para os alunos, é o mesmo oferecido para professores com o diferencial de já vir com o manual destinado para a formação e didática da História. Percebemos que o primeiro manual do professor publicado envolve mais questões teóricas fundamentadas em um autor para justificar seu método, mas não oferece nenhuma proposta concreta. Já os livros produzidos em 2001, História: do mundo medieval ao período colonial brasileiro apresenta trabalhos sugestivos no qual o professor pode se utilizar e atende as novas reformulações curriculares propostas pela LDB e PCN's e utiliza autores representantes de uma corrente teórica pelo menos nova no Brasil: Nova História Cultural. O livro Para entender História de 2009 além de sugerir ferramentas de trabalho ao docente trata de temas transversais, interdisciplinaridade. Adota métodos no trabalho docente propostos pela Nova História visando na aproximação de elementos culturais mais próximos ao cotidiano dos alunos. Por último, História Integralis de 2015 além de conter sugestões similares aos demais livros didáticos, se diferencia por apresentar um subtítulo específico para a formação de professores. Além de adotar elementos da psicologia, uso de fontes primárias e a utilização de métodos de trabalho para essas novas fontes que surgem a partir da corrente teórica culturalista .

Concluimos que, as especificidades dos manuais se modificam e\ou se acrescentam devido ao surgimento de novas teorias, metodologias, reformulações curriculares e transformações sociais. Portanto, a palavra formação continuada vem ao encontro dessa premissa, já que teorias e metodologias não são estanques, também se renovam, e paralelamente a didática da História, pois a pretensão de todo autor que formula um novo método de ensino ou uma nova teoria é contribuir para uma melhor forma de desenvolver o processo de ensino aprendizagem.



## 2.2- O guia do livro didático 2015: os livros didáticos aprovados pelo PNLD.

Nesse subtítulo apresentamos os livros didáticos que após atenderem todos os critérios exigidos no edital de seleção, passaram a constar no Guia do Livro Didático 2015 para o ensino Médio disponível no site no FNDE. Critérios propostos, por exemplo, pela LDB (Leis de Diretrizes Básicas) que são atualizados constantemente pelas equipes avaliadoras. Reproduzimos o gráfico presente no Guia do Livro Didático que resume muito bem as etapas de avaliação das coleções:



Após passar por todos os critérios apresentados no gráfico acima, o livro didático está apto a compor o Guia do livro didático e participar no processo de escolha por parte dos professores. O Guia do Livro Didático é uma ferramenta on line onde constam todas as resenhas das coleções aprovadas. Essas resenhas são de caráter informativo, destacam as especificidades de cada obra e descreve tanto o livro do professor quanto o do aluno. Dessa forma, o professor pode escolher o livro que mais lhe atrai ou se aproxima da sua prática pedagógica.

As resenhas descrevem as seguintes características da obra:

1. Visão Geral: Descrevem elementos gerais sobre a coleção, sobre o manual do professor, dos componentes curriculares presentes na obra, da proposta pedagógica, da formação cidadã, da História da África, dos afrodescendentes e indígenas, projeto gráfico editorial e os livros digitais.

2. Descrição da obra: Especificações quanto à obra, manual do professor, livros digitais, sumário sintético (os três livros que compõe a coleção).

3. Análise: do livro do professor, da proposta pedagógica, da temática sobre história da África, povos afrodescendentes e indígenas, da estruturação gráfica e do livro digital.

4. Em sala de aula: Atribui as potencialidades da obra para uso em sala de aula.

Nosso foco, a partir do Guia do Livro Didático será perceber as propostas teórico-metodológicas apresentadas nos manuais do professor e que foram aprovadas em conjunto com as coleções para serem utilizadas no ensino médio em 2015. Dessa forma, nos ateremos somente no critério referente ao livro do professor. Futuramente, nosso foco será perceber se estas propostas são utilizadas pelos docentes na sua prática em sala de aula. A seguir, apresentamos as coleções selecionadas e a uma síntese da resenha contendo as especificidades dos manuais do professor:

a) **Caminhos do Homem** de Adhemar Marques e Flávio Berutti da editora Base Editorial: Segundo a resenha do Guia do Livro Didático, o manual do professor dessa obra abarca variadas correntes historiográficas, o livro pretende trabalhar com competências, habilidades e atitudes dos alunos. Relaciona passado e presente, já que o conhecimento histórico é abordado a partir dessas relações, privilegiando os conhecimentos prévios dos alunos ao problematizar sobre mudanças e permanências na História. Indica o trabalho de interpretação de diferentes fontes escritas e não escritas e se considera uma obra superada quanto ao ensino tradicional. Quanto aos recursos tecnológicos, sugere sites e filmes como recursos de aprendizagem. Conta com sugestões e comentários de respostas de atividades além de questões interdisciplinares. Aborda as temáticas da História da África, cultura afro-brasileira e indígena.

b) **Conexão História** de Roberto Catelli Júnior da editora AJS: Apresenta críticas ao ensino fundamentado na repetição e memorização, auxilia na consecução das atividades indicando as possíveis respostas das questões, como também nas atitudes esperadas pelos

alunos frente às atividades propostas. Oferece orientações adicionais relacionadas aos temas da obra. Indica avaliações e também as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos de ensino médio. O manual também oferece orientações para o trabalho com fontes escritas e visuais como fontes de aprendizagem. Há propostas para o trabalho interdisciplinar com Geografia, Filosofia, área de ciências naturais bem como aborda o conteúdo de História da África, povos afrodescendentes e indígenas. O autor organizou a coleção de forma temática, mas também considera a cronologia. Oferece textos historiográficos de outras áreas do conhecimento, pois favorece temáticas da História social e cultural com aproximação dos acontecimentos da contemporaneidade. Também trabalha com conceitos de narrativa, memória e sujeito histórico. Aborda em um capítulo único a História da África, afrodescendentes e cultura indígena. Possibilita a utilização de sites no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos recursos tecnológicos, o manual é acompanhado de livros digitais (OED's) contendo imagens, audiovisuais, músicas e filmes. Também enfatiza a relevância do uso de sites como objeto de aprendizagem. Trabalha com conceitos de narrativas, memória e sujeito histórico. Apresenta a História a partir das questões sociais onde são analisadas as relações entre passado e presente de diferentes historiografias de forma contextualizada de forma a auxiliar o aluno a se posicionar diante do contexto em que vive para que assim possa se tornar apto para elaborar uma narrativa própria em relação aos conteúdos abordados.

c) **História** de José Geraldo Vinci de Moraes, produzido pela editora Positivo: Justifica que o referencial teórico está pautado em referências bibliográficas adequadas a reflexão do conteúdo histórico. Sugere modelos de avaliação diferenciadas e descreve propostas de atividades. Dialoga com Artes Visuais, Arqueologia, Literatura, Sociologia, Política, comunicação e Música. A obra faz defesa do material didático como um instrumento de apoio no processo de aprendizagem. Traz discussões em partes específicas sobre a História da África e cultura afro-brasileira e indígena. Também oferece textos complementares ao professor referente aos conteúdos abordados, além de sugestões de variados sites. Apresenta um espaço específico que relaciona passado e presente. O manual contribui para a relação entre passado e presente ao relacionar questões atuais com as temáticas trabalhadas. Reserva um título para tratar de trabalhos interdisciplinares onde dialoga com literatura, artes visuais, arqueologia, sociologia, política, comunicação e

música. Quanto a utilização de recursos tecnológicos faz indicação de sites.

d) **Integralis**- História de Divalte Garcia Figueira produzido pela editora IBEP: Apresenta excretos historiográficos e pedagógicos e demonstra a renovação constante do conhecimento histórico envolvendo exercícios de memória e escrita, mostra que a história é mutável e o ensino incorpora essas mudanças acompanhadas de atualizações. O ensino da História indígena e cultura afro e História da África são abordados em síntese no qual é apresentado o percurso histórico da luta desses grupos e a legislação vigente. Reconhece a pluralidade cultural, a formação identitária brasileira e o desenvolvimento da cidadania. Discute avaliação resumidamente, embora sugira algumas atividades como potenciais instrumentos avaliativos. Relaciona processos históricos com situações presentes ao priorizar o raciocínio crítico e a resolução de problemas com a aproximação dos conteúdos e o cotidiano. No que tange a questão interdisciplinar, prioriza as atividades em grupo em consonância as articulações dos componentes curriculares das ciências humanas. A coleção indica sites para consulta e acompanham os livros digitais que oferecem recursos pedagógicos, orientações para utilização de filmes, história em quadrinhos, jornais, livros digitais, jogos, vídeos e música. A obra relaciona o diálogo passado e presente somados ao conhecimento prévio dos alunos e a relação com o cotidiano. Oferece para a análise diferentes fontes históricas e diferentes narrativas para serem analisadas para demarcar o caráter provisório de cada discurso.

e) **História: cultura e sociedade** de Sandro Vieira e Jean Moreno publicado pela editora Positivo: De forma sucinta apresenta discussões sobre o conhecimento histórico dividido ente utilizar uma abordagem que incorpore os sujeitos e objetos, mas ao mesmo tempo que mantenha o foco nos grandes eventos e processos. Compromete-se com a construção da cidadania e enfatiza o uso da leitura e escrita como estratégias de ensino. As atividades propostas são respostas objetivas as perguntas formuladas. Indica possibilidades de avaliação e perspectiva de trabalho interdisciplinar. Orienta sobre como abordar os conteúdos com textos complementares e referências. A abordagem histórica o texto centra-se em narrativas de eventos e processos, conjuntamente, as vezes é incorporada alguma produção historiográfica recente. Sinaliza a relevância do conhecimento do passado para uma melhor interpretação dos acontecimentos presentes com a oferta de produções

historiográficas recente a partir de diferentes experiências históricas, dessa forma, a reflexão sobre o presente é feita a partir da leitura, interpretação e produção de textos. Utiliza como recursos tecnológicos a indicação de sites.

f) **História em debate** de Rosiane de Camargo e Renato Mocellin publicado pela Editora do Brasil: Apresenta fundamentação teórica para escolha dos eixos temáticos presentes na coleção. Orienta o professor com algumas estratégias e recursos a utilizar em sala de aula, considera o espaço de atuação com observância culturais, regionais, locais e conhecimento prévio dos alunos. O manual discute avaliação quanto às competências e aos objetivos a serem buscados e que devem ser trabalhados durante as aulas em momentos avaliativos. Orienta sobre a interdisciplinaridade na prática com o exemplo da criação de museu virtual, jornal mural e rádio escola. Há poucas reflexões e sugestões sobre a utilização de documentos textuais e orais, também fontes de pesquisa para realização de alguma atividade. Faz referência a utilização de novas tecnologias através da indicação de sites, músicas, filmes como sugestões de ensino e a rádio criação de uma rádio escola. Frisa que as linguagens visuais e audiovisuais têm utilização como fontes históricas e recursos didáticos. Os autores da obra didática incentivam a reflexão e produção de explicações sobre os nexos entre passado e presente.

g) **História em movimento** de Gislane Campos Azevedo Seriacopi e Reinaldo Seriacopi, produzido pela editora Ática: Justifica que os pressupostos teórico-metodológicos valorizam o ensino de História e salienta a importância da formação de adolescentes e jovens. Orienta e informa sobre metodologias de ensino e produção de conhecimento histórico e acrescenta atividades extras não contidas no livro do aluno. Apresenta sugestões de avaliação, orienta sobre metodologias para o ensino de História, principalmente aquelas que priorizem as fontes. O manual faz referência ao estudo das questões contemporâneas relacionando-as ao passado. Indica possibilidades de trabalho interdisciplinar com Geografia, Sociologia, Artes e Biologia. Quanto a utilização tecnológica, o livro oferece indicações de sites, alguns deles em línguas estrangeiras, o que favorece a parceria com a disciplina de linguagens e é acompanhado de livros digitais (um para cada volume da coleção) contendo jogos e vídeos. Os autores estimulam o aluno buscar contato com novas tecnologias, especialmente o cinema. Apresenta variedades de fontes para possibilitar a construção de uma narrativa histórica escolar. Utiliza a estratégia

do uso do passado como leitura do presente.

**h) História Geral e do Brasil** de Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo, publicado pela editora Scipione: Apresentam os pressupostos teórico- metodológicos e a proposta didático-pedagógica que norteiam a obra. Demonstram sintonia com a literatura atual sobre História e ensino de História. Estimulam entre os conteúdos históricos e eixos temáticos como forma de desenvolver conceitos e habilidades. São oferecidos textos e atividades complementares para o aprofundamento do conteúdo. Sugere bibliografia, sites e filmes e música. Também acompanha a coleção o livro digital contendo jogos, hipermídias e recursos audiovisuais. O Manual oferece orientações ao docente sobre avaliação da aprendizagem, atividades com imagens, uso de infográficos, trabalho com a cultura material e imaterial e temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Apresenta sugestões para atividades interdisciplinares com áreas da Geografia, Sociologia e Filosofia. Instiga o aluno a pensar historicamente partir da relação entre passado e presente.

**i) História Global- Brasil e Geral** de Gilberto Cotrim produzido pela editora Saraiva: Incentiva o docente a construir sua prática com autonomia. Orienta e sugere a seleção dos conteúdos históricos pertinentes, apresenta a estrutura da obra e seus objetivos educacionais. Destaca as potencialidades dos boxes e seções no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para interpretação e exploração de diferentes fontes. Incentiva o uso da interdisciplinaridade justificada através de fragmentos de documentos educacionais. Também indica possíveis formas de desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Apresenta os objetivos das unidades de cada volume e comentários sobre cada capítulo. Apresenta indicações de respostas das atividades e textos complementares ao Livro do Aluno. Porém, há pouca referência ou diálogos de pesquisas produzidas no campo do ensino de História. Menciona questões como à memória e à memória oral, mas não há discussão sobre esses conceitos. Faz referência a utilização de variados recursos tecnológicos como a internet, filmes, indicações de sites, letras de canções, documentários e criação de blogs

**j) História para o ensino Médio** de Marcos Napolitano e Mariana Villaça, publicado pela editora Saraiva: O Manual do Professor prioriza a apreensão dos acontecimentos históricos por meio de uma narrativa. Considera a diversidade de sujeitos históricos em suas aproximações e divergências. Enfatiza os procedimentos de pesquisa e

crítica histórica por meio de atividades que sugerem leitura, pesquisa, interpretação e análise de múltiplas fontes. Apresentam as escolas historiográficas consideradas relevantes na elaboração da coleção. As orientações sobre a interdisciplinaridade são associadas às atuais diretrizes curriculares para o Ensino Médio unindo-se a Sociologia, Literatura e Geografia. O Manual sugere formas de avaliação da aprendizagem. As diferentes metodologias de ensino de História são tratadas de forma genérica, o que restringe a contribuição para a formação docente e para o planejamento das aulas pelo professor. Oferece como recursos tecnológicos a utilização de sites, jogos digitais, filmes, canções intercaladas com o texto base. Possibilita a relação entre passado e presente.

l) **História Sociedade e cidadania** de Alfredo Boulos Jr, produzido pela editora FTD: A obra apresenta os pressupostos teórico-metodológicos da obra, proposta didático-pedagógica para o ensino de História, orientações acerca do uso do Livro do Aluno, comentários sobre os exercícios propostos e sugestões de atividades complementares. Discute a escrita da história bem como o uso de múltiplas linguagens em seu ensino. Também orienta para o trabalho com a iconografia de forma bem fundamentada, desconstruindo o uso da imagem como ilustração na aula de História. Quanto aos recursos tecnológicos a obra indica sites, é acompanhado de livros digitais contendo matérias monográficas e audiovisuais, como vídeos, animações e áudios, além disso, oferece orientações para a confecção de vídeos no ensino de História. Na parte geral, há comentários resumidos sobre a metodologia da História, do ensino e aprendizagem, avaliação, adota projetos de aprendizagem para efetivar um trabalho interdisciplinar, cita obras sobre educação e ensino de História, insere a temática afro-brasileira e indígena na escola e, por fim, informa sobre as seções da obra. Oferece perspectivas para o trabalho interdisciplinar, as unidades de cada capítulo propiciam a aproximação entre passado e presente, oferece diferentes narrativas históricas para análise, mas não identifica qual a finalidade do contato com diferentes textos históricos.

m) **História** de Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Gerogina dos Santos publicado pela editora Saraiva: No manual encontra os pressupostos teóricos e didáticos que fundamentam a proposta, favorecendo a compreensão da organização curricular e das estratégias adotadas no Livro do Aluno. A perspectiva adotada é da História integrada, incorporando conhecimentos produzidos por diferentes correntes

historiográficas, a partir de uma abordagem global do saber histórico escolar, que compreende conteúdos que valorizam a formação, a problematização de fontes, a análise/interpretação; e a narrativa sequencial. O Manual descreve o “paradigma cognitivista” considerando-o como ponto inicial para tornar significativos os recortes temáticos e as explicações ao aluno em oposição ao “paradigma informativo”. Os pressupostos teórico-metodológicos são mais descritivos do que analíticos. A bibliografia apresentada é atualizada. As reflexões sobre a avaliação se preocupam com estratégias formativas. A avaliação formativa pressupõe o envolvimento da comunidade escolar e o reconhecimento da individualidade de cada aluno no processo de aprendizagem. Apresenta sugestões de encaminhamento das atividades propostas, além de atividades e textos complementares. Oferece possibilidades interdisciplinares. Disponibiliza fontes escritas, visuais e orais. Indica sites para consulta em outros idiomas. Apesar de valorizar a problematização e análise, as atividades em geral apresentadas no manual são mais voltadas a memorização.

n) **Nova História Integrada** de João Paulo Mesquita, Hidalgo Ferreira e Luiz Estevam de Oliveira Fernandes, produzido pela Editora Companhia da Escala: No Manual do Professor, a História Cultural e os seus conceitos estruturantes como os de prática e de representações são observadas. A abordagem didático-pedagógica, cujo objetivo anunciado no Manual é a construção da cidadania e da autonomia, está fundamentada nas prescrições da legislação educacional. O manual contém informações suplementares acerca das estratégias de ensino-aprendizagem, como orientações relativas ao trabalho com fontes, em especial, com leituras de imagens. Aborda orientações específicas acerca da História da África e da cultura afro-brasileira, atividades pontuais incluídas em seções. Na discussão acerca da avaliação, há uma exposição sobre os instrumentos de avaliação e de recomendações sobre como o professor poderia aferir o conhecimento do aluno por intermédio de recursos gráficos, matemáticos e/ou pictóricos. O manual do professor aborda a formação continuada docente, mediante citações distribuídas ao longo da obra. No que diz respeito à interdisciplinaridade, a temática é apresentada através das sugestões do compartilhamento de atividades e conteúdos entre a história e outras áreas do conhecimento. Trabalha com rupturas e permanências, passado e presente favorecendo uma compreensão crítica da realidade. Quando aos recursos tecnológicos, oferece mais de



quatrocentos sites para consulta e indicações de filmes. Utiliza como fonte o uso do cinema e letras de música. Indica a corrente historiográfica como Nova História Cultural

o) **Novo olhar História** de Marco César Pelegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg, publicado pela editora FTD: O manual do professor é denominado como “orientações para o professor”. Enfatiza a importância da perspectiva interdisciplinar. Destaca estímulo à autonomia intelectual, ao pensamento crítico e à formação cidadã. Apresenta também sugestão de livros para leitura do professor na área de ensino de História e sobre os conteúdos tratados na coleção. Há orientações para o desenvolvimento das atividades propostas nas unidades e para as atividades complementares. De acordo com o Manual, a coleção oferece diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação nas atividades, porém restritas quando se trata de avaliação direcionada ao ensino de História. Oferece orientações sobre o ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e da História indígena. Destaca possibilidades de interdisciplinaridade com áreas da Medicina, Física, Literatura, Biologia e Psicanálise. A coleção acompanha livros digitais com diferentes mídias dentre elas simuladores e vídeos. O manual sugere filmes e sites como suporte de ensino. Articula entre passado e presente a partir de temas como desigualdade e pobreza, propiciando aos alunos a uma tomada de posição e a emissão de proposição de soluções para os problemas do tempo presente.

p) **Oficina de História** de Flávio Campos e Regina Claro produzido pela editora Leya: O Manual do Professor privilegia a renovação teórica e metodológica da história. Apresenta orientações para que o professor trabalhe com filmes, imagens, textos, mapas, gráficos e elabore projetos interdisciplinares. Tanto na parte geral quanto na parte específica, indica possibilidades de articulação entre os assuntos abordados nos diversos capítulos, boxes e seções. Há proposições para construção de atividades junto aos alunos, com estratégias e dinâmica de trabalhos individuais ou em grupo. Possui orientações acerca da História da África de modo a promover a participação dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira e, em menor proporção, indica possibilidades de trabalho em relação às populações indígenas. Oferece subsídios para que o aluno avalie o que aprendeu, reflita, interprete o que sobre preconceitos e estereótipos do passado. Oferece links de sites como recursos de aprendizagem. Sugere atividades interdisciplinares com áreas das Artes, Literatura, Sociologia e Filosofia. A resenha atenta para o professor selecionar os conteúdos

e atividades de acordo com a realidade do aluno para facilitar a relação entre passado e presente e fomentar o pensamento crítico. O manual trabalha com o conceito de narrativa, mas não indica a utilização.

q) **Por dentro da História** de Pedro Santiago, Maria Aparecida Pontes e Célia Cerqueira, publicado pela editora Edições Escala Educacional: O manual do professor é intitulado como “manual pedagógico”. Orienta sobre as atividades que constam no Livro do Aluno, seja na modalidade de resolução de questões, seja sob a forma de indicações que sugerem outras relações ou orientam sobre as possibilidades pedagógicas das atividades. Apresenta o uso dos documentos históricos e fontes, tratados como evidências históricas, apresenta sugestões de avaliação quanto ao tratamento e confronto com outras fontes como cinema, mapas históricos, arte e literatura, imagens, jornais e revistas. Propõe trabalho interdisciplinar, na forma de Dicas ou de Projetos. Veicula proposições de planejamentos como forma de apoiar a organização das sequências didáticas, mostrando o papel decisivo do planejamento na atividade do professor de História. Os pressupostos teóricos estão apresentados de forma resumida, mas se destaca que a coleção não prioriza a memorização de datas e fatos, argumentando em favor de uma proposta de história que possa permitir a comunicação entre o passado e o presente. Assim, propõe uma concepção de História que se ocupe da compreensão da vida cotidiana do aluno, pensada em sua dimensão histórica. Realça a preocupação em romper com narrativas históricas, ligados aos grupos dominantes da sociedade, em detrimento de outros grupos desprivilegiados. Defende a avaliação formativa, considerando a importância de analisar os processos pelos quais passam os estudantes, em razão dos objetivos traçados pela disciplina. Entretanto, não há uma discussão sobre como avaliar no campo da disciplina de História. Oferece sites e a comunicação entre passado e presente estão evidenciadas em boxes para facilitar a compreensão dos acontecimentos presentes.

r) **Ser protagonista História** de Valéria Vaz publicado pela editora Edições. As estratégias metodológicas abordam conteúdos ligados a aspectos do cotidiano e das lutas sociais. As atividades propõem análise de documentos escritos e iconográficos. Para orientar o trabalho do professor, no início de cada unidade são especificados os objetivos a serem perseguidos. Merecem destaque as orientações para o trabalho com documentos iconográficos. O professor também é estimulado a considerar o seu local de atuação como

objeto de reflexão histórica. Propõe atividades para um trabalho interdisciplinar com áreas da Geografia, Biologia e Língua Portuguesa. A discussão sobre as perspectivas historiográficas contemporâneas e os referenciais teórico-metodológicos da proposta pedagógica é explicitada de forma restrita. A abordagem da História e cultura dos povos da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas brasileiros é realizada por meio das respostas ou dos comentários das atividades. As orientações sobre essas temáticas contemplam duas seções, que aparecem de forma irregular na obra: Presença da África e Presença Indígena. Um tópico específico trata resumidamente sobre Avaliação, sugerindo a utilização das atividades em uma das seções do livro. A obra didática estimula a participação do aluno no processo de aprendizagem com desafios ao pensamento crítico. As seções intituladas “Dossies” abordam realidades do passado com situações atuais. A obra indica sites tanto nacionais quanto estrangeiros, sugere filmes e é acompanhado do livro digital onde oferece recursos audiovisuais, animações e jogos. Apresenta narrativas diferentes ou alternativas e incentiva o aluno para construção de um texto como produto final.

s) **História: das cavernas ao terceiro milênio** de Patrícia Braick e Myriam Becho Mota produzido pela editora Moderna: O Manual do Professor é intitulado como “suplemento de apoio ao professor”, ele permite associar a História com processos simultâneos e sucessivos em tempos e lugares diferentes. Centra-se nas mobilizações sociais e a partir delas o aluno pode criar perspectivas de presente e futuro. As orientações específicas para cada volume estabelecem um espaço de diálogo com o professor. São apresentados os objetivos a serem trabalhados em cada capítulo, assim como as justificativas para as abordagens adotadas, apesar da explicitação restrita quanto à linha teórica de trabalho que justifica o trato com os conteúdos. Os textos complementares, as sugestões de leitura e as atividades propostas permitem o aprofundamento e a ampliação dos conteúdos e criam oportunidades para a problematização das narrativas lineares e evolutivas apresentadas no texto principal do Livro do Aluno. Prioriza as novas tecnologias na relação com o ensino de História. A avaliação é reconhecida como instrumento de aprendizagem integrada à prática da sala de aula e às competências e habilidades exigidas pelos parâmetros propostos para o Ensino Médio. Incentiva a prática da pesquisa, trabalho com diferentes tipologias de fontes. Prioriza o domínio das novas tecnologias oferecendo

mais de duzentos sites, filmes e documentários. Oferece também o livro digital com variado acervo áudio visual. Estimula a construção de argumentos e a produção discursiva criando oportunidades para o estabelecimento de aproximações com o ofício do historiador. Aborda a importância do trabalho interdisciplinar na incorporação de diversas áreas do conhecimento.

t) **Conexões com a História** de Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira, publicado pela editora Moderna: Apresenta reflexões acerca dos desafios do ensino de História na “era da informação” e oferece diferentes informações e orientações para o trabalho com as fontes, as imagens e a cultura material e imaterial, mas há poucas orientações acerca do uso do texto do livro didático e dos textos complementares. As reflexões sobre avaliação apresentam comentários que possibilitam utilizar determinadas seções do livro para desenvolver propostas avaliativas e valorizam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e procedimentais variadas. A proposta de trabalho interdisciplinar, em especial Artes, tem como mérito a variedade de sugestões e a incorporação das diferentes áreas do conhecimento. As orientações sobre o ensino de História dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas estão integradas aos capítulos que tratam do assunto e se articulam à proposta de tratamento do multiculturalismo e da diversidade cultural. Indica sites, alguns com linguagens estrangeiras, acompanha o livro digital com recursos áudio visuais.

A seguir, explicitamos uma tabela elencando algumas categorias presentes nas resenhas dos livros didáticos alguns conceitos como “passado e presente” e “narrativas” abordadas por Rüsen (2015). A primeira categoria foi pensada para averiguar se o livro didático tem a preocupação de possibilitar a formação de uma consciência histórica ao relacionar as temporalidades passado/presente ou apenas se o manual didático aborda a História como um tempo passado. Constatamos que nos 16/19 livros, os conteúdos abordam questões relacionadas à passado e presente rompendo com o paradigma que História estuda apenas o passado sem relação com os dias atuais. Esses livros seguem a lógica de que é preciso estudar o passado para se entender o presente e perspectivar o futuro. A segunda categoria “narrativa” foi escolhida porque, de acordo Jörn Rüsen não é somente o conteúdo e a interpretação explicativa do passado que a experiência processada metodicamente o tornará histórico, mas tem de haver uma articulação do fato histórico com

passado, presente e futuro. “Uma narrativa é histórica quando exprime o contexto temporal que articula sistematicamente a interpretação do passado com o entendimento do presente e as expectativas do futuro” (RÜSEN, 2015: 8), ou seja, parte-se do princípio que a consciência se desenvolve a partir da aprendizagem e só se efetiva no ato de narrar. Quando o sujeito narra ele apresenta o resultado da sua aprendizagem histórica. Observamos que apenas 8/19 livros se preocuparam com a formação interpretativa do discente e não incentiva a produção de narrativas históricas próprias.

Por entender que nos últimos anos houve uma renovação teórico-metodológica latente, observamos não só o aparecimento da vertente da Nova História Cultural, também que muitos dos conceitos do teórico Jörn Rüsen destacam-se nas resenhas, embora que, esses conceitos apesar de não citar diretamente o autor, remetem em sentido sua obra conforme demonstraremos na tabela a seguir. Em nenhum momento o nome do autor é citado nas resenhas e raramente as vertentes teóricas utilizadas pelos autores dos livros, diferente dos livros dos anos de 1990 citados nesse capítulo. Aliás, somente em três resenhas contidas no guia do livro didático de 2015 a vertente teórica foi explicitada. A Nova História Cultural está assinalada nos livros História de Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Gerogina dos Santos, Novo olhar História de Marco César Pelegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg e Nova História integrada de João Paulo Mesquita, Hidalgo Ferreira e Luiz Estevam de Oliveira Fernandes. A ideia da utilização dos conceitos de Rüsen são perceptíveis a partir das categorias apresentadas, mas a teoria em si é uma incógnita. Só pelo fato da grande maioria dos livros atuais não abordarem a História simplesmente como passado sem relação alguma com o sujeito, de instigar o docente a relacionar a História com diferentes temporalidades, já é um avanço para o ensino de História, pois ele passa a fazer sentido para o apreendente.

Utilizamos a terceira categoria “interdisciplinaridade” e “recursos tecnológicos” relacionadas não como uma categoria utilizada por Rüsen, mas como um aditivo para a formação de uma consciência histórica, já que para o autor a História deve ser vista como uma experiência cultural e essa experiência cultural é apreendida a partir de objetivos orientativos. Retomando aos quatro aspectos de utilidade do livro didático que são: formato claro, estrutura didática clara, relação produtiva com o aluno e relação com a prática em aula, acreditamos que as duas últimas utilidades relação produtiva com o aluno e relação

com a prática em aula vão ao encontro da interdisciplinaridade e recursos tecnológicos, o que favorece a aprendizagem histórica aos alunos.

A seguir a tabela

CATEGORIAS				
LIVROS	Passado-presente	Interdisciplinaridade	Narrativas	Recursos tecnológicos
Caminhos do Homem	X	X		X
Conexão história	X	X	X	X
História (positivo)	X	X		X
Integralis	X	X	X	X
História: cultura e sociedade	X	X		X
História em debate	X	X		X
História em movimento	X	X	X	X
História geral e do Brasil	X	X		X
História global: Brasil e geral		X		X
História para o ensino médio	X	X		X
História sociedade e cidadania	X	X		X
História (saraiva)	X	X	X	X
Nova História integrada	X	X		X
Novo olhar História	X	X		X
Oficina de História	X	X	X	X
Por dentro da História	X	X	X	X
Ser protagonista História	X	X	X	X
História: das cavernas ao terceiro milênio		X	X	X
Conexões com a História		X		X

Quanto a interdisciplinaridade, o próprio guia do livro didático 2015 para ensino médio já mostra a relevância desse conceito na aprendizagem histórica. Segundo o guia:

Aos problemas da seleção e da progressão dos conteúdos históricos acrescentamos a necessidade de refletirmos sobre o caráter interdisciplinar da escolarização básica e, especificamente, sobre a aprendizagem histórica no Ensino Médio. Você já deve ter ouvido ou lido muito sobre o tema da interdisciplinaridade, que é um caminho promissor para um processo de aprendizagem, uma mistura de conteúdos que torna até superficial o ensino de qualquer matéria, embora nos cursos de formação docente, as práticas privilegiem a fragmentação das áreas do conhecimento e a ausência de diálogos entre as próprias disciplinas do curso. (Guia do Livro didático 2015)

Observamos aqui, não só a valorização da interdisciplinaridade ao ensino, mas também a menção da aprendizagem histórica, outro conceito utilizado por Jörn Rüsen (2010).

Conforme discorremos nos capítulos anteriores, o livro didático de História é um produto que recebe um alto investimento do governo, em 2015 foram 137 milhões de livros didáticos distribuídos nas cinco regiões do Brasil. Esse produto passa por normas de concorrência para adentrar no mercado editorial, uma equipe competente de sujeitos avaliam se o manual didático está de acordo com as exigências propostas pelo edital, após a seleção do livro, outra equipe composta por professores são responsáveis a preparar as resenhas a fim de destacar as principais características das obras selecionadas e facilitar o processo de escolha de docentes das escolas públicas.

No próximo capítulo a proposta do trabalho é perceber se os professores das redes básicas de ensino médio se utilizam dos recursos teóricos metodológicos, já que foi constatado através da análise de conteúdo que todos os 19 livros didáticos oferecidos pelo Guia do Livro Didático de 2015 fornecem suporte metodológico ou indicação como recurso didático o uso das tecnologias na educação como, por exemplo, a utilização de um filme, jogo ou site. Nesse sentido, como o livro do professor não é apenas cópia do livro do aluno, ele oferece ao docente apoio inclusive a utilização de recursos teórico-metodológicos para construção e prática na sala de aula. Após analisar as resenhas dos livros didáticos de História e levantar dados quantitativos acerca de conceitos e utilização

dos meios tecnológicos, surge o seguinte questionamento: os docentes se utilizam desses recursos contidos no livro do professor? O docente oferece meios para propiciar uma melhor aprendizagem histórica? No capítulo posterior, analisaremos as respostas de sete professores das escolas públicas de ensino médio na cidade de Rio Grande sobre as percepções sobre suas práticas de ensino, suas aspirações sobre as condições de trabalho, a visão que estes professores têm sobre o livro didático de História e introdução de suportes tecnológicos para aulas de História. As questões que envolvem aprendizagem estão amparadas nas quatro operações mentais propostas por Jörn Rüsen (2015): experiência, interpretação, orientação e motivação.



### **3. Os manuais do professor de História, os editais do PNLD 2012 e 2015 e a prática docente na vida diária da sala de aula: experiências de professores.**

No presente capítulo analisamos, a partir das respostas coletadas através da aplicação de questionários, como os docentes ministrantes na disciplina de História do Ensino Médio nas escolas públicas de Rio Grande se apropriaram ou não dos manuais do professor selecionados pelo PNLD referente ao triênio de 2015, 2016 e 2017. Pretendemos compreender como o professor cria e recria suas aulas inspirados ou não nesse material distribuído pelo MEC? Como entende esse material e como o pensa enquanto recurso didático?

A metodologia que adotamos para coletar os dados de professores atuantes nas escolas públicas de ensino médio na cidade de Rio Grande, foi perceber a utilidade do livro didático na sala de aula e de como este manual contribui para o ensino de História é através do preenchimento de questionários. O questionário é um método popular para obter respostas para pesquisas em pequenas escalas, o que possibilita na sua utilização é que as perguntas, na grande maioria, foram formuladas de forma abrangente. Dessa forma, ao pensar nos prós e contras na utilização de um questionário, como os listados por Herivelton Moreira e Luiz Gonzaga Caleffe em “Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador”, quando optamos por essa metodologia, mesmo que algumas perguntas sejam de caráter fechado, não impediria que o professor discorra mais sobre sua resposta. Para os autores Moreira e Caleffe perguntar o porquê pode se tornar uma desvantagem para o pesquisador, visto que se a resposta for breve e superficial poderá levantar mais questões sobre o perguntado. Para isso, o pesquisador terá que dedicar-se mais tempo para analisar as respostas, ou seja, todo o método de pesquisa tem vantagens e desvantagens e o pesquisador deve estar consciente disso.

Debruçamo-nos sobre as vantagens que o método agregará a pesquisa, são elas:

- 1- Harmonia de tempo disponível entre entrevistado e entrevistador, além da otimização do tempo, já que os questionários são distribuídos simultaneamente, oportunizando a coleta de vários dados ao mesmo tempo;
- 2- O anonimato do respondente seria outro fator positivo na aplicação do questionário, já que, o nome do respondente só será divulgado com sua

autorização.

- 3- Alta taxa de retorno, já que o preenchimento de questionário não ocupa grande período do respondente, pois ele não precisará responder as perguntas de forma simultânea e imediata como a entrevista;

A proposta sugerida na utilização da metodologia de aplicação de questionários será em categorizar as repostas fechadas expondo em tabela e as explicações do respondente que serão debatidas no corpo do texto.

Os livros didáticos de História, conforme indica o site do FNDE, foram distribuídos para o ensino fundamental gratuitamente, trienalmente e avaliados pedagogicamente a partir de 1996 e os livros de história para o ensino médio a partir 2006 já produzidos com os critérios de avaliação idênticos aos livros de ensino médio. Alguns estudos acadêmicos apontam as transformações que esse objeto cultural, ideológico e mercadológico sofreu ao longo dos tempos. E essas mudanças presentes nos manuais didáticos são frutos das transformações sociais e políticas emergidas no Brasil a partir, principalmente, nos anos de 1980 através de manifestações realizadas pelos próprios educadores brasileiros insatisfeitos com o a rigidez do ensino pós ditadura militar. De acordo com Selva Fonseca, a intenção nesse período em “transformar o ensino de História seria romper com as práticas homogeneizadoras e acríticas com renovação de novas práticas escolares”. (FONSECA, 2010:34). Mais tarde, os anseios dos educadores foram atendidos com a criação de leis educacionais e políticas públicas propostas pelo MEC como é o caso das Leis de Diretrizes Básicas sancionada em 1996 com o objetivo de regulamentar o sistema educacional tanto de âmbito público e privado desde a educação básica ao ensino superior. Dessa forma, a LDB assegura o direito à educação garantida pela Constituição brasileira para a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino médio técnico, educação de jovens e adultos, ensino superior e modalidades destinadas à educação especial e educação indígena.

Após a criação da lei orgânica Leis e Diretrizes Básicas que tem por finalidade organizar o sistema educacional brasileiro, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), lançou em 1996 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que tratam de uma série de documentos norteadores para prática docente na sala de aula em conjunto ao Projeto Político Pedagógico e a proposta pedagógica de cada instituição. A finalidade dos PCN's é estruturar um novo modelo curricular multicultural ao ensino em oposição ao relativismo

absoluto. Dessa forma, os documentos que compõem os PCN's orientam os conteúdos que podem ser trabalhados com a inserção de temas ligados a realidade social e ao cotidiano escolar. No entanto, Selva Guimarães (2010) sinaliza quatro perspectivas que o ensino de História precisa adequar-se as propostas desse documento. Primeira perspectiva, não basta introduzir novos temas no currículo tampouco conteúdos considerados universais dos documentos escolares ao tomar uma perspectiva multicultural. É preciso adotar um currículo construído no cotidiano escolar. Segunda perspectiva, o professor de História deve levar em conta os saberes históricos, os valores culturais e políticos transmitidos a sujeitos que já trazem consigo um conjunto de significados, crenças, comportamentos adquiridos em outros espaços. Em terceiro, a perspectiva dos PCN's a partir de um ensino temático e multicultural, deve vir acompanhada de mudança pedagógica, ou seja, na ação docente, onde os saberes do professor são reconstruídos e assumem diversos significados. Por último, o papel formativo do ensino de História, a História como saber disciplinar fundamental na formação da consciência histórica.

São essas reestruturações no ensino através de leis e documentos que aproximam mais os conteúdos ensináveis nas escolas a realidade do aluno e não simplesmente a reprodução de textos.

Quanto aos avanços tecnológicos para o ensino, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio seria inviável não considerar as tecnologias como fator favorável ao ensino, no que tange em investimentos para a educação é essencial que haja "(...) mudanças na seleção, tratamento dos conteúdos e incorporação de instrumentos tecnológicos modernos como a informática". (PCN, 2015). Segundo o documento, essa é uma nova tendência para o século XXI, a presença da ciência e tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais precisa ser considerada.

Em meados do século XX surge um intenso movimento não só nas organizações sociais, políticas e econômicas, mas também nas organizações culturais e científicas. Esses movimentos segundo Maria da Graça Moreira e Silva, alavancaram.

(...) os avanços das pesquisas, das descobertas científicas e do desenvolvimento dos mais sofisticados meios tecnológicos de informação e comunicação e, de outro, pelas complexas inter-relações do mercado internacional, cada dia mais globalizado. (SILVA, 2017: 02)

A autora enfatiza três grandes movimentos que começaram a se gestar nesse

período: a crise econômica, o florescimento dos movimentos sociais e culturais e a revolução das tecnologias da informação. Esses três processos acabam por redefinir historicamente a sociedade. E no que se refere à revolução tecnológica vivida intensamente nos últimos anos, observamos que o uso das tecnologias é essencial a toda forma de utilização humana, inclusive para o ensino desde o fundamental aos cursos de pós-graduação.

Nesse sentido, Silva (2017) explica que dentre os fatores que se faz pensar na educação brasileira hoje, demanda a utilização das redes mundiais de computadores potencializando as incorporações e usos de tecnologias da informação e comunicação. Atualmente, 15% das escolas da rede pública possuem laboratório de informática e um percentual maior ainda conta com salas de vídeo, televisão, rádios e outras tecnologias. Portanto, as tecnologias e as novas linguagens de comunicação se tornam cada vez mais presentes na vida cotidiana dos alunos e na sala de aula, sem contar a presença constante das tecnologias na vida diária de alunos e alunas.

A utilização do uso das mídias na educação entrelaçou com todas as áreas do saber inclusive com a disciplina de História. É indissociável pensar no ensino sem a utilização das mídias na educação. Primeiro, por se tratar de novas tecnologias que estão em voga no momento atual, conhecidas ou acessíveis para milhares de brasileiros. Segundo porquê de acordo com Maria Auxiliadora Schmidt (2009) a partir da lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação, se estabeleceu novas diretrizes para a organização dos currículos e seu conteúdo mínimo e em 1997 a Secretaria da Educação Fundamental do MEC propôs os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A intenção dos propulsores dos Parâmetros Curriculares Nacionais era que não se produzisse um currículo único para ser seguido em todo o país, mas que eles servissem como referência em conteúdos e metodologias de ensino, numa tentativa de diminuir as diferenças encontradas no ensino brasileiro. Nesse modo, os PCN's também propõem a incorporação de novas perspectivas historiográficas como metodologia de ensino, não só com o uso dos tradicionais documentos escritos, mas com documentos não escritos. Para tal empreitada, o ensino de História sofre uma grande dificuldade que é em desenvolver a autonomia intelectual no discente, ou seja, torná-lo um ser pensante, interpretativo e crítico já que este discente além de decifrar, interpretar um texto, terá a possibilidade de analisar

uma canção, um filme, um museu ou aprender manuseando seu smarthphone. Nesse caso o termo “interpretar” terá que sobrepor aos termos “copiar”, “reproduzir”, formas estas em que o ensino de História era entendido desde a sua implementação.

O texto e a fonte histórica são registros produzidos, mas sem intenção didática o que depende dos métodos de articulação do professor-historiador aos métodos pedagógicos. A partir de então, notamos a preocupação da utilização de mídias e tecnologias não apenas por questões teóricas, já que, quando a corrente teórica Nova História Cultural declarou que tudo que era produzido pelo homem no seu tempo era considerado fonte, por conseguinte, filmes, músicas, literaturas jogos passaram a ser considerados objetos de estudo para os historiadores, também por uma questão metodológica, já que surgiram diversos autores voltados ao Ensino de História, empenhados a criarem métodos de Ensino onde as mídias pudessem ser incorporadas a colaborar no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o teórico Jörn Rüsen<sup>5</sup> (1993) defende que a história deve ser apreendida de uma experiência cultural que coloca objetivos orientativos à disposição do aluno, ou seja, quanto mais artifícios com elementos históricos utilizados para o ensino fizerem parte da realidade, mais facilita a aprendizagem histórica do discente. De maneira mais simplista, Schmidt e Cainelli (2009) definem os principais significados para aprendizagem histórica que parte da transformação da informação em conhecimento apropriando-se de ideias históricas. De acordo com as autoras, para dialogar com o passado e aprender a pensar historicamente, o professor-historiador precisa utilizar os seguintes artifícios:

- Encontrar e selecionar os fatos relevantes para explicar o presente;
- Conseguir organizar os fatos temporalmente, como eles se sucedem a fim de observar as mudanças e permanências na História;
- Aprender a ler, questionar e interpretar os documentos;

---

5

Jörn Rüsen nasceu em Duisburgo na Alemanha no dia 19 de outubro de 1938. Rüsen é Ph.D em História e Filosofia, especialista em teoria e metodologia da História. A perspectiva do autor aborda a influência do passado para a formação de uma consciência interpretativa do sujeito no presente.

-Construir uma interpretação própria sobre as relações do passado e presente, podendo demonstrar através de outras linguagens como escrita ou desenho, por exemplo, visto que a História é sempre uma interpretação.

A principal finalidade da aprendizagem histórica é a formação de uma consciência histórica a fim de superar um Ensino de História pautado no ensino tradicional que visa principalmente narrativas lineares, conteúdos consolidados e que impedem o aluno de traçar um elo entre passado e presente, impossibilitando o pensamento crítico. Em oposição a premissa acima, a História é o estudo do passado para compreender o presente e para prospectar o futuro o que corrobora com o pensamento de Maria Auxiliadora Schmidt ao afirmar que:

“(...) vivemos em uma sociedade que é como é porque pessoas que viveram antes de nós tomaram determinadas decisões que nos fizeram ser o que somos e o que não somos. Isso é importante porque leva em consideração o fato de que nossas decisões, tanto individuais como coletivas, também criam determinado futuro para nossos descendentes.” (SCHMIDT e CAINELLI: 2009: 69-70)

Se no passado a finalidade do ensino de História era irrelevante para a vida prática, a partir de então, começaram a surgir autores que mostram como é possível um ensino que englobasse mais os recursos disponíveis e que serviriam como meios educativos e que exercitassem a capacidade de significação no discente como é o caso da utilização de documentos não escritos através do uso de mídias e tecnologias no ensino de História. Esses documentos se tornam relevantes, pois possibilitaram aos discentes a capacidade de dar significado a História. Dentre estes autores estão, Mônica Kornis que discute como utilizar cinema e televisão, Marcos Napolitano que mostra como utilizar televisão e música, Katia Pereira como usar artes visuais, Nilton Pereira como usar jogos e entre tantos outros.

A capacidade de significação foi muito defendida pelo pedagogo, educador e filósofo Paulo Freire em mais das trinta obras escritas pelo autor. Freire<sup>6</sup> pôs em prática teorias e métodos educacionais para que o discente desenvolvesse a conscientização de forma a capacitar o oprimido para a aquisição de instrumentos de leitura e escrita para sua

---

6

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no Recife em 19 de setembro em 1921 e faleceu no dia 2 maio de 1997 em São Paulo. Os termos opressores, oprimidos estão muito presentes nos textos de Freire pois apontam a sua vertente Marxista na medida em que apresenta as questões educacionais na relação dia ética da sociedade em lutas de classes.

libertação. Em *Pedagogia do Oprimido* (1980), o autor afirma que a pedagogia dominante é gerada pela própria classe dominante e que esses métodos não servem de libertação para os oprimidos. De fato, se pensarmos na utilização dos métodos tradicionais e, ao mencionar “métodos tradicionais” podemos pensar na aquisição do conhecimento histórico através de uma narrativa dada como única impossibilitando a interpretação de uma história multiperspectivada como forma de compreendermos a micro história à macro-história, isto traria o risco de adquirir uma pedagogia fabricada pelo opressor impossibilitada à tomada de consciência. Para transformar a realidade opressora é tarefa de educadores e educadoras modificarem o pensamento histórico dominante.

Na medida em que se faz a analogia da “tomada de consciência” e “libertação dos meios de opressão” defendida por Paulo Freire com a utilização de múltiplas visões de história e documentos, pensamos em um maior leque de possibilidades investigativas para interpretações do mundo, formando assim uma consciência história. Para Freire, é tarefa de educadores e educadoras modificarem o pensamento histórico dominante. De acordo com o autor:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens no processo de permanente libertação. (FREIRE: 1987:41)

Dessa forma, é só a partir da tomada de consciência do processo opressor e a desmistificação da sua estrutura que dará margem à transformação, mas até que ocorra a transformação o sujeito acaba por naturalizar o modelo dominante imposto.

Em suma, Paulo Freire foi o educador brasileiro pioneiro que transmite a reflexão através de seus livros para uma educação libertadora, contrário àquele sujeito reprodutor dos modelos dominantes de certas narrativas e ao ouvinte como um objeto paciente, ou, utilizando o termo de Rüsen, apenas “receptáculos de conhecimento” resultante de uma visão bancária da educação que acaba por anular a criticidade do educando. De acordo com Freire, através dessa prática, não há criatividade, não há transformação, é só através da dialocidade<sup>7</sup> e um programa ideal de ensino que possa a vir a satisfazer as carências de orientação do aluno.

---

<sup>7</sup>Termo utilizado por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* que se refere ao diálogo aliado à prática, a

Citar Paulo Freire nesse trabalho, seria apenas para frisar que, no Brasil, tivemos autores preocupados com a transformação do ensino. Desde o lançamento do seu primeiro livro lançado há quase seis décadas Freire defendia a transformação educacional. E, observado o pensamento de Freire e de outros novos autores, até mesmo os citados nesse trabalho, percebemos que a essência continua a mesma, o que altera ou aprimora são os métodos utilizados ou criados por esses autores.

Vale salientar também, que no momento em que se produz esse trabalho sobre livros didáticos de História do ensino médio, foi aprovada a reforma do ensino médio no dia 8 de fevereiro de 2017. A medida provisória nº 746-16 aprovada no Congresso Nacional tem por objetivo vincular o ensino médio ao ensino técnico. Segundo essa medida, as escolas escolhem como vão administrar 40% da carga horária dos três anos do ensino médio, os 60% restantes serão constituídos por um conteúdo mínimo obrigatório. O ensino das disciplinas de português, matemática, inglês, artes, educação física, filosofia e sociologia continuam obrigatórios, já História e Geografia passarão a ser extintas das grades curriculares a partir de 2018. Além disso, o ensino médio passará de 800 horas para 1.400 horas com adoção do turno integral. A reforma permitirá a atuação de profissionais com “notório saber”, apenas com o conhecimento popular, mas sem o diploma formal.

Em carta publicada no dia 15 de fevereiro de 2017, a Associação Nacional de História (ANPUH) repudia essa Medida Provisória onde alega que:

A História como disciplina escolar, integra o currículo do ensino brasileiro desde o século XIX. Sua presença, considerada fundamental para a formação da cidadania, foi gravemente ameaçada no período da Ditadura Militar, quando se deu a diluição da História na instituição dos Estudos Sociais. (ANPUH)

Esse trecho foi retirado da introdução da carta e percebemos o alerta da importância da disciplina de História no contexto escolar para a percepção de mundo e formação de consciência histórica. O silenciamento da disciplina História já passou por essa situação que presenciamos na contemporaneidade, primeiro nos anos de 1960, no momento da instauração de uma ditadura no Brasil que foi marcado por repressões e silenciamentos

---

práxis. Segundo o autor, os conteúdos programáticos pré-estabelecidos são um limitador dos assuntos debatidos.



para a manutenção de um regime, que foi perceptível não apenas vinculados aos conteúdos da disciplina, onde a História foi reduzida aos Estudos Sociais, mas também aos movimentos sociais que se formavam como forma de repúdio. Com a posse do vice-Presidente Michel Temer após o impeachment da Presidenta eleita pelo voto popular Dilma Rousseff, geraram uma série de novas medidas anunciadas dentre elas a exclusão da disciplina História como disciplina obrigatória nos currículos escolares de ensino médio. O diferencial de um período ao outro é que, felizmente, o direito a manifestação ainda é permitido principalmente nas redes sociais, mesmo com tentativas de supressão quando em um pronunciamento o então presidente declarou “guerra contra as redes sociais”.

Em meados do século XVIII já dizia o filósofo inglês Edmund Burke que “Aqueles que não conhecem a História estão fadados a repeti-la”. Essa frase foi dita no contexto da Revolução Francesa, onde Burke, influenciado pelas ideias iluministas criticava a intervenção do rei George III em assuntos governativos. Mais tarde, cerca de dois séculos à frente, a frase só que dita um pouco modificada foi repetida por Ernesto Ché Guevara “um povo que não conhece sua história está condenado a repeti-la” no contexto da luta revolucionária empreendida contra as ditaduras pela América Latina. Não conhecer a história nesse momento, entendemos como a retirada da História do ensino médio e repetir a História resulta da ausência de reflexão e a formação de uma consciência histórica nos alunos. Luis Fernando Cerri define em poucas palavras consciência histórica como “(...) uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido” (CERRI2011:13). Dessa forma atribuímos o papel da consciência histórica a busca por sentido ao tempo, ou seja, a “formação” ou “desenvolvimento” de uma consciência histórica permite que os sujeitos aprendam a orientar-se temporalmente a partir da sua vida prática a modo de que possa traçar um paralelo do presente com experiências do passado e perspectivar o futuro, é conhecer o passado para entender o presente e modificar o futuro. Didaticamente, Cerri (2011) exemplifica utilizando a experiência pessoal em situações basicamente cotidianas como levantar cedo e se estiver muito frio, a reação biológica é permanecer na cama por mais 10 minutos, mas se lembrar que outra vez em que essa atitude foi tomada o sujeito acabou pegando ônibus lotado ou trânsito lento, ele precisa então escolher quais das duas opções é mais pertinente, até mesmo alimentação

matinal desvela o passado e a cultura do país de origem. Esses exemplos cotidianos revelam a influência do passado, memória e cultura, mas o autor destaca que a consciência histórica não se resume ao passado e a memória e sim as projeções que o indivíduo é capaz de fazer para o futuro.

As novas estruturações que o ensino sofre ao longo dos tempos não só afetou os currículos escolares e a prática docente, mas reformulou a apresentação dos conteúdos dos livros didáticos e de como os professores poderiam se utilizar dessas metodologias tecnológicas apresentadas no manual do professor. Como já destacado nesse trabalho, o manual do professor não é apenas cópia do livro do aluno, ele tem como diferencial um livro próprio ou páginas finais destinadas a orientações teóricas metodológicas ao docente, é um manual destinado à formação de professores. Autores com Margarida Dias (2010) e Circe Bittencourt (2010) já destacavam a dualidade que o livro didático é visto nas escolas, em um momento visto como um vilão, material que desautoriza o professor a seguir sua particularidade em desenvolver os conteúdos, já que muitas escolas utilizam do próprio sumário do livro como cronograma do ano letivo. Ou para aqueles docentes que saíram de uma formação acadêmica deficitária acabam aderindo ao livro didático como verdade absoluta. Isso impede que esses professores não consigam romper essa barreira com o livro didático deixando de adotar outros métodos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem. Já por outro lado, temos os docentes que utilizam do manual didático como uma das diversas ferramentas existentes para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o livro é uma das múltiplas possibilidades de didatização e foi com essa intencionalidade que o governo investe milhões de reais nesse material regulamentado pelo plano mais antigo e ainda em vigor que é o PNLD. Segundo Sônia Regina Miranda e Tania Regina de Luca “(...) de um PNLD a outro, os critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e parâmetros de avaliação. ” (MIRANDA, LUCA, 2004:02). Esses textos selecionados e reunidos em um manual didático vieram a substituir a imprensa escolar, textos produzidos pelos professores e impressos em mimeógrafos originando um saber histórico escolar. A editora Ática, por exemplo, começou a produzir livros didáticos a partir de um compêndio de textos mimeografados que mais tarde passaram por um processo editorial. A partir dessa premissa pode-se perceber a necessidade da atuação das políticas públicas e leis orgânicas que

regulamentam os livros didáticos, já que muito dos conteúdos foram extintos ou reformulados, pois vieram de períodos que se utilizavam linguagens, conceitos e pré-conceitos próprios de seu tempo, Miranda e Lucas assinalam a necessidade de fiscalização por parte dos órgãos responsáveis ao livro didático já que era

(...) latente a transformação de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam de modo explícito ou implícito todo tipo de estereótipo e ou preconceito para um quadro que predominavam cuidados evidentes por outros autores e editores em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática. (MIRANDA, LUCA, 2004:03)

Como já discutido no primeiro capítulo desse trabalho, a relevância dos editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação das obras didáticas se torna mais criteriosa a cada nova edição, isso pressupõe o esforço do governo em atender as exigências em alterar alguns conceitos historicamente cristalizados como preconceito de gênero, incoerências metodológicas, erros de informação, desatualizações graves e a inclusão de culturas silenciadas na história. Visto que o livro didático é um objeto pertencente à cultura escolar, apurou-se mais o olhar pedagógico através dos editais no que diz respeito à qualidade destes livros orientando as escolhas e a utilidade, o olhar político que direciona processos decisórios de seleção, distribuição e controle e o olhar econômico que fixa normas e parâmetros de produção, comercialização e distribuição.

3.1 O uso de questionário e consciência histórica: professores de História e suas percepções.

O presente subtítulo apresenta os questionamentos feitos aos sete professores atuantes nas escolas públicas de ensino médio da cidade de Rio Grande. As perguntas do questionário foram elaboradas com a proposta de apresentar uma percepção sobre a concepção e utilização que os docentes têm em relação ao livro didático. Agregado a isso, conferiu-nos investigar se as quatro operações mentais: experiência, interpretação, orientação e motivação estipuladas por Jörn Rüsen (2015) estão empregadas no processo de ensino aprendizagem.

Para Rüsen a aprendizagem histórica é a categoria básica para a formação de uma consciência histórica, para isso, o professor de História, precisa desenvolver no discente a

utilização das quatro operações mentais que são experiência interpretação, orientação e motivação. Segundo o autor “a aprendizagem histórica é um processo mental em que as competências ganhas são necessárias para orientar a própria vida por meio de consciência histórica presente na cultura já existente na própria sociedade.” (RÜSEN, 2012:06). No quadro a seguir apresentamos as quatro habilidades mentais, embora estejam expostas separadamente elas dependem uma da outra para que o indivíduo possa se tornar apto para entender o passado e a vida presente.

O primeiro processo mental atribuído por Rösen é a experiência. O aprendizado se torna histórico, quando apreendido por meio da atividade de consciência histórica, desse modo o indivíduo tem a capacidade de relacionar a experiência do passado com o tempo presente, ou seja, de construir conhecimento histórico.

A interpretação é a capacidade que o indivíduo tem de interpretar o conhecimento histórico.

A orientação e a motivação são a capacidade de construir sentido histórico a partir da interpretação do mundo e de si. Orientar significa preparar o estudante para que ele domine a sua vida futura.

Simplificando a aplicação dos quatro processos mentais, utilizamos como exemplificação a citação de Jörn Rösen presente no artigo intitulado “Formando consciência histórica-para uma didática humanista da história. O autor utiliza a temática sobre os direitos humanos para destacar as relações de gênero ao longo da história. Segundo o autor, nos tempos pré-modernos, os autores ocidentais discutiam a questão de a mulher ser ou não ser humana. Esta é a experiência histórica. A interpretação seria ensinar aos alunos que, atualmente os estudos já comprovam que todo humano é membro da raça humana, isto justifica as diferenças de gênero nos dias atuais, por exemplo. Essa relação entre passado e presente resulta em uma situação interpretativa na História. A orientação e motivação é o momento em que o apreendente consegue compreender que as práticas culturais da humanidade permanecem ou não e a partir de então eles possam orientar-se para a vida.

Elaboramos 21 perguntas que foram feitas a 7 professores das escolas estaduais de ensino médio afim de conferir o grau de utilização de forma explícita ou implícita através do material fornecido pelo livro didático a partir dos quatro processos mentais

estabelecidos por Rösen.

A seguir, apresentamos as perguntas utilizadas no questionário:

Perguntas relacionadas ao professor, profissão e livro didático

1. Descrição (nome, idade, formação, tempo de formação, tempo de docência)
2. Você cursou História Licenciatura? Por quê?
3. O que você entende sobre História?
4. Você ministra ou já ministrou outras disciplinas?
5. Quais os desafios de um professor de história em uma escola pública no Brasil?
6. Você conhece o guia do livro didático?
7. Quais suas percepções a respeito do livro didático atual e o livro didático de tempos atrás?
8. Como foi feita a escolha do livro utilizado nesse ano? (Através do guia do livro didático ou o livro que chegou na escola)
9. Quais os critérios utilizados para a escolha do livro?
10. Você utiliza o livro didático (Manual do Professor) ou os livros didáticos na sala de aula ou no planejamento das suas aulas?
11. Qual a sua opinião sobre esse material? Qual a utilidade do livro para você?
12. Dentre os dilemas que a escola pública estadual passa na atualidade. A sua escola oferece um espaço propício que facilite o processo de ensino aprendizagem dos alunos? (Recursos para a viagem, material para ensino, recursos tecnológicos)

Perguntas relacionadas aos quatro processos mentais:

13. Você sabe o que é consciência histórica ou já ouviu esse conceito? Sim, não, explique:
14. O livro didático oferece condições de o aluno formular a consciência histórica? (Que o aluno consiga interpretar e se orientar no tempo através da história? Passado e presente)
15. Você acredita que o livro didático possa ser utilizado como uma forma de experiência histórica? Por quê?
16. Os recursos que o livro didático oferece podem ser uma forma de experiência para os alunos? Por que? Se a resposta for sim aponte exemplos se a resposta for negativa, você propicia recursos para que os alunos experiencie os conteúdos apresentados.
17. Você utiliza esses recursos com os alunos ou na formulação das suas aulas?
18. Você acredita que o livro didático oferece o mecanismo de orientação histórica, ou seja, fazer o aluno perceber-se em relação a si dentro da atual sociedade?
19. E você professor dá suporte para que o aluno se perceba na atual sociedade?
20. Você propicia mecanismos para que o aluno se perceba na atual sociedade em que vive e as transformações que ocorrem?
21. Você fornece meios para uma interpretação histórica a partir dos conteúdos ministrados?
22. Você acha necessário que os alunos realizem a interpretação histórica?
23. Você utiliza os conteúdos de História para orientação prática na vida dos alunos?
24. A utilização dos recursos tecnológicos, contidos ou não no livro didático, ajudam no processo de experiência, interpretação, orientação e motivação?

As perguntas foram distribuídas a 15 professores de escolas públicas do ensino médio de Rio Grande via e-mail, mas apenas 7 deles se disponibilizaram a responder. Essa baixa receptividade no preenchimento de questionários já é um fator passível de análise, já que, informalmente, alguns docentes argumentavam a “falta de tempo” em responder por realizarem extensas jornadas de trabalho até mesmo de 60 horas. Mesmo que o questionário aborde perguntas simples relacionadas à própria prática docente, essas perguntas estão delimitadas ao uso do livro didático, a partir disso, supomos que a recusa da participação na pesquisa se justifica pelo não uso do livro didático. Como mencionamos isso é uma suposição, já que dos 7 professores respondentes, apenas 4 são adeptos ao livro didático.

A autora Flavia Eloisa Caimi (2010) aborda no artigo “O livro didático como objeto cultural e o professor como sujeito da cultura” sobre análises acadêmicas feitas sobre livros didáticos de História e se preocupa nos índices de dois aspectos deficitários nesses manuais: a falsificação e simplificação na abordagem dos conteúdos e a dimensão ideológica subentendido nesses materiais. Esses fatores criaram um distanciamento e uma não simpatia por este objeto, que, devido a sua tradição escolar, ele precisa fornecer total sustentação às aulas de História e não apenas um recurso de ensino-aprendizagem.

Os fatores ideológicos também colaboram muito para o descrédito nos manuais didáticos. Como mencionado nos capítulos anteriores, o Brasil passou por governos autoritários e após, a regulamentação do PNLD, isso define que, a produção didática obedece a regramentos conforme ao governo vigente. Segundo Circe Maria Bittencourt a utilização do livro didático ainda é um tema polêmico:

Muito criticados, muitas vezes considerados os culpados pelas mazelas do ensino de História (...). Diversas pesquisas têm revelado que são um instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um ensino tradicional. Entretanto, continuam sendo usados no trabalho diário das escolas em todo País, caracterizando-se pela variedade de sua produção, e, ao serem analisados com maior profundidade e em uma perspectiva histórica, demonstram ter sofrido mudanças em seus aspectos formais e ganhos de possibilidades de uso diferenciado por parte de professores e alunos. BITTENCOURT, 2011: 300)

A citação acima afirma as facetas existentes sobre o livro didático como mencionado por Bittencourt, ora é visto como vilão, ora como herói das aulas de história. Torna-se um vilão quando os fatores mercadológicos, ideológicos e culturais influenciam na abordagem dos conteúdos e se apresentam desvinculados da proposta pedagógica que o docente costuma utilizar em suas aulas. E herói, quando esse material didático é visto

apenas como mais um dentre os inúmeros recursos didáticos.

Observamos agora as respostas obtidas pelos professores de ensino médio de escolas rio-grandinas. Utilizamos apenas o primeiro nome dos professores e nem a escola de atuação, embora não fosse pedido o sigilo. Quanto às escolas de atuação, podemos adiantar que atendem a área central, periférica e rural da cidade de Rio Grande.

A primeira pergunta pretende traçar um perfil coletivo dos professores de História, atendendo as descrições gerais, como a identificação, a faixa etária e o tempo em que esses docentes estão em atividade. A identificação nos revela o que o gênero masculino é dominante, modelo esse alterado, visto que o modelo do século XIX, onde o magistério, principalmente o magistério primário, era exclusivamente ocupado por mulheres como aponta Jane Soares de Almeida (1998). Segundo a autora, devido às mudanças socioeconômicas sofridas no final do século XIX e início do século XX e também ao processo de industrialização e urbanização, as duas guerras mundiais, a implementação de novas mentalidades e os avanços tecnológicos, principalmente com a difusão dos meios de comunicação, esses fatores atingiram gerações de mulheres ao alertar para as desigualdades sociais quanto ao gênero feminino. A contestação da época debatia que a capacidade de trabalho feminino fora do âmbito doméstico culminaria em um ganho de autonomia e isso geraria uma revolta nas expectativas sociais, familiares e pessoais, que até então estava confinado ao espaço doméstico e as funções reprodutivas. A partir de então, os anos iniciais de século XX oportunizaram a escolarização de meninas e moças para ingressarem no mercado de trabalho através do magistério, criando um “espaço público domesticado” ao ensinarem crianças a realizarem-se no campo profissional, o que mais tarde se configurou na feminização do magistério mesmo após a abertura do leque de oportunidades ocupacionais geradas pela força da industrialização e tecnologia. De acordo com Almeida, isso porque:



Ao longo da história, a educação e a profissionalização femininas têm sido sempre relegadas a um plano secundário. Muitas vezes também são objeto de distorções do ponto de vista dos homens e até das próprias mulheres que, por força das imposições culturais, assimilam valores masculinos e aceitam ser confinadas à reprodução biológica e às esferas privadas sem questionar esses papéis. Isso implica o estabelecimento de relações de poder entre os dois sexos que passam, também, pela questão do saber, dado que conhecimento e poder estão necessariamente interligados. Manter o dominado longe do saber foi e continua sendo uma estratégia eficiente no controle e na manutenção de mecanismos de dominação. (ALMEIDA, 1998:31)

Dessa forma, o magistério foi a única maneira que o sexo feminino encontrou de manter certo equilíbrio econômico e assumir os espaços públicos em aceitar um trabalho que significasse “cuidar de alguém”, porque era e é assim que a profissão docente era vista pela maioria, até mesmo pelas próprias mulheres. No início do século XX esse era o modo da mulher, por meio da educação, comandar suas vidas e adentrar aos espaços públicos e quando essas mulheres educadas transgredissem a “sagrada missão” da maternidade, matrimônio e reprodução, tornaram-se as primeiras feministas.

O trabalho revela que dentre os 7 docentes que se dispuseram a responder o questionário, 5 deles são homens, isso pressupõe uma mudança de perspectiva e principalmente de mentalidade quanto ao magistério. Digo mentalidade, porque desses 5 professores, 4 deles revelaram explicitamente escolherem essa profissão por gosto, por identificação e até mesmo pelo exemplo de familiares, como exposto no quadro da pergunta dois (2). A partir desse resultado, podemos meditar quanto à opressão também ao gênero masculino, já que mesmo que os homens se sentissem atraídos pelo magistério, não pudessem exercer, por ser profissão predisposta ao gênero feminino.

Ainda discorrendo sobre o quadro um (1), as repostas revelaram que a faixa etária varia de 40 a 55 anos e o tempo de docência 2/7 professores é até cinco anos e 5/7 professores são de 15 a 25 anos em exercício da profissão.

A segunda amostragem de perguntas, demonstram que todos os professores estão atuando em sua área de formação e de forma quase unânime, 6/7 professores exercem a profissão por afinidade com a docência pelo gosto pela disciplina e apenas um (1) respondeu por ter sido a oportunidade de emprego no momento. Marc Bloch definiu a afinidade pessoal pela História “(...) antes o desejo do conhecimento, o simples gosto; antes da obra de ciência, plenamente consciente de seus fins, o instinto que leva a ela; a evolução de nosso comportamento intelectual abunda em filiações desse tipo.” (BLOCH, 2011: 43)

A terceira questão se refere ao que o docente entende como História. Essa indagação foi inspirada ao pensamento de Marc Bloch onde afirma que História é a ciência que estuda o homem no tempo. A partir dessa pergunta, percebemos que apenas um professor reconhece a História como ciência, 6/7 professores entendem que a História é responsável por estudar homem no tempo, através de lutas de classes como discorre o professor Fabiano, deixando explícita sua vertente teórica ao responder que História: “É o processo de compreensão das atividades humanas, suas desigualdades, e, sobretudo, o processo de contradição de Classes”. (Fabiano, 2017).

Nessa mesma direção, observamos que História também pode ser percebida a partir das práticas culturais exercidas pelo homem como relata a professora Fátima ao afirmar que “Todo o processo formativo da atividade do homem, suas crenças, religiosidade, relações familiares, sociais, seu comportamento, enfim, tudo que nos caracteriza como seres sociais, agentes de sua história”. (Fátima, 2017). Elencamos duas respostas antagônicas, mas revelam que a visão de História escolhida por cada docente, mesmo que implicitamente, é o motor que faz mover todos os acontecimentos de uma sociedade, seja ele por um viés marxista ou da Nova História Cultural. Marc Bloch questiona o caráter utilitário da História senão para a vida prática ao discorrer que:

Não se pode negar, no entanto, que uma ciência nos parecerá sempre ter algo de incompleto se não nos ajudar, cedo ou tarde a viver melhor. Em particular, como não experimentar com mais força esse sentimento em relação a história, ainda mais claramente predestinada, acredita-se, a trabalhar em benefício do homem na medida em que tem o próprio homem em seus atos como material? (BLOCH, 2002:45)

No ano de 1949 o livro *Apologia da História ou ofício do historiador*<sup>8</sup>, Marc Bloch já atentava para o uso da história com a finalidade para viver-se melhor, para compreender o meio. Nos dias atuais, diferentes autores, com novas teorias, mas com a mesma essência de Bloch ainda definem a História como forma de estudar o passado para entender o presente e perspectivar o futuro. No entanto, apenas um professor expressou na resposta que utiliza a História como utilidade para entender o presente.

De forma quase unânime 6/7 professores, na quarta sessão de perguntas,

---

<sup>8</sup> O livro em questão é uma obra inacabada, foi escrito em cativeiro por Marc Bloch durante a Segunda Guerra Mundial e publicado somente em 1949 Lucien Febvre.

percebemos que já atuaram ou atuam em outras áreas do conhecimento nas disciplinas de sociologia, filosofia, geografia e ensino religioso que foram citadas pelos respondentes.

A quinta etapa indaga sobre quais os desafios enfrentam em lecionar em escolas públicas. Devido às respostas serem diversificadas, elencamos em formato de itens para melhor visualização:

- Desigualdades sociais;
- Docentes com falta de condições psicológicas: carga horária alta e salários baixos;
- Tempo reduzido para planejamento das aulas;
- Escolas precárias, com problemas estruturais e falta de equipamentos;
- Superlotação nas salas de aula;
- Falta de reconhecimento pelo Estado;
- Desmotivação de alunos e professores.

- Fragmentação dos conteúdos, ou a conhecida História em caixinhas. Quando os períodos da Historiografia francesa são desconexos ao processo de História do Brasil.

No decorrer dessa pesquisa, o contexto atual, revela que os servidores estaduais enfrentam grandes contratempos quanto ao parcelamento de seus salários. Com a justificativa de equilibrar as dívidas do Estado, o atual governo parcelou o salário de milhares de servidores no Estado do Rio Grande do Sul, incluindo o 13º salário. Além dos graves problemas estruturais e o sucateamento das escolas públicas, desde o mês de fevereiro do ano de 2016, os servidores, incluindo os professores da rede pública sofrem com a falta de pagamento. No ano de 2015 também houve parcelamento no período de dois meses. Esse acontecimento vem a corroborar com grande parte das dificuldades que os professores relataram nas respostas do questionário, onde os baixos salários desencadeiam uma série de outros fatores não só materiais, mas também emocionais e que contribuem para a baixa qualidade do ensino nas escolas rio-grandinas.

A próxima questão refere-se ao Guia do Livro Didático, recurso esse oferecido em forma de resenhas para auxiliar na escolha do manual que auxiliará o professor a cada triênio. Perguntamos então se o professor conhece o Guia do Livro didático e 5/7 respondentes dizem conhecer o guia.

A pergunta a seguir indaga sobre as atuais percepções do livro didático atual para o livro didático produzido em tempos atrás. Essa pergunta foi elaborada na intenção de

analisar se o docente percebeu as modificações inseridas no manual, como discorreremos no capítulo I. Alguns professores relacionaram o livro didático do tempo de sua escolarização com os livros que utilizam enquanto atuam como professores. A professora Áurea, por exemplo, rememora os livros que utilizava como aluna, produzidos no período da ditadura militar, relatando que esses manuais eram apenas factuais enquanto os atuais analisam os fatos e relacionam com a atualidade. O professor Fabiano demarca o período de transformação da historiografia didática e demarca como ponto positivo os livros serem mais aprofundados nos dias atuais, mas critica o afastamento da História Marxista. A professora Fátima relata não gostar de utilizar o manual didático, porque, independente do período produzido são sempre tendenciosos. O professor Alisson percebeu maior quantidade de imagens no livro atual já que em tempos atrás havia mais conteúdo. Essa premissa se justifica ao fato de novas metodologias, entre elas, o trabalho com documentos que hoje estão ilustrados nesses manuais. O professor Fabrício relata que, apesar de ser resumido, cada livro possui suas peculiaridades. Da mesma forma, o professor Francisco discorre sobre as peculiaridades de cada livro e enfatiza que a escolha do livro peca por falta de um estudo mais aprofundado sobre as possibilidades de escolha. O professor Rone percebe o livro atual com mais atividades que possibilitam que o aluno produza sua própria narrativa, essa premissa corrobora ao capítulo II desse trabalho onde comparamos as atividades dos cadernos de exercícios produzidos durante e pós Ditadura Militar.

A próxima seção de número oito (8) indaga como foi feita a escolha do livro didático no ano de 2015 e 4/7 professores apontaram diretamente que a escolha foi feita a partir dos livros que chegam como demonstrativos nas escolas e 3/7 professores mencionaram tanto o guia quanto os exemplares que oferecem nas escolas, mas não indicaram por qual meio o livro foi selecionado. Quanto aos critérios de escolha, foram pontuados a escolha pelos livros que não houvessem falhas ou leituras preconceituosas, aqueles que possuíssem mais atividades interpretativas e menos conteúdo, o livro aceito a partir da escolha pela maioria, aquele que sanasse as curiosidades do aluno, que possuísse uma visão crítica da História, que apresentasse diversas visões do mesmo fato histórico e que apresentassem exercícios do ENEM. Após os respondentes discorrerem sobre percepções, critérios adotados na escolha do livro e como foi feita sua escolha, perguntamos a eles se utilizam o material didático e 4/7 professores responderam que sim.

A fim de compreendermos a essa dualidade quanto à utilização do livro didático, as respostas da pergunta número 11 contemplam a respeito da utilidade do livro para cada docente. O professor Francisco respondeu que há validade na utilização desse material, já que ele se torna, muitas vezes, a única leitura que entrará na casa dos educandos. O professor Alisson diz que o manual didático tem utilidade apenas para consulta, mas desnecessário na sala de aula, já que o professor deve produzir seu próprio material didático, pois o livro não corresponde à realidade local. A professora Fátima afirma não gostar, o professor Fabrício o vê como um facilitador, o professor Rone acredita que devido à falta de recursos para produzir textos com o custo de xerox, o livro tem grande utilidade nos textos contidos nele. O professor Fabiano não vê utilidade, já que os livros atuais se distanciam muito da História Marxista e a professora Áurea acredita que o livro é o principal recurso para se trabalhar com os alunos. Resumindo todas as respostas e parafraseando Circe Maria Bittencourt, para os professores o livro didático tem essa dualidade, ora visto como herói, ora visto como vilão.

A 12ª questão tem o propósito de investigar se a escola em que o professor atua possui espaços propícios para facilitar o processo de ensino aprendizagem, já que, devido aos escassos investimentos para melhoria das escolas públicas, conhecido como o processo de “sucateamento da educação” e mesmo com a introdução dos avanços tecnológicos, presentes até mesmo no próprio livro didático teriam esses espaços o mínimo de estrutura para oferecer esses recursos ao discente. Todos os professores afirmaram que esses recursos são oferecidos com dificuldades, mas 4/7 professores relataram os pouquíssimos recursos oferecidos pela escola como, possuem um projetor, um auditório, uma biblioteca, saídas de campo semestralmente, sala de vídeo. Segundo a professora Áurea (2017), a escassez desses recursos colabora para a manutenção de uma maneira conservadora de lecionar.

A questão seguinte busca quantificar quantos professores têm conhecimento do conceito “consciência histórica” ou se já ouviu falar sobre. Todos os professores possuem esse conhecimento e/ou já ouviram falar e 6/7 professores discorreram sobre a sua visão particular sobre o conceito. Vale salientar que a partir dessa questão, os professores Francisco e Fabiano por possuírem uma formação mais recente e concluírem suas graduações e pós-graduações na Universidade Federal do Rio Grande, universidade esta

que discute frequentemente as teorias relacionadas a formação de consciência histórica, mais especificamente sobre o teórico Jörn Rüsen, possuem uma maior afinidade quando o assunto é abordado.

Luis Fernando Cerri (2009) reflete que o estudo dos conteúdos que discorrem sobre os acontecimentos do passado é manipulado publicamente para produzir efeitos públicos e privados, coletivos e pessoais o que envolve o aperfeiçoamento do ensino de História, já que desde o século XIX essa disciplina está envolvida nesse jogo de poder. “Logo, os professores de História, somos também protagonistas desse jogo, voluntária ou involuntariamente. Produzimos, com nosso trabalho, partem de nossas identidades pessoais, políticas e profissionais, e participamos da constituição das identidades dos outros.” (CERRI, 2009:16)

Dessa forma, docentes e discentes podem estar trabalhando com a formação de uma consciência histórica inconscientemente. A falta do exercício de formação de consciência histórica revela-se na justificativa de muitos indivíduos não estudarem história, porque não encontraram nenhum ponto que os conecte com o tempo histórico estudado com a sua vida prática.

Quando perguntamos se o livro didático oferece condições do aluno formar a consciência histórica, uma parcela dos professores disse que sim, mas segundo um professor, por se tratar de um conceito tão abstrato precisa do intermédio do docente, já que o manual não aborda aspectos regionais e locais e este precisa contextualizar os fatos. Alguns livros já trazem explícitos pequenos questionamentos entre passado e presente. A outra parcela acredita que o livro didático não traz subsídios que estimulem a aprendizagem do aluno ou que por se tratar de livros enviados pelo governo, não teriam uma qualidade a essa altura. Como já mencionado nesse trabalho, o próprio Guia do Livro Didático informa a relevância da formação de consciência histórica propiciadas por uma aprendizagem histórica de qualidade como exposto no item “o ensino médio e aprendizagem histórica” no guia de 2015:

É necessário considerar uma série de fatores intervenientes na relação ensino-aprendizagem que somente você, professor (a), pode perceber. Um livro didático atualizado ajuda muito, entretanto é produzido para um leitor “nacional”, isto é, deve atingir públicos cada vez mais numerosos. Por essa razão, há várias semelhanças que podemos encontrar em muitos conteúdos, em diferentes coleções, como também um certo distanciamento de problemáticas locais. Nossa sugestão, professor (a), é a de que você reflita no momento de planejar a unidade ou o curso anual: qual a relevância do conteúdo para o aluno? Em que medida determinados conhecimentos podem auxiliar no cumprimento das finalidades da disciplina, do nível de ensino ou da escola? Qual tipo de conteúdo pode ser enfatizado no seu plano, o conceitual, o atitudinal e/ou o procedimental? De que maneira se pode articular a unidade anterior com a posterior? (GUIA, 2015)

Esse fragmento retirado do Guia do Livro didático de ensino médio vem até a contribuir nas respostas de alguns docentes que acreditam que o livro não aborda recursos que propiciem a formação da consciência histórica e corroboram com aqueles que afirmaram que o professor é o responsável a perceber a oferta desse recurso e intermediar o planejamento das aulas a partir do apresentado na historiografia didática.

Segundo Rösen (2010), há experiencição histórica quando o sujeito consegue relacionar os acontecimentos do passado com seu presente. A partir dessa premissa, indagamos aos professores se o livro didático contribui para a experiencição histórica e todos concordaram que sim. Alguns professores acreditam que a própria narrativa, as imagens, as sugestões de vídeos, as diferentes visões do mesmo fato e os próprios links relacionando passado e presentes apresentados no manual, são subsídios fundamentais para que haja a experiência histórica.

Quando foi perguntado se o professor utiliza os recursos oferecidos pelo livro nas aulas de História, 2/7 professores responderam que não utilizam os recursos do livro didático, 3/7 sempre utilizam e 2/7 diversificam os recursos utilizando outros meios fora a historiografia didática.

A pergunta a seguir questiona se é necessário que os alunos realizem interpretação histórica e todos acreditam que sim. O professor Fabiano (2017) enfatiza que isso não deve ser levado como regra geral, mas que deva ser proporcionada uma interpretação que venha a ser questionada para que os alunos se sintam motivados a construir suas conclusões.

De acordo com Jörn Rösen (2015), a construção de sentido histórico é orientar o estudante a partir da interpretação para que ele domine a vida prática, quando questionados

se o livro didático oferece meios para que o indivíduo se entenda na atual sociedade 2/7 professores responderam que sim, 1/7 responderam que não e 4/7 professores responderam que o livro didático sozinho não propicia isto, somente por intermédio do professor. Os 7 professores utilizam os conteúdos de História como fundamentais no processo de orientação histórica, de acordo com o professor Alisson esse processo “significa superar a mera transmissão de informações e possibilitando a habilidade da análise da própria realidade social em que está inserido o aluno”. (Alisson, 2017)

A última questão se justifica, porque nos dias atuais, atravessamos por constantes avanços tecnológicos e a aparição de novas configurações que estão contidas no próprio livro didático como sugestões de sites, jogos, filmes, músicas. Não delimitamos se o professor utiliza apenas os recursos contidos nos livros, mas os recursos tecnológicos oferecidos em diversos ambientes. Perguntamos então, se o professor acredita que os recursos tecnológicos pertinentes possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem a partir das quatro operações mentais propostas por Rösen (2015) e a resposta foi unanimemente positiva, ainda que o professor Fabiano compreenda que é um pouco recente esses recursos para medir os resultados. Já a professora Áurea afirma que se a disponibilidade desses recursos fossem os mesmos tanto nas escolas públicas quanto particulares, o processo de ensino-aprendizagem seria mais igualitário.

Abaixo, apresentamos as repostas do preenchimento dos questionários utilizados na pesquisa:



1. Descrição (nome, idade, formação, tempo de docência)

Francisco	41 anos de idade, Bacharel e Licenciado em História com Mestrado em Educação; 5 anos de docência
Alisson	40 anos de idade, Licenciatura Plena, 15 anos de formação, 15 anos de docência.
Fátima	41 anos de idade, Licenciada em História, curso de 4 de formação anos, 17 anos de docência
Fabício	47 anos de idade, 4 anos de formação, 21 de docência.
Rone	45 anos de idade, 4 anos de formação, 23 anos de docência
Fabiano	40 anos de idade, Graduado em História Bacharelado e Licenciatura; Artes Visuais Bacharelado e Licenciatura. Leciono em pré vestibulares desde 2009, e na Rede pública desde março de 2012.
Áurea	55 anos, graduada em História licenciatura, especialização em História do RS, tempo de docência 25 anos

## 2. Você cursou História Licenciatura? Por quê?

Francisco	Sim, inicialmente cursei o bacharelado, pois tinha pretensão em pesquisa, considerava também a docência dentro da universidade. Mas devido a problemas pessoais não consegui concluir o primeiro mestrado que ingressei, devido a isto e ao fato de ter entrado em um concurso como funcionário de escola, me identifiquei com os afazeres, o que me levou a voltar para o curso para a licenciatura, como portador de diploma, curso ao qual eu concluí em 2006.
Alisson	Sim, porque entendia que naquele momento a partir da minha formação poderia dar aula e ter uma opção de emprego.
Fátima	Sim pois sempre gostei e tive interesse em História, em saber se a História era realmente como passavam na escola!
Fabício	Sim, porque sempre gostei.
Rone	Desde os doze anos de idade desejei ser professor, pois na minha família (mãe e irmã eram professoras) e em História em particular pois tive um Professor da quinta série ao oitava série chamado Paulo Vitória que era extremamente engraçado e humano. Um professor que me cativou e me fez apaixonar pela História.
Fabiano	Ingressei duas vezes para o Curso de Licenciatura em História e como desde a adolescência me aproximei da Política, História se tornou uma obrigação para mim. Minha geração era toda aficionada por História. Entendíamos que dominando boa parte dos conteúdos da História, compreenderíamos melhor o processo Político.
Áurea	Sim, alguns acontecimentos na minha vida desviaram-me do curso de letras para o de História. Gosto de lecionar e acredito que o curso tem grande influência no que me tornei como pessoa e como cidadã.

--	--

### 3. O que você entende como História?

Francisco	Bem, esta pergunta poderia escrever um artigo inteiro, sem dar grandes certezas. Sempre compreendi História como uma ciência, e como toda ciência, envolta em um processo dialético de constante construção. Atualmente, dentro da perspectiva anterior, compreendo a História como uma História das Lutas, com muita importância principalmente a História Econômica e Social e a História da exploração do homem pelo próprio homem e a resistência a esta dominação.
Alisson	Que a História é um processo de mudança contínua da sociedade humana. É que através da pesquisa, investigação e interpretação dos dados podemos reconstruir vestígios dos fatos passados, das glórias e das tragédias vividas pelos homens e mulheres que nos antecederam. Essa busca pela sistematização desses fatos tem como objetivo de não deixar morrer a memória de um povo, de uma nação, de uma civilização ou da humanidade como um todo. Assim, criar possibilidades para que os alunos sejam estimulados a pensar o mundo através de diferentes e diversos contextos.
Fátima	Todo o processo formativo da atividade do homem, suas crenças, religiosidade, relações familiares, sociais, seu comportamento, enfim, tudo que nos caracteriza como seres sociais, agentes de sua história.
Fabício	Uma das várias formas de entender nosso presente sob determinados pontos de vista, fazendo-a viva e dinâmica.
Rone	História é vida para mim... amo História... no meu lazer leio livros de História e filmes com dramas históricos. Não consigo me imaginar sem conhecimento histórico, sem ele não consigo compreender meu próprio mundo e nossa sociedade tão injusta.
Fabiano	É o processo de compreensão das atividades humanas, suas desigualdades, e sobretudo, o processo de contradição de Classes.
Áurea	A História está dentro de cada um de nós, somos o resultado de todo o processo histórico.

--	--

4. Você ministra ou já ministrou outras disciplinas?

Francisco	Sim, atualmente ministro apenas sociologia para uma turma, mas já ministrei também filosofia e seminário integrado.
Alisson	Sim, já ministrei outras. Como geografia, filosofia, sociologia e ensino religioso.
Fátima	Sim, Sociologia e Filosofia.
Fabício	Sim, sociologia e filosofia.
Rone	Leciono no fundamental Religião.
Fabiano	Sim. Artes Visuais.
Áurea	Sim, filosofia e sociologia.

5. Quais os desafios de um professor de história em uma escola pública no Brasil?

Francisco	<p>Lidar com as desigualdades sociais que batem na escola, com educandos que estão na linha da miséria, sofrem com fome, devido a falta de condições financeiras e das dificuldades e breu onde se encontram as políticas públicas, baixo acesso à cultura, o salário profissional do próprio magistério e carga horária altíssima em sala de aula, com pouco tempo para planejamento e formação. Devemos ainda colocar que isto causa grande reflexo na categoria como um todo, pois muitos colegas estão lecionando atualmente sem condições psicológicas para se manter em sala de aula (existe um estudo do CPERS/Sindicato a este respeito). As condições precárias das escolas (creio que se fizer uma avaliação séria nas condições físicas das escolas da rede estadual no município de Rio Grande, a grande maioria não teria a mínima condição de estar sendo usadas, frente a problemas desde falta de PPCI até problemas estruturais que ameaçam os prédios). Ainda digo que ajudaria bastante ter uma sala de aula com no mínimo um equipamento com projetor multimídia e acesso a internet. Mas não só reclamações, vou fazer aqui. Vejo que apesar de tudo que relato, ainda vejo algumas conquistas importantes. O livro didático, que é sempre um stress no começo do ano para saber se terá para todos os educandos, de praxe, tenho tido a felicidade de ter ofertado para os meus educandos, isto tudo apesar da minha crítica ao livro didático, creio que cada escola deveria elaborar o seu livro didático, com base nas realidades, enfim... Outra questão interessante é a facilidade do diálogo que conseguimos desenvolver com os jovens, pois a ciência que ministramos permite a abordagem de vários aspectos da vivência humana.</p>
Alisson	<p>Essa é uma pergunta que já dá uma dissertação de mestrado. Mas vou ser sucinto. Sabemos que um professor embora imbuído de diversos problemas, tais quais já conhecemos, como baixa remuneração, a “enturmação”, ou melhor, as superlotações nas salas de aula, dentre outros, ele deve sim almejar mudanças no ensino. É necessário que o professor crie situações para que o aluno desconstrua a ideia de que o professor é detentor do saber, aquele que só transmite conteúdos, mas que o educando se convença que o professor é um mediador que deve orientar o processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>.</p>

Fátima	Falta de reconhecimento pelo Estado, família, desmotivação de alunos e professores, falta de recursos, de formação continuada na área de História, falta de material pedagógico.
Fabício	Deixar os problemas financeiros de lado e dedicar-se aos alunos.
Rone	O principal desafio é o descaso do poder público em relação a educação, a falta de uma política educacional de Estado, infelizmente cada governo que chega implanta uma mudança milagrosa na educação que em 4 anos é substituída por outra receita milagrosa. Não existe planejamento e nem uma política educacional de Estado.
Fabiano	São muitos. Começando pela desfragmentação do conteúdo. Ainda há uma insistência de dividir os períodos da Historiografia francesa ao processo de História do Brasil, enquanto é lógico que o Brasil precisa ser inserido nisto.
Áurea	São muitos os desafios, tanto pela condição dos alunos em suas casas e famílias, como pelos próprios limites estruturais das escolas públicas.

6. Você conhece o Guia do Livro Didático?

Francisco	Sim, conheço.
Alisson	Sim
Fátima	Não
Fabício	Sim.
Rone	Sim. Utilizo o guia para ter umas orientações gerais.
Fabiano	Sim.
Áurea	Não

7. Quais suas percepções a respeito do livro didático atual e o livro didático de tempos atrás?

Francisco	<p>Quando ingressei no Ensino Médio, para lecionar, não tinha passado pela escolha do livro didático. Neste momento o livro utilizado era o livro “Caminhos do Homem” de Flávio Berutti. Esse livro tinha uma abordagem interessante, porém os textos longos, causavam transtorno no incentivo para que os educandos consumissem efetivamente o livro. Posteriormente, participamos do processo de seleção do livro didático em 2014, para o exercício de 2015. Optamos pelo livro “História” de Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Farias, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos, que foi contemplada. Com este livro ficou um pouco mais fácil a leitura do livro por parte dos discentes. Sobre a percepção dos livros de História de forma geral, todos pecam em algum aspecto, por falta de estudos mais aprofundados. Talvez creio que seria essencial a reunião de vários especialistas para redigir cada parte específica do livro. No meu caso, por ser um especialista em História do Operariado e Anarquismo na Primeira República no Brasil, sempre encontro um termo que é equivocadíssimo, “anarcossindicalismo”, este termo não é encontrado em nenhum periódico ou escrito brasileiro durante a Primeira República até este momento onde eu saiba, trata-se de uma confusão com anarquistas que são sindicalistas revolucionários. Ainda encontramos problemas ligados a generalização dentro da História do Brasil, apesar do livro citado ter melhoras em ressaltar alguns aspectos regionais.</p>
Alisson	<p>Que o livro didático atual tem mais ilustrações e atividades variadas enquanto o livro de tempos atrás tinha muito conteúdo.</p>
Fátima	<p>Não uso e não gosto de livros didáticos, mesmo em “tempos modernos e democráticos”, são tendenciosos, privilegiando a elite branca e perfeita!</p>
Fabrício	<p>Mais resumido, embora a qualidade seja muito diferenciada.</p>



Rone	O livro didático atual possui atividades que possibilitam uma produção textual com uma visão crítica da sociedade.....os mais antigos... dos anos oitenta ( quando fui estudante) era uma mera sucessão de dados cronológicos e heróis ou salvadores da pátria.
Fabiano	Não é um questionamento fácil. Os livros de hoje estão mais aprofundados nas questões de micropolíticas e minorias e isto é uma conquista, mas se afastaram um pouco da Historiografia Marxista, no que tange a História econômica, o que num país de desigualdades como o Brasil é incompreensível. Respeito o ponto de vista de quem considera que este é um caminho natural para lidar com a complexidade atual, me utilizo de alguns conteúdos da História Cultural inclusive, que considero pertinentes, mas ainda sou partidário da Historiografia Marxista. Ela é minha base para compreender o processo ainda que eu leia bons materiais nem sempre alicerçados nesta base. Os livros antigos tiveram um processo de mudança já no fim dos anos 80. Lembro de bons livros didáticos que guardei do Badaró e do Faoro – autores que em síntese divergiam entre si.
Áurea	Podemos ver a diferença claramente, minha idade escolar aconteceu na ditadura militar no Brasil, então os livros eram apenas factuais. Hoje temos, além da análise dos fatos, uma busca pelo interesse do aluno ao relacionar os fatos com a atualidade.

8. Como foi feita a escolha do livro utilizado no ano de 2015? (Através do guia do livro didático ou o livro que chegou na escola)

Francisco	Tínhamos acesso ao guia do livro didático, mas a maioria dos livros chegou a escola.
Alisson	Através do guia e também dos que chegaram na escola.
Fátima	Através dos livros que ofereceram na escola.
Fabício	Os exemplares disponibilizados na escola foram seriamente analisados.
Rone	Utilizamos o Guia do Livro Didático.... mas as editoras sempre enviam um farto material para as escolas públicas. Geralmente nos reunimos os professores de História e debatemos sobre as opções e de modo democrático selecionamos os nossos preferidos de acordo com a nossa própria metodologia de ensino. Geralmente marcamos 3 opções..... em ordem de preferência. As vezes nossa preferência é atendida .... já outras vezes não veio na ordem de nossa preferência. Mas desconheço os motivos... nunca nos explicaram....
Fabiano	Os livros chegaram aos montes na escola. Escolhi um livro da Leya que era inovador em alguns mecanismos de pesquisa. Infelizmente a maioria dos colegas optou por outro, que estamos usando e acho fraco em alguns aspectos apesar da qualidade do autor: Ronaldo Vainfas.
Áurea	As editoras mandam algumas opções e escolhemos o livro.

9. Quais os critérios utilizados para a escolha do livro?

Francisco	Os critérios era exatamente o de ser mais atrativo aos educandos, tendo em vista que a maioria dos livros didáticos encontram com uma qualidade similar, apenas eliminamos alguns livros com falhas maiores, como algumas leituras preconceituosas.
Alisson	O livro didático que mais possuía atividades variadas, como exercícios, textos interpretativos, ilustrações, esquemas explicativos e com menos conteúdos.
Fátima	Professores decidem após avaliação
Fabício	Conteúdo associado ao vocabulário e curiosidade do nosso aluno.
Rone	Uma visão crítica da História.
Fabiano	O meu, em particular, foi a diversidade de aspectos e visões sobre o mesmo fato histórico. Apesar da Objetividade da minha corrente historiográfica, acho sim que diferentes pontos enriquecem a sala de aula por que mostram diferentes percepções, o que reforça o aspecto não de relatividade da verdade, mas da percepção por Classe ou grupo e aumenta a criticidade. Mesmo que eu não concorde com um ponto de vista X, reconheço que ele quebra a rigurosidade da sala quando mostra duas visões de um fato.
Áurea	Procurou escolher livros que conciliem um bom texto, exercícios que façam alunos refletirem e exercícios do ENEM.

10. Você utiliza o livro didático ou os livros didáticos na sala de aula ou no planejamento das suas aulas?

Francisco	Principalmente em sala de aula, pois é um material com um bom grau de confiabilidade. No planejamento já não é sempre, pois por vezes procuro provocações mais adequadas em diferentes turmas.
Alisson	Não, em nenhum momento utilizo livro didático.
Fátima	Não
Fabício	Sim.
Rone	Sim procuro sempre utilizar o livro didático na sala de aula! Mas procuro trazer textos de minha própria produção para as aulas... bem como procuro trazer vídeos e outros recursos... para não ficar uma atividade que torne rotina o livro didático.
Fabiano	Não costumo usar o livro em sala. Recomendo a leitura em casa como estímulo ao hábito de ler e estudar História longe da sala, mas não o uso, salvo conteúdos que necessitam ser reforçados.
Áurea	Sim.

11. Qual a sua opinião sobre esse material? Qual a utilidade do livro para você?

Francisco	O livro didático, em alguns casos, será um dos poucos livros que entrará na casa do educando. Incorrem em equívocos, certamente, mas de forma geral é um material válido. Como já relatei anteriormente, o ideal seria se pudéssemos montar o próprio livro didático nós mesmos, adaptando a interesses dos educandos, temas geradores discutidos entre os professores da escola... Mas creio como muito válido, até para mostrar que leituras diferentes da História são possíveis.
Alisson	Acredito que o livro didático é um material de consulta para o aluno. Sua utilidade pra mim é nenhum e desnecessária, pois acredito que professor em sala de aula deva produzir o seu próprio material ou o material que ele utilizar ele tenha lido. Porque a escola possui um projeto político pedagógico que esta inserido dentro de uma realidade da qual o livro didático não corresponde.
Fátima	Não uso, não gosto!
Fabício	Um facilitador.
Rone	O livro é um ótimo recurso já que na maioria das escolas os recursos para produzir textos ou apostilas em xerox são raros. Assim o tempo que perderia em sala de aula passando o texto no quadro posso utilizar para analisar e debater o texto do livro.
Fabiano	As questões 9 e 10 contemplam esta resposta.
Áurea	O livro, por enquanto, é o principal recurso para trabalhar com os alunos em sala de aula.

12. Dentre os dilemas que a escola pública estadual passa na atualidade. A sua escola oferece um espaço propício que facilite o processo de ensino aprendizagem dos alunos?

Francisco	O acesso a esses recursos é muito difícil. Nunca consegui recursos para viagens, quando realizamos “viagem” (saída de campo dentro da cidade, na região central da mesma) com os discentes, ou foi com a arrecadação de recursos externo, ou foi através de caminhada, ou através do autofinanciamento dos educandos. Quanto ao material de ensino, exige que tenha um planejamento com algum tempo de antecedência, pois são poucos os materiais disponíveis (atualmente a escola que leciono conta com 3 projetores, mas poucas as salas possuem ambiente adaptado a projeção -cortinas ou blackouts), a biblioteca nem sempre está disponível, nem sempre existe alguém designado para esta função e, quando tem, não é uma bibliotecária ou alguém que seja habilitado para lidar com o acervo. Não possuímos acesso a rede em toda a escola. Possuímos 2 laboratórios de informática, o que é acima da média das escolas estaduais, mas não o suficiente. Ainda apenas uma sala de audiovisual.
Alisson	Não. Está muito longe de se chegar lá pois a estrutura da escola é muito precária.
Fátima	Não.
Fabício	Na medida do possível sim, uma sala de vídeo e data show
Rone	Minha escola possui sala de informática e biblioteca. Minha escola possui também sala de vídeo. Recursos para viagem ou passeios não existem.
Fabiano	Há diversas atividades por Área como o uso do auditório para debates de temas específicas, e semestralmente, saídas pelo patrimônio Histórico de Rio Grande.
Áurea	Esses recursos são muito escassos na escola pública. Mantemos ainda na maior parte do tempo, uma maneira conservadora de lecionar.

13. . Você sabe o que é consciência histórica ou já ouviu esse conceito?

Francisco	Sim, está ligada a compreensão de identidade coletiva, ter noções sobre o saber quem somos enquanto seres coletivos, seja como Humanidade, nação, grupo étnico, comunidade. Entender o porquê de estar ali, daquela forma, com aqueles recursos e com aquelas perspectivas e as trajetórias que nos levaram até onde estamos.
Alisson	Sim. Consciência histórica é inerente ao ser humano e se faz presente fora do saber histórico, pois ela não se limita à ideia de conhecer extensamente as experiências vivenciadas no passado. Mais do que dominar o acontecido, a consciência histórica articula presente, passado e futuro.
Fátima	Sim
Fabício	Sim, reconhecer a história de forma orientadora.
Rone	Consciência histórica é quando o indivíduo consegue compreender o seu papel dentro de uma determinada realidade social e econômica e ser um agente de mudança desta mesma sociedade.
Fabiano	Sim. É a capacidade do indivíduo de se sentir inserido neste processo histórico e assim, fazer uma análise dos fatos do presente, baseando-se no passado.
Áurea	“Quem, de três milênios, não é capaz de se dar conta, vive na ignorância na sombra, a mercê dos dias, do tempo” (Goethe). Acho que isso é ter consciência histórica.

14. O livro didático oferece condições de o aluno formular a consciência histórica? (que o aluno consiga interpretar e se orientar no tempo através da história? Passado e presente)

Francisco	Parcialmente. Entretanto o livro didático tem dificuldade de lidar com aspectos regionais e locais, ponto no qual o professor é essencial como interlocutor.
Alisson	Não, porque o livro didático não sugere propostas que estimulam o aluno a leitura e a interpretação.
Fátima	Talvez, mas não acredito nos livros didáticos enviados pelo governo.
Fabício	Com auxílio do professor sim.
Rone	Acredito que os sextos e sétimos Anos tem mais dificuldade para compreender um conceito tão abstrato. Já os Oitavos e Nonos Anos tem mais facilidade, principalmente pela maior maturidade, para realizar debates e se orientar através da História relacionando o passado e o presente. Mas o livro sozinho é apenas um instrumento... o papel do professor é fundamental.
Fabiano	Sim, mas pouco. O livro que trabalhamos faz questionamentos, ainda que pequenos, sobre o ontem e o hoje. O livro anterior, que trabalhamos até 2014, era mais aprofundado nisto. Havia uma sessão “Ontem e Hoje” que defrontava questões sociais pertinentes.
Áurea	Sim, os livros trazem a lógica do processo histórico no tempo e no espaço, mas o professor tem a responsabilidade de sempre chamar a atenção dos alunos para isso contextualizando o conteúdo.



15. Você acredita que os recursos que o livro didático apresenta possa ser utilizado como uma forma de experiência histórica? Por quê?

Francisco	Sim. Observo no livro didático que esta experiência é possível através da própria narrativa histórica e com a inclusão de documentos históricos para a interpretação, levando a uma inserção no contexto, mesmo que pequena (não creio que a experiência plena seja possível para ninguém, não existe resgate do passado, sempre serão releituras). Sem negar a essencialidade do professor para ajudar neste processo.
Alisson	O conteúdo histórico quanto seu direcionamento pedagógico, pode contribuir para a formação da consciência histórica, mas não acredito que o livro didático possa ser utilizado dessa forma. Acredito que o livro didático auxilia na sala de aula.
Fátima	sim, pois mostram o quanto somos manipulados ao longo do tempo, mudando uma coisa ou outra.
Fabício	Depende, quando os autores trazem referência com os dias atuais.
Rone	Sim os livros são um ótimo instrumento pela riqueza de textos e imagens que proporcionam aos estudantes...
Fabiano	Sim. Levando em conta o baixo nível de leitura, acho que o livro ajuda neste conceito quando mostra duas possíveis leituras do fato.
Áurea	Sim, através da leitura de textos, fatos, indicações de vídeos e etc, o aluno pode imaginar e ter a experiência histórica.

16. Você utiliza esses recursos com os alunos ou na formulação das suas aulas?

Francisco	Sim.
Alisson	Não
Fátima	Não
Fabício	Sempre tento.
Rone	Eu procuro sempre diversificar os recursos das minhas aulas. Uma aula meramente expositiva é muito desgastante e chata para os alunos. Assim é preciso realizar trabalhos em grupo, realizar vídeo-teatro, fazer pesquisas no laboratório de informática, confeccionar maquetes, cartazes, análises de filmes, seminários.
Fabiano	Nem sempre.
Áurea	Sempre

17. Você acha necessário que os alunos realizem a interpretação histórica?

Francisco	Não só necessária, mas essencial.
Alisson	Sim, porque através da leitura de mundo os alunos podem construir suas próprias interpretações sobre o processo histórico. E a partir de sua leitura de mundo pode estabelecer relações entre o que aconteceu no passado e o que acontece hoje no presente.
Fátima	Sim, senão, não teria porque estudarmos história.
Fabício	Sim.
Rone	Sim
Fabiano	Sim. Muito. Tenho uma interpretação dos fatos, mas não acho que ela deva ser regra ou lei, e sim, uma interpretação que deva ser questionada para que sintam motivados a pensar como tenho conclusões e como eles devem construir as suas. Não costumo misturar a minha visão de Bacharel, com alguns pontos imutáveis, com a minha postura enquanto professor que lida com pessoas em processo de aprendizagem e no qual, a postura critica é sempre vinda. Enquanto Bacharel eu posso ler e escrever os fatos de maneira que os organizo conforme a minha crença. Enquanto professor, entendo que eticamente, devo disponibilizar ao educando ferramentas de interpretação. Para isto, devo estar preparado para compreender com o processo de aprendizado passa pela percepção critica.
Áurea	Com certeza, o professor deve propiciar os meios para que os alunos reflitam e cheguem as suas próprias conclusões sobre os conteúdos estudados.

18. Você acredita que o livro didático oferece o mecanismo de orientação histórica, ou seja, fazer o aluno perceber-se em relação a si dentro da atual sociedade?

Francisco	Sim.
Alisson	Não, acredito que a relação do conteúdo e com a realidade atual seja feita pelo professor. Estabelecendo relações entre as diferentes realidades e a vida do aluno para que ele possa se perceber no mundo.
Fátima	Depende do livro, da maneira como o professor conduz a temática.
Fabício	Só com auxílio do professor.
Rone	O livro didático é um instrumento, um recurso, junto com outras técnicas mencionadas acima, mas o fundamental é a orientação do professor de História para que a turma consiga se perceber como agente da História.
Fabiano	Resposta 14.
Áurea	Sim, os livros ao analisarem os fatos trazem a possibilidade de os alunos refletirem e questionarem a si mesmos sobre a posição frente a estes.

19. E você professor dá suporte para que o aluno se perceba na atual sociedade?

Francisco	Tento fazer, não sei se sempre de forma adequada a cada turma, a cada educando, mas tento dentro de minhas possibilidades.
Alisson	Sim, para que ele possa construir sua consciência crítica perante a sociedade e com isso ele possa elaborar seu projeto de vida.
Fátima	Sim, ele deve saber que é agente de transformação social!
Fabício	Sempre tento.
Rone	Sempre procuro relacionar os acontecimentos do passado com o presente. Sempre a História de vida do aluno é levada em conta.
Fabiano	Sim. Muito. Eu me desgasto para isto da manhã à noite. Ainda é cedo para ver os resultados.
Áurea	Sim, o professor tem a responsabilidade imensa de atuar na formação do aluno como cidadãos participativos na sua comunidade e mundo.

20. Você utiliza os conteúdos de História para orientação prática na vida dos alunos?

Francisco	Sim, dentro do ângulo de dar perspectivas possíveis.
Alisson	Buscando dar sentido e significado para o conhecimento que ministro. E isso significa superar a mera transmissão de informações e possibilitando a habilidade da análise da própria realidade social em que está inserido o aluno.
Fátima	Sim, sempre busco relacionar o conhecimento de hoje, com o que aprendemos ontem (nossos ancestrais)
Fabício	Sim.
Rone	Com certeza. Principalmente a ideia de democracia e o quanto ela é preciosa para a humanidade.
Fabiano	Sim. Minha abordagem crítica e sob a influência da Historiografia Marxista não se esgota sobretudo quando trabalho com jovens da periferia.
Áurea	Sim, no estudo de história está implícito o seu objetivo de ser um importante fator de ajuda na compreensão e orientação do nosso cotidiano.

21. A utilização dos recursos tecnológicos, contidos ou não no livro didático, ajudam no processo de experiência, interpretação, orientação e motivação?

Francisco	Sem dúvida.
Alisson	Criando situações de troca, de estímulos na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso aos alunos a novas informações, de confronto de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformações de suas concepções históricas.
Fátima	Sim, não tem como não usarmos recursos tecnológicos quando vivemos na era digital.
Fabício	Sim.
Rone	Sim
Fabiano	Sim. Mas ainda é cedo para dizer o quanto podemos medir deste resultado.
Áurea	Sim, os recursos tecnológicos são cada vez mais importante no auxílio de aprendizagem, sendo por isso um fator, analiso eu que mais irá diferenciar o estudo na escola pública ou privada e no futuro concorrência dos alunos proveniente de uma ou de outra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo inicial desse trabalho, desde a elaboração do projeto de Mestrado era investigar se docentes das escolas públicas utilizavam os recursos contidos nos livros didáticos- Manual do Professor, dentre eles, a utilização dos recursos tecnológicos, que a partir de meados de 2001 começaram a surgir como proposta metodológica e recurso didático com maior vigor juntamente com seus conteúdos. Antes disso, realizamos um estudo rigoroso, a partir do capítulo I no processo de elaboração regulamentado pelos editais, no capítulo II apresentamos a finalidade do Manual do Professor nos dias atuais comparados aos manuais de formação de professores elaborados no início do século XX e por fim no capítulo III produzimos um questionário contendo perguntas que abordam questões quanto a utilização do livro didático somados aos quatro processos mentais abordados por Jörn Rüsen (2015).

No site no FNDE, das 20 obras inscritas no processo, 19 obras foram contempladas para adentrarem no mercado editorial e comporem o Guia do Livro Didático- ensino médio. Isso demonstra o empenho e o empreendedorismo das editoras para disputarem uma vaga no mercado editorial ao conseguirem atender as minuciosas exigências atribuídas no edital. Esses livros passaram a ter as resenhas das obras publicadas no Guia do Livro Didático no final de 2014, após atenderem todos os critérios de inscrição e seleção por meio dos editais. Os meses seguintes até o ano letivo de 2015 foram concedidos ao docente para uma leitura atenta e precisa das resenhas para escolha do livro para o ano seguinte. Poderão ser escolhidos duas opções de livros, opção 1 e opção 2, e conforme as condições de demanda da distribuição, uma das duas opções eleitas pelo docente passará a ser a coleção utilizada no período de três anos.

A intenção do primeiro capítulo do trabalho conclusão de Mestrado foi de abordar sobre o processo de produção e regulamentação dos livros através de editais para uma aceitação no mercado editorial. Isso por concordar com a premissa de Jörn Rüsen (2010) quando atribui ao livro didático como um guia importante, pois é dele que se propicia a aprendizagem histórica. Ainda seguindo a premissa de Rüsen, para o livro didático fazer sentido para o aluno, é nele mesmo que é fornecido ferramentas para que o professor fomente a aprendizagem histórica no discente. Diante ao pensamento de Rüsen, que



considera o livro didático um importante guia, citamos Vitória e Silva (2014) na medida em que a autora, através de análises de editais, destaca minuciosas alterações surgidas nos editais de um triênio a outro, isso não somente para dificultar o ingresso ao campo editorial, mas principalmente para atender as questões sociais, raciais, políticas, gênero, antes silenciadas e que agora ganham voz através de leis instauradas e pelo apoio de movimentos sociais, como, por exemplo, o estudo da cultura afro e indígena, a abordagem das questões de gênero, dentre outras.

O segundo capítulo vem a discutir o papel do manual do professor como um livro responsável pela “formação de professores”, já que os editais instituem que o manual do professor ou livro do professor não pode ser mera reprodução do livro do aluno, ele deve conter auxílio teórico metodológico ao docente. Os primeiros manuais produzidos, por Jonatas Serrano, Murilo Mendes e companhia vieram a dar uma identidade a disciplina de História na construção de um código disciplinar e a criar “metodos especiais” a serem usados nas aulas de história. Essa renovação teórica e metodológica, através dos manuais produzidos para a formação de professores, provocou uma reviravolta na educação no fim do século XIX e início do século XX, em um momento em que o ensino buscava uma identidade brasileira, mas ainda embasados em autores estrangeiros. A herança dos manuais produzidos no início do século está com uma nova roupagem, a de Manual do Professor, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos que venham a auxiliar o professor. Comparamos livros dos anos de 1980 até o último PNLD para percebemos as mudanças e permanências nesse manual que ganharam novo formato pelo mesmo motivo que os editais se modificam a cada triênio: para atender os anseios sociais, políticas públicas instauradas no Brasil e também para englobar novas teorias e metodologias que surgem ao longo dos anos. Justificamos no decorrer do capítulo II o porquê da utilização de livros de ensino fundamental quando analisamos os manuais do professor dos anos de 1980 até 2015, já que o trabalho tem como objeto central os livros de ensino médio. Isso se deve porque, o livro didático de História para ensino médio chegou às escolas somente no ano de 2006, portanto não conseguiríamos observar as mudanças e continuidades em um considerável espaço temporal. Dessa forma, analisamos os manuais do professor de ensino fundamental e as diferentes nomenclaturas designadas a ele e após analisamos os livros didáticos de ensino médio que estão sendo utilizados nas escolas públicas de Rio

Grande através das resenhas contidas no Guia do Livro Didático.

Por fim o capítulo III discutimos as novas propostas teóricas metodológicas incluídas no livro didático que estão asseguradas por leis orgânicas como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as expectativas que os docentes possuem acerca do livro didático e apontamos os quatro processos mentais sugeridos por Jörn Rüsen (2015) como proposta de uma aprendizagem histórica e relacionamos com a utilização do livro didático. Essas indagações foram produzidas em formato de questionários e distribuídas a 15 professores nos quais apenas 7 se dispuseram a respondê-lo em um período de trinta dias. Até mesmo essa baixa receptividade quanto ao questionário foi passível de análise, já que, o ensino no Brasil passa por uma grave crise, primeiro a nível Estadual, onde os professores estão recebendo os salários parcelados desde 2016 e depois a nível Nacional, onde a reforma do ensino médio pretende retirar a disciplina de História das grades curriculares como disciplina obrigatória. Em algumas respostas, foi percebida até mesmo certas simplificações como o uso de abreviações como “pq” (porque), vc (você), o uso de reticências para indicar que teria mais fatos a relatar. As respostas foram conseguidas, algumas com muito custo, devido ao pouco tempo disponível de alguns professores, mas realizaram o questionário dentro do tempo previsto.

Quanto ao livro didático, percebemos nas respostas a dualidade mencionada por Circe Bittencourt (2010), ora ele é visto como o livro que desautoriza o professor em suas aulas, ora é visto como apenas um recurso, no nosso ponto de vista é mais uma historiografia e didática passível de utilização. Um único livro pode até parecer um limitador de conteúdo, mas se pensarmos em mais de 1.300 livros didáticos a disposição, teríamos um leque de opções para formular um plano de aula de qualidade. Utilizamos o número 1,300 como exemplo, por ser esse o número estimado do acervo do LABEC-Laboratório Independente de Pesquisa em Ciências Sociais localizado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) coordenado pela professora Doutora Júlia Silveira Matos. Esse acervo vem a assistir não só a pesquisa nos livros didáticos e ensino de História, mas vem a auxiliar professores a terem contatos com diferentes perspectivas de historiografia didática e a contemplar aquela (as) que mais se aproxime com seu planejamento pedagógico. Concluimos que, o PNLD é a política pública mais antiga em vigor e que recebe maciço investimento por parte do governo, no entanto os livros didáticos não

recebem o devido reconhecimento, até mesmo por existir ainda sobre eles uma visão tradicionalmente construída. O que almejamos com esse trabalho é que o leitor reconheça os processos de produção, confecção e aquisição dessas obras, o quanto ele se modificou ao longo dos tempos e a infinidade de multifacetadas que ele assume até tornar-se o livro didático ideal.

## **Livros didáticos analisados do guia do livro didático 2015**

### **Fonte:**

ALVES, Alexandre e OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Conexões com a História**. 2ºed. Editora Moderna, 2013.

BOULOS, Alfredo Jr. **História sociedade e cidadania**. 1ºed. Editora FTD, 2013.

BRAIK, Patrícia Ramos e MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 3º ed. Editora Moderna, 2013.

CAMARGO, Roseane de e MOCELLIN, Renato. **História em debate**. 3ºed. Editora do Brasil, 2013.

CAMPOS, Flávio de, CLARO, Regina. **Oficina de História**. 1º ed. Editora Leya, 2013.

CATELLI, Roberto. **Conexão História**. 1º ed. Editora AJS, 2013.

COTRIM, Gilberto. **História Global- Brasil e geral**. 2º ed. Editora Saraiva, 2013.

FIGUEIRA, Divalta Garcia. **Integralis-História**. 1ºed. Editora IBEP, 2013.

MARQUES, Adhemar e BERUTTI Flávio. **Caminhos da História**. 2º ed. Base Editorial, 2013.

MESQUITA, João Paulo, FERREIRA, Hidalgo, FERNANDES, Luiz Estevam. **Nova História Integrada**. 3ºed. Ed. Companhia da Escola, 2013.

MORAES, José Geraldo. **História**. 1ºEd. Editora Positivo, 2013.

NAPOLITANO, Marcos e VILLAÇA, Mariana. **História para o ensino Médio**. 1º ed. Editora Saraiva, 2013.

PELEGRINI, Marco César, DIAS, Adriana Machado, GRINBERG, Keila. **Novo olhar História**. 2ºed. Editora FTD, 2013.

SANTIAGO, Pedro, PONTES, Maria Aparecida, CERQUEIRA, Célia. **Por dentro da História**. 3º ed. Editora Escala educacional, 2013.

SERIACOPI, Gislane Campos e SERIACOPI, Reinaldo. **História em movimento**. 2º ed. Editora Ática, 2013.

VAINFAS, Ronaldo FARIA, Sheila FERREIRA, Jorge SANTOS, Georgina dos. **História**. 2ºed. Editora Saraiva,2013.

VAZ, Valéria. **Ser protagonista História**. 2ºed. Editora SM, 2013.

VICENTINO, Claudio e DORIGO, Gianpaolo. **História Geral e do Brasil**. 2º ed. Editora Scipione, 2013.

VIEIRA, Sandro e MORENO, Jean. História: **Cultura e Sociedade**. 2ºed. Editora Positivo, 2013

### **Livros didáticos analisados correspondentes aos anos de 1980**

**Fonte:**

LUCCI, Elian Alabi. História do Brasil: as origens, a colonização e a independência. 1ªed. Saraiva, 1983

COTRIM, Gilberto. História do Brasil: para uma história consciente. 5ª ed. Saraiva, 1986

### **Livros didáticos de ensino fundamental**

**Fonte:**

GIOVANI, JUNQUEIRA, TUONO. Cristina, Zilda, Silvia. **História: compreender para aprender**. 8ª série, FTD, 1998.

SILVA, Francisco de Assis. **História: do mundo medieval ao período colonial brasileiro**. 6ª série, IBEP, 2001.

FIGUEIRA, VARGAS. Divalte, João Tristan. **Para entender História**. 8º ano, Saraiva, 2009.

SANTIAGO, PONTES, CERQUEIRA. Pedro, Maria Aparecida, Célia. **Integralis**. 9º ano, IBEP, 2015.

SERRANO, Jonathas. **Epítome de História Universal**. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1942

## Referências Bibliográficas:

- ALBUQUERQUE, JR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru: Edusc, 2007.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- BARCA, I. MARTINS, E. R., SCHMIDT, M. A. (orgs). **Jorn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber Histórico na sala de aula**. 11ªed. São Paulo: ed Contexto, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **Escolhas e usos do livro didático de História: o que dizem os professores**. In: Ensino de história: desafios contemporâneos. Porto Alegre: ANPUH/RS, 2010.
- CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.
- CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Unesp, 2014.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- COSTA, Silvânia Santana. RODRIGUES, Auro de Jesus. SILVA, José Adailton. O livro Epítome de História Universal e o Ensino de História. SE: V colóquio Internacional “educação e Contemporaneidade”, 2011.
- FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. **Livros didáticos em dimensões, materiais e simbólicas**. São Paulo: Educação e pesquisa, 2004.
- FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista. Assis, 2008.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 11ª edição.

Campinas: Papirus editora, 2010.

FREITAS, Itamar. **A pedagogia da História de Murilo Mendes**. Sæculum - REVISTA DE HISTÓRIA [11]; João Pessoa, ago./ dez. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1980

GAULUCIO, Andrea Lemos Xavier. **A política Editorial no Instituto Nacional do livro no regime militar**. II Seminário internacional políticas culturais. Universidade Federal Fluminense.

MATOS, Júlia Silveira. **Ensino de História, diversidade e livros didáticos: história, políticas e mercado editorial**. Rio Grande: Ed da Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

MARTINS, Michele Borges. **Jonathas Serrano e a práxis docente: proposições para o ensino de História**. Dissertação mestrado FURG, 2015.

MONTEIRO, Ana Maria. **Tempo presente no ensino de História: o anacronismo em questão**. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et.al. (org). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 191-214.

MORAES, Roque. **Mergulhos Discursivos; análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos**. 2ºed. Ijuí/RS: Ed.Unijuí, 2007.

MOREIRA, CALEFFE. Herivelto, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2º ed, RJ: Lamparina, 2008.

MIRANDA, LUCA. Sonia Regina, Tania Regina. **O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD**. Revista brasileira de História, vol 24, nº 48. São Paulo, 2004.

NUNES, Nataly & REZENDE, Maria José de. **O ensino da Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar**. UEL.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Livros didáticos de História: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural**. Professora do departamento de História da UFRN. Rio Grande do Norte, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da História como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Humanismo e didática da história**. Curitiba: W.A Editores, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil.** Rev. Bras. Hist. vol.24 no.48 São Paulo 2004.

SCHMIDT, BARCA. Maria Auxiliadora, Isabel. **Aprender História: perspectivas da educação histórica.** Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

SCHMIDT, CAINELLI. Maria Auxiliadora, Marlene. **Ensinar História.** 2º ed. São Paulo: editora Scipione, 2009.

SILVA, Renán. **Lugar de dúvidas. Sobre a prática da análise histórica. Breviária de inseguranças.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015

SILVA, Vitória Rodrigues e. **Para onde vamos? O ensino de história segundo os critérios dos editais do PNLD (2000 a 2013).** Universidade Positivo, 2014.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da História: contribuição para a formação de professores.** Curitiba: Juruá Editora, 2010.

URBAN, Ana Claudia. **O código disciplinar da didática da História nos manuais destinados a formação de professores.** Revista HISTEDBR on line, Campinas, nº 58, p 188-197, setembro de 2014.

Edital Programa Nacional do Livro Didático 2012- Ensino Médio.

Fotografia e memória- Entrevista com Miriam Moreira Leite. *Revista ANTHROPOLOGICAS*, ano 13, vol. 20(1+2): 339-354 (2009)

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882004000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200009)  
acessado dia 30-11-2016 às 23:30 hs

<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>  
acessado 01-12-2016 às 15:10 hs

<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/john-dewey-428136.shtml> acessado 30-11-2016  
às 21:45 hs

<http://www.academia.org.br/academicos/afranio-peixoto/biografia> acessado em 11 de  
maio de 2017 às 10:04 hs

[http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/introdutorio/etapa\\_2/atividades01.html](http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/introdutorio/etapa_2/atividades01.html)  
acessado em 17 de maio de 2017 às 10:30 hs



<https://pedromoliveira.wordpress.com/2012/10/04/um-povo-que-nao-conhece-a-sua-historia-esta-condenado-a-repeti-la/> acessado em 17 de maio de 2017 às 10:37 hs

<http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4017-carta-aberta-pela-obrigatoriedade-da-historia-no-ensino-medio> acessado dia 17 de maio de 2017. Às 10:58hs