



**Livros
didáticos
de História:
escolhas e
utilizações**

ORGANIZADORES:
Margarida Maria Dias de Oliveira
Almir Félix Batista de Oliveira

ORGANIZADORES:
Margarida Maria Dias de Oliveira
Almir Félix Batista de Oliveira



**Livros
didáticos
de História:
escolhas e
utilizações**

Natal - 2009

EDUFERN
Editora da UFRN

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitor: JOSÉ IVONILDO DO RÊGO

Vice-Reitora: ÂNGELA MARIA PAIVA CRUZ

Diretor da EDUFRN: HERCULANO RICARDO CAMPOS

Editor: FRANCISCO ALVES DA COSTA SOBRINHO

Coordenação de revisão: RISOLEIDE ROSA

Revisão Ortográfica: JULIENE PAIVA DE ARAÚJO OZIAS

Formatação: JOÃO MAURICIO GOMES NETO

Diagramação e Capa: JANILSON TORRES

Supervisão editorial: ALVA MEDEIROS DA COSTA

Supervisão gráfica: FRANCISCO GUILHERME DE SANTANA

COLEÇÃO ENSINO DE HISTÓRIA

Coordenadora
Margarida Maria Dias de Oliveira

APOIO:



www.cchla.ufrn.br

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Livros didáticos de História: escolhas e utilizações / Organizadores: Margarida Maria Dias de Oliveira e Almir Félix Batista de Oliveira. – Natal, RN: EDFURN, 2009.
100 p.

ISBN: 978-85-7273-551-3

1. Formação de Professores. 2. História - Educação. I. Oliveira, Margarida Maria Dias de.

RN/UF/BCZM

2009/84

CDD 370.71
CDU 371.13:94

Sumário

7 **APRESENTAÇÃO**

11 **LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: DEFINIÇÕES, REPRESENTAÇÕES E PRESCRIÇÕES DE USO**

Itamar Freitas de Oliveira

21 **LEGISLAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

Maria Inês Sucupira Stamatto

33 **HISTÓRIA LOCAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Marta Margarida de Andrade Lima

45 **A ÁFRICA E A EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA: AS DIFERENTES ABORDAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Isaíde Bandeira Timbó

55 **ANÁLISES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA CONTRIBUIÇÃO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PERMANENTE**

André Victor Cavalcanti Seal da Cunha

67 **LINGUAGEM ENQUANTO INSTRUMENTO DE PODER SIMBÓLICO: UM OLHAR SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Ana Gabriela de Souza Seal

79 **LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: PESQUISA, ENSINO E NOVAS UTILIZAÇÕES DESTE OBJETO CULTURAL**

Margarida Maria Dias de Oliveira

87 **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Almir Félix Batista de Oliveira

Apresentação

Projeto de Arquitetura e Urbanismo

Projeto de Arquitetura e Urbanismo do Instituto de Física, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Margarida Maria Dias de Oliveira
Almir Félix Batista de Oliveira



Nos meses de agosto a dezembro de 2008, o Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte –DEHIS/UFRN e a Pró-Reitoria de Extensão desta Universidade, com apoio do GT de Ensino de História e Educação da Associação Nacional de História – Seção do Rio Grande do Norte /ANPUH–RN, realizou o Curso de Extensão *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*.

O objetivo principal foi problematizar a imagem ainda demasiadamente cristalizada que a sociedade – inclusive parcela relevante da comunidade acadêmica – tem sobre o livro didático, em especial, do livro de História. Este, via-de-regra, ou é visto como a solução para todos os problemas da educação ou como um vilão do ensino.

Neste sentido, pretendia-se também, com essa ação, dar publicidade às pesquisas desenvolvidas por professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, de outras instituições de ensino superior do estado e da região Nordeste e por meio desse diálogo, construir conhecimentos no que diz respeito a escolha e utilização dos livros didáticos de História.

O público alvo foi principalmente, os professores de História da Educação Básica. Foram preenchidas as 50 vagas destinadas a essa ação e em nove aulas (aos sábados), juntamente com professores universitários (pesquisadores sobre livros didáticos de História e formadores em licenciaturas) discutiram textos, vivenciaram propostas de uso dos livros didáticos, debateram parâmetros para escolha.

Desse esforço coletivo nasceu essa publicação. Os textos aqui reunidos foram utilizados para preparação dos encontros dos cursos pelos assistentes e expositores das idéias dos ministrantes que, nos encontros, ilustraram com experiências próprias da sala de aula.

Tivemos o apoio institucional da UFRN e da ANPUH/RN, mas não houve financiamento para passagens. De forma que a presença dos colegas de outras cidades e estados foi viabilizada pela junção com outras atividades que se realizavam nessa vinda de cada ministrante. Nesse registro, um agradecimento especial a cada um dos responsáveis pelos encontros.

Um agradecimento especial a Éden Lemos que iniciou os contatos com os autores para a organização dessa publicação, mas por causa de outros compromissos não pôde dar continuidade como organizador nem publicar o texto relativo a sua aula e a João Maurício Gomes Neto que secretariou todo o curso..

A todos os participantes e colaboradores nosso muito obrigado.

Que a leitura desses textos sirva para novas discussões e novas produções sobre o livro didático, em especial, o de História.

Margarida Maria Dias de Oliveira

Almir Félix Batista de Oliveira

Livros didáticos de História: escolhas e utilizações

**ORGANIZADORES:
Margarida Maria Dias de Oliveira
Almir Félix Batista de Oliveira**



1

LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: DEFINIÇÕES, REPRESENTAÇÕES E PRESCRIÇÕES DE USO

Itamar Freitas
(GPEH/DED/CESAD/UFS)
www.ensinodehistoria.com.br
www.itamarfo@gmail.com

Resumo:

Livro didático é um artefato impresso em papel que veicula imagens e textos em formato linear e seqüencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores com a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar. O livro didático perfeito existe apenas na cabeça do professor. Os impressos didáticos são plenos de vícios e virtudes, qualificados pelo maior ou menos respeito e/ou pelo maior ou menor estímulo proporcionado ao trabalho com a realidade do aluno. Apesar dessa característica, o livro didático é alvo de críticas severas, sobretudo de historiadores que não lêem livros didáticos e desconhecem a literatura sobre o tema. O artefato, vez por outra, é criticado pela grande imprensa interessada em produzir algo novo na política, com argumentação pouco consistente. Sobre os usos do livro didático, podemos afirmar que os artefatos são produzidos por autores e editores que aí expressam suas vontades. Mas, na leitura dessa tecnologia educacional, as necessidades e vontades do professor e do aluno são componentes fundamentais para a reflexão sobre os usos e as repercussões dos usos dos livros didáticos. Em outras palavras, é possível conduzir momentos didáticos de excelência, mesmo com livros didáticos equivocados em termos historiográficos, pedagógicos, lingüísticos ou gráficos. Quem dá a última palavra é sempre o professor e o aluno.

Palavras-chave: Livro didático de história; Impressos didáticos; Usos do livro didático.

Abstract:

Textbook is a printed device in paper that propagates images and texts in linear and sequential format, planned, organized and produced specifically for use in didactic situations, involving predominantly students and teachers with the function to transmit circumscribed knowledge to a school discipline. The reached textbook exists only in the head of the teacher. The didactic printed are full of vices and virtues, qualified for the biggest or little respect and/or the biggest or lesser proportionate stimulus to the work with the reality of the student. Although this characteristic, the textbook is white of severe critiques, over all of historians who do not read textbook and ignore literature on the subject. The device, time for another one, are criticized by the great interested press to produce something new in the politics, with little consistent argument. On the uses of the textbook, we can affirm that the devices are produced by authors and publishers who express its wills there. But, in the reading of this educational technology, the necessities and wills of the teacher and the student are component fundamental for the reflection on the uses and the repercussions of the uses of textbook. In other words, it is possible to lead didactic moments of excellency, exactly with equivocated textbook in historiographics, pedagogical, linguistic or graphical terms. Who of a last word is always the teacher and the student.

Keywords: Textbooks of history; printed matter; Uses textbook

O que é um livro didático de História, ou melhor, o que vem a ser um livro didático hoje? Livro é “um conjunto de folhas impressas e reunidas em volume encadernado ou brochado”. Já o didático significa “que é próprio ou relativo ao ensino, à instrução; que tem por fim instruir. (Larousse, 1992).

Por essa definição, todo conjunto de folhas impressas e reunidas em volume encadernado ou brochado posto em uso nas tarefas de ensino e de aprendizagem poderia ser chamado de didático. Assim, seriam livros didáticos, por exemplo; o impresso regional distribuído pelo PNLD 2007, *História do Mato Grosso do Sul*, de Zélia de Souza, o *Atlas Histórico escolar*, do MEC, *As Minas de Prata*, de José de Alencar, *50 textos de História do Brasil*, organizado por Dea Fenelon, o *Dicionário do Brasil Colonial*, organizado por Ronaldo Vainfas, as “Histórias” da Mônica, de Maurício de Souza, e *O engenho colonial*, de Luiz Teixeira Júnior. Essas obras, de alguma forma, são utilizadas nos estudos de História colonial do ensino fundamental.

Tudo resolvido? Claro que não! O assunto é controverso entre os professores. Raramente se aceitam os gêneros atlas, romance, livros de fontes, dicionário, história em quadrinhos como livros didáticos. A obra *O engenho colonial*, por sua vez, é considerada leitura complementar, leitura de aprofundamento, isto é, livro paradidático, como já indica o catálogo da editora de origem.

Vemos, então, que a definição de livro didático baseada nos termos dos dicionários da língua portuguesa são insuficientes para resolver nosso problema inicial. Mas, o que dizem os pesquisadores a respeito?

Neste artigo, abordaremos as definições e prescrições de uso do livro didático de história, colhidas na literatura corrente sobre o tema, bem como nos impressos pedagógicos destinados à formação inicial e continuada de licenciados em História e em Pedagogia ao longo do século XX, no Brasil.

1. O que é um livro didático?

Os especialistas na temática também divergem bastante sobre a definição de livro didático. Alguns admitem todos os gêneros aqui citados. Outros, somente os impressos que transpõem, didaticamente, matéria historiográfica. Outros, ainda, hierarquizaram as obras, colocando em primeiro lugar os títulos de leitura seqüencial, originalmente preparados para o uso dos alunos, e, em seguida, os livros de leitura tópica, utilizados com finalidades didáticas, tais como atlas, dicionários e enciclopédias.

As razões para tantas diferenças estão na idéias professadas sobre a educação escolar e também na ênfase colocada em um ou outro critério de classificação, a saber: datas de origem – dos livros, da expansão dos sistemas públicos de escolarização –, o suporte, natureza e forma de organização dos conteúdos, finalidade ou destinatário, e os usos do livro didático. Paradoxalmente, é a partir dessas diferenças que podemos construir uma definição operacional do livro didático, definição esta que se baseia nos conceitos de texto, impresso e leitura.

Em primeiro lugar, o livro didático é reconhecível porque materializa a disciplina escolar. Embora alguns especialistas afirmem que o livro didático existe desde a invenção da imprensa ou ainda que teve o seu nascedouro nos séculos XVII ou XVIII, o artefato está intimamente ligado ao processo de disciplinarização dos saberes escolares. No caso brasileiro, há livros didáticos de História desde que a disciplina História foi constituída nos ensinamentos secundários e elementar, ou seja, desde o início do século XIX.

Mas como o livro pode materializar uma disciplina escolar? Ora, o livro é o suporte privilegiado da disciplina. Ele veicula os seus principais constituintes: os conteúdos, ou seja, o núcleo sobre o qual ela se constitui, a natureza temática e as limitações com as demais disciplinas. O livro didático também veicula as finalidades – as prescrições que dão sentido a existência dos conteúdos no conjunto das ações da escola. Por fim, os exercícios, isto é, o conjunto de atividades destinadas aos alunos e aos professores, responsável pela “fixação” e reprodução da disciplina escolar, também estão presentes no livro didático.

Como segunda característica, podemos afirmar que o livro didático é um material impresso, isto é, um objeto resultante do processo de colocação da tinta no papel, composto de tipos, vinhetas, imagens. Conhecemos livros didáticos de espuma, borracha sintética, tecidos e até madeira, destinados aos alunos da educação infantil. O papel, no entanto, é o suporte característico do livro didático.

E o que dizer dos livros em suporte eletrônico, na internet ou nos CDROM? O livro difere fundamentalmente do texto eletrônico. Ele é escrito de forma linear e seqüencial. É composto por autores e editores, possui unidade temática, é finito e o relacionamento entre as suas unidades é mediado por sumário e índices (ao contrário dos hiper-textos). Além disso, o impresso é uma tecnologia bastante prática, tanto para o fabricante, quanto para o vendedor e o leitor. O suporte papel torna o livro portátil e manuseável, consultável em ambientes, situações e formas as mais diversas, independentemente de qualquer outra tecnologia. Para que isso ocorra, basta garantir, evidentemente, a sua conservação e um mínimo de luminosidade para o leitor.

A última característica significativa do livro didático é o fato de ele ser planejado e organizado para uso em situação didática; para ser lido – no seu sentido mais abrangente, para produzir sentido. Como a palavra didática, em Educação, sugere muitos sentidos, as divergências entre os pesquisadores se ampliam. Ela pode ser uma atividade com finalidade compreensiva, controladora ou emancipadora, para empregar uma tipologia sociológica. Ela pode ser uma prática centrada na autoridade do professor ou na interação aluno/saber sistematizado/experiência social, como tipificam as Psicologias. A opção por um desses sentidos orienta a função/destinação do livro didático.

Apesar de tais variações, o “didático” do livro didático refere-se, predominantemente, às práticas no ambiente da escola e na residência dos seus usuários. Se assim raciocinarmos, teremos, no mínimo, dois destinatários para o livro didático: o aluno e o professor. Pensado como obra destinada ao aluno e ao professor, o artefato ganha, no mínimo, seis funções: reproduzir ideologia; difundir o currículo oficial; condensar princípios e fatos das ciências de referência; guiar o processo de ensino; guiar o processo de aprendizagem; possibilitar formação continuada.

Com esses comentários, finalmente, podemos chegar a uma definição operacional para livro didático que muito nos auxiliará no exame das prescrições de uso contidas nos manuais de formação de professor. Livro didático é, portanto, um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e seqüencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar. Essa é a imagem que faço quando penso em livro didático.

2. Sobre a imagem do livro didático

Das tecnologias educacionais difundidas no século XX, o livro didático é a mais presente no cotidiano de professores e de alunos. Talvez, por isso, tenha atraído tantos defensores e inimigos, penso que na mesma proporção.

Os professores da escolarização básica são os primeiros a elencarem os seus vícios e virtudes. O maior vício de um livro didático é o de não utilizar, respeitar, aproximar-se, atingir a realidade do aluno (uso os mesmos verbos pronunciados pelos professores em Sergipe). Professores estranham a distância entre as imagens acéticas dos livros didáticos e a dureza da realidade que circunda a escola. Outros problemas apontados são as formas longas ou resumidas dos textos, o conteúdo incompleto e os freqüentes erros factuais.

Entre as virtudes do livro didático, obviamente, desponta o fato de ele respeitar e até estimular o trabalho com a realidade do aluno. Mas, são também virtudes o emprego dos instrumentos imagéticos e gráficos que facilitam e estimulam a aprendizagem, a linguagem acessível e a informação historiográfica atualizada e didatizada.

Evidentemente, cada professor faz a crítica a partir de uma imagem de livro ideal que se adéque às suas necessidades cotidianas. Sendo assim, cada professor tem um modelo de livro na cabeça. Esse livro, dependendo da situação, pode ser considerado a solução para educação escolar ou a desgraça dos impressos didáticos disponíveis no mercado. Foi assim no século XX e deve assim continuar ao longo do século XXI.

No mundo da pesquisa acadêmica, entretanto, as mudanças na imagem do livro didático – mais céticas ou mais compreensivas – podem ser delineadas com maior clareza. Para Jean Hebrard, por exemplo, o livro didático gozou de grande prestígio entre o final do século XIX e a década de 1960. Nesse período, vigorou o modelo pedagógico das Escolas Normais, que articulava professores modelos (de escolas de aplicação), formadores (diretores e professores das Escolas Normais) e diretores de coleções e de livros didáticos (professores de Escolas Normais ou próximos a estas). O livro didático era instrumento privilegiado nas ações de ensino e de aprendizagem.

Entre as décadas de 1970 e 1990, ao contrário, quando as “múltiplas formas do construtivismo” professadas nos Departamentos de Educação das Universidades começaram a fazer sucesso – modelo da autonomia do aluno e do professor, o modelo, enfim, da democracia – o livro didático caiu em descrédito. Variantes do construtivismo negam a possibilidade de a construção do conhecimento, por parte do aluno, “basear-se num livro escolar na sua forma tradicional”.

O ceticismo também proveio das mudanças operadas na ciência de referência. No caso da História, a nova tendência historiográfica impressa pela Escola dos Annales – trabalhar com problemas, de forma interdisciplinar, ampliando a noção de fonte histórica – foi considerada como modelo também para o ensino de história. Daí, a crítica severa aos livros didáticos, em sua maioria, baseados no padrão da historiografia anterior – a história narrativa – da Escola Metódica.

No Brasil, em tempos de República, também podemos identificar uma época de ouro dos livros didáticos de História. Entre 1910 e 1960, aproximadamente, depositou-se no artefato uma grande responsabilidade no sucesso e na qualidade dos ensinamentos primário e secundário. As iniciativas do Estado em normatizar a produção, circulação e usos com Sampaio Dória (1917) em São Paulo, Gustavo Capanema - CNLD (1938) e Anísio Teixeira - INEP (1952) no Distrito Federal, da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED (1966), são indícios de que o livro didático era também um componente estratégico para a renovação das práticas escolares.

As causas desse prestígio são várias e incluem: a expansão do ensino primário no início do século; a padronização do ensino secundário, ocorrida a partir da década de 1930; a sucessiva hegemonia dos modelos pedagógicos tradicional e escolanovista nas políticas públicas de então; e a articulação entre autores, editoras e professores (de escolas normais, colégios secundários modelos, Institutos de Educação, Faculdades de Filosofia e de Educação).

O descrédito, por outro lado, pode ser datado entre as décadas de 1970 e 1980. Para Kazumi Munakata (1998), a suspeição em torno do livro didático está diretamente relacionada à reação dos intelectuais à ditadura militar. Nesse período, vigorou uma pedagogia crítica que considerava os livros didáticos como muletas indesejáveis. Também nesse período, educadores de História e Geografia protestaram contra a substituição das referidas disciplinas pela matéria Estudos Sociais.

Houve uma verdadeira “caça às bruxas”, ou seja, os livros de Estudos Sociais, por exemplo, foram alvo de críticas severas, por serem veiculadores da ideologia da classe dominante e/ou do regime militar. O modelo para essa crítica provinha de obras cujos títulos, por si sós, revelam o espírito da época: *Mentiras que parecem verdades*, de Umberto Eco e Bonazzi (1980) e *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*, de Marc Ferro (1983).

Por outro lado, livros didáticos de história também foram (e são alvo) da estigmatização da pedagogia, freqüente entre muitos profissionais formados em História. As obras não constam nos inventários da História da Historiografia, indicando que são desconsiderados como escrita da História. Como tema de discussão no campo, o livro didático é peça de menor valor.

Claro que a maioria não assume esse estigma, como vemos nesse depoimento sincero da historiadora Claudia Wasserman:

Ao ser convidada para participar do simpósio de Teoria e metodologia, senti um grande orgulho de pertencer a essa seleta elite que estuda não apenas a História, mas também o desenvolvimento do processo de produção do conhecimento, ou melhor, que discute a própria ciência. Porém, logo que me foi designada a mesa de ensino, me senti frustrada (temos a tendência a menosprezar os temas da educação). Com tantos temas importantes, pulsantes, novos e polêmicos (biografias, novas tendências, História no fim do milênio), eu teria que me contentar com a discussão do livro-didático, lamentar as mazelas da educação brasileira, etc. (WASERMAN, 2000, p. 249, grifos da autora).¹

Se os historiadores fazem críticas veladas, a grande imprensa, ao contrário, não economiza palavras ao apontar, com argumentos pouco consistentes, as mazelas do livro didático de História no Brasil. “Lavagem cerebral”, por exemplo, foi o título do editorial de *O Globo* (19, set. 2007) para denunciar o “pedigree ideológico” do Governo Lula, veiculado em um livro didático distribuído pelo Estado. Segundo o editorialista, o governo mantinha em circulação a *Nova História crítica* de Mário Schmidt, elaborada “com um único objetivo: enaltecer o socialismo e seus ícones e qualificar o capitalismo com

os piores adjetivos”. Mal sabia o editor que o livro fora aprovado no governo FHC e excluído por inadequações pedagógicas e historiográficas pelos avaliadores do PNLD, durante o próprio Governo Lula.

Apesar do fim do regime militar e do interesse das editoras em seguir o “politicamente correto” impresso na legislação brasileira, de orientar seus livros pelas tendências historiográficas mais recentes e propostas curriculares dominantes, apesar também de o MEC e as universidades públicas terem aperfeiçoado o sistema de avaliação, parte considerável da grande imprensa e um contingente muito expressivo de professores mantém uma hiper-desconfiança permanente em relação ao objeto livro didático. O livro didático de história é mal feito, emburrece e aliena (seja em benefício da direita, seja em benefício da esquerda). Enfim, a melhor coisa que professores conscientes e alunos ingênuos devem fazer diante de um livro didático de História é não lê-lo!

3. Ler ou não ler? Eis a questão!

Ler é produzir sentido a partir da experiência do leitor. É praticar leitura. É usar, empregar os textos. Essa produção de sentido ocorre sempre numa tensão entre a vontade disciplinarizadora do autor e do editor e a atitude transgressora do leitor. Em outras palavras, o autor e o editor querem que o leitor use o livro de determinada forma (ordem, modo), compreendam, assimilem e corroborem determinada tese, enquanto o leitor tem a liberdade de fazer o que quiser com os textos impressos que lhe são impostos, afirma Roger Chartier (1990 e 2000).

A maioria dos profissionais de História e de Pedagogia, entretanto, acredita que os impressos didáticos são da responsabilidade única e exclusiva do autor, e ainda, que esse autor tem o poder de inculcar o que quiser na cabeça do leitor, bastando, para isso, capricho na sintaxe do texto e no layout do livro. A leitura é concebida por muitos como uma prática de mão única, e o leitor como sujeito passivo nesse processo. Isso explica, em parte, a sugestão fornecida por um crítico das iniciativas do Estado Brasileiro em termos de distribuição gratuita de livros didáticos de História: “a melhor coisa que professores conscientes devem fazer diante de um livro didático de História distribuído pelo MEC é não lê-lo!”.

Ao contrário do colega, pensamos que os livros devem ser lidos. Devem ser usados, sim. Mas, como fazê-lo? Ora, não há que prescrever o uso aqui (evidentemente, não por neutralidade política). O uso é de responsabilidade do professor. O uso explícito – como portar uma coleção de casa para a escola e vice-versa, exibindo os artefatos aos outros sujeitos, como uma enciclopédia do saber histórico – já é sinal de positividade. O uso explícito, como ornamento ou símbolo de poder – como se fazia com os livros não didáticos na colônia – pode parecer futilidade, mas denuncia que o Estado está presente na comunidade e que as escolas públicas brasileiras caminham para a universalização de um direito: o ensino de qualidade. E esse fato é uma conquista recente, dos professores inclusive.

Sobre as formas de leitura ou ainda os frutos da leitura que os professores fazem dos conteúdos dos livros didáticos, a pesquisa brasileira apenas se inicia. E mesmo no seu início, a própria pesquisa sobre a apropriação dos conteúdos é produzida de forma a comprovar, ora a vitória dos autores/editores, ora a vitória dos leitores/professores. Em São Paulo, por exemplo, há professores que não se dobram aos protocolos de leitura do autor, do editor, ou dos avaliadores dos livros didáticos no Brasil. Não usam os livros integralmente, preferem consultá-lo para introduzir ou complementar suas aulas, empregam somente os exercícios ou as imagens.

Em Sergipe, há casos em que o professor segue à risca a ordem das unidades do livro didático. Seja por estar no início da carreira, seja por não ter tempo para planejar suas aulas, o livro didático é a solução. Ainda no início da carreira, o mestre executa todo o programa prescrito pelo livro, desprezando, apenas, os exercícios e o manual do professor. Prefere ele mesmo elaborá-los, pois assim garante a adequação do livro ao projeto pedagógico da escola e às singularidades cognitivas das crianças, bem como a possibilidade de enfatizar os textos e as questões que considera fundamentais para a turma. Para o mais experiente, que “pegou” 12 turmas de séries diferentes e foi obrigado a cumprir todo o programa, resta uma alternativa: seguir os capítulos do didático. Enquanto isso, a sala de vídeos, a biblioteca e o laboratório de informática da escola permanecem fechados por falta de usuários. Mas, será que sempre foi assim?

Ao longo do século XX, vários profissionais formadores do magistério preocuparam-se em prescrever os usos do livro didático de História. Alguns foram críticos em relação a sua importância. Era possível ministrar uma aula e até um curso sem a presença do manual. Mas, nenhum dos autores de manuais pedagógicos consultados (didáticas, metodologias) abriu guerra contra os livros didáticos. As obras tinham sempre uma função que variava conforme a posição política do autor, a tendência pedagógica professada.

Na *Didática da Escola Nova* (1935), os livros eram estimuladores, além de oferecerem fontes, problemas e narrativas para a experimentação das crianças. Nos tempos dos Estudos Sociais (décadas de 1970 e 1980), os didáticos serviam para veicular valores, atitudes e as conquistas do mundo moderno.

No retorno da História às séries iniciais, às funções elencadas, foram acrescentadas as denúncias de fornecer lucro, transmitir mitos historiográficos, dar suporte aos conhecimentos escolares, currículos educacionais e métodos pedagógicos.

O local de uso variou pouco. Predominaram as orientações para o emprego em espaços público ou privados, ou seja, em sala de aula ou na residência de alunos e professores. O “como usar”, entretanto, foi alvo de alternativas diversas.

Para aqueles que têm o livro como “recurso” ou “auxiliar” indispensável ao ofício do professor, a orientação majoritária foi ler, ou melhor, fazer com que os alunos lessem-no de forma silenciosa ou oralmente em sala de aula.

A abundância ou escassez do livro do aluno determinou modalidades. Se todos têm livros, lemos coletivamente e silenciosamente; sentados, com os “pés no chão, coluna erguida, livro meio inclinado para a direita”; em pé, coluna ereta, voz empostada. Se a escola tem poucos livros, os exemplares são emprestados a determinado grupo que lê e o restante se envolve com outro tipo de atividade.

Para que ler? Para conhecer o livro em sua integralidade (capa, sumário, índices etc.); responder os exercícios; elaborar resumos e esquemas; preparar a explicação do texto; preparar-se para a exposição e o debate; conhecer conceitos históricos; observar como tais conceitos são trabalhados na série; tomar ciência da forma de trabalhar com tais conceitos; conhecer o sentido das palavras; ampliar vocabulário; extrair as idéias centrais; relacionar as idéias centrais; enfim, para replicar ou criar atividades que complementem e/ou enriqueçam os conteúdos substantivos do livro.

Por fim, para aqueles que não vêem o livro como peça imprescindível, também há prescrições: se o livro contiver erros factuais ou lógicos, estimule os alunos a questionarem e apontar suas contradições. Se a organização das unidades provoca monotonia, trabalhe os mesmos temas com outras linguagens e gêneros (imagens, notícias de jornal). Se não aborda conceitos considerados fundamentais em História, crie atividades para desenvolvê-los com os alunos. Em síntese, ainda que ruins, os livros didáticos podem possibilitar uma boa aula ou um curso de qualidade. Aí, mais uma vez, o espaço é franqueado ao professor – quem organiza as experiências didáticas.

REFERÊNCIAS

- AGUAYO, A. M. **Didática da Escola Nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.
- BITTENCOURT, Circe. Livros e materiais didáticos de História. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. pp. 295-324.
- CARBONE, Gabriela. **Delimitación de el problema**. Interrogantes acerca de la especificidad de los libros escolares. pp. 14-85.
- CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. 2 ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- _____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- _____. Textos, impressos, leituras. In: **História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990. pp. 121-139.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, pp. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Alain. Las políticas de libros escolares em el mundo: perspectiva comparativa e histórica. In: SILLER, Javier Pérez: RADKAU, Verena (orgs.). **Identidad em el imaginário nacional**. Reescritura y enseñanza de la Historia. Puebla: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP, 1994. pp. 169-180.
- _____. Traiter Le Manuel scolaire comme source documentaire; une approche historique. **Revista Língua Escrita**, Belo Horizonte, n. 3, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/ceale>> Acesso em: 20 jun. 2008.
- FREITAS, Itamar et al. A ação do PNLD em Sergipe e a escolha do livro didático de História (2005/2007): exame preliminar. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de e STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007. pp. 53-59. Disponível em: <[HTTP://www.ensinohistoria.com.br/producao](http://www.ensinohistoria.com.br/producao)> Consultado em 30 jul. 2008.
- FREITAS, Itamar. A historiografia escolar na Comissão Nacional do Livro Didático: pareceres de Jonathas Serrano (1938/1941). **História e Ensino**, Londrina, v. 12, pp. 141-154, 2006. Disponível em: <[HTTP://www.ensinohistoria.com.br/producao](http://www.ensinohistoria.com.br/producao)> Consultado em 30 jul. 2008.
- _____. Livros didáticos de História: notas sobre uma história da avaliação no Brasil República. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", 1., 2007, São Cristóvão. Anais... São Cristóvão: EDUCON/NPGED/POSGRAP/UFS, 2007. 1 CD-ROM. Disponível em: <[HTTP://www.ensinohistoria.com.br/producao](http://www.ensinohistoria.com.br/producao)> Consultado em 30 jul. 2008.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. In: GARCIA MINGUES, Jesús; e BEAS MIRANDA, Miguel (org.). **Libro de texto y construcción de materiales curriculares**. Granada: Proyecto Sur, s.d., pp. 75-130.
- HAMILTON, David. **Paradigm**, n. 3, July, 1990. Disponível em: <<http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/Paradigm/hamilton.html>> Acesso em: 31 jul. 2008.
- HEBRARD, Jean. O livro didático de ontem ao amanhã. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002. pp. 150-156.
- HOSKIN, Keith. The textbook: further moves towards a definition. **Paradigm**, n. 3, jul. 1990. Disponível em: <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/Paradigm/hoskin2.html> Acesso em: 31 jul. 2008.
- JOHNSEN, Egil Borre. El concepto de libro de texto. In: **Libros de texto em el calidoscópico: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996. pp. 25-30.
- Lavagem cerebral. **O Globo**, Rio de Janeiro, 19 set. 2007. p. 6.
- LEITE, Miriam Moreira. **O ensino da história no primário e no ginásio**. São Paulo: Cultrix, 1969.
- LEME, Dulce Maria P. Camargo, HÖFLING, Eloísa de Mattos, ZANBONI, Ernesta e BALZAN, Newton César. **O ensino de estudos sociais no primeiro grau**. 6ed. São Paulo: Atual, 1990. [Primeira edição em 1986].
- MICHAEL, Ian. Aspects of textbook research. **Paradigm**, n. 2, march, 1990. Disponível em: <<http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/Paradigm/michael9.html>> Acesso em: 31 jul. 2008.
- MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar. **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto; Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 1998. pp. 271-296.
- _____. "Não podemos fazer escolas sem livros"; livro didático segundo Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante e MENEZES, Maria Cristina (Orgs.). **Anísio Teixeira – 1900/2000: provocações em educação**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000. pp. 129-140.
- _____. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V. 30, pp. 513-529, set./dez. 2004.
- _____. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998. pp. 271-296.
- NEMI, Ana Lúcia Lana e MARTINS, João Carlos. **Didática de história: O tempo vivido – Uma outra história?** São Paulo: FTD, 1996.
- OLIVEIRA, Maria Helena Cozzolino de, MONTEIRO, Leda da Silva. **Didática dos estudos sociais: como aprender, como ensinar**. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 1992.

RESNIK, Luis. Autores e editoras: uma parceria necessária. In: **Tecendo o Amanhã: a História do Brasil no ensino secundário - programas e livros didáticos 1931 a 1945**. Niterói, 1992. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense. pp. 153-171.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. In: **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SERRANO, Jonathas. **Metodologia da história na aula primária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917.

SMITH JÚNIOR, Datus C. Confecção do livro: impressão e encadernação. In: **Guia para editoração de livros**. Recife: Editora da UFPE; Florianópolis: Editora da UFSC, 1990. pp. 92-105.

www.labim.ufrrn.br

Este trabalho foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) através do projeto de pesquisa nº 301301/2014-0, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto de Sá Cavalcante.

2

LEGISLAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Maria Inês Sucupira Stamatto
Professora Dr^a. do Programa de Pós-Graduação
em Educação e do Departamento de Educação da UFRN

Resumo:

Esse estudo trata da relação entre o livro didático e a disciplina escolar, quando este é empregado como recurso didático. Aborda as reformas educacionais que estabeleceram a matéria história como disciplina escolar nos currículos brasileiros e as alterações nos manuais de história.

Palavras-chaves: livro didático de história – disciplina história – legislação escolar

Abstract:

This paper concerns the relation between the textbook and school discipline when that's used like didactic resource. Approach the educational changes that building the history course like school discipline in the Brazilian curricula and the changes in the history manuals.

Key-words: History textbook - History discipline - School legislation

Toda criação, ao contrário, inscreve nas suas formas e nos seus temas uma relação: na pela qual – em um dado momento e em determinado lugar, são organizados o modo de exercício do poder, as configurações sociais ou a economia da personalidade.

Roger Chartier (1999, p.9)

1. Introdução

Parece óbvio afirmar que o livro didático de História, nas várias nomenclaturas que já teve, como por exemplo, manual escolar, compêndio, está intrinsecamente associado à disciplina História. Mas ao se afirmar isto, quer-se evidenciar a estreita relação biunívoca entre o livro escolar e a disciplina que o usa como recurso didático, ou seja, o manual de história é um dos elementos constituidor da disciplina história e é constituído pela e para a esta matéria.

Isto significa perceber que quando a História foi institucionalizada como componente curricular, no Brasil do século XIX, foi necessário compor um conjunto de conteúdos para o seu ensino, materializado em apostilas e manuais escolares. Por outro lado, muitos compêndios já serviram de guia programático da disciplina História.

Pretende-se, neste texto, justamente estudar os manuais escolares de história, no Brasil, tornando explícita a relação entre o estabelecimento e as transformações curriculares da História e a elaboração de livros didáticos para esta disciplina.

2. A força da norma e o livro didático de História

Investigar sobre livro didático constitui-se em uma tarefa complexa, atestada por inúmeros pesquisadores, pois implica debruçar-se em uma vasta e diferenciada produção acadêmica, nos últimos anos. Desde o questionamento ideológico, estudo pioneiro sobre este material, passando a temáticas que comporta, métodos que segue, teorias que aborda, até a sua formatação gráfica, a sua história, a sua escolha nas escolas, ao seu uso pelos leitores, sua confecção como mercadoria, como circulação, como políticas públicas, já foram estudados.

Considerado objeto cultural, para sua existência interferem múltiplos fatores. Pretende-se, neste texto, analisar somente um deles: a ação da legislação na configuração do livro didático de história. Concorde-se com Magalhães ao afirmar que

[...] o mercado do livro escolar, para além dos aspectos económicos e sociais de comercialização, distribuição, circulação, aquisição, empréstimo, é também afectado por factores de regulação e pelas circunstâncias históricas no que se refere às políticas curriculares e à mediatização do acesso por intervenção das instituições escolares e dos professores, entre outros (MAGALHÃES, 2006, p.7).

Entende-se que a análise do livro didático a partir do prisma de sua regulamentação não pode ser feita desvinculada do contexto histórico. O sistema educacional ao qual está ou será inserido, também é afetado pela legislação vigente, condicionando vários aspectos em relação ao livro didático, como, a possibilidade ou não de seu uso nas escolas, os conteúdos selecionados, a metodologia escolhida, os diferentes níveis de ensino que pode atingir, entre outra.

Compreende-se que não se pode confundir a promulgação da lei com o que foi ou não cumprido do que foi estabelecido. No entanto, não se pode simplesmente ignorar a determinação jurídica, considerando-a como se fosse 'letra morta' quando se pretende reconhecer as implicações das políticas educacionais sobre a disciplina História e o material didático correspondente.

Para exemplificar, pode-se indicar a supressão da disciplina História do Brasil como autônoma, sendo o seu conteúdo integrado ao da disciplina História Universal, pelo Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário de 1901, o que teria provocado não só o desuso de manuais de História do Brasil, como também, conforme relata Gasparello a saída da cátedra de um eminente professor de história:

O então professor da cadeira, Capistrano de Abreu, se não era ainda o historiador consagrado dos Capítulos de História Colonial (publicado em 1907), já era um intelectual de prestígio, reconhecido no meio cultural d'ório de Janeiro, além de ser catedrático do Colégio Pedro II. Com energia, negou-se a lecionar a História do Brasil nas novas condições, como apêndice da História Universal. Foi, por isto, colocado em disponibilidade pelo governo, o que o afastou das aulas do secundário, mas não da pesquisa nacional (2004 p.69).

Todavia, apesar de protestos, o Código foi mantido. Mostra-se, desta forma, como as determinações legislativas interferem na constituição das disciplinas, bem com na circulação, venda, uso, editoração dos respectivos livros didáticos.

Entre as normas promulgadas, delimitam-se dois conjuntos com características distintas. O primeiro refere-se à legislação sobre o livro, em geral, incluindo-se por vezes o manual escolar. Incorporam-se neste grupo todas as leis que autorizam a entrada no país de livros estrangeiros; as que censuram leituras; as que estipulam as condições de editoração, de compra e venda, de circulação; as que promovem, incentivam ou cerceiam a leitura e a confecção de livros; as relativas à avaliação do livro escolar e adoção na rede escolar.

Em um segundo grupo, se encontra as leis em que não há deliberações específicas sobre o livro, entretanto, as ações previstas implicam diretamente em transformações sobre o manual escolar, como àquelas que reformam currículos e programas; excluem ou incluem disciplinas; organizam ou reorganizam cursos; adotam ou proíbem orientações pedagógicas específicas, determinados conteúdos ou procedimentos teórico-metodológicos da área respectiva.

Contudo, para além da classificação proposta acima, observa-se que muitas vezes, as prescrições governamentais, notadamente nas reformas da educação, introduzem modificações na confecção e uso dos livros didáticos, tanto pela regulamentação direta do material pedagógico quanto pelas alterações curriculares. A título de exemplo, pode-se citar o Regulamento n.4 de 13 de novembro de 1858 que em no artigo 32 estipulava a matéria *Geografia e História, especialmente a do Brasil* (p.84), para o ensino secundário da província do Rio Grande do Norte, e, no mesmo regulamento, no artigo 84 determinava que manuais adotados que tivessem matéria religiosa deveriam ter a aprovação bispo (p.92). Neste mesmo sentido, Ribeiro reforça que,

Devemos ter em mente que o uso do manual escolar ou livro didático, por si só, já constituía uma maneira de assegurar maior controle sobre as atividades escolares. No Brasil, ao longo do Império, foi motivo de debates e de muita preocupação por parte das autoridades educacionais o fato de existir impressos e manuscritos quaisquer no espaço das escolas. Dessa forma, era considerado que o fornecimento de compêndios às escolas elementares poderia evitar os perigos das crianças, os futuros súditos da nação, terem contato com leituras não recomendadas pelo discurso da moral e dos bons costumes da boa sociedade (GASPARELLO, 2006, s./p.).

Analisa-se, em seguida, mais detidamente o segundo conjunto de documentos, deixando-se a investigação sobre o primeiro grupo para outra ocasião. Em função de que as mudanças político-administrativas de governos implicam, muitas vezes, em transformações significativas no sistema escolar e no material pedagógico em uso nas escolas, segue-se a periodização política brasileira.

3. A regulamentação da disciplina História e o livro didático

Os autores que já realizaram estudos sobre manuais escolares brasileiros, como Guy de Holanda (1957), Afrânio Peixoto (1942), Pfromm Neto (1974), Arroyo (1968), Freitag (et all, 1987) identificaram a estreita relação deste material com a institucionalização do ensino elegendo as várias reformas educacionais acontecidas nos diversos âmbitos da escolaridade como marcos para a delimitar a história do livro didático no país.

Apesar de se ter ciência de que não se pode atribuir a elaboração de livros didáticos a um único fator, sem dúvida concorda-se que a conexão deste material didático com a área de referência e com a disciplina escolar correspondente não deve ser desconsiderada.

Recentemente, Gasparello ao estudar *a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária*, faz uso desta relação, propondo os seguintes momentos para o estabelecimento da disciplina História:

1º) - uma fase inicial, ensinada em conjunto com a *Geografia e a História Universal* (1836-1849); 2º) – um segundo momento, com a cadeira de História do Brasil autônoma da História Universal, mas em conjunto com a *Geografia do Brasil* (1849-1898), sob o título *Coreografia e História do Brasil*; 3º - um retorno à situação anterior, com a *História do Brasil* sendo lecionada na cadeira única de *História Universal, especialmente do Brasil* (1898-1922); 4º) numa quarta fase, a partir desta data, na qual a cadeira de *História do Brasil* recupera sua autonomia no Programa do colégio frente à *História Geral* (RIBEIRO, 2004, p.71).

A legislação brasileira anterior ao primeiro momento assinalado pela autora acima, fixa às escolas de primeiras letras, as leituras da Constituição do Império e a História do Brasil (Lei Geral de 15 de outubro de 1827). Esta recomendação serviu de modelo para as legislações provinciais em todo o país, a partir da descentralização do ensino, com o Ato Adicional de 1834, até a reforma de Couto Ferraz em 1854. Sabe-se que de fato circulou nas escolas primárias brasileiras a Constituição Política do Império, talvez tendo sido, portanto, o primeiro manual oficial de história.

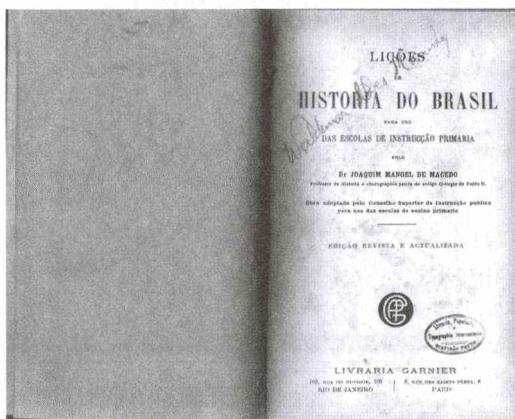
Para Bittencourt (1990), houve uma direção política da educação, apesar da descentralização de 1834, pois em geral, os administradores locais adotaram como exemplo as determinações sobre ensino do governo imperial para o Município Neutro, na legislação de cada província. De fato, a Reforma Couto Ferraz foi referência para as demais, em outras regiões, e a criação do Colégio Pedro II, em 1837, serviu de modelo para as demais instituições secundárias do país. Com o regulamento do Colégio, nº 8, de 31 de janeiro de 1838, inaugurava-se a História como matéria escolar no Brasil, sendo ensinada com a *Geografia e a História Universal*. O primeiro professor foi Justino José da Rocha precisando elaborar resumos de obras traduzidas, especialmente francesas, para poder contar com algum recurso didático no ensino da disciplina, ou utilizava manuais estrangeiros.

Tem-se notícia de livros didáticos de autores brasileiros, como o do Capitão Henrique Luiz de Niemeyer Bellegrade, *Resumo da História do Brasil*, sobre a formação da nacionalidade brasileira, escrito em 1831, e o de João Júlio Godofredo Luís Frank, em 1839, o *Resumo da História Universal*. Houve também o *Compendio da Historia do Brasil* do General José Inácio de Abreu e Lima, que contava a *História do Brasil do descobrimento à coroação de D. Pedro II*, com retratos de figuras históricas, publicado em 1843. Atesta Gasparello (2004, p.80) que o manual de Bellegrade teve sua adoção autorizada pelo Ministro do Império Antonio Carlos de Andrade em 1841 e o de Abreu Lima teria sido adotado no Colégio Pedro II na década de 1850.

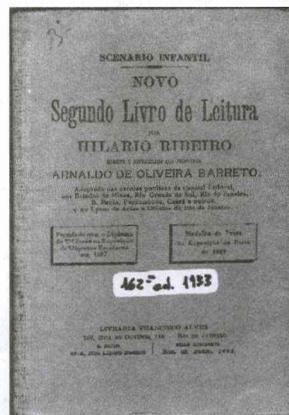
Um decreto em 25 de março de 1849 estabelecia a autonomia à cadeira de História, pela primeira vez, separando-a da Geografia (DORIA, 1997, p.69) e em 1854, pelo Decreto n.1.331A de 17 de fevereiro, a *História do Brasil* tornava-se disciplina autônoma obrigatória para ingresso no ensino superior, sendo inclusa nos anos finais do curso secundário.

A partir do novo programa do Colégio Pedro II que incorporava a nova legislação, em execução em 1856, houve publicações de autoria brasileira para o uso no ensino elementar, como *Episódios da história pátria contados à infância* (1860) do Cônego Fernandes Pinheiro, e para o ensino secundário, a *História Antiga e Idade Média* (1861) de Justiniano José da Rocha; o *Compêndio de História Antiga* (1865) de Moreira Azevedo; o *Compêndio de História Média* (1865) de J. B. Calógeras. Porém, uma das obras mais famosa, e constante nos bancos escolares brasileiros por muitas décadas, foi a de Joaquim Manoel de Macedo, *Lições de História do Brasil*, publicada em 1861, organizada com as lições por capítulos, com quadros sinóticos e perguntas.

Pode-se destacar também, para o uso da escola primária, o surgimento nos últimos decênios do século XIX, de livros em seqüência de um mesmo autor em que este colocava textos de História da Pátria, entremeados a outros assuntos escolares, como foi o caso dos livros *Primeiro Livro de Leitura*, *Segundo Livro de Leitura*, até o quarto ou quinto livros, de Abílio Cesar Borges (1866), Landelino Rocha (1877), Hilário Ribeiro (1882), Felisberto de Carvalho (1892), entre outros.

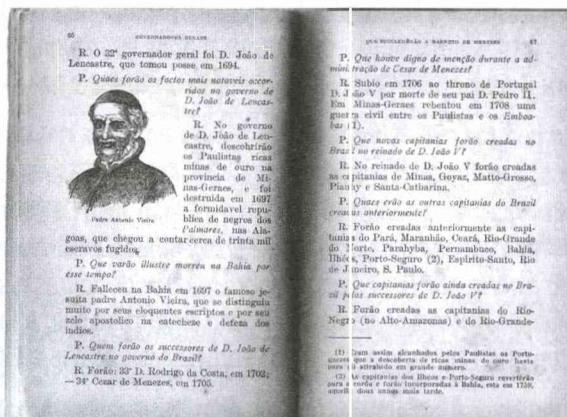


Folha de Rosto de *Lições de História do Brasil* de Joaquim Manoel de Macedo, s.d.
Acervo pessoal



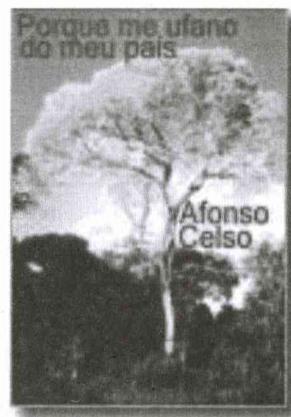
Capa do segundo Livro de Leitura de Hilário Ribeiro, 1933.
Acervo pessoal

Com a instalação do governo republicano, ocorreram várias reformas nacionais na educação, em 1901, em 1911, em 1915 e em 1925. Entretanto, estas foram direcionadas para o ensino secundário e superior. Para o ensino elementar, as reformas estaduais estabeleceram o curso primário e, ainda ao final do século XIX em alguns estados, e durante as duas primeiras décadas do século XX, os Grupos Escolares, instituindo a seriação dos anos escolares neste nível de ensino. Com os novos programas para o curso primário, nos quais se incluía a disciplina *História da Pátria*, uma diversidade de manuais escolares foi publicada, aparecendo publicações do tipo *catecismo* como a Joaquim Maria de Lacerda, com *Pequena História do Brasil por perguntas e respostas* (1906) e a de Afonso Celso, *Por que me ufano do meu país*, (1900), que segundo Laemmert (1985, p.170) “tornou-se leitura obrigatória nas escolas secundárias, por muitos anos”.



Exemplo de página com perguntas e respostas de *Pequena História por perguntas e respostas de Joaquim Maria Lacerda, 1906.*

Acervo pessoal

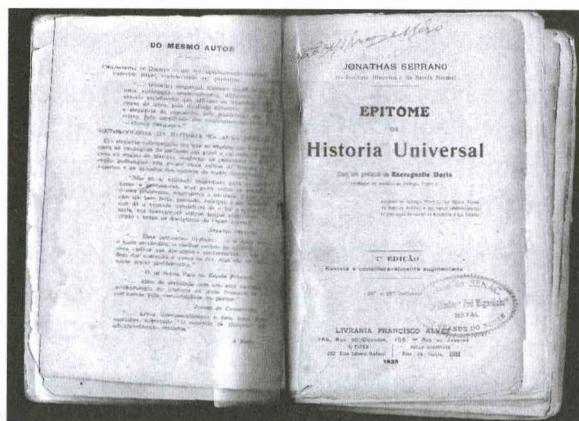


Por que me ufano de meu país, Afonso Celso, s.d.

<http://www.ebookcult.com.br/acervo/livro.php?L=331&cat=HIS049000>

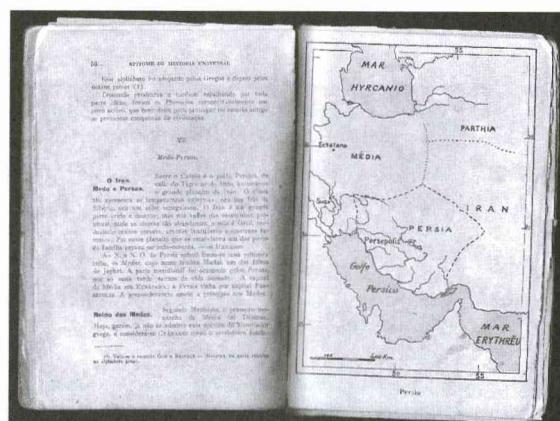
Acesso 4 de maio de 2009

Para o ensino secundário, o *Gymnasio Nacional* (antigo Colégio Pedro II) em 1894 recebia um novo regulamento pelo Decreto n. 1652, que determinava o estudo de História Universal para os 4º e 5º anos, e História do Brasil para os 6º e 7º anos (Art.7). Em 1898 foi estabelecido, pelo Decreto n. 2.857 de 30 de março, outro Regulamento que estipulava o ensino de *História Universal*, para os 4º, 5º, 6º e 7º anos e História do Brasil para os dois últimos anos (Art.5). Com o título de História Universal, foram publicadas várias obras, como, por exemplo, as de João Ribeiro, *História Universal* (1894) e a de Jonathas Serrano (1907) *Epítome de História Universal*.



SERRANO, J. 1925.

Acervo de Adriana Moreira Lins de Medeiros



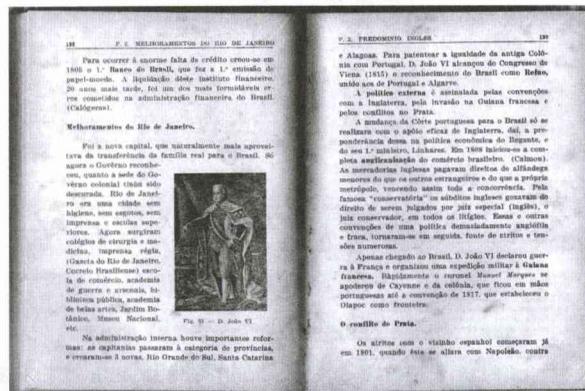
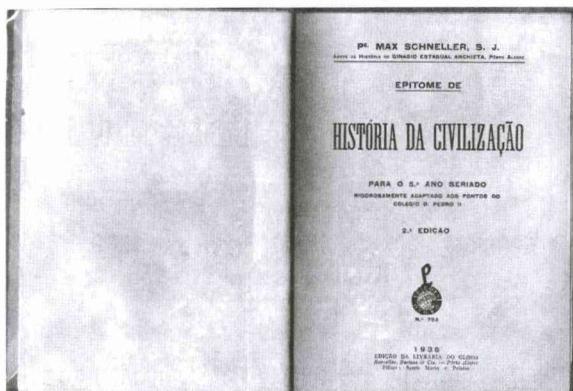
SERRANO, J. 1925.

Acervo de Adriana Moreira Lins de Medeiros

A Reforma de 1901 (Epitácio Pessoa) manteve a disciplina História do Brasil, no 6º ano, porém, a de 1911 (Rivadavia Correa) a incorporou na disciplina História Universal, para os 5º e 6º anos. Com a Reforma de Carlos Maximiliano (1915) a disciplina História do Brasil foi reintroduzida, no 5º ano, mantendo-se a de Universal no 4º ano. Em 1925, com mais uma reforma de ensino, a cadeira especial de História do Brasil, no Colégio Pedro II, foi ocupada pelo professor Escragnoelle Dória que explica,

Estabeleceu-a o Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro do citado ano. Expedido na Presidência Arthur Bernardes, Ministro da Justiça o Dr. João Luiz Alves, o Decreto 16.782-A, conhecido vulgarmente como Reforma Rocha Vaz, estabelecia o concurso da União no sentido de difundir o ensino primário, organizava Departamento de Ensino, reformava este no grau superior e secundário. Criava o Decreto um Departamento Nacional do Ensino, subordinando-o diretamente ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores (DÓRIA, 1997, p.226).

Em 1931, os programas das disciplinas passaram a ser elaborado pelo recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública (Decreto n.18.890 de 11/04/1931), retirando-se esta atribuição do Colégio Pedro II. Igualmente, determinava-se a obrigatoriedade do ensino de história nos cursos secundários, mas na disciplina *História da Civilização*, que deveria incluir conteúdos de História Geral e do Brasil.



Epitome de História da Civilização (sic) para o 5º ano seriado, Pe. Max Schneller, 1936, p.198.
A página mostra conteúdo de História de Brasil em livro com o título de História da Civilização.
 Acervo Pessoal

Em 1937, com o Estado Novo, sob forte nacionalismo, outra reforma, encabeçada pelo ministro da Educação Gustavo Capanema, modificava a estrutura de ensino. Conhecida como *Leis Orgânicas* de 1942-46, estabelecia o curso Primário Elementar de 4 anos; o curso Primário Complementar de 2 anos; o curso Ginásial com 4 anos; e o curso Colegial repartido em clássico e científico, com 3 anos. Pela primeira vez no país, se instituíam três níveis de ensino antes do superior.

Somente em 1940, pela Portaria n.48 de 19/03/1940, se restabeleceria o ensino autônomo de História do Brasil, duas vezes por semana, nas 4ª e 5ª séries, paralelo ao de História Geral e da América. A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942) manteria tanto a responsabilidade do Ministério da Educação pela elaboração dos programas quanto à autonomia da disciplina *História do Brasil*:

Parágrafo único. Os programas de que trata o presente artigo serão sempre organizados por uma comissão geral ou por comissões especiais, designadas pelo Ministro da Educação, que os expedirá (Art.18).

Para o ensino de história previam-se, nos cursos Curso Clássico e Científico:

- 1ª série – História Geral (Antiga, Medieval e Moderna) com 2 horas semanais;
- 2ª série - História Geral (Contemporânea) com 2 horas semanais;
- 3ª série – História do Brasil, com 3 horas semanais.

Para o Curso Ginásial, considerado a primeira etapa do ensino secundário pela Reforma Capanema, todas as séries contavam com 2 horas semanais de história:

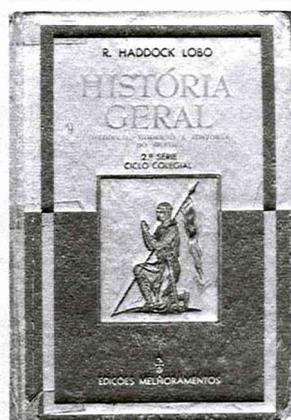
- 1ª série – História Geral (Antiga e Medieval);

2ª série - História Geral (Moderna e Contemporânea);

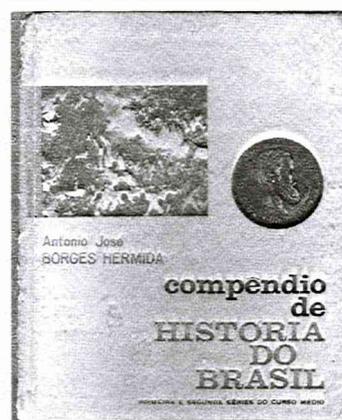
3ª série – História do Brasil (Do descobrimento até a Independência);

4ª série - História do Brasil (1º Reinado até o Estado Novo).

Algumas obras novas foram produzidas neste momento, como as de Haddock R. Lobo (1944), Joaquim Silva (1945) e J. Borges Hermida (1946), que se tornariam clássicas na literatura didática da História, sendo também adotadas nas décadas seguintes, constando na folha de rosto, a qual programa vigente estava de acordo.

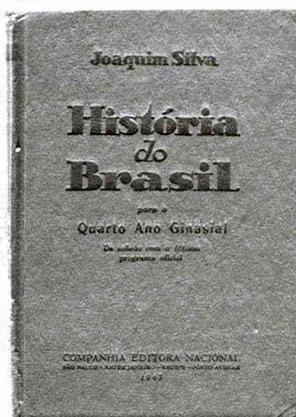


R. Haddock Lobo, *História Geral*, ed. 1952
Acervo pessoal

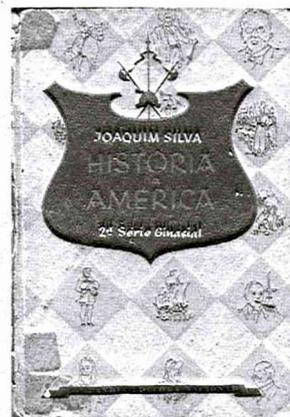


Borges Hermida,
Compendio de História do Brasil, ed. 1969.
Acervo pessoal

Em 1951, criava-se a disciplina História da América para ser ministrada na 2ª série ginásial, colocando-se a História do Brasil na 1ª e 4ª séries deste curso. Fato que obrigou a produção de livros didáticos sobre a América; ou da mudança de ano escolar da disciplina no currículo escolar, como foi o caso da História do Brasil transportada da 4ª para a 1ª série ginásial. As editoras e autores, adequando-se aos novos programas, modificavam, sobretudo, a capa do livro, com o subtítulo alterado conforme o ano escolar a que se destinava. Os mesmos autores publicavam livros para a história do Brasil, Geral ou da América.



Joaquim Silva, *História do Brasil*, 1943.
Acervo pessoal

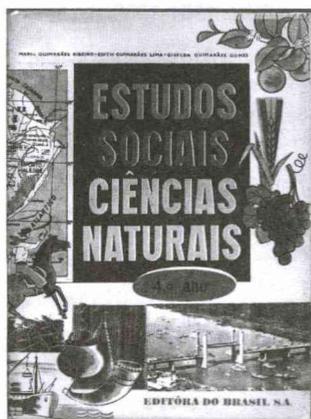


Joaquim Silva, *História da América*, 1958.
Acervo pessoal

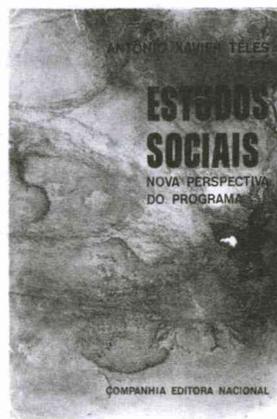
Até 1961, a legislação que esteve em vigor ainda era a de Capanema, quando, depois de 13 anos de discussão, o Congresso Nacional votou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Dessa forma, novos programas passaram a ser discutidos e implementados nos estados, o que provocaria novas alterações nos manuais escolares.

A lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 transformou os cursos primário e ginasial em um único curso de 8 anos, denominado de 1º Grau, e o curso colegial em um único curso chamado de 2º Grau. Para as séries iniciais do 1º Grau (1ª a 4ª séries), estabeleceu currículo por áreas, ficando a História diluída com a Geografia em Estudos Sociais. Para as séries finais do 1º Grau (História do Brasil, 5ª e 6ª séries, e Geral, 7ª e 8ª séries) e para estes anos, bem como os do 2º Grau, diminui a carga horária da disciplina História, acrescentando-se, nos currículos destes cursos, as disciplinas Moral e Cívica e OSPB como obrigatórias. Esta reforma no ensino, que perdurou até a publicação da nova LDB em 1996, trouxe significativas modificações nos livros escolares, inclusive em seu formato e editoração gráfica, que passaram a ser denominados de livros didáticos.

Com a institucionalização das disciplinas Moral e Cívica, OSPB e Estudos Sociais, livros para estas matérias necessitaram ser editados. Com a História do Brasil distribuída nas 5ª e 6ª séries e a História Geral nas 7ª e 8ª séries, obrigou igualmente a realização de adaptações nos manuais escolares.



Maria Guimarães Ribeiro et all, Estudos Sociais, Ciências Naturais, para o 4º ano, s.d. (para o ensino elementar)
Acervo pessoal



Antonio Xavier Teles, Estudos Sociais, nova perspectiva do programa, (para colégios, cursos normais e vestibulares), 1969.
Acervo pessoal

Em 1982 encerravam-se os estudos por área, retornando-se às disciplinas História e Geografia de forma autônoma. Em 1996 foi votada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), com a reorganização do sistema de ensino do país. O Ensino de 1º Grau passou a ser Ensino Fundamental, com oito anos (atualmente nove) e o ensino de 2º Grau denominado de Ensino Médio, com três anos.

Em 1997 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, com os conteúdos propostos por eixos temáticos e ciclos. Estas mudanças provocaram o aparecimento de coleções de história temáticas, especialmente para os anos iniciais, e de História Integrada para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio, quando aos conteúdos históricos tratam da História do Brasil relacionando-a à História Geral, em uma cronologia ascendente.

4. Conclusão

Percebe-se a intrínseca relação entre a disciplina história e o livro didático de história, notadamente quando são feitas reformas que modificam o conteúdo ou a série escolar a que são destinados, ou introduzidos ou suprimidas, na grade curricular, novas disciplinas que afetam a de História.

Pode-se constatar esta relação, inclusive acontecendo atualmente, com a recente introdução dos conteúdos sobre a África e dos afrodescendentes e povos indígenas, tornada obrigatória pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, e a produção de novas coleções de história, que procuram, sob variadas formas, cumprir este requisito legal e poderem ser adotadas nas escolas. É preciso levar em consideração, que para os editores e autores, não há sentido em elaborar um livro como recurso didático e o mesmo estar impedido de ser usado nas salas de aula por não atender critérios legais ou por não haver mais a disciplina que o teria como apoio pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, L. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- BITTENCORT, Circe Maria F. **Pátria, Civilização & Trabalho**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- CHARTIER, Roger. **A Ordem dos Livros**, leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora UnB, 1999.
- ESCRAGNOLLE, Dória. **Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo**, Comissão de Atualização da Memória Histórica do Colégio Pedro II, Roberto Bandeira Accioli... et al. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, XXVIII, 1997.
- FREITAG, Bárbara; MOTTA Valeria Rodrigues e COSTA, Wanderly Ferreira. **O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de Identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu Editora, 2004.
- HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. São Paulo: EDUSP, 1985.
- HOLLANDA, Guy de. **Programas e Compêndios de história para o ensino Secundário Brasileiro, 1931-1956**. Rio de Janeiro: INEP/ MEC, 1957.
- MAGALHÃES, Justino. **O Manual Escolar no Quadro da História Cultural**. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 5-14, 2006.
- PEIXOTO, Afrânio. **Noções de História da Educação**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1942.
- PFROMM NETO, Samuel, ROSAMILHA, Nélon e DIB, Cláudio Zaki. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: PRIMOR/ MEC, 1974.
- RIBEIRO, Renilson Rosa. História, histórias (didáticas): reflexões de ofício e oficina**. História e-histórias, 2006.
- http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=professores&id=32#_ednref21
- Acesso em 11 de dezembro de 2006
- STAMATTO, M. Inês S. **L'école primaire publique au Brésil, de l'Independance a la Republique: 1822/1889**. T.II, Paris: Sorbonne, 1992. Tese.

LIVROS DIDÁTICOS

- CELSO, Afonso. **Por que me ufano de meu país**. s.d.
- <http://www.ebookcult.com.br/acervo/livro.php?L=331&cat=HIS049000>
- Acesso 4 de maio de 2009
- HERMIDA, Antônio José Borges. **Compêndio de História do Brasil**. Primeira e segunda séries do curso médio. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
- LACERDA, Joaquim Maria. **Pequena História do Brasil**, por perguntas e resposta para a infância brasileira. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1906.
- LOBO, R. Haddock. **História Geral**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1952.
- MACEDO, Joaquim Manoel de. **Lições de História do Brasil de Macedo**. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, s.d.
- RIBEIRO, Hilário. **Segundo livro de leitura**. 162ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1933.
- RIBEIRO, Maria Guimarães et al. **Estudos Sociais, Ciências Naturais**, para o 4º ano. São Paulo: Editora do Brasil, s.d.
- SCHNELLER, Max. **Epítome de História da Civilização** (sic) para o 5º ano seriado. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1936.
- SERRANO, Jonathas. **Epítome de História Universal**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1925.
- SILVA, Joaquim. **História do Brasil**, São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1943.
- SILVA, Joaquim. **História da América**, 2ª série ginasial. 47ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.
- TELES, Antonio Xavier. **Estudos Sociais, nova perspectiva do programa**, (para colégios, cursos normais e vestibulares). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

DOCUMENTOS

BRASIL. **Lei [Geral] de 15 de outubro de 1827**. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827. Parte 1, Actos do Poder Legislativo. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brazil**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional:

Ato Adicional de 1834

Regulamento do Colégio, nº 8, de 31 de janeiro de 1838

Regulamento n. 4, de 13 de novembro de 1858

Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário da Corte.

BRASIL **Coleção das Leis da República:**

Decreto n. 2.857 de 30 de março de 1898

Decreto n.18.890 de 11/04/1931

Decreto-Lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942 - **Lei orgânica do ensino secundário**

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - LDB

Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003

Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais. História. Brasília: 1998.

3

HISTÓRIA LOCAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marta Margarida de Andrade Lima¹
(Universidade Federal Rural de Pernambuco)

Resumo:

Neste texto apresentamos uma reflexão acerca do trabalho com os conteúdos da história local nos livros didáticos, pontuando algumas das suas problemáticas, sobretudo por serem estas reconhecidas pelos professores como parte das suas inquietações didático-pedagógicas no dia-a-dia da sala de aula. O material utilizado foi composto de variadas seções de livros didáticos destinados aos anos iniciais, de diferentes coleções, selecionadas sem critérios rígidos, atentando apenas para o ano de produção, devido à necessidade de estarem em uso nas escolas. A análise realizada e as exemplificações identificadas não tiveram o propósito da generalização, mas nos serviram de base para a reflexão acerca das abordagens e dos tipos de estratégias pedagógicas utilizadas com a história local, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-Chave: Ensino de História nos Anos Iniciais; História Local: Livro Didático

Abstract:

This paper presents a reflection concerning the work with the contents of the local history in the textbooks, punctuating some of their problems, especially as they are recognized by the teachers as part of their didactic-pedagogic inquietudes in the day-by-day of the classroom. The material used was composed of various sections of textbooks for early years, from different collections, selected without strict criteria for considering only the year of production because of the need to be in use in schools. The analysis and the instances identified here did not have the purpose of generalization, but are the basis for the reflection concerning the approaches and of the types of pedagogic strategies used with the local history in the early years of elementary school.

Key words: Teaching of History in the Elementary School; Local history: Textbooks

1. Introdução

Este texto apresenta uma reflexão acerca da História Local, nos livros didáticos de história para os anos iniciais do Ensino Fundamental, construída para e com um grupo de professores historiadores e pedagogos, das redes públicas de ensino, na cidade de Natal-RN, como parte das atividades de um projeto de extensão/formação continuada, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O trabalho foi proposto a partir do tema central Livros Didáticos de História: escolhas e utilizações e, dado a sua amplitude exigiu um recorte temático, elaborado sob a ótica do ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ressalta-se que as questões ora analisadas e discutidas compõem um conjunto de preocupações que há algum tempo alimenta nossos esforços de investigação no campo da história ensinada.

Os diálogos estabelecidos com os professores foram norteados, a princípio, pela preocupação com a necessidade de refletirmos os vínculos entre a história e a educação, no intuito de conhecermos como a disciplina escolar história foi delineada para e no universo dos anos iniciais; na seqüência, buscamos situar alguns entendimentos acerca da História Local e como esta vem sendo apresentada, no decorrer dos tempos, nas diretrizes curriculares para este nível escolar; e por fim, apresentamos o trabalho com a história local nos livros didáticos, pontuando a seleção e a organização dos conteúdos, as abordagens e os tipos de estratégias pedagógicas utilizadas.

O trabalho foi realizado com material composto de variadas seções de livros didáticos destinados aos anos iniciais, de diferentes coleções, selecionadas sem critérios rígidos, atentando apenas para o ano de produção, devido à necessidade de estarem em uso nas escolas.

A análise realizada e as exemplificações identificadas não tiveram o propósito da generalização, mas nos serviram de base para a reflexão acerca de algumas das problemáticas levantadas, sobretudo por serem estas reconhecidas pelos professores como parte das suas inquietações didático-pedagógicas no dia-a-dia da sala de aula.

2. A História Ensinada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Nos últimos dez anos, uma série de estudos realizados sobre o ensino de história nas séries iniciais tem contribuído para ratificar a seguinte afirmação,

é possível e necessário trabalhar História com alunos das séries iniciais, na compreensão de que eles são capazes de questionar, de pesquisar, de relacionar, de temporalizar, de conceituar, respeitadas as experiências e o acervo dos acontecimentos pertinentes à faixa etária a que pertencem” (MENEZES; SILVA, 2007, p.226).

No entanto, nem sempre convivemos com essa compreensão, tampouco com essa orientação na efetivação do ensino de história, neste caso, para os anos iniciais, uma vez que sua organização e diretrizes têm assumido diferentes características, tendo em vista, os aspectos sociais, políticos e educacionais em jogo nos diferentes contextos históricos.

Assim, desde o início do século XX o ensino de história destinado às crianças, nos primeiros anos de sua escolarização, carrega a idéia de construção da identidade a partir do reconhecimento do seu meio como um espaço integrado à Nação brasileira, devendo, portanto, ser identificado nos seus traços geográficos, históricos, sociais, políticos e econômicos. Esse entendimento de identidade tinha as marcas de uma nacionalidade homogênea e uniformizada, concretizada na proposta de formação do cidadão, afeito aos ritos cívicos da Nação-Pátria.

Para o alcance desse objetivo, implementou-se propostas curriculares baseadas nos *círculos concêntricos*, por se entender que as crianças aprendem a partir daquilo que lhe é mais próximo, mais concreto. Os pressupostos que sustentaram tais propostas ancoravam-se, sobretudo, nos estudos piagetianos sobre os processos de aprendizagem, baseados nos estágios de desenvolvimento cognitivos das crianças. Como afirmam Oliveira e Zamboni (2008a, p.176), vinculava-se

... os estudos da sociedade aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno, com base nos estudos de Piaget. Como este classificou o desenvolvimento da criança em fases: sensório-motora, operatória e abstrata, a 'adaptação' de sua classificação para a área de Estudos Sociais gerou uma máxima até hoje bastante enraizada em nossas concepções: o ensino tinha um caminho a seguir – do concreto para o abstrato, em etapas sucessivas.

Assim, os conteúdos eram organizados a partir dos espaços geográficos e grupos sociais mais diretamente ligados às crianças, tais como: estudo da família e da escola na primeira série; do bairro na segunda, do estado, na terceira e

as primeiras histórias do país na quarta. Mas, a falta de articulação entre os conteúdos e séries gerou um estudo estanque, sem possibilitar estabelecer relações entre os diferentes aspectos da vida das sociedades no tempo e no espaço. Essa perspectiva foi bastante criticada por ter cristalizado determinadas idéias e práticas que contribuíram ao longo da nossa história educacional para minimizar a importância de se ensinar história para crianças na faixa etária entre seis e dez anos.

Durante o longo período, da década de 1970 a 1990, convivemos com o ensino de História bem como o de Geografia, para as séries iniciais, sem identidade própria. A implantação dos Estudos Sociais postulava promover o ajuste do educando ao meio e à boa convivência com os valores que possibilitassem o seu desenvolvimento dentro da ordem e da conservação (FONSECA, 1995). Predominava um discurso homogeneizante de cunho nacionalista.

Para isso, foram fixadas as bases de um ensino de conteúdos generalizantes e a-históricos, formado na maior parte das vezes de noções gerais sobre homem, sociedade, acontecimentos realizados pelos vultos históricos nacionais, datas representativas da história política do município/estado/país e pela apresentação dos símbolos nacionais, que em conjunto, incluíam noções superficiais sobre: História, Geografia, Política, Sociologia, Filosofia.

O retorno da História e da Geografia como disciplinas autônomas nos currículos escolares, ocorrido em diferentes momentos nos estados brasileiros, após a redemocratização política e como um dos resultados dos embates educacionais travados neste período, propugnava um estatuto disciplinar próprio e estabelecia a reorganização de objetivos, conteúdos e metodologias de ensino.

Apesar das tentativas de alterações significativas na organização do ensino de história para séries iniciais, Bittencourt (2000), salienta que os Estudos Sociais continuaram, em muitas das propostas curriculares no período de 1985 a 1995, mesmo que com grandes diferenças sobre a concepção do seu significado. Seus objetivos apontavam para a iniciação dos estudos sobre a sociedade, viabilizando a compreensão de uma “uma cidadania política, voltada para a construção de uma sociedade democrática” (p. 145); os conteúdos eram retomados na perspectiva dos *círculos concêntricos*, entendendo-se a relevância dos estudos a partir do que estava mais próximo às crianças, ainda que do ponto de vista geográfico. E, apesar de se buscar trabalhar de forma mais ampliada com as noções de tempo e espaço a compreensão de um tempo cronológico evolutivo e um espaço conformado na sua dimensão geográfica e político-administrativa não foi superada.

As propostas curriculares que introduziram o ensino de história, como disciplina autônoma, optaram pela compreensão sobre o tempo vivido e outras noções relevantes para os estudos históricos. Vislumbrou-se uma possibilidade de mudança interessante com a implementação dos eixos temáticos como forma de organização dos conteúdos, uma vez que seria possível,

...um aprimoramento das noções de tempo, entendido em sua complexidade de permanências e mudanças, de diferentes tempos vividos pelos diferentes grupos sociais no presente e no passado e explicitando a importância dos estudos comparativos para se apreender a identidade pelo estudo da diferença (BITTENCOURT, 2000, p. 155).

A despeito das dificuldades na seleção e reorganização dos conteúdos baseados nos novos pressupostos historiográficos e pedagógicos abraçados por estas propostas, é reconhecido o esforço na ampliação das perspectivas formativas da disciplina história a partir do trabalho com conceitos e noções específicas do campo histórico, do acolhimento de novas metodologias, das preocupações com as habilidades de escrita e leitura das crianças, bem como suas competências de compreensão e interpretação.

A inclusão de conteúdos relativos ao tempo da criança, a idéia de contextualização e problematização dos temas e, a diversificação dos recursos e atividades nas aulas, aponta as possibilidades de avanços nas ações realizadas no dia-a-dia das salas de aula, se considerarmos que a história representa um campo “primordial para produzir identidades socioculturais cidadãs e democráticas, principalmente no que tange à compreensão das noções de 'espaço' e de 'tempo' e da inserção dos sujeitos, individual e socialmente, nos diferentes tempos e espaços” (BERGAMASCHI, 2002, p. 21-22).

Deste modo, o ensino de história destinado às crianças vai ganhando novos significados e tem “tirado o sono daqueles que com ele trabalha”, pois há um crescente reconhecimento da importância de se refletir/discutir *o que, por que e como* está sendo ensinado história, nos primeiros anos do ingresso no Ensino Fundamental.

As várias tentativas de redefinição das orientações curriculares para o ensino de história além de expressarem o movimento de renovação historiográfica e educacional, são portadoras dos embates entorno das seleções culturais realizadas no jogo de forças sociais e políticas, historicamente situadas.

Em meio ao reconhecimento das conservações e das mudanças no ensino de história, a compreensão de sua potencialidade formativa tem se feito presente em pesquisas realizadas nos últimos anos, para qualquer que seja a problemática central eleita pelos pesquisadores (TUMA 2005; CAINELLI e OLIVEIRA, 2007; PRATS, 2006; CONCEIÇÃO, 2007; FREITAS, 2007; LIMA, 2007; MIRANDA, 2007; FRANCO, 2009; OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA e ZAMBONI, 2008a, 2008b; SEAL, 2008), além de se constituir em temática relevante dentro dos mais diferentes fóruns de debates sobre a história e a educação, promovidos por diferentes grupos, em diferentes lugares e locais de atuação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desde 1997, apresentam para o ensino de história nas séries iniciais uma clara retomada da perspectiva da construção identitária como elemento básico da formação para cidadania. Conforme afirmam,

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. Para a sociedade brasileira atual, a questão da identidade tem se tornado um tema de dimensões abrangentes, uma vez que se vive um extenso processo migratório que tem desarticulado formas tradicionais de relações sociais e culturais. (...) Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo (BRASIL, 1997, p. 26).

Nesse contexto, os conhecimentos que fazem parte do entorno das crianças e o seu próprio repertório de saberes, seus lugares de convívio, seus grupos de relações sociais e demais espaços sócio-culturais de vivência, são transformados em conteúdos escolares a ser explorados pedagogicamente, como parte estruturante da sua formação histórica. Em conjunto, tais conteúdos indicam o trabalho com a História Local, considerado como o eixo que deve perpassar todos os primeiros anos do Ensino Fundamental.

3. A História Local no ensino de história dos anos iniciais do Ensino Fundamental

No processo de consolidação da História como disciplina escolar, suas propostas curriculares apresentavam como premissa para a aprendizagem histórica, a organização dos conteúdos referentes à história da Nação, com o objetivo de delinear a formação de um sentimento patriótico e de uma identidade nacional (NADAI, 1997).

Direcionado, de forma mais específica para as crianças em seus primeiros anos de escolarização, esse objetivo era alcançado a partir da aprendizagem dos conteúdos da história que lhe era mais próxima, ou seja, da história local, que se propunha a ensinar as características geo-históricas e político-econômicas do local, identificado como unidades separadas e integradas ao território nacional. Assim, essa *história local* caracterizou-se ao longo do tempo como uma *história do local*, por estar diretamente relacionada ao ensino das origens, da formação e da evolução político-econômica do município. Atualmente, pesquisas no campo da aprendizagem histórica de crianças nos anos iniciais indicam que não devemos confundi-las uma vez que história local é um campo “no qual diferentes assuntos históricos podem ser abordados a partir das relações cotidianas entre homens de diferentes tempos e lugares construindo diferentes histórias que se entrecruzam” (OLIVEIRA E ZAMBONI, 2008a, p.186).

Dessa forma, a história local que compõe os currículos de história para os anos iniciais, assume contornos diferentes no decorrer do tempo, mas, há muito, é entendida como uma forma de construção identitária dos sujeitos com os seus lugares de pertença. Mesmo que o entendimento de identidade não tenha sido sempre a partir do reconhecimento de suas singularidades e diferenças em relação ao outro, mas a princípio como a criação de uma identidade comum, que deveria propiciar aos sujeitos o seu reconhecimento dentro do grupo Nação.

Como nos mostra Franco (2009), em estudo sobre as apropriações que os professores dos anos iniciais fazem dos livros didáticos de história, a história local é considerado elemento central das propostas curriculares para a disciplina história e na segunda metade da década de 1990, ser proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, como eixo temático, baseado na idéia da construção do conhecimento histórico pelo reconhecimento das identidades/alteridade, diferenças/semelhanças, mudanças/permanências, que deve perpassar todos os primeiros anos do Ensino Fundamental. Conforme o texto dos PCNs,

As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer

identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida — no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais. E, simultaneamente, permitir a introdução dos alunos na compreensão das diversas formas de relações sociais e a perspectiva de que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina História nacional e de outros lugares (BRASIL, 1997, p.30).

Dessa forma, as orientações que vão nortear as ações de seleção de conteúdos para a elaboração de propostas curriculares municipais e estaduais, bem como reorientar a escrita dos livros didáticos, e uma série de (des) entendimentos sobre o ensino de história neste nível de escolarização, terão como fundamentos os contextos socioculturais das crianças e seus lugares de convívio na relação com diferentes temporalidades, sujeitos e culturas.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico com a historicidade local exigia a apropriação cada vez maior de elementos teórico-metodológicos que subsidiassem a construção do conhecimento histórico escolar por professores e alunos. Então, fez-se urgente a compreensão dos conceitos históricos elaborados na perspectiva da renovação historiográfica, como: tempo, sujeito histórico e fontes históricas; bem como a problematização das questões vivenciadas no entorno da criança, para que pudessem ser relacionando com questões de outros tempos e com povos de outros lugares.

Assim, tomando-se como base a historicidade local define-se como objetivo a valorização das relações das pessoas com o seu local e com outras pessoas deste local, fazendo dessas vivências objetos de estudo histórico, sem, no entanto, descuidar das inter-relações entre as dimensões do espaço geográfico local, regional e nacional, tampouco fragmentar aspectos indissociáveis das suas construções culturais que só se tornam referenciais significativos se apreendidos historicamente. Conforme Manique e Proença

Uma identidade constrói-se a partir do conhecimento da forma como os grupos sociais de pertença viveram e se organizaram no passado, mas também da verificação da forma como se estruturam para fazer face aos problemas do presente, tendo uma componente que aponta para o futuro, pelo modo como este se prepara através da fixação de objetivos comuns (1994, p.24)

Essa perspectiva dá outra dimensão ao ensino de História nas séries iniciais, uma vez que propõe aos alunos uma história viva, que pode ser estudada a partir das relações entre os acontecimentos do passado e do presente, utilizando-se de estratégias de observação, comparação, formulação de hipóteses e interpretação de diferentes registros deixados no decorrer do tempo.

Pensar o ensino de história neste movimento de idas e vindas, construções, desconstruções e reconstruções impulsiona olhar para a localidade como uma janela que se abriu para mundo, porque ao mesmo tempo em que fala das vivências próximas, do que é possível ver, sentir, cheirar, tocar e reconhecer, instiga a perguntar sobre o que há em e de nós nos outros tempos e lugares? Como entendemos ou mantemos as nossas tradições? O que significamos como memória e história nos seus entrecruzamentos para construirmos o conhecimento histórico escolar?

No entanto, a apreensão de tais questões pelos professores das séries iniciais, que em sua grande maioria, ensinam história sem ter a formação na referida área e, portanto, apresentam maiores dificuldades com questões de ordem teórico-metodológicas, se traduz de diferentes formas e com diferentes significados: insatisfação acerca do seu conjunto de conhecimentos; questionamentos sobre a pertinência e até validade dos propósitos preconizados pelos novos pressupostos das diferentes disciplinas; inquietações acerca da manutenção de alguns imperativos didáticos em sala de aula; demonstrações de impotência diante de uma avalanche de exigências sobre novos conhecimentos, novos recursos didáticos, sobretudo os audiovisuais, novas estratégias pedagógicas, diferentes posturas entre seus pares e as relações com os alunos.

No enfrentamento diário dessas questões os professores reconhecem que o trabalho pedagógico com a história local, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, baseada na historicidade local, suas subjetividades e na idéia de pertencimento sociocultural, é de fundamental importância para a construção da formação histórica das crianças.

Nesse sentido, ressaltam que o estudo da história local não deve ser pensado exclusivamente na perspectiva da redução do recorte geográfico ou político-administrativo do município ou estado, sob pena de continuarmos a ensinar uma história meramente política, explorando o tempo na sua dimensão estritamente cronológica e minimizando os aspectos histórico-culturais locais, suas diferenças, semelhanças, mudanças e permanências em relação a outros tempos e lugares.

4. A História Local nos Livros Didáticos de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental

O ensino de história nos anos iniciais, da segunda metade da última década do século XX até a primeira do século XXI tem em suas orientações curriculares, inspiradas nos PCNs, o trabalho sistemático com os conteúdos de história local.

Os conteúdos são sugeridos através dos eixos temáticos História Local e do Cotidiano e História das Organizações Populacionais, direcionados para o 1º ciclo (1ª e 2ª séries/ 2º e 3º anos) e para o 2º ciclo do Ensino Fundamental (3º e 4º séries/ 4º e 5º anos) respectivamente, que por sua vez, norteiam a elaboração dos livros didáticos utilizados ao longo desta primeira etapa do Ensino Fundamental.

Na maior parte desses livros, sobretudo aqueles inscritos e avaliados nas três últimas edições (2001, 2004, 2007), do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/MEC), observa-se que a organização dos conteúdos atende a idéia de proximidade e concretude em relação à vivência da criança. Este aspecto continua sendo indicado como uma estratégia adequada para mobilização de capacidades cognitivas correspondentes a faixa etária dos alunos, por permitir, por exemplo, a observação, identificação, descrição e comparação de elementos que permeiam seus espaços de convivência.

Essa forma de organização, apesar de remontar à perspectiva dos *círculos concêntricos*, procura atualmente, superar a fragmentação espacial e a desarticulação das relações entre sujeitos, lugares e tempos diferentes, através da seleção de recortes temáticos associados à diversidade de aspectos da sociedade, tais como: trabalho, brincadeiras, moradias, festividades, grupos sociais, lugares de convívio, de estudos, entre outros. A seleção e organização de tais conteúdos objetivam reduzir a apresentação de um rol de informações pontuais da história política e dos ciclos econômicos que se destinavam freqüentemente, à memorização.

Nesse sentido, pontuam-se entre outras, duas questões quanto à organização dos conteúdos nos livros didáticos que suscitam uma discussão diretamente relacionada ao trabalho em sala de aula: o desafio que o professor tem de trabalhar os conteúdos a partir do que está mais próximo à criança sem cair na individualização, sem reproduzir o ensino da *história do local* em detrimento de um estudo que permita uma formação histórica pautada pelo conhecimento de si na relação com o reconhecimento do outro²; e a diferenciação entre os volumes de uma mesma coleção no que diz respeito à seleção e organização dos conteúdos para os 4º e 5º anos (3ª e 4ª séries), mais especificamente no último ano, ao qual corresponde o volume 4 de toda coleção, uma vez que há uma descontinuidade em relação aos demais volumes, pela forte presença dos conteúdos históricos associados à história política do Brasil, onde se percebe além da organização marcada pela fragmentação espacial da proposta dos círculos concêntricos, um tipo de abordagem que não se coaduna com o esforço de superação de um ensino de história centrado na linearidade uniformizadora e na verdade absoluta dos fatos históricos.

As questões acima levantadas conduzem à reflexão sobre duas problemáticas prementes no campo da educação, e no do ensino de história, para as quais não há soluções mágicas, são elas: a necessidade constante do professor de uma formação continuada que lhe permita construir/atualizar o repertório de conhecimentos teórico-metodológicos que subsidie suas ações de escolhas, seleções, exclusões e adaptações, bem como o reconhecimento dos referenciais sobre os quais seu trabalho está sendo orientado e concretizado; e a necessidade do conhecimento sobre a produção, avaliação, escolha e distribuição de uma obra didática, uma vez que sua natureza multireferencial atende a um universo bastante diversificado de interesses e objetivos, sendo por isso, relevante "... levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, idealmente, sua conservação para as futuras gerações" (CHOPPIN, 2004, p. 5).

Desse modo, a formação inicial e continuada dos professores é apontada como um aspecto da profissão docente que exige constantemente um olhar atento, cuidadoso e exigente em relação às suas condições de realização, uma vez que carece de sistematização, atualização e correspondência às expectativas dos seus usuários e às demandas exigidas social e profissionalmente. E, as diferenciações e as contradições encontradas nos livros didáticos são melhor compreendidas quando estes são vistos como um instrumento de seleção cultural, mesmo que não se possa minimizar e/ou justificar as dificuldades que apresentam, em conjunto, para efetivar mudanças mais substantivas nas formas de seleção e abordagem dos conteúdos históricos, haja visto a sua relevância no universo da cultura escolar.

Outro aspecto relevante diz respeito à abordagem que os livros didáticos fazem dos conteúdos. Observam-se como os textos apresentam a história, que questões são levantadas, como é instigada a percepção das relações entre diferentes vivências, situadas em diferentes tempos em relação à criança.

As seções observadas indicaram as limitações na abordagem dos conteúdos, uma vez que, o conhecimento histórico é proposto através de questões de identificação, descrição e comparação de situações vivenciadas, como por exemplo, a identificação do nome da rua, seus problemas, as mudanças ocorridas até o momento, etc., sem relação com outras ruas, outros problemas, de outros lugares e tempos. As abordagens indicam uma simplificada relação com o movimento das transformações que mostram as permanências e as diferenças e, com o reconhecimento de elementos do passado que são conservados, modificados e/ou eliminados. Como decorrência das dificuldades acima apontadas percebe-se uma supervalorização do tempo presente a partir do qual emergem as problematizações e uma centração na criança como sujeito para onde converge a inteligibilidade do conhecimento histórico.

Em relação às estratégias pedagógicas, identifica-se o uso sistemático de variados tipos de registros como fontes históricas, o que é considerado como bastante interessante, tendo em vista o tom de renovação que carrega. Nesse sentido, as fontes históricas integram um conjunto de estratégias pedagógicas que objetivam a construção de uma aprendizagem histórica entendida como satisfatória, dentro dos propósitos elaborados pelos professores.

Além disso, as considerações acerca da produção do conhecimento histórico e dos procedimentos desta produção são apreciadas e indicadas como motivadoras para os professores, na perspectiva de realização de um trabalho pedagógico interessante e estimulante com os alunos.

Nesse sentido, o patrimônio histórico-cultural local; a iconografia inserida nos livros e/ou pertencentes aos alunos, aos professores, à escola; os documentos pessoais como cartas, relatos de viagem, diário; os arquivos e museus e outros tipos de registros da história tornam-se textos que devem ser lidos e criticados a partir das questões levantadas no tratamento pedagógico realizado pelos professores. O trabalho com fontes históricas vislumbra a possibilidade de o ensino de história construir uma compreensão mais adequada da relação entre o passado e o presente.

Por outro lado, reiteram-se as dificuldades na exploração destes e outros materiais como fontes históricas, tendo em vista o desconhecimento de como devem ser explorados. Assim, salienta-se que o trabalho com diferentes fontes históricas precisa estar atento a questões do tipo: o que é considerado como expressão do patrimônio local representa formas de ver o mundo, interesses de grupos e não estão localizados exclusivamente entre os preservados ou reconhecidos oficialmente; as fontes orais são ricas quando falam do individual que participa da tessitura coletiva; os artefatos não falam por si, bem como nenhuma outra fonte, e carecem de contextualização espaço-temporal; todo registro precisa ser identificado na sua produção, com autoria, período, material, intencionalidade, possível público alvo e demais elementos que o torne histórico. Nesse sentido, Oliveira (2008) nos alerta sobre a relevância do uso do patrimônio e da memória como documentos para o ensino de história, afirmando que

Os monumentos são documentos e, portanto, passíveis de leituras, assim como os documentos não são portadores da verdade, ou representam a verdade pura e simplesmente. São constructos com uma função bem definida, portadores de uma concepção de memória e de história, muitas vezes criados para se fazerem únicos na identificação de uma memória e uma história oficial. O papel do historiador e do educador como agente revelador dessas operações é fazer aflorar e compreender estas construções, estas memórias e histórias (as vencidas, a dos excluídos, etc.), não simplesmente num processo de troca pela memória/história oficial, mas num processo de esclarecimento... (OLIVEIRA, 2008, p. 97).

Assim, os livros didáticos para os anos iniciais, de uma maneira geral, exploram estratégias pedagógicas que utilizam fontes históricas como a matéria-prima da construção do conhecimento histórico, elaborado pelo historiador. E lança-mão de uma série de outras estratégias para desenvolver os conteúdos, tais como: referência a diferentes noções de temporalidades; uso de um vocabulário mais identificado com o campo histórico; leitura de gêneros textuais variados; diversificação de atividades com solicitação acentuada de descrição, explicação e argumentação por vezes na forma oral que favorecem o protagonismo dos alunos.

No entanto, observam-se descontinuidades entre os volumes destinados aos dois primeiros anos em relação aos 4º e 5º anos (3ª e 4ª séries) do Ensino Fundamental, tendo em vista o espaço reservado aos conteúdos da história do município, estado e país, trabalhados por estratégias pouco diversificadas, compostas em seu conjunto por textos narrativos mais longos, com atividades que se remetem ao próprio texto, com o uso de imagens como ilustração ou comprovação do texto escrito e de outros recursos que apenas recuperam a identificação de informações.

Como ressaltado anteriormente, as diferenças acima levantadas apontam para a complexidade do universo de produção do livro didático, o que não justifica a persistência de problemas de ordem teórico-metodológica da história e da

pedagogia, mas por outro lado, não significa ausência de importantes mudanças nas suas construções. Sobre esse aspecto, Franco (2009) cita o estudo de Coelho (2002) que ao analisar três livros aprovados no PNLD 2000/2001, afirma,

Se não encontramos coleções totalmente 'acabadas', também não encontramos proposta que, no todo, perpetue uma História tradicional. Todas, com maiores ou menores progressos em direção à escolarização mais adequada do tempo histórico, têm enfrentado o desafio de construir uma História escolar renovada, possível de ser ensinada e apreendida (FRANCO, 2009, p. 63 *apud* COELHO, 2002).

No entanto, ressalta-se que a inserção dessas estratégias nos livros didáticos não determina por si só uma formação histórica que seja portadora de reflexões sobre cidadania, uma vez que é o professor quem exerce o papel de construtor das relações entre as narrativas, as estratégias e as atividades sugeridas para os alunos.

A forma de mediação entre o conhecimento e o aluno, através do uso do livro didático, realizada pelo professor, resulta de um conjunto de saberes adquiridos ao longo da sua trajetória pessoal, escolar e profissional, que o torna profissionalmente apto e socialmente comprometido com uma formação histórica que demanda sentidos e significados cada vez maiores porque mais complexos.

Nesse sentido, as constatações apontam para o reconhecimento da necessidade do uso de variados recursos didáticos em sala de aula, dentre eles o livro didático, uma vez que não existe um tipo de livro ideal, pois “seu sucesso” está diretamente relacionado aos direcionamentos do professor. Essa questão retoma as preocupações sobre a sua formação, bem como sobre suas condições de trabalho.

As questões identificadas e as problemáticas levantadas no e pelo grupo de trabalho contribuíram para a reflexão sobre as proximidades e os distanciamentos que os professores demonstram em relação aos espaços e às formas de produção do conhecimento. Entretanto, essas tensões não são apontadas como estranhas ao universo do professor, tampouco como intransponíveis na vivência do dia-a-dia da sala de aula, denotando a compreensão de uma profissionalidade que se situa num amplo cenário cultural, tecido pelos fios dos saberes, das práticas, das prescrições, das condições materiais, das subjetividades e afetividades que envolvem as relações entre professores e alunos nas escolas.

NOTAS

¹ Historiadora, Mestre e Doutoranda em Educação. Professora Assistente da Universidade Federal Rural de Pernambuco, campus Garanhuns.

² A questão é compreendida pelo grupo de professores como um desafio e apontada por Oliveira e Zamboni como uma preocupação no sentido de que a história ensinada seja subsidiada por uma visão de história que possibilite refletir sobre a cidadania. Conforme as autoras, “A nossa preocupação está em refletir sobre um ensino de história que leve o aluno a reconhecer as diferenças e as semelhanças nos traços históricos, étnicos, culturais e sociais no processo de construir e reconstruir as identidades nacionais fundadas em uma visão de história, que nos conduz às reflexões sobre cidadania” (2008b, p. 51)

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. O tempo histórico no ensino fundamental. *In*: HICKMANN, Roseli Inês (Org.). **Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.21-33.

BITTENCOURT, Circe M. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações *In*: BARRETO, Elba S. de Sá (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2.ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAINELLI, Marlene R. e OLIVEIRA, Sandra Regina F. Entre o conhecimento histórico e o saber escolar: uma reflexão sobre o livro didático de história para as séries iniciais do ensino fundamental. *In*: OLIVEIRA, Margarida Maria D. de; STAMATO, Maria Inês Sucupira. (Orgs.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007. v. 1, p. 89-98.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 Feb 2007.

COELHO, Araci Rodrigues. **Escarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças**: uma análise dos livros didáticos de História (1º a 4º anos) do PNLD 2000/2001. Belo Horizonte. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. Um novo lugar para o documento histórico: Configurações acenos e possibilidades para uma nova prática de ensino de História nas séries iniciais. *In*: OLIVEIRA, Margarida Maria D. de; STAMATTO, Maria Inês S. (Orgs.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007. v. 1, p. 99-108.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1995.

FRANCO, Alexia Pádua. **Apropriação docente dos livros didáticos de história das séries iniciais**. Campinas, 2009. 258f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

FREITAS, Itamar. A escrita da história para as séries iniciais: o texto didático em questão. *In*: OLIVEIRA, Margarida Maria D. de; STAMATTO, Maria Inês S. (Orgs.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007. p. 145-152.

LIMA, Marta Margarida de Andrade. A Cultura Local e a Formação para a Cidadania nos Livros Didáticos Regionais de História. *In*: OLIVEIRA, Margarida Maria D. de; STAMATTO, Maria Inês S. (Orgs.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007.

MENEZES, Leila Medeiros; SILVA, Maria Fátima de Souza. Ensinando história nas séries iniciais: alfabetizando o olhar. *In*: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p.215-228.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sub o signo da Memória: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada**. São Paulo: UNESP; Juiz de Fora: EDUFJF, 2007.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. *In*: PINSK, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 1997.

OLIVEIRA, Almir Félix de. Patrimônio, Memória e Ensino de História. *In*: OLIVEIRA, Margarida Maria D. de; CAINELLI, Marlene R.; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (Orgs.). **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal: EDUFRRN, 2008. p. 95-101).

OLIVEIRA, Margarida Maria D. de; STAMATTO, Maria Inês S. (Orgs.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007.

OLIVEIRA, Margarida Maria D. de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (Orgs.). **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal: EDUFRRN, 2008.

OLIVEIRA, Sandra Regina F. **Educação Histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade estadual de Campinas. Campinas, 2006.

OLIVEIRA, Sandra Regina F.; ZAMBONI, Ernesta. O estudo do município nas séries iniciais: refletindo sobre as relações entre história local, história do local e a teoria dos círculos concêntricos. In: ZAMBONI, Ernesta; ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; MARTINS, Maria do Carmo; DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. (Orgs.). **Memórias e Histórias da Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2008a. p. 173-187.

OLIVEIRA, Sandra Regina F. de.; ZAMBONI, Ernesta. A criança em diferentes cenários: os aspectos socioculturais e sua influência na narrativa da história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (Orgs.). **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal: EDUFRRN, 2008b. p. 47-52.

PRATS, Joaquim. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Educar**. Curitiba: UFRP, 2006. Especial, p.191-218.

PROENÇA, Maria Cândida; MANIQUE, Antonio Pedro. **Didática da História: patrimônio e história local**. Porto: Texto Editora, 1994.

SEAL, Ana Gabriela de Souza. **Ensino da Argumentação em Livros Didáticos de História**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

TUMA, Magda M. **Trajetórias e Singularidades de Professoras das Séries Iniciais: conhecimentos sobre o tempo histórico**. 2005. 306f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

4

A ÁFRICA E A EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA: AS DIFERENTES ABORDAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Isáide Bandeira Timbó¹
(FECLESC/UECE)

Resumo

A ÁFRICA E A EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA: AS DIFERENTES ABORDAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

A Lei nº 10.639/2003 aprovada em 09 de janeiro de 2003 altera a Lei no. 9.394/1996 (LDB) acrescentando a obrigatoriedade do ensino sobre a história da África e da cultura afro-brasileira, e ainda ressalta que os conteúdos referentes a esta temática devem ser trabalhados no decorrer do ensino fundamental e médio, nos estabelecimentos oficiais e particulares. Assim, neste artigo analisamos nove livros da Educação Básica aprovados na última avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), constantes nos Guias de Livros Didáticos/2008. Tivemos o intuito de perceber especificamente como o continente africano é apresentado nos livros didáticos de História no início do século XXI. Nos livros didáticos analisados podemos perceber que através do uso de variadas fontes outros olhares sobre o continente africano foram apresentados, não mais cristalizados nos aspectos negativos oriundos da colonização européia. E ainda sendo perceptível inclusive em alguns a apresentação de países africanos inseridos na rota turística frente as suas belezas, não só naturais como culturais. Desta forma, milhares de alunos, terão a oportunidade de construir posturas valorativas e respeitosas frente à África, o que favorecerá posteriormente a compreensão de nossa cultura afro-brasileira articulada com a história afro-descendente.

Abstrat

AFRICA AND THE AFRO-BRAZILIAN EDUCATION: THE DIFFERENT APPROACHES IN THE TEXT BOOKS OF HISTORY

The Law no. 10.639/2003 approved on January 09, 2003 alters the Law no. 9.394/1996 (LDB) increasing the compulsory nature of the teaching on the history of Africa and of the Afro-Brazilian culture, and it still points out that the referring contents of this thematic should be worked in elapsing of the fundamental and medium teaching, in the official and private establishments. So, in this article we analyzed nine books of the Basic Education approved in the last evaluation of the National Program of the text book (PNLD) and of the National Program of the Book for the Medium Teaching (PNLEM), constant in 2008's Text Book Guides. We had the intention of noticing specifically as the African continent it is presented in the text books of History in the beginning of the century XXI. In the analyzed text books we can notice that through the use varied sources other glances on the African continent were presented, not more crystallized in the negative aspects originating from of the European colonization. It is being besides perceptible in some the presentation of African countries still inserted in the route tourist front your beauties, not only natural as cultural. This way, thousands of students, will have the opportunity to build valuable postures and respectful front Africa, which will favor the understanding of our articulate Afro-Brazilian culture later with the afro-descending history.

1- Introdução

O livro didático ainda constitui-se a ferramenta pedagógica por excelência do cotidiano escolar de muitas salas de aula no Brasil, e este fato nos permite afirmar a importância deste recurso para construção de uma (nova) aprendizagem sobre a história da África.

A história do continente africano, em geral, até o final do século XX recebia pouca atenção nos livros didáticos de História. Contudo, esta realidade vem se modificando, em especial, após a publicação da Lei nº 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino sobre a história da África e da cultura afro-brasileira, e ainda ressalta que os conteúdos referentes a esta temática devem ser trabalhados no decorrer do ensino fundamental e médio, nos estabelecimentos oficiais e particulares.

Desta forma, os livros didáticos de História aprovados na última avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) já contemplam, ou tentam contemplar, esta exigência legal. A questão que colocamos é: Como o continente africano é apresentado nos livros didáticos de História no início do século XXI?

2- Os livros didáticos de História e a Lei nº 10.639/2003

A Lei no. 10.639 aprovada em 09 de janeiro de 2003 altera a Lei no. 9.394/1996, ou seja, acrescenta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) os seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

& 1º. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômicas e política pertinentes à História do Brasil.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2004, p. 35)

É importante destacar que a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, trata-se de decisão política com fortes repercussões pedagógicas, pois a presença da cultura negra e o fato de uma média de 45%² da população brasileira ser composta de negros não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas, o que desfavorece a sadia convivência social e a necessária valorização das diferenças que enriquecem a sociedade.

Neste contexto, salientamos a necessidade de produções a respeito de assuntos práticos, como a História da África, que deveriam ser (mais) abordados, no caso, nos livros didáticos de História, para oportunizar uma intervenção prática na realidade, como uma tentativa de inovação favorável ao pensar reflexivo-epistemológico, tanto dos alunos como também dos professores.

A transição de milênio favoreceu transformações editoriais dos livros didáticos de História, com a inclusão de “Novos Objetos”, “Novos Problemas”, e “Novas Abordagens”, como nos lembra LE GOFF (1995), de acordo com a mais recente revisão historiográfica, e também conforme as concepções progressistas de educação, como a Pedagogia Crítica Social dos Conteúdos e a Pedagogia Libertadora, das quais nos fala LIBÂNEO (1994) e VEIGA (1991).

O PNLD e o PNLEM colocaram o que aborda a Lei nº 10.639/2003 como um dos critérios a serem avaliados nas coleções didáticas submetidas em Edital para que possam ser avaliadas pelo Ministério da Educação (MEC) e, se aprovadas constarem no Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2007 – Guia) e no Catálogo de Livros Didáticos do Ensino Médio (BRASIL, 2007 – Catálogo), serem adotadas nas escolas públicas. Sendo assim, no início do século XXI, muitas coleções de livro didáticos de história tentam fazer uso das diversas inovações tanto no campo da Educação como da História, como podemos perceber nos diferentes artigos organizados por OLIVEIRA e STAMATTO (2007), nos quais abordam sobre as políticas educacionais, pesquisas e ensino relacionadas ao livro didático de História.

Entre o “oficial” e o “real”, entretanto, há um mundo a ser pesquisado, no qual se encontram as diferentes formas como os livros didáticos abordam a história da África, e ainda como os professores lidam com esta questão no cotidiano escolar. É um processo constante de disputa, entre “estratégias e táticas”, de acordo com CERTEAU (1994), o que exige uma

percepção para além do simplismo de classificar o livro didático como “vilão” ou “panaceia”, pois, agindo assim, continua-se na incansável busca do livro didático ideal, que sabemos não existir, já que se trata de uma produção feita por inúmeros profissionais e requer que as escolhas do livro didático sejam feitas a partir de diferentes aspectos teórico-metodológicos (STAMATTO, 2008).

3- A África nos livros didáticos de História da Educação Básica

Tendo em vista que de acordo com a Lei nº 10.639 a abordagem da história da África e cultura afro-brasileira precisam permear todas as séries da educação básica, em especial na disciplina de História, escolhemos seis livros de história de diferentes coleções aprovadas na última avaliação do PNLD que constam no Guia de Livros Didáticos de 2008. Sendo três do 6º ano (5ª série) e três do 7º ano (6ª série). E três livros didáticos de História aprovados na última avaliação do PNLEM que constam no Catálogo deste Programa/2008. E nesta assim descortina-se um novo viés para a compreensão da história do continente Africano, ontem e hoje.

3.1. Livros de História do 6º ano (5ª série)

3.1.1. “História – Sociedade e Cidadania” – de Alfredo BOULOS JÚNIOR (FTD, 2006)

Neste livro há um capítulo destinado à história da África, denominado: “A civilização Núbia na África”, são 14 páginas de rica iconografia (fotos, desenhos, mapas, pinturas, monumentos entre outros), que favorece uma melhor compreensão dos assuntos abordados.

Primeiro o autor indaga: “O que se sabe sobre a Civilização Núbia? Que relação ela manteve com o Egito?” (BOULOS Júnior, 2006, p. 124). Em seguida localiza geograficamente no mapa atual a região núbia na Antiguidade e ressalta que hoje é aproximadamente onde se encontra a República do Sudão. O autor destaca a estreita relação entre a história da Civilização Núbia e a do Egito Antigo, tendo em vista que ambas viviam do rio Nilo, e ainda ressalta que a região núbia era um elo entre os povos da África Central e os do Mediterrâneo. Mas destaca também algumas diferenças entre estas civilizações, como: a escolha do comando político e a posição da mulher.

Na região Núbia, rica em ouro e pedras preciosas, floresceu o reino negro de Kush, entre 1780 e 1580 a. C., e que por mais de dois séculos teve o controle comercial nas rotas entre o vale do Nilo e o Mar Vermelho. Neste reino a escolha do rei era feita pelos líderes da comunidade e consulta ao deus da cidade. Enquanto no Egito o filho do Faraó o sucedia no comando político. Ainda no reino de Kush vale lembrar que a mulher ocupava posição importante na política e na religião podia ser sacerdotisa nos templos.

Neste capítulo há uma seção “Para saber mais”, a qual aborda sobre a história atual do “Sudão”, o maior país da África. E traz o mapa político atual do continente africano (legível e colorido), além de uma foto recente de uma cidade africana de Omdurman, em que se percebe bem a arquitetura moderna do local.

Além das atividades que valorizam e estimulam o pensar criticamente, o capítulo é encerrado com um texto escrito em 1980 por um sudanês, Negm-El-Din Mohamed Sherif, diretor do Departamento de Antiguidades Sudanesas, que fala sobre os vestígios arqueológicos da antiga região da Núbia.

3.1.2 “História Hoje” – de Oldimar Pontes CARDOSO (Ática, 2006)

O segundo capítulo deste livro é: “A Antiguidade na África: o Egito”. Com 12 páginas. Na abertura, o capítulo informa a localização do Egito dentro do continente africano, e ilustra a primeira página com a imagem das pirâmides e na segunda página uma imagem de uma escultura em alto-relevo do faraó Miquerinos. O autor solicita uma leitura destas imagens através de alguns questionamentos. Depois apresenta uma cronologia do surgimento das comunidades egípcias de 5500 a.C. até a derrota para os romanos em 30 a.C. Em seguida, é apresentado um mapa com a localização do Baixo e Alto Egito.

No texto principal é ressaltado o valor do rio Nilo para o desenvolvimento do Egito, e há um destaque sobre o poder do Faraó, considerado deus. O capítulo aborda ainda a crença dos egípcios na vida após a morte e explica o processo de mumificação. Expõe também sobre a escrita egípcia baseada em hieróglifos, e fala ainda sobre a arte dos afrescos e desenhos realizados em papiros.

Numa seção especial do capítulo há um texto de Reinaldo Lopes, publicado na Folha de S. Paulo (09 mar. 2005) sobre o assassinato de Tutancâmon. E para encerrar o capítulo é apresentada variada indicações de livros, filmes e sites sobre o Egito, em diferentes épocas.

Um título sugestivo a ser abordado em 12 páginas, entretanto, não inova muito na abordagem, pois se limita a apresentar o Egito, o que causa uma falsa idéia de que a antiguidade africana se limita a civilização egípcia.

3.1.3 “História em Documento – Imagem e Texto” – de Joelza Ester RODRIGUES (FTD, 2002)

Somente o capítulo três, denominado “Qual a origem do homem e da mulher?”, com 10 páginas, aborda algo rapidamente sobre a África, e com poucas iconografias.

O capítulo começa contando uma lenda africana sobre a origem do primeiro casal, ressaltando o poder do deus supremo da África Ocidental, Muluku. Em seguida destaca o achado de fósseis de ancestrais humano na África e sugere que neste continente surgiu o primeiro ser humano.

Depois explica, em textos longos, sobre a classificação dos homínídeos em *Australopithecus* e *Homo*.

E para finalizar, após as atividades, traz um fragmento de uma reportagem da Folha de S. Paulo (13 dez. 1996) sobre a datação de um sítio arqueológico na Indonésia.

3.2 Livros de História do 7º ano (6ª série)

3.2.1 “História em Projetos” – de Conceição OLIVEIRA, Carla MIUCI e Andrea PAULA (Ática, 2007)

O segundo capítulo, com 13 páginas, é denominado “Povos e Culturas dos continentes africanos e asiáticos: quem era e como viviam há cerca de quinhentos anos?”

Como a proposta do livro é trabalhar com projetos, intercala em cada página perguntas, breves explicações e atividades. E permeia bem o capítulo com fotos atuais e muitos mapas. Contudo, no que diz respeito à África, há uma disputa visível de espaço no decorrer das páginas para com a abordagem da Ásia.

O capítulo começa ressaltando a congada como raiz africana trazida para o Brasil pelos africanos escravizados durante o século XVII. Depois solicita aos alunos que explorem um mapa da África entre os séculos VIII e XVI e traz um trecho do livro de Alberto da Costa e SILVA “A manilha e o libambo: a África e a escravidão” (2000) em que aborda a importância da escravidão em algumas regiões da África. Esta parte, caso o professor não tenha uma boa formação histórica, pode reforçar a ideia de que a escravidão não foi tão ruim assim para os africanos já que no próprio continente africano já se praticava esta “atividade” e então não se diferencia o tipo de escravidão.

Em seguida, o Islamismo é abordado, brevemente, na parte setentrional do continente africano, e ainda o rico comércio entre a África e a Ásia.

O livro traz um quadro cronológico sobre alguns fatos ocorridos no continente africano entre os séculos VIII e XVI, e o capítulo termina solicitando os alunos a fazerem uma exposição sobre uma das culturas trabalhadas.

A questão é que este livro, neste capítulo, deixa a desejar quanto à clareza da abordagem relacionada à História da África, pois não ressalta o continente africano composto de uma riqueza natural e cultural antes do processo de colonização europeia. E pior, não ressalta a diferença entre a escravidão praticada entre algumas nações africanas e a imposta pelo sistema escravocrata capitalista.

3.2.2 “História Temática – Diversidade Cultural e Conflitos” – de MONTELLATO, CABRINI e CATELLI (Scipione, 2007)

Os autores ressaltam “As resistências à escravidão”. Composto de 17 páginas, o capítulo dez começa com uma abordagem sobre as marcas da cultura africana em nossa cultura brasileira, como o *hip-hop*.

É significativo o texto que ocupa toda uma página sobre a África Pré-Colonial, ressaltando a organização de clãs e reinos, como o Reino do Congo que era rico em ferro, sal, joias, ouro e marfim. A explicação é reforçada através da apresentação de um mapa da África do século XVI.

Os autores destacam, em seguida, a religiosidade dos escravos africanos, como o culto aos orixás.

De modo especial, em mais de duas páginas é abordada a questão do *Apartheid* na África do Sul, explicando quando e como começou (1948) e terminou (1991). Os autores enfatizam a luta do Congresso Nacional Africano (CNA) e de um dos seus fundadores, Nelson Mandela. E complementam esta questão trazendo uma atividade de exploração da letra da canção: “Oração pela libertação da África do Sul”, de Gilberto Gil (1992), como podemos ver a riqueza da letra neste fragmento:

Senhor irmão de Tupã
 Fazei com que o chicote seja por fim pendurado
 Revogai da intolerância a lei
 Devolvi o chão a quem no chão foi criado. (GILBERTO GIL, 1992)

E o capítulo é finalizado solicitando uma pesquisa sobre um país africano que faz parte da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (criada em 1996).

É um capítulo muito rico, pelas imagens, exemplos fotos antigas e recentes, tanto do Brasil como de alguns países africanos, como uma foto de uma cerimônia de candomblé realizada em Benin (país da África) e uma foto de uma cerimônia de candomblé realizada em São Paulo (estado do Brasil). Além de charges, como uma publicada em 1867 que faz alusão ao suicídio como prática de resistência à escravidão, há vários mapas, como da África do século XVI e uma mapa apresentando os “Bantustões³ da África do Sul (1948-1994)”. E principalmente, por intercalar de forma clara, objetiva e estimulante o passado e o presente do continente africano e o nosso país.

3.2.3 “História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio” – de Patrícia BRAICK e Myriam MOTA (Editora Moderna, 2006)

O capítulo “A África Pré-Colonial”, com 22 páginas, é composto de excelente iconografia, como fotos atuais da população africana de diferentes países, como Zimbábue, Mali, Namíbia e Quênia, e ainda foto das ruínas do Grande Zimbábue, e do Rei dos Ashanti, em Gana. Além de mapas do continente, como o político, o da origem dos grupos bantos, o dos Reinos e Cidades da África Ocidental, o da África do século XV ao século XVIII. Também traz litogravuras, como: “Jogando capoeira” de Rugendas (século XIX); e “O mercado de escravo” de H. Alken e Henry Chamberlain (1822).

No decorrer do capítulo há uma ênfase para a África Atlântica em que os diferentes grupos dominavam técnicas avançadas de produção agrícola, marcenaria, ourivesaria e metalurgia, sendo ressaltada a tradição oral.

O capítulo em questão aborda as religiões e apresenta um fragmento do livro “Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica” de Mey DEL PRIORE e Renato VENÂNCIO (2004).

Ele apresenta de forma inovadora, em uma página para cada, alguns reinos africanos, como: O Reino de Gana; o Reino de Mali; o Reino Ioruba; o Reino de Benin e o Reino do Congo.

Para finalizar, os autores sugerem alguns livros, sites e filmes (com destaque para “Kiriku e a feiticeira” de Michel Ocelot, 2000).

3.3 Livros de História do Ensino Médio

3.3.1 “História: volume único” – de Gislane SERIACOPI e Reinaldo SERIACOPI (Ática, 2005)

No capítulo 19, denominado “Os Reinos Africanos”, com 7 páginas, os autores falam, logo no início, de um Obelisco de 24 metros, símbolo de desenvolvimento entre os séculos I e VII, que pertencia ao antigo reino de Axum (atual Etiópia) e foi levado para Roma em 1937, mas após pressão africana o mesmo foi devolvido em 2003. E ressaltam a necessidade de se lutar por outras obras dos países africanos que foram levadas para a Europa durante os períodos de colonização e imperialismo.

Em seguida, apresentam um mapa com os principais reinos africanos entre os séculos VII a.C. e XV d.C., como os reinos de: Axum, Mali, Gana, Kush, Monicongo e Zimbábue.

Destacam, em box separado, um texto adaptado a partir do livro “História da África anterior aos descobrimentos” de Mário Giordani (1997) sobre as religiões africanas, de base politeístas, mas com crença em um ser supremo, com variação de nome em cada região.

E sobre o comércio transaariano, trazem um trecho do livro “A Enxada e a Lança: a África antes dos portugueses” de Alberto da Costa e Silva (1992), enfocando a importância do camelo no transporte de mercadorias pelo Deserto do Saara.

Para finalizar, informam que a cidade de Tombuctu, no Mali, desde 1988 é considerada patrimônio cultural da humanidade pela UNESCO, embora este esteja em perigo frente ao processo de desertificação da região.

Este capítulo, além de uma abordagem inovadora, é intercalado por diferentes fotos e gravuras representando diferentes épocas.

3.3.2 “História – novo ensino médio” – de DIVALTE (Ática, 2003)

O capítulo 64 deste livro é denominado “As lutas de libertação na África e na Ásia”. São 8 páginas para dividir entre os dois continentes. Até o mapa apresentado é conjunto, enfocando a descolonização na África e na Ásia ao mesmo tempo.

Com relação ao continente africano ele destaca que até 1955 somente cinco países haviam conquistado a independência: Egito, Líbia, Libéria, Etiópia e África do Sul. Depois ressalta que as colônias portuguesas na África conseguiram por meio das armas suas independências entre 1974 e 1975 como Guiné-Bissau, Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

O autor destaca a herança do colonialismo e que a independência para a maioria dos países africanos não significou melhores condições de vida, pois “[...] as potências imperialistas pouco se preocuparam em desenvolver a economia da região, em educar suas populações [...]” (p. 356), assim quando se retiraram do continente, deixaram miséria e degradação.

O capítulo é finalizado com a abordagem sobre o “Bloco dos Não-Alinhados”, trazendo uma explicação de que os novos países africanos não se posicionaram frente aos EUA ou a URSS, rejeitando a divisão do mundo em dois blocos antagônicos.

3.3.3 “História – Geral e Brasil” – de Geraldo Vinci de MORAES (Atual, 2005)

No capítulo 67 “A África no fim do século XX” tem 5 páginas. Logo no início, o autor explica que para efeitos de estudos o continente africano é dividido em África do Norte, branca e muçulmana, e composta de seis países (Marrocos, Argélia, Tunísia, Líbia, Egito e Djibuti), e África Central, essencialmente negra, e que por sua vez pode ser subdividida em região subsaariana e Sul da África.

No que diz respeito à África do Norte, ressalta o nacionalismo árabe extremado e o fundamentalismo islâmico. E quanto a África Central, o foco é na África do Sul, em especial, sobre o “Apartheid” e a epidemia de AIDS no país.

E no decorrer do capítulo o autor faz questão de frisar que apesar das diferenças étnicas e culturais dos diferentes países não se pode negar que “[...] os laços da miséria e das dificuldades políticas e econômicas unifiquem esses povos” (MORAES, 2005, p. 469). Desta forma, são reforçados os aspectos negativos da África na medida em que se limita a estes, já que em nenhum momento se vê no texto algo com relação às riquezas geográficas e culturais do continente.

4. A África nos livros didáticos de História: diferentes abordagens e perspectivas

Nos livros didáticos analisados podemos perceber diferentes abordagens relacionadas ao continente africano, ou seja, apresentação da África em diferentes tempos e espaços, como a África Pré-Colonial; os diferentes Reinos africanos, como Gana e Gongo; abordagem da Região Núbica como civilização da antiguidade, o que há pouco tempo se limitava somente ao Egito; e a luta de diferentes países africanos no processo de independência no decorrer do século XX. E não mais se prendendo somente ao período da escravidão relacionada ao Brasil colonial.

É claramente perceptível nos livros didáticos pesquisados o uso de diferentes linguagens e fontes, como linguagem escrita: trechos de reportagens de revistas, letras de músicas entre outros, e linguagem iconográfica: charges, mapas, litogravuras, fotos preto e branco e coloridas, desenhos ilustrativos, reprodução de monumentos e representações cartográficas.

Nesta perspectiva, vale novamente ressaltar o que foi percebido nos livros analisados diretamente relacionados com a História da África ou Educação Afro-Brasileira:

O Quê?	Como?
Fragmentos de reportagens	texto de Reinaldo Lopes, publicado na Folha de S. Paulo (09 mar. 2005) sobre o assassinato de Tutancâmon, e fragmento de uma reportagem da Folha de S. Paulo (13 dez. 1996) sobre a datação de um sítio arqueológico na Indonésia;
Mapas	África entre os séculos VIII e XVI, da África do século XVI; mapas da origem dos grupos bantos, dos reinos e cidades da África Ocidental, da atual região Núbia na Antiguidade, ressaltando que hoje é aproximadamente onde se encontra a República do Sudão e mapa político atual do continente africano (legível e colorido);
Litogravuras,	"Jogando capoeira" de Rugendas (século XIX) e "O mercado de escravo" de H. Alken e Henry Chamberlain (1822);
Letras de canções	"Oração pela libertação da África do Sul", de Gilberto Gil (1992);
Sugestões de filmes	destaque para "Kiriku e a feiticeira" de Michel Ocelot (2000);
Trechos de livros teóricos	um trecho do livro de Alberto da Costa e Silva "A manilha e o libambo: a África e a escravidão" (2000) em que aborda a importância da escravidão em algumas regiões da África; e sobre as religiões um fragmento do livro "Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica" de Mey Del Priore e Renato Venâncio (2004).

É fundamental destacar, entretanto, que muito ainda precisa ser revisto em algumas abordagens que teimam em frisar apenas os aspectos negativos do continente africano, detectado ou dividir o espaço da abordagem para falar sobre outro continente, sendo mais claro, ainda há uma disputa de espaço físico no livro para se abordar a África e a Ásia no mesmo capítulo.

É possível vislumbrar a constituição de outros olhares sobre o continente africano, não mais cristalizado nos aspectos negativos oriundos da colonização europeia. Além da África como um continente, que tem vários países inseridos na rota turística frente as suas belezas, não só naturais como culturais. Algo também salientado por OLIVEIRA (2005) ao se referir a importância da escola na divulgação de novos olhares sobre a identidade do negro.

Enfim, na perspectiva de construção de novos olhares sobre o continente africano é fundamental que os livros didáticos de História apresentem em diferentes aspectos, a África de ontem e de hoje, a história da África, tratada em perspectiva positiva, e não só de denúncia da miséria e das discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes. Desta forma, milhares de alunos, terão a oportunidade de construir posturas valorativas e respeitadas frente ao continente africano, e nossa cultura afro-brasileira será feita articuladamente com a história afro-descendente. Para isso, é importante também a inserção nos currículos de formação de professores, a história da África e a cultura afro-brasileira.

Vale ressaltar que trabalhar com o livro didático requer uma série de conhecimentos, historiográficos e pedagógicos que otimizem sua utilização, percebendo-o como um documento que comporta vários outros documentos na sua estrutura, ou seja, além do texto principal de cada capítulo, um volume didático traz, em geral, uma série de fontes escritas e iconográficas, mas como lembra BITTENCOURT "[...] o livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado." (2004, p.301).

Os usos dos livros didáticos de História no ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano) e médio dependerão muito da formação/preparação do educador. Quanto mais preparado for, maior será a possibilidade de exploração do livro didático adotado, para além do dito nas linhas e entrelinhas desta literatura, porque acreditamos que a postura teórico-metodológica do educador faz a diferença na escolha e nos usos dos livros didáticos (TIMBÓ, 2007).

Nesta perspectiva JOHNSEN nos lembra:

A pesar de todo, deberíamos poder asumir que la frecuencia y la manera de utilizar los libros de texto varía según el maestro, la materia, el nivel, la escuela, el estudiante y el lugar. Puesto que hay muchas formas diferentes de utilizar los libros de texto, y puesto que la enseñanza configura una situación compleja, resulta particularmente difícil extraer conclusiones generales sobre la base de estudios que se centren en los libros que se usan. (1996, p. 134)

É possível, contudo, arriscar a seguinte afirmação: a qualidade do ensino de História na educação básica passa pela formação docente, escolha do livro didático e pelos diferentes usos que se faz deste livro didático no cotidiano escolar.

5. Considerações finais

Nosso propósito neste artigo não foi abordar diretamente a questão afro-brasileira, mas perceber como o continente africano é abordado em alguns livros didáticos de história do ensino fundamental e médio atualmente.

De acordo com os livros didáticos analisados é perceptível um considerável avanço na abordagem da História da África neste recurso didático, na medida em que se apresentam e favorecem a discussão de outros aspectos que caracterizam o continente africano, para além do período da escravidão e da miséria. Percebemos mudanças, algumas ainda elementares, mas outras prenunciam perspectivas bem positivas quanto a esta necessidade de novos olhares que se impõem.

Diante deste panorama não é mais possível generalizar que os livros didáticos de história ignoram a História da África e do povo africano e afro-brasileiro como agentes ativos da nossa formação sócio-histórica e geográfica, pois transformações significativas já ocorreram e apontam outras. Entretanto, ainda há permanências em alguns livros didáticos, em colocações simplistas, como colocar a escravidão como algo de pouco impacto no continente africano, abordar somente as misérias da África e o silêncio quanto à riqueza geográfica e cultural da África.

Para finalizar, é importante ressaltar que para melhor trabalhar a história do continente africano no *lócus* escolar impõe-se, de forma urgente, nos cursos de licenciatura, a inclusão nos currículos de disciplinas que abordem a história da África e a cultura afro-brasileira, além da formação continuada em serviço.

NOTAS

¹ Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Curso de História da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central-Ceará (FECLESC/UECE).

² Conforme dados do último senso do IBGE.

³ Regiões para onde era levada a população negra para trabalhar e morar, e onde o regime sul-africano oferecia alguma independência informal.

FONTES – LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2006. vol. 6º ano (5ª série).

BRAICK, Patrícia Ramos ; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. vol. 7º ano (6ª série).

CARDOSO, Oldimar Pontes. **História hoje**. São Paulo: Ática, 2006. vol. 6º ano (5ª série).

FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História: novo ensino médio**. São Paulo: Ática, 2003.

MONTELLATO, Andrea Rodrigues Dias; CABRINI, CONCEIÇÃO; CATELLI, ROBERTO. **História temática: diversidade cultural e conflitos**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2007. vol. 7º ano (6ª série).

MORAES, José Geraldo Vinci de. **História: geral e Brasil**. 2. ed. São Paulo: Atual, 2005. vol. 6º ano (5ª série).

OLIVEIRA, Conceição; MIUCCI, Carla; PAULA, Andrea. **História em projetos**. São Paulo: Ática, 2007. vol. 7º ano (6ª série).

RODRIGUE, Joelza Ester. **História em documento: imagem e texto**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2002. vol. 6º ano (5ª série).

SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. **História: volume único**. São Paulo: Ática, 2005.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros e Materiais Didáticos. *In*: _____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: História**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. (Anos Finais do Ensino Fundamental).

_____. Ministério da Educação. **História: Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM/2008)**. Brasília: Secretaria de Educação Básica/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2007.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer (1)**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

LE GOFF, Jacques e NORRA, Pierre. **História: novos abordagens**. 4. ed. Tradução de Henrique Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

JOHNSEN, Egil Borre. **Libros de Texto en I Calidoscópico – Estúdio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A. , 1996.

OLIVEIRA, Iolanda de Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim (Orgs.). **Negro e educação: escola, identidade, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa/ ANPEd, 2005.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.

ROMÃO, Jeruza (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

STAMATTO, M. I. S. (Org.). **Escolha e uso do livro didático: pesquisa interinstitucional (Ensino fundamental Brasil-2006)**. Natal: EDUFRN, 2008.

TIMBÓ, Isaide Bandeira. O livro didático de história e a formação docente: uma reflexão necessária. *In*: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a Didática**. 5. ed. Campinas-SP: Papirus, 1991.

5

ANÁLISES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA CONTRIBUIÇÃO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PERMANENTE

André Victor Cavalcanti Seal da Cunha

UERN

Resumo:

O texto que se segue foi engendrado a partir de nossa participação no encontro de formação continuada para professores, cujo enfoque era nos livros didáticos (LD's) da disciplina escolar História. No presente artigo vamos explicitar os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a ação. Para as reflexões aqui abordadas, optamos por trazer a luz nossas representações - paradigmáticas - sobre a formação continuada de professores, o livro didático de História e o processo criativo e criador da apropriação desses materiais pela prática pedagógica dos docentes. Assim, vamos procurar articular três campos distintos. explicitando nossas referências, as lentes utilizadas para planejar, ler, executar e refletir sobre nossa ação, e reflexões na ação. Acreditamos que esses as concepções norteadoras são individuais, das quais não poderemos nos eximir de suas responsabilidades e compromissos livremente assumidos, mas acreditamos também que de certa forma, são compartilhadas por toda a equipe que formulou e implementou o curso para e com os docentes.

Palavras-chave: Formação docente – Formação continuada – Livro Didático de História

Abstract:

The following was generated from our participation in meeting continuing education for teachers, whose focus was in the textbook (LD's) history of school discipline. In this article we describe the theoretical and methodological assumptions that guided the action. For ideas discussed here, we decided to bring to light our offices - paradigmatic - the continuing education of teachers, the textbooks of history and the creative process and creator of the ownership of these materials by teaching the teachers. Thus, we seek articulate three distinct fields. explaining our references, the lenses used to plan, read, execute and reflect on our action, and reflection in action. We think these concepts are guiding individual, of which we can not escape from in their responsibilities and commitments freely entered into, but we also believe that to some extent, are shared throughout the team that formulated and implemented for the course and the teachers.

Keywords: Teacher Training - Continuing Education - History Textbooks

O texto que se segue foi engendrado a partir de nossa participação no encontro de formação continuada para professores, cujo enfoque era nos livros didáticos (LD's) da disciplina escolar História. A missão dos diálogos que procuramos travar com as e os docentes era a de contribuir no sentido da instrumentalização dos participantes, sujeitos do curso, para a realização de análises sobre esses materiais. No presente artigo vamos explicitar os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a ação. Nela, em síntese, realizamos conjuntamente análises de coleções de livros didáticos de História seguindo um recorte em três âmbitos: nas narrativas históricas escolares, procurando identificar as matrizes historiográficas de referências, as estruturas discursivas híbridas e detectar novos objetos de estudos inseridos ou ressignificados recentemente na trilha do discurso histórico escolar; nos textos imagéticos, também denominados de não-verbais, buscando desenvolver a percepção das representações neles contidas; nas proposições de atividades, visando identificar estratégias de leitura inseridas em suas questões. Para as reflexões aqui abordadas, neste espaço materializado em tinta e papel, optamos por trazer a luz o que é soberano mas estava subterrâneo, ou seja, nossas representações - paradigmáticas - sobre a formação continuada de professores, o livro didático de História e o processo criativo e criador da apropriação desses materiais pela prática pedagógica dos docentes. Assim, vamos procurar articular três campos distintos, comecemos pois pela nossa compreensão da formação docente enquanto um movimento contínuo de desenvolvimento profissional permanente.

1. Um paradoxo pós-moderno: professores considerados concomitantemente como semi-ignorantes e pedra angular da sociedade do conhecimento

A partir da década de 1980 entra na cena educacional uma efervescência acerca da temática de formação de professores no Brasil. A consolidação desta enquanto objeto de investigações acadêmicas ocorreu já nos anos finais dos oitenta (NASCIMENTO, 2008). Na atualidade as pesquisas sobre a formação docente representam um dos campos de maior visibilidade na área do conhecimento que é a Educação. Diversos autores indicam o quanto esses processos formativos vem sendo considerados nas políticas públicas, sendo apontados como um dos vetores para a modernização ou mudança qualitativa do sistema educativo (MAROY, 2008); como dispositivo para a mudança qualitativa da educação escolar (FREITAS, 2007); como pedra angular do sistema de reforma do projeto educativo (GARCIA, 1992).

Esse movimento de busca de renovação da formação dos profissionais da educação vem caminhando no sentido de consolidação da profissionalização da docência. Essa profissionalização toma como pressuposto a contraposição da representação na qual o domínio dos conhecimentos das disciplinas de referência já seria o suficiente para a realização da atividade do professor, negando-se assim os saberes específicos dos docentes. É neste ponto que Nóvoa (2008, p.227-228) aponta o paradoxo que envolve o ofício de mestre "Semi-ignorantes', os professores são considerados como pedra fundamental da nova 'sociedade do conhecimento'. A mais complexa das atividades profissionais se encontra assim reduzida ao status de coisa simples e natural".

Assumimos como nossa a posição do autor quando este afirma que esta representação da docência como uma coisa simples e natural leva a uma perda de prestígio da profissão. Buscando superá-la, surge desde o fim do século passado um movimento de âmbito internacional de reconfiguração da identidade profissional docente, organizada a partir do conceito de reflexão individual e coletiva. Teve como ponto de partida o reconhecimento da complexidade da atividade docente, portanto da formação do professor.

A docência é considerada um ofício extremamente complexo pelas múltiplas facetas que o professor tem que dar conta no seu cotidiano, marcado pelo agir na urgência de decidir na incerteza (PERRENOUD, 2001). Sua função estaria inexoravelmente "maculada" pela natureza colaborativa da atividade docente. Por isso o professor não dar aulas simplesmente e sim faz aulas, porque ela é construída nos encontros com o grupo. Traz assim uma dimensão afetivo-relacional, pois o profissional precisa gerenciar um espaço carregado de conotação emocional e relações de poder muitas vezes ácidas entre os componente. É caracterizada também por sua natureza contextual, porque o docente lida com situações singulares na prática pedagógica, não comportando soluções pré-estabelecidas ou pré-fabricadas no seu fazer. Na atualidade somou-se a estas, a necessidade de se desenvolver relações pedagógicas não só com os alunos, mas também com as comunidades locais (NÓVOA, 2008; FREITAS, 2007).

A constatação dessas características engendra a assunção de um paradigma de formação de professores que às levem em consideração, para assim liberar o professor da perplexidade vivenciada nos anos iniciais de sua profissionalização e da clausura cognitiva e social em que passa a viver em sua sala de aula, no seu exercício profissional.

Vale salientar que estamos nos apropriando do conceito de paradigma de formação de professores como proposto por Kenneth Zeichner (apud GARCIA, 1992, p. 54) enquanto “matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e sua formação, que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores”.

Neste sentido, Christian Maroy (2008, p.71) percebe três modelos paradigmáticos em disputa na formação docente. O primeiro deles é o do “mestre-instruído”, caracterizado pelo domínio dos saberes das disciplinas de referência. No Brasil esta concepção norteou a implementação das graduações em licenciatura desde o início do século XX. Denominado de “três mais um”, pela sua organização esquemática e bi-polar, segmentada entre os três anos dedicados ao estudo das disciplinas ditas de “conteúdo” e um ano, como apêndice, para a aprendizagem de saberes do campo educacional. Como pode ser observado, a literatura acadêmica da área estabeleceu um consenso acerca das fragilidades deste modelo formativo. Nas produções com enfoque na formação de professores podem ser encontradas investigações fartamente documentadas que desde a década de 1980 criticam a representação dominante no paradigma do mestre-instruído de que a docência seria uma atividade simples e natural, aprendida pelo exercício, bastando apenas o domínio de conteúdos da ciência de referência, no nosso caso dos da História, para sua excussão. Para lembrar algumas questões apontadas como implicações dessa compressão, poderíamos citar o “choque de realidade” por que passa o docente recém-formado ao adentrar seu campo profissional (GARCIA, 1992, p. 66) e a repercussão incipiente sobre as representações dos ‘alunos-mestres’, não possibilitando a resignificação das concepções sobre a educação e sobre o ensino criadas quando estes eram alunos na educação básica (Tardif apud MANZANO, 2008).

Outro paradigma em litígio no campo da formação docente para Maroy é o do professor como “técnico” (IBIDEM, p.71). Baseado-se em uma racionalidade instrumental e instrumentalizante para estruturar a educação escolar, concebe os docentes enquanto executores de um repertório de técnicas pedagógicas derivadas de estudos científicos. Cabe a estes aplicar conhecimentos elaborados por especialistas em esferas consideradas produtoras de conhecimento, tais como universidades e agências governamentais. Observamos que neste modelo há um recrudescimento das relações de poder em um sentido vertical e hierárquico. No caso brasileiro, uma apropriação desses pressupostos estruturadores deu-se no período da ditadura civil-militar, estabelecida no país a partir de 1964. Foi neste momento que consolidou-se a chamada proletarização docente, a massificação da educação pública – completada com a expansão quantitativa na década de 1990 – e a instauração da figura do professor-operário, formado em cursos de licenciaturas curtas, muitas vezes de qualidade duvidosa.

O terceiro paradigma apresentado pelo autor foi o do “Prático-reflexivo”. Autores nacionais e internacionais vem apontando (ANDRADE, 2008; MANZANO, 2008; MAROY, 2008; NÓVOA, 2008) sua consolidação nas duas últimas décadas enquanto a referência para a construção de uma nova identidade e profissionalidade docente. Nele o conceito de reflexão representa o eixo fundamental da formação, visando a construção de uma epistemologia da prática, centrada numa análise da própria prática dos docentes. Desta forma, a reflexão é apontada como objeto e objetivo dos processos formativos. A Formação de professores é concebida como um contínuo, no qual a formação inicial é compreendida como a primeira etapa de um longo e permanente processo de desenvolvimento profissional. (FREITAS, 2007; GARCIA, 1992). Assim no paradigma reflexivo o professor é encorajado a vivenciar um processo de metacognição auto-consciente, cujos objetos de sua análise são os fenômenos e problemáticas vivenciadas por ele e pela coletividade a que sua atuação profissional se encontra vinculada. Para Maroy (ibidem) o modelo do prático-reflexivo possui três dimensões centrais: a dimensão meta-cognitiva, explicitada na capacidade de reflexão via análise de sua própria prática, questionando “o que faz e porquê faz”; a de especialização em aprendizagem, em que o professor centra seu trabalho pedagógico no processo de aprendizagem dos alunos e a dimensão interativa e coletiva do ofício docente, pois o professor é convidado a trabalhar em equipe e se fixar no seu estabelecimento, ressaltando-se o aspecto coletivo, descentrando o professor de seu isolamento e implicando na necessidade do docente possuir conhecimentos acerca da organização escolar, bem como da vivência no estabelecimento de ensino.

Não obstante, e essa é uma questão que precisamos ressaltar, a visibilidade concedida ao paradigma reflexivo também vem dando margem a apropriações de superfície, marcadas por discursos fáceis, mas envaziados de significação, transformados em chavões do senso comum pedagógico. Neste sentido, Nóvoa faz uma importante crítica a essa reflexividade banalizada. Trazendo a baila a noção de colegialidade docente, compreendida como organização de espaços de aprendizagens entre pares, para trocas e partilhas, caracterizando um trabalho coletivo para além de uma simples colaboração, argumenta que para a viabilização da retórica do docente como pesquisador necessita-se da consolidação de uma cultura escolar que compreenda o trabalho educacional como reflexão eminentemente desenvolvida em equipe, em coletividade. Salienta ainda que para tanto precisa-se de “tempo e condições muitas vezes ausentes da escola” (NÓVOA, 2008, p.232).

Diante da apresentação dos debates que nos levaram a compreender a formação docente enquanto o processo de desenvolvimento profissional permanente, sentimos a necessidade de nos determos um pouco mais no âmbito da formação continuada. Segundo Freitas (2007), historicamente no Brasil, as atividades de formação continuada são associadas também a uma concepção instrumental do trabalho docente. Nelas o professor reduzido a um executor prático das propostas previamente elaboradas pelos formadores-especialistas que ministram os encontros. O autor observa que muitas vezes não pode se estabelecer uma relação de coerência entre o modo pelo qual os professores aprendem na formação e referências sugeridas como “prática ideal” a ser realizada em seu ambiente de trabalho. Desta forma a prática pedagógica dos próprios docentes não é objeto de reflexão. Vemos assim que a tradição das experiências formativas apontam para representações dos momentos de formação continuada como capacitação para atualização pedagógica ou correção de lacunas da formação inicial. O professor-formador é apresentado envolto na áurea de especialista encarregado de socializar e sistematizar saberes teóricos recentemente produzidos na academia. Essas foram concepções que no curso que originou esse texto procuramos frustrar. Partindo do pressuposto de que não comungávamos com modelos formativos convencionais de transmissão, tais como o treinamento e a reciclagem, procuramos implementar dispositivos metodológicos que se aproximassem minimamente dos que os autores que tomamos como referência apresentavam como associados ao paradigma do prático reflexivo. Buscamos então tematizar as práticas dos colegas-professores, tomando-as como objeto de reflexão, bem como realizamos análises de trabalho de outros professores adotando o estudo de caso, apontado por Garcia (1992, 71) como procedimento privilegiado para uma formação reflexiva desde a graduação. Em síntese, procuramos transformar os momentos do curso em um laboratório de análises coletivas de práticas. Nosso principal objeto de trabalho foram as coleções de livros didáticos de História utilizadas pelos cursistas. Aqui tocamos na segunda categoria norteadora da trama que teceu esse texto. Vamos a ela.

O Livro Didático em Foco

Especificamente em relação ao Livro Didático (LD), que atualmente envolve na sua compra por parte do Estado brasileiro recursos consideráveis e tem sido um instrumento disponibilizado às nossas escolas públicas, precisamos também avançar sobre certas representações consideradas limitadas. Antes, porém, necessitamos defini-lo, diferenciando-o dos livros escolares de forma geral. Choppin (Apud BATISTA e ROJO, 2005, 14-15) propõe uma classificação dos Livros escolares, organizada a partir da sua função na prática pedagógica. Seriam quatro tipos principais. Primeiramente, teríamos as “edições escolares dos Clássicos”, nos quais sua função didática estaria caracterizada não no texto propriamente dito, já que estes não foram produzidos para o processo de ensino-aprendizagem, mas sim no uso didático-pedagógico que fazemos deles. Em segundo lugar, estariam os “livros de referência”, tais como Atlas e dicionários, cuja função é a de dar suporte ao ensino das disciplinas escolares. Teríamos ainda os “paradidáticos”, livros que tem por finalidade, principalmente na tradição escolar brasileira, de aprofundar uma temática, referente a um tópico específico de uma determinada disciplina escolar. E finalmente, os manuais ou livros didáticos propriamente ditos, que seriam

(...) obras produzidas com o objetivo auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto a usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula) (BATISTA, 2005, 15).

É justamente sobre este último que nosso olhar está voltado. O senso comum pedagógico e mesmo em muitas produções acadêmicas, ainda vem concebendo-o como uma produção artesanal, em que todo o trabalho é fruto da criação de um artífice-autor. Ou seja, uma concepção da produção na qual o autor é visto como um artesão, sendo responsável isoladamente pela elaboração de textos, a inserção de imagens e a proposição das atividades.

A permanência deste tipo de representação explicita o desconhecimento dos processos engendrados pela consolidação da indústria editorial no Brasil, iniciada na década de 1970, mas principalmente a partir da redemocratização vivida nos oitenta. De forma concomitante a crise disciplinar da história escolar, inclusive integrando-a ou mesmo participando dela, vemos a complexificação da produção dos livros didáticos, na qual o autor passa a não mais ocupar o lócus de sujeito privilegiado e quase que exclusivo.

Segundo Gatti Júnior, no período anterior, compreendido entre os anos 30 e 60 do século XX, a produção didática possuía algumas características peculiares. Os LD's não representavam o produto principal quanto à vendagem das poucas editoras que se dedicavam a sua produção. Seus autores eram figuras de espaços considerados da “alta cultura”. Não havia uma preocupação manifesta com o processo de ensino, o que resultavam, por exemplo, em uma falta de adequação entre a

linguagem utilizada e o público a que a obra se destinava. Seu mote seria a erudição demonstrada. Desta forma, os manuais permaneciam durante muitos anos e até décadas inteiras sem sofrerem alterações (2004, 37).

Já no período do pós anos setenta, mas principalmente a partir dos oitenta, ocorreu um crescimento vertiginoso do consumo de LD's no país. O que lançou o subsetor dos didáticos para o topo das vendas do mercado editorial nacional. Essa expansão levou a uma necessidade, para o atendimento da demanda crescente, de sofisticação do processo produtivo. Passou-se do autor individual à equipe técnica responsável, “de uma produção praticamente artesanal a uma produção em escala industrial, com a implantação de uma poderosa indústria editorial” (GATTI JUNIOR, 2004, 43-44).

Com a expansão do consumo e conseqüente complexificação da produção, os autores trabalham agora com todo um grupo de profissionais técnicos qualificados, principalmente em parceria com editores especializados. Estes representam uma estrutura organizacional multifacetada, cuja teia hierarquizada os situa, muitas vezes, em espaços marginais em relação ao epicentro do poder nas instituições. Assim, nos anos noventa, os livros didáticos se consolidaram enquanto uma mercadoria de alta vendagem, alcançando cifras até então nunca atingidas. Ao mesmo tempo, representaram para as editoras um negócio extremamente arriscado, pela competitividade enfrentada, contando com o emprego de marketing estratégico bastante agressivo e custoso, bem como pela especialização que passa a ser exigida dos profissionais envolvidos, resultando na formula: altos investimentos para a contratação cada vez em maior número de pessoal qualificado, somada ao retorno incerto ou nada garantido (Idem, 45).

Um fenômeno que explicita bem a hiperespecialização requerida a esses atores sociais é o da profissionalização dos autores. Em aparente contradição com o papel “relativamente” secundário que passaram a desempenhar, ocorreu um aumento significativo das exigências para realização desta função. Ao assinar uma coleção o autor torna-se uma marca, engendrando a solicitação de tempo e energia para o atendimento de um sem número de atividades, relativas principalmente à divulgação do seu produto, tais como: palestras, seminários, cursos e oficinas. Isso para não nos referirmos as estritamente relacionadas com a escrita e reescrita do texto propriamente dito. No trecho a seguir, Gatti Júnior sintetiza os eventos comentados:

Do ponto de vista editorial, o final da década de 1990 era palco do aumento da velocidade da elaboração e renovação das coleções, com conseqüente mudança da atuação dos autores de livros didáticos de História, que eram cada vez mais solicitados a exercerem atividades de divulgação de suas próprias coleções e, sobretudo, de revisão constante dos textos, com o aparecimento da tendência em contratar redatores profissionais para diminuir o trabalho desses autores (IBIDEM, 139).

Hoje chegamos à velocidade de atualização de cerca de três anos em média, tempo este relativo à vida útil de uma publicação. Vêm destacando-se neste processo a figura destes “redatores profissionais”, os chamados *copydesks*. Integrantes desta sofisticada rede de divisão de trabalho, composta por figuras responsáveis pela diagramação, ilustração, pesquisa iconográfica, revisão, edição de arte, etc., eis que ganha centralidade nestes novos tempos, a função da *copydeskagem*. Esta não deve ser reduzida à correção gramatical do texto, pois envolve todo um tratamento reinventivo na linguagem que o conforma (MUNAKATA, 1997, 88-91; MUNAKATA 2003, 275-276).

Todo esse processo de complexificação e hiperespecialização da produção de didáticos materializou-se em transformações significativas quanto à estrutura dos livros, que inclusive resultaram ao final dos noventa, em uma formatação padrão consolidada¹. Não obstante, a complexidade do livro didático não se revela apenas na sua natureza – caracterizada por ser um objeto da indústria cultural - ou através do seu processo de criação, mas também em suas múltiplas funções.

É a diversidade de usos, a constelação de práticas discursivas, constitui-os desde sua etapa de produção, que caracteriza a peculiaridade, a especificidade deste objeto. Mas o que é afinal um livro didático? Os mais variados sujeitos, envolvidos na sua cadeia inventiva (da produção ao uso) poderiam trazer representações advindas de suas múltiplas facetas. Seriam os livros então um produto da indústria cultural, portanto uma mercadoria. Seriam também um repositório de visões de mundo ou até de ideologias se quisermos nostalgicamente lembrar as análises da década de oitenta. Outra representação possível seria a de instrumento pedagógico, organizador de práticas de ensino. Diríamos que estes elementos compõem a pluralidade da natureza multifacetada dos LD's. Mas em um nível soberano, não poderíamos deixar de considerá-lo enquanto um artefato cultural, pois produz significado, significação e sentido. No caso dos livros de História, poderíamos ir além, caracterizando sua especificidade na capacidade de possibilitar a estruturação de narrativas que posicionam o leitor no fluxo temporal, ou seja, na relação passado-presente-futuro.

Desta forma, assumimos o entendimento de que um livro didático não é apenas um objeto material inerte e sem vida (papel e tinta), mas um evento discursivo, materializando práticas discursivas plurais. Ele é, portanto, um integrante do mundo da cultura, possuindo um circuito cultural que o singulariza.

No Brasil, o circuito cultural que constitui o livro didático vem recebendo intervenções estatais através das avaliações do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Realizado a partir de 1996, o processo avaliativo vem sendo apontado por especialistas como um ponto de inflexão na história da produção didática (BATISTA E ROJO, 2005, p. 25). Esta situação se explica porque o Estado brasileiro representa na atualidade o comprador privilegiado das editoras. Obviamente que os critérios utilizados pelo programa, explicitados no edital de convocação das inscrições e presentes na estrutura das fichas de avaliação dos pareceristas, representam uma forte referência ao setor.

Os critérios utilizados apontam para um livro didático considerado “inovador”, materializando as possibilidades didático-pedagógicas a serem seguidas nas aulas da História escolar. Constituindo assim uma representação dos saberes e práticas de ensino consideradas desejáveis. Seguindo um exercício de síntese, teríamos que uma coleção didática para ser “recomendada com distinção”², além de não conter erros conceituais, vinculação de propagandas, estímulo a preconceitos, deveriam conter saberes históricos escolares advindas de novas matrizes historiográficas; sugestões de atividades que avancem em relação aos malfadados questionários, trazendo estratégias de leitura e produção textual sem a ênfase na localização de informação; bem como uma diversidade de gêneros textuais e linguagens, para possibilitar o trabalho analítico de diferentes fontes, principalmente as visuais e literárias. Essas questões acabaram por conformar uma representação acerca dos LD’s, apontando referências para as análises coletivas realizadas com os colegas professores. Nesses momentos, através da busca por tematizar as experiências dos docentes surgiram diversas reflexões sobre os usos das coleções no cotidiano escolar. E é neste momento que tocamos em nossa terceira categoria estruturadora.

2. Apropriações dos Livros Didáticos pela Prática Pedagógica dos Docentes: o processo da retrodicção didática

A última representação paradigmática norteadora deste trabalho é justamente nossa compreensão acerca dos usos criativos que os professores realizam dos livros didáticos. Para Apple a teia discursiva criadora da produção didática é engendrada através da “complicada inter-relação entre as políticas de adoção de livros didáticos do Estado e o mercado editorial que publica esses livros” (APPLE, 2006, 63). Se observarmos as formulações de Certeau (2004), consideraremos que a sua complexidade é ainda maior, justamente porque não são apenas os ditos produtores, mas também os denominados de consumidores criam e reinventam cotidianamente essas possibilidades didático-pedagógicas através dos usos dos livros em sua prática pedagógica. Assim, é Certeau quem nos ajuda a compreender o papel criativo e criador dos denominados consumidores, dos usuários de produtos, de artefatos culturais que, a partir de e segundo ele, constroem táticas cotidianamente. Poderíamos dizer então que os livros:

Como os utensílios, os provérbios ou outros discursos, são marcados por usos; apresentam à análises as marcas de atos ou processos de enunciação; significam as operações de que foram objeto, operações relativas a situações e encaráveis como modalizações conjunturais do enunciado ou da prática; de modo mais lato, indicam portanto uma historicidade social na qual os sistemas de representações ou os procedimentos de fabricação não aparecem mais só como quadros normativos mas como instrumentos manipuláveis por usuários (CERTEAU, 2004, p. 82)

É desta forma que, através da compreensão de que os usos dos livros representam táticas produtoras de práticas discursivas inventivas, não poderíamos deixar de considerar os docentes enquanto integrantes do circuito cultural criador da produção didática. Se atrelarmos as noções de Certeau a abordagem da transposição didática, o uso do livro didático pelos professores de História em sua prática pedagógica está inserido em uma complexa teia discursiva, perpassando diversos campos transpositores. Em pesquisa que realizamos sobre as narrativas históricas escolares produzidas por professores de História³, encontramos uma noção empírica de retrodicção didática, que poderá ser útil para ilustrar o movimento inventivo das apropriações dos livros didáticos pela prática pedagógica dos Docentes.

A nossas análises revelaram um fenômeno curioso que consideramos integrar os elementos característicos da transposição didática interna em História na atualidade. Desde o estabelecimento da crise disciplinar, com toda a ebulição que causou, têm surgido propostas de renovação do ensino de História com vistas a torná-lo mais significativo, atraente e dinâmico. Um dos recursos mais ventilados seria o de aproximar seus conteúdos disciplinares com a “realidade dos alunos”, o que, acredita-se, despertaria maior interesse dos discentes e tiraria a História, enquanto disciplina escolar, do rol das “matérias enfadonhas” (ROSA, 1984). Vale salientar que este princípio metodológico foi introduzido no Brasil por inspiração escolanovista, sendo retomado pela abordagem freireana e mais recentemente pelo ideário construtivista. Acreditamos que algumas estratégias discursivas têm sido adotadas visando tornar a narrativa histórica escolar mais acessível a alunos e alunas, o que nos levou a identificá-las enquanto elemento integrante do que-fazer transpositor dos professores.

Durante as observações nos deparamos com uma exposição em que o sujeito desenvolve sua narração a partir de um trecho do livro didático transcrito para o quadro. Esta aula representa bem o que estamos tentando dizer, pois nela encontramos quase uma “caricatura”. Vemos a seguir o segmento da obra copiado na lousa:

*A formação das monarquias centralizadas na Europa. No mundo feudal, o poder era descentralizado. O rei dividia o poder com os senhores feudais. Os poderes eram: **fazer as leis, fazer justiça, ter exército e ter sua própria moeda**. Centralização: só o rei tinha o poder. Durante quase toda a idade média não existiam países como os que conhecemos hoje. Assim, morar em Londres ou em Paris, não significava morar na Inglaterra ou na França. As pessoas sentiam-se ligadas apenas a uma cidade, a um feudo ou a um reino. O processo de formação de monarquias, com o poder centralizado na Europa, iniciou-se entre os séculos XIV e XVI.*

(S1, 1º ano do 4º ciclo, Prot-1).

A exposição seguiu o texto transcrito, sendo convertido nesta representação gráfica, desenhada, da mesma forma, para toda a sala.

Ter Exércitos
 Cobrar Impostos
 Fazer Justiça (Juiz) ≠ Justiceiro.
 Fazer as Leis
 Ter sua própria Moeda

Ao final, o professor apresenta um fechamento, como que realizando uma síntese dos conteúdos ministrados e das discussões realizadas:

P-Então veja só, olha só aqui (apontando para a figura construída no quadro), quando nós estávamos falando do poder dividido com os senhores feudais, eu tô falando do poder de ter exército, do poder de cobrar impostos, do poder de fazer justiça, do poder de fazer as leis e do poder de fazer sua própria moeda. Todos esses poderes aqui, nesse momento, o que acontece? O rei tomou de volta e só quem tem esse poder é ele. Ou seja, quando o rei tomou esses poderes do senhor feudal, ele centralizou o poder. Não foi isso que a gente viu aqui? Ele centralizou o poder, então a idéia da centralização é todo poder na mão de quem?

A2- do rei.

(S1, 1º ano do 4º ciclo, Prot-1)

Uma análise apressada deste recorte poderia levar a crer que a narrativa reinventada pelo professor sinalizaria mais para uma cópia. Comparado o esquema do seu discurso ao trecho do livro didático, vemos uma semelhança visível a olho nu. Serão os docentes meros reprodutores? Há quem duvide da transposição do rio São Francisco, quanto mais da transposição didática! No entanto, vejamos. O esquema analisado superficialmente retrataria a fidelidade quase que absoluta à obra didática, como se a fala do professor só representasse uma vulgarização, uma reprodução literal, via oralidade da idéia, materializada através da linguagem escrita, já presente anteriormente. Entretanto, se observarmos mais atentamente, veremos saltar aos olhos um movimento dinâmico e criativo, no qual poderão ser encontrados aspectos de remanejamento, de recomposição, de seleção, de apropriação, o que resultaria, a nosso ver, em uma reinvenção, acarretando na elaboração de algo novo, que não sendo nem inédito, nem um trabalho simplesmente mecânico, é fruto do trabalho de didatização, do esforço em tornar ensinável o saber histórico escolar. Consideramos que o texto do livro didático é material moldável, matéria plástica, que seu agir na urgência re-elabora para atender às necessidades do fazer docente. E mesmo quando aparentemente o seu discurso representa apenas uma reprodução de um texto didático posto no quadro, elementos de sua atuação impregnam a narrativa.

Para compreender melhor este processo criativo e criador da atuação do professor na transposição didática interna em História, precisamos nos ancorar na noção de “retrodição didática”. Veyne (1998, p. 121-125), no campo da teoria da História, argumenta que uma das dificuldades enfrentadas pelo historiador na invenção do saber histórico seriam as lacunas existentes entre os documentos e a infinita complexidade do passado humano. Esse autor admite que apenas em parte o preenchimento dessas lacunas se daria por uma elaboração consciente de hipóteses. Em grande medida, os espaços vazios

seriam sanados por “retrodição”. A retrodição corresponderia ao preenchimento das áreas nebulosas via interpretações inferenciais, baseadas numa causalidade indutiva, caracteristicamente cotidiana e marcadamente irregular. Mesmo os chamados “fatos históricos”, apesar de sua aparente consistência e densidade, seriam, na verdade, construções, comportando porções consideráveis de retrodição. Por isso, para o autor, o saber histórico seria “lacunar”.

Acreditamos poder nos apropriar da contribuição desta noção para a realização de nossas análises. Através de uma “transposição analógica⁴”, poderemos considerar que também o professor de História, à sua maneira e dentro das especificidades do seu campo de atuação, realiza também retrodições, não historiográficas, mas didáticas. De forma semelhante, detectamos nas narrativas reinventadas em sala o preenchimento das lacunas existentes entre o saber histórico escolar e o que se consideraria a “realidade dos discentes”.

No caso explicitado, a análise do protocolo apontou para uma seleção dos elementos referentes às relações de poder, que foram privilegiados em detrimento do aspecto político – Formação dos Estados Nacionais. A fala do docente contribuiu ainda para inserção de elementos novos. Se compararmos o trecho transcrito no quadro com o esquema elaborado pelo professor, veremos que, além de conter mais um item dentre os poderes do senhor feudal (o de cobrar impostos), pode ser identificada, no tópico sobre fazer justiça, uma distinção entre as noções de juiz e justiceiro. Mas como ela surgiu? Porque foi aí inserida? Voltemos à narrativa; talvez ela nos forneça algumas respostas.

P- podia... né..., então o senhor feudal, ele também podia fazer justiça. É esse o poder que ele tinha. Quem é de pode fazer justiça hoje?

A6- a polícia.

P- quem?

A6- a polícia.

P-a polícia pode fazer justiça? Não!

A2- às vezes.

P- gente como é que a gente faz justiça?...

A6- matando!mas é uma justiça que não é certa.

P- ai bom, ai não é justiça, é o justiceiro!

A2- depende da justiça também professor, depende da justiça.

P- mas veja só, quando eu falo a palavra justiça, qual é a imagem que vem na sua cabeça?

A6- em se vingar.

P- quando eu falo em justiça, você pensa em se vingar! Veja só, quando eu falo a palavra justiça o que você lembra... (direcionando a pergunta a outro aluno).

A2- juiz.

P- Juiz! (leve validação pelo tom). Então... quando a gente fala em justiça, a gente pensa no juiz...né...quando a polícia faz justiça...ela nem pode fazer... então o policial se torna justiceiro. Ou seja, veja só o justiceiro...o juiz... é diferente do justiceiro (coloca no quadro). Porque veja só, o justiceiro, o policial, ou quem quer que se coloque na posição de justiceiro, ele segue alguma lei?

A6- a o justiceiro não, o juiz segue.

P- aaa, o justiceiro ele não segue...o justiceiro não segue nenhuma lei, por que ele é um policial e entre aspas, juiz ao mesmo tempo.

(S1, 1º ano do 4º ciclo, Prot-1)

Como pode ser visto, a inserção do elemento que não estava inicialmente no livro se deu através da interação do professor com o aluno na sala de aula. O discente parece apresentar uma noção diferenciada da que propõe o livro didático sobre o conceito de justiça, associando justiça ao ato do extermínio, fenômeno, diga-se de passagem, que provavelmente integra seu cotidiano. Mas a distância conceitual só pode ser detectada, e essa nos parece a proposição essencial, no momento em que o sujeito lança a questão: “*Quem é que pode fazer justiça hoje?*”. Observamos que durante todo o percurso da reinvenção, o professor procurou relacionar o assunto estudado – poderes do senhor feudal – com a sua contrapartida na atualidade. Estas se deram através de perguntas como:

Ai eu pergunto a vocês, o senhor feudal podia ter um exército?

A2 e a3- pode.

P- Então ele podia ter exército. Isso é ou não é um poder?

A4- é.

P- é um poder. Por exemplo, que é que pode ter um exército hoje no Brasil?

P Outra coisa...eu pergunto... será que esse senhor feudal, ele podia cobrar impostos?

Então ele podia cobrar impostos. Quem é que pode cobrar impostos hoje?

(S1, 1º ano do 4º ciclo, Prot-1)

Vemos assim que o processo de retrodicção didática realizado pelo sujeito caminhou no sentido de estabelecer sistematicamente relações, a que estamos denominando de “relações didáticas”. Por definição, consideramos como “didáticas” aquelas relações estabelecidas pelo professor entre a narrativa reinventada e outros discursos ou saberes, cuja finalidade seria a de facilitar a aprendizagem do saber histórico escolar, tendo por base a concepção de que este procedimento possibilitaria a ampliação da compreensão do objeto em estudo. Integram, desta forma, a busca por tornar ensináveis as narrativas históricas escolares, participando do movimento transpositor realizado pelos docentes. Por isso, sua presença está sendo considerada como mais um elemento característico da transposição didática interna em História. Foram elas as principais responsáveis, via retrodicção, pela inserção de elementos originais nas narrativas reinventadas que encontramos na investigação, o que nos parece caracterizar um dos fenômenos integrantes da epistemologia da prática desses sujeitos.

Ao trazer a baila a noção de retrodicção explicitamos a representação que faltava para compor as nossas referências, as lentes utilizadas para planejar, ler, executar e refletir sobre nossa ação, e reflexões na ação. Pairando sobre elas esta a crença de que os docentes são intelectuais, são sujeitos plurais (LAHIRE, 2002), são colegas com os quais procuramos dialogar. Acreditamos que as concepções aqui explicitadas são individuais, das quais não poderemos nos eximir de suas responsabilidades e compromissos livremente assumidos, mas acreditamos também que de certa forma, são compartilhadas por toda a equipe que formulou e implementou o curso para e com os docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, Roberta. Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3165—Res.pdf>. Acesso em: 01/05/2009.
- ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. **Um Objeto de Ensino Chamado História: a disciplina História nas tramas da didatização**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2003. Tese (Doutorado em Educação), PUC-RJ, 2003.
- APPLE, Michael. A Política do Conhecimento Oficial: Faz Sentido a Idéia de um Currículo Nacional? In MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.
- BATISTA, Antônio A.G e ROJO, R.. Livros escolares no Brasil: a produção científica. Em VAL, M.G.C. e MARCUSCHI, B. (Orgs). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. 10ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CUNHA, André victor Cavalcanti Seal. **A (re)invenção do saber histórico escolar: apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de história**. Recife: UFPE, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPE, 2005.
- FREITAS, Alexandre. Os Desafios da Formação de Professores no Século XXI: competências e solidariedade. In FERREIRA, Andrea Tereza Brito et al (orgs.) **Formação Continuada de Professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, Antônio (Org.) **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- GATTI JÚNIOR, Décio. **A Escrita Escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Uberlândia: EDUSC/EDUFU, 2004.
- LAHIRE, Bernard. **Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MANZANO, Cinthia. **A formação de professores na Revista Brasileira de Educação (1995-2005): uma breve análise**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4593—Res.pdf>. Acesso em: 01/05/2009.
- MAROY, Christian. O modelo do prático reflexivo diante da enquete na Bélgica. In TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (orgs.) **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MARROU, H. I. **Sobre o Conhecimento Histórico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo: PUC, 1997. Tese (Doutorado em Educação), PUC, 1997.
- _____. **Histórias que os Livros Didáticos Contam, depois que acabou a ditadura no Brasil**. In: FREITAS, Marcos César de. **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. **Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos**. São Paulo: PUC, 1997. Tese (Doutorado em Educação), PUC, 1997.
- NASCIMENTO, Maria das Graças. **Os Formadores de Professores e a Construção do Hábitos Profissional**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3096—Int.pdf>. Acesso em: 01/05/2009.
- NÓVOA, Antônio. Os professores e o 'novo' espaço público da educação. In TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (orgs.) **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ROSA, Zita de Paula. “Um bom começo...”. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). **Repensando a História**. 2.d. São Paulo: Marco Zero-ANPUH, 1984.
- TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (orgs.) **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- VEYNE, Paul. **Como se Escreve a História**. Brasília: UNB, 1998.
- ZEICHNER, Kenneth. **A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas**. Lisboa:EDUCA, 1993.

6

**LINGUAGEM ENQUANTO
INSTRUMENTO DE PODER SIMBÓLICO:
UM OLHAR SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.**

Ana Gabriela de Souza Seal
(UERN; CEEL/UFPE)

Resumo:

Nossa abordagem versará acerca das orientações teóricas do nosso encontro na atividade extensionista sobre os livros didáticos de História, promovido pela UFRN com professores da disciplina. Buscamos observar, com os docentes, as propostas de produções de textos e os materiais/atividades inseridos para a leitura. Para tanto, partimos da concepção da linguagem enquanto instrumento de poder simbólico, por meio da qual traçamos breves reflexões das teorias sociológicas baseadas no materialismo histórico e suas contribuições para uma melhor visualização desse instrumento de ensino presente em nossas salas de aula e alvo de grandes modificações em períodos críticos da sociedade: o Livro Didático de História. Nessa configuração, situamos as concepções acerca das atividades de leitura e produção textual enquanto formas de uso desse instrumento. As discussões estabelecidas com os professores mediadas pela exploração de livros didáticos de História apontaram que há adequações no que tange aos discussões acadêmicos sobre a diversidade lingüística. Entretanto, o discurso implementado pelos materiais textuais e atividades, sobretudo de compreensão leitora e produção de textos, em geral caminham no sentido da afirmação de idéias unitárias, que precisam ser reafirmadas pelos alunos, havendo poucos espaços em prol de problematizações de pontos de vistas diversos.

Palavras-chave: Livros didáticos de História – Compreensão leitora – Produção de textos

Abstract:

Our approach traverse about the theoretical orientations of our meeting in the activity on the extension of history textbooks, promoted by UFRN with teachers of the discipline. We tried to observe, with teachers, proposals for production of texts and materials / activities inserted to the reading. Thus, we starting from conception of language as an instrument of symbolic power, through this instrument we traced a brief comments based on sociological theories of historical materialism and its contributions to a better view of the instrument of this education in our classrooms and subject to large changes critical periods in society: the Textbooks of History. In this configuration, we located on the conceptions of the activities of reading and textual production as ways of using this instrument. The discussions stablished with the teachers mediated the holding of textbooks of history show that there is adequacy in terms of academic discussions about language diversity. However, the discourse implemented by the textual material and activities, especially reading comprehension and production of texts in general moving towards unified statement of ideas that need to be reaffirmed by the students, there are few spaces for the problems of several point of views.

Keywords: Textbooks of history - reading comprehension - Production of texts

Com o advento do Marxismo, objetos culturais e instituições sociais ganham visibilidade enquanto instrumentos de força e de poder utilizados – de acordo com o materialismo histórico – pelas denominadas classes dominantes para fins de controle societal. Um desses objetos reconhecidos, de grande obscuridade e suposta neutralidade, foi a linguagem, ou melhor, a utilização e domínio dessa tecnologia seja nas modalidades orais ou escritas que se instituíam em representações ideológicas.

Após a Segunda Guerra Mundial, preocupações intensas quanto aos conteúdos ideológicos que os livros didáticos apresentavam, sobretudo os de História, começaram a surgir. As análises, realizadas por órgãos criados para tal fim, centravam-se na perspectiva de incentivar o respeito às diversas etnias, grupos, etc. No Brasil, com o passar dos anos, além da questão ideológica, os conteúdos de História também começaram a ser alvo de estudos. Isso porque as pesquisas acadêmicas neste sentido já não condiziam mais com o que os Livros Didáticos apresentavam (BITTENCOURT, 2004, p. 303). Sobretudo nos anos finais da ditadura, essas pesquisas e críticas acerca do conteúdo ideológico nos livros didáticos de História se tornaram intensas e sobressalentes, materializadas por meio dos enunciados e do conjunto gráfico das obras (MUNAKATA, 2003).

Em nosso estudo, tomamos por centralidade a exploração e requisição do uso da linguagem nos livros didáticos de História. Em particular, nesse texto, nossa abordagem versa sobre as análises realizadas com os professores de História no curso de extensão promovido pela UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte acerca das atividades em busca da compreensão leitora ou das propostas de produção textual. Para traçar considerações sobre essas, realizaremos, a seguir, apreciações em torno da constatação da linguagem enquanto instrumento de poder simbólico, após abordarmos a configuração atual dos livros didáticos de História, em seguida trataremos dos usos e funções sociais da linguagem na sociedade atual e concluiremos nossas discussões com alguns aspectos de destaque das atividades de leitura e produção de textos nos livros didáticos de história quando do encontro com os professores.

Esse percurso convocará à nossa discussão a compreensão dos livros didáticos enquanto produto mercadológico, material didático de uso de professores e alunos e instrumento de sistematização dos conteúdos da disciplina assim como de materialização das propostas pedagógicas (MUNAKATA, 2003; BATISTA, 2000; BITTENCOURT, 1993).

1. Linguagem: formas e funções

O materialismo histórico articula as reflexões acerca do desenvolvimento social dos homens às formas de trabalho às quais esses estão submetidos. Para Marx, “A produção de idéias, representações, da consciência está a princípio, directamente entrelaçada com a atividade dos homens, linguagem da vida real” (MARX e ENGELS, 1982, p. 13). Dessa forma, ao desenvolverem sua produção material, os homens modificam sua maneira de pensar e suas relações com os outros e com o mundo, ou seja, sua realidade. Nesse sentido, as condições de vida são determinantes da consciência humana, não o contrário.

Nos escritos marxistas, é possível encontrar variações quanto às concepções de linguagem apresentadas, podendo estas serem entendidas como: consciência real e objeto de dominação. À primeira, desenvolvida e ampliada a partir das modificações nos modos de produção, conseqüentemente das relações do homem com a natureza e com o mundo, atribui-se mudanças na forma de consciência humana. Quanto à segunda, executada e utilizada pelas classes dominantes como instrumento de força e dominação, mas formalmente neutro e inocente para manutenção de sua utilização e, assim, forma de evitar confrontos diretos. Ou seja, para instituição de sua ideologia.

Essas discussões subsidiaram, no final dos anos sessenta, as propostas fenomenológicas e reconceptualistas de currículo, nas quais a linguagem se configura como instrumento de poder e também meio de sistematização das análises sobre o observado (SILVA, 2007, p. 42).

Tendo por bases a teoria Marxista, Gramsci nos traz uma reflexão acerca das possibilidades de intervenção nessa realidade e propulsão para a sociedade comunista. Para tanto, também produz elucubrações sobre um formato de escola na qual seria preciso o estímulo ao pensamento científico por parte das classes dominadas com vistas à reversão do quadro social presente. Nela, as duas concepções marxistas de linguagem se entrecruzam para produzir os modelos de ensino.

Para além das discussões apresentadas por Marx e Engels, Gramsci empenhou-se ao estudo de como pôr em prática tais possibilidades. No que concerne ao meio educacional, este foi concebido como uma das formas pelas quais os oprimidos poderiam ter acesso a alguns dos mais importantes instrumentos de dominação utilizados pelos dominantes.

Em breves comentários, a escola idealizada por Gramsci funcionaria a favor da elevação do nível médio intelectual do grupo destinado. O uso da metodologia de cunho científico seria a base das atividades e, por conseqüência, a intensa prática lingüística de forma oral ou escrita faria parte do programa de apropriação dos bens culturais próprios das classes dominantes. Far-se-ia uso de círculos de cultura, nas quais as discussões sobre conhecimentos gerais, de artes e literários seriam o foco. A escola funcionaria em tempo integral, com amplo corpo docente a fim de mobilizar trocas mais intensas entre professores e alunos nas salas menos populosas. O estudo dos direitos e deveres seria conteúdo programático desde as séries iniciais quando fosse preciso atitudes de negociação. A escola se tornaria uma escola criadora, impulsionada pelo método investigativo, propulsora de maturidade intelectual à medida que possibilitaria aos que lá estudariam investigar *per se* uma verdade.

Apesar de Gramsci não fazer referências diretas ao uso da linguagem como instrumento de poder, como o fez Marx e como fará, a seguir, Bourdieu, fica evidenciado que a preocupação maior do teórico faz referência à dominação ideológica, à qual destina toda uma perspectiva educacional em prol de sua reversão. Dominação ideológica essa que, como Marx trouxe, se daria por meio do uso da linguagem.

Nesse sentido, ao resgatar as duas formatações/ concepções acerca da linguagem a que Marx se referia e ao considerar o contexto escolar vigente, Bourdieu desenvolve sua corrente teórica na qual um dos princípios é a consideração da linguagem enquanto poder simbólico.

Ao tratar da educação, Bourdieu desenvolve uma série de pesquisas cujos resultados referenciam que há nas classes sociais uma transmissão de capital cultural que as diferencia já nos primeiros anos de vida escolar. Os resultados franceses apontaram para uma superioridade de aproveitamento das crianças na escola relacionada a fatores como nível de escolarização dos pais, acúmulo e acesso a bens culturais como também a localidade de moradia destas (BOURDIEU, 1989, 13). Em conseqüência dessa superioridade, os jovens das classes mais favorecidas apresentaram uma maior possibilidade do uso da língua como acesso privilegiado à cultura intelectual e desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo, assim como do desenvolvimento de um “bom gosto”.

Um dos muitos resultados a que chega Bourdieu (2001) é que o fator da escolha da escola em que se vai matricular os filhos determina o destino que se quer dar a eles, revela a perspectiva familiar para o envolvimento socioeconômico da sua prole.

De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas. Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçado pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas (Ibidem, p. 49).

É nesse sentido que a posição ocupada na sociedade pelo indivíduo dependerá igualmente da posse das relações traduzidas em seu capital social. Bourdieu chama inclusive atenção às formas de uso da linguagem, a impositação da voz, a certeza expressa na fala, à atitude imperativa frente às controvérsias seriam atitudes próprias de indivíduos com maiores acessos ao capital cultural, indivíduos de classes mais privilegiadas econômica e/ ou socialmente.

A língua é encarada como instrumento de conhecimento do mundo e como meio de comunicação. Na afirmação de Saussure (apud BOURDIEU, 1989, p. 9) a língua é “condição de inteligibilidade da palavra, como intermediário estruturado que se deve construir para se explicar a relação constante entre som e sentido”.

Frente a tais afirmações, Bourdieu afirma que as teses ainda apresentam-se parciais, a linguagem é instrumento de conhecimento e meio de comunicação no mundo, mas como tal é também instrumento de dominação, tal como entendia Marx e provavelmente Gramsci.

Entretanto, ao tomar corpo de instrumento de dominação, a linguagem se assume como forma de violência simbólica, ou seja, um poder subordinado e transformado de forma que se torne irreconhecível. É nesse aspecto que Bourdieu consegue sistematizar as considerações marxistas acerca da linguagem, que Gramsci se utiliza na elaboração de sua escola, mas é Bourdieu quem consegue deixar claro.

Quando Marx nos traz que seria a linguagem a própria consciência real e objeto de dominação, ele reconhece nela esse instrumento de poder gerador de violência simbólica, mesmo porque afirma que o proletariado se utilizaria das mesmas armas burguesas para exercer seu domínio, mantendo nova ordem social, a comunista.

Quando Gramsci propõe que as classes subalternas tenham acesso à educação num modelo em que se propicie aos indivíduos buscar verdades por eles próprios os levando a exercer suas funções mentais superiores e assim atingir maturidade científica a partir da perspectiva de metodologias próprias, essa busca pelo intelectualismo dizia respeito a uma concepção de que a ideologia se compõe, se fortalece e se propaga com o uso de linguagem própria, com uma maior possibilidade de uso dessa linguagem para além da que abre mão o senso comum.

É por estas questões que Lahire (2002, p. 40) compara Bourdieu a grandes teóricos do século XX como Nietzsche, Spinoza, Sartre, Chomsky, Piaget e outros. Mas também por outras. Ressalta a preocupação de Bourdieu com alguns conceitos como o de *habitus*, no qual percebe que o social precisa ser apreendido sob sua forma incorporada, atacando os mitos da liberdade individual e rompendo as barreiras entre a psicologia e a sociologia por que admite que o real incorporado é verdadeiramente o individual; e o conceito de *campo*, espaço no qual são exercidos papéis sociais, a família seria um espaço diferenciado e diferenciador.

Nesse sentido Bourdieu encara a escola como espaço em que se privilegiam as diferenças, na qual essa linguagem torna-se violência simbólica quando institucionalizar-se-ia como válido o conhecimento provindo da burguesia, assim como suas formas de aparição. Inclusive no que se trata dos materiais utilizados nela, a começar pelo livro didático, para ampliar o desfavorecimento dos grupos subalternos (VASCONCELOS, 2002, p. 65).

Assim, como pode ser visualizada a aplicação de tais teorias frente a um objeto que já é mercadológico, no caso do Brasil? Além dessa, outras questões pululam: como no Brasil pós-ditadura o *apartaid* ideológico foi lançado para os livros didáticos de História? Que História é contada pelos livros didáticos de História? É o que pretendemos abordar brevemente no tópico a seguir.

Antes, porém, precisamos ressaltar essa configuração da linguagem enquanto produto das interações sociais, apregoada por Bakhtin (2006, p. 59) ao situar a palavra enquanto um signo, tal como esse é entendido frente ao materialismo histórico. O autor adverte que mesmo quando nos referimos aos conteúdos do psiquismo individual, esses se apresentam marcadamente sociais, uma vez que a própria constatação de sua individualidade já se constitui num movimento ideológico, histórico e condicionado por fatores sociológicos.

2. Livros Didáticos de História no Brasil Pós-Ditatorial: o que contar?

Munakata (2003, p. 271) nos alerta para que nos anos 1970 e 1980, as pesquisas acadêmicas voltaram seu olhar a denunciar as mentiras e falsos discursos pregados pelos livros didáticos (LDs) e paradidáticos, inclusive no que se trata da disciplina de História. Tal instrumento traduzia-se em portador de críticas ou representante da ideologia da ditadura militar, tornando-se foco de renovação ou de permanência, de adesão ou subversão.

A linguagem utilizada nestes, supostamente neutra e inocente, pregava e disseminava uma série de preconceitos de classe, etnias, de mistificações. Manipulavam informações e legitimavam a dominação e exploração da burguesia. Fator ideológico fundamental para manutenção da ordem num momento histórico de represália, de dominação, de força, de repressão.

Mesmo nos livros considerados mais progressistas, foi possível identificar o tratamento simplificado destinado aos movimentos de Cabanagem e Balaiada no qual se amenizava ou mesmo se omitia a violência com a qual estes foram retraídos. Além das falsas simplificações, os livros estigmatizavam imagens e situações sociais. A ideologia vigente estava onde se quisesse encontrá-la (Ibidem, 272).

As críticas após a ditadura civil-militar ao conteúdo ideológico/ lingüístico dos livros didáticos de História ganharam muito espaço nas pesquisas da área, no entanto parecem não ter ido além disso. Passavam para um estágio tão ferrenho que fugia à competência do autor, demonizava-se o material didático sem desenvolver um processo compreensivo desses materiais. Nos tempos do politicamente correto, as críticas aos manuais didáticos de História foram petrificadas (MUNAKATA, 2002, p. 273).

Entretanto, os movimentos mais amplos que diziam respeito à renovação da disciplina ancoraram as revisões dos livros didáticos em outros aspectos e, por conseguinte, de sua linguagem e ideologia. Cunha (2005, p. 88) nos situa que a disciplina de História passa por um momento de *crise disciplinar*, iniciada desde início da década de 1980, na qual todos os envolvidos com História escolar buscam uma nova configuração para esta.

Ancorado em Chevallard (1991 apud CUNHA, 2005, p. 89), afirma também que antes mesmo do professor exercer seu papel de transpositor dentro da sala de aula, muitos outros momentos de adaptações dos conteúdos da disciplina para o ensino já foram realizados, como é o que acontece com o livro didático. Assim, diversos fatores externos a este ambiente escolar influíram diretamente na crise da disciplina, como os fatores sócio-políticos que se encontravam instáveis. Tal questão passou a não condizer mais com o discurso político pacato, organizado e pregado pela disciplina – caracterizando desta forma um processo de envelhecimento biológico e moral - “pois as temáticas políticas organizadas no tom da harmonia não correspondiam mais aos movimentos de mudança por que passava nosso país” (Ibidem, p. 91).

As críticas a este modelo deram bases para a construção de uma nova identidade do ensino de História. No momento atual, podem ser identificados três âmbitos destas propostas de renovação que dizem respeito aos: Fluxo dos Saberes Históricos, Organização dos Conteúdos Históricos e as Proposições de Ordem Metodológicas.

No que diz respeito ao Fluxo dos Saberes Históricos, as mudanças paradigmáticas da historiografia se distanciaram significativamente dos saberes escolares em sua versão específica. Assim, um processo de reaproximação é iniciado. Artigos científicos, relatos de experiência, produção de documentos curriculares surgiram para combater a trilha da narrativa tradicional, possibilitando a transposição didática de novas temáticas, o que acabou por refletir numa abordagem mais ampliada da História, abrangendo discussões como o cotidiano, por exemplo.

Quanto à Organização dos Conteúdos Históricos, que diz respeito às formas pensadas para se organizar o ensino de história fugindo da linearidade e cadência cronológica dos fatos históricos, uma das alternativas surgidas foi o ensino temático da História, que se caracterizou por ser uma apropriação do campo da Nova História. Nesta os assuntos são organizados a partir de eixos temáticos e/ ou de acordo com a escolha dos alunos. A princípio, se pensou que os livros didáticos não teriam como estar incluso no processo de ensino/ aprendizagem a partir da História temática. No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), desde 1997, trazem propostas de temáticas a serem trabalhadas e organizadas por coleções, algumas obtendo bons conceitos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Outra proposta foi a da História Integrada. Fundamentou sua integração dos conteúdos a partir do conceito Marxista de globalidade. A partir dela, os conteúdos que casavam a História do Brasil e a História Geral não mais se repetiam, pois seguiam da pré-história do mundo, até os tempos atuais numa só disciplina. Esta obteve maior aceitação entre os professores provavelmente por manter muitas características da História que pretendia superar. Segundo o autor, a História Integrada mostra agora sinais de desgaste na academia.

No que concerne às Proposições de Ordem Metodológicas, os estudos da Nova História tomaram centralidade na cena historiográfica brasileira nas décadas de 1980 e 1990, servindo de âncora para as propostas de renovação do saber histórico, que passaram a compor uma revisão metodológica da disciplina. Deste movimento, dois grandes blocos puderam ser destacados- Noção de História-Problema e Utilização de diferentes Linguagens.

A primeira procurou dar um corte epistemológico no qual fosse possível a resposta a uma pergunta. No campo do ensino, isso significou a “problematização da História”, que poderia ser realizada a partir de um projeto de investigação, similar à idéia de Projeto Didático.

A segunda, utilização de diferentes Linguagens, ocupou lugar central nos debates. Tratou-se da adoção de diferentes recursos nas aulas de História, que contou com vastas produções sobre o tema. Dentre eles destacam-se a leitura, análise e interpretações de variadas fontes históricas, produção de textos. Porém, a constante referência às discussões levou-as a sofrer certo desgaste. Na verdade, a abordagem acerca da inclusão de novas linguagens já existia desde a década de 1970, com a educação de acordo com a perspectiva tecnicista, que pregava um ensino mais dinâmico.

No que se refere aos livros didáticos, o Programa Nacional do Livro Didático de História/ 2004 (PNLD-História/2004) estabeleceu critérios bem claros ao combate a permanências do que seria uma História Tradicional e, muito mais, dos conteúdos ideológicos que viessem a reproduzir preconceitos de diversas ordens. Isso pode ser identificado nos critérios de análises apresentados na ficha de avaliação dos livros, no que se refere à ausência de estereótipos na proposta histórica da obra ou coleção: reduz a História à ação de alguns heróis?; Identifica exclusivamente a História a datas e fatos?;

Incorre em simplificações explicativas?; Caricatura períodos, personagens, lugares e regiões?; Identifica a História narrada a uma verdade absoluta?; Identifica a História narrada ao senso comum?; Identifica exclusivamente a História a datas e fatos? (Guia PNLD – História/ 2004).

Nesse sentido, a dominação ideológica entre classes parece também ser aqui combatida. Mas como isso é possível a um instrumento que atende à economia capitalista? Segundo Munakata (2002, p. 275) a questão parece ser mais simples do que se imagina. O livro didático enquanto mercadoria precisa preocupar-se com a demanda. Se a demanda pede livros que levem à reflexão, que tenham conteúdos disciplinares renovados, que sejam avessos a qualquer ordem de preconceitos e tipos de dominação, estes é que serão produzidos. O que o mercado precisa é manter-se vivo e se, para tal, precisa romper com sua ideologia, ele o faz. Na verdade, parece que não rompe de fato, pois “o mercado é a própria ideologia dessas empresas” (Ibidem, p. 274).

O mercado editorial desses livros forma, desde coleções que poderíamos denominar de mais tradicionais, até aquelas com apropriações mais recentes da academia. Além de que se dão ao privilégio de incorporar ao seu corpo técnico profissionais das áreas a que os livros didáticos se destinam, em busca de maior qualificação do produto. Frente a essa configuração, já é possível identificar nos manuais do professor apresentados pelos livros didáticos de História a apropriação das discussões recentes sobre o ensino da linguagem – sobretudo variedade textual, leitura, oralidade e produção de textos – inspiradas nos usos e funções sociais dessas, embora a materialização das propostas apresentadas ainda passe por processos de adequações.

3. Usos e funções da linguagem na sociedade atual

O discurso em prol do letramento ganha a cada dia mais notoriedade nas pesquisas educacionais. Partimos da concepção de letramento enquanto “um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever” (SOARES, 2002, p. 75). Desse modo, concebemos que a ampliação dos níveis de letramento ocorre durante toda a vida dos indivíduos, nas diferentes esferas de interação social. Na escola, no entanto, ações voltadas para tal finalidade são mais sistemáticas e planejadas. Ao adotarmos esse pressuposto básico, estamos compreendendo que a apropriação das atividades de leitura e escrita ocorre gradativamente à medida que os alunos deparam-se com situações em que precisam lidar com o texto escrito. Ou seja, em situações que não são restritas às aulas de “Língua Portuguesa”.

Assim, é fundamental que as estratégias de leitura e produção de textos sejam desenvolvidas em situações em que os alunos tenham que refletir sobre temáticas oriundas de diferentes áreas de conhecimento. Para isso, é necessário que eles, em cada uma dessas áreas, convivam com textos de diferentes gêneros que circulem na sociedade. É, nesse sentido, que a possibilidade de uso das diferentes funções que a linguagem apresenta pode ser, também, explorada.

Por essa razão, no tocante ao ensino de História, nossas análises estiveram centradas em identificar quais esferas sociais de interlocução são selecionados pelos materiais textuais a serem, possivelmente, lidos e produzidos pelos estudantes. Para tal análise, consideramos, no entanto, necessário situar as discussões sobre gênero textual.

O princípio básico da teoria dos gêneros textuais, em uma perspectiva bakhtiniana, é que as práticas sociais exercidas através do uso da linguagem são concretizadas nos gêneros textuais: cartas, bilhetes, propagandas, anúncios, e-mails, etc.

Desse modo, os gêneros textuais são compreendidos aqui enquanto “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000: 279). Nessa perspectiva, cada gênero textual tem suas características específicas e são elaborados/modificados a partir de necessidades sociais.

Dolz e Schneuwly (2004), ao refletirem sobre a importância desse conceito para a organização do ensino na escola básica, organizaram uma proposta para o ensino da língua que tem como eixo de reflexão os gêneros textuais. Tais autores, que sistematizaram uma progressão curricular para o ensino do Francês na Suíça Francófona, buscaram classificar alguns gêneros existentes em cinco ordens: narrar (aquí relativa às narrativas ficcionais), relatar (narrativas de acontecimentos verídicos), expor, descrever ações, argumentar. Os autores advogam que as cinco ordens precisariam estar presentes desde os anos iniciais de escolarização a partir de um currículo em espiral. As capacidades necessárias para as atividades de leitura e produção de textos desses gêneros seriam desenvolvidas pelos alunos gradativamente. A seleção dos textos a

serem usados em sala de aula seria orientada pelo caráter social que eles possuem, por sua finalidade e pelas capacidades de linguagem a serem apropriadas.

Algumas pesquisas apontam para a quase inexistência do trabalho com os gêneros da ordem do argumentar nos livros didáticos de Língua Portuguesa, enquanto os da ordem do narrar e do dissertar aparecem em quantidades consideráveis (SILVA, 1998; ANDRADE, LEAL e BRANDÃO, 2005). Numa pesquisa realizada por Silva (1999), em três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série, foi identificado que das várias ordens de texto, a que diz respeito à do argumentar é a que menos ganha espaço a ser trabalhado na sala de aula.

No encontro com os professores exploramos diversas coleções de livros didáticos de História, referentes aos anos iniciais e finais do ensino fundamental como as obras destinadas ao ensino médio. Para tanto, tomamos como referência as discussões acerca das estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; TERZY, 2006; COLOMER e CAMPS, 2002) e do contexto de produção de textos escritos (COSTA VAL e BARROS, 2005; COSTA VAL e MARCUSCHI, 2005; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; ROJO, 2005).

4. Leitura e Produção de Textos nos Livros Didáticos de História: encontro com os professores

No encontro com os professores de História das redes públicas e particulares, atuantes nos mais diversos anos do ensino fundamental e médio realizamos apreciações acerca dessa função da linguagem enquanto instrumento de poder e, em paralelo, a necessidade de sua apropriação frente aos diversos usos que a configuram enquanto instrumento de mediação das relações sociais. Salientamos, frente a tais questões, as pesquisas centradas na compreensão do processamento leitor e nas discussões sobre o ensino da leitura, bem como das considerações acerca do processo de linearização do texto escrito.

5. Compreensão Leitora

Diante das pesquisas sobre a compreensão leitora, destacamos o entendimento da leitura enquanto um processo interativo que concebe que para o processamento geral das informações textuais a partir da leitura, algumas atividades são exercidas por nosso cérebro, como percepção memória e representação do mundo. A percepção é formada pela captação de estímulos perante os sentidos, ou seja, lemos com nossos olhos, ou quando não possuímos a capacidade de visão, com nossas mãos os textos em braille, mas de alguma forma captamos as informações externas.

A memória nos permite reter certa quantidade de informações para compreensão do que foi perceptível. A esta são atribuídos dois formatos: memórias de curto prazo e memórias a longo prazo. A primeira seria a memória de trabalho, para utilização imediata, que pode ser re-elaborada e/ ou integrada a conjuntos mais amplos. A segunda possui grande capacidade e duração. A esta devemos nosso conjunto de conhecimentos captados desde nosso nascimento que nos são significativos e que acessamos de forma compreensível.

A representação do mundo depende dos esquemas utilizados por nós no conhecimento deste. Esquemas entendido aqui como o conceito provindo das pesquisas na área de Psicologia Cognitiva que seriam as estruturas mentais que possibilitam ao sujeito construir significados acerca do que lhe rodeia. Os esquemas de conhecimento permitem não só a apreensão de novidades, mas a reordenação e re-significação das informações atuais junto às anteriores. (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 33-36).

Neste caso, a compreensão não depende exclusivamente de uma capacidade, mas do conjunto de ações que acabamos de explicitar conjugadas aos conhecimentos que já fazem parte da representação mental do indivíduo.

Em se processando, o leitor abre mão de atividades que são realizadas para constituição dessa compreensão, divididas basicamente em: formulação de hipóteses, verificação das hipóteses realizadas, integração da informação e o controle da compreensão.

Em resumo, estas ações são exercidas, respectivamente, pela ativação de esquemas frente à leitura a ser realizada, permitindo antecipar questões quanto ao conteúdo, pela verificação da validade ou da exequibilidade das antecipações, ou seja, a confirmação através de pistas gráficas das hipóteses anteriormente levantadas e pelo gerenciamento e concatenação das informações acessadas, o que significa dizer que à medida que se processa a leitura, o conteúdo global do texto se

constitui e o leitor exercita constantes movimentos de sumarização das informações de forma fluida, adquirindo consciência basicamente apenas quando confirmadas as hipóteses ou quando se chega a conclusões explícitas (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 36-47).

Duas questões se colocam como fatores influidores na compreensão leitora: a intenção do leitor e seus conhecimentos prévios. A primeira é a direcionadora da leitura que se realiza. A partir da intenção que o leitor atribui à leitura, direciona-a a partir de seus propósitos: prazer, localizar informações, obter determinada informação, seguir instruções, estudar, etc (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 47-48; SOLÉ, 1998, p. 92-100).

Quanto aos conhecimentos prévios, são fundamentais para a conjugação do que o leitor já sabe e do que a partir da leitura pode aprender. São de duas ordens: conhecimentos sobre o escrito e conhecimento de mundo. Quando se fala conhecimentos sobre o escrito, há uma série de “subconhecimentos”, implicados, como é o caso do conhecimento textual, que seria o conhecimento dos gêneros textuais e em consequência da situação comunicativa, e o conhecimento lingüístico, traduzido naqueles dos usos das formas gramaticais. Já o conhecimento de mundo é intrinsecamente relativo aos conteúdos traduzidos no texto, tendo em vista que este advém das experiências sociais do leitor (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 48-57).

Nas análises realizadas pelos docentes, fossem essas resultantes da observação dos materiais ou das experiências de vida e profissionais, constata-se que geralmente as leituras possibilitadas pelos livros didáticos de História partem de uma narrativa unilateral, muitas vezes apresentadas por meio de textos didáticos que adaptam a linguagem acadêmica dos relatos históricos aos alunos dos anos a que se destinam ou por meio de textos jornalísticos. Para ambos, a prioridade das discussões é de uma aceitação pelos discentes do discurso apresentado, bem como da reprodução das idéias colocadas através de localizações de informações dos textos e/ ou da solicitação de respostas que reproduzem a visão unidimensional dos discursos expostos.

6. Produção de textos

Dolz e Schneuwly (2004) situam as discussões da perspectiva enunciativa da produção textual para sua efetivação na sala de aula. Centradas na perspectiva do texto enquanto meio de interação social e objeto de reflexão em sala de aula, as discussões dos autores focalizam o trabalho com os textos na escola tomando por base a idéia dos gêneros textuais sistematizada por Bakhtin (1953/1979 em DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 25). Neste sentido, o texto é percebido a partir do seu funcionamento e de suas finalidades. Seu contexto de produção é, portanto, considerado no processo de ensino/reflexão deste.

É nesse ínterim que os autores elaboram uma proposta de organização curricular, considerando os gêneros quanto aos seus diversos aspectos (primários, secundários, megainstrumentos, modalidade escrita e oral, etc) e agrupando-os de acordo com suas características tipológicas predominantes, assim como pelas finalidades sociais e operações lingüísticas necessárias (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 55- 67).

A progressão curricular no ensino da língua *máter* é tomada por base de uma proposta construída de acordo com a perspectiva do interacionismo instrumental. Esta considera fundamental não só propor atividades de leitura e produções textuais que considerem os contextos de produção, mas também a reflexão acerca do próprio gênero utilizado. Diante desta proposição, algumas consequências são apontadas como: ter uma visão global do que é preciso ensinar/ aprender, ou seja, os objetivos do ensino; possuir expectativas mínimas para o trabalho com grupos heterogêneos de alunos; antecipação dos obstáculos de aprendizagens; elaboração de situações de colaboração entre os alunos de mesmo ou diverso ciclo e trazer consigo a possibilidade da progressão no processo de socialização dos discentes. Claramente fica exposta a idéia da escola como espaço de interações sociais, no entanto, como os gêneros circulam dentro e fora dela, o ensino destes precisar tomar ciência de todas as suas possibilidades de circulação. Isto requer considerar que ao incluir um gênero de circulação extra-escolar no espaço educativo este já é modificado em sua função e finalidade, apresenta-se enquanto um objeto de estudo necessário à aprendizagem dos discentes (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 55- 67).

Para Schneuwly e Dolz (2004) seria a partir do ensino sistematizado dos cinco agrupamentos de gêneros textuais (narrar, relatar, descrever ações, argumentar e expor) que o escritor eficiente se formaria. Nessa perspectiva partimos para a exploração dos livros didáticos de História, analisando com os professores algumas das sugestões de produção de textos presentes nesses.

Identificou-se que os livros didáticos vêm incorporando a necessidade de apresentar uma variedade considerável de gêneros textuais para o acesso pelos alunos. Contudo, quando se trata de requerer a produção desses, os aspectos discursivos, interativos são esquecidos em grande parte das proposições. Encontramos comandos que não anunciavam gêneros, interlocutores e finalidades. O uso lingüístico, inclusive, remetia a uma reafirmação do discurso apregoadado pelo livro didático. As propostas não requeriam/ permitiam contestações por parte dos alunos sobre os conteúdos apresentados. Eram, em geral, destinadas a uma finalização, a um fechamento, tomando forma de atividade avaliativa. Sobretudo nos livros didáticos do ensino médio, os espaços de produção textual estiveram quase circunscritos ao que chamamos de “resposta a questionários”, nas quais os alunos deveriam apresentar sínteses das discussões apresentadas no livro. Ao mesmo tempo, nos diversos níveis de ensino aos quais se destinam esses materiais, as propostas de produção de gêneros textuais não remetem, em grande parte dos casos, à exploração das funções sociais desses ou mesmo às suas características discursivas.

7. Considerações

Mesmo percebendo o Livro Didático enquanto um instrumento mercadológico, esse é um material que os alunos das escolas públicas têm a possibilidade de acessar. Desta forma, consideramos que ele pode ser utilizado para contribuir com a formação dos discentes, levando aos alunos a reconhecer-se e reconhecer a seus semelhantes enquanto seres sociais e históricos.

Diante disso, é preciso partir para uma visão analítica de suas propostas, a fim de identificar permanências e mudanças, fazendo uso dessas de forma a contribuir com a construção de um pensamento histórico reflexivo por parte dos discentes. As atividades de leitura e produção de textos enquanto propostas primordiais para o ensino dos conteúdos disciplinares de História aparecem, dessa forma, como objetos de análise para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que privilegiem a construção de espaços de discussões, de argumentações, de observação, de assunção, bem como de contestação de pontos de vista diversos. A linguagem aparece para subsidiar as análises, para registrar propostas, para mediar reflexões e para registrar a individualidade de cada discente frente ao seu processo de construção do pensamento histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, R. M. L. de; LEAL, T. F. e BRANDÃO, A. C. P. **Os gêneros textuais no livro didático**: argumentação e ensino. Campinas, SP: Anais do 15º COLE, no prelo.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BATISTA, Antônio A.G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB; São Paulo: Fapesp, 2000.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOURDIEU, P. 'Sobre o Poder Simbólico', in BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**, Lisboa: Difel, 1989. (p. 07-16).
- BOURDIEU, P. 'A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura'. 'O Capital Social: notas provisórias'. 'Os Três Estados do Capital Cultural', in BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**, Petrópolis: Ed. Vozes, 1998. (p. 41-64 ¼ p. 67-69 ¾ p. 73-79).
- COLOMER, T. e CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- COSTA VAL, M.G. e BARROS, L.F.P. Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização. Em ROCHA, Gladys e VAL, Maria da Graça Costa (Orgs). **Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de Texto: O Sujeito-Autor**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.
- COSTA VAL, M.G. e MARCUSCHI, B. (Orgs). **Livros didáticos de Língua Portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.
- CUNHA, A. V. C. Seal da. **A (Re)Invenção do Saber Histórico Escolar**: apropriações das narrativas históricas pela prática pedagógica dos professores de História. Dissertação de Mestrado. Recife: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2005
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). Em SCHNEUWLY, B e DOLZ, J.. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004a.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**, 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- GRAMSCI, Antonio, **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, S/d.
- LAHIRE, B. Reprodução ou Prolongamentos Críticos? In **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação (CEDES). Campinas: CEDES, 2002 – V. XXIII (p. 37-56).
- LEAL, Leiva F.V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. Em ROCHA, Gladys e VAL, Maria da Graça Costa (Orgs). **Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de Texto: O Sujeito-Autor**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.
- MARX e ENGELS. **Tomos I**. Obras Escolhidas em três tomos. Edições Avante, Lisboa, 1982.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**, 8a. ed., São Paulo: HUCITEC, 1991.
- MARX, Karl, 'Prefácio' à 'Para a Crítica da Economia Política', in **MARX**, 5 ed., São Paulo: Nova Cultural, 1991. Coleção "Os Pensadores". Seleção de Textos José Arthur Giannotti.
- MUNAKATA, K.. História que os Livros Didáticos Contam depois que acabou a Ditadura no Brasil. In FREITAS, Marcos C. (org). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo, Contexto, 2003.
- ROJO, R. Revisitando a produção de textos na escola. Em ROCHA, Gladys e VAL, Maria da Graça Costa (Orgs). **Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de Texto: O Sujeito-Autor**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.
- SCHNEUWLY, B e DOLZ, J.. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, I.P.O. A escrita na escola: exercício escolar ou interação verbal? In **Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: ALB, 1999.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2.ed., 5. reimp, 2002.
- SOLÉ, I.. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998
- TERZI, Sylvia B. **A construção da leitura**. Pontes: Campinas, 2006.
- VASCONCELOS, M. D.. Pierre Bourdieu: a herança sociológica In **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação (CEDES). Campinas: CEDES

7

LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: PESQUISA, ENSINO E NOVAS UTILIZAÇÕES DESTE OBJETO CULTURAL

Margarida Maria Dias de Oliveira¹

Resumo:

Esse texto tem como objetivo principal convidar o leitor a refletir sobre as potencialidades de utilização dos livros didáticos de História. Por isso, em breves anotações gerais chama a atenção para a necessidade de perspectivas plurais sobre esse objeto cultural.

Palavras-chave: Livros didáticos de História, PNLD, escolha e uso.

Abstract:

This text has as main objective invite readers to reflect on the potential use of history textbooks. So, in brief general notes, it focus attention to the need for a variety of perspectives on this cultural object

Keywords: history textbooks, PNLD, choose and use.

1. A escola na dianteira da academia: as pesquisas sobre livro didático de História

No Brasil, após a redemocratização, iniciada no final da década de 70 do século XX, realizou-se uma série de trabalhos que atribuíam ao livro didático diversos problemas, e isto atingia diretamente a qualidade da educação.

Estes trabalhos estavam corretos e cumpriram um papel fundamental. As avaliações sistemáticas e cada vez mais aperfeiçoadas, empreendidas pelo Ministério da Educação por meio das Universidades, vêm, desde meados da década de 90 do século XX, garantindo que cheguem às escolas livros sem erros ou falhas na sua editoração.

As primeiras pesquisas sobre a utilização dos livros didáticos – ainda no final da década de 70 do século XX – são frutos de experiências ditas “alternativas” em sala de aula. Relatam experiências de ensino com fontes primárias, com músicas, com teatro, com filmes/vídeos, com estudos do meio, com fichas de leitura, com produção de textos, entre outras.

Posteriormente, com o desenvolvimento das pesquisas, concentradas nos programas de pós-graduação em educação, temos outro quadro. Inicialmente se concentraram na externalidade da sala de aula: leis, currículos, livros didáticos. Só atualmente vêm caminhando para a internalidade da sala de aula, isto é, os temas anteriormente citados continuam sendo analisados, mas nas suas inter-relações com o que se faz dentro da escola e da sala de aula. Como são interpretados esses elementos formais da educação pelos seus agentes sociais?

Num primeiro momento, os trabalhos sobre livros didáticos de História centraram-se nas denúncias de uma “ideologia dominante” contida nestes, da ausência de determinados temas nos mesmos, ou até de tratamentos errados de alguns temas ou fatos pelos autores de livros didáticos. Foram importantíssimos, pois mapearam um elemento que se tornou indispensável nas escolas. Hoje, porém, são necessários novos enfoques: a formação inicial dos professores e a relação autores/editoras/indústria cultural podem ser assinaladas como uma amostra desses novos caminhos.

É extremamente importante que se estimulem novos caminhos para a pesquisa do livro didático. Convênios entre agências de fomento e o Ministério da Educação, no sentido de abrir possibilidades de financiamentos de pesquisas sobre livros didáticos, seriam fundamentais para produção de novos conhecimentos.

O valor do livro didático engloba aspectos pedagógicos, econômicos, políticos e culturais. Portanto, pesquisas deveriam observá-los. Além disso, seria útil encontrar instrumentos de pesquisa confiáveis para avaliar a eficiência e a eficácia deles.

As pesquisas que estão buscando a internalidade das salas de aula têm, de certa forma, comparado os diversos modos de aprendizado, o que é muito significativo e deveria ser mais desenvolvido.

Contudo, apesar das variadas possibilidades, o aspecto mais estudado é a importância político-ideológica dos livros didáticos, por isso afirmamos que, nesse caso, a escola se coloca como vanguarda em relação às universidades visto que, por meio da vivência em suas salas de aulas, tem experiências para muito além da “denúncia” das faltas, erros e/ou ideologias do livro didático de História.

Há, por isso, um leque de possibilidades aberto para futuras pesquisas. A gama de representações sobre o livro didático é uma delas, inclusive lembrando que, se para o estudante ele é um início, para o professor é a condensação e o tratamento didático de um conhecimento. Sua utilização em sala – por professores e alunos – também é um caminho que precisa ser mais bem compreendido.

2. Concepção de livro e materiais didáticos

Estamos entendendo como livro didático “um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”². Deve-se levar em conta a complexidade desse objeto, porque o livro didático não é “apenas” um livro, tampouco o é no sentido mais usual do termo, para ser lido, da primeira à última página. O livro didático precisa ser entendido como parte da história cultural da nossa civilização e como objeto que deve ser usado numa situação de ensino e aprendizagem e, nessa relação, há vários sujeitos: o(s) autor(es), editor, trabalhadores, e, sobretudo, professores e alunos.

Esse objeto tem significados diferenciados para cada um desses sujeitos e, como já assinalado em uma pesquisa³, pode, inclusive, ser referência de status em algumas ocasiões.

O livro didático é um instrumento que precisa ser mais bem utilizado pelo professor. O que estamos entendendo como melhor utilização é a exploração mais adequada das suas potencialidades.

Por exemplo, iniciar o trabalho com os alunos sobre um conteúdo pelas imagens contidas no livro didático e não pelo texto. Muitas vezes, o professor, preocupadíssimo em cumprir o programa e entendendo que sua missão é “expor uma matéria” vista conforme o que está no livro, deixa de utilizar um potencial importantíssimo do material didático, inclusive, levando em consideração que nossa cultura é muito visual e que os alunos têm seus olhares direcionados para as imagens⁴.

Outros instrumentos apresentados ou sugeridos nos livros didáticos também podem ser mais bem utilizados. No caso dos específicos de História: documentos transcritos como leituras complementares ao final de capítulos, mapas históricos e tarefas a serem desenvolvidas que, muitas vezes, não são de fixação de informações, mas de pesquisa, incentivadoras de debates e que também poderiam ser motivadoras iniciais de novos conteúdos. Sugestões de filmes, séries televisivas, histórias em quadrinhos, charges, ou seja, recursos que têm a imagem como veículo fundamental, necessitam de novos aportes informacionais para que sejam, adequadamente, trabalhados pelo professor.

Sobre todas essas questões, poderiam incidir os programas de formação continuada nos quais o foco seria: contribuir para um exercício docente que atingisse melhor seus objetivos, que, servindo-se do material didático mais utilizado, mais acessível – porque fornecido pelo Estado – garantisse a professores e alunos resultados mais satisfatórios.

Como já ressaltado em documento do próprio Ministério da Educação⁵, há a necessidade de prover as escolas de outros materiais didáticos, além do livro. Atlas históricos, CD-ROM específicos para a área, coletâneas de documentos históricos, os chamados livros paradidáticos que tratam de temas ou de aspectos de conteúdos históricos e jogos⁶ são fundamentais para o ensino.

3. A importância da escolha dos livros didáticos

Nenhum profissional deseja que tenhamos um único tipo de livro didático – o que se defende é a qualidade na diversidade.

No processo de escolha dos livros didáticos, é importante que sejam observados todos os aspectos enumerados nas resenhas do Guia do PNLD, afinal, o livro não se restringe ao texto. A partir da leitura atenta das resenhas que estão à disposição no Guia do PNLD será possível a escolha do livro coerente com o projeto político-pedagógico da escola, com a realidade na qual a escola se insere, com as concepções de sociedade, educação e história.

A avaliação destas obras foi feita por profissionais que conhecem o Ensino Fundamental e refletem sobre ele. Outra avaliação será realizada por professores e alunos e o objetivo é sempre a formação de cidadãos que pensem historicamente e, com isso, também, conquistem sua cidadania plena e ajudem a construir uma sociedade cada dia mais democrática.

Além da informação profissional necessária, tempo e instrumentos são fundamentais para essa escolha. O Guia do PNLD tem sido um desses instrumentos, é preciso que o professor assuma-se como sujeito avaliador – o mais importante – porque sua avaliação é feita a partir das informações fornecidas pela realidade de trabalho.

3.1. Cuidados que o professor deve ter no processo de escolha

É fundamental que o professor examine se a coleção ou o livro regional a ser escolhido é adequado para suprir as exigências de seu universo escolar e se poderá ser adaptado à situação concreta dos alunos da escola. Alguns pontos que o professor deve verificar são centrais:

Se a coleção é adequada ao projeto pedagógico da escola;

Se a linguagem e as referências são mais adequadas para alunos de cidade grande, de porte médio ou pequeno; de regiões urbanas ou rurais;

Se há grande complexidade de textos ou de atividades, o que supõe mais atenção do professor ao conduzir suas práticas docentes.

4. Por ações que potencializem o livro didático

Há necessidades de ações junto à formação inicial e continuada dos professores e também no fornecimento de subsídios informacionais e didáticos aos professores.

No que concerne à formação continuada de professores, por exemplo, seria fundamental o incentivo à criação de Cursos de Especialização em parceria com as Secretarias de Educação e com as Instituições Federais de Ensino Superior que tenham como objeto das disciplinas as potencialidades de trabalhos presentes nos livros didáticos. Isso faria com que os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio participassem ativamente da discussão do livro didático, proporcionando não só a troca de informações (experiências vivenciadas em sala de aula e análises produzidas sobre os livros didáticos) como a reflexão para novas abordagens e utilizações desse objeto, além de contribuir para a autonomia deles na avaliação dos livros didáticos. Também sugerimos:

- Incentivar a criação de Bibliotecas Didáticas, que poderiam subsidiar programas de extensão que tenham como base o livro didático de História.
- Incentivar a criação de sites/bancos de dados que fornecessem informações sobre imagens mais utilizadas nos livros didáticos (se é foto, pintura, gravura, estatuária, monumento; sua localização, datação, autor, o porquê da utilização dessa imagem etc.), outras imagens – não tão utilizadas – relativas aos mesmos temas, para que pudessem ser exploradas em sala de aula.
- Numa articulação efetiva com o Programa Nacional Biblioteca na Escola, viabilizar uma publicação e programas nas Tevês e Rádios Educativas que articulassem os livros de Literatura e História, incentivando o trabalho interdisciplinar e a ampliação do conceito de livro didático para professores e alunos.
- Incentivo ao registro de experiências vivenciadas em sala de aula, tendo o livro didático como centro do processo, tanto por professores quanto por alunos.
- Incentivos a projetos que proporcionem ao professor olhar para sua sociedade como fonte inesgotável de recursos e materiais didáticos como museus, praças, jornais, roupas, objetos etc.

4.1. Uma experiência⁷

O quadro “Independência ou Morte!”⁸, de autoria do pintor Pedro Américo, tem sido utilizado como imagem do processo de Independência política do Brasil na maioria dos livros didáticos. Convidamos os professores a iniciarem este tema na sala de aula pelas imagens presentes no livro didático que está sendo utilizado.

Seria de extrema importância ler o texto de autoria do pintor Pedro Américo intitulado “A pintura”⁹ e ver as justificativas do mesmo para os “erros” que vêm sendo apontados na obra, desde sua apresentação ao público. A partir deste texto, o professor pode organizar, inclusive, a apresentação de trechos do mesmo em que o autor explica o porquê das suas escolhas. É interessante, inclusive, para fazer uma comparação com as escolhas feitas pelos profissionais de História (pesquisador ou professor): porque trabalhar determinados temas e não outros, como tratá-los etc.

Há ainda a possibilidade de outras interpretações do fato representado¹⁰ ou, até mesmo, de re-leituras da obra¹¹. Sugere-se, também, a “desconstrução” da obra, recortando-a em quadrados, fazendo uma espécie de quebra-cabeças e analisando quadro por quadro.



Ilustração 1: Anexo 1



Ilustração 2: Anexo 2

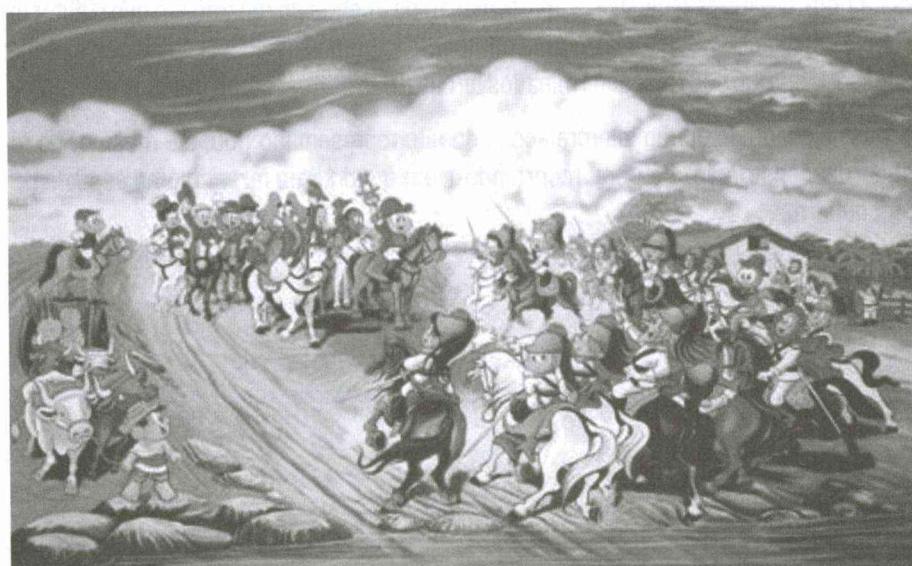


Ilustração 3: Anexo 3

NOTAS

¹ Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

² OLIVEIRA, João Batista Araújo et alli. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

³ Para entender a variedade de relações e representações sociais sobre esse objeto ver a citação a seguir como exemplo: “Para parcelas de alunos oriundos das camadas populares, a posse do livro associa-se a status, embora represente um ônus em seu parco orçamento como exemplifica a argumentação de um aluno em reação à proposta da professora em não adotar livro em um curso da periferia de São Paulo, valorizando a segurança que este material oferecia quando das 'batidas' de policiais em ônibus ou ruas. A posse do livro garantia uma certa situação social privilegiada, a possibilidade de um tratamento diferenciado pelas autoridades policiais”. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: DH/FAFICH/USP, 1993. (Tese de Doutorado). p. 2.

⁴ A diversidade de abordagens sobre essas questões é representada por uma significativa e estimulante bibliografia. KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001; JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas, SP: Papyrus, 1996 (Coleção Ofício de Arte e Forma); VOVELLE, Michel. *Imagens e Imaginário da História. Fantasmas e certezas nas mentalidades desde a Idade Média até o século XX*. São Paulo: Editora Ática, 1997; KOSSOY, Boris. *Realidades e Ficções na Trama Fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002; BURKE, Peter. *Testemunha ocular. História e Imagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2004; MANGUEL, Alberto. *Lendo Imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001; DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002; FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Televisão & Educação*. 2. ed Belo Horizonte: Autêntica, 2003; VANOYE, Francis. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Ofício de Arte e Forma).

⁵ BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

⁶ Há uma empresa que vem trabalhando no resgate de jogos de outras épocas históricas e de outras sociedades como forma de demonstrar que informações e valores contidos nesses jogos são representativos da visão de mundo daqueles povos. Para maiores informações, visitar o site www.origem.com.br.

⁷ Oficina “Uso e abuso do livro didático de História” organizada por Margarida Maria Dias de Oliveira, João Maurício Gomes Neto e Wesley Garcia Ribeiro Silva, em novembro de 2005.

⁸ *Independência ou Morte!* Pedro Américo, 7,60x 4,15 m. Museu Paulista – USP. Fotografia de José Rosael.

⁹ Publicado em: OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles e MATTOS, Cláudia Valladão de. (orgs.) *O Brado do Ipiranga*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Museu Paulista da Universidade de São Paulo, 1999. (Anexo 1)

¹⁰ Ver anexo. Imagem também muito presente nos livros didáticos. *Proclamação da Independência*. François-Rene Moreaux, 2,44 x 3,83 m, 1844. Museu Imperial de Petrópolis. Fotografia de Rômulo Fialdini. (Anexo 2)

¹¹ Ver anexo. SOUSA, Maurício de. *História em quadros*. São Paulo: Globo, 2002. (Anexo 3)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo: DH/FAFICH/USP, 1993. (Tese de Doutorado).

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**. História e Imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação**. 2. ed Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, SP: Papyrus, 1996 (Coleção Ofício de Arte e Forma).

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles e MATTOS, Cláudia Valladão de. (orgs.) **O Brado do Ipiranga**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Museu Paulista da Universidade de São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et alli. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

SOUSA, Maurício de. **História em quadrões**. São Paulo: Globo, 2002.

VANOYE, Francis. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Ofício de Arte e Forma).

VOVELLE, Michel. **Imagens e Imaginário da História**. Fantasmas e certezas nas mentalidades desde a Idade Média até o século XX. São Paulo: Editora Ática, 1997.

8

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA¹

Almir Félix Batista de Oliveira²
Ana Larissa Cardoso
Magna Rafaela Gomes³

escolha desse Edital como referência não é nada ingênua, principalmente por se tratar de uma das maiores políticas públicas desenvolvidas no âmbito do MEC, não só em abrangência como em valores monetários empregados, como pelo fato de tal processo avaliativo ter se tornado o maior selo de qualidade para as Editoras que produzem livros didáticos no Brasil.

Para o Edital 2010, são Livros Didáticos Regionais:

Os livros, assim denominados, regionais são impressos que registram a experiência de grupos que se identificam por fronteiras espaciais e socioculturais, seja na dimensão de uma cidade, um estado ou uma região do Brasil e que são utilizados em situação didática no ensino de história. A produção de tais livros deve respeitar os mesmos critérios acima relacionados e, também, não pode em nenhuma hipótese incorrer nos seguintes equívocos:

01-Deixar de explicitar os conceitos de local e/ou região empregado na obra;

02-Interpretar a realidade regional de forma estereotipada, classificando identidades locais como superiores ou inferiores, veiculando regionalismos xenófobos, estimulando o conflito entre formações sociais que tiveram trajetórias marcadamente diferenciadas;

03-Abordar a experiência regional isoladamente, sem levar em conta as suas inter-relações com processos históricos em macroescala, na longa duração, ocorridos para além das fronteiras regionais;

04-Abordar a experiência local, apenas, como repetição abreviada de processos históricos em macroescala, ocorridos para além das fronteiras regionais;

05-Abordar a experiência local, apenas, em seus traços pitorescos e anedóticos, assemelhando o livro didático a um roteiro para a visita turística.

Além de evitar os equívocos anunciados acima, o Manual do Professor deve conter:

01-Justificativa sobre o valor do ensino de história local/regional para a formação das crianças e adolescentes;

02-Informação sobre a metodologia de ensino de história local/regional;

03-Sugestões teóricas para auxiliar ao professor no seu trabalho de estabelecer relações entre o particular e o geral, o próximo e o distante, a experiência local e a experiência nacional/global;

04-Informações sobre a existência e sugestões para a utilização dos lugares de memória e dos repositórios de fontes sobre a experiência local/regional.

Exposto o que sugere o Edital, gostaríamos agora de refletir um pouco sobre algumas questões importantes derivadas das considerações do mesmo.

Começamos afirmando que, mesmo com todas essas exigências colocadas no Edital para a produção dos chamados Livros Didáticos Regionais, estes, na maioria das vezes, não são capazes de dar conta das singularidades locais, das particularidades circunscritas a determinadas fronteiras espaciais ou socioculturais. Um livro sobre História do Rio Grande do Norte, mesmo contendo informações mínimas, não será um livro sobre a História do Cariri norte-riograndense ou sobre a cidade de Mossoró, a cidade de Caicó.

Torna-se algo primordial para a relação ensino-aprendizagem que o professor, além de assumir o papel de mediador entre os alunos e os livros utilizados, seja capaz de produzir materiais didáticos para dar conta dessas singularidades, apontadas anteriormente. Que, a partir da socialização e compartilhamento de sua experiência com colegas, seja capaz de fazer reflexões e didatizar esse saber acumulado.

Além dos professores em suas práticas cotidianas de sala de aula, uma instituição que tem um papel importante e deve assumi-lo de forma consistente e responsável é a Universidade. Existe uma série de trabalhos produzidos pelos Cursos de História sobre os lugares em que estes estão inseridos que não podem simplesmente continuar esquecidos nas prateleiras. Eles podem, sim, servir de material de pesquisa ou até mesmo, se didatizados, podem vir a se tornar material didático a ser usado por professores e alunos.

É de fundamental importância que os conteúdos abordados por estes materiais didáticos colaborem com o processo de construção de identidade dos alunos devendo, para tal, partir do cotidiano destes, fazendo parte do horizonte de conhecimento assimilado e assimilável por estes, afinal, é sempre bom lembrar que estamos nos relacionando com alunos do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, os quais, em sua grande maioria, ainda não desenvolveram uma capacidade de abstração que os possibilite relacionar coisas que acontecem, digamos, em nível de nação e como isso interfere diretamente em seu cotidiano.

Em decorrência da necessidade de se trabalhar com conteúdos que colaborem com a construção da identidade dos alunos, os professores devem agir no sentido de produzir uma nova percepção acerca dos chamados lugares de memória, inclusive, buscando discutir, com essas instituições, o papel que elas possam ter na relação ensino-aprendizagem da história da localidade ou da região. Ainda em relação a esses lugares, é necessário pensar: que outros recursos dispõem a escola para realizar o ensino?

Em contrapartida, esse são lugares que podem assumir posturas políticas e, portanto, formar cidadãos, complementando, contribuindo na tarefa a ser desempenhada pelo professor e pela escola. Além disso, são lugares privilegiados, em que, a partir das atividades propostas, podemos educar os sentidos. Por fim (e não menos importante), além de intimamente ligado à questão da identidade, são lugares que podem formar o sentimento de pertença.

3. Os livros didáticos regionais, os lugares de memória e a Educação Patrimonial como possibilidade de integração

Tomando-se como ponto de partida o Edital 2010 e folheando alguns livros submetidos ao processo de avaliação realizado pelo MEC, podemos observar, em vários deles, sugestões feitas aos professores de visitas a museus, a monumentos, a centros de cultura, entre outros lugares, já corriqueiramente chamados de lugares de memórias, como um elemento a ser explorado por este na relação de ensino-aprendizagem com os alunos.

Para nós, é fundamental que tais propostas levem em consideração três conceitos a princípio não tão novos, mas que, na maioria das vezes, são bastante esquecidos: os de História Local (como referência primordial para a utilização não só da Educação Patrimonial (EP), como do próprio uso dos chamados lugares de memória), o de Cultura Material e o de Cultura Imaterial.

O ensino de História Local pode e deve ser tomado como um dos principais pontos de partida para a aprendizagem histórica. Utilizar-se da História Local pode significar o trabalhar com a realidade mais tangível em que convivem professores, os alunos, a comunidade/sociedade e o lugar em que vivem. Sabemos que o local é o espaço primeiro de ação do homem, sendo assim, o ensino da História Local deve propiciar a possibilidade de reflexão permanente e continua acerca das ações dos que ali convivem não só como sujeitos históricos, mas principalmente como cidadãos. Nesse sentido, o ensino de História Local deve configurar-se não somente como um espaço de construção da reflexão crítica da realidade social, considerando-se que o local e o presente são referentes para o processo de construção de identidade, mais de como é possível interferir nesta realidade.

Para a antropologia e para a arqueologia, denomina-se **cultura material** o conjunto de objetos - tecidos, utensílios, ferramentas, adornos, meios de transporte, moradias, armas, etc. - que formam o ambiente concreto da vivência de uma determinada sociedade. Para a História, este conceito ganhou relevância, a partir da ampliação do conceito de fonte histórica⁴ e os trabalhos realizados/desenvolvidos pela terceira geração do *Annales*⁵. No intuito de superar uma série de obstáculos impostos pelo meio ambiente, o homem vem criando diversos utensílios e implementos, aproveitando matérias-primas encontradas na natureza. Com o desenvolvimento das diversas culturas e sociedades, foram sendo elaboradas formas que, além de úteis, fossem consideradas belas, com acabamento que proporcionasse satisfação ao usuário e ao observador. Tudo isso refletia (e reflete) o modo de pensar e os valores de cada cultura e cada sociedade.

Cultura Imaterial ou patrimônio cultural intangível é uma concepção que abrange as expressões culturais e as tradições que um grupo de indivíduos preserva em respeito da sua ancestralidade, para as gerações futuras. São exemplos disso: os saberes, os modos de fazer, as formas de expressão, celebrações, as festas e danças populares, lendas, músicas, costumes e outras tradições. Constitui-se em debate recente, ganhando notoriedade há bem pouco tempo, porém sua consubstanciação iniciou-se na própria ampliação da noção de cultura em fins da década de 60 início da década de 70 e também na ampliação do conceito de fonte histórica.

A incorporação desses três importantes conceitos à prática de visita dos chamados lugares de memória ganha um importante significado a partir da utilização da Educação Patrimonial como referência para o aprendizado da História. Porém, o ato de visita ou de utilização dos lugares de memória sugeridos por alguns livros didáticos como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem não pode ser pensado, ou mesmo realizado sem um conhecimento mais profícuo do próprio lugar, da teoria/metodologia da EP e de planejamento/organização que possa resultar em uma ação que seja, ao mesmo tempo, positiva e produtiva para todos.

Outro aspecto de extrema importância é a possibilidade de leituras novas ou mesmo de releituras acerca desses lugares de memória. Nessa perspectiva, a EP pode ser usada como forma de superação dos limites de utilização de uma concepção de História Local calcada somente nos heróis e fatos de extrema importância para a comunidade local e que vê nesses monumentos, museus e demais lugares, locais de preservação de uma memória enaltecida e mantenedora de um *status quo*. Ou seja, pode-se despertar nos alunos a consciência de que, para além desses personagens e momentos importantes, a história (inclusive, a de sua comunidade) é feita por todos, e não somente por poucos.

Devemos refletir também sobre os novos papéis a serem assumidos por estes lugares e por estas instituições. De lugares consagrados ou sacralizados a memória de alguns a lugares de reflexão sobre os problemas que afligem a sociedade, possibilitando o descortinar de novas ideias e contribuindo para o desenvolvimento não só dos alunos, mas também, por consequência, da comunidade na qual estão inseridos.

Os museus, desde o fim do século passado, vêm experimentando importantes mudanças na suas formas de agir em relação às sociedades/comunidades nas quais estão inseridos, especialmente a partir da década de 1970, e que tem, na Mesa Redonda de Santiago do Chile de 1972, um dos seus principais marcos. O movimento da Nova Museologia⁶ (que adotou como sua maior prioridade a intervenção social) fez com que aquela velha máxima antes tão propagada, de que *museu é lugar de coisa velha*, fosse abandonada ou trocada pelas preocupações que estes passaram a ter com o presente vivenciado por estas sociedades/comunidades. Mudanças de ordem interna, que vão desde a utilização de novas tecnologias até o adotar de novas posturas em relação à forma como são apresentados os acervos pertencentes a estes. Mudanças de ordem externa, como as ações mais integradas desenvolvidas com escolas e comunidades das quais estes fazem parte.

4. O Museu Café Filho como local de ensino-aprendizagem via EP

A proposta de educação patrimonial aqui apresentada foi realizada no mês de Novembro do ano de 2008, no atual espaço construído em homenagem à figura do potiguar João Café Filho. O Museu Café Filho, idealizado pelo Governador Tarcísio de Vasconcelos Maia, foi inaugurado solenemente em 12 de março de 1979. Para a construção do acervo pessoal do homenageado, foram trazidos do Rio de Janeiro cerca de 200 livros e parte do imobiliário pertencente a Café Filho⁷.

No museu acima referido, desenrolaram-se momentos da vida pessoal, política e jornalística da figura em questão. A Casa de Café Filho funcionou também como Sindicato Geral dos Trabalhadores - momento de intensos embates políticos e sindical, resultantes dos movimentos desenrolados tanto em nível nacional quanto estadual - o sindicato aqui referido disponibilizava, para seus operários e descendentes, cinco escolas, uma charanga, um teatro ao ar livre, uma tipografia e escritórios de advocacia.⁸

A atividade realizada no museu foi anteriormente formulada e apresentada por um grupo de graduandos do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, fazendo parte de um recurso metodológico e avaliativo pertencente à disciplina Seminário de Metodologia da História I, sob orientação da Professora Margarida M. Dias de Oliveira, e foi posteriormente apresentada, por parte dos alunos do grupo inicial⁹, em um dos módulos do Curso de Extensão **Livros didáticos de História: escolhas e utilizações**, promovido pelo Departamento de História e pela Pró-Reitoria de Extensão da UFRN, sob coordenação também da Professora Margarida Dias, voltado para os professores da rede pública do Estado do RN, da rede pública do município de Natal, da rede pública de municípios circunvizinhos à capital e professores da rede privada.

O acervo existente é constituído por móveis pessoais, objetos diários, fotografias, documentos, livros, cartas, presentes recebidos como forma de homenagem. Utilizamos todos os espaços do museu e parte de seus objetos com o intuito de incentivar a percepção, de forma direta e lúdica, por meio das fontes expostas, dos principais momentos e atividades realizados e vivenciados por Café Filho.

Em um primeiro momento após a recepção do grupo participante da atividade, dirigimo-nos para o pavimento superior, onde se encontram expostos objetos pessoais de Café Filho, tais como: álbum de fotografia, documentos, óculos, caneta, cama, fotografia de sua mãe, entre outros objetos. Os participantes sentaram-se de forma circular e, a seguir, cada um recebeu um papel, no qual seria escrita uma palavra que indicasse uma característica comum entre a pessoa que registrava e o colega sentado à sua direita. Feito isso, os participantes foram, um a um, falando a respeito das características com as quais se identificaram com seus colegas.

Após esse primeiro momento, os participantes foram convidados a observar os objetos que se encontravam dispostos no pavimento do Museu. O objetivo era incentivar uma aproximação com a figura do *Homem* Café Filho e desmitificar/alterar a concepção do mesmo, resumido apenas à figura de político ou de uma visão de um indivíduo sem qualquer ligação intensa com a história do Estado e de sua população. A partir da dinâmica de tentar apontar objetos tidos, a uma primeira percepção, como ponto em comum entre Café Filho e o participante da proposta de educação patrimonial, tais como óculos de grau, álbum de fotografia, rede, foram percebidos como fazendo parte também de um cotidiano do grupo participante da atividade.

Em um terceiro momento, os participantes foram levados ao andar inferior do Museu sendo divididos em dois grupos (cada qual orientado por uma das responsáveis pela proposta) e seguiram para diferentes partes do museu. Em cada um desses locais, solicitou-se aos grupos que estes revelassem aspectos, evidenciados pelos objetos expostos, da vida de Café Filho como advogado, político, jornalista e sindicalista.

Ambos foram ao encontro de objetos representativos de homenagens recebidas por Café Filhos no Exterior e em estados brasileiros. Depois da realização da atividade com os grupos, partimos para uma reunião com todos os participantes, cujo objetivo era o de explanar o que foi observado nos dois espaços. O objetivo das formuladoras da proposta era que os visitantes percebessem a importância da figura política de Café Filho, exercida no Brasil e em diversos países visitados pelo mesmo, observando que a figura desse potiguar ultrapassou as fronteiras regionais e nacionais e considerando a que se deve esse reconhecimento. A situação funcionou também como espaço para conhecimento de algumas atuações políticas, destacando-se quais eram os posicionamentos e características políticas de Café Filho.

No momento seguinte, realizamos uma atividade em que todo o espaço do museu fora utilizado como para a realização da mesma. Dividiram-se novamente os participantes em dois grupos, com a proposta de que cada um percebesse e apresentasse objetos do museu ligados à atuação de Café Filho como jornalista, sindicalista, político e advogado.

Algumas reportagens expostas, escritas pelo mesmo e publicadas em jornais locais, foram escolhidas para representá-lo como jornalista. A sua atuação como advogado foi representada por documentos que comprovavam esta atividade.

O livro de autoria de Café Filho, intitulado *Do Sindicato ao Catete - Memórias Políticas e Confissões Humanas*, foi exemplificado como objeto ligado ao sindicalismo. De um modo geral, percebeu-se também que o próprio espaço do museu foi palco de intensos embates e manifestos políticos originários de sua atuação como sindicalista, e, como afirmado anteriormente, as atividades que eram realizadas nesse espaço também estavam ligadas a essa atuação, constituindo um local de intensa circulação de operários.

A fotografia de Café Filho com a faixa da presidência da República foi utilizada como objeto para a atuação do mesmo como político, e foram colocados em questão alguns momentos do processo de ocupação do cargo.

Para se pensar na relação e cumplicidade, utilizou-se uma fotografia na qual está representado um cumprimento entre Getúlio Vargas e Café Filho. Tivemos o objetivo de refletir se essa imagem, de fato, representava a relação existente entre os dois políticos, colocando em discussão questões que desmistificavam essa suposta relação, tais como: a falta de interesse (em alguns momentos), por parte de Getúlio Vargas, em apoiar as candidaturas de Café Filho, ou a ida de Café Filho para outros países, durante o período Vargas (principalmente no Estado Novo), com o intuito de refugiar-se das pressões políticas, além das conspirações realizadas por familiares de Getúlio Vargas após o suicídio do mesmo.¹⁰

Para concluir o trabalho, os professores foram encaminhados ao pátio do Museu, e lá foi realizada uma minigincana que envolvia questões acerca da vida da cidade de Natal na época em que Café Filho governou e os monumentos erguidos na cidade para homenageá-lo. Nesse momento, os alunos encontravam-se divididos em dois grupos grandes.

O trabalho foi avaliado pelo professor do curso e pelos demais professores que participaram da proposta como público do Museu. A avaliação constou de um momento final de reflexão a respeito da proposta apresentada, abrindo espaços para comentários dos visitantes e comentando as diversas possibilidades de participação, educação, inserção, conhecimento, envolvimento que atividades desse tipo proporcionam em sala de aula e também como um novo modelo de visita aos museus.

5. Outras possibilidades

Muitos livros didáticos regionais atualmente já trazem sugestões de visitas a lugares de memória para facilitar a relação ensino-aprendizagem com os alunos. Nesse sentido, antes de elencar algumas sugestões e preocupações que devem ser adotadas pelos professores, gostaríamos de lembrar uma questão importante para a boa utilização da EP. Ressaltamos, mais uma vez, que a EP pode ser aplicada com todos os integrantes dos grupos sociais, sem distinção de etnia, sexo, religião, classe social, idade, etc., não nos esquecendo de decidir quais habilidades, conceitos e conhecimentos devem ser adquiridos pelos alunos e de que modo a atividade insere-se no currículo e no trabalho com outras disciplinas. Esse processo de aprendizagem vem facilitando o reconhecimento por várias camadas da sociedade das relações que devem ser mantidas com o patrimônio, seja ele protegido ou não.

Seguem algumas questões e sugestões de atividades que podem, a partir de adaptações prévias, ser utilizadas em mais de uma atividade.

Trabalhando com praças e monumentos:

É possível articular essa atividade com outras disciplinas da escola? Quais?

Quais atividades podem ser feitas em conjunto?

Qual o nome oficial da praça?

Quem deu esse nome oficial à praça?

Os alunos brincam nessa praça?

Eles sabem o nome oficial da praça?

O que esse nome significa para eles?

Há quanto tempo existe essa praça?

Existe algum monumento ou estátua na praça?

Quem esse monumento ou estátua na praça homenageia?

Eles conhecem esse homenageado?

Existem fotos antigas da praça?

Seus avós ou pais conhecem a praça? Eles já participaram, em algum momento da vida deles, de alguma atividade nessa praça?

Se a praça sofreu alterações, solicite que eles perguntem aos seus avós ou pais para descreverem como era a praça antigamente.

Essa praça já teve outro nome ou é conhecida por outro nome por aqueles que a conhecem?

Quem construiu a praça?

Eles dariam outro nome à praça? Por quais motivos eles dariam outro nome à praça?

Solicite que colham informações sobre a praça com parentes ou com moradores em volta da mesma.

Peça-lhes que façam uma redação descrevendo a praça.

Peça-lhes que façam um desenho da praça.

Faça uma linha do tempo a partir das fotos da praça, verificando as mudanças e as permanências da mesma.

6. Algumas Considerações Finais

As nossas leituras e análises têm demonstrado que ocorreu uma mudança significativa na confecção dos chamados Livros Didáticos Regionais (apesar de ainda encontrarmos trabalhos produzidos de forma padronizada sobre as diversas regiões brasileiras). A preocupação com a valorização da História Local/Regional (inclusive, definindo-a teoricamente) tem ocorrido com maior frequência, assim como alguns trabalhos têm apontado a utilização dos chamados lugares de memória como facilitadores da relação ensino-aprendizagem, diminuindo, assim, toda uma gama de antigas reclamações que se faziam presentes quando da análise destas obras. As exigências aprimoradas nos Editais de avaliação promovidas pelo MEC têm surtido efeito no sentido de garantir qualidade no material comprado e distribuído nas escolas públicas em todo o território nacional.

Porém, mesmo assim, gostaríamos de reafirmar algumas questões já abordadas em nosso texto. O papel que deve assumir o professor na produção de materiais didáticos para além do próprio livro didático é de fundamental importância, inclusive, para descortinar quaisquer pretensões ideologizantes por parte dos autores. Em se tratando daqueles trabalhos, mesmo abordando a História Local/Regional, não dão conta de muitas das singularidades que permeiam as comunidades em que a escola está inserida e que não podem ser esquecidas, afinal, dizem respeito ao cotidiano das alunas e alunos. Quanto ao papel das próprias Universidades, no compromisso de encontrarem formas de didatizar ou dar aos professores acesso às diversas monografias produzidas em suas disciplinas ou como requisito para a obtenção dos diplomas de graduação, elas devem assumir uma nova postura no sentido de colaborar com o aprendizado e com o desenvolvimento da comunidade em que estão inseridas. Estas são questões fundantes e fundamentais para a reavaliação e para se adotarem novas práticas no sentido de tornar o processo educativo mais qualificado, eficiente e eficaz.

Outra questão de extrema importância diz respeito à inclusão da Metodologia da Educação Patrimonial como componente curricular para a formação do profissional de História, não só como ação prática, mas a partir de discussões aprofundadas, podendo-se ampliar o entendimento e a produção coletiva do conhecimento histórico e do conhecimento histórico escolar. Essa assertiva fundamenta-se em prática observada a partir de disciplinas ministradas por mim enquanto professor na área de Patrimônio, no Curso de História da UFRN e nos cursos de curta duração ministrados em eventos na área de História e também de Patrimônio, além de discussões realizadas com profissionais e futuros profissionais de História. Verificamos uma participação, principalmente em cursos, de professores de História que buscam encontrar formas facilitadoras da relação ensino-aprendizagem, apoiadas na utilização da História Local, do Patrimônio Cultural (material e imaterial) e, como é sempre bom lembrar, a Educação Patrimonial tem, em sua base constitutiva, a busca pela aproximação dos educandos com a comunidade na qual estes estão inseridos, valorizando a História Local e criando o sentimento de pertença e de identidade cultural.

NOTAS

¹ O presente artigo é fruto do curso de extensão realizado pelo Departamento de História e pela Pró-Reitoria de Extensão da UFRN e intitulado **Livros didáticos de História: escolhas e utilizações, sob coordenação da Professora Margarida Maria Dias de Oliveira. O módulo intitulado Educação patrimonial e ensino de História nos livros didáticos de História** foi ministrado por mim e contou com a colaboração das alunas do Curso de História da UFRN, Ana Larissa Cardoso e Magna Rafaela Gomes. Para a **realização** do artigo, adotamos a seguinte divisão: as alunas seriam responsáveis pela escrita da atividade prática (sob minha supervisão), e eu seria responsável pelo restante do artigo.

² Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de História, com ênfase em Memória, Patrimônio Histórico e Educação Patrimonial. Tem experiência também na área de Turismo e sua relação com a apresentação/preservação/manutenção do patrimônio cultural.

³ Alunas do Curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

⁴ A ampliação do conceito de fonte histórica foi de importância fundamental, principalmente pela incorporação de novas fontes na atividade de pesquisa e da construção das narrativas por parte do historiador. Fugiu-se daquela concepção tradicional de que as fontes para a pesquisa histórica não poderiam ir dos documentos escritos e respaldados pela tutela oficial, portadores de uma “verdade intrínseca”, sendo estes as únicas fontes confiáveis para se escrever a História, para uma concepção mais abrangente onde pode ser incorporada a cultura material, os relatos orais, a fotografia, o cinema, a literatura, ou seja, uma série de outros tipos documentos que foram também alçados à condição de fonte histórica.

⁵ Já podemos observar nos trabalhos de Marc Bloch, de Lucien Febvre (co-fundadores da Revue de Annale ou *Annales d'Histoire Économique et Sociale* em 1929, passando a ser conhecido como Movimento dos Annale) e de Fernand Braudel (dirigente da chamada segunda geração), principalmente quando da escolha dos seus temas de pesquisa uma ampliação do conceito de fonte histórica, da adoção da interdisciplinaridade como fio condutor dessas pesquisas e de uma forma de temporalização ou recorte cronológico para as mesmas. Porém, é com a chamada terceira geração composta por pesquisadores como: Jacques Le Goff, Georges Duby, Marc Ferro, Pierre Nora, entre outros, que podemos verificar uma predominância dessas novas fontes históricas, inclusive, com a eliminação de uma velha falsa questão que era a valorização das fontes em primárias (documento escrito – de maior importância) e as secundárias (outras fontes – de menor importância).

6 O Movimento da Nova Museologia tem em Hugues de Varine-Bohan, que, na década de 1970, foi diretor do ICOM (Conselho Internacional de Museus) e que visitou mais 75 países com o objetivo de renovar a função social dos museus, um de seus mais importantes teóricos. Para este autor, “o museu tanto é um meio como um fim” e “deve-se abrir a tudo o que contribui para a vida”. Para Varine-Bohan, uma das principais e talvez a mais importante contribuição para se pensar o novo papel a ser desempenhado pelos museus é a de Paulo Freire e a sua Teoria da Educação como prática libertária e conscientizadora, ou seja, a transformação do homem-objeto da sociedade de consumo, objeto do mundo atual, objeto do mundo técnico em homem-sujeito. Pensado dessa forma, o museu assume as funções de uma instituição didática e renovadora.

7 SOUZA, Itamar. **João Café Filho e Onofre Lopes**, Fascículo 7, Diário do Rio Grande do Norte. P. 178. 1999.

8 SOUZA, Itamar. **1935: Os comunistas**. Fascículos 5, Diário do Rio Grande do Norte. p. 117. 1999.

9 Este módulo se intitulou **Educação patrimonial e ensino de História nos livros didáticos de História** e foi ministrado por mim, tendo a participação na condução das atividades das colegas Ana Larissa e Magna Rafaela.

¹⁰ Em seu livro *Do Sindicato ao Catete - Memórias Políticas e Confissões Humanas*, Café Filho relembra e descreve embates ocorridos entre Getúlio Vargas e o mesmo e o não apoio dos familiares do então presidente Vargas após o suicídio do mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. IN: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1)

CAFÉ FILHO, João. **Do Sindicato ao Catete – Memórias Políticas e Confissões Humanas**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1966.

CENTRO DE MEMÓRIA DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Cadernos do CEOM**. Educação Patrimonial e Fontes Históricas. Ano 14. N.º 12. Chapecó: Argos, 2000.

CENTRO DE MEMÓRIA DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Cadernos do CEOM**. Educação Patrimonial. Ano 20. N.º 26. Chapecó: Argos, 2007.

Guia Básico de Educação Patrimonial. Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro. Brasília, Museu Imperial/IPHAN/MinC, 1999

Guia de Orientação Metodológica para Monitores. Eveline Grunberg. Recife: Projeto Escola Aberta, 2004.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOUZA, Itamar de. **João Café Filho e Onofre Lopes**. Fascículo 07. Projeto Ler. Natal: Diário do Rio Grande do Norte, 1999: 178

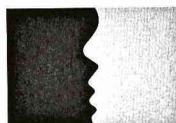
SOUZA, Itamar de. **1935: os comunistas**. Fascículo 05. Projeto Ler. Natal: Diário do Rio Grande do Norte, 1999.

KLAMT, Sergio Célio e SOARES, André Luis Ramos (Orgs.). **Educação Patrimonial**: teoria e prática. Santa Maria: Ed. UFSM, 2008.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. Patrimônio, memória e ensino de história. **IN**: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de, CAINELLI, Marlene Rosa e OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (Orgs.). **Ensino de história**: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal: EDFURN, 2008

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA. DEPARTAMENTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO. **O Direito à Memória**: patrimônio histórico e cidadania/DPH. São Paulo: DPH, 1992.

SOARES, André Luis Ramos (Org.). **Educação Patrimonial**: relatos e experiências. Santa Maria: Ed. UFSM, 2003.



www.cchla.ufrn.br

Livros didáticos de História: escolhas e utilizações

ORGANIZADORES:
Margarida Maria Dias de Oliveira
Almir Félix Batista de Oliveira

ISBN: 978-85-7273-551-3

DHIS



ANPUH-RN



05