



UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

# **O LIVRO DIDÁTICO NA AULA DE HISTÓRIA: A AÇÃO DOCENTE**

MARIA RANYELLE DINIZ

CAJAZEIRAS-PB

2015

MARIA RANYELLE DINIZ

# O LIVRO DIDÁTICO NA AULA DE HISTÓRIA: A AÇÃO DOCENTE

Monografia apresentada à disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Graduação em História da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção de nota.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lucinete Fortunato

CAJAZEIRAS-PB

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096  
Cajazeiras - Paraíba

D585l    Diniz, Maria Ranyelle  
          O livro didático na aula de história: a ação docente. / Maria  
          Ranyelle Diniz. - Cajazeiras: UFCG, 2015.  
          80f.  
          Bibliografia.

Orientador (a): Prof. Dra. Maria Lucinete Fortunato.  
Monografia (Graduação) – UFCG.

1.História- ensino. 2. Livro Didático. 3. Ensino de história. 4. Ação  
docente- Licenciatura em história. I. Fortunato, Maria Lucinete.  
II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU –94:37

MARIA RANYELLE DINIZ

**O LIVRO DIDÁTICO NA AULA DE HISTÓRIA: A AÇÃO DOCENTE**

Aprovado em: 10 / 12 / 2015

Orientadora: Maria Lucinete Fortunato

Profª. Drª. Maria Lucinete Fortunato

Rosemere O. de Santana

Profª. Drª. Rosemere Olímpio de Santana

(Examinadora)

Rosilene Alves de Melo

Profª. Drª. Rosilene Alves Melo

(Examinadora)

Prof. Drª. Ana Rita Uhle

(Examinador suplente)

Cajazeiras-PB

2015

Dedico este trabalho:

A minha família, por todo amor e  
dedicação que sempre me deram.

Ao Renan Lacerda Lima, pelo apoio  
quando mais precisei proporcionando-  
me palavras e ações de estímulo e força,  
o que me ajudou a não desistir dessa  
trajetória e principalmente me  
possibilitou um crescimento profissional  
e humano.

E a todos aqueles que direta ou  
indiretamente contribuíram e me  
apoiaram.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que contribuíram no decorrer deste trabalho, em especial:

A Deus, por seu infinito amor por mim, me guiando sempre pelo caminho certo e a quem devo a minha vida.

A Nossa Senhora, por sempre interceder por mim, ouvindo minhas preces nos momentos de aflições, e sendo sempre a principal companheira nas altas horas da noite.

A minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lucinete Fortunato, que teve papel fundamental na elaboração deste trabalho, por meio de críticas, sugestões e observações.

A minha mãe, Irene Francisca, o meu exemplo de vida, quem me ensinou os valores da vida que me tornaram a pessoa que sou hoje! Serei eternamente grata por tudo, principalmente pelo apoio e carinho.

As minhas duas irmãs, Maria Rosienne e Maria Rosielle, pelo companheirismo, principalmente a Rosielle pelas tantas vezes que me cedeu a sua casa nos momentos que precisei.

Ao meu namorado, Renan Lacerda, que durante todo esse tempo se tornou o maior ouvinte de meus problemas e aflições, sempre me apoiando e dando força para não desistir. Muito obrigada!

Aos professores do Curso de História, agradeço todo o conhecimento transmitido a mim durante esses longos anos, principalmente aqueles que fizeram de suas aulas um tipo de experiência para o mundo que nos espera nessa profissão.

A todos os meus colegas da turma 2011.1, pelos momentos de descontração, de sofrimento e crescimento juntos. Nunca esquecerei o tempo que passamos juntos e os momentos felizes, as ajudas mesmo que indiretamente em qualquer situação, pois sempre aprendemos uns com os outros. Mas não poderia esquecer-me de deixar o meu agradecimento e carinho mais que especial a alguns deles, que durante esse tempo de formação se tornaram pessoas amigas e companheiras para toda hora, foi muito bom conhecer e ter compartilhado todos os momentos da vida acadêmica com vocês, rirmos muito, até mesmo, nos momentos de sofrimento: Jucicleide Dias, obrigada pelo incentivo e por toda ajuda estendendo a mão sempre que precisei, cedendo sua casa nos dias que precisei e pela amizade que irá durar toda a vida. A Maria de Sousa Abreu sou

grata pela sua amizade e companheirismo, por todo tipo de ajuda que me ofereceu sem medir esforços e também por ceder sua casa quando mais precisei. A você também Cícera Dantas, que mesmo tendo desistido do curso se tornou uma grande amiga durante o tempo que estudamos juntas, não poderia esquecer-se de você, pois era um membro do quarteto.

A minhas tias Lindalva e Rosilene, que me ajudaram financeiramente por um bom tempo, e nunca disseram não, mesmo nos dias difíceis. Obrigada imensamente pela ajuda, pois sem ela não teria conseguido chegar até aqui, em meio a tantas dificuldades que passei.

Também não poderia deixar de agradecer a Margarida Maria Dias de Oliveira, professora da UFRN, que analisou e criticou meu trabalho antes mesmo de concluído, e me doou alguns livros de sua autoria, o que me ajudou bastante no encaminhamento desta pesquisa. Grata eternamente!

Ao professor Fernando Araújo, que se dispôs em me ajudar com as burocracias da escola em que se realizou a pesquisa.

Enfim, a todos e a todas que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho. Meus sinceros agradecimentos.

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

(Paulo Freire)



## RESUMO

Este estudo problematiza o uso do livro didático de História na sala de aula, na atualidade, tendo como *locus* de pesquisa a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.<sup>a</sup> Dione Diniz Oliveira Dias, do município de Sousa-PB. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica sobre o tema enfocado, fontes documentais – LDB, PCN's, etc. - e de entrevistas semiestruturadas, com professores de História e alunos da referida escola. O objetivo principal não foi investigar apenas a qualidade do livro didático, mas, principalmente, abordar a ideia do perfil de um profissional bem qualificado e apto para a utilização desse material, verificando a dificuldade do seu uso no ambiente de trabalho e, ao mesmo tempo, pensando o livro didático como um artefato cultural, cuja importância para o ensino-aprendizagem envolve diferentes sujeitos, dentre eles, o professor e o aluno. Para tanto, consideramos as questões relacionadas à formação do docente e à produção desse material, numa busca contínua para novas interpretações e questionamentos acerca do seu uso e melhoramentos na prática escolar.

**Palavras-chave:** Livro didático; Ação docente; Ensino de História.

## **ABSTRACT**

This study discuss the use of the textbook of history in the classroom, at present, having as research locus the State School of Elementary and Secondary Education Prof. Dione Diniz Oliveira Dias, the municipality of Sousa-PB. The survey was conducted through literature review on the subject focused, documentary sources - LDB, NCPs etc. - and the application of semi-structured interviews with history teachers and students of that school. The main objective was not to investigate only the quality of the textbook, but mainly address the idea of the profile of a well qualified and professional able to use this material, checking the difficulty of its use in the workplace and at the same time thinking the textbook as a cultural artifact, whose importance to the teaching-learning involves different subjects, among them, the teacher and the student. To this end, we consider the issues related to the training of teachers and the production of this material, in a constant search for new interpretations and questions about its use and improvements in school practice.

**Keywords:** Textbook; Teaching activities; History teaching

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 LIVRO DIDÁTICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: POLÍTICAS PÚBLICAS E ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>16</b>
1.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO MATERIAL CULTURAL.....	16
1.2 LIVRO DIDÁTICO E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	19
1.3 PLANEJAMENTO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL: O PAPEL DO PROFESSOR.....	25
<b>2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E USO.....</b>	<b>31</b>
2.1 PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO.....	31
2.2 O LIVRO DIDÁTICO NO COTIDIANO ESCOLAR.....	34
2.2.1 O livro didático no Ensino Fundamental.....	35
2.2.2 O livro didático no Ensino Médio.....	38
<b>3 PRÁTICA DOCENTE: IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM FRENTE ÀS FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>43</b>
3.1 A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O LIVRO DIDÁTICO.....	44
3.2 A PRÁTICA VIVENCIADA PELOS ALUNOS.....	53
3.2.1 Alunos do Ensino Fundamental.....	53
3.2.2 Alunos do Ensino Médio.....	60
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>69</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>72</b>

## INTRODUÇÃO

O livro didático tem enorme importância tanto teórica quanto prática para o aluno e o professor. Para o professor, o livro torna-se um instrumento de apoio de forma sistematizada, por isso é necessário pensar a problemática de usá-lo como único meio de pesquisa para o aluno, pois este, apenas, garante as habilidades impostas em cada grau de escolaridade de forma menos detalhada, e, na maioria das vezes, tradicionalista.

Neste sentido, o livro didático pode ser considerado uma ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem, um aliado do professor. Mas, o professor deve exercer sua autonomia perante o espaço escolar, sendo criativo e elaborando inovações para atender melhor as necessidades dos alunos.

Considerando que os problemas postos em questão acerca do uso do livro didático podem ser amenizados com uma melhor formação profissional dos professores, colocando em prática o processo educativo em vigor, a utilização desse material escolar deve se concentrar em uma prática realizada pelo professor, agindo consciente e criticamente, sem esquecer-se das suas problemáticas no meio escolar, gerando tensões na prática profissional, mas que representa um esforço para melhor interação do conhecimento entre professor e aluno.

Foi a partir de questionamentos sobre a insuficiência crítica dos livros de História e a utilização dessas obras na sala de aula, relatada na maioria das vezes como falta de formação necessária para os professores, ou, pela compreensão de que o livro didático é uma ferramenta pedagógica que deve ser explorada e melhor utilizada, seja numa perspectiva crítica ou reflexiva, em suas diversas etapas do planejamento, que surgiu o interesse por pesquisar essa temática.

Portanto, o objetivo principal deste estudo não é mostrar apenas a qualidade do livro enquanto artefato didático-pedagógico e cultural, mas principalmente, questionar até que ponto os profissionais que atuam na escola, podem ser considerados bem qualificados e aptos à utilização desse material, pois se sabe que, historicamente, há dificuldades no que diz respeito ao uso do livro didático no ambiente de trabalho, que também se vinculam à má formação do docente e/ou ao projeto pedagógico das escolas, e não somente ao tipo de produção do material utilizado.

Tomando por base esse entendimento, objetiva-se analisar o uso do livro didático de História, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.<sup>a</sup> Dione Diniz Oliveira Dias, município da cidade de Sousa-PB, pensando esse uso no sentido de verificar se o livro didático tem sido entendido como material cultural, sobretudo no que diz respeito à relação entre ensino e aprendizagem, considerando os principais sujeitos envolvidos neste processo: professor e aluno.

Buscar perceber como a escola trabalha a questão do uso do livro didático e como se constrói na prática da sala de aula, aquilo que a teoria aborda de forma tão bem elaborada e explicativa, a fim de analisar o posicionamento do professor e dos alunos diante dessa questão tão problemática desde muito tempo, bem como as perspectivas do processo de ensino-aprendizagem por meio da análise do livro didático e de como sua discriminação e/ou favorecimento são relatados na opinião de estudiosos desta temática é relevante, sobretudo, por contribuir com este debate, não apenas no âmbito acadêmico, mas, também no âmbito sociocultural.

Portanto, a importância advinda dessa pesquisa para o meio social, dar-se-á mediante a análise dos diferentes tipos de sujeitos inseridos nesse universo escolar e, por conseguinte, por suas diversas condições sociais que complexificam o trabalho do professor, sobretudo por se ter como *locus* da pesquisa uma escola pública. Já a importância acadêmica, se instituirá na medida em que contribuirá com o debate acerca dessa temática, principalmente no que diz respeito aos diversos problemas que atingem de maneira direta ou indireta, a qualidade da educação escolar na atualidade.

Para o desenvolvimento do estudo em questão, utilizou-se a pesquisa bibliográfica (artigos e livros), fontes documentais (LDB, PCN's), análise dos livros didáticos adotados pela referida escola, entrevistas semiestruturadas (através da elaboração e aplicação de questionários abertos e subjetivos) com professores e alunos.

A entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. (MANZINI, 2004, p. 02)

Os professores entrevistados foram todos os docentes de História, e, considerando que a escola é de Ensino fundamental e médio, foram selecionados alunos

dos dois níveis, tendo como critérios de seleção, alunos dos dois últimos anos do nível fundamental 8º e 9º anos e dos três anos do Ensino médio (ao todo foram 67 alunos e 3 docentes). Nas entrevistas, o principal aspecto a ser problematizado foi, conforme o objetivo da pesquisa, o ensino de história e o uso do livro didático, considerando as experiências dos referidos professores e alunos com esse material escolar e apreendendo como esse uso tem sido estudado e praticado pelos mesmos ao longo de sua formação acadêmica e atuação profissional. No que diz respeito aos alunos, foi analisado, ainda, como e até que ponto o livro didático utilizado contribui para o seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada em duas etapas: primeiramente, por meio de coleta de dados através de pesquisa bibliográfica e documental, que foi realizada no decorrer de todo o trabalho. Neste momento, foi analisada a bibliografia clássica sobre o tema, mas também enfatizada a bibliografia atual, como forma de problematizar o tema em questão, já que se trata de uma temática bastante trabalhada por outros pesquisadores. Para tanto, revisou-se autores como: Circe Bittencourt, Margarida Dias, entre outros. No decorrer desta etapa também foi necessária a utilização de algumas obras, como suportes teóricos favoráveis à exploração do conceito de cultura, o qual foi abordado, no decorrer do trabalho, para melhor explorar a transformação do livro didático, ao longo do tempo, em um artefato cultural necessário para as escolas brasileiras. Também foram enfocados a ideia de currículo e planejamento escolar como artefatos culturais. Essa discussão foi fundamentada em autores como: Roger Chartier, Marisa Vorraber e Sandra Courazza, entre outros especialistas das teorias do Currículo e do ensino de História, sobretudo os que se filiam à História Cultural.

A pesquisa está estruturada da seguinte forma:

O primeiro capítulo problematizou o uso do livro didático de história relacionando formação e atuação profissional do historiador com as demandas contemporâneas no âmbito do ensino e da aprendizagem. Esta problematização deu-se por meio de pesquisa documental (LDB, PCN's, etc.) e bibliográfica (autores que debatem esta temática).

No segundo capítulo, analisou-se os dois livros didáticos adotados na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.<sup>a</sup> Dione Diniz Oliveira Dias a fim de

apreender suas elaborações e enunciados, no que tange aos conteúdos e à fundamentação teórico-metodológica e a adequação às políticas públicas da atualidade.

Por fim, no terceiro capítulo, observou-se a relação do professor com o livro didático na prática escolar, através da análise dos dados coletados nas entrevistas, verificando melhorias que podem ser feitas na atuação deste na sala de aula, no que diz respeito ao uso do livro didático e ao processo de ensino aprendizagem. Neste momento, considerou-se, também, como os alunos se vêem no referido processo.

## **Capítulo 1 LIVRO DIDÁTICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: POLÍTICAS PÚBLICAS E ATUAÇÃO PROFISSIONAL.**

### **1.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO MATERIAL CULTURAL**

O livro didático, historicamente, tem sido bastante utilizado pelas escolas e professores, se tornando um material didático promissor, mas possuidor de diversas críticas quanto ao seu uso e sua inferência cultural, sobretudo a partir da ascensão da história cultural, “(...) que concilia novos domínios de investigação com a fidelidade aos postulados da história social” (CHARTIER, 1990, p. 14), como por exemplo, crenças, comportamentos, dentre outros.

Neste contexto, cada vez mais tem se instituído uma preocupação em relação à classificação desse material e estudos mais aprofundados, quanto aos seus conteúdos e forma de organização, tem sido desenvolvido, favorecendo o seu uso sistemático em sala de aula e a continuidade de sua “tradição escolar” (BITTENCOURT, 2009, p. 299).

Assim, o debate sobre o uso do livro didático requer uma compreensão mais ampla sobre o conceito de cultura, que pode ser entendido como uma organização de manifestações culturais e artísticas, através do estudo das identidades sociais, por meio do qual adquire significado e importância para a caracterização de grupos sociais (BEZERRA, 2007, p. 46). E ainda, ser pensado tal qual tem sido abordado por Roger Chartier (1990), quando considera a cultura como sendo “(...) um conjunto de práticas e de objetos culturais” (CHARTIER, 1990, p. 09), que se ampliam ao longo do tempo em novas formas de funcionamento escolar.

Esses comportamentos e práticas, quando pensados no âmbito da educação escolar, devem ser analisados a partir da ideia de apropriação, como definida por Chartier, para quem o conceito de “apropriação” está voltado para a explicação de representações que são feitas referentes a qualquer tipo de objeto cultural, no nosso caso o livro didático, sendo “sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Dessa forma, o ambiente escolar com todas as relações que nele se estabelecem, pode ser analisado como espaço divulgador da educação institucionalizada, pois,



principalmente, quando se trata da utilização do livro didático, se trabalha com o escrito interferindo no processo de apropriação do saber. Ou seja, a educação escolar direciona a leitura, sendo ainda, na maioria dos casos, a maior responsável pelo processo de compreensão e reprodução das mesmas. (NIKITIUK, 1999, p. 16)

Quando se referir ao valor cultural do livro didático, entende-se que existe uma preocupação na dualidade da forma como se traz a escrita desse material e como o assunto é absorvido pelos seus leitores, neste caso, professores e alunos. Chartier (1990) desvenda essa dualidade como sendo uma leitura pensada pelo autor com um único sentido, um que não deve mudar, pois quando a leitura é feita por outros, ela pode seguir outras direções que não são aquelas intencionadas pelo próprio escritor.

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

Partindo desta compreensão e considerando que o aspecto cultural do livro didático está relacionado com a sua vivência no cotidiano das escolase com os modos pelos quais os alunos se apropriam dos conteúdos estudados, é que se pode pensar o livro didático como um artefato cultural, essencial para o trabalho dos professores e de fácil utilização por parte dos alunos. Dessa forma, acredita-se que, 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. (OLIVEIRA, 2007, p. 02)

Entre os problemas mais abordados em relação ao livro didático estão: a importância que se deve dar à formação dos docentes e à produção e uso desse material. Pois em relação ao seu uso, tanto a escola como o professor deve entender que cada livro faz parte de uma indústria cultural específica, e que passa pelas mãos de vários sujeitos com pensamentos distintos, sendo que na maioria das vezes esse problema é

deixado, apenas, a cargo do poder político, que tem a função de analisá-los e criar leis que estabeleçam certas normas para sua produção e seu melhoramento.

Assim compreendido,

O livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que tem acesso a educação escolar. Alguns educadores, ao se referirem ao uso recorrente do livro didático, afirmam: “Ruim com ele, pior sem ele”. (FONSECA, 2008, p. 49)

Segundo tais critérios, o livro didático, enquanto inserido numa cultura industrial, se transforma em uma mercadoria de grande valor editorial, e isso deve ser levado em conta no âmbito da sua indicação por parte do poder público, da sua escolha e da apropriação de seus conteúdos por parte dos professores, se adequando ao melhor funcionamento de seu trabalho (BITTENCOURT, 2002, p. 301).

Nessa perspectiva, Bittencourt (2009) faz uma reflexão sobre o livro didático, em seu meio de utilização pelos professores já que, de acordo com esta autora, o livro requer uma série de conhecimentos, tanto históricos quanto de aprendizagem, percebendo-o como um documento que comporta vários outros documentos em sua estrutura, como imagens, mapas, gráficos, etc. E reconhece, ainda, que em se tratando de ser um material com várias técnicas de aprendizagem, pode se tornar um vilão quanto ao seu mau uso tanto pelos professores quanto pelos alunos, pois “(...) possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado” (BITTENCOURT, 2009, p. 300-301).

Para Chartier (2004), quando se pensa sobre o uso do livro didático na escola, seja ele considerado mal ou bom, em um ambiente com uma cultura escolar totalmente livresca, sempre há o risco de afastar os alunos da realidade social. Porém, se o livro é o centro de um conjunto de práticas, a palavra viva, a construção coletiva de uma identidade, de um projeto escolar, parece que o papel do livro é absolutamente fundamental, porque o livro, desde a Antiguidade Grega até o presente foi, na maioria dos casos, se não o único veículo, o veículo essencial do processo de ensino-aprendizagem, delimitando e disciplinando saberes e prazeres que cada indivíduo pode ter com o passado, com o futuro, ou com a sociedade em que ele vive.

Como se viu, costuma-se organizar, a partir e em torno do livro didático, uma série de práticas culturais que envolvem não apenas a questão da editoração, das representações e da apropriação, ou mesmo da identidade sócio-cultural, mas são perpassadas pela institucionalização de saberes e pelas relações de poder.

Considerando que é o Estado o órgão que interfere, mesmo que indiretamente na escolha dos conteúdos que irão ser veiculados pelos livros didáticos utilizados na educação escolar, e, ainda, é ele que fornece os critérios de avaliação desses materiais através dos currículos que são institucionalizados por ele próprio, pode-se afirmar que o Estado também transforma o livro em um produto que esquematiza os saberes escolares apoiados nos currículos e propostas escolares. (BITTENCOURT, 2009, p. 301-302)

Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista. (BITTENCOURT, 2009, p. 301)

Isso remete à importância de pensar a relação entre o livro didático, sua função cultural, no âmbito das políticas públicas da atualidade, e da atuação profissional por elas demandadas.

## **1.2 LIVRO DIDÁTICO E POLÍTICAS PÚBLICAS.**

Atualmente, as demandas contemporâneas, no âmbito do ensino e da aprendizagem, parte da ideia de viabilizar melhoramentos e diversificação na forma de dar aula.

Estas questões têm se tornado alvo das Políticas Públicas e da Legislação sobre a educação na atualidade, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir

referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. (BRASIL, 1998, p. 09).

A principal intenção dos PCN's é construir uma base nacional curricular que deve ser utilizado como principal meio de orientação para estados e municípios na construção de suas próprias diretrizes curriculares, sejam elas estaduais ou regionais. Em seu Artigo 26, está posto que,

Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais de sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

E mesmo pensando em aspectos mais locais, podem-se considerar os PCN's como um suporte para o desenvolvimento da educação tanto no meio escolar como na sociedade, para a reflexão da prática pedagógica e principalmente para o planejamento do processo educativo, pois como abordado antes, esses parâmetros não devem ser considerados como uma imposição e nem como regras rígidas, mas sim ser tomado como uma proposta flexível, cabendo a cada professor analisar e escolher aquilo que será eficaz ou não em sua prática, bem como a análise e seleção de materiais e recursos didáticos. (OLIVEIRA, 2010, p. 02-03)

Portanto, o governo elabora parâmetros para a educação e indica caminhos e meios que devem ser percorridos no processo de escolarização. Exemplo disso é

O Guia do livro didático, organizado pelo MEC para auxiliar o professor na seleção e escolha dos livros a ser adotados, [o qual] refere-se sempre a esse material como *subsídio, suporte ou instrumento de apoio* às aulas, em situação semelhante à de outros países. Os livros didáticos merecem assim ser considerados e utilizados de acordo com suas reais possibilidades pedagógicas e cada vez mais aparecem como um referencial, e não como texto exclusivo, depositário do único conhecimento escolar posto à disposição para os alunos. (BITTENCOURT, 2009, p. 319)

Portanto, deve-se levar em consideração, pois, que a teoria é criada para amenizar os problemas na educação e ela se faz necessária para se repensar tanto a atuação do professor como uma melhor qualidade de ensino, tendo por base aspectos como a importância da cultura local no cotidiano de cada sala de aula. Assim, como

sabe-se, nem sempre um mesmo cronograma pode ser trabalhado da mesma forma em salas diferentes, pois a necessidade dos alunos é diferente e a possibilidade de aprendizagem também.

Nestes termos, o Referencial Curricular para o Ensino Médio afirma, ainda, que outra possibilidade de ensino é a formação em serviço,

(...) Que se dá mediante as realidades específicas do seu trabalho cotidiano, no cumprimento de suas atividades laborais, no convívio com seus pares, nas relações com os alunos, nas condições que se apresentam nos seus locais de trabalho, na implementação de novas metodologias e técnicas de ensino nas salas de aula. (BRASIL, 2010, p. 81)

Para tanto, deve-se dar atenção ao fato de que não se pensam o currículo apenas como um conjunto de conteúdos e objetivos programados para o “fazer escolar”, mas concorda-se com o discurso de Costa (2005) ao afirmar que o currículo é algo articulado e ordenado por meio de impulsos que não são casuais e que deve ser significado através de determinadas direções encontradas nas dificuldades contemporâneas.

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo. (COSTA, 2005, p. 41)

Dentre os vários exemplos que se pode citar nesse contexto, vamos nos ater ao que mais nos interessa: os livros didáticos. Eles são uma resposta para a prática do currículo nas escolas e também são considerados um exemplo perfeito da política de representação<sup>1</sup> pensada por Costa (2005, p. 42- 43), ao defender que não existe uma realidade única e verdadeira, mas sim discursos que foram e ainda são criados através de um regime ditado por relações de poder, que na maioria das vezes, e ainda hoje, se instituem como regime de verdade adotado e/ou como os principais saberes a serem ensinados e que inundam os currículos e a cultura escolar.

---

<sup>1</sup> Representar é produzir significados segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos (...) atribuem significado aos mais fracos e, além disso, impõem a estes seus significados sobre outros grupos. Essa política da representação é uma disputa por narrar “o outro”, tomando a si próprio como referência, como normal, e o outro como diferente. (COSTA, 2005, p. 42-43)

O currículo escolar sendo um lugar que está cheio de diferentes narrativas consideradas emancipatórias, ainda sim, pode se tornar um lugar da socialização, ou seja, da subjetivação de seus discursos. Para isso, basta conhecer o ambiente escolar e sua vivência cotidiana para transformar esses discursos em problemáticas que poderão ser abordadas em conteúdos distintos através de questionamentos propostos pelo professor, pois esses discursos centralizadores, ao contrário do que se imagina, produzem efeitos para diversas direções e não apenas para aquela narrativa que se diga “incontestável”. Assim, não cabe a nós relacioná-las como verdadeiras ou falsas, mas sim entender que essas representações são socialmente e culturalmente construídas.

Por isso, atualmente, podemos distinguir as várias dimensões de currículos existentes no meio educacional. O currículo formal criado pelo Estado por meio de Diretrizes, Referenciais ou Propostas Curriculares, ou seja, aquele que se entende por ser a teoria. O currículo real que é a vivência na sala de aula e o que se compreende por ser aquilo que é efetivamente praticado pelos professores e alunos, dentro ou fora da sala de aula. Os currículos ocultos que, simplificadamente, seriam as ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas que não são registrados ou divulgados, nesse tipo de currículo podem tomar como exemplo os vários tipos de discriminações existentes em nossas escolas. E por último, tem-se o currículo avaliado, em que os docentes ou as próprias instituições medem o domínio dos conteúdos dos alunos, não sendo avaliados apenas instrucionalmente, mas também, através de suas habilidades mútuas, avaliando também os professores mesmo que subjetivamente. (BITTENCOURT, 2009, p. 104)

Dando uma definição mais abrangente sobre o currículo real, e ainda nomeando-o como currículo efetivo, Torres afirma que,

Currículo efetivo é aquele que se realiza na sala de aula, com ou sem a mediação de textos escolares, e depende essencialmente das decisões tomadas pelo professor (é ele quem decide inclusive utilizar ou não um texto, quando e como usá-lo). Nesse sentido, a maneira mais segura e direta de incidir sobre o currículo é incidir sobre os docentes, sobre a sua formação e as suas condições de trabalho. Embora não se trate de optar entre professor e o texto, (...) mais importante que garantir textos de boa qualidade é garantir professores de boa qualidade. É o texto que deve estar a serviço do professor e não o contrário. (TORRES, 2007, p. 139)

Ainda refletindo sobre o currículo oficial nas escolas, percebe-se que a proposta dos PCN's interfere de maneira eficaz na produção, seleção e uso do livro didático escolar, pois, para que um livro seja considerado de acordo com as normas estabelecidas, este deve ser fundamentado a partir dos objetivos e conteúdos propostos nesses parâmetros e ainda devem ser arranjados de acordo com cada disciplina específica. Somente quando esse material chegar à sala de aula, pela mediação do professor, é que irá se adequar à realidade escolar e do educando.

Além disso, a intenção da criação dos PCN's, seja para qualquer nível de ensino, contribui de forma relevante para que sejam realizadas transformações desejadas por muito tempo na educação pública do Brasil. Para muitos pesquisadores e professores, esses parâmetros ou currículos oficiais são considerados como uma imposição para a atuação em sala de aula, mas seus objetivos e conteúdos são apenas uma proposta aberta e flexível, ideias que podem ser mudadas de acordo com o andamento escolar dos alunos ou até mesmo com a mudança de material didático que o professor escolher trabalhar. Por isso que, desde a publicação dos PCN's em 1998, visa-se a sua implantação de forma que cada Estado concretize, juntamente com as escolas, as propostas e objetivos que são apresentados não de maneira rígida, mas podendo aproveitar o que melhor se encaixe na realidade educacional na qual serão inseridas. (OLIVEIRA, 2010, p. 03)

Em linhas gerais, assim como as propostas curriculares, os PCN's demonstram – através de seus objetivos, metodologias, propostas, posturas historiográficas e pedagógicas – uma concepção de professor diferente. Ao invés de “professor difusor e transmissor de conhecimentos”, institui-se o professor “produtor de saberes”. Ou seja, um intelectual pesquisador atualizado com as tendências historiográficas e pedagógicas (especialmente as presentes nos PCN's). Mesmo reivindicando um professor “produto de saberes”, os autores dos PCN's continuam apresentando este profissional como um cumpridor de tarefas estabelecidos e construídos em outros lugares. (RIBEIRO, 2004, p. 118)

Se considerar a análise acima, levando em conta o livro didático e a atuação do professor de História, esses documentos dizem respeito a que tipo de material didático deve-se adotar e também como os conteúdos devem ser apresentados ao aluno, aprofundando e ressignificando o valor do planejamento das aulas. Assim, pode-se adotar, por exemplo, uma maior preocupação com um tratamento crítico dos temas em

sala de aula e nos livros didáticos, mesmo esse sendo o único material disponível para dar aulas, pois é a forma de trabalhar do professor, o seu planejamento, que vai delimitar ou ampliar o que está contido no livro de História, fazendo certos assuntos se tornar mais importantes para a vivência e aprendizagem de seus alunos. (OLIVEIRA, 2010, p. 04)

O que ocorre, infelizmente, nas escolas públicas é que o currículo escolar tem sido primordial na deflagração de identidades padrões, ou seja, uma simplificação das narrativas elaboradas pela classe média que impossibilita o questionamento sobre os conteúdos abordados. Como é o caso do trabalho com o livro didático, em que os professores, na maioria das vezes, abordam os seus conteúdos como verdades prontas e acabadas, deixando de lado a crítica e a contestação destas formas de poder.

Portanto, assim como Ribeiro (2004, p. 118) afirma, as políticas públicas representam a constituição de um “novo” discurso sobre o papel da educação, da escola, do professor, do aluno e da História, instituindo-se “novos” modelos para a sociedade, modelos que possuem inclusões como também exclusões. A exemplo de “novos” personagens que começam a fazer parte dessa história, e outros que saem, sem esquecer aqueles que ficam subentendido, ou melhor, nas entre linhas.

Um currículo, um livro, um manual didático ou outra fonte que auxilie o trabalho do professor de História somente será um importante aliado a partir do momento que se constituir uma cultura que dê liberdade para este profissional “cortar, desmontar, decompor” para que ele possa “compreender as formas particulares de conhecimento que ele(s) contempla(m), as relações de poder que as sustentam, enfim os disciplinamentos do pensar, falar, sentir que impõe a todos nós”. (RIBEIRO, 2004, p. 118)

Dessa maneira, o professor se torna responsável por criar suas maneiras de ensinar, ou seja, sua metodologia, é ele que neste contexto, produzirá e aprofundará o conhecimento em sala. Pois, lá, na sala de aula, como afirma Lapa (apud RIBEIRO, 2004, p. 118), “é o momento mágico em que a docência e a pesquisa se encontram. Depois que a porta da sala se fecha, lá dentro são outras histórias. Histórias que vão além dos parâmetros”.

E para que isso se efetive realmente em sala de aula, acredita-se que o planejamento é o meio mais prático de se chegar a esse caminho.



### 1.3 PLANEJAMENTO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL: O PAPEL DO PROFESSOR

Concordando com Corazza (2003, p. 128) cujo discurso vai além do que se propõe nos PCN's. Isto pode ser percebido quando nos relata a prática do ensino de História através de eixos temáticos. Corazza chama atenção para a importância do planejamento escolar através de temas culturais e alerta ao fato de que as temáticas que serão escolhidas pelos professores sejam vistas através do jogo de pluralidade e de diferença, em que são faladas de muitos lugares e possuem múltiplos significados, em que se deve ater a presença das relações de poder-saber contidos em cada discurso como formas de estratégias e disputas. Ou seja, os temas escolhidos devem ser questionados sobre suas diversas posições e problematizados culturalmente, e ainda, pensar em que jogo de poder-saber ele foi produzido. O que a autora vai chamar de “historicização dos saberes”.

O PCN's para o Ensino Médio aponta para este aspecto.

O Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também de uma **cidadania social**, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais. (BRASIL, 1999, p. 12)

Mais além do que a proposta dos PCNs e o discurso de Corazza citado acima se apoia a ideia de um planejamento através de eixos temáticos, mas que estes nasçam da realidade do aluno, ou seja, das especificidades de cada local onde está sendo transmitido esse conhecimento, podendo assim criar novas possibilidades de aplicação do conteúdo em sala de aula. O que alguns livros didáticos não possibilitam essa prática por adotar rigorosamente os passos a passos dos PCNs que adotam uma proposta que parece ser pensada em um tipo único de aluno, que não é pensada nas diversidades do público escolar. Aquele em que o aluno tem acesso a vários recursos didáticos para melhorar sua aprendizagem, o que não é a realidade de muitas escolas públicas do nosso país. E isso, deve ser considerado um dos principais problemas contidos na elaboração desses currículos oficiais para a educação.

Não afirma-se aqui que a teoria não é válida na sala de aula, mas ao contrário, ela é sim importante para a prática escolar e se torna um suporte ainda maior para o planejamento dos professores, que precisam constantemente tomar como base regras ou normas que foram analisadas e criadas no intuito de reformular a sua ação no ambiente escolar. E Ribeiro ainda acrescenta,

(...) o documento (os PCN's) apresenta aspectos positivos e podem servir de referencial para auxiliar (e não impor) o professor na criação de seus planos e atividades de aula. Talvez tão importante quanto repudiar as atitudes impositivas e problemáticas do currículo, seja também aprender a usar a crítica como um instrumento para o enriquecimento do debate e para a busca de outras possibilidades de trabalho na sala de aula e não como uma arma de agressão vazia, utilizando velhos jargões e discurso panfletário. (2004, p. 116-117)

Não se pode negar que há uma dicotomia bastante relativa à prática do planejamento escolar em relação às instituições de ensino superiores e as escolas públicas, onde que em uma se ensina e se realiza uma prática crítica e renovadora, mas na outra, quando se parte para a prática real o que ocorre é um planejamento conservador em que se obedece apenas obrigações e normas estabelecidas às escolas e professores. E esse planejamento se dá, na maioria dos casos, devido à única e exclusiva utilização do livro didático que é visto como um reprodutor fiel do currículo que é imposto a esses profissionais.

A respeito do planejamento de ensino, acredita-se na ideia de que ele é a melhor forma de organização curricular, mesmo sendo negado por professores que significam essa prática como um ato desnecessário ou como um meio de controlá-los em sala de aula apenas como uma exigência burocrática a ser seguida.

No Art. 13º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), afirma que os docentes incumbir-se-ão de:

- I** - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II** - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III** - zelar pela aprendizagem dos alunos;

A ausência do planejamento nos leva ao “imobilismo de teorizar e experienciar práticas de planejamento (e também de avaliação)” (CORAZZA, 2003, p. 106), tanto nas faculdades de educação quanto nas escolas.

Agora, dentro de novas paisagens culturais, econômicas, políticas e sociais, a teorização social pós-estruturalista/pós-modernista vem desdobrar nossas responsabilidades intelectuais e arenas de lutas políticas, levando-nos a significar fortemente a pedagogia como uma prática de produção cultural, não mais implicada apenas na luta de classes, como também em tantas outras lutas, como as de raça, gênero, diferenças sexuais, identidades nacionais, colonialismo, etnia, populismo cultural, textualidade. (CORAZZA, 2003, p. 105)

Assim, “propor um planejamento é produzir uma visão política e um espaço de luta cultural.” (CORAZZA, 2003, p. 124)

Dentre os vários tipos de problemas que o docente se depara em sua atuação profissional, seja a precariedade das escolas públicas ou até mesmo devido à falta de interesse em planejar e fazer pesquisas em outros tipos de materiais que possam ser usados como fontes para uma melhor aprendizagem, também se percebe a falta de interesse dos alunos, o que, de certa forma, ocorre devido a aulas não planejadas e diversificadas.

A disciplina de História, por ser uma disciplina considerada crítica, está ligada à ideia de problematização e, conseqüentemente, deve ser apoiada no ideal de utilização de vários tipos de fontes em sala de aula, para que os alunos possam exercer e aprofundar o conhecimento através de vários pontos de vista sobre um determinado assunto ou tema proposto. Mas, a disciplina de História, ainda hoje é considerada pela maioria dos alunos como uma matéria chata e cansativa devido, principalmente, a falta de planejamento dos professores de história que adotam o livro didático como o único material para ministrar aula e o consideram como um material seletivo e de resumo dos assuntos abordados nas aulas, utilizando-os como a principal fonte de estudo tanto para eles, professores, quanto para os próprios alunos. Mas essa questão ainda vai mais além.

A maioria desses professores, em sua formação acadêmica, apoia a ideia de aulas mais diversificadas e defendem que o livro didático deve ser considerado apenas um dos tipos de materiais que se pode utilizar em sala de aula, principalmente nas aulas de história, que se tem a possibilidade de se utilizar documentos históricos, vários textos

para apreender outros pontos de vista, e vários outros tipos de fontes que possibilitem uma melhor aprendizagem. Mas quando participam da realidade das instituições escolares, na maioria das vezes, adota outro modo de docência, aquele que criticaram durante sua formação, em que se utiliza apenas o livro didático como único material para exercer a sua atuação profissional e também para pesquisas dos seus alunos. Atitude esta que justifica como principal problema a falta de estrutura das escolas e sua precariedade.

A boa formação do professor se torna imprescindível para o planejamento de suas atividades e uma melhor utilização e exploração desse material.

Corroborando com essa opinião, Margarida M. Dias de Oliveira (2002) vem apontar como principal problema relacionado ao uso do livro didático a má qualificação dos professores, ressaltando que a formação contínua destes se faz necessário para uma boa elaboração das aulas, utilizando o livro didático e entendendo-o como uma exploração mais adequada em meio a outros materiais que devem ser também utilizados como suportes na aprendizagem.

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 também poderiam ser motivadoras iniciais de novos conteúdos. Sugestões de filmes, séries televisivas, história em quadrinhos, charges, ou seja, recursos que tem a imagem como veículo fundamental necessitam de novos aportes informacionais para que sejam, adequadamente, trabalhados pelo professor. (OLIVEIRA, 2002, p. 03)

Não se tem dúvidas de que o livro didático se tornou um suporte adequado para o trabalho docente, quando não há simplesmente uma preocupação em dar todo o seu conteúdo, mas a preocupação em utilizá-lo de forma crítico-reflexiva e trocar atividades que não sejam favoráveis à atuação do professor em relação à aprendizagem do aluno. Tem que se ater, também, à questão da dificuldade que os professores têm em relação à escola, que na maioria das vezes não possibilitam ao professor a alteração de seu trabalho como meio de buscar uma melhor forma de ensino-aprendizagem, e também nas dificuldades em relação à estrutura física da escola, onde não se encontra outros suportes ou materiais que redimensionem a atuação do professor.

Contudo, o que se percebe diante dessas afirmações é que o professor deve ser capaz de criticar o livro didático e elencar tais correções como anacronismos, ou seja, o uso de termos atuais que não eram usados em outras épocas, o voluntarismo que é a explicação de fatos sem o conhecimento aprofundado deste, e o nominalismo, ou seja, a não valorização das relações sociais da história. (PINSKY, 2007, p. 20)

Um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre seus alunos (PINSKY, 2007, p. 22).

A partir dessa ideia, pode-se afirmar que o principal enfoque para que o professor se torne capaz de atribuir estas questões durante seu trabalho de análise do livro didático e também para uma escolha de um livro favorável para sua atividade com os alunos, é a sua formação.

Apoiando-se nesta compreensão de Bittencourt (2009) e Oliveira (2007), de que uma boa formação inicial, e a formação continuada dos professores favorecem uma melhor atuação destes em relação ao uso do livro didático em sala de aula, e tendo como foco a situação atual do ensino, pode-se inferir que a formação continuada do docente o transforma em um profissional competente e voltado para as questões da atualidade, para definição do que deve ser sempre abordado em sala de aula, estabelecendo o espírito crítico dos alunos em meios aos temas trabalhados nos livros didáticos, principalmente em relação à área de história. As atualizações contínuas dos professores os colocam a par das discussões abordadas no âmbito do debate sobre o processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de melhoramento deste, e que estão sempre sendo reformuladas e problematizadas na busca por um melhor desenvolvimento do trabalho docente.

Nesse sentido, o livro didático não deve ser abordado como vilão para o ensino, pois de certa forma, um professor atuante pode ser capaz de usar o livro didático de várias formas possíveis e sempre o questionando sobre o contexto social no qual estão inseridos, como também seus alunos. Assim, a qualificação de um livro não deve se dar pelo fato de ser bom ou ruim, mas pela qualidade do profissional que o utiliza, obtendo desse material uma forma crítica de suprir suas necessidades.

Por diferentes razões, para o professor, o livro didático é considerado um suporte definitivo e único a ser seguido na maioria das vezes, em meio a suas dificuldades de atuação em sala de aula, e por isso muitas vezes se torna ameaçador para o processo pedagógico. No discurso dos professores, a sua prática está relacionada ao planejar de aulas dentro de uma concepção mais criativa, através da busca da motivação dos seus alunos e da exploração do conhecimento prévio destes. Mas o que ocorre em sua atuação real é a utilização do livro didático como forma decisiva de ensinar, se tornando para eles a forma mais segura, devido a grande quantidade de aulas que ministram por dia, sem contar que estes profissionais atuam em diferentes séries de ensino e, além disso, esbarram na escassez de outros recursos didáticos que poderiam ser utilizados em sala de aula, mas que a escola não possui e ainda em alguns casos a própria escola não abre espaço para a sua autonomia em sala de aula. Essas dificuldades acabam obrigando o professor a construir suas aulas com a utilização apenas de conteúdos e atividades propostas no livro didático. (BARRETO; MONTEIRO, 2008, p. 02)

Percebe-se então é que, o que acaba ocorrendo com isso, é a falta de uma postura crítica com o livro didático, pois os docentes acabam deixando de lado as teorias que os ajudariam nesse processo crítico de ensino-aprendizagem. Em todo sentido, os professores de História se inserem em uma polêmica relacionada às dificuldades pertencentes a sua profissão e atuação em sala de aula, sejam elas relacionadas às críticas ao governo ou a própria instituição que trabalham.

No entanto, como é mais difícil e demorado estabelecer medidas que cuidem das demandas existentes no âmbito da qualificação profissional, o governo tem promovido constantes avaliações do material didático com o objetivo de amenizar, de alguma forma, lacunas do sistema educacional brasileiro. (BARRETO; MONTEIRO, 2008, p. 04)

Pensando nesses aspectos, referentes à preocupação do governo em relação aos materiais didáticos, faz-se um retrospecto do processo de produção e circulação do livro didático até que se chegue ao ambiente de trabalho deste: a sala de aula.

## **Capítulo 2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E USO.**

### **2.1. PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO**

Mesmo com uma maior circulação de vários tipos de materiais didáticos nas escolas, como: filmes, jornais, literatura de cordel, jogos, músicas, computadores ou até mesmo materiais paradidáticos, ainda assim na maioria das escolas públicas brasileiras o material que é mais utilizado em sala de aula é o livro didático, que se transforma num suporte fundamental para a ação entre o ensino e a aprendizagem.

Compreende-se o livro enquanto objeto manuseado, quantificado, classificado, uma produção que pode ser não só lida como consumida, mas consumida e lida diferentemente, por sujeitos heterogêneos, que funcionam como intérpretes da palavra escrita. (OLIVEIRA, 2007, p. 68)

É eficaz que os professores, além de analisar e conhecer os problemas desse material entenda como já exposto acima, que o livro didático é um produto que faz parte de uma indústria cultural que possui um processo de elaboração diferente de outros livros, pois obedecem a certas leis criadas pelo poder estatal do país e que sua produção passa por vários estágios e agentes, e por fim, estes são avaliados segundo critérios específicos baseados nos currículos educacionais para que cheguem até nossas escolas e sejam escolhidos pelos professores em suas diversas áreas do conhecimento.

Mas, não podemos deixar de destacar que os livros didáticos estão sofrendo diversas mudanças nos dias de hoje, pois são obrigados a ser produzidos de acordo com o referencial nacional, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que foi criado em 1985, através do Decreto 9.154. Sua função é, principalmente, adquirir os livros didáticos, por meio das avaliações e compras do material, e distribuir as coleções em todas as escolas do País.

Podem-se ver mudanças em maior grau na escrita dos livros didáticos de História, as quais se abordam com maior frequência as diferenças de identidades e, juntamente com elas, a implantação dos sujeitos que foram esquecidos ao longo da história, devido às constantes atualizações de currículos em que abordam

principalmente como metas, novas formas de ser e interpretar o mundo em que vivemos. Deixando de lado, assim, a concepção de que o livro didático de História é apenas um manual simplificado para uso de professores e discentes, um manual em que se impõe o que se deve fazer e quando deve fazer, apontando verdades incontestáveis na história.

Ao contrário disso, os livros didáticos devem ser constantemente reelaborados para que abram espaço ao que ainda não fazia parte da história da humanidade e que sejam abertos a questionamentos e críticas tanto por parte da atuação do docente em sala de aula, como também dos próprios alunos em sua aprendizagem. Pois como se sabe, o ensino de História está se revigorando nos últimos anos e as leis do ensino e as próprias propostas curriculares apontam esse ensino para outros caminhos possíveis e não mais para um ensino tradicional, como por exemplo, não pensar o livro como interlocutor de verdades prontas e como único material a ser utilizado na ação entre o ensino e a aprendizagem, mas como um norteador para discussões em sala de aula.

A partir dessa compreensão, o livro didático “não é um mapa de viajante, bússola de marinheiro, roteiro de turista, mas uma textualidade de significados vários que legitima ou rejeita as experiências e os saberes dos alunos; é um entrelaçamento entre linguagem e poder.” (OLIVEIRA, 2007, p. 69)

Em uma ideia mais geral sobre a indústria cultural destas obras didáticas, o autor Munakata (1997) analisa esse tipo de indústria como um mecanismo de produção que distribui e divulga materiais voltados para a educação do alunado, e mais ainda, que geram obras para públicos diferentes tendo uma complexidade bastante elevada quando analisada a sua elaboração. Atualmente, essas obras são gerenciadas por profissionais que na maioria das vezes são especialistas na área e que se atualizam constantemente em sua produção científica, o que fica claro ser um meio eficaz de se produzir obras que acompanham as renovações constantes da educação brasileira.

Para uma análise mais sucinta a respeito da produção dos livros didáticos, nos apoiamos no estudo de Luís Fernando Cerri e Angela Ribeiro Ferreira (2007) que afirma que, é pago uma quantia muito alta ao setor editorial dos livros didáticos do país para que forneçam o material pronto ao Governo Federal. Isso se realiza a cada edição do PNLD que atualmente sua prática é válida de três em três anos.



Certamente esta prática tem como objetivo garantir a existência de grande parte das editoras no Brasil, mesmo que com uma concentração menor em seu número que atendam aos critérios de produção e avaliação exigidos em cada área do programa PNLD. Depois de todo processo de análise, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) divulga as listas das coleções que foram aprovadas ou reprovadas em cada edição do PNLD.

Os livros são produzidos de acordo com o edital que é divulgado pelo PNLD que contém a lista de critérios e exigências a que essas coleções irão ser submetidas na etapa de avaliação do material. Essas listas são elaboradas por pareceristas contratados, que na maioria dos casos são vinculados à universidade pública, do próprio Estado que impõe suas exigências, e também através de debates nas universidades. E, além disso, essas listas são construídas por meio de instancias legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Constituição Federal, Resoluções diversas e até mesmo pelos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais, assumindo o objetivo de disciplinar o mercado editorial.

Alguns critérios gerais que se encontra nos editais do PNLD são que não são mais aceitas as concepções pedagógicas tradicionais e tecnicistas; é chamada a atenção para a atualização dos conteúdos; não é admitida nenhuma forma de preconceito; entres outros critérios. Mas não se devem radicalizar os critérios do PNLD adotados por esses agentes, pois...

O seu formato não permite a eliminação dos livros com problemas pontuais: se eles têm o mínimo exigido pelo programa acabam por ser aprovados e, na hora da escolha na escola ficam todas as coleções no mesmo patamar, todas com as mesmas (ou quase as mesmas) possibilidades de serem escolhidas (o diferencial aí passa para o campo do *marketing* de cada editora). (CERRI; FERREIRA, 2007, p. 85)

Finalizado o processo de avaliação, o próximo passo é a escolha dos livros didáticos pelos professores em cada escola para então chegar a ser usado pelos alunos em sala de aula, e o momento mais crítico também para as editoras que usam de vários métodos para divulgar seus livros em todo o país, como a realização de eventos diversos. O método publicitário que é mais conhecido é a distribuição do próprio material didático nas escolas públicas para serem avaliados pelos professores.

Nessa nova etapa, há um instrumento eficaz para a escolha do livro didático pelos professores, o Guia do PNL, que é editado a cada ano de avaliação e escolha desse material através de profissionais que conhecem e refletem sobre esse meio educacional. É imprescindível a observação e leitura atenta, por parte dos professores, de todos os aspectos contidos nas suas resenhas, pois, como se veio analisando, o livro não se adequa somente ao texto. Assim será possível a escolha do livro mais favorável à prática escolar que esteja mais próximo da realidade da escola e também mais coerente com o seu projeto político-pedagógico, o que demanda tempo para sua realização e acima de tudo que o próprio docente se enxergue como um sujeito avaliador tanto do livro que irá ser escolhido como do seu próprio trabalho. (OLIVEIRA, 2007, p. 04)

Alguns outros aspectos que Oliveira (2007) também considera como importantes para se fazer uma escolha favorável do livro didático a se trabalhar é verificar se a linguagem é adequada para os alunos que irão usá-lo no decorrer do ano letivo, seja de regiões urbanas ou rurais. E, ainda, analisar se nesses livros contém textos e atividades muito complexas que irão exigir mais atenção e cuidado do professor ao conduzir os debates nas suas aulas.

Contudo, assim como Timbó (2008, p. 09) acredita-se que as formas de se trabalhar o livro didático de História no cotidiano das salas de aula são variadas e que o embasamento teórico-metodológico do professor faz toda diferença na condução tanto do processo de escolha do livro didático quanto do ensino-aprendizagem de seus alunos. Problematizará-se esta questão analisando as coleções que foram adotadas pela instituição de ensino trabalhada.

## **2.2 O LIVRO DIDÁTICO NO COTIDIANO ESCOLAR**

Como o livro didático se tornou uma influência no trabalho pedagógico da maioria dos docentes de escola pública no Brasil, consideram-se as ideias de Kazumi Munakata quando este afirma que:

O que postula, então, é não a contraposição entre o professor e o livro didático, e sim, ao contrário, a escolha, pelo professor bem formado, de livros adequados às diferentes necessidades e expectativas. Um e outro aparecem como aliados na luta contra a rigidez do currículo,

cristalizado exatamente no livro didático. (MUNAKATA, 2007, p. 141)

Tomar-se-á, pois, como fonte analítica o(s) livro(s) didático(s) de História adotado(s) pela instituição onde foi realizada a pesquisa, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.<sup>a</sup> Dione Diniz Oliveira Dias, situada no município da cidade de Sousa-PB, especificamente aqueles utilizados pelas turmas as quais foram realizadas à aplicação de questionários para análise (turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio), como o objetivo apreender a colaboração destas coleções adotadas pelos professores para a sua prática na sala de aula, no que diz respeito aos conteúdos, à fundamentação teórico-metodológica e a sua adequação às políticas públicas da atualidade.

De maneira geral, os livros didáticos utilizados se destinam a todas as séries do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) ou todas as séries do Ensino Médio (1º ao 3º Ano) tendo respectivamente, o manual do professor e o livro do aluno, como se verá a seguir.

### **2.2.1 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Os livros didáticos de História adotados para o Ensino é a coleção intitulada “Estudar História: das origens do homem à era digital”<sup>2</sup>, uma das coleções presentes no Guia do PNLD de 2014.

De acordo com o Guia (2013), a elaboração da coleção orienta-se pela abordagem da história integrada, que se identifica quando se “relaciona pontos da História Geral com a do Brasil e a Regional” (OLIVEIRA, 2007, p. 06), associando tanto a história social quanto a história política de diferentes povos, sendo que somente em alguns capítulos pode-se notar a presença de aspectos referentes à cultura ou ao cotidiano desses povos. O principal problema é que esses aspectos só estão presentes nas seções destinadas a reflexões complementares do livro, como por exemplo, “Amplie o seu conhecimento” ou “Enquanto Isso”. De certa forma, não são reflexões muito utilizadas pelos professores que descartam a possibilidade de uma intervenção no andamento da aula. Já no Manual do Professor, pode-se encontrar várias orientações e

---

<sup>2</sup>Ver referência ao final do trabalho.

indicações para se trabalhar com o conhecimento prévio dos alunos, seu cotidiano e vida social, além da análise da cultura material de diferentes povos que podem ser articulados com o conteúdo em questão.

É fundamental que os livros didáticos lancem mão de abordagens pautadas na pluralidade de realidades sociais, econômicas e culturais, além de contribuir para a formação cidadã do educando a reflexão e a construção de conceitos, como tolerância, liberdade e democracia. (OLIVEIRA, 2007, p. 05)

Todo o conteúdo é abordado na forma da história cronológica, mas ao mesmo tempo possibilita reflexões sobre o conhecimento histórico e a importância do trabalho do historiador para a formação dos conteúdos da disciplina. As fontes históricas são objetos de pesquisa para o aproveitamento do conteúdo ministrado através de sugestões de interpretações, orientadas basicamente por procedimentos tanto teóricos quanto metodológico, cabendo a cada proposta pedagógica apresentar as fontes documentais nos textos dos capítulos e também nas atividades, como forma de análise destas.

A coleção analisada possui pouquíssimos aspectos referentes à relação entre passado e presente, para que os alunos possam analisar aspectos da vida de hoje com o conteúdo estudado, relacionar aquilo que se perpetuou através do tempo, ou analisar, mesmo que de forma indireta, os acontecimentos que geram prospecção até a atualidade. Mesmo diante deste problema, a obra possui, parcialmente, as renovações da área.

Em se tratando dos africanos e indígenas, por exemplo, sabe-se que em 2003 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº: 10.639 deu um salto importante para o currículo estabelecendo o ensino de História e Cultura Afro-brasileira obrigatória. Após cinco anos, a lei nº 11.645 passou a incluir também as populações indígenas. Essas leis visam acabar com a ausência em nossa história desta diversidade cultural.

Esses conteúdos aparecem em capítulos particulares, mas também em imagens que objetivam caracterizar o conteúdo.

Não se deve esquecer, assim como afirma Fonseca, que “cultivar uma postura reflexiva evita que os próprios docentes cultivem atitudes e preconceitos que desvalorizam a experiência de certos grupos sociais, étnicos ou religiosos. Ao contrário,

possibilita cultivar atitudes de tolerância e respeito à diversidade e de crítica à desigualdade.” (2008, p. 37)

Mas percebe-se que, há uma maior valorização dos povos africanos tanto socialmente como culturalmente, deixando de lado a importância de se abordar a história indígena do nosso país, mesmo que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) no Art. 26º. § 4º se afirme que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

Assim como no livro do aluno, o Manual do Professor apresenta variadas indicações de textos, artigos, sites, filmes, ou seja, uma bibliografia vasta sobre todos os assuntos abordados no livro didático que podem ser utilizadas para o aprofundamento da aprendizagem tanto dos alunos, por meio de pesquisa, como dos professores, por meio da atualização deste no decorrer dos assuntos.

Sabe-se que o projeto gráfico dos livros didáticos também são pontos importantes a serem analisados durante sua escolha por parte dos professores ou da instituição escolar. E em relação à coleção analisada, pode-se perceber que há uma preocupação nesse aspecto, pois oferece textos e imagens que possibilitam uma legibilidade eficaz estimulando a leitura do material. As imagens possuem tamanhos que favorecem a inter-relação com o texto sem atrapalhar a visualização do conteúdo; legendas com informações sobre a imagem utilizada que favorecem a sua identificação; e uma vasta apresentação de mapas referentes ao tema proposto.

A coleção também trata da diversidade das fontes históricas que podem ser utilizadas em sala de aula, como jornais da época, anúncios, fotografia, reprodução de pinturas, músicas, cartografias antigas, literatura, sugestões de filmes e sites, dentre outras fontes.

Na obra, as atividades se adequam a exercícios individuais, em dupla ou em grupo. No entanto, as atividades se baseiam, quase que completamente, em exercícios de pergunta-resposta. Em alguns casos, é requerido dos alunos que redijam textos sobre alguma temática abordada permitindo que estes pensem e analisem sua própria opinião. Mas, não são incentivadores de debates e pesquisas.

Contudo, como bem se sabe, é a postura do docente que irá fazer a diferença na condução do processo de ensino-aprendizagem diante da utilização do livro. É neste sentido que Timbó (2008, p. 07), ainda acrescenta:

E trabalhar com 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 textuais e iconográficas, como também diferentes linguagens visuais (...) que podem favorecer à uma série de técnicas de aprendizagem.

Dessa forma, os diversos possíveis usos dos livros didáticos, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, irão depender do planejamento de quem conduzirá a aula, pois é através de sua preparação que surgirão mais possibilidades de como explorar não só seus conteúdos em si, mas também o que fica nas entrelinhas dessas obras didáticas.

## **2.2.2 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO**

Das coleções presentes no Guia do PNLD 2015, para obras produzidas relativas ao Ensino Médio, a adotada pelos professores analisados foi a coleção intitulada “Novo Olhar História”<sup>3</sup>.

Em relação à composição dos conteúdos dos livros didáticos de História Bezerra (2003, p. 39) observa que,

A periodização que se impôs desde o século XIX - História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea - está presente em grande parte nos livros didáticos; retrocedendo-se às origens, estabelecendo-se trajetórias homogêneas do passado ao presente, e a organização dos acontecimentos é feita com base na perspectiva da evolução. O que caracteriza a organização dos conteúdos nesta perspectiva é a linearidade e a sequencialidade.

---

<sup>3</sup>Ver referência ao final do trabalho.

Nesta coleção, de acordo com a avaliação do Guia (2014), possui em sua totalidade uma sequência cronológica de seus conteúdos, perpassando por assuntos como História da Europa, da Ásia, da América, da África e do Brasil. Mesmo com seus conteúdos sendo abordados cronologicamente, como na maioria das coleções analisadas pelo Guia, a sua principal proposta é seguir as orientações da Nova História, pois dentre seus conteúdos percebe-se uma valorização de temas que antes eram poucos valorizados, como em alguns exemplos, a análise de culturas de diversos povos, como também uma maior investigação da história das classes oprimidas. Isso se realiza mediante as utilizações de variadas fontes históricas que possuem possibilidades de críticas tanto dos professores como de análises críticas dos alunos, e da proposta interdisciplinar que é abordada em várias seções dos capítulos desta coleção.

Esta proposta pedagógica interdisciplinar pode ser vista tanto nos conteúdos principais como em textos complementares, como é o caso das orientações apresentadas no Manual do Professor, a qual reforça as diretrizes que falam da política de renovação para o ensino médio possibilitando um maior diálogo entre outras disciplinas que se relacionam e se articulam com o conteúdo ministrado, principalmente as disciplinas voltadas para as Ciências Humanas.

No caso do Manual do Professor, as principais orientações são que os professores trabalhem com conceitos de política, trabalho e cultura, sempre dando importância em se trabalhar com as fontes apresentadas no decorrer dos capítulos. Os textos complementares que são apresentados no Manual servem como forma de atualizar os conteúdos propostos e orientar o professor em sua metodologia de ação.

Um dos quesitos que mais chamam atenção nesta coleção é a forma como é posto o trabalho com a formação cidadã dos alunos, nos textos e nas atividades percebe-se a importância e o respeito aos direitos humanos. Ao analisar a coleção como um todo, vê-se de forma mais abrangente a reflexão sobre as dificuldades que foram enfrentadas ao longo do tempo, como as formas de violência, preconceito, intolerância, dentre outros, nas unidades sobre História Antiga e mais a frente às dedicadas a História Contemporânea, que através da Nova História são abordados como formas de discriminação, discutindo as relações de poder, de dominação, sem deixar de analisar as suas consequências para os povos submetidos.

Diferentemente da coleção analisada anteriormente, adotada para o Ensino Fundamental, tanto a História da África e cultura dos afrodescendentes como a dos povos indígenas são retratadas em todos os volumes desta coleção. A grande diversidade desses povos é abordada em vários capítulos referenciando tanto aspectos políticos e econômicos quanto aspectos sociais e culturais em diversas épocas. A História da África não é articulada à história de outros continentes, mas sim em capítulos específicos para que a história desse povo não seja estudada apenas como uma consequência ou uma construção de ações externas, mas sim abordar a sua valorização.

A relação ensino-aprendizagem deve ser um convite e um desafio para os alunos e professores cruzarem ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história, a arte e a vida. (FONSECA, 2008, p. 38)

Nos temas relacionados tanto aos afrodescendentes quanto aos indígenas no Brasil se relata a luta contra as formas de dominação através do tempo, como também da discriminação sofridas apontando para a importância de suas tradições julgadas como formas de resistência desses povos. Mas sabe-se que, assim como afirma Fonseca (2008, p. 35),

No espaço da sala de aula, é possível o professor de história fazer emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não têm direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação. Mas também pode, inconsciente ou deliberadamente, operar o contrário, apenas perpetuando mitos e estereótipos da memória dominante.

Os livros também apresentam uma riqueza de ilustrações, sugestões de sites para consulta dos alunos, filmes e leitura complementar para uma maior diversificação na metodologia da aula, além de notas explicativas durante o texto e atividades sempre na parte final dos capítulos. Em relação às fontes que o livro possui, percebe-se a presença de pinturas, fotografias, fragmentos de textos acadêmicos, documentos de épocas bem referenciadas, e ainda em torno dos conteúdos, a coleção sugere o trabalho com fonte escritas, arqueológicas, orais, etc.



“É preciso escolher o momento adequado para trabalhar com os documentos, definir claramente as intenções didáticas a serem atingidas e considerar a especificidade da temática histórica estudada.” (BRASIL, 1998, p. 85)

As imagens são de boa qualidade, um fator importante para que o professor possa explorá-las como fontes de análise, destacando-se a importância do trabalho com a noção de tempo que será apresentada aos alunos, explorado pelas linhas do tempo que são apresentadas em diversas unidades dos livros e também a noção de espaço por meio do recurso dos mapas.

O que ocorre nesta coleção, assim como em várias outras obras voltadas para o Ensino médio, é a presença de atividades priorizando os enfoques dos vestibulares e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Neste sentido, são explanadas questões de provas passadas que tem haver com o conteúdo ministrado.

Mas, não são só esses tipos de atividades que se apresentam no livro. Em cada abertura de unidade, há atividades que propõe ao professor trabalhar com o conhecimento prévio dos seus alunos, antes mesmo de se iniciar a exposição do conteúdo com a utilização da análise de imagens. Além de atividades de análise de imagens e propostas de redações que devem ser elaboradas pelos alunos através de suas opiniões críticas, sendo apresentadas em uma perspectiva problematizadora, o que leva a crer que há aí uma tentativa de adequação aos PCN's, no que se refere à importância da pesquisa:

Os procedimentos de pesquisa escolar devem ser ensinados. Favorecem a ampliação do conhecimento, das capacidades e das atitudes de autonomia dos estudantes, como manusear livros, revistas e jornais; localizar informações, estabelecer relações entre elas e compará-las; familiarizar-se e desenvolver domínios linguísticos; identificar ideias dos autores, perceber contradições e complementaridade entre elas; trocar e socializar opiniões e informações; selecionar e decidir; observar e identificar informações em imagens, textos, mapas, gráficos, objetos e paisagens. (BRASIL, 1998, p. 82)

No livro do aluno, há também, uma gama de leituras complementares com o objetivo de fazer com que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o assunto abordado, destacando-se a presença de textos de época, obras literárias, dentre outros exemplos.

Sendo assim, não devemos esquecer em nenhum momento o que se afirma no PCN do Ensino Fundamental:

O mais importante não é o livro, mas a utilização que se faz dele. De vários livros podem ser selecionados textos, imagens, citações de autores, documentos e exercícios. Esses materiais podem ser usados para problematizar questões históricas, instigar debates, analisar representações artísticas de épocas, confrontar pontos de vistas, diferenciar abordagens históricas, resumir temas de estudo, explicitar definições históricas para conceitos etc. (BRASIL, 1998, p. 81)

Estes parâmetros sugerem que, na prática escolar, a utilização do livro didático não deve se realizar de forma genérica.

Sem dúvida, um professor que se importe em realizar um bom trabalho, que atue de forma crítica e leve seus alunos a pensar e refletir sobre os conteúdos, mesmo com a falta de outros recursos didáticos que garantiriam uma melhor ação, é capaz de problematizar o livro didático, e, através de seu trabalho em sala de aula, suprir possíveis deficiências.

Diante do exposto, irá se problematizar a atuação dos professores, bem como as apropriações dos alunos analisados em relação ao uso do livro didático no cotidiano escolar, a partir dos dados coletados por meio das entrevistas, verificando, nas representações dos entrevistados, melhorias que podem ser feitas na atuação deste na sala de aula, no que diz respeito ao uso do livro didático e ao processo de ensino aprendizagem.

### **Capítulo 3 PRÁTICA DOCENTE: IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM FRENTE ÀS FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS**

A análise dos dados coletados por meio de questionários aplicados aos alunos e professores de História da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.<sup>a</sup> Dione Diniz Oliveira Dias, localizada na zona rural da cidade de Sousa-PB, possibilita-nos perceber, nas representações dos entrevistados, que melhorias podem ser feitas na atuação destes em sala de aula, no que diz respeito ao uso do livro didático e ao processo de ensino/aprendizagem.

Considerando que a escola é de Ensino Fundamental e Médio, foram selecionados alunos dos dois níveis, tendo como critérios de seleção alunos dos dois últimos anos do nível fundamental 8º e 9º anos e das três séries do Ensino médio.

Nas entrevistas, o principal aspecto problematizado foi, conforme o objetivo da pesquisa, o ensino de história e o uso do livro didático, considerando as experiências dos referidos professores e alunos com esse material escolar e analisando como este uso tem sido estudado e praticado por estes ao longo de sua atuação profissional. No que diz respeito aos alunos, foi analisado, ainda, como e até que ponto o livro didático utilizado contribui para o seu processo de aprendizagem.

Inicialmente, foram explicados aos professores os objetivos do estudo e como seria realizada a pesquisa, após a aceitação, foi assinado por todos o “Termo de Consentimento Livre Esclarecido”. O próximo passo foi apresentar para cada turma o porquê da pesquisa, seus objetivos, metodologia que seria aplicada e os prováveis benefícios desta, antes de iniciá-la efetivamente.

Foi alertado, tanto para os professores quanto para os alunos, que os dados seriam analisados e utilizados de forma anônima, de modo que os resultados da análise não identificassem os autores das falas. Para isso, foi necessário abordá-los com identificações criadas por nós: no caso dos professores, suas identificações se deram de acordo com a sequência da realização da pesquisa (P01<sup>4</sup>, P02<sup>5</sup> e P03<sup>6</sup>); no caso dos

---

<sup>4</sup> P01 – Formada em Licenciatura em História, trabalha há 27 anos na carreira docente. Ministra somente as aulas de história no turno da tarde e não trabalha em nenhuma outra instituição. E tem um total de

alunos, a identificação foi delimitada de acordo com a utilização e citação das falas e pela turma (Ex. 9º ano A - A01; 8º ano - A02 etc.).

Não aplicamos os questionários como uma obrigação, os alunos tiveram livre arbítrio para decidir se aceitariam participar da pesquisa ou não e, assim como os professores, assinaram o termo de consentimento livre-esclarecido.

### 3.1 A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O LIVRO DIDÁTICO

Sabe-se que, na ação dos professores mais do que “simplesmente saber”, é preciso compreender o conteúdo ensinado para que seja possível criar novas metodologias, pois a maneira que essa compreensão vai ser comunicada aos alunos expressa várias atitudes e valores que influenciarão a aprendizagem dos alunos. (MONTEIRO, 2007, p. 190). Nesse aspecto, verificamos que os três docentes atuam na sua área de formação. O fato de serem formados em História favorece a expectativa de uma prática de magistério que viabilize um ensino de qualidade, por meio do aproveitamento dos saberes acadêmicos destes. Dois deles (P02 e P03) também ministram a disciplina de Geografia para completar a carga horária exigida, o que entendemos como um equívoco, pois, assim como afirma o Referencial Curricular de História para o Ensino Fundamental,

(...) o saber do professor em seu trabalho deve partir do princípio de que todos necessitam da formação específica em nível superior, considerada como formação inicial que garanta ao professor o domínio do saber, as competências e as capacidades indispensáveis ao exercício do magistério. (BRASIL, 2010, p. 80).

---

cinco turmas para lecionar. As turmas responsáveis por este professor que fizeram parte da pesquisa foram o 9º A e o 9º B.

<sup>5</sup> **P02** – Ainda em fase de formação acadêmica, pois tem curso superior incompleto em História, trabalha há cinco anos nessa área e ministra tanto a disciplina de História como de Geografia. Leciona em um total de seis turmas divididas entre o período da tarde e da noite. As turmas pesquisadas foram o 8º Ano (turma única) e o 1º Ano do Ensino Médio (turma única).

<sup>6</sup> **P03** – Também tem formação acadêmica em História e possui especialização em História e Geopolítica. Trabalha há oito anos como docente nessa área, mas também trabalha em outra instituição em turno oposto. Leciona aulas de História e também de Geografia em cinco turmas. Sendo que nesta instituição trabalha somente no turno da noite. O professor é responsável pelas turmas do 2º Ano (turma única) e 3º Ano (turma única) do Ensino médio.

Como vem sendo debatido, a escolha do livro didático é uma das etapas importantes do processo de ensino, e, é o professor o maior responsável pela sua escolha. Neste sentido, Bittencourt (2009, p. 299) afirma que,

(...) a escolha dos materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo. O método para a utilização dos diversos materiais didáticos decorre de tais concepções e não pode ser confundido com o simples domínio de determinadas técnicas para a obtenção de resultados satisfatórios.

Mediante a análise das entrevistas, percebemos que a escolha das coleções dos livros didáticos apresentadas no capítulo anterior foi realizada pelos professores de História da instituição, sendo que um dos docentes (o professor identificado por P03) não participou dessa escolha pelo fato de estar de licença no período de avaliação das coleções. Temos, então, um problema a ser refletido, pois, o referido docente teve que utilizar em suas aulas um livro que foi escolhido por seus pares, sem a sua avaliação e, ao trabalhar com uma coleção de livros que não foi avaliado por ele e nem foi escolhido de acordo com sua proposta de planejamento e metodologia, correndo o risco de ter a sua atuação pedagógica dificultada ou, até mesmo, prejudicada, sobretudo no que diz respeito à perspectiva historiográfica e a metodologia proposta.

Contudo, nas falas dos docentes que participaram da escolha dos livros didáticos analisados (P01 e P02), percebemos a importância dada aos critérios de avaliação do material como: observação dos conteúdos e das atividades em geral, textos complementares, imagens, etc., como requisitos para uma boa escolha do material. Portanto, mesmo que em nenhum momento os professores tenham mencionado a utilização desse subsídio para a efetivação do processo de escolha do livro, as técnicas de avaliação utilizadas nesse processo condizem com as sugestões de avaliação apresentadas nos guias de livros didáticos que são oferecidos às escolas.

Quando nos referimos ao uso do livro didático em sala de aula, analisamos a sua importância para o meio escolar, sempre o destacando como uma ferramenta auxiliar. Acreditamos que, mesmo ele sendo o único material que está ao alcance de professores e alunos, ainda assim, propõe para a educação metodologias diferenciadas e necessárias

para a aprendizagem, independentemente do grau de ensino no qual se encontre. Porém, com relação ao ensino de História,

Os métodos de ensino são destacados como elementos decorrentes de uma concepção de história associada a uma concepção de aprendizagem, e disso advém a apresentação dos limites do uso dos livros didáticos como instrumentos pedagógicos exclusivos e a necessidade de recorrer a documentos portadores de outras linguagens, sendo comuns as sugestões de utilização da literatura, de textos de jornais, das imagens, músicas, etc. nas aulas de História (BITTENCOURT, 2009, p. 117).

Nestes aspectos, analisamos como seria na prática a utilização desse material em sala de aula, através da fala dos professores.

Quanto ao uso do livro escolhido, os três docentes afirmaram que a utilização do livro didático varia dependendo da turma que estiverem trabalhando. Mas, pela simplificação das respostas dadas, percebemos que os professores podem não ter entendido o objetivo da pergunta, que era apreender se a forma de se trabalhar com o livro mudava de acordo com a demanda de cada turma. Pois, a resposta dos docentes (P02) estava relacionada à “qual” livro utilizava em cada turma e não a forma como se trabalhava.

De acordo com os professores, de modo geral, a utilização do livro é feita através das aulas expositivas e da leitura dos conteúdos, como também para a resolução de atividades. Em alguns casos, como afirma P01, há discussões e leituras orais com a turma, com a utilização de textos complementares. E, todos os outros recursos que estão também inseridos no livro didático “para além do texto principal, como imagens, notícias, outras abordagens de diferentes teóricos, pouco são referenciados pelos professores no processo do ensino de História”. (TIMBÓ, 2008, p. 08)

E, ainda, quando indagados sobre “se haveria outra forma de uso para o mesmo material? Ou se o material fosse outro, a sua prática também seria outra?”, as respostas foram diversificadas. Para o P02, “o livro é importante para as aulas de História, porém, se a escola oferecesse outros meios para o aprendizado dos alunos seria bem mais proveitoso. Sala de mídia ou internet são recursos que ajudariam bastante”. Para o P01, a sua metodologia não mudaria, e para P03, o livro também poderia ser utilizado como

fonte de pesquisa, acreditamos que a utilização, nestes termos, seria por parte dos alunos e não pelo professor.

Nossa crítica aqui se refere à fala do P01, pois, compreendemos que a busca pela renovação cotidiana das práticas pedagógicas, por parte do professor, dentro e fora da sala de aula, seria o caminho para agir de maneira que sua ação não se torne um hábito e, ao mesmo tempo, essa renovação pressupõe um diálogo crítico com abordagens ditas como tradicionais no ambiente escolar. (FONSECA, 2008, p. 43).

Sabemos que aquilo que o professor ensina e deixa de ensinar, bem como aquilo que o aluno aprende e deixa de aprender, vai muito além do “prescrito” (...). Nesse sentido, a linguagem dos professores, os exemplos que utilizam, suas atitudes com os alunos de diferentes culturas e níveis sociais, as relações entre os alunos, as formas de agrupá-los, as práticas de jogo e brinquedo fora da sala de aula, os estereótipos e preconceitos que são transmitidos nos materiais e o que é exigido nas avaliações constituem historicamente mecanismos de seleção e exclusão. (FONSECA, 2008, p. 36-37)

Mas, a análise que os três professores fazem a respeito do uso do livro pelos alunos perpassa o mesmo viés analítico, em que os alunos não aproveitam bem o material e o utilizam apenas para responder atividades e estudar para as avaliações. De acordo com o P02, essa forma de se trabalhar com o livro procurando respostas das atividades em seus conteúdos, faz com que os alunos se interessem em ler o assunto debatido. Mas, acreditamos que isso dependerá do tipo de atividade que os professores irão trabalhar com seus alunos, pois, se estas não forem consideradas do tipo desafiadoras, suas respostas já estarão dadas no conteúdo dos livros, sem necessidade de nenhum tipo de reflexão.

Para P03, por exemplo, o livro é considerado mais importante quando usado pelos alunos. Já para P01 e P02, ele é importante tanto para o docente quanto para os alunos. Mas, há, nas palavras do P02, uma preocupação em relação ao uso desse material abordado em não tornar a aula cansativa. Mesmo assim, P02 afirma que “o livro didático é um recurso vital para o aprendizado dos alunos”.

Diante das concepções expostas acima, se o livro é um instrumento de trabalho de ambos os sujeitos envolvidos na aprendizagem, isso quer dizer que ele é importante tanto para o professor quanto para os alunos devido às suas possíveis formas de utilização, e compete a estes sujeitos analisá-los criticamente.

Nos chama a atenção, neste aspecto, a opinião do P03, ao afirmar que se adota essa metodologia porque “o próprio sistema educacional já incentiva o uso do livro didático”. Mas, destacamos que os PCN’s fazem uma crítica ao uso exclusivo desse material, sugerindo que,

(...) o estudo de novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos em seus confrontos, alterando concepções calcadas apenas nos “grandes eventos” ou nas formas estruturalistas baseadas nos modos de produção, por intermédio dos quais desaparecem de cena homens e mulheres de “carne e osso”, tem redefinido igualmente o tratamento metodológico da pesquisa. A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, além da escrita, aperfeiçoando métodos de interpretação que abrangem os vários registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, sonora e pictórica (BRASIL, 1999, p. 21).

Como vemos, a postura de P03 não condiz com as atuais demandas da educação, já que a ampliação e diversificação do uso de fontes e recursos que podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem está presente como proposta nos PCN’s.

Os principais problemas que são apontados pelos professores em relação ao uso do livro são a dificuldade de se encontrar as sugestões de filmes indicados em suas sessões, e também a falta de condição estrutural da escola. Além disso, eles justificam que, a dificuldade de utilização de filmes como recurso didático também ocorre devido ao curto tempo das aulas. Por isso, esse recurso é pouco utilizado durante o ano letivo, fazendo com que os professores prefiram seguir a explicação do conteúdo de forma oral, seguindo o livro.

Mas, Fonseca (2008, p. 37) afirma que “(...) o professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica”.

Segundo Tardif (2000, p. 15),

(...) quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma,



objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc.

Apesar das limitações apontadas no que se refere ao uso de filmes na sala de aula, quando perguntados diretamente sobre o uso de outras fontes, os três professores afirmaram planejar as suas aulas utilizando outras fontes, como por exemplo, data show, filmes e músicas. Dois dos professores utilizam textos complementares em suas aulas, mas apenas um deles afirma que pesquisa outros textos, sem usar somente os que contêm no livro. Os professores apesar de citarem outros recursos didáticos além dos livros, não discutem quais tipos de textos dão preferência e não apresentam como são trabalhados em sala de aula.

Ao darem opinião sobre a metodologia de suas aulas, os professores destacam que em sua maioria são ministradas de maneira expositiva e dialogada, o que faz com que os alunos despertem o interesse pelo debate e se tornem mais participativos fazendo com que melhore seu aprendizado. Mas, devemos destacar que, fazer perguntas para que os alunos apenas reproduzam o que foi dito pelo professor é diferente de aulas nas quais o docente possa analisar a opinião dos alunos e, ao mesmo tempo, instigá-los a pensar criticamente os conteúdos ministrados, tornando-se aulas, “de fato”, dialogadas.

Sendo assim, podemos perceber que o discurso que se faz presente na fala dos professores enuncia ser pertinente desenvolver nos alunos a capacidade crítica, trabalhar os conteúdos com novas técnicas para que as aulas não se tornem “chatas” para os alunos, no entanto não é possível perceber o objetivo pretendido quando os professores falam sobre a sua própria metodologia, já que, ao que parecem, muitas vezes, os conteúdos são apenas expostos sem nenhuma fundamentação crítico-reflexiva e eles não conseguem delimitar que “outras metodologias” seriam essas no cotidiano da sala de aula.

Outro ponto importante apresentado pelo P03 é a falta de leitura por parte dos alunos se isentando da sua responsabilidade neste sentido, pois, o processo de leitura realizado pelos alunos necessita a todo tempo da intermediação do professor e nem sempre essas práticas de leitura e de estudo são consideradas prazerosas. (BITTENCOURT, 2009, p. 317-318)

Mesmo com a falta de adesão dos alunos para que essa prática seja vivenciada, devemos considerar que “a postura crítica é buscada por muitos professores através de

exposições, debates e discussões nos quais eles, (...) exercem um papel fundamental na pontuação dos aspectos a serem revistos e reconceitualizados.” (MONTEIRO, 2007, p. 15)

Contudo, “diversificar as fontes utilizadas em sala de aula têm sido o maior desafio dos professores de história na atualidade. Superar a relação de submissão e não ceder à sedução exclusivista do livro didático requer uma postura de criticidade diante do conteúdo veiculado” (FONSECA, 2008, p. 56). Mais que isso, acreditamos que a diversificação das fontes nas aulas deve possibilitar uma maior interação dos alunos, entre si e com a realidade de seu tempo contribuindo com o aumento do nível de aprendizagem.

Ao responder a pergunta sobre como esses professores pensam o seu papel, analisamos respostas diferentes, mas que, de certa forma, se inter-relacionam em seus objetivos principais, que é de incentivador da aprendizagem de seus alunos para que saiam do ambiente escolar sendo cidadãos críticos.

Neste sentido, os docentes afirmam:

P01 – “Sou um professor exigente, transformador e espero que meus alunos sejam ou se tornem formadores de opiniões e não apenas expectadores de uma sala de aula”.

P02 – “Transmissor do conhecimento e procuro aprender com os alunos também. Acho importante que o professor não seja um ditador, mas que possua uma boa relação com seus alunos”.

P03 – “O papel do professor é de incentivador e mediador do conhecimento”.

Esse pensamento corrobora com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Art. 35º, que no seu inciso III nos alerta ao fato de que “o ensino médio, (...) terá como finalidades (...) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Também podemos perceber através das falas acima que os professores atentam à importância de se ter uma boa relação com os alunos, tornando-se, principalmente, incentivadores da aprendizagem, apesar do P01 concordar em ser um professor exigente, mas a sua exigência, como entendemos, se dá pela preocupação com o andamento da aprendizagem de seus alunos, já que, neste caso, o professor é considerado como o sujeito que “transforma o saber a ser ensinado em saber

apreendido, ação fundamental do processo de produção do conhecimento”. (BITTENCOURT, 2009, p. 50)

Em relação à fala do P02, devemos retificar que o papel do professor não é ser meramente um transmissor dos conteúdos ministrados, mas sim um mediador, como se considera o P03. Sendo um mediador, o professor possibilita aos seus alunos atingirem algumas habilidades no decorrer das aulas, como por exemplo, analisar o conhecimento prévio que os alunos têm dos temas que serão abordados e se sua opinião ou aprendizagem mudou no decorrer da aula. Assim sendo, o professor ainda se torna capaz de transformar os alunos em sujeitos pensantes e formadores de opiniões, como propõe P01. Deste modo, o professor e os alunos irão atuar de maneira ativa em relação aos diferentes saberes ultrapassando essa concepção de que o ensino é apenas uma transmissão de conteúdos.

Os professores dos ensinos fundamental e médio, por mais que conheçam sua matéria e que dominem os métodos de ensino, ainda refletem muito pouco sobre a natureza do conhecimento que tem em mãos, como vem se constituindo, com que objetivos tem sido ensinado, a que interesses tem servido, que funções sociais podem agregar. (FONSECA, 2006, p. 105)

Algumas apreciações apontadas acerca do livro utilizado por cada um deles sugerem que o livro escolhido é de excelente qualidade e bom de trabalhar, assuntos bem mais claros em relação aos anteriores e de fácil assimilação. Em relação à coleção do Ensino Médio, os exercícios são desafiadores, e no Ensino Fundamental, segundo o P01 e P02, os exercícios de fixação do conteúdo são sempre extensos, o que faz com que os professores, na maioria das vezes, elaborem suas próprias atividades, pois, a forma como essas atividades são apresentadas no livro não se relacionam com a ação que os professores esperam de seus alunos, tendo em vista que o processo de aprendizagem esperado é a capacidade de crítica e análise reflexiva dos conteúdos abordados.

Portanto, verificamos que, apesar das colocações verbais, nas entrelinhas das falas analisadas há um predomínio muito grande de enunciados que apontam para o fato de que estes professores ministram suas aulas na forma de exposição oral com a utilização do livro didático, e que essa metodologia, às vezes se torna a única possível, devido às dificuldades que se encontram pelo caminho, sejam elas justificadas pela

baixa carga horária das aulas ou até mesmo a falta de recursos na escola. Mas, para além das dificuldades apontadas, acreditamos que, isso já se tornou um hábito para os professores de História que participaram da pesquisa, ou seja, já se tornou parte “de sua cultura profissional” (Monteiro, 2007, p. 15).

Essa cultura enraizada nas ações dos professores anda na contramão da postura docente veiculada nas políticas públicas de educação, por ter estreita relação com uma concepção em que a aprendizagem é valorizada simplesmente pela memorização de informações pelos alunos, sendo que as novas pesquisas educacionais apontam para a redefinição dos papéis de professores e dos alunos com o conhecimento na sala de aula.

Nesse novo contexto escolar, professores e alunos não são meros consumidores de materiais, executores de programas de ensino, mas criadores, produtores de saberes. O professor é um profissional que domina não apenas os métodos de construção do conhecimento, mas um conjunto de saberes que possibilita sua socialização e sua reconstrução no processo de ensino e aprendizagem (...) proveniente de diversas fontes, adquirido ao longo do tempo, nos diferentes espaços de vida e de formação. (FONSECA, 2008, p. 102)

Se as propostas atuais para o ensino de História exigem um trabalho mais intenso do professor, uma concepção voltada para um trabalho intelectual, de pesquisar, estudar, organizar e sistematizar materiais didáticos apropriados para a diversidade de seus alunos, (BITTENCOURT, 2009, p. 128), do ponto de vista da historiografia e da história ensinada, a questão da cidadania bem como das “representações sociais” do mundo e da história, que devem ser elaborados por professores e alunos não foi aprofundada pelos professores entrevistados.

Historicamente, a educação para a cidadania tem sido pensada tendo como fundamento a participação política, em nível local, nas organizações populares, como forma de viabilizar o processo de democratização e a ampliação da conquista de direitos (PERUSO, 1998), contudo a concepção de cidadania, antes associada única e exclusivamente à participação política no Estado, tem sido ampliada envolvendo outros elementos que transversalizam a questão política, inserindo neste debate questões sociais e culturais.

A constituição da identidade social do aluno, nessa linha de pensamento, sobretudo no que concerne às ferramentas pedagógicas deve considerar o lugar social do aluno no processo de ensino-aprendizagem (relação entre o particular e o geral, e/ou entre a localidade específica, a sociedade nacional e o mundo). Esta questão também não foi abordada de forma sistemática pelos professores, sobretudo no que diz respeito à forma como os alunos deixariam de serem sujeitos passivos para fazer parte do processo de aprendizagem, de forma crítica se caracterizando como um “cidadão”.

Devemos considerar que os alunos têm histórias de vida diferentes, culturas e valores diversos que devem ser levados em consideração como contribuições para educação destes, como por exemplo, a utilização de seus conhecimentos prévios, seus comportamentos, suas habilidades, dentre outros. Fazendo com que esses sujeitos, os alunos, participem e interajam ativamente tanto com o professor como com os outros alunos (FONSECA, 2008, p. 103).

Isto nos remete à importância de verificarmos como os alunos se vêm no processo de ensino-aprendizagem por eles vivenciados na escola.

## **3.2 A PRÁTICA VIVENCIADA PELOS ALUNOS**

### **3.2.1 ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Após discutir o livro didático como material cultural, possibilitador de representações e apropriações diversas que inferem nas reelaborações da cultura política, por estar ligado aos comportamentos e às diversas formas de utilizações que cada grupo faz dele; bem como, analisada a prática docente dos professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.<sup>a</sup> Dione Diniz Oliveira Dias e suas implicações frente às ferramentas pedagógicas, serão discutidas, agora, as diversas representações ou leituras que os alunos identificam desse material no cotidiano da prática escolar. Será levada em consideração a existência de variadas formas de apropriação pelos diversos sujeitos envolvidos que foram identificados durante as análises.

De um modo geral, todos os alunos da turma 9º ano A afirmam que o livro didático que utilizam em sala de aula é muito bom e rico em informações e aprovam a sua utilização, pois consideram que ele possui conteúdos bem explicativos. Apenas um aluno (A06) afirmou que seus conteúdos são resumidos. A única dificuldade apontada pelos alunos a respeito do seu uso é em relação às atividades propostas na coleção escolhida pelos professores, pois consideram muito difíceis. Fazendo um contraponto com a fala dos alunos em relação às atividades do livro, lembramos que ao analisar a coleção utilizada no ensino fundamental percebemos que as atividades se baseiam em exercícios de pergunta-resposta e minimamente as mesmas apresentam aspectos de criticidade ou pedem que os alunos redijam textos permitindo que estes pensem e analisem sua própria opinião.

O que chamou atenção nessa turma foi o fato de um dos alunos (A13) afirmar que “o livro se torna mais fácil de ser utilizado devido à boa atuação do professor, a ajuda que ele oferece”. Essa fala reconhece o papel de intermediação do professor e a sua condição de orientador das atividades realizadas com o livro didático.

Diferente da turma anterior, no 9º ano B a maioria dos alunos afirma ter dificuldades com a coleção utilizada, pois seus conteúdos são considerados difíceis e extensos, apesar de alguns acharem a coleção boa, mesmo justificando suas dificuldades, como por exemplo, ser mais fácil “estudar com outros materiais” (A09) ou que o livro fosse “mais atualizado, com mais recomendações de filmes, etc.” (A01; A02; A10). Nesse aspecto, percebemos que a fala dos alunos está voltada para a preocupação da forma como a sintonia entre o saber científico e o escolar está posta no livro didático.

Isso significa dizer que, para muitos, a qualidade do ensino de História ministrado nas escolas estaria diretamente relacionada à capacidade desta disciplina em levar para os ensinos fundamental e médio as discussões historiográficas mais recentes em curso no Brasil. (FONSECA, 2006, p. 66)

Os alunos do 8º Ano consideram a coleção regular, apontando alguns pontos considerados “defeitos”, como atividades extensas e difíceis, mas, apesar disso, afirmaram que ele (o livro didático) também “possui novos assuntos” (A07), contém “temas estimulantes” (A03) que ajudam na aprendizagem.

Chamou atenção o fato de que nenhuma das turmas participou do processo de escolha do livro didático que utilizam. Um dos alunos do 9º ano B (A14) afirmou que “essa decisão é tomada pelos professores de História, pois são eles que sabem o que é melhor para os alunos e como avaliá-los”. Vemos que essa fala está em consonância com a problematização feita anteriormente a respeito do processo de escolha do livro didático, pois, como analisado, o professor submete as coleções a vários critérios de avaliação, e esses critérios estão voltados para a melhor forma de metodologias que serão usadas por eles para viabilizar o processo de aprendizagem de seus alunos.

Ao responderem se o livro didático é seu principal instrumento de apoio, percebemos, na turma do 9º ano A, que a maioria deles não entendeu o objetivo principal da pergunta, que seria apreender os instrumentos utilizados por eles e não pelo professor de História, quais seriam os materiais didáticos que eles, como alunos, utilizam para estudar. No entanto, cinco desses alunos (A01; A05; A07; A08; A10) dizem que o livro é, sim, o principal material utilizado por eles e dois (A12; A13) lembram-se do uso da internet para estudos, como complemento. Apenas um (A11) afirmou que também faz pesquisas em outros livros.

Em relação aos alunos do 9º ano B, a maioria diz que o livro é seu principal instrumento de apoio nos estudos, pois “o que aprendem é baseado na matéria do livro” (A11) e “tudo o que precisam na aula irão encontrar no livro didático” (A05). Estas falas podem estar relacionadas a forma como o professor desses alunos utiliza o livro didático em suas aulas ou a um equívoco por parte dos alunos, pois analisamos que a maioria deles ainda não entende que o processo de ensino-aprendizagem está para além do livro que utilizam, e, ainda, percebemos que estas falas também estão ligadas a realização de atividades, pois, como bem sabemos, em variadas vezes, os alunos não se preocupam em responder as atividades elaboradas pelos professores de forma crítica e a melhor forma encontrada por eles é apenas copiar o que está escrito no livro didático.

Perguntamo-nos então, como mudar essa prática nos alunos que confundem cópia de livros com pesquisa? Seria necessária a nosso ver, uma ação do professor em que ensinar história numa perspectiva de produção de conhecimento implicasse desenvolver o exercício da reflexão, da criatividade e da criticidade, no decorrer das aulas ministradas (FONSECA, 2008, p. 76) realizando diálogos que fizessem com que os alunos entendessem que a História não é para decorar e sim para se refletir. Como é a

fala de um dos alunos do 9º Ano B (A06) que diz ter resultados negativos devido a “não saber estudar pela matéria do livro”. Apenas quatro deles (A03; A07; A08; A10) dizem que utilizam outros materiais, principalmente a internet e outros livros.

No 8º Ano, mais da metade dos alunos (A02; A03; A04; A06; A07; A08) também utilizam a internet para os estudos, além do livro, por considerarem mais fácil de aprender e com mais exemplos. Neste sentido, os professores devem estar sempre atentos para o cuidado com o modo de leitura dos alunos dos meios de comunicação, como no caso acima, o uso da internet, pois o ideal é que se propicie uma análise crítica das informações e do próprio suporte de comunicação utilizado pelos alunos (Bittencourt, 2009, p. 109). Esses recursos merecem atenção redobrada em relação a sua utilização para o ensino aprendizagem dos alunos, sobretudo para evitar cópias.

Bittencourt afirma que na disciplina História,

(...) não se entende como apreensão de conteúdos apenas a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos. Os conteúdos escolares correspondem também às formas de apresentação de determinado saber escolar, as quais podem ser por escrito ou pela oralidade, via debates, atividades em grupo, etc. (2009, p. 106)

Desta forma, como percebemos nas análises, a maior utilização do livro pelos alunos se dá para a realização de atividades e estudar para provas e seminários (todos os alunos do 8º ano; 9º Ano A - A02; A03; A04; A06; A07; A10; A11; A12 e A13; do 9º Ano B - A11 e A12). Apenas alguns deles (9º Ano B- A02; A05; A07; A09; A14; do 9º Ano A- A01; A08; A11) dizem que também utilizam o livro para ler o conteúdo antes mesmo de se marcar a data da avaliação e rever os assuntos explicados pelo docente. Também utilizam o livro marcando os pontos principais para estudar através da explicação do professor ou fazendo resumos.

Destacamos a turma do 8º Ano, da qual, nenhum aluno apontou a importância de ler o conteúdo antes ou durante as explicações. Isso deve ser considerado um grande problema, pois se o professor planeja suas aulas apontando o fato de serem realizadas mediante diálogos entre os alunos e de forma a dar importância a aspectos como, o conhecimento que os alunos já têm sobre o assunto que será abordado, no mínimo, o professor deveria exigir a leitura antecipada do conteúdo pelos seus alunos.



No 9º ano A, apenas dois dos alunos dizem que sentem dificuldade em usar o livro nos estudos, “devido a algumas vezes não entender os textos” (A05) e “quando não há uma maneira mais fácil de ser entendido” (A11). Já no 9º ano B, a maioria sente dificuldade em estudar pelo livro, devido a conteúdos extensos, muitas informações e atividades difíceis. O caso aqui é que um dos alunos (A01) apontou um aspecto importante dizendo que não sente dificuldade, pois “sempre tem os professores para auxiliá-los”. Neste caso, percebemos que a ação do professor P01 condiz com aquilo que acreditamos ser o papel do docente, um mediador no processo de aprendizagem dos alunos.

Além disso, no 8º Ano, sete dos alunos (A01; A02; A03; A04; A06; A07; A11) não sentem dificuldades em estudar com o livro didático. Outros, porém, acham os assuntos e atividades difíceis.

Em geral, eles consideram que se têm bons resultados com a utilização desse material, e a maioria destaca o avanço na aprendizagem. Apesar de que, no 9º ano B, dois dos alunos (A02; A08) apontam um ponto interessante e que deve ser analisado: o fato de que às vezes tem maus resultados devido a sua própria falta de interesse, mas quando estudam e prestam atenção nas aulas atingem melhores resultados. Essa compreensão nos remete a lembrança de que a ação dos professores também está atrelada a muitas dificuldades, como o exemplo da falta de interesse citado acima pelo aluno, que leva os mesmos a não prestarem atenção ou até mesmo atrapalhar o andamento das aulas.

Ainda, no 8º Ano, dois alunos (A02; A03) afirmam que aprenderiam mais com a diversificação das aulas. E, tomando essas falas como exemplo, podemos considerar que, com “o desenvolvimento acelerado dos meios de comunicação de massa, tornou-se imprescindível o uso de novas linguagens no processo de ensino de História, redimensionando o papel do professor, o conceito de fontes históricas e o próprio conceito de história”. (FONSECA, 2008, p. 74)

Como vimos anteriormente, uma das características dos programas curriculares é indicar aos professores as variedades de procedimentos e metodologias que estes podem utilizar de acordo com suas propostas de aulas. Nos livros didáticos, assim como nos manuais dos professores, também podemos encontrar diversas orientações metodológicas para se trabalhar com os seus conteúdos, bem como a melhor forma de

aproveitar os diversos recursos que ele apresenta. Mesmo assim, devemos lembrar que nada disso garante as mudanças das práticas desses professores em sala de aula e nem o seu controle sobre a diversidade de apropriações de conteúdos, pois em alguns casos, essas práticas não são um retrato fiel dos planejamentos realizados pelos professores. (FONSECA, 2006, p. 68)

Outra questão encaminhada aos alunos foi de como seriam as práticas dos professores em sala de aula de acordo com a opinião deles?

Os alunos do professor P01 afirmam que o professor se utiliza de outros materiais para trabalhar em sala de aula, como por exemplo, slides, pesquisas, textos complementares, filmes, sendo que quatro deles (9º Ano A- A09; 9º Ano B- A02; A06; A09), talvez devido a pouca utilização desses materiais durante o ano letivo, afirmaram que o professor não se utiliza de outros materiais.

O docente P01 é bem avaliado pelos alunos, apontado como tendo uma boa ou excelente metodologia. “Com sua forma clara de explicar o conteúdo nós aprendemos muito mais” (9º Ano A- A06), “por ser criativo e a forma de explicar torna a matéria mais fácil” (9º Ano B- A14). Apesar de ser considerado um professor rígido por alguns alunos, a aprendizagem se dá pela explicação do conteúdo pelo professor, a forma de se trabalhar o conteúdo em sala de aula.

A mesma coisa ocorre com o P02, o qual teve a avaliação obtida pelos alunos variada entre bom e ótimo, devido ao professor adotar a metodologia de usar nas aulas diferentes linguagens para não se tornar cansativa.

Para eles as aulas do professor P02 se baseiam na utilização do livro didático, mas também de slides, debates, filmes, dentre outros materiais. Nestes casos, “os livros didáticos, como fonte de trabalho, devem propiciar aos alunos e professores o acesso e a compreensão desse universo de linguagens”. (FONSECA, 2008, p. 164). Pois, como bem sabemos, o livro didático, enquanto material escolar possui diversos meios de linguagens em seus conteúdos, como textos complementares, documentos de época, imagens, textos literários e dentre outros materiais que podem ser explorados.

Dentre os alunos do P01, os principais motivos que a metodologia das aulas de História deveria mudar seria diversificar mais as aulas, com o uso de filmes, brincadeiras, e em relação às atividades do livro, consideradas difíceis. Apenas cinco alunos do 9º ano B (A03; A05; A08; A12; A13) dizem que não mudaria a metodologia

das aulas. Da mesma forma, são as respostas dos alunos do P02, que não mudariam nada na metodologia das aulas de História, há aqueles que queriam mais passeios (excursões) ou que as aulas fossem mais diversificadas.

Quando indagados sobre como utilizariam o livro didático se fossem professores, a resposta da maioria dos alunos é baseada na metodologia do próprio professor analisado. No 9º ano B, poucos utilizariam o livro com menos frequência usando de outros materiais; no 9º ano A e no 8º Ano, responderam que diversificariam mais as aulas e não utilizariam somente o livro didático. Um deles (A10) afirmou ser desnecessária a utilização do livro, e outros passariam mais filmes e debates sobre os assuntos abordados. Somente três deles (A04; A05; A11) utilizariam a mesma metodologia do professor.

Em relação à defesa que o aluno A10 fez da não utilização do livro didático, a nosso ver, essa afirmação exige cuidado, “pois não é possível conduzir o ensino dessas disciplinas sem texto escrito, a principal fonte e ferramenta do processo de ensino e aprendizagem de história. Logo, essa atitude requer a organização de textos alternativos”. (FONSECA, 2008, p. 55)

Acreditamos que a relação professor-aluno com o livro didático implica pensar o conhecimento, como algo em reconstrução, não mais como uma verdade absoluta, pois o conhecimento produzido e acumulado é apropriado, reproduzido e transformado de diversas maneiras, chegando até mesmo a produzir um novo conhecimento (FONSECA, 2008, p. 105). E é neste sentido que os alunos do P02 apontam as aulas do professor como boas, que gostam quando faz brincadeiras ou debates com outros materiais didáticos. Sendo que alguns (1º Ano- A01; A03; A08; A11) afirmam “preferir quando o professor sai do conteúdo do livro e fala com suas palavras dando vários exemplos” (A06) facilitando a aprendizagem.

Em consonância com o trabalho do professor, além dele se propor a ensinar conteúdos, utilizar metodologias que atraiam os alunos, se faz necessário que haja um bom relacionamento entre ele e o aluno, o respeito mútuo para que tudo transcorra bem tanto na sala de aula quanto fora desta.

### 3.2.2 ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Em geral a coleção utilizada nas turmas do Ensino médio é apontada como boa. Sendo que no 1º Ano apenas um aluno (A10) chama atenção ao fato de não conhecer direito o livro didático adotado, somente o que é trabalhado pelo professor. Um dos alunos (A08), por fazer parte do Ensino Médio, chama atenção ainda ao fato do livro “não possuir alguns conteúdos importantes para a preparação para o ENEM”. E através da análise dessa coleção, feita anteriormente, destacamos que o enfoque dos vestibulares e do próprio ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) está presente apenas nas atividades, onde são apresentadas questões de provas passadas.

Segundo Bittencourt (2009, p. 119), “o ensino de História para o nível médio indica o predomínio da organização de estudos históricos em conformidade com o programa dos exames vestibulares. Os livros didáticos, em sua maioria, são produzidos para atender a essa situação”. Pois, os exames vestibulares, principalmente o ENEM, se tornaram referenciais para a maioria das escolas e dos professores de ensino médio.

No 2º Ano, quatro alunos (A01; A03; A05; A06) dizem que a coleção não é boa, o livro que trabalhavam antes era bem melhor na opinião deles, e é visto como um material com conteúdos resumidos. Já no 3º Ano, todos os alunos ao darem sua opinião sobre o livro utilizado, afirmaram o contrário, que ele tem conteúdos muito extensos, e os alunos sentem dificuldades de estudar com ele, é de difícil aprendizagem. Somente um lembra que apesar de seus problemas ele “auxilia bastante na aprendizagem” (A01). Quando analisamos o livro didático do ensino médio na capítulo anterior, percebemos que seus conteúdos são postos de forma cronológica, mas mesmo assim, eles se adequam a uma estrutura pedagógica em que se articulam a escrita com outros recursos encontrados também no livro, então podemos refletir diante das falas dos alunos, que cada turma obtêm pensamentos diferentes em relação aos seus conteúdos dependendo da forma como o professor trabalha ou expõe esses conteúdos em sala de aula.

Assim, como os demais alunos do Ensino fundamental, os alunos do nível médio também não participaram da escolha do livro afirmando que quem faz a escolha são os professores juntamente com a direção.

Apoiamos a ideia de Fonseca quando diz que,

O uso de um único livro, única fonte, acaba por simplificar a forma do currículo e do conhecimento em sala de aula. Essa postura metodológica acaba formando nos alunos uma concepção auto-excludente da história, e uma concepção de “história como verdade absoluta”, e de livro didático como a fonte de conhecimento inquestionável. (2008, p. 55)

Ainda assim, através da análise, percebemos que todos os alunos dizem que o livro é o principal instrumento de apoio, pois nele está contido tudo o que precisam estudar, apesar de utilizarem também de outros meios, como a internet e outros livros. Um deles (3º Ano- A07) lembrou-se de citar também o uso do dicionário.

Compreendemos, através destas falas, que a ideia de complementar o livro didático na prática escolar não desconsidera o livro como um “bode expiatório”, mas parte de um pressuposto básico, o de que o livro didático deve ser considerado uma das fontes de conhecimento e como toda e qualquer fonte ele tem uma historicidade e inúmeros questionamentos. (FONSECA, 2008, p. 56)

Grande parte dos alunos utiliza o livro somente para estudar provas e seminários, responder atividades e trabalhos. Na turma do 1º Ano, um dos alunos chamou atenção ao responder que o livro “não é uma ferramenta usada de forma intensa por ele” (A08). No 2º e 3º Anos, o livro também é utilizado para fazer resumos através da leitura do conteúdo, apenas dois (3º Ano- A01; A04) afirmam que leem o conteúdo para as aulas.

Dentre os alunos do 1º Ano, apenas três (A02; A09; A10) sentem dificuldade em estudar com o livro, devido ao não entendimento dos conteúdos. Um dos alunos (A09) chamou atenção em sua resposta ao fato de dizer que sente dificuldade quando se muda a coleção, pois estavam acostumados com outro livro e, agora, tem que se acostumar com a nova coleção. O restante afirma não sentir dificuldades, pois o livro apresenta o conteúdo com clareza e que também a aprendizagem acontece com a mediação do professor que ajuda muito. Já no 2º Ano, três alunos (A02; A03; A06) sentem dificuldades com o livro por ter assuntos extensos. Todos os alunos do 3º Ano, afirmam ter dificuldade ao usar o livro, por causa de suas atividades complicadas, sendo preciso ajuda do professor para entendê-las, e também por apresentar uma linguagem difícil e conteúdos cansativos.

Conforme foi verificado na coleção adotada pelos professores o procedimento de atividades contidas no livro, na maioria dos conteúdos, são de atividades de análise de imagens e propostas de redações através de uma perspectiva problematizadora, e

sabemos que a maioria dos alunos não estão acostumados a esses tipos de atividades de senso crítico, pois consideram a História uma disciplina meramente decorativa. Este fato demonstra a dificuldade que se tem, apesar dos deslocamentos historiográficos e nas políticas de educação atuais, de reelaboração da cultura política dita “tradicional”, na qual a história era considerada uma matéria decorativa.

Em relação ao 1º Ano, apenas dois dos alunos (A10; A13) não obtêm resultados satisfatórios, pois sentem dificuldades em entender o conteúdo. O restante afirma aprender muitas coisas novas e melhorar a aprendizagem.

No 2º Ano, os alunos afirmaram que obtêm resultados bons ou regulares com a utilização desse material. Apenas um (A01) afirmou que seus resultados são péssimos e no 3º Ano, os resultados são satisfatórios “na medida do possível” sendo que dois deles (A02; A04) reconhecem que têm resultados fracos, e um (A06) afirma que se mudasse o material didático talvez pudessem aprender com mais facilidade. Mas como viemos problematizando durante este trabalho, o problema, na maioria das vezes, não está na estrutura do livro didático, mas sim na metodologia que o professor escolhe trabalhar com os conteúdos.

No caso do P02, por exemplo, os alunos afirmam que muito frequentemente ele utiliza slides em suas aulas para aprofundar a aprendizagem com pesquisas da internet sobre o assunto, e até mesmo textos complementares. Somente um aluno (A13) afirma que o professor utiliza somente o livro didático. Em relação ao P03, grande parte de seus alunos conclui que ele utiliza apenas o livro didático em suas aulas, ou, que muito raramente utiliza outros materiais, como filmes, slides, etc. Mas, no geral, quando os alunos do P02 avaliam a metodologia do seu professor, usam termos como aulas boas e excelentes, e justificam dizendo que o mesmo usa de meios que chamam a atenção dos alunos, além de ensinar muito bem.

Sabemos que “a ausência ou a fragilidade da problematização compromete a discussão de questões de grande relevância para a compreensão do processo de constituição da História” (FONSECA, 2006, p. 32) e é o que acontece em relação ao P03, cujos alunos concentram suas falas em aspectos ruins da sua metodologia, um deles (2º Ano- A02) deu o exemplo de terem aulas sempre repetitivas. E, para a maioria dos alunos, as aulas deveriam ser mais diversificadas, e apresentam alguns exemplos, “pois só falar e falar torna o assunto muito extenso” (3º Ano- A05) e cansativo. Deveria

“mudar de tática para que a matéria virasse uma discussão entre os alunos” (3º Ano- A04). Neste aspecto, devemos considerar que a coleção utilizada por esses alunos e que foi analisada em capítulo anterior, apresenta uma riqueza de leituras complementar e fontes diversas como pinturas, fotografias, fragmentos de textos acadêmicos, documentos de épocas que neste caso auxiliaria o professor a ter uma diversificação na metodologia de suas aulas.

Portanto, a maioria dos alunos do P02 (1º Ano- A13; A10; A02; A12; A17; A05; A03; A11; A06; A08) não mudariam a metodologia das aulas, pois consideram a forma de seu professor ensinar muito boa. Entre as exceções, estão os que pesquisariam mais sobre os assuntos, além de ocorrer mais viagens e filmes nas aulas. No caso do P03, apenas três alunos afirmam que não mudariam a sua metodologia (2º Ano- A04; A05; 3º Ano- A03), dentre os alunos que mudariam a forma de dar aula encontramos algumas sugestões apresentadas por eles como: utilizar com mais frequência outros recursos didáticos, por exemplo, filmes; mudar a coleção de livros; mudar as formas de avaliações (pesquisada ou que não fosse de redação); ter aulas mais dinâmicas e menos cansativas, dentre outros.

Segundo Fonseca (2008, p. 76), há uma insegurança entre os professores de história quanto às formas de avaliações, na maioria das vezes ela é praticada em total contradição com o ensino realizado em sala de aula, pois os professores refletem o conteúdo com seus alunos dialogando e expondo pontos importantes, mas nas avaliações impõem que seus alunos apenas reproduzam o que foi dito, ou aceitam a mera cópia do conteúdo do livro. Mas esses alunos devem perceber que o ensino de História hoje em dia está pautado na ideia de criticidade e da produção de conhecimentos, mesmo estes estando em consonância com a mera utilização do livro didático.

Essa questão também está posta nos PCN's.

No processo de avaliação é importante considerar o conhecimento prévio, as hipóteses e os domínios dos alunos e relacioná-los com mudanças que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. O professor deve identificar a apreensão de conteúdos, noções, conceitos, procedimentos e atitudes como conquistas dos estudantes, comparando o antes, o durante e o depois. A avaliação deve ser mensurar simplesmente fatos ou conceitos assimilados. Deve ter um caráter diagnóstico e possibilitar ao educador avaliar o seu próprio

desempenho como docente, refletindo sobre as intervenções didáticas e outras possibilidades de como atuar no processo de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1998, p. 62).

Quando indagados sobre como utilizariam o livro se fossem professores? Entre os alunos do 1º Ano quatro deles (A16; A07; A08; A04) além de afirmarem, como exposto acima, que utilizariam o livro com pouca frequência nas aulas, usando outros recursos em sala de aula, demonstram que dão importância à leitura do conteúdo para se fazer debates ou seminários. Um deles (A03) diz que preferia utilizar o livro explicando os conteúdos de acordo com a sequência que ele apresenta. O restante usaria da mesma forma que seu professor. Percebe-se que este aluno ainda não entende a forma de utilização do livro que é apontada nas atuais propostas de ensino, pois como analisado em capítulo anterior, “a seleção dos conteúdos escolares depende de finalidades específicas e assim não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado” (BITTENCOURT, 2009, p. 39), a exemplo das propostas pedagógicas da escola e das demandas da atualidade. Os alunos do 2º Ano apresentam mais alguns aspectos em relação à pergunta, a maioria responde que não utilizaria o livro, ou utilizaria “somente como apoio” (A01) para dar aulas. Um deles (A05) “usaria lendo e explicando, em seguida, os conteúdos. Já no 3º Ano, a maioria das respostas (A01; A02; A05) dizem que resumiria mais o conteúdo apresentando os pontos principais para não tornar as aulas cansativas.

Corroborando com a crítica dos docentes em defesa da sua atitude de não utilizar de outros recursos em suas aulas, como a apresentação de filmes, devido ao curto tempo das aulas, um dos alunos (1º Ano- A07) elogiou as aulas de História e ainda reconheceu que “deveria ter mais aulas, pois 3 aulas não dá pra aprender quase nada”, o que acaba sendo uma crítica aos currículos atuais, que, no geral, adotam 3 aulas semanais ou até mesmo 2 aulas por semana da disciplina História, como é o caso das turmas de 2º e 3º Ano.

Em consonância com as análises apresentadas, devemos ainda acrescentar que métodos chamados de “tradicionais” geralmente são associados a certas práticas como uso do quadro, livro didático e aula expositiva, no entanto hoje o que conhecemos pelos



métodos inovadores também utilizam esses materiais sem permanecerem aulas estritamente expositivas.

“Logo, o resultado do processo educacional é diferente em cada pessoa (educando), pois a interpretação que cada um faz da realidade é diferente, tem características únicas e pessoais, juntamente com os elementos compartilhados com os outros.” (FONSECA, 2008, p. 103)

Neste caso, podemos afirmar, em relação à utilização do livro didático, que devemos considerar também a relação entre aluno, conteúdo e professor, pois se o aluno é um sujeito que simplesmente não participa do processo de ensino e aprendizagem, a aula realmente torna-se sem sentido frente aos parâmetros para o ensino fundamental e médio, já que o professor não se preocupa em envolver o aluno e instigar neste o interesse em participar efetivamente deste processo, com reflexão e autonomia crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o local primordial de atuação do professor é a sala de aula, e a compreendemos como um espaço onde existe relação entre interlocutores, construtores de sentidos e significados e, essa dimensão, desafia os professores a assumirem posturas ousadas e criativas. (ECCO, 2007, p. 131)

Este estudo nos possibilitou problematizar a atuação dos professores em relação à utilização do livro didático na sala de aula, mais especificamente na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.<sup>a</sup> Dione Diniz Oliveira Dias, na perspectiva tanto de professores como dos próprios alunos participantes da pesquisa. Foi através das falas sobre o cotidiano escolar desses sujeitos, que se percebeu a existência, ainda hoje, de diversas lacunas na prática de professores em sala de aula, sobretudo no que diz respeito a um método mais eficaz em relação ao uso do livro didático relacionado com as atuais questões teóricas analisadas.

De acordo com as falas dos professores, constatamos que todos eles reconhecem a importância do uso do livro didático como ferramenta pedagógica, embora não apenas a única, e defendem que esse material possui diversas possibilidades de trabalho educacional. Todavia, quando voltamos nosso olhar para o contexto escolar, percebemos que alguns deles, na maioria das vezes, não adotam metodologias que levem os alunos a pensar criticamente sobre os conteúdos, nem se utilizam das novas linguagens disponíveis para o ensino de História, ficando esse discurso, de certa forma, apenas na teoria.

Entre as principais dificuldades impostas para que esses profissionais atuem de forma que condiz com as propostas das atuais políticas públicas está, principalmente, a formação desses professores. Além disso, pode-se apreender como pontos críticos: a falta de planejamentos elaborados em uma perspectiva crítica e que não se adote o livro como o único meio de dar aulas; a falta ou até mesmo a indisponibilidade de recursos didáticos, a falta de interesse dos alunos, dentre outros.

Contudo, devemos acrescentar que, de acordo com os dados da pesquisa, mesmo em meio às dificuldades, existem tentativas de trabalho nas quais o professor procura ações que envolvam os alunos nos conteúdos e utilizam outros recursos em suas aulas como forma de não tornarem cansativas.

Porém, consideramos que uma aula pode ser extremamente conservadora mesmo com a utilização dos mais modernos meios audiovisuais, e pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando apenas giz, professor e aluno, ou seja, podemos utilizar vários recursos didáticos ou tecnologias, mas é a própria concepção de história que deve ser repensada. (KARNAL, 2003, p. 09)

Enquanto professores, devemos compreender os currículos existentes em nossa área de ensino para que possamos adequá-los à realidade de nossas escolas ou salas de aulas e principalmente atingir os objetivos da disciplina de História, pois além da teoria, percebemos que nossa prática deve estar sujeita ao comprometimento e iniciativas em sala de aula, atrelada a uma busca por melhores metodologias, inclusive quando se diz respeito à utilização do livro didático. Para isso, deve-se deixar de lado o reprodutivismo, ou a mera decoração de conteúdos desse material, sempre dando importância a uma postura crítica, reflexiva tanto por parte dos alunos como da própria ação do professor que irá ministrar a aula.

O nosso objetivo, não foi julgar a ação desses professores, mas entender as representações e práticas criadas em relação ao uso do livro didático nas aulas de História, a partir da concepção de que ele é um artefato cultural importante para a aprendizagem, mas que também possui suas limitações, como qualquer outro material didático.

Diante do exposto, não podemos afirmar que, na escola analisada, há uma adequação sistemática às demandas do nosso tempo, no que diz respeito ao ensino da disciplina história. O que pode ser compreendido pelo fato de que se as Políticas Públicas de Educação, hoje, são tributárias das "novas" tendências historiográficas emergentes no Brasil a partir dos anos 1980, que envolvem “nova” maneira de ser, saber e interpretar o mundo através da história, e atribuem aos professores uma série de “tarefas”, por outro lado, não se propõe discutir aspectos significativos de sua formação profissional e sua prática (RIBEIRO, 2004). Talvez devido a essa questão as representações sociais dos professores e alunos pesquisados, seja no âmbito da história ou da compreensão de mundo destes, não se apresentam como portadoras das reelaborações condizentes com a perspectiva historiográfica atual.

Almejamos que este trabalho possa contribuir para repensar, não somente a utilização do livro didático no meio escolar, mas principalmente a nossa atuação como professores de História e as implicações dela advindas na nossa contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Beatriz de Castro; MONTEIRO, Maria Cristina G. de Goés. Professor, livro didático e contemporaneidade. In: **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**.2008. Disponível em: [http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev\\_discurso.php?strSecao=report1&fas=50](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=report1&fas=50) Acesso em: 12 jun. 2015.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In. KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5.ed.São Paulo: Contexto, 2007.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**.7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.(Coleção Repensando o Ensino).

\_\_\_\_\_. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação)

BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar história: das origens do homem à era digital**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2011. (obra em 4 volumes para ensino fundamental)

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014**. História: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2013.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015**. História: ensino médio. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2014.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional: história**. Brasília: MEC/SEF, 2010. (Ensino Médio)

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional: história**. Brasília: MEC/SEF, 2010. (Ensino Fundamental)

\_\_\_\_\_.**Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais– ensino médio – parte IV** - Brasília: MEC, 1999.

CERRI, Luís Fernando; FERREIRA, Angela Ribeiro. Notas sobre as demandas sociais de representação e os livros didáticos de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.

CHARTIER, Roger. Entrevista concedida ao programa “Salto para o Futuro” da TV Escola. Ministério da Educação, 2004.Disponível em:<<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid=C66C4B33F8CEC7AEC987785B479CE894?idInterview=8346>>Acessoem: 25/09/2015

\_\_\_\_\_. **A história cultural: Entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: Questões atuais**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In. COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ECCO, Idanir. O ensino de história: evidências e tendências atuais. In.: **Revista Ciências Humanas**. V. 8, n. 10, p. 123 – 141, Junho 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – nº10.639 de 2003.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – nº11.645 de 2008.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – nº9.394 de 1996.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros**. Marília: Unesp. Apoio: CNPq, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa(org.). **Currículo: Questões atuais**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. 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.

\_\_\_\_\_. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1997.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. A zona do indeterminado: pensando autor, autoria, produção e consumo de livros didáticos. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFERN, 2007.

OLIVEIRA, Isabella Santana. Livro didático e ensino história: um estudo de eixos temáticos no ensino fundamental II. **Anais do evento: Seminário cultura e política na primeira república: campanha civilista na Bahia**. UESC, 09 a 11 de junho de 2010.

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

OLIVEIRA, Margarida M. Dias de. **Livros didáticos de história: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural**. Natal: UFRN, 2007.

\_\_\_\_\_. O Ensino de História como Objeto de Pesquisa. In: **SAECULUM: Revista de História**, João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2002.

PELLEGRINE, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Novo olhar: história**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013. (obra em 3 volumes para ensino médio)

PERUZZO, Cecília M. K. **Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. In: **Mneme Revista de Humanidades**. v. 05. N. 10, abr./jun. de 2004. – Semestral ISSN -1518-3394 Disponível em [www.cerescaico.ufrn.br/mneme](http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme) Acessado em 12/11/2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. Os usos do livro didático de história: cultura material escolar em foco. In: **Atas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação (Universidade do Porto), junho 2008.

## **ANEXOS**



/2015

Plataforma Brasil

Saúde



Maria Lucinete Fortunato - Pesquisador 19758

idostros

Projeto em tramitação em 23/10/2015

## DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

## DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O livro didático na aula de História: a ação docente  
**Pesquisador Responsável:** Maria Lucinete Fortunato  
**Área Temática:**  
**Versão:** 1  
**CAAE:**  
**Submetido em:** 23/10/2015  
**Instituição Proponente:**  
**Situação da Versão do Projeto:** Pendência Documental Emitida pelo CEP  
**Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável  
**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio



## DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- ▼ Versão em Tramitação (PO) - Versão 1
  - ▼ Pendência Documental (PO) - Versão 1
    - ▼ Documentos do Projeto
      - Folha de Rosto - Submissão 2
      - Projeto Detalhado / Brochura Investigad
    - Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
-------------------	----------	---------	----------	-------

## LISTA DE APRECIACÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	Maria Lucinete Fortunato	1	23/10/2015	18/11/2015	<a href="#">Pendência Documental Emitida pelo CEP</a>	Não	

## HISTÓRICO DE TRÂMITES

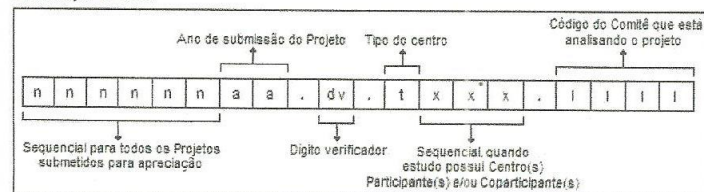
Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	18/11/2015 13:56:54	Rejeição do PP	1	Coordenador	Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande	PESQUISADOR	As seguintes pendências foram observadas no <a href="#">protocolo</a> <a href="#">Ver mais &gt;&gt;</a>
PO	23/10/2015 19:58:25	Submetido pela CONEP para avaliação do CEP	1	Administrador	CONEP	Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande	
PO	23/10/2015 19:37:14	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	CONEP	

## LEGENDA:

## (\*) Apreciação

PO = Projeto Original de Centro Coordenador	POp = Projeto Original de Centro Participante	POc = Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	Np = Notificação de Centro Participante	

## (\*) Formação do CAAE


[Voltar](#)

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário(a) no estudo **O livro didático na aula de história: a ação docente**, coordenado pela discente Maria Ranyelle Diniz e vinculado ao UFCG Universidade Federal de Campina Grande (UACS/CFP). Em nome da instituição escolar Professora Dione Diniz Oliveira Dias (Sousa – PB) declaro que estou ciente e de acordo com o desenvolvimento da pesquisa nesta instituição.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo geral, problematizar o uso livro didático de história como material importante para o fazer profissional, verificando até que ponto o mesmo é compreendido como aliado do professor na sala de aula e utilizado/pensado como artefato cultural para o processo de ensino aprendizagem em História, através da análise dos dados coletados por meio de entrevistas com os professores de História e alunos das turmas de 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Profª Dione Diniz Oliveira Dias, localizada na zona rural da cidade de Sousa-PB. Como também desenvolver alguns objetivos específicos como: problematizar o uso do livro didático de história relacionando formação e atuação profissional do historiador com as demandas contemporâneas no âmbito do ensino e da aprendizagem; analisar os livros didáticos adotados na referida escola, a fim de apreender sua elaboração e enunciados, no que diz respeito aos conteúdos e a fundamentação teórico-metodológica; apreender a relação do professor e do aluno com o livro didático na prática escolar, verificando melhorias que podem ser feitas na atuação dos mesmos na sala de aula.

Este estudo se faz necessário para realização de conclusão de curso, defesa do TCC.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: O trabalho se constitui a partir de entrevistas escritas realizadas com os professores que ministram a disciplina de História e com discentes das respectivas turmas mencionadas acima que vivenciam o espaço escolar. Os riscos envolvidos com sua participação são: má conduta ética por parte da pesquisadora e possibilidade de forçar respostas em relação a um leque de opiniões e a minimização dos riscos por parte do comitê de ética. Os benefícios da pesquisa



## **QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE A AÇÃO DOCENTE, ATRAVÉS DO USO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

Este questionário é parte fundamental de um projeto de pesquisa que desenvolvo na Universidade Federal de Campina Grande e que tem como principal objetivo conhecer os profissionais do ensino de história, bem como os pressupostos teóricos que cercam suas atividades em sala de aula. Os dados serão tabulados anonimamente, garantindo-lhe total anonimato.

Agradeço desde já a sua colaboração,

Maria Ranyelle Diniz  
Aluna do curso de Licenciatura em História – UFCG-CFP  
2015

### **Questionário (Professores)**

**Identificação:** \_\_\_\_\_

Formação:

Tempo de serviço:

Disciplinas que ministra:

Turno que leciona:

Número de turmas:

1. Qual é o livro didático utilizado na escola?
2. Você participou da escolha desse livro?
3. Quais foram os critérios utilizados?
4. O uso do livro varia de acordo com a turma ou com a série?





## **QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE A AÇÃO DOCENTE, ATRAVÉS DO USO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

Este questionário é parte fundamental de um projeto de pesquisa que desenvolvo na Universidade Federal de Campina Grande e que tem como principal objetivo conhecer os profissionais do ensino de história, bem como os pressupostos teóricos que cercam suas atividades em sala de aula. Os dados serão tabulados anonimamente, garantindo-lhe total anonimato.

Agradeço desde já a sua colaboração,

Maria Ranyelle Diniz  
Aluna do curso de Licenciatura em História – UFCG-CFP  
2015

### **Questionário (Alunos)**

**Identificação:** \_\_\_\_\_

Série:

Turno:

Sexo:

1. O livro didático enviado pelo MEC é utilizado em sua escola?
2. Qual a sua opinião geral sobre esta coleção?
3. Você participou da escolha do livro que está utilizando?
4. O livro didático é o seu principal instrumento de apoio? Se não, que outros materiais didáticos você utiliza?
5. Como você costuma utilizar o livro didático quando vai estudar?

6. Sente dificuldade em usar o livro didático para os estudos? Quais?
7. Que resultados você tem obtido com a utilização desse material?
8. O professor utiliza de outros materiais além do livro didático na sala de aula? Quais?
9. Qual a sua avaliação a respeito da metodologia de seu professor?
10. O que você mudaria na metodologia das aulas de história?
11. Se você fosse professor, como utilizaria o livro didático nas suas aulas?
12. Teça algumas considerações a respeito do uso do livro didático na sala de aula.