



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA –
UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS DA EDUCAÇÃO –
FAED
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**DUAS PROFESSORAS E O ENSINO DE
HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM LAGUNA/SC**

FLORIANÓPOLIS 2014

DAVID DE SOUZA JOÃO

**DUAS PROFESSORAS E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM LAGUNA/SC**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Cristiani Bereta da Silva

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Florianópolis
2014

Catologação na fonte da Biblioteca Universitária da Universidade do
Estado de Santa Catarina



DUAS PROFESSORAS E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM LAGUNA/SC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Educação.

Banca Examinadora:

Orientadora:

Dra. Cristiani Bereta da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:

Dra. Clárcia Otto
Universidade Federal de Santa Catarina

Dra. Maria Teresa Santos Cunha
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 30 de abril de 2014

À minha família, meu norte, meu alicerce e minha vida.

À Patrícia, minha amada esposa, meu amor, seis anos ao seu lado. Muito obrigado.

Ao Pietro, meu filho querido, amoroso, que muito me esperou estudar.

À pequena Lorena, minha princesinha, tão pequena e tão amada por todos nós.

AGRADECIMENTOS

Posso dizer que meu caminho, nesses dois anos de pós-graduação, foi longo e persistente. Passei por obstáculos e dificuldades diferentes. Passei por fracassos, cansaços, superados com muita persistência e humildade. Foi tempo de aprendizado e ajuda das pessoas com quem tive contato na universidade – minha orientadora, a banca examinadora, professores e meus colegas de turma. Não bastasse esse tipo de ajuda, ainda pude contar com minha família e amigos, que, como puderam, contribuíram para que eu conseguisse meu objetivo. Enfim, a todos, meu sentimento é de agradecimento e eterna gratidão.

Agradeço a Deus, primeiramente, por me ter dado a saúde necessária. A três pessoas especiais de minha vida que me ajudaram nessa caminhada: minha esposa Patrícia, meu avô Mauro e minha avó Valma, que se postaram a meu lado e incansavelmente me ajudaram a vencer essa etapa. À minha esposa Patrícia – nem sei por onde começar –, pelas muitas dificuldades que passamos juntos: financeiras; de falta de tempo para a família; de escolhas difíceis, pela chegada de mais uma integrante da família (Lorena); de doenças de nossos filhos, fora o compromisso de cuidar de nosso primeiro filho (Pietro). O fardo foi, sim, pesado, mas em nenhum momento ela me pediu para desistir; ao contrário, apoiou-me até o fim.

Aos professores, que durante suas disciplinas me ensinaram o máximo que sabiam e até mesmo o que não sabiam, declaro a imensa honra de os conhecer e pela oportunidade oferecida. Refiro-me, nesse caso, diretamente aos professores com os quais tive contato no curso: as professoras Maria Teresa dos Santos Cunha; Clarícia Otto; Geovana Lunardi Mendes; Gladys Teive, Vera Gaspar e o professor Norberto Dallabrida. Em especial, à professora Cristiani Bereta da Silva, minha orientadora, com quem aprendi muito, por quem tive uma relação de respeito e admiração. Agradeço pela ajuda, muito além das orientações. Se até aqui cheguei, muito devo a ela.

Às minhas colegas de turma, acadêmicas do mestrado do ano de 2012, com quem vivi momentos de alegria e de angústia, de aprendizado, troca de experiências, novidades e mudanças. Nesse processo, não posso deixar de ressaltar a participação importante e significativa de três novas amigas: grande Leusa Possamai, com que desabafei angústias e troquei felicidades trocadas na universidade e na hospedagem do professor; a Karine Ramos, nossa fiel escudeira, disposta a ajudar dois alunos do “interior”, solitários na capital; a

Adriana Broering, a voz do conhecimento e das atitudes solidárias, pessoa ímpar e inconfundível.

Ao meu mais novo amigo Juarez, que esteve comigo nesses dois anos, ajudando, apoiando com palavras de incentivo e com ideias para mim importantes.

Não posso esquecer de mencionar, de Laguna, meus amigos Luiz Felipe e o “seu” Hiltom. Várias foram as caronas e as palavras de incentivo e apoio. À minha sogra “Dorzinha” e à minha comadre Giovana, pelas palavras de carinho e motivação. Aos tios de minha esposa, “Betinho” e “Cia”; o primeiro, meu compadre; o segundo, in *memoriam*. Grande foi o entusiasmo e o apoio dos dois. Hoje o Cia não está entre nós, mas, se estivesse, estaria feliz por conseguindo-me ver chegando ao fim da longa caminhada.

Por último, e não menos importante, a meus colegas de profissão e a meus alunos de 2012 e 2013. Estudar para uma pós-graduação como essa e ao mesmo tempo trabalhar não foi fácil, em particular no primeiro ano, que nem quero lembrar por conta de tudo que passei. Várias foram as vezes em que cheguei na escola cansado, fora de ritmo em relação às decisões da escola, afora os outros “mil” compromissos na cabeça. Muitos colegas procuravam não me comprometer com atividades extras, pois, sabiam da minha condição de trabalho e estudo ao mesmo tempo. Faltei algumas vezes ao serviço, mas a “dona” Izabel, secretária do Saul Ulysséa, me entendia, assim como o Norberto, colega de trabalho. À diretora do Ana Gondin Lisdeliz, pois foi quem me entregou um panfleto de divulgação do mestrado, ao voltar de uma greve exaustiva e repleto de aulas a repor.

A todos que mencionei nesse pequeno espaço, e até mesmo aos que tive infelicidade de esquecer, por tudo muito obrigado.

RESUMO

JOÃO, David de Souza. **Duas professoras e o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Laguna/SC.** 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação – Área: História e Historiografia da Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Esta pesquisa é um estudo de caso sobre o ensino de História nos Anos Iniciais do ensino fundamental. Foram selecionados, para tanto, os trabalhos de duas professoras, desenvolvidos em duas escolas públicas estaduais da cidade de Laguna (SC). A pesquisa também contou com a coleta de dados relativos ao cotidiano escolar das professoras. Os dados contribuíram para analisar as relações entre a prática docente e os usos do livro didático de História nos anos iniciais. A metodologia de pesquisa incluiu observações de aulas durante um ano letivo, realização de entrevistas orais (gravadas, transcritas e editadas) com cada uma delas, visando a entender como elementos da sua trajetória de vida pessoal e profissional possam ter interferido na prática docente e nos usos dos livros didáticos na atualidade. Fizeram parte do recorte empírico a análise de livros didáticos usados pelas professoras, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998. Na análise desse conjunto diversificado de documentos foram consideradas as produções relativas aos usos do livro didático, as questões que envolvem a história ensinada e a análise dos livros didáticos, as entrevistas orais. Também foram incluídos os documentos-representações que dotam o presente de sentido. Representações são aqui, compreendidas a partir de Chartier (1990), dizem respeito ao modo como em diferentes lugares e tempos a realidade social é construída por meio de classificações, divisões e delimitações.

Palavras-chave: Ensino de História nos Anos Iniciais. Práticas docentes. Livros Didáticos.

ABSTRACT

JOÃO, David de Souza. **Two teachers and the teaching of history in the early years of elementary school in Laguna/SC**. 2014. 134 p. Dissertation (Masters in Education - Area: History and Historiography of Education) - Santa Catarina State University. Graduate Program in Education, Florianopolis, 2014.

This research is a study case on teaching of History in the early years of elementary school. For this purpose was selected the work of two teachers, developed in two public schools of Laguna (SC). The research include collecting data relating to teachers' school everyday, wich contributed to analyze relations between the teaching practice and the uses of History textbook in the initial years. Methodology include school's observations during a school year, conducting oral interviews (recorded and transcribed) with each one of them, in order to understand how elements of his personal and professional life trajectory could focused in teaching practice and usages of current textbooks. The empirical clipping included analysis of textbooks used by teachers, as the National curricular parameters (PCN's), the National Textbook Program (PNLD) and the Curricular Proposal of Santa Catarina (1998). In the analysis of this diverse kind of documents were considered productions relating to uses of the textbook, the issues involving the story taught, textbooks' and the oral interviews. Were also included documents-representations, that endow the present of meaning. Representations have here the meaning as Chartier (1990) did. They concern the social reality's means through classifications, divisions and delimitations.

Keywords: History Teaching in the Initial Years. Teaching practices. Textbooks.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Coleções PNLD 2013	51
Figura 2 - 5º ano da EEB Verão – professora Joana	81
Figura 3 - 4º ano da EEB Verão – professora Joana	82
Figura 4 - 4º ano da EEB Primavera – professora Maria	83
Figura 5 - 4º ano da Primavera – professora Maria.....	84
Quadro 1- Avaliação e distribuição do livro didático.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
EEB	Escola de Educação Básica
GERED	Gerência Regional de Educação
LD	Livros Didáticos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PC	Proposta Curricular
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 UMA ESPECIFICIDADE: O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	35
1.1 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD): SUA PRESCRIÇÃO LEGAL NA ÁREA DA HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS.....	43
1.2 O ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA E AS DUAS PROFESSORAS: SUAS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	55
2 UMA ESCOLHA: OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DAS PROFESSORAS	67
2.1 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: POLÊMICO, DE CARÁTER NACIONALISTA E PATRIÓTICO, SUA PRODUÇÃO E SEUS AUTORES; ALGUMAS REFLEXÕES EM TORNO DESSAS QUESTÕES.....	68
2.2 OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NA REALIDADE DAS ENTREVISTADAS: COMO E QUAIS SÃO ESCOLHIDOS?.....	76
2.3 ENTRE O IDEAL E O REAL: ALGUMAS ANÁLISES DO PRESCRITO POR TEÓRICOS E DAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS E SEUS LIVROS DIDÁTICOS.....	85
3 UMA FORMAÇÃO: PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA E SEU ENSINO ESCOLAR	93
3.1 MEMÓRIAS, HISTÓRIA E O ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA: AS APROXIMAÇÕES E OS DISTANCIAMENTOS.....	94
3.2 MEMÓRIAS DO COTIDIANO ESCOLAR: AS CORRELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	125
ANEXO A - Roteiro das Entrevistas	133

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa constitui-se um estudo de caso da prática de duas professoras, relacionado ao ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Aief). Pretende-se analisar as relações articuladas entre a prática docente e o uso do livro didático no que se refere ao ensino de História.

Com a participação iniciada no magistério no ano de 2006, de lá para cá, muito aprendi, embora ainda muito tenha que aprender. Minha jornada no magistério se iniciou, e se fez até agora na rede pública estadual. Ultimamente, muitas foram as mudanças em minha vida profissional. Além da pós-graduação de mestrado, passei a integrar o quadro efetivo da rede pública estadual de ensino via concurso. Não bastassem essas mudanças, mudei-me de Laguna, a terra natal, para Timbó, nova etapa profissional para mim e minha família. Na condição de professor, atuei com exclusividade na área de História dos anos finais do Ensino Fundamental e no ensino médio. Nesse contexto, vários questionamentos surgiram, surgem e certamente ainda surgirão. A razão que de fato interveio na decisão de elaborar um projeto e de entrar no curso de mestrado foi o envolvimento pessoal com essa profissão – magistério – e com o livro didático de História.

Tal questão chamou fortemente atenção no ano de 2011, um ano antes do ingresso no curso do mestrado em Educação. Foi quando atuava como professor de História nos anos finais na Escola de Educação Básica – EEB – Martinho Callado Júnior, escola situada na cidade de Pescaria Brava, que trabalha em período integral (EPI) e pertence à rede pública estadual. No segundo ano consecutivo nesta unidade, as professoras do projeto EPI já se sentiam à vontade para “trocar figurinhas” em relação a conteúdo, dúvidas, reclamações e metodologias na docência do componente curricular de História. Durante o período do café ou do almoço na sala dos professores, era comum discutir diversos assuntos do cotidiano escolar; entre eles, o sucesso e o fracasso de nossas práticas. Entre as dúvidas e reclamações do ensino escolar de História, figuravam as seguintes questões: para que serve ensinar História? Aprender coisas sobre povos distantes e do passado poderá acrescentar algo à vida de nossos alunos? Como ensinar História se é preciso decorar o que livro didático já traz? Como dar aula sem livro didático? Como ensinar sem ter que passar grandes textos – cópias – na lousa? Os professores tinham consciência da complexidade e do distanciamento das imagens dos livros didáticos em relação à

realidade cultural, social e da idade das crianças, razão mais que reconhecida para justas reclamações! Para falar a verdade, bem mais reclamações que elogios!

Neste sentido, vieram à lembrança os tempos do estágio supervisionado no curso de licenciatura em História pela Unisul¹, em 2007, quando o professor, em suas aulas, alertava para o fato de que o livro didático não era a única ferramenta a ser utilizada, mas um complemento, um auxílio para os professores. O Livro Didático – LD – não poderia, assim afirmava, ser encarado como verdade incontestável, nem poderia ser instrumentalizado como o que dita como e o que ensinar.

Foi a partir dessas indagações que procurei analisar como professoras e professores das turmas de 4º e 5º anos articulavam suas práticas de ensino com o livro didático.

O interesse por esse público, objeto do presente trabalho, justifica-se pelo momento de transição dessa etapa Aief para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Momento em que os estudantes deixam de estudar os saberes escolares com um único professor (Pedagogia) e passam a ter acesso a esses saberes por meio de professores formados nas diferentes áreas (História, Geografia, Matemática etc.). Ainda nessa trilha de pesquisa – prática de ensino e LD –, procurei analisar como as duas professoras (objeto específico da pesquisa), se relacionavam com as questões dos saberes escolares, em particular relativamente às problematizações em torno do ensino de História e da escolha e da utilização dos LD.

Procurei desenvolver, analisando as já mencionadas articulações do momento da prática de ensino por meio de observações do cotidiano escolar e das relações observadas nas aulas das professoras no momento em que utilizavam o LD de História. As duas profissionais lecionavam para turmas dos Aief na rede pública estadual de Santa Catarina em duas escolas localizadas na cidade de Laguna, litoral sul do estado. O ano da investigação, 2012. As observações e as entrevistas forneceram os subsídios os quais permitiram estruturar o trabalho, conjugando análises e articulações com as prescrições legais que orientam a educação básica e a unidade escolar, assim como importantes pesquisas bibliográficas de autores internacionais, nacionais e pesquisadores que recentemente terminaram seus cursos de mestrado e doutorado. Admiti ter sido mais gratificante do que podia imaginar: uma oportunidade incrível.

¹ UNISUL: Universidade do Estado de Santa Catarina, localizada na cidade de Tubarão, litoral sul do estado.

Ao visitar cada turma, focava a atenção na observação das dinâmicas empregadas nas aulas de História, como se construíam no momento da prática, como se finalizavam e eram avaliadas pelas professoras e seus alunos. Sem a pretensão do inquisidor sobre uns e outros, não me sentia, naquele momento, mais que um mero pesquisador orgulhado na investigação proposta. O único interesse naquele momento era observar e registrar ao máximo as diversas informações proporcionadas pelas professoras, seus alunos, assim como anotar as denúncias que a prática docente evidenciava.

Por muito tempo os LD foram utilizados como o mais importante material da cultura escolar. Esta ideia prevalecia entre professores e alunos. Por tal perspectiva e por uma inegável supervalorização, era o mais utilizado dentro das escolas. Foi pensando nessa ideia que Circe Bittencourt (2008, p. 299) afirmou que “os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho que integram a “tradição escolar” de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos”. Dada sua importância, não é de se estranhar o número de pesquisas acadêmicas em torno da temática na atualidade. Tanto se fez e tanto se faz – inclusive com a presente dissertação de mestrado –, que Cristiani Bereta da Silva (2007, p.219) assim definiu o reconhecimento do amplo interesse pelos livros didáticos: “Muito tem se falado tanto sobre o tema, e já se disse tanto que, ao iniciar uma leitura cujo objeto de discussão é o livro didático, acompanha-nos certa sensação de *déjà vu*”.

Vive-se uma fase em que a historiografia se vem modificando de forma muito rápida e acelerada, tanto assim que Pierre Nora (1993), para a descrever, criou a metáfora “Aceleração da história”. Nora (1993, p.7) enxerga a aceleração da história da seguinte maneira: “Para além da metáfora, é preciso ter a noção do que a expressão significa: uma oscilação cada vez mais rápida de um passado definitivamente morto, a percepção global de qualquer coisa como desaparecida – uma ruptura do equilíbrio”. Nessa esteira de pensamento, pode-se concluir, em relação aos pressupostos epistemológicos, que a História ganha novos adeptos. Novos trabalhos são produzidos na perspectiva de uma história da atualidade, pressupostos metodológicos de trabalho diferentes dos que propunha a historiografia tradicional. É preciso admitir ser este o novo contexto – no meio acadêmico atual –, em que a História cultural conquista a sua força e seu espaço.

Utilizando essa perspectiva metodológica de produção historiográfica, novos horizontes foram enxergados nessa teia de ideias. A História Cultural pode ser caracterizada como plural em suas

possibilidades de investigação; é utilizada, com alguma frequência, no sentido de contribuir para o avanço da História como ciência. Com toda essa mudança no panorama da historiografia oferecido pela História Cultural, têm-se creditado aos historiadores novos olhares, novas funções. Foi nesse sentido que Thais Fonseca de Lima (2003, p.71-72) afirmou:

Abriram caminhos para a reflexão acerca do fazer historiador, diante das novidades temáticas e metodológicas que se apresentam. Como vimos, muitos campos de investigação da historiografia têm se aproveitado do debate para repensar seus problemas e reorientar seus interesses.

Esses novos olhares, novos caminhos e a reorientação de interesses e debates podem ser pensados em relação às pesquisas que abordam a temática LD, oportunizando o conhecimento e o aproveitamento das novas e diversas pesquisas que surgem a cada ano e a cada trabalho publicado.

O LD, dentro do contexto escolar, pode ser utilizado pelos professores e alunos como instrumento de auxílio, de complemento ao seu trabalho; pode ser um facilitador da mediação, utilizado como ponte entre o ensino e a aprendizagem. Somente uma boa utilização do LD, entretanto, não vai resolver todos os problemas das escolas e/ou educação pública brasileira. A escola, na atualidade, tem que se mover em torno de uma cultura escolar diferenciada da que vem sendo praticada.

Segundo Antônio Nóvoa, a cultura escolar pode ser definida da seguinte forma:

A cultura escolar é composta de dois ou três elementos centrais, o primeiro dos quais é uma cultura de conhecimento, de apropriação do conhecimento, centrada sobre as aprendizagens – e não sobre o ensino – e a forma como determinado conhecimento é apropriado por uma determinada pessoa e contribui para o seu desenvolvimento. Portanto, estes três elementos – os conhecimentos, as aprendizagens e a apropriação desse conhecimento – parecem ser óbvios, mas não são” (NÓVOA, 2009, p. 11).

Neste contexto, o LD não pode ser encarada como o que dita o ritmo do ensino, como e o que ensinar. Penso que ele deve ser visto como algo composto por diversos conhecimentos, auxiliar de situações de aprendizagens e como material confeccionado de diferentes maneiras para a apropriação dos diversos conhecimentos em suas páginas existentes. Não há fórmulas secretas para o sucesso. A certeza que se tem é que há vários caminhos, várias possibilidades para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, e que em cada público existe uma realidade diferente da outra, bastando conciliar a realidade específica de cada turma, de cada aluno, com os diversos caminhos a serem tomados no momento de se utilizar os LD.

O campo que a presente pesquisa investiga constitui-se nas relações articuladas entre as práticas de ensino das duas professoras dos Aief e os LD de História, lembrando que este último é distribuído pelo Ministério da Educação e Cultural – MEC – a todos os alunos da rede pública brasileira, a cada três anos, através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD –.

Restringi meu campo de investigação e comparação a um universo composto de 60 pessoas, durante as aulas acompanhadas. Anotei a dinâmica da aula, além dos comentários das professoras e dos alunos. Depois disso, elaborei as entrevistas com as duas professoras e realizei diversas pesquisas bibliográficas na linha da História da Educação. Os LD de História analisados nessa pesquisa foram confeccionados na segunda década do século XXI para a última escolha do PNLD, destinando-se aos quartos e quintos Aief.

Nesta pesquisa procuro analisar, por meio de um estudo de caso, como as professoras que trabalham com turmas de 4^{os} e 5^{os} anos, como articulam as relações de suas práticas de ensino com os usos do LD. A opção por somente analisar as articulações emergidas entre as práticas das professoras e os LD foi determinada por um argumento de Aléxia Pádua Franco, com o qual concordei: “Considero que as professoras e professores, na rede de usuários dos livros didáticos, têm um grande destaque, porque são eles que fazem o elo entre os avaliadores do PNLD, os alunos e seus pais” (FRANCO, 2009, p. 28).

Recolhidas as informações empíricas programadas para a pesquisa, os dados sobre as duas professoras foram sendo coletados à medida que o trabalho iria ganhando corpo. Nesta mesma medida, foram sendo desenvolvidas análises relativas às práticas das professoras, e às quais as professoras haviam mencionado nas entrevistas. Observações e entrevistas foram desenvolvidas como base metodológica da pesquisa. Faz-se necessário destacar a intensa pesquisa sobre o LD. Diferentes

questões e reflexões levantadas por diferentes autores foram estudados para melhor esclarecer nossa ótica na tarefa de pesquisador. Neste momento parece importante ressaltar que não pretendi, com o presente trabalho, generalizar as práticas das duas professoras e os usos dos LD de História.

Também parece conveniente assinalar, dentre as primeiras leituras, livros e periódicos os quais, segundo minha opinião, foram julgados mais importantes para o presente trabalho. Das obras, cito: Choppin (2004), Chervel (1990), Chartier (2011), Nóvoa (2002), Bittencourt (2008), Gatti Jr. (2004), Fonseca (2006), Abud (2010), Fiori (2009), Silva (2004 e 2011), Azevedo (2010) e Toledo (2004). Tais autores, primeiras leituras no curso, têm como característica comum pesquisas que discutem questões pertinentes ao LD, tais como: complexidade; questões de materialidade; práticas de ensino de História com e sem os livros; nacionalismo, civismo e patriotismo; gênero, práticas, representações e, por fim, apropriações que os livros propiciam em seus exemplares. No decorrer dos estudos, disciplinas e orientações, tive o acesso à leitura, integral e parcial, de artigos, teses e dissertações que, em anos anteriores, haviam abordado questões pertinentes ao trabalho que aqui pretendi desenvolver. Dentre as muitas que se aproximam do que imaginei pudessem servir a meu projeto, cito: Schartzmann (2010); Alves (2011, 2006); Nakamoto (2010); Franco (2009); Rogério (2008); Bueno (2003); Nunes (2001); Rodrigues (2009) e Zimmermann (2008).

A pesquisa de Schartzmann (2010) trata das memórias e dos saberes de duas professoras de Aief da educação básica de escolas públicas estaduais da cidade de Joinville (SC). Para o seu desenvolvimento, foi realizada a coleta de informações com base na experiência dessas professoras, no intuito de identificar como elas, no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvem práticas relacionadas ao ensino de História. Para tanto, foi preciso localizar documentos que permitissem identificar aspectos explícitos e implícitos da pesquisa do autor.

O que motivou Zimmermann (2008) a mergulhar em tal empreitada foi o propósito de identificar, conhecer e analisar as relações entre ilustrador, crianças e cultura com as ilustrações dos livros infantis. A partir do histórico do livro infantil ilustrado no Brasil e na Europa, analisou as modificações pelas quais passou este tipo de livro no decorrer dos tempos, assim como os conceitos de infância e as interações da criança com o livro e a escola.

Já para Rodrigues (2009), a proposta de pesquisa para a dissertação de mestrado foi feita buscando reconhecer e analisar o papel mediador do livro didático junto à criança, com foco na associação entre imagens, palavras e aprendizagens. A pesquisadora justifica este movimento da seguinte forma: “Pelo relacionamento da criança com seu livro didático, buscou-se identificar a relação entre a qualidade visual do mesmo, o seu conteúdo e a possibilidade de mediar o processo de construção de conhecimentos” (RODRIGUES, 2009, p. 6).

O trabalho de Franco (2009) também é muito instigante e inspirou em parte este trabalho. A autora investigou como as professoras das séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Minas Gerais, de apropriam dos livros didáticos de História recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2004 - em sua utilização em sala de aula. Tal trabalho se ocupou de análises sobre “os limites e as possibilidades de contribuírem para a formação de professoras que valorizem e construam um ensino de História que rompa com a tradição dos Estudos Sociais” (FRANCO, 2009, p. 5).

O LD, um dos importantes itens da educação escolar, vem sendo objeto de diversas pesquisas que envolvem principalmente os conteúdos nele veiculados e as políticas públicas que determinam sua produção e distribuição. Daí sua relevância “para se compreender parte da cultura escolar, visto que, muitas vezes, este possui um grande peso na forma de conduta professoral dentro do sistema de ensino” (NAKAMOTO, 2010, p. 1).

Relativamente à prática docente, outra temática a ser explorada na presente pesquisa, encontrei o trabalho de Rosa Maria de Freitas Rogério, desenvolvido em 2008, com o qual procurou saber como as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental se desenvolviam profissionalmente e como praticavam sua profissão. “Neste sentido, buscou compreender de que forma o desenvolvimento profissional de professoras é influenciado pela experiência e pelas vivências de cada uma delas na trajetória da carreira” (ROGÉRIO, 2008, p. 11). Para analisar a prática docente no cotidiano escolar das professoras, a observação sobre elas e alunos caminhou em torno da seguinte questão: geralmente, quais os usos elaborados pelas professoras em relação aos livros didáticos no momento de suas aulas?

O trabalho de Alves (2011, p. 9) se inicia com a seguinte pergunta: “É possível aprender História com sentido para a vida?” Esta pesquisa, que se propunha compreender em que medida o pensamento histórico de estudantes brasileiros e portugueses apresenta aspectos de uma consciência histórica, é pertinente à nossa reflexão.

Já anteriormente, no ano de 2006, Ronaldo Cardoso Alves elaborava a sua dissertação de mestrado. Nela, propunha-se como objetivo “estudar a construção da consciência histórica em alunos do ensino básico a partir do encontro/confronto, em sala de aula, dos diferentes saberes oriundos do senso comum e da história, por meio da análise das representações sociais construídas por seus sujeitos: alunos e professores” (ALVES, 2006, p. 6).

Na dissertação de Bueno (2003, p. 3), a pesquisa é traçada no sentido de aproximar a história do livro didático, buscando dar visibilidade ao uso de imagens e explicitá-las com maior clareza. “Neste caso, procuro desvendar, para o leitor, formas e práticas de leitura iconográficas que ocorreram no final do século XIX, comparando-as com as práticas de leitura de imagem no final do século XX”.

Sobre o ensino de História mediado nas turmas dos Aief, pude perceber como Silma do Carmo Nunes (2001) foi feliz ao tratar tal questão. A pesquisadora apontou como objetivo: “Este trabalho investiga o ensino de História que é ministrado no primeiro ciclo da educação fundamental - 1a a 4a séries - da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais” (NUNES, 2001, p. 4). Ainda como metodologia do seu trabalho, destacou haver investigado “as reformas curriculares realizadas pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais - SEE/MG”, a partir dos currículos de História, Formação Social e Política e Estudos Sociais propostos para o primeiro ciclo.

Após a leitura desses trabalhos, ainda que parcial, descobri ainda haver lugar para minha pesquisa, pois, cada uma, à sua maneira, pode dar contribuições sobre o mesmo tema. Chegada a hora da qualificação, em agosto de 2013, as professoras Maria Teresa Cunha e Clárcia Otto não somente fizeram parte de minha banca, mas também contribuíram com suas pesquisas respectivamente em 2003 (a primeira) e em 2010 e 2013 (a segunda). Além de suas valiosas e importantíssimas contribuições, indicaram-nos as pesquisas de Pollack (1989) e Schatzmann (2010). Procurei me pautar por análises de pesquisas que levantassem debates em torno do LD e que pudessem fazer parte do norte que havia fixado. De meu caminho teórico, classifiquei como aporte teórico metodológico central a renomada pesquisadora Circe Bittencourt, para explicar; faltam-me palavras para qualificar a importância de seus estudos em meu trabalho.

Mergulhei no campo da pesquisa pensando nos três passos propostos por Umberto Eco (2009). “É preciso saber sobre as fontes do seu tema: (1) onde podem ser encontradas. (2) Se são facilmente

encontradas. (3) Se estou em condições de compulsá-las” (ECO,2009, p. 36). Por acreditar nessa esteira de pensamento, preocupamo-nos em aproximar minha pesquisa dos passos propostos pelo professor Humberto Eco.

Quanto à que fiz e que aqui exponho, tenho dois momentos a distinguir: o da utilização das fontes bibliográficas (constituídas por livros, periódicos, dissertações e teses, num primeiro momento) e as narrativas orais. Em relação às narrativas orais, parece-nos prudente lembrar o que escreveu a pesquisadora Danièle Voldman em seu texto *Definições e Usos* (1998):

Afirmou que o testemunho fonte oferece elementos para aquilatar o peso do acaso e das conjunturas, a importância da psicologia individual e coletiva, bem como a tentativa de auto justificação (VOLDMAN, 1998, p. 40).

Quero ressaltar meu respeito às professoras participantes. Não é minha intenção submetê-las a qualquer julgamento. Tendo como empiria entrevistas orais, minha dissertação de mestrado buscará mesclar as teorias e produções já elaboradas em torno da temática com o resultado das entrevistas com as professoras, acrescentando às análises a observação do cotidiano escolar.

As fontes orais serão analisadas na perspectiva de construções históricas, ou melhor, de acordo com as reconstruções que as professoras entrevistadas elaboraram sobre sua própria vida e sua prática em sala de aula, enfim, perseguindo as dimensões sobre o ensino de História articuladas aos usos do LD. Convém informar que parto da premissa de que as narrativas orais são sempre atualizadas no presente e que aqui se lida com dimensões que exigem perspectivas diferentes: a História, como produção discursiva, ou seja, como escrita de uma história a partir de narrativas orais; por outro lado, com as representações sobre determinados acontecimentos passados, com memórias pessoais e também com memórias coletivas. “Fazer história oral significa, portanto, produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos outros” (LOZANO, 1998, p. 17).

No que diz respeito às práticas e representações das professoras em relação à proposta de ensino em que elas estão inseridas, utilizei conceitos de Roger Chartier (1990). Através deles, pôde-se perceber como os personagens da pesquisa (professoras, alunos, livros didáticos e

o sistema de ensino público de Santa Catarina) se acomodam à Proposta Curricular – PC – de Santa Catarina o documento que a eles deve servir como norte.

Por norma, submeti meu projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina, exatamente por trabalhar com fontes orais. Após ter recebido “sinal verde” para mergulhar na parte empírica, escolhi duas escolas públicas estaduais localizadas em Laguna. A escolha se justifica da seguinte forma: uma, por ocupar a primeira colocação no Índice da Educação Básica Brasileira (Ideb)²; a outra, por ser a última no mesmo *ranking*. Feita esta escolha, determinei uma turma do 4º, e outra do 5º ano; a primeira, da EEB Primavera; a segunda, da EEB Verão. Esta última – escolhida pelo carinho que lhe tenho, por ter sido a escola que frequentei no Ensino Fundamental – completou em 2012 cem anos desde sua criação, o que significa que perdura na história de educação catarinense desde a Reforma Orestes Guimaraes³ até hoje.

Ao nos dirigir às escolas para solicitar a permissão para as entrevistas, observações e contatos necessários à dissertação, senti um misto de reações nas pessoas envolvidas. Na EEB Verão, a diretora e outros funcionários me felicitaram pela fase profissional, lembrando meu tempo de escola, de minha passagem como professor em 2009, vibrando com o momento do mestrado. Com a professora, conversei, expliquei a importância de sua contribuição, que ela prontamente aceitou. Quando cheguei à escola EEB Primavera, também ocorreu tudo bem: prontamente o diretor, especialistas e a professora aceitaram em fazer parte da minha pesquisa; enfim, o processo foi tranquilo.

Foram aqui utilizadas entrevistas que seguiram um roteiro semiestruturado (Anexo I), com perguntas previamente elaboradas e correlacionadas ao projeto de pesquisa. As entrevistas foram gravadas com as duas professoras até o fim do ano de 2013; após esse momento, elas foram transcritas e editadas por mim sob orientação de minha

² Trata-se de um índice aplicado nos exames para elaboração de um ranking das escolas públicas brasileiras.

³ REFORMA ORESTES GUIMARAES: De acordo com os estudos de Teive; Dallabrida (2011) é chamada “Reforma Orestes Guimarães”, pela historiografia catarinense, a reforma educacional ocorrida durante o governo Vidal Ramos (1910-194), quando passaria a pôr em prática “[...] Uma reestruturação significativa na instrução pública do Estado de Santa Catarina, chefiada pelo professor paulista Orestes de Oliveira Guimaraes. Ela reformou a Escola Normal Catarinense e as escolas isoladas, implantou as escolas reunidas, as complementares e os primeiros grupos escolares [...] Dali saíram as modernas professoras, “heroínas anônimas da República”, a semear o novo jeito de ensinar e aprender” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 15).

professora. Pela preocupação e pela responsabilidade de lhes preservar a identidade, de acordo com as orientações repassadas pelo Comitê de Ética da universidade, elas serão aqui identificadas por pseudônimos, da mesma forma que por pseudônimo serão indicadas as duas unidades escolares. Os nomes escolhidos para as professoras foram: Maria, para a do 4º ano dos Aief da EEB Primavera; Joana, para a do 5º ano dos Aief da EEB Verão.

A professora Maria, da EEB Primavera, é casada, mãe de um filho, tem 45 anos, é efetiva no quadro da rede pública estadual; trabalha no magistério há mais de 25 anos e mora próximo à escola. Ministrava a disciplina de Artes às séries finais e tinha uma turma dos anos iniciais. Depois de 1985, decidiu ficar somente com as turmas dos anos iniciais. É formada em Educação Artística pela Udesc, ano de 2002, e tem pós-graduação na modalidade *lato sensu* em Metodologia e Prática Interdisciplinar de Ensino. Geralmente trabalha com o 4º e o 5º ano. No ano letivo de 2013, foi responsável pelo 4º ano 02 e 03 da escola. Embora profissionalmente realizada, está ansiosa pela aposentadoria, como ela mesma faz questão de alertar: “Se não mudar a lei, será daqui uns 3 anos”.

A professora Joana, da EEB Verão, é casada, mãe de uma filha, tem 38 anos; é Admitida por Caráter Temporário – ACT – na rede pública estadual e trabalha no magistério há pouco mais de dez anos. Fez Pedagogia pela Unisul, em 2000; é pós-graduada na modalidade *lato sensu* em Fundamentos Epistemológicos das Séries Iniciais e da Educação Infantil. Geralmente, trabalha com o 4º e o 5º ano. No ano letivo de 2013, era responsável pelo 5º ano 01 e 5º ano 02 da escola. Em alguns momentos, sente-se profissionalmente desiludida, pois a “condição de ACT é um pouco frustrante e não agrada em nada”, conforme denota pela expressão de desânimo e cansaço.

Concluída a elaboração das entrevistas e das observações das professoras e escolas referidas, a meta seguinte foi transcrevê-las, prática de transformar o dito no que venha ser o escrito. Perceber a influência do que fora dito no seu cotidiano, a correlação entre a memória e a prática pedagógica, isso se concretizará não somente com as entrevistas, mas também com as observações feitas nos momentos da mediação das professoras, no momento dos usos dos livros didáticos de História.

A propósito dos LD de História das turmas analisadas, é oportuno informar que as duas unidades escolares trabalham com duas coleções: a EEB Primavera possui duas coleções diferentes – uma para a História e outra para a História Regional. As duas coleções são

intituladas, respectivamente: *Projeto: descobrir história – 4º ano*; a outra, *Estudando a História de Santa Catarina – 4º e 5º anos*. Já a EEB Verão trabalha somente com uma coleção, tanto para a História Nacional quanto para a História Regional. O que muda é o público-alvo, turmas do 4º e 5º anos. A coleção é intitulada *Projeto: descobrir história*.

Os LD, no momento das observações das aulas, foram problematizados em diversos aspectos: o processo de seleção ou escolha; a dinâmica que se seguia; os critérios que se observavam; a necessidade ou não de uniformizar a escolha. Estudaram-se, depois, os caminhos que levavam à decisão final. Foi importante, nas entrevistas, conhecer o que pensavam sobre LD e do exemplar escolhido, assim como a respeito dos usos dos livros, ou seja, sobre a maneira como utilizavam os livros de História no momento das aulas, como utilizavam alguns conteúdos, como realizavam algumas de suas atividades e procediam às avaliações. Passado esse momento metodológico da dissertação, seguiu-se a fase de planejamento da estrutura do trabalho.

Concluído, o trabalho se apresenta estruturado em três capítulos, precedidos de uma introdução, esta em que me encontro, com a qual vim situando o trabalho em sua motivação, fundamentação, utilidade, descrição de contexto e os itens até aqui historiados.

Cada capítulo segue sua própria organização e características. O primeiro capítulo intitulado: *Uma especificidade: o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino fundamental* é subdividido em dois momentos. No primeiro faço algumas considerações sobre o ensino de História escolar das turmas dos Aief e o chamado Parâmetro Curricular Nacional – PCN –. Esse documento foi utilizado pela possibilidade de oferecer análises e momentos de problematização em torno de algumas questões. No primeiro caso, problematizações sobre as nuances que envolvem o poder público em relação ao ensino escolar de História. Os estudos mostram situar-se na prescrição e no direcionamento em valorizar os conhecimentos prévios dos alunos. São citadas práticas que contemplam questões de cunho marco-temporal; fala-se em LD utilizados como fonte de história, de leitura e de pesquisa bibliográfica, enfim, relações que emergem no ensino escolar de História e no uso dos LD. É preciso lembrar que o papel de professor mediador é, várias vezes, lembrado pelo documento final do PCN. Superado este ponto, segue-se um maior aprofundamento das prescrições legais em relação aos LD. O desafio consiste em questionar o guia do PNLD e o que ele prescreve para a área do ensino escolar de História nos Aief.

Ao questionar o guia do PNLD e sua prescrição legal para área do ensino escolar de História nos Aief, o exercício consistiu em relacioná-lo com as informações das professoras. A pesquisa seguiu esta linha, buscando definir o que viria ser um LD. Para isso, contribuíram as pesquisas de outros autores e documentos destinados à educação pública. Foram constatadas as nuances que envolvem o momento da escolha do livro didático, e o fato de que só no em 2007 é que os LD de História dos Aief receberam especial atenção no guia. Outro fato que mereceu espaço foi o da questão da elaboração de LD, no momento de sua confecção. As editoras devem seguir critérios técnicos estipulados pelo guia. As coleções que não seguem as normas estabelecidas são preteridas no processo de escolha. No caso das professoras pesquisadas, ficou claro que elas não seguiram o guia, mas fizeram suas escolhas. Neste sentido, elas adotaram as coleções que mais de perto seguiam o plano de curso e o calendário de atividades.

Problematizadas as questões pertinentes ao ensino escolar de História dos Aief em dois documentos importantíssimos – PCN e o guia PNLD –, que ajudam a nortear a educação básica pública brasileira, pareceu conveniente terminar o capítulo com a abordagem de algumas questões sobre o ensino escolar de História e sobre as professoras pesquisadas, procurando entender suas palavras no momento das entrevistas, seguindo como eixo principal a prática de perceber suas concepções em relação ao ensino da matéria.

Ao propor por último esta atividade, visava-se relacionar e analisar os momentos observados nas aulas (opiniões, metodologias de ensino, conteúdos, perguntas, explicações, atividades, comentários), as respostas dadas pelas duas professoras no momento das entrevistas com as teorias desenvolvidas por importantes autores da História da Educação, fossem os já consagrados nessa área, ou os que ainda trabalhavam para notabilizar seus currículos e pesquisas no meio acadêmico. Neste momento da pesquisa, procurou-se dialogar alguns estudos e pesquisas de autores já firmados na temática e utilizados como fontes: Bittencourt (2008), Dias; Baraldi (2011), França (2011), Fiori (2009), Otto (2013), Martins (2009), Ministério da Educação e Cultura (1997) e (2012), Napolitano (2009), Penteadó (2011), Silva (2011) e as professoras entrevistadas Joana e Maria.

O segundo capítulo *Uma escolha: os livros Didáticos de História das professoras*, está organizado em três partes. Na primeira, considerações em relação aos LD, partindo em busca questões polêmicas, nacionalistas e patrióticas, assim como de algumas relativas à sua produção e seus autores. Para essa empreitada foram utilizadas as

pesquisas de Circe Bittencourt, com as quais, procuravam evidenciar seus estudos em torno da autoria LD. São abordados aspectos relativos à dinâmica que ocorre entre o MEC, as editoras e seus autores. Enfatiza-se que os LD, por atuarem como produtos, não deixam de testemunhar uma memória coletiva, uma perspectiva de História que deve ser contada e recontada ao longo dos tempos.

O terceiro capítulo mostra que o que se estudou nos capítulos anteriores não é exclusividade brasileira. Pesquisadores europeus realizam pesquisas semelhantes.

Admitido que essas reflexões sobre a história dos LD no Brasil são importantes, penso que seja prudente – por parte da minha pesquisa – analisar como os LD de História se inserem na realidade das escolas das professoras entrevistadas. A ideia, no caso, é entender como elas, que lecionam para as turmas dos Aief, escolhem seus livros, o que, na verdade, explora dois itens importantes da prática docente: o processo de escolha do material de suporte e as modalidades de sua utilização na prática diária, no contato e na inter-relação com os alunos. O guia PNLD, ao tratar dos livros didáticos, privilegia os professores com voz e vez no processo de escolha. Pelo contato com as professoras, observam-se posturas diferentes no processo: enquanto uma é atuante e participativa, a outra não parece ser tanto.

No que tange à prática de ensino com a utilização desses livros, novamente se verificam posturas diferentes. Para uma, o LD é parceiro; para a outra, ele é como um manual que ensina como devem ser as aulas. Por fim, tem-se a oportunidade de conhecer o próprio LD escolhido e utilizado por cada uma das professoras, além das metodologias de sua utilização no cotidiano escolar. O capítulo também traz algumas análises sobre as prescrições curriculares feitas por teóricos e com as práticas das professoras entrevistadas

No Brasil, o LD é uma espécie de primo pobre da literatura e primo rico das editoras. Ao questionar as professoras em relação a como definem esses LD, as respostas foram as seguintes: a professora Maria, define o livro didático como algo rico e maravilhoso; já a professora Joana o define como um transmissor de conhecimento.

Inseridos no ambiente escolar, os LD devem ser apreciados como material de apoio. A cada aula, a cada atividade, o professor na função de um mediador, irá proporcionar a seus alunos situações significativas de aprendizagem. Em relação ao LD como ferramenta e como auxílio pedagógico, as entrevistadas seguem caminhos até um pouco parecidos, mas com finalidades bem distintas.

Não poderei concluir sem abordar a questão da formação docente como processo de representação da História e seu ensino escolar. A questão aparece, de forma direta e indireta, no roteiro da entrevista, Particularmente, indaguei das professoras Maria e Joana as lembranças, memórias e representações sobre conteúdo (conhecimento) e ensino (prática e didática). Também recorri a alguns teóricos da área do ensino de História, articulando este resultado com o elaborado a partir das entrevistas com as professoras.

De um modo geral, alguns aspectos devem ser salientados.

Primeiramente, pode-se afirmar que a questão da profissionalização do professor no Brasil só ocorreu nos meados do século XIX nas escolas normais, enquanto na Europa o processo já teria sido iniciado.

Um segundo aspecto, diz respeito ao professor: deve haver uma relação de reciprocidade entre o saber e a busca pela afirmação do processo de identidade do docente. O de História, em particular, deve aplicar-se a atividades diferenciadas que vise ao desenvolvimento e à especialização num conhecimento de características próprias da História.

As páginas finais dessa última parte são dedicadas a questões relativas à História, à memória e ao ensino, relacionando-as com as questões do processo de formação das professoras entrevistadas, assim como os trechos do documento que atualmente norteia e prescreve a educação pública estadual de Santa Catarina.

Por ser próprio da História, não há como não evocar questões de íntima correlação como lembranças, memórias e sua materialização, questões pertinentes ao passado, à memória individual e coletiva. Na relação História e memória, um elemento surge com força total: a história oral. O confronto é inevitável.

Em relação aos professores de História, necessário se faz o entender sobre a matéria (História) e ensino da matéria. Isto comporta, para o professor, conhecimento de correntes historiográficas, datas comemorativas, datas cívicas, e práticas que fizeram os chamados “tempos das escolas”, os diferentes métodos, desde quando se decoravam para efeito de aprendizagem, mas não menos de realização de provas.

A este propósito, as professoras, instadas a lembrar parte de seu passado, confeccionaram lembranças, representações de um tempo particular. Embora particulares, as reconstruções guardam traços e características surpreendentemente comuns. Elas passaram por um processo de enquadramento da memória coletiva, ou das representações,

registradas em imagens, em acervos de objetos, pessoas e situações guardados na memória.

O mundo social não pode ser confinado na neutralidade. As representações sempre cumprem um objetivo claro para a sociedade e seus participantes. E isto se reflete nos documentos, e pode ser verificado na PC de Santa Catarina, que contém um modelo específico do ensino escolar no estado.

Uma última indagação: como as professoras entrevistadas – e, assim como elas, tantas outras – não são licenciadas na área de História. A pergunta que se faz é se cursos de formação de fato ampliam o horizonte, reforçam a visão críticas e realmente determinam um foco diferenciado em relação aos diversos conhecimentos históricos, marcando a diferença entre um saber tradicional e o de cursos de graduação ou extensão?

O ato de lembrar, de refazer e de repensar não é sinônimo de reviver o passado. As lembranças que emergem através do saber da memória reconstróem situações e conhecimentos do passado. Quanto a normas e prescrições, as duas escolas seguem o mesmo documento, a PC de Santa Catarina. Esta PC não foi elaborada com intuito de fornecer uma imensa lista de disciplinas e conteúdo. Nessa dimensão, busca-se superar o ensino de História factual e tradicionalista. Nesta teia de pensamento, é necessário que o professor acompanhe as orientações da PC.

No que tange à realidade das duas escolas e suas atividades, ambas afirmam seguir o Projeto Político Pedagógico – PPP –. Seguem a teoria histórico-cultural⁴, presente na PC de Santa Catarina.

No que diz respeito à avaliação dos alunos no meio escolar, as escolas seguem a Lei 9.394/96, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Adotam critérios e sistemas que levam o aluno a se apropriar do saber, o que conferem por verificação e por diagnóstico de seu desempenho. Em relação a conteúdo ministrado, as escolas e as professoras seguem o Planejamento Anual de Ensino.

⁴ Entendimento de História Cultural na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998): “Esta concepção, na sua origem, tem como preocupação a compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Estas são consideradas uma determinação biológica. São resultado de um processo histórico e social. As interações sociais vividas por cada criança são, dessa forma, determinantes no desenvolvimento dessas funções [...] Nesta perspectiva, a criança (sujeito) e o conhecimento (objeto), se relacionam através de interação do social. (SANTA CATARINA, 1998, p. 17).

1 UMA ESPECIFICIDADE: O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pensar o ensino de História é uma tarefa que requer cuidados. Ao analisá-lo, não se pode cometer a falha de não considerar a cultura política da época, as relações sociais e os diversos poderes que aparecem nessa trama. Analisar os PCN para a área de História é enfrentar o desafio de problematizar questões acerca do poder público e da cultura política, perceber diferentes perspectivas e projetos relacionados ao ensino de História.

No documento elaborado em 1997 pelo MEC, não existe nenhum capítulo que aborde particularmente o LD para o ensino da disciplina em estudo nos Aief. Isso, porém, não quer dizer que essa temática LD ficaria de fora desse importante documento. No campo das orientações didáticas (p. 75), é que o tema é apresentado, não como ator principal, mas apenas como participante de um conjunto. Um fato que chama atenção ao ler esse documento é seu período de elaboração, pois vai completar duas décadas, além de registrar várias mudanças no dia a dia da educação básica brasileira. A principal delas, a da organização do sistema de ensino. Até 2005, era feita pela nomenclatura das séries iniciais; atualmente, esse público é chamado de Aief.

No que se relaciona ao ensino de História para as turmas dos Aief, o documento denomina as turmas do 4º e do 5º ano como “Segundo Ciclo”. Logo de início faz uma ressalva em tom de alerta: “No segundo ciclo permanecem as preocupações de [...] aprendizagem [...], com a valorização dos conhecimentos dos alunos e a preocupação [...] de ampliar os conhecimentos históricos” (BRASIL, 1997, p. 61). O alerta serve para reafirmar que a principal questão do processo de ensino-aprendizagem, defendida pelo poder público, é a valorização do conhecimento prévio dos alunos, assim como o poder de mediação que o professor pode exercer nessas situações.

O documento vai seguir as recomendações afirmando que o aluno, nesse período do ensino, já domina melhor as questões sobre linguagem escrita, experiências de trocas de informações, os questionamentos, as comparações e trabalhos que abordem a questão do tempo. É neste sentido que o documento destaca: “A particularidade do segundo ciclo reside no fato de os alunos dominarem melhor [...] escrita, [...] trocas de informações [...] momentos de questionamentos, comparações [...] com ordenação temporal” (BRASIL, 1997, p. 61). Para dar conta dessa particularidade do segundo ciclo, o documento

defende que nesse estágio de ensino – segundo ciclo – se devem valorizar os procedimentos iniciados ainda no primeiro ciclo, além de procedimentos metodológicos como leitura de jornais, mitos, lendas, textos de livros didáticos, documentários em vídeo e telejornais. Essas ações são de suma importância para o sucesso pedagógico, fundamental para o êxito do processo de ensino aprendizagem, pois, de acordo com os estudos, crianças dessa faixa etária já possuem um grau elevado de informações prévias, seja oferecida pelos meios de comunicações de massa, seja pelo convívio social.

Os PCN's elaborados para a área de História e para as turmas do atual Aief defendem e valorizam os conhecimentos prévios dos alunos. Essa postura, além de ser várias vezes aconselhada, é seguida, no documento, de vários exemplos sobre como pode ser trabalhada. Esta perspectiva - valorização do conhecimento prévio dos alunos - vem à tona no documento com a seguinte mensagem:

Valorizando os procedimentos que tiveram início no primeiro ciclo, a preocupação de ensino e aprendizagem no segundo ciclo envolve um trabalho mais específico com leitura de obras com conteúdos históricos, como reportagem de jornais, mitos e lendas, textos de livros didáticos, documentários em vídeo, telejornais. O destaque para a leitura de obras de cunho histórico sustenta-se no diagnóstico feito por inúmeros educadores, que afirmam que as crianças na atualidade têm acesso a um grande número de informações, pelos meios de comunicação de massa, convívio social (BRASIL, 1997, p. 61).

Em se tratando dos conteúdos de História para este público, sugere-se que se deve focar diferentes histórias. Estas teriam condições de relacionar o espaço local e a coletividade com outros espaços, outras coletividades e outros tempos históricos. Para o PCN (1997, p. 63), os conteúdos de História devem ser ensinados na perspectiva de contemplar “diálogos entre o presente e o passado e os espaços locais, nacionais e mundiais” (BRASIL, 1997, p. 63). Em relação a esta última questão – marco temporal –, é pertinente relacioná-la às aulas de História assistidas num dos momentos da pesquisa. Nessas aulas, ao se tratar de questões de cunho marco temporal, do passado e do presente, assim como de questões a respeito de diversos sujeitos históricos os alunos normalmente faziam perguntas do seguinte teor: Foi

isso mesmo que aconteceu? Eles faziam assim, professora? Viviam dessa forma? E hoje em dia, continua igual a antes?

Ao explicar conteúdo conhecido como descobrimento do Brasil, a professora Joana, quando falava do modo de vida dos indígenas, logo era interrompida e questionada: “Eles ainda vivem assim? Não usam roupa? Por que eu vi na frente do Angeloni índio com roupa e tudo, e tinha bastante coisa com eles. Eles vendem um monte de coisa, brinquedo, balaio, arco e flecha, é bem legal”⁵.

O fato é que, após escutar esse tipo de comentário de um aluno do 4º ano e depois de ler e seguir a recomendações técnicas dos PCN’s (criado em 1997), é oportuno pensar e se guiar pela ideia de “que é somente no alargamento de fronteiras temporais e espaciais que os sujeitos históricos podem dimensionar a sua inserção e a sua identidade com os grupos sociais maiores, como o caso das classes sociais, das etnias, dos gêneros, das culturas ou das nacionalidades” (BRASIL, 1997, p. 64).

No que concerne às dinâmicas das atividades e ao LD, os PCN’s sugerem ao professor que “proponha que os estudos realizados se materializem em produtos culturais, como livros, murais, exposições, teatros, maquetes, quadros cronológicos, mapas, etc.” (BRASIL, 1997, p. 53). Ao observar as aulas, foi possível perceber que as professoras desenvolvem estas diversas atividades, principalmente nas aulas de História. Tanto é assim que, ao entrar nas salas de aula, chamaram atenção as atividades fixadas nos murais de cada turma, atividades de livros, mapas, linha do tempo e fichários.

“A pesquisa e a coleta de informação devem fundamentar a construção de uma ou mais respostas para os questionamentos anotados no início do trabalho. [...] devem ser, de algum modo, registradas: texto, álbum de fotografia, livro didático, vídeo, exposição, mural, coleção de mapas, etc.” (BRASIL, 1997, p. 54). Seguindo esse tom, é comum que o LD seja relacionado às pesquisas bibliográficas elaboradas pelos alunos sob a orientação do professor.

A questão acima apontada ficou evidente nas visitas às duas escolas, quando as professoras solicitavam aos alunos que copiassem textos, alguns pequenos, outros enormes, ou até mesmo os trechos mais importantes do texto do LD, por sua relação com as atividades ou, eventualmente, com questões que poderiam cair na prova, pois as duas professoras, em geral, as retiram de seus LD. Neste sentido, ficou

⁵ PROFESSORA MARIA. Observação feita por David de Souza João em 5 de abril de 2013.

evidenciada a importância dos LD no que diz respeito a pesquisas e cópias feitas nas aulas de História.

A análise dos PCN's mostrou, nesse contexto, que esse documento abre um espaço para problematizar alguns aspectos, como a questão documental e a importância de se trabalhar na perspectiva de análises críticas em relação aos documentos e a seus conteúdos. Neste sentido, os documentos são importantíssimos, principalmente na questão de fontes históricas, que serão adiante interpretadas, analisadas e comparadas. Na presente pesquisa, tais documentos serviram de fontes históricas. Os documentos, em geral, tendem a contar uma *versão* da história, *versão* em geral comprometida com visões de mundo de indivíduos ou grupos sociais que participaram do processo de elaboração. Após essa defesa em torno da importância dos documentos como fontes históricas, os PCN's enfatizam que os LD podem oferecer interpretações nas dimensões abstratas e simbólicas em relação à sua utilização como fontes históricas:

Os documentos são fundamentais como fontes de informações a serem interpretadas, analisadas e comparadas [...] São interpretados, então, como exemplos de modos de viver, de visões de mundo, de possibilidades construtivas, específicas de contextos e épocas, estudados tanto na sua dimensão material [...] como na sua dimensão abstrata e simbólica. [...] São cartas, livros, relatórios, diários, pinturas, esculturas, fotografias, filmes, músicas, mitos, lendas, falas, espaços, construções arquitetônicas ou paisagísticas, instrumentos e ferramentas de trabalho, utensílios, vestimentas, restos de alimentos, habitações, meios de locomoção, meios de comunicação. São, ainda, os sentidos culturais, estéticos, técnicos e históricos que os objetos expressam, organizados por meio de linguagens (escrita, oralidade, números, gráficos, cartografia, fotografia, arte) (BRASIL, 1997, p. 55).

Para essa questão – poder de interpretar nas dimensões abstratas e simbólicas dos LD –, vários foram os momentos em que as professoras, em suas explicações, solicitavam a seus alunos que explicassem o que entendiam ou o que conseguiam representar do texto relativo a uma atividade ou a imagens que compunham os LD de

História sobre os quais a turma está trabalhando. Isto ocorreu da seguinte maneira:

A professora solicita uma atividade de leitura e resolução de atividades na página 13 no livro de História nacional; após isto, os alunos ficam bem quietos. Demonstram estar concentrados, realizando a cópia solicitada. A professora pede que analisem as “representações” dos quadrinhos de uma charge: “O que eles representam para vocês”? O que querem nos passar? O que entenderam disso? Inicia-se a leitura em voz alta pelo grupo, página do livro nº 13.⁶

Ao pedir que leia um quadro box, falando das trocas de presentes entre portugueses e índios, a professora pediu que resolvesse duas questões: uma em relação ao texto; a outra, mais de cunho pessoal. Para terminar, na sua correção ela solicita que, em voz alta, algum aluno explicasse o que a imagem representa sobre o assunto da aula: Qual é a representação que podemos fazer ao ver esta imagem?⁷

No caso específico do LD, se o intuito era querer problematizar questões acerca dele, os PCN's sugerem analisá-los sob vários aspectos, como: Terá ele sido utilizado como fonte de pesquisa ou até mesmo como temática de pesquisas acadêmicas? Se a discussão recair sobre sua utilização, pode-se indagar sobre o modo como ele é ou foi confeccionado, como foi produzido (caligrafia, tipografia, computador); pode-se falar sobre as técnicas empregadas (artesanal, industrial) e o papel utilizado. Também cabe perguntar sobre a linguagem escrita, considerada como universo simbólico que abrange signos, símbolos, conteúdos, mensagens, sentidos, construção argumentativa e estrutura linguística.

Falando propriamente do LD de História, podem-se fazer as seguintes indagações:

⁶ Professora Maria. Observação feita por David de Souza João em: 9 ago. 2013.

⁷ Professora Joana. Observação feita por David de Souza João em: 9 ago. 2013.

A história do autor e a história da técnica de registro são, por exemplo, informações que podem ser obtidas em outras fontes, auxiliando os alunos a localizarem o contexto histórico do documento (expresso no livro didático) e as relações entre os seus conteúdos e a época em que foi produzido. Por sua vez, o material de que é feito, os personagens históricos e os acontecimentos descritos podem ser identificados e localizados, por exemplo, na leitura e análise do próprio documento e do livro didático (BRASIL, 1997, p.56).

Quando o assunto é leitura no documento PCN, a palavra-chave para esta atividade é criticidade. Os PCN's dizem aos professores que as atividades de leitura aos documentos escritos e LD devem existir, mas o professor, no papel de mediador, deve orientar seus alunos a fazerem uma leitura crítica da realidade expressa naquele determinado assunto, naquele documento ou até mesmo no conteúdo do LD. Este tipo de conselho dos PCN's pode ser encontrado em passagens como a seguinte:

Cabe ao professor ensinar a seus alunos a realizar uma leitura crítica de produções de conteúdos históricos, distinguindo contextos, funções, estilos, argumentos, pontos de vista, intencionalidades. [...] podem aprender a obter informações, de modo crítico, em fontes secundárias (livros enciclopédicos, de historiadores, didáticos, documentários históricos), consideradas, também, como obras que necessitam ser localizadas em contextos históricos e analisadas (BRASIL, p. 56, 1997).

Neste quesito – leitura crítica –, nas aulas observadas ficaram bem visíveis as diversas tentativas dessa atividade, lembrando que, para esta questão, se deve ser levar em consideração a faixa etária das turmas. A meu ver, durante as aulas de observação, a professora Maria conseguiu realizar essa atividade com os alunos; ao iniciar a leitura, uma explicação ou uma atividade através do LD, estimulou a leitura crítica de alguns dos seus alunos. Em outros casos, não teve êxito. Ela, então, deu outro rumo à atividade, mas voltou e insistiu na necessidade de realizar. Quando perguntadas sobre como ocorrem as leituras e as

discussões críticas, assim como orienta os PCN's, as professoras responderam:

As vezes até consigo tirar deles um comentário mais crítico, principalmente de charges e dos pequenos trechos dos textos-box explicativos. Trabalho bastante com charge; eu gosto da irreverência e eles também, mas confesso que somente nos assuntos que eu domino mais isso ocorre, principalmente com os livros didáticos de História regional.⁸

É difícil extrair deles algo mais crítico, pois muitos estão sendo alfabetizados no 5º ano, pra você vê; alguns ainda não sabem nem ler e nem escrever; desta forma, mal conseguem entender a ideia principal do texto, daí a ter um censo crítico, piora a situação. Para ser bem franca, não me preocupo com a criticidade dos alunos. Neste momento, minha missão é alfabetizá-los.⁹

Ao transcrever suas palavras e lembrar esse momento, não seria possível não perguntar sobre qual é o papel do professor.

A resposta, longe de ser teórica, deveria situar-se no contexto em estudo, ou seja, no das professoras e na prática de cada uma. Se compete ao professor mediar e, questionar, é natural perguntar se o professor pode instigar os seus alunos a aprenderem mais sobre um determinado assunto e em um determinado material. Isto também pode ser feito com os LD. O professor, por dispor de diversas habilidades, tem como promover momentos e ensinamentos em que os alunos se sintam confiantes e possam ler criticamente o que lhes foi proposto, comparando e confrontando o que lhes é proposto com outras histórias, com outros documentos e outros LD, diferentes, eventualmente, por outra abordagem epistemológica.

Nessa mesma linha de procedimentos didático-pedagógico, segundo as orientações curriculares, nas aulas de História o professor deve perceber o que a leitura crítica poderá provocar, o que o ajudará a definir a postura a adotar:

⁸ Professora Maria. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

⁹ Professora Joana. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

No momento em que os alunos forem organizar os seus conhecimentos históricos, promover debates sobre a construção de suas próprias obras de conteúdos históricos: que ponto de vista irão defender e como irão comunicá-lo, quais os sujeitos, fatos e tempo histórico que irão privilegiar e o que está fundamentando suas escolhas. Valorizar trabalhos de leitura crítica significa optar por aprendizagens qualitativas e não simplesmente quantitativas, que visam, por exemplo, apenas o acesso a informações históricas de caráter cumulativo (BRASIL, p. 57, 1997).

Em relação aos suportes teóricos e metodológicos de cunho didático, os PCN's apontam a seguinte questão:

Didaticamente, é importante que os alunos aprendam a identificar as obras de conteúdo histórico (textos feitos por especialistas, livros didáticos, enciclopédias e meios de comunicação de massa) como sendo construções que contemplam escolhas feitas por seus autores (influenciados em parte pelas ideias de sua época): seleção de fatos históricos, destaque feito a determinados sujeitos históricos, organização temporal das análises e das relações entre acontecimentos (BRASIL, 1997, p. 57).

A fonte sobre a qual me até o momento se apoia o presente trabalho – a PCN – tem sido utilizada na perspectiva de oferecer análises e momentos de problematização em torno de algumas questões. Tais problematizações recaíram sobre os seguintes aspectos: nuances que envolvem o poder público em relação ao ensino escolar de História; atitude de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, sejam (os conhecimentos) adquiridos na escola – em anos anteriores – ou em casa; práticas que contemplam questões de cunho marco-temporal; utilização do LD como fonte histórica, de leitura e de pesquisa bibliográfica. Enfim, no que tange ao ensino de História para as turmas de 4º e 5º anos dos Aief e sobre os LD, o papel do professor mediador é várias vezes lembrado pelo documento final do PCN.

Superada esta fase e função, penso ser preciso aprofundar mais as prescrições legais em relação aos LD, sendo oportuno, desta forma, questionar o guia do PNLD e o que ele traz legalmente prescrito para a

área do ensino escolar de História nos Aief. Entendi ser este um desafio que a pesquisa deve enfrentar.

1.1 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD): SUA PRESCRIÇÃO LEGAL NA ÁREA DA HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS

O MEC, para auxiliar o professor na seleção e na escolha dos livros a ser adotados, refere-se sempre a esse material como subsídio, suporte ou instrumento de apoio às aulas, em situação semelhante à de outros países. (BITTENCOURT, 2008, p. 319).

No momento em que a decisão a ser tomada seja a análise do Guia do PNLD e a escolha do LD, uma das principais questões a debater é sobre o quão difícil é este momento, o da escolha do LD, e o de uma receita “ideal” a se seguir para melhorar o processo de escolha e as diferentes formas de utilização do LD. Ao escrever *Ensino de História: fundamentos e métodos*, Circe Bittencourt (2008, p. 319) já afirmava aos seus leitores, e a quem interessasse, que “o Guia do PNLD “define o livro didático como um importante material de subsídios, de suporte ou instrumento de apoio para os professores. Para uma boa utilização [...], se faz necessário [...] esse entendimento”.

A leitura do Guia de LD PNLD 2013 revela, logo de início, o eixo principal desta proposta: ele é um auxílio aos professores que, de forma congruente com a sua realidade, deverão fazer a melhor escolha. Dessa forma, mais do que um bordão, a escolha final é do professor. Este último é o mesmo que vai trabalhar todo dia com seus alunos; é o que conhece a realidade da sua turma e da sua escola; é o que promove mediações de conteúdos e atividades. Enfim, é o responsável pelas aulas de História de crianças que mudarão de ciclo de ensino num período de um ou dois anos. Uma boa escolha faz toda a diferença. Este panorama parece estar contemplado nas linhas gerais do documento que o MEC elaborou para o ano de 2013:

Este Guia do PNLD 2013 – História -, que lhe apresentamos, chega às escolas públicas brasileiras para auxiliar professoras e professores na escolha dos livros didáticos destinados ao trabalho docente e à aprendizagem dos alunos. [...]

Desse modo, convidamos você para participar deste importante programa que integra uma política do Estado brasileiro à valorização da educação e da escola pública. Com esse intuito, esperamos que este Guia forneça-lhe (*sic*) o apoio necessário para a escolha do livro didático que a sua escola adotará nos próximos três anos. Confiantes em seu desempenho, desejamos a todos (as) uma boa escolha! (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 9).

O MEC afirma que, ao realizar o PNLD com os professores da educação básica pública do Brasil a cada três anos, cumpre com o princípio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – (Lei 9.394/96). Tal afirmação pode ser comprovada pelo próprio conteúdo fornecido pelo referido ministério, no ponto em que o guia destaca “que preconiza o dever do Estado para com a educação escolar pública mediante a garantia do atendimento ao aluno, no ensino fundamental, por meio [...] de material didático-escolar” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 11-12).

O PNLD foi criado em 1985, embora, desde 1929, o Brasil já apresentasse políticas públicas sobre a questão LD. O intuito de sua criação fora o de provocar mudanças, tendo como foco aprimorar e ampliar o referido guia, destinado à educação pública brasileira. Em consequência, novos públicos foram incorporados e novos componentes curriculares passaram a fazer parte desta realidade. Ultimamente, novos livros, dicionários e LD foram confeccionados em braile, libras¹⁰ e em diversos formatos, todos orientados pelo MEC para serem utilizados como instrumentos de inclusão, por conta das diferenças dos milhares de estudantes do Brasil. O próprio ministério explica as razões da criação do PNLD:

Desde 1929, quando foi criado, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi ampliado e aprimorado, incorporando novos públicos e componentes curriculares, além de outros materiais de apoio à prática educativa, como dicionários e livros didáticos em braile, libras e outros formatos acessíveis (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO)¹¹.

¹⁰ Língua brasileira de sinais.

¹¹ Site do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=318:pnld&id=13455:decreto-institucionaliza-os-programas-do-livro-do-mec&option=com_content&view=article.

Este guia do PNLD, destinado, em especial, às turmas dos Aief, foi aperfeiçoado a partir dos anos de 1985, após a chamada constituição cidadã¹². Nesse rumo, o documento vai trilhar novos caminhos no sistema público de educação. As diretrizes implementadas para sua execução possibilitaram uma nova postura na compra e distribuição de LD, principalmente na questão da escolha, da qual, nos últimos anos, foram incumbidos os próprios professores. A respeito do momento e da dinâmica da escolha dos seus LD de História, a professora Maria respondeu:

Eu utilizo muito os livros didáticos. Eu não obrigo eles levarem sempre para a casa. Ele fica no meu armário. Quando eu preciso, peço que levem para casa, isso para fazer as tarefas ou estudar para as provas. Nos livros escolhidos por nós, fornecidos pelo MEC e distribuídos gratuitamente para todos os alunos, coisa boa [a professora fica um pouco pensativa]. Pois bem, nós escolhemos os livros de forma democrática e responsável, assim classifico. Os livros são expostos num determinado ambiente e cada professor escolhe um momento para sentar e examinar cada coleção. Num segundo momento, os livros didáticos mais escolhidos são selecionados e todos os professores reunidos farão a última seleção, optando pela mesma coleção nas diferentes disciplinas e nas diversas escolas que temos aqui na 19ª Gered¹³. Oh, ultimamente o diretor não quer mais liberar a gente para fazer isso; daí fica complicado.¹⁴

Na análise do sentido que as palavras transcritas da professora podem oferecer, nota-se que alguns pontos importantes do processo de

¹² CONSTITUIÇÃO CIDADÃ: O então presidente da Câmara dos Deputados, Ulysses Guimarães, declarou, em 27 de julho de 1988, a entrada em vigor da nova Constituição Federal – apropriadamente batizada de Constituição Cidadã, porque era o Brasil, nessa época, um país recém-saído da ditadura militar, na qual os princípios constitucionais foram trocados por porões de tortura dos oponentes políticos do militarismo (Revista ISTOÉ, 23. set. 11, ed. n.º 2.185).

¹³ 19ª Gerência Regional de Educação (Gered) é a sigla que se refere ao setor responsável pela educação pública estadual do grupo de seis municípios (Imbituba, Imaruá, Garopaba, Paulo Lopes e no recém-emancipado município de Pescaria Brava), com sede em Laguna.

¹⁴ Professora Maria. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

escolha não foram cumpridos e/ou ela não foi orientada no momento reservado para tal propósito. A escolha e a leitura referentes a cada obra não foram feitas pela professora através do guia do PNLD, mas por um critério local de exposição dos LD em ambiente coletivo. Neste sentido, constata-se que foram previamente escolhidos por outro alguém, que neste caso, não foi a professora. A professora Maria interpreta no momento em que os livros são expostos para a escolha como uma dinâmica democrática e responsável.

Esta modalidade, porém, é interpretada como natural pelas professoras envolvidas. A professora Maria “se vê” diante desse processo. Feita a primeira seleção da maioria dos LD, em seguida colocados novamente à escolha, as professoras conversam entre si, defendem seus respectivos pontos de vistas, suas “verdades”, seus diversos conhecimentos, suas práticas e seus usos e, daí sim, fazem suas escolhas. Entre LD, autores(ras), coleções e editoras expostos na 19ª Gered para fins de escolha, em nenhum momento se fala em orientação ou prescrição de opção independente ou interdisciplinar, em algumas opiniões e em busca por consenso. Esse consenso gira em torno da ideia de que as professoras devem escolher o mesmo LD para as mesmas turmas das diferentes escolas, não lhes sobrando opções diferentes das oferecidas por esta perspectiva.

Outro fato que chama atenção é o de a professora preferir, ou pelo menos tentar escolher a mesma coleção para a todas ou a maioria das disciplinas que ela ministra para sua turma, tendo em vista que uma professora titular dos anos iniciais ministra até seis disciplinas escolares diferentes para uma mesma turma.

Por último, a professora de alguma forma desabafa dizendo que o diretor não quer mais permitir as saídas para a escolha. Fica, com isso, subentendido que cada uma faz como sabe ou como prefere fazer naquele instante.

A professora Joana tem uma posição clara quanto à escolha do LD. Em sua opinião e experiência, analisa a relação do profissional com o trabalho docente e as necessidades do usuário (o aluno, sua faixa etária, seu nível de compreensão) com a formação dos autores. Lamentou o fato de pessoas com pouca experiência profissional em relação à docência decidirem sobre uma escolha e ferramenta que deveria ser de atribuição do professor, cuja opinião, em muitos casos, chega a ser ignorada:

Como já mencionei em outro momento, acho esta escolha um pouco complicada, pois às vezes é feita por pessoas que não estão na sala de aula, por uma professora que não trabalha mais na escola, ou nossa opinião não é escutada. Mas, quando participo, penso que deve ser feita através de um consenso entre as equipes e os professores. Procuo identificar as minhas necessidades e dos alunos, da minha clientela que vai trabalhar desse ponto de partida. O livro deve fornecer atualidades, boa grafia, ilustração e não aquele textão, a linguagem clara e próxima do nosso entendimento e dos alunos, isso é o mais difícil a meu ver, principalmente os livros da tua área [História], fácil compreensão da faixa etária dos alunos, e que devem ser feitos por editoras importantes e conhecidas, assim como autores de renome e de vasta especialização em suas áreas.¹⁵

Pelo que falaram as duas professoras em suas entrevistas, elas até não seguem as etapas de acordo com o Guia do PNLD, mas criam maneiras e formas de concretizara melhor escolha. Fazem de uma maneira que as levam a acreditar que, apesar de tudo, elas participam sim de um processo autônomo de escolha conforme proposto pelo órgão. A professora Maria exalta todo o ritual de escolha do qual ela participa, desde o momento de início na sua escola até o encontro com as professoras das outras escolas. Lamenta, contudo, que o diretor não queira mais ceder um dia de trabalho para este ritual. Em nenhum momento ela se refere ao guia do PNLD; enfatiza que para ela o segredo é escolher o melhor em cada disciplina. Este “melhor” passa pela opinião de todas as presentes e pela uniformidade nas coleções.

Já a professora Joana fala da complexidade do processo de escolha, seja pela rotatividade de professores, seja pela participação de outros setores da escola, principalmente pelo da orientação escolar. Este último, porém, já não mantém contato direto com a sala de aula e o aluno; pior: por vezes a direção e orientação têm ignorado a sua opinião, que não é escutada. Entretanto, em tendo oportunidade, opta pelo consenso.

Tentando entender as palavras das professoras, percebi uma maneira “peculiar” e “desencontrada” em relação às orientações do guia do PNLD, embora as professoras admitam ser este o seu modo de agir

¹⁵ Professora Joana. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

em relação à escolha dos LD. Por fim, em sua fala, a professora Joana explica o que entende por LD ideal; é precisa na relação docente/aluno enquanto clientela dos LD. Por último, dá a dica de como devem ser escolhidas as coleções: editoras conhecidas e autores bem gabaritados em sua carreira acadêmica e profissional.

Se o objeto da análise e das problematizações forem as recentes políticas em relação ao LD para as turmas atuais dos Aief, pode-se perceber que foi somente a partir de 1997 que se desenvolveu algum tipo de avaliação técnica para o público dos anos iniciais. Esse material foi um livro-guia, composto por resenhas das diferentes obras destinadas às quatro primeiras séries do ensino fundamental. É importante lembrar que as atuais cinco turmas dos Aief correspondem às quatro “antigas” séries do ensino fundamental, isso após o início obrigatório do ensino de nove anos¹⁶ nas escolas públicas brasileiras. Foi somente no ano de 2007 que se promoveu uma avaliação técnica e específica na disciplina de História para esta etapa da educação básica, embora, em 2001 e 2004, os LD destinados ao extinto Estudos Sociais já avaliassem os aspectos pertinentes à disciplina de História.

Em relação aos principais avanços das políticas públicas brasileiras sobre o LD público e gratuito, o guia do PNLD apresenta as seguintes informações:

1929 - Estabelecimento de políticas públicas para o livro didático.

1985 - Criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

1993 - O MEC nomeia uma comissão de cada área para avaliar os livros de 1ª a 4ª série.

1995 - Instituição da Avaliação pedagógica como o objetivo de promover a avaliação sistemática dos livros inscritos.

1997 - Publicação do primeiro livro Guia com as resenhas de obras para as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

1997 - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) centraliza a compra e distribui em âmbito nacional.

¹⁶ Desde o ano de 2005, a lei nº 11.114/05 modificou o Art. 5º e o Art. 6º da LDB. Com essa modificação, a matrícula, que era aos sete anos de idade, passou para os seis anos. Dessa forma, a duração do ensino fundamental (anos iniciais e finais) passou para no mínimo nove anos.

2001 - Pela primeira vez, avaliava-se a antiga área de Estudos Sociais com a distinção específica das disciplinas de História e Geografia.

2004 - Avaliação dos livros de História e Geografia destinados aos primeiros anos do ensino fundamental, sem inscrição de obras de Estudos Sociais.

2007 - Primeira avaliação de livros destinados especificamente à História para os anos iniciais (1ª à 5ª série): Coleções e Regionais.

2010 - Segunda avaliação de livros destinados especificamente à História para os anos iniciais (2º ao 5º ano): Coleções e Regionais.

2013 - Terceira avaliação de livros destinados especificamente à História para os anos iniciais (2º ao 5º ano): Coleções e Regionais. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 10, 2012).

O pequeno histórico mostra os avanços na consolidação de programas para o provimento de materiais didáticos ao público escolar, registrando o estabelecimento de políticas públicas para o LD, em 1929; os anos pós-1985 são os mais promissores em relação a efetivas mudanças em prol do aprimoramento do programa nacional de LD. Porém, foi somente em 1997, já passado mais de meio século, que os LD de História dos anos iniciais receberam atenção especial em relação à parte que elabora resenhas das obras das extintas séries iniciais para orientar os professores em relação às obras e suas possíveis escolhas.

De acordo com o documento gerado pelo PNLD no ano de 2012, as obras são avaliadas por uma equipe de professores experientes no ensino e no campo das pesquisas historiográficas, tanto nas questões gerais, quanto nas regionais, já que estas últimas de fato representam a diversidade desta área do conhecimento e a pluralidade brasileira. Essas questões são importantes na escolha do material, dando-se um peso considerável à sua relação com a realidade regional, levando-se em conta a abordagem dos assuntos e temas, exigindo-se pertinência com a rica e diversa pluralidade da população do Brasil:

Procuro sempre escolher aquele livro que mais se aproxima da nossa realidade. Principalmente os livros didáticos regionais. O livro que escolho para a história de Santa Catarina é bom a meu ver; nele eu consigo puxar os assuntos mais regionais da nossa cidade. Sempre procuro escolher aquele

autor que mais trata dos assuntos onde Laguna aparece na história. Exemplos do que eu estou te falando: os sambaquis, as casas antigas, a pesca, o carnaval, o turismo e a nossa guerreira Anita Garibaldi¹⁷.

O MEC, ao colocar esse programa em prática, e de forma que as professoras também consigam influir sobre a escolha de coleções e exemplares, tem como consequência maior o fato de as professoras escolherem autores e editoras que desenvolveram obras com temáticas significativas em relação à sua composição historiográfica. Outra consequência está na maneira em que esta mesma composição se distribui em cada página. Esta última questão é muito importante, pois se deve levar em conta para quem se está escolhendo cada livro – os alunos das turmas do 4º e 5º anos dos Aief –, situados na faixa etária dos 9, 10 e 11 anos de idade. Acredito que ao professor atento às questões citadas neste parágrafo conseguirá elaborar uma escolha com mais tranquilidade e mais consciente. Ao convocar os interessados em elaborar os LD, o MEC estabelece critérios técnicos, que são: legislação vigente, avaliação relacionada aos Aief e especificidades da área do conhecimento da História.

Sobre a legislação vigente, em seus estudos e escritos propõe:

- I. respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- II. respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;
- III. respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino;
- IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras (MEC, 2012, p. 12, Art. 4º da Lei 9.394/96).

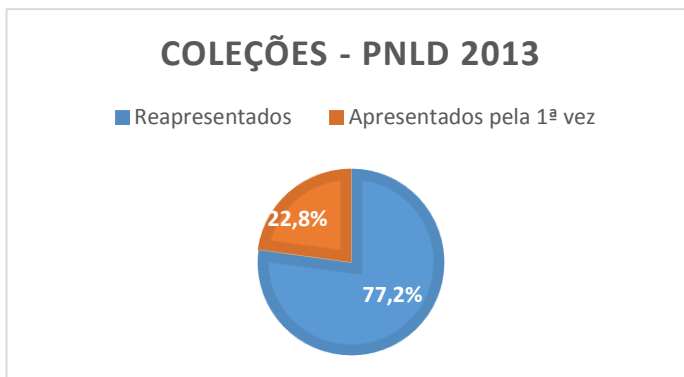
Ao tratar da avaliação aplicada aos LD destinados à disciplina escolar de História nos Aief, o MEC exige:

¹⁷ Professora Maria. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

1. respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental;
2. observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
3. coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
4. correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;
6. adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção (PNLD 2012).

Os LD e suas coleções, sempre que analisados por profissionais designados pelo MEC passam por avaliações especializadas e recebem pareceres técnicos antes de serem ou não aceitos. Aas coleções que não seguem as normas estabelecidas são excluídas do processo de escolha. Na escolha de LD regionais para o ano letivo de 2013, 37 coleções foram avaliadas; destas, duas foram excluídas. Das 35 que sobraram no processo de escolha, oito são novatas no processo, enquanto as restantes 27 figuravam na lista do PNLD de 2010.

Figura 1 - Coleções PNLD 2013



Fonte: Ministério da Educação (2010, p. 15).

O gráfico a seguir (Fig. 1), ilustra com percentual as informações citadas em números do parágrafo anterior.

Considerando as informações que a tabela oferece e o que disseram as professoras, chega-se à seguinte conclusão: os LD adotados pelas duas professoras, nas duas escolas diferentes, fazem parte dos 77,2% deste gráfico, pois, em suas palavras, afirmaram que escolhem de acordo com as coleções de anos anteriores.

Isto significa que as obras foram apresentadas na avaliação anterior e reapresentadas no processo de escolha de 2010, o que leva a crer que este seja o procedimento de acordo com o qual as professoras se portam no momento da escolha: fazem a opção por livros, editoras e autores já respeitados no mercado, que não estão iniciando no processo de escolha. Elas preferem escolher pelo aquele autor, pela coleção ou editora de certa forma, já consolidados no mercado.

Essa dinâmica de escolha pode ficar evidente nas palavras das professoras Maria e Joana:

Procuro escolher os livros didáticos que já são frequentes nas outras disciplinas. Por exemplo: autores já bem conhecidos da história, da geografia, das ciências e da matemática. Isto também vale para editoras; escolher boas editoras também pode ser o caminho para o acerto. E, por último, penso, caso a coleção do ano anterior esteja obtendo sucesso, prefiro continuar com a mesma coleção, mas, claro, atualizada e com uma nova roupagem. Enfim, mais atualizado.¹⁸

Em relação a isto, penso que o que é bom não deve ser descartado; às vezes ficamos presos às inovações que, na teoria são maravilhosas, mas quando chega na hora da prática, não funcionam. Um livro didático me faz escolhe-lo quando percebo uma linguagem clara, eficiente e feita para crianças e suas professoras. Se a coleção anterior estiver dentro desses padrões, não tenho o por que não escolhê-la novamente. Também vou com uns macetes que adquirimos ao longo do tempo: autores, coleções e editoras boas são sempre as mesmas.¹⁹

¹⁸ Professora Maria. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

¹⁹ Professora joana. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

No quadro seguinte (Qd. 1), estão registradas as coleções e a distribuição dos LD regionais aprovados na última avaliação do MEC para a escolha em cada região e estado do Brasil:

Quadro 1- Avaliação e distribuição do livro didático por região

REGIÃO	ESTADO	TOTAL DE APROVADOS
Norte	Amapá	01
Norte	Pará	02
Norte	Roraima	01
Norte	Tocantins	01
Nordeste	Bahia	04
Nordeste	Ceará	03
Nordeste	Maranhão	01
Nordeste	Paraíba	04
Nordeste	Pernambuco	02
Nordeste	Piauí	03
Nordeste	Rio Grande do Norte	01
Centro-Oeste	Brasília	02
Centro-Oeste	Goiás	01
Centro-Oeste	Mato Grosso	01
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	02
Sudeste	Espírito Santo	03
Sudeste	Minas Gerais	07
Sudeste	Rio de Janeiro	04
Sudeste	São Paulo	05
Sul	Paraná	05
Sul	Rio Grande do Sul	01
Sul	Santa Catarina	04

Fonte: MEC (Tabela elaborada pelo pesquisador).

Dos 58 LD aprovados, cada coleção organiza seus conteúdos à sua maneira, de acordo com a estrutura curricular da sua região ou estado da Federação de que faz parte. Neste sentido, as coleções adotadas pelas professoras procuraram seguir ao máximo o plano de curso e o calendário de atividades propostas pela equipe de ensino da 19ª Gered, ou a coleção que oficialmente representa a história do estado de Santa Catarina, ou o LD que, na ótica das professoras, mais se aproxima da realidade dos estudos que elas fizeram à época em que eram alunas. Para a área de História, esse material é confeccionado no sentido de auxiliar o professor na prática educativa; para o aluno, um meio facilitador da aprendizagem na disciplina escolar de História. O LD regional é de suma importância para o dia a dia do ensino escolar de

História para as turmas dos Aief, pois nele estão registradas experiências de sucesso de grupos que se identificam por fronteiras espaciais e socioculturais, seja na dimensão da cidade, seja na de um estado ou região do Brasil, oportunizando um estudo relacionado à sua realidade de vida e ao meio em que vive.

Na Gered de Laguna, pelo que as professoras expuseram em suas falas, foi possível acompanhar o processo de escolha pela maioria – nesse caso, as duas professoras que participaram da pesquisa, fizeram a mesma escolha – no que diz respeito ao LD, o livro “Projeto Descobrir História” das autoras Heloisa Dias e Glaucimara Baraldi, da Editora Saraiva. Já no que diz respeito à escolha regional do LD de História, a grande maioria preferiu a coleção “Estudando a história de Santa Catarina”, da autora Cynthia Simioni França, coleção da editora Moderna, para o 4º e os 5º anos dos Aief. Mas aqui só uma das professoras pesquisadas escolheu esse LD, Maria; já a professora Joana preferiu utilizar o mesmo exemplar da coleção de História nacional, só que, neste caso, o exemplar destinado ao 4º ano.

Ao propor o exercício de questionar o guia do PNLD e o que o ele oficialmente prescreve para área do ensino escolar de História nos Aief, conjuguei as informações das professoras com a leitura do guia da coleção analisada nesta dissertação. Com isso, cheguei a alguns enunciados:

- O LD, definido por pesquisadores e por documentos que permeiam a educação pública como um facilitador do professor; por isso, o governo federal criou um programa de orientações para a confecção dos LD;
- Escolher o LD é uma tarefa do professor; nesse rumo, ele tem autonomia de fazer as suas escolhas;
- O guia do PNLD serve para sua orientação técnica;
- Foi só no ano de 2007 que os LD de História dos anos iniciais receberam uma atenção especial no guia;
- A elaboração de LD deve seguir critérios técnicos estipulados pelo guia;
- As coleções que não seguem as normas estabelecidas são excluídas do processo de escolha;
- No caso das professoras pesquisadas, elas demonstraram em suas entrevistas que não seguiram esse guia, mas fizeram suas escolhas; nesse sentido, as coleções adotadas pelas são as que mais de perto seguem o plano de curso e o calendário de atividades propostas pela equipe de ensino da 19ª Gered;
- Por último, as professoras optaram por escolhas de coleções, LD, autores e editoras já consagrados no mercado editorial brasileiro.

Após ter problematizado questões pertinentes ao ensino escolar de História dos Aief em dois documentos importantíssimos – o PCN e o guia PNLD –, que ajudam nortear a educação básica pública brasileira, é conveniente balizar questões sobre o ensino escolar de História e sobre as professoras pesquisadas nessa dissertação. Quanto a estas, procurar entender suas palavras no momento das entrevistas, tendo por eixo principal a prática de analisar suas concepções em relação ao ensino da disciplina.

1.2 O ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA E AS DUAS PROFESSORAS: SUAS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

As formulações para o ensino de História a partir das séries (ou ciclos) iniciais do ensino fundamental sofrem variações, mas visam a ultrapassar a limitação de uma disciplina apreendida com base nos feitos dos heróis e dos grandes personagens, apresentados em atividades cívicas e como figuras atemporais. (BITTENCOURT, 2008, p.112).

A ideia de Circe Bittencourt (2008) parece ser bem feliz no que diz respeito às atuais preocupações com o ensino escolar de História nos Aief. É fato que o currículo sofre constantes mudanças; mas, ao que tudo indica, e como Bittencourt alerta, o que mais se procura fazer na atualidade é superar a principal limitação da disciplina nessa fase do ensino escolar. Os atuais currículos buscam ultrapassar a perspectiva de exaltação dos heróis oficiais e seus grandes feitos históricos.

Observa-se, com base nessa perspectiva, como é desejável que as aulas de História para as turmas dos Aief utilizem metodologias de ensino que busquem utilizar o poder de argumentação, a criticidade e o conhecimento prévio dos alunos. Esta postura, bastante valorizada nos PCN's, procurar pôr em prática um trabalho que objetive as ideias prévias dos alunos, ou seja, as ideias aprendidas nos anos anteriores, em casa, com os colegas, com os meios de comunicações etc., indicando ser este um dos caminhos a ser seguidos pelo professor. Esta dinâmica possibilitaria um estudo de História mais significativo e prazeroso. É neste sentido que Heloísa Dupas Penteadó (2011, p. 32) indica a

existência de pelo menos três princípios para o trabalho com a disciplina escolar:

O processo de aprendizagem do homem ocorre mais facilmente, com maiores rendimentos, quando se faz do “próximo” para o “distante”. Um segundo assegura que o processo de ensino aprendizagem dá-se de maneira mais fácil e rendosa quando caminha do “concreto” para o “abstrato”. Um terceiro apoia-se na convicção de que nosso processo de aprendizagem realiza-se (sic) de maneira mais acessível e eficiente quando se caminha da “parte” para o “todo”. (PENTEADO, 2011, p. 32).

Definido o ponto de partida, ou o princípio que se deve adotar para determinada situação e sua sequência, é necessário tomar decisões que levem à montagem de situações significativas no processo de ensino/aprendizagem. Qualquer que seja a situação – a escolha do conteúdo ou trabalhá-lo através de conceitos –, é importante que se pense na finalidade do ensino reprodutivo de História e, desta forma, se parta em busca de um ensino participativo, crítico e construtivo de uma sociedade.

Segundo os PCN’s de História, o ensino de História nos Aief deve respeitar o conhecimento prévio dos alunos e considerar suas diversas experiências como conhecimento, e que esses conhecimentos sejam encarados como ponto de partida para cada assunto a ser discutido e ensinado durante as aulas; enfim, a palavra de ordem nesse caso, é experiência.

No caso da professora Maria, da Escola de Educação Básica Primavera, partir do conhecimento dos alunos é o caminho mais utilizado e praticado no momento do processo de ensino-aprendizagem. A professora afirma que durante suas aulas sempre busca iniciar a explicação de um conteúdo ou atividade através de indagações que agucem seus alunos. As indagações geralmente provocam junto aos alunos posicionamentos prévios sobre diversas questões, como, conforme a professora relatou, questionar o conhecimento deles sobre o que eles viveram ou vivem no seu dia a dia. Ela considera o processo fundamental, pois, aliado a isso, nas aulas de História é interessante perguntar sobre o conhecimento que eles têm em relação à História Regional, sobre o que sabem, conhecem, ou querem aprender a respeito da história da cidade de Laguna e região.

Sobre a importância da história local no ensino escolar, em sua tese de doutorado, José Evangelista Fagundes destacou:

A importância da história local se deve ao fato desta utilizar novas metodologias que reclamam a inclusão de novos problemas e novos objetos de estudo, inclusive com uma gama bastante diversificada de fontes históricas, além de contribuir para melhor situar o aluno no seu tempo e espaço. Essas fontes passaram por uma reavaliação, pois não são vistas como algo acabado, verdadeiro e infalível, mas estão condicionadas aos mais diferentes olhares (FAGUNDES, 2006, p. 143).

Portanto, balizar elementos da História Local, e/ou da História Regional nos conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo nas turmas de Aief exige conhecimento, domínio e prática de métodos e técnicas que orientem a exploração de fontes disponíveis e a abordagem dos temas na perspectiva de observação, investigação, questionamento crítico e participativo. Essa postura é a base da mediação dos conteúdos e das atividades que os professores e alunos consideram importantes para a sua realidade.

No que diz respeito à importância e à necessidade do ensino de História Regional, Marcos Lobato Martins destaca: “A História Regional na sala de aula, convém insistir [...] forma do local e do regional fazerem ao global é através da revalorização de sua cultura [...] História Regional artigo de primeira necessidade” (MARTINS, 2009, p. 145). Nessa ótica, a história regional é vista como algo vital no processo de formação dos conhecimentos históricos.

Pode ser considerado um importante disseminador da História Regional nas escolas brasileiras o documento final da LDB – Lei nº 9.394/96. No artigo 26, o documento enfatiza que a parte diversificada dos currículos do ensino fundamental e médio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura: “[...] características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. (BRASIL, 1996). Ou seja, o documento prescreve que abra espaço para a construção de uma proposta de ensino de história regional voltada à divulgação do acervo cultural dos municípios e estados.

Nessa linha de pensamento, de dar importância à História Regional e à História Local, o que se enfatiza é uma linha de trabalho

que permeia a investigação e o questionamento, atitudes que servem de base para a mediação dos conteúdos e das atividades desenvolvidas no dia a dia escolar. Um exemplo disso foi a aula realizada no dia 5 de abril de 2013, na qual²⁰ a professora Maria iniciava uma revisão do conteúdo. Ao fazer a revisão, foi direto ao termo do título da aula, colocando no meio do quadro, em letras maiúsculas, a palavra “DESCOBRIMENTO”. A partir desse momento, começou uma série de perguntas: Quem descobriu o Brasil? Já existia alguém aqui antes da chegada de Pedro Álvares Cabral? O que era então descobrir? Como foram chamados aqueles que já estavam por aqui? Como foram chamados aqueles que aqui chegaram? Como eles chegaram aqui?

Através dessas primeiras perguntas, incitava os alunos a participar da aula. Ela aguardava pelas contribuições dos alunos, por seus conhecimentos prévios sobre essas questões. Em relação aos questionamentos, alguns tomavam coragem para responder, embora com a dificuldade, mais uns que outros. Os colegas em geral intervinham para ajudar nas respostas e em algum tipo de comentário. Seguindo esse rumo no início de sua aula, a professora foi montando o tema do descobrimento do Brasil.

Quando questionada sobre qual seria a sua avaliação, ou como ela percebia e descreveria o contato dos seus alunos com os conhecimentos históricos que por ela eram ensinados, respondeu:

Cada aluno tem sua particularidade e, assim, acabam reagindo de forma diferente uns dos outros. As respostas frente às relações que envolvem todo o conhecimento apresentado para o grande grupo, na minha opinião, ocorrem conforme as diferentes realidades de vidas dos familiares, dos diferentes contextos sociais, psicológicos e econômicos. Eu penso que essas questões somente alteram, não definem os resultados no desenvolvimento educacional dos meus alunos. A motivação acontece, muitas vezes, na particularidade de cada ser. Eu, como professora, procuro uma metodologia, formas, maneiras envolventes, maneiras de contagiar a turma; procuro diferenciar, contextualizar, aproximar, tornar mais regional, para que assim eu possa alcançar todo e qualquer interesse, mas,

²⁰ Professora Maria. Observação feita por David de Souza João em 5 abr. 2013.

infelizmente, isso não acontece na sua totalidade.²¹

A aula transcorria permitindo aos alunos que expusessem o que sabiam e o que não sabiam sobre o assunto, através da mediação da professora e do conhecimento prévio da turma. Passado esse momento de indagações e sondagens, a professora expôs a visão tradicional. Pediu aos alunos que gravassem datas, fatos, mas também refletissem sobre a participação indígena nesse episódio, sobre as disputas, os conflitos e as trocas de amizades; mencionou a importância dada a eles e/ou ainda se dá aos indígenas. Encerrou a revisão da aula lendo trechos do LD para os alunos.

A forma com que a professora Maria conduziu as aulas, principalmente em forma de perguntas, questionando os alunos, favorecia lhes o entendimento e a participação. Questões que abordavam discussões acerca da cultura, identidade e pluralidade foram contempladas quando perguntou: Quem eram aqueles que aqui já vivam? Os que chegaram? Como era o relacionamento entre indígenas e europeus no período da chegada? Como os índios são tratados na atualidade? Enfim, traçar paralelos e comparações em torno de questões que abordam aspectos sobre cultura, identidade e pluralidade foi a tom da preocupação da professora. Tanto que, quando terminou a explicação, ela avisou em voz alta: “Hoje em dia temos que ficar atentos à questão das “versões históricas”, ao lado bom e ao lado ruim da história”. Esse tipo de comportamento e modo de conduzir a aula é valorizado pelos pressupostos legais de ensino, assim como por pesquisas relevantes na área do ensino de História:

Dentro desses grandes eixos, Identidade e Pluralidade, destacam-se alguns temas específicos, tais como a questão da alteridade (a relação com o “outro”), memória (substrato herdado das identidades), subcultura (nichos particulares de identidade e comportamento dentro de uma sociedade), tolerância (o respeito e o convívio entre os grupos socioculturais), etnia (bases indenítrias dos grupos humanos), culturas de classe (valores, modo de vida e símbolos dos estratos socioeconômicos de um sociedade), gênero (relação entre homens e mulheres,

²¹ Professora Maria. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

identidades sexuais). O eixo das “pluralidades culturais” também está relacionado com um dos temas que mais demandam a ação escolar (NAPOLITANO, 2009, p. 81).

Dessa forma, as questões – “Quem eram aqueles que aqui já viviam? Os que chegaram? Como era o relacionamento entre indígenas e europeus no período da chegada? Como os índios são tratados na atualidade? – contribuíram para o balizamento de conceitos ligados ao passado e ao presente; desenvolveram as noções históricas dos alunos, assim como ficaram definidas para a turma as possíveis permanências e mudanças, oportunizando aos alunos momentos de praticar seus pontos de vistas críticos em relação a esse ou àquele assunto abordado durante as aulas de História.

Ao ser perguntada como avaliaria sua participação e da disciplina de História no processo de formação de alunos críticos a professora, Maria respondeu:

A disciplina de História nos anos iniciais, para a escola, percebo não ser considerada uma disciplina muito importante, pois muitos profissionais, acham que somente as disciplinas de Português e Matemática são determinantes no processo de alfabetização. Contudo, minha humilde opinião é bastante clara neste assunto. Considero todas as disciplinas importantes, pois todas elas colaboram no processo de alfabetização, por realizarem diferentes formas de leituras, interpretação e por desenvolverem a linguagem e a formação do indivíduo de forma ampla e participativa. Percebo que através da disciplina de História, podemos provocar no aluno momentos de reflexão capazes de leva-los a compreensão de conceitos de forma crítica, com um poder de criticidade maior, desta forma, extraindo deles ideias de cunho construtivo e transformador.²²

As aulas da professora Joana, na EEB Verão, no momento em que eu iniciava minhas observações, estavam mais voltadas ao ensino da leitura e dos cálculos. As aulas, de certa forma, confirmavam o

²² Professora Maria. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

depoimento da professora Maria havia – valorização das disciplinas escolares de português e matemática –, tanto que, enquanto observava uma de suas aulas, ela veio até minha mesa e disse:

Eu início a semana com as aulas de Português e Matemática; eles estão mais descansados, mais “light”. No meio da semana, eles têm Ciências, Artes e Educação Física; quando chega o final de semana, História e Geografia. Eles já passaram a semana toda aqui, tiveram as aulas de Português e Matemática, então penso que para o fim de semana tem que ser as disciplinas mais tranquilas.²³

Numa das suas aulas que acompanhei, o assunto tratado era “A invasão espanhola na Ilha de Santa Catarina”. A professora leu um texto retirado do LD *Santa Catarina de todas as gentes: História e Cultura*.²⁴ Nessa aula, utilizou o momento para trabalhar questões sobre ortografia, alfabetização e até cálculos. Neste sentido, trabalhou interdisciplinarmente com as outras áreas do saber escolar. Em sua aula de História, pôs em prática uma das possibilidades de trabalhar na perspectiva da interdisciplinaridade. Circe Bittencourt, sobre essa questão, lembra: “Para existir interdisciplinaridade [...] além de disciplinas que estabeleçam vínculos epistemológicos entre si, a criação de uma abordagem comum em torno de um mesmo objeto de conhecimento” (BITTENCOURT, 2008, p. 256).

Após todos os alunos terem copiado o texto do quadro, a professora fez uma leitura em voz alta. Os alunos acompanharam a leitura através de textos relacionados aos desdobramentos históricos do assunto principal da aula. De parte dela, poucos comentários. Elaborou uma análise do texto; retornou ao texto do quadro e depois solicitou que os alunos respondessem às atividades de fixação no caderno. No momento em que fez a análise do texto em conjunto, a professora Joana se utilizou de um mesmo objeto de conhecimento – um texto de caráter histórico, de características didáticas –, para ensinar e/ou revisar questões típicas dos estudos da matemática (cômputo dos anos em algarismos romanos e como transformar números cardinais em números

²³ Professora Joana. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

²⁴ FIORI, Almeida, Neide; LUNARDON, Regina, Ivone. *Santa Catarina de todas as gentes: História e Cultura – 4º ou 5º ano de História – PNLD 2010/2012*. Ed: Base Livros Didáticos. Curitiba, 2009.

romanos). Ocupou-se igualmente da Língua Portuguesa, trabalhando aspectos de leitura, escrita, pesquisa do significado de palavras desconhecidas, formação de frases. Foi neste sentido, através da disciplina de História, e com essas atividades, que trabalhou interdisciplinarmente com seus alunos.

Em uma das perguntas que fiz às professoras no momento das entrevistas, havia a seguinte questão: Qual seria a sua avaliação? Como ela percebe e descreve o contato dos seus alunos com os conhecimentos históricos que por ela eram ensinados? Segundo a professora Joana:

Infelizmente, nos dias atuais, se faz necessário um espaço muito grande por parte do professor para prender atenção dos alunos em determinados conteúdos. No caso da disciplina de História não é diferente, se duvidar uma das disciplinas que mais se precisa do professor, então se faz necessário que as aulas de História se utilize de várias dinâmicas, essas dinâmicas devem incluir os alunos de uma forma imaginaria para que esse adquira uma percepção de como acontecia na época desse momento histórico. Percebo que os alunos não se atraírem facilmente pelos conteúdos de História, o que mais chama atenção para uma boa participação deles são assuntos que tem a ver com a vida deles ou que está em evidencia na mídia.²⁵

Após transcrever e editar esse trecho de sua entrevista, após ter observado suas aulas e ter analisado todo esse contexto de pesquisa, percebi uma mistura de sentimento e de concepções. A professora Joana, iniciava a sua aula com um modelo baseado no ensino tradicional de História²⁶ - texto por ela copiado no quadro e, no caderno, pelos alunos; breves e poucos comentários sobre o contexto histórico e as atividades do caderno, que serviram de base para a avaliação (a prova). Mas, no meio do caminho, se utilizou da aula para alfabetizar os que ainda tinham dificuldades; revisou, com outros, conteúdos que deixaram transparecer que já haviam sido aprendidos. Enfim, ensinou e/ou revisou o português e a matemática: disciplinas, como mesmo ela disse, com

²⁵ Professora Joana. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

²⁶ A abordagem tradicional é entendida aqui como aprendizagem por memorização, sem relação com a criticidade e a realidade em que o sujeito está inserido. No sentido, os alunos se relacionam passivamente com os conteúdos “transmitidos” pelos professores.

que inicia a semana, momento em que, ainda de acordo com ela, seus alunos estão mais dispostos a aprender. Nesse momento, a professora faz, acertadamente, do conteúdo de História uma aula de caráter interdisciplinar, caminhos bem distantes das características do método tradicional para um ensino interdisciplinar.

Essa característica de dualidade levou-nos a tentar entender o que pesquisadores pensavam sobre os métodos tradicionais do ensino de História. Pensei, para tanto, ser oportuno compartilhar as ideias de Circe Bittencourt em relação à questão:

Existe uma ligação entre o método tradicional e o uso de lousa, giz e livro didático: o aluno, em decorrência da utilização desse material, recebe de maneira passiva uma carga de informações que, por sua vez, passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou por escrito com base naquilo que foi copiado no caderno ou respondido nos exercícios propostos pelos livros (BITTENCOURT, 2008, p. 226-227).

A busca por debates em torno dos métodos tradicionais ou inovadores emergiu na academia brasileira na década de 1980. Mas a busca por melhoria não seria algo tão simples. De acordo com a Circe Bittencourt (2008), essa questão já faz parte da tradição escolar. Ela própria assim define tradição escolar:

A tradição escolar é compartilhada pela comunidade escolar, incluindo as famílias, e não apenas pelos professores. O desejo de mudanças para melhor desempenhar o trabalho com os alunos tem estado presente na história da prática docente, mas é preciso entender que métodos e conteúdos se constroem historicamente e fazem parte de uma produção escolar sedimentada e incorporada pela sociedade (BITTENCOURT, 2008, p. 229).

Para fechar esta questão – a aula ministrada pela professora Joana –, acrescento haver testemunhado esforços, limitações e comprometimento. Mais que isso, sua aula nos fez pensar que cada situação tem suas próprias características, seu próprio contexto, sendo impossível isolar um fato, uma visão e fazer um julgamento pelo todo. Relativamente ao caso em análise, convém apostar no fato que “outro

aspecto a ser levado em conta no processo de renovação é o entendimento de que o “tradicional” deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou [...] que não convém serem abolidos [...] em nome do “novo”. (BITTENCOURT, 2008, p. 229).

Ao trabalhar com métodos de ensino de História que mantêm em suas atividades permanências e mudanças, é prudente que se tomem cuidados, como bem alertou Bittencourt (2008): não se pode cair na armadilha de mudar tudo pela busca do novo, mas também não se pode tratar o saber como único e verdadeiro, utilizá-lo na relação de poder dentro do cotidiano escolar. Nesta perspectiva, algo que não se pode esquecer é a necessidade de atividades, ensinamentos ou mediações que objetivem a criticidade dos alunos em meio ao conteúdo que a ele está sendo ensinado.

Quando perguntada como avaliava a sua participação e a participação da disciplina de História no processo de formação de alunos críticos a professora Joana respondeu:

Não percebo muitos avanços ou melhorias nos métodos de ensino de História, pelo menos é o que penso; parece que vai ser sempre a mesma coisa sobre História, as mesmas datas e personagens históricos, as mesmas imagens coloridas, os mesmos mapas, enfim, os mesmos conteúdos de sempre. Na escola não dá para fazer muito além do que fizemos, aulas expositivas e dialogadas, através dos livros didáticos dos alunos, o máximo uma pesquisa no laboratório de informática; as atividades lúdicas já ficam mais difíceis de se fazer. Acho que só com mudanças no formato da escola melhoraria a possibilidade de estudo na área de História, daí sim, como consequência teríamos alunos mais críticos do que temos hoje em dia.²⁷

Para a professora Joana, a criticidade dos seus alunos parece existir, mas poderia melhorar se a escola promovesse mudanças no formato em relação à disciplina escolar de História. Embora não exemplificasse quais seriam essas mudanças, para ela o erro continua no modelo ainda em uso. Fez críticas aos conteúdos trabalhados durante o ano, dizendo: “Sempre é a mesma coisa”; “Vai ser sempre a mesma

²⁷ PROFESSORA JOANA. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

coisa”. Confirmava com os exemplos de sempre nessas aulas, como datas, nomes, mapas, textos, sempre os mesmos conteúdos. Ao responder à pergunta que lhe fiz, a professora Joana iniciou a resposta já deixando claro que não percebia, que não conhecia, enfim, que não sabia de mudanças ou de melhorias na forma de se ensinar história.

As práticas e os relatos das entrevistadas em relação ao ensino de História por elas mediado revelam semelhanças e diferenças, que não pretendo julgar ou classificar. Ambas procuram ensinar seus conteúdos com seriedade, comprometimento, com o cuidado de que representem algum significado para os alunos. Somente a professora Maria, de forma clara, por suas práticas e pelas respostas às perguntas no momento das entrevistas, se manifestou sobre o fato de seus alunos conseguirem encontrar este significado. A professora Joana deixou transparecer a busca pela eficácia na alfabetização dos seus alunos, dando ênfase às disciplinas de português e matemática, trabalhando em alguns momentos na perspectiva interdisciplinar, embora seu foco seja sempre o de “dar conta” dessas duas disciplinas.

Ainda que elas não possuam formação na área de História, ainda que seu desejo não seja dar aulas somente porque alguém na sala as está observando, ou por eventualmente virem a responder a entrevistas, ou por estarem sob observação de um pesquisador licenciado em História, e que o olhar do pesquisador não as contamine por sua formação (licenciatura em História), não se contagiem pelo público-alvo para quem trabalham (ensino fundamental anos finais e ensino médio), é fato sim que os suportes metodológicos para trabalhar a História com as crianças lhes são limitados.

Essa limitação na formação se reflete na dificuldade da construção de uma história que não somente preze datas e fatos, mas que lhes ofereça a oportunidade de um ensino desprendido da limitação do tempo cronológico, de um ensino baseado em causas e consequências. As duas professoras demonstraram vontade de ensinar, mediar, proporcionar aos seus alunos momentos importantes de aprendizagem, momentos de experiências críticas, mesmo que para isso inovem em suas práticas ou tomem caminhos e assumam concepções nem sempre condizentes com as respectivas teorias (guardando coerência entre o que pensam e o que dizem), com suas práticas (coerência com o que fazem no momento de suas aulas).

Quando me propus listar questões sobre o ensino escolar de História e sobre as professoras (e suas teorias e práticas), meu intuito era entender e analisar suas concepções de ensino escolar de História. Ao transcrever e editar as falas, e conjuga-las com ideias de autores que

pesquisam essa temática, pudemos perceber: atualmente, o que se procura fazer na disciplina escolar de História é superar currículos que privilegiem os feitos dos ditos heróis da nação; buscar um ensino que oportunize ideias críticas, participativas e construtivas dos alunos no mundo dos conhecimentos históricos.

As professoras pesquisadas têm posturas diferentes em relação ao tema aqui estudado: uma buscou e incentivou um ensino mais crítico, questionador, mais prazeroso para seus alunos; a outra, trabalhou mais na linha de um ensino tradicionalista, mas, em contrapartida, realizou um belo trabalho interdisciplinar. Mesmo diferentes, trata-se de duas pessoas com posturas técnicas diferentes em relação a sua prática de ensino no campo da História, mas dois fatores semelhantes entre elas: primeiro, a vontade de ensinar e mediar conhecimento a seus alunos, e, segundo, a limitação na formação acadêmica em História.

No capítulo seguinte, serão analisados os LD de História, em sua relação com os Aief, procurando respostas às dúvidas seguintes:

Como os LD agem na realidade das entrevistadas?

- Como e quais são escolhidos nesse processo?

Ao final, farei uma comparação entre um ideal teórico (autores) e um modelo real (prática das professoras).

2 UMA ESCOLHA: OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DAS PROFESSORAS

O livro didático é um amplo campo de pesquisa dada a sua importância no contexto da educação brasileira. [...] Dentre os estudos realizados encontram-se aqueles com base na análise dos próprios livros e seus conteúdos, dos discursos textuais, da concepção, da produção e difusão, do uso pelo professor e aluno, das políticas e a indústria editorial.

(Fernandes, 2004, p. 533)

De tudo o que já se falou e escreveu sobre o LD no meio acadêmico, nas pesquisas, nas escolas, destaco uma das suas principais características, utilizando as palavras de Fernandes (2004), que é de caracterizar o LD como um amplo campo de pesquisa, seja ele um assunto da esfera do tempo atual ou ao longo da História da Educação do Brasil. Como bem afirma o autor, dentro das possibilidades de estudos e pesquisas realizadas em torno do LD estão os usos dos professores e alunos.

No momento em que se faz a escolha de determinado LD para ser utilizado em sala de aula, pouco se pensa nas questões que antecederam esse momento. Vários são os pesquisadores que elaboram trabalhos em torno da história dos LD, de sua produção, construindo conceitos para sua definição, análise, estudos e utilização.

Entender essas questões não é tão fácil e simples para um professor de escola pública, muitas vezes mal remunerado, com carga horária estafante. Seria interessante, porém, que entendessem tais aspectos, principalmente os responsáveis pela escolha final.

Com este objetivo, minha intenção foi desenvolver neste capítulo três abordagens sobre o LD: sua história; questões polêmicas em torno dele (principalmente nacionalistas e patrióticas) e, finalmente, relativas à sua produção e a seus autores.

2.1 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: POLÊMICO, DE CARÁTER NACIONALISTA E PATRIÓTICO, SUA PRODUÇÃO E SEUS AUTORES; ALGUMAS REFLEXÕES EM TORNO DESSAS QUESTÕES

Após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá. Desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países.

(Alain Choppin, 2004, p. 549)

Comecei com uma citação daquele que tranquilamente pode ser considerado um dos principais estudiosos da história da produção do LD. Ao escrever *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*, Alain Choppin (2004) logo tratou de lembrar a nós, pesquisadores e leitores, que, após ter sido negligenciada por um longo período, a temática do LD se renovou no mundo acadêmico e que pesquisar a história dos livros e das edições se tornou uma constante em diversos países do globo. Se Alain Choppin é considerado um mestre universal no que se refere a pesquisas sobre LD e sua história, no Brasil é fato considerarmos a figura de Circe Bittencourt como uma das principais pesquisadoras dessa área, principalmente quando trata dos LD de História. Em um de seus trabalhos – *Produção didática de História: trajetórias de pesquisas* –, ela justifica as recentes pesquisas historiográficas sobre os LD da seguinte forma:

Um aspecto inicial a considerar em relação ao aumento das pesquisas sobre os livros escolares parece vincular-se à atuação das políticas públicas educacionais no país. No Brasil, a partir de 1997, com a implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo objetivo tem sido fornecer livros escolares a todos os alunos das escolas públicas, política esta que permanece e se expande para outras áreas do ensino, como para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), as análises

sobre esse material se ampliaram, assim como se torna tema polêmico pela mídia, envolvendo editores, autores e autoridades educacionais. As avaliações sobre a produção didática realizadas pelo MEC mobilizam diferentes setores da sociedade e se tornam alvo de “olhares e críticas” (BITTENCOURT, 2011, p. 504-505).

O *boom* de pesquisas sobre os LD no Brasil pode ser explicado pela atuação do Estado na condução de políticas públicas para a produção, distribuição e utilização dos LD. A partir do ano de 1997, com a implementação do PNLD, cujo objetivo era distribuir livros escolares a todos os alunos das escolas públicas brasileiras, as pesquisas aumentaram, assim como as polêmicas que envolvem esta temática. Entre as que destacaram no Brasil por causa da questão LD, Décio Gatti Júnior aponta duas: o papel do LD nas escolas e o poder de venda dos LD no cenário nacional. No primeiro caso, segundo o autor, o LD desempenha um papel central na educação pública; já no segundo, ele afirma que o LD foi e ainda é o mais vendido pelas editoras brasileiras. “Além de desempenhar este papel central no cotidiano escolar dos alunos e, também, dos professores, o livro didático era e ainda é o produto mais vendido pelas editoras brasileiras” (GATTI JÚNIOR, 2013, p. 94). Sua afirmação sobre vendas é confirmada em seus escritos pelos números fornecidos pela Câmara Brasileira do Livro. De acordo com seus estudos, no Brasil, no ano de 1996, “[...] os livros escolares representam 61% dos exemplares vendidos e 55% do faturamento do setor” (GATTI JÚNIOR, 2013, p. 94).

LD, qual seria sua definição? Um tema polêmico e provocador, que, na contemporaneidade, vem suscitando diversos debates no meio acadêmico e entre os que, por outros motivos, se interessam por pesquisas referentes à história da educação escolarizada brasileira. Emblemático, o LD suscita debates acadêmicos. A questão LD pode ser analisada por diferentes prismas. Ao tempo em que pode ser considerado protagonista, também pode ser apontado como assunto amplo ou repetitivo, tanto que, para muitos, neste segundo caso, no assunto LD transparece a ideia do “vale a pena ver de novo”. Muitas vezes parece que não há nada muito novo a ser dito sobre esse material, especialmente se considerarmos o de História, talvez o mais pesquisado dentre os pesquisados. Foi pelo caráter repetitivo da discussão que Cristiani Bereta da Silva (2007, p. 219) escreveu: “Já se disse tanto que ao iniciarmos uma leitura cujo objeto de discussão é o livro didático, acompanha-nos certa sensação de *déjà vu*”.

O LD desperta interesse entre os diversos pesquisadores do campo da educação. Por isso, parece oportuno voltar às indagações do parágrafo anterior: Qual a definição de um LD? O que se entende por LD? Margarida Maria Dias de Oliveira, assim o definiu: “O livro didático não se remete somente ao seu estado físico; ele não é somente mais visto como um material impresso, estruturado, destinado [...] processo de aprendizagem ou formação” (OLIVEIRA, 2002, p. 40). Continuando a discussão sobre a definição, me vali da ideia de Décio Gatti Júnior (2004, p. 34-35). Segundo o renomado pesquisador, o LD pode ser definido da seguinte maneira:

Material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação; materiais caracterizados pela seriação dos conteúdos; mercadoria; depositário de conteúdos educacionais; instrumento pedagógico; portador de um sistema de valores; suportes na formação de uma História Nacional; fonte de registros de experiências e de relações pedagógicas ligados a políticas pedagógicas da época; e ainda como materiais reveladores de ângulos do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional.

A importância em tentar pelo menos discutir o que viria a ser um LD se dá por conta das tramas que envolveram e envolvem esta questão para pensar a educação básica pública brasileira. Essa trama que em torno do livro, sua definição e função é tão importante para a reconstrução da historiografia da educação brasileira que vários são os temas de pesquisas.

Outras, mais recentes, no campo da historiografia, apontam certa importância e preocupação com o levantamento, a divulgação e a preservação da memória histórica. Quando se fala em memória, é remeter-se ao episódio de guardar na lembrança o que de mais importante foi ou ainda é para um determinado indivíduo. Costuma-se dizer que uma pessoa sem memória é uma pessoa sem história, e que um país sem memória é um país sem passado. “O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo” (POLLACK, 1989. p. 10). Não só os centros de memórias e museus são trabalhados na perspectiva de preservar memória histórica. Segundo Cristiani Bereta da Silva (2010), os LD se encaixam perfeitamente nesse quesito:

Os livros didáticos de História são suportes de memória que contribuem para a fixação de sentidos sobre determinados acontecimentos, possibilitando, ao pesquisador, analisar o campo de disputas sobre as memórias que cada sociedade deseja preservar e quais pretende esquecer. Assim como os demais produtos culturais que circulam nas escolas, os livros didáticos também produzem o social, o cultural e o político, contribuindo substancialmente para a construção e evidência, nas escolas e no cotidiano (SILVA; GASPARINI, 2010, p. 37).

Além disso, não se pode negar o fato de que os LD por muito tempo foram utilizados na perspectiva de criadores de “identidades”. Neste sentido, por muito tempo os LD – principalmente os de história – traziam, estrategicamente, temáticas que exaltavam valores, moral, identidade, tradição, nacionalismo e cultura. Essas características fizeram com que o Estado participasse ativamente do mundo do LD. Tal interferência se dava e ainda se dá, indiretamente, na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e, posteriormente, estabelecendo critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. É neste sentido Circe Bittencourt destaca “que o livro didático precisa ainda ser entendido como um veículo de um sistema de valores e ideologias” (2008, p.301-302).

A escola, a disciplina escolar de História e o LD desempenharam papel fundamental na emergência, legitimação e soberania do sentimento de nação. A disciplina, seus conteúdos e os LD utilizados foram constituídos para tanto. Sua presença nos currículos escolares do Brasil conseguiu êxito em seu propósito e em sua jornada, seja nos momentos em que ela tinha de desempenhar um papel coletivo, ou somente na constituição de momentos individuais do sujeito perante a sociedade. Esta característica nacionalista, que lhe advém da disciplina escolar de História, não é só objeto de estudo da realidade brasileira, tanto é que Raimundo Cuesta Fernandes (1997), em seus estudos sobre a disciplina escolar de História na Espanha, atesta ser o nacionalismo uma das características mais visíveis da matriz disciplinar da História.

A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no

conjunto de disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria. Esses eram os objetivos da historiografia comprometida com o Estado e sua produção alcançava os bancos das escolas por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos, elaborados sob estreito controle dos detentores do poder. Isso ocorreu na Europa e também na América, onde os países recém-emancipados necessitavam da construção de um passado comum e onde os grupos que encabeçaram os processos de independência lutavam por sua legitimação (FONSECA: 2004, p. 24).

Em se tratando da História da Educação brasileira, é certo que foi através desse caráter nacionalista e patriótico que as datas cívicas e os “grandes feitos” foram cultivadas em sala de aula e propagadas por meio do saber escolar. Os LD e manuais didáticos foram confeccionados e utilizados para essa empreitada. Ernesta Zamboni (2005, p.44) observa que “desde a sua instituição como disciplina escolar [...] a História foi campo privilegiado da preservação de heróis e de uma memória nacional, interferindo [...] na formação [...] de nação e cidadania”. “A festa cívica, por sua vez, constitui exteriorização dos valores inscritos no ensino de história nacionalista e, ao envolver a escola, cumpre seu papel educador com os interesses de seus organizadores” (FONSECA, 2006, p. 73). Assim, por meio dos LD e das festas cívicas, podem-se perceber as relações entre política, cultura e ensino, pelas representações constituídas e pelo imaginário.

No que diz respeito ao estado de Santa Catarina, o ensino de história nacionalista e patriótica também esteve presente ao longo da sua História da Educação. Em seus estudos, Clarícia Otto e Raquel Giacomini (2010, p. 210) se preocuparam em pesquisar a questão patriótica nas escolas catarinenses:

A educação patriótica, ou seja, as datas nacionais incorporadas ao calendário escolar pelos professores eram para eles festas comemorativas. Ao longo das primeiras décadas do século XX, os professores catarinenses foram transmissores de uma memória nacional desejada pelas elites dirigentes. De acordo com a produção historiográfica sobre o período, a escola procurava

transmitir um conjunto de representações em torno de um projeto educacional e de uma pretendida unidade nacional, fomentados pelo discurso governamental (OTTO; GIACOMINI, 2010, p. 210).

Continuando nessa esteira de pensamento, as informações abordadas pelas pesquisadoras podem ser relacionadas às de Cristiani Bereta da Silva e Helena Gasparini, pois ambas observam que “em Santa Catarina, a produção didática só pode ser acompanhada quando observamos a própria organização de um sistema educacional no Estado, [...] nas primeiras décadas do século XX” (SILVA; GASPARINI, 2010, p. 41).

Cruzando as informações acima levantadas pelas pesquisadoras, pode-se concluir que no início do século XX, em Santa Catarina, predominou um ensino escolar de história nacionalista e patriótico, e que as primeiras produções didáticas catarinenses acompanhavam esse tipo de ensino. “Não por coincidência foi em 1920 que seria publicado [...] o livro *Pequena História Catarinense* de Lucas Alexandre Boiteux. [...] adotado [...] na Escola Normal Catarinense” (SILVA; GASPARINI, 2010, p. 44).

A produção de materiais didáticos passou a ser algo significativo no início do século XIX, mas foi somente na segunda metade desse mesmo século que esses materiais passaram a ter espaço no universo escolar. De início, não se tratava de LD, mas de apostilas cujo conteúdo não passava de resumos manuscritos. No que respeita à disciplina escolar de História, predominaram os textos traduzidos e adaptados por João Ribeiro. Esses primeiros materiais didáticos – compêndios, resumos, livros – se destinavam ao Colégio D. Pedro II. De acordo com Arlette Gasparello (2006, p. 4), os primeiros materiais didáticos elaborados no Brasil ocorreram de acordo com a seguinte dinâmica:

Os materiais impressos foram ganhando terreno no ensino, havendo uma passagem, do início do século XIX, da produção de apostilas e resumos manuscritos, para o texto impresso desses materiais, com os mesmos termos (apostilas, resumos), para compêndios com termos como “lições” na segunda metade do século, e que evidenciam a origem, produção e uso nas práticas escolares. Um processo de *fabricação* que incluía

compilação de outros textos; *resumo* adequado ao programa a ser desenvolvido em linguagem articulada com os objetivos e finalidades daquele ensino. Paralelamente, ocorreu a passagem do predomínio de obras em língua estrangeira e textos clássicos para obras traduzidas e “adaptadas” (termo que consta na capa das traduções – *História Universal, traduzida e adaptada por João Ribeiro*) para compêndios de autoria dos professores do Colégio, o que se tornou tradição na renomada instituição.

A autoria dos LD também pode ser vista como uma questão a ser discutida. Numa de suas pesquisas, Circe Bittencourt faz a seguinte distinção; “o livro didático possui algumas características [...] que dizem respeito à produção, à circulação, ao uso e também à autoria. [...] é possível distinguir o trabalho de escrever [...] e o de fabricar um texto” (2004, p. 477). Para a pesquisadora, é fato que no ato de produzir um LD, o autor pode ser classificado em dois modelos: o de quem escreve um livro e o de quem fabrica um livro. O ato de escrever um livro está muito mais além do que fabricar, pois aquele que escreve está condicionando o seu trabalho a passar por diversas transformações, que podem ser conflituosas, polêmicas e motivo de diversos debates que se tornaram comum nos últimos anos. “A identificação da autoria dos livros didáticos tornou-se mais complexa [...] transformá-lo em livro passou por intensas transformações [...] polêmicas que se intensificaram nos últimos anos” (Id. *ibid.*, p. 477).

Quem pode ser autor de LD no cenário brasileiro? Para responder a esta pergunta, Circe Bittencourt define autor de LD da seguinte maneira:

O autor de uma obra didática deve ser, em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional. Mas, além da vinculação aos ditames oficiais, o autor é dependente do editor, do fabricante do seu texto, dependência que ocorre em vários momentos, iniciando pela aceitação da obra para publicação e em todo o processo de transformação do seu manuscrito em objeto de leitura, um material didático a ser posto no mercado (BITTENCOURT, 2004, p. 479).

Na perspectiva da autora²⁸, o autor de LD não possui uma formação homogênea; para ela, o autor deve seguir algumas “regras do jogo”. Para dar início aos seus trabalhos, o autor deve seguir os programas oficiais propostos pela legislação vigente no campo da educação pública, já que o Estado determina as regras e o autor, para ter sua obra aprovada, deve segui-las. Não bastasse a legislação, essa relação de dependência aumenta. O autor depende do editor, do fabricante do texto, do aceite da sua obra para publicação, enfim, a relação ainda continua até o momento da venda, que, por sua vez, depende da escolha final dos professores. Não bastasse esta relação de dependência, os autores de LD no Brasil sofreram preconceitos em relação às suas obras. No meio acadêmico, foram classificados como produtores de uma obra “menor”. Sobre tal preconceito, Circe Bittencourt afirma:

A história do livro didático brasileiro tem demonstrado que existem preconceitos em relação aos intelectuais que se dedicam à produção didática, considerando-se o livro escolar como uma obra “menor”, um trabalho secundário no currículo acadêmico. No século XIX e início do século XX, período inicial dessa produção, a situação não era muito diferente, embora houvesse algumas particularidades. Identificar o grupo de intelectuais que se sujeitaram às imposições do poder educacional e das editoras merece, assim, considerações significativas para aprofundar o conhecimento sobre o livro didático e o papel que tem desempenhado na produção da cultura escolar (2004, p. 479).

Quando iniciei o capítulo, refiro-me a algumas polêmicas – principalmente nacionalistas e patrióticas – em torno do LD. Para “dar” conta do compromisso de aprofundar o aspecto, valho-nos principalmente das pesquisas de Circe Bittencourt, cujas pesquisas em torno da autoria dos LD expõem os dramas que envolvem o autor de LD no Brasil. Segundo a autora, atrama compreende o MEC, aquele que solicita os LD, as editoras (e seus autores) e os que imprimem os LD. O LD atua como produto que evidencia uma memória coletiva, representando uma perspectiva da História que deve ser contada e

²⁸ Cf. Bittencourt, *ibid.*

recontada ao longo dos tempos. Essas facetas não são exclusivamente brasileiras. Pesquisadores europeus que também atuam em pesquisas passam por processos semelhantes. Em nosso estado também ocorreu essa dinâmica de História nacionalista e patriótica. Ela emergiu com os LD elaborados para essa época e para a realidade catarinense.

Compreendo o quanto estas informações sobre a História do LD no Brasil são importantes. Elas nos convencem da oportunidade de analisar a inserção dos LD de História na realidade escolar das duas professoras entrevistadas. O objetivo, no caso, é entender como elas, que atuam junto às turmas dos AI, escolhem os LD, aliás últimos da atual coleção PNLD.

2.2 OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NA REALIDADE DAS ENTREVISTADAS: COMO E QUAIS SÃO ESCOLHIDOS?

Para escolha dos livros didáticos aprovados na avaliação pedagógica, é importante o conhecimento do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É tarefa de professores e equipe pedagógica analisar as resenhas contidas no guia para escolher adequadamente os livros a serem utilizados no triênio²⁹.

Quando se trata da escolha dos LD, os professores têm o direito de escolher. Muito embora o Guia do LD prescreva formas técnicas a fim de subsidiar a escolha dos LD pelos professores, certamente outros vários elementos bem mais subjetivos participam desse processo.

O *Guia de Livros Didáticos PNLD 2013* destina-se aos Aief. Este guia e o processo de escolha são os que compõem as lembranças das professoras em suas narrativas. A escolha dos LD nas escolas se dá a cada três anos. Em se tratando das turmas dos Aief do ensino fundamental, os professores possuem a tarefa de, além de escolher uma coleção de LD de História destinado aos 2º, 3º, 4º, e 5º anos, também precisam escolher um LD de História Regional destinado ao 4º ou 5º anos dos Aief. O processo de escolha dos LD nas escolas públicas já faz parte da cultura escolar contemporânea. Ele geralmente ocorre depois de uma política de incentivo aos professores e demais profissionais da

²⁹(http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13658&Itemid=984).

educação e de propagandas por parte do governo federal em meios de comunicação de massa.

Em se tratando da relação que emerge no processo de escolha e de como ocorre a dinâmica da escolha dos LD, as professoras relatam, em seus respectivos depoimentos:

Antes da escolha do livro didático, geralmente chega para nós aqui na escola um representante, um folhetim, exemplares de livros, ou até mesmo através de site e e-mails de vendedores os livros que foram aprovados pelo PNLD e pelo governo. Sempre que dá, procuro ficar de olho nas coleções, nos conteúdos, nas imagens e nas atividades. Como eu gosto de História, sempre paro para dar uma olhadinha a mais nessa área, meio que faço já minha escolha individual. No dia mesmo da escolha, a escola nos libera. Vamos até a Gerência Estadual de Educação e nos reunimos; aí tem professores da maioria das escolas estaduais - Laguna, Imbituba, Imaruí, Paulo Lopes -, enfim, das escolas da nossa regional. Discutimos, trocamos figurinhas e fizemos nossas escolhas.³⁰

A escolha do livro didático é uma coisa que já vem quase definida na escola. A orientadora ou a diretora diz quais os livros que vão estar à disposição para a escolha dos professores. A gente dá uma olhada por cima, olha mais os textos e atividades, e escolhe. O que mais me preocupa são os livros de português e de matemática. No dia da escolha, vamos a uma reunião na Gered. Lá tem um monte de professora, cada uma faz suas escolhas, às vezes a maioria vence, ou, se não, cada escola faz sua escolha em particular, e assim os livros são escolhidos. Às vezes, quando chego nas escolas, os livros já foram escolhidos, mas ultimamente tenho participado do processo de escolha dos livros didáticos.³¹

³⁰ Professora Maria. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

³¹ Professora Joana. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

Pelo depoimento inicial de cada uma das professoras, pode-se notar certa diferença no que diz respeito ao processo de escolha. Uma das entrevistadas, a professora Maria, demonstrou ser participante; sua voz, seus posicionamentos e sua opção de escolha compreendiam um conjunto de ideias, opiniões, até mesmo sobre a escolha final do LD. Neste caso, a professora escolheu o LD. Em seu depoimento, dá a entender que sabe como o processo de escolha acontece e se envolve um pouco mais nele, pois até o fato de ser efetiva a autoriza a isso, pelo menos em sua unidade escolar. Ela afirma conhecer previamente as obras. Segundo suas palavras, elabora uma análise das diferentes áreas e disciplinas, os diversos conteúdos dos livros, diz que faz sobre uma parte e não sobre o todo, faz suas escolhas individuais e internas guiando-se pelo critério de sua realidade. Vai à reunião de estudo e escolhe em consonância com aquilo que o grupo acha melhor, mais qualificado para a realidade regional ou respectivas escolas.

A professora deixou transparecer simpatia pela área de História. Isso talvez se deva à sua formação na área da Educação Artística. É possível perceber que ela é consciente de importância de participar do processo de escolha do LD. Ela considera este momento crucial e importante para uma “boa escolha”, que, se bem-sucedida, irá contribuir no quesito qualidade, na segurança enquanto professora no momento das aulas com seus alunos.

Já a professora Joana parece não se ver dentro do processo de escolha. Afirma que os LD já estão escolhidos por funcionárias de hierarquia mais elevada. Preocupa-se mais com a área da leitura e dos cálculos. Não demonstra, em suas palavras, interesse em tomar posição sobre a escolha e o que escolher. Por último, expressa um ar de conformismo, pois o material que chega à unidade escolar já chega escolhido, não lhe restando senão “dar” as aulas. Termina sua fala afirmando estar participando com mais frequência, mas não pretende mudar ou fazer algo diferente em relação à sua participação na escolha dos LD.

Infelizmente, esses problemas de percurso existem, principalmente em função da morosidade com que algumas repartições públicas tratam seus funcionários e seus usuários. Sem falar na rotatividade da vida profissional de um professor ACT que a cada ano troca de escola. Não é raro o professor ACT que chega à escola não conseguir participar das decisões, ou simplesmente ser informado das decisões tomadas pelo diretor ou pelo setor pedagógico.

Quando o assunto tem sido a prática docente e as diversas possibilidades de como utilizar os LD durante as aulas, à pergunta sobre

a posição das professoras sobre os LD e o que eles representaram para elas na aula de História, responderam:

Procuro ter o livro didático de história como um parceiro nas aulas, como uma ferramenta, pois não é sempre que tenho um mestre nesta área para enriquecer as minhas aulas. Quando dou aula de História, procuro fazer com que os alunos viagem no tempo e no espaço comigo. Leio o texto, peço que leiam o texto, copiem o que acho que é importante, analisamos as imagens e resolvemos os probleminhas de cada capítulo. Trabalho aquilo que o plano de curso nos obriga a trabalhar, mas sempre tomando o livro didático como ponto de partida e de chegada”.³²

Tu não vai ficar com essa de dizer se sou tradicional ou não (Risos...) Vou ser bem sincera. Como não sou professora de História e não tive bons professores de História, não que eu lembre (se faz pensativa...) dou minhas aulas de história só em cima dos livros didáticos, o que eles dizem é lei... As aulas são planejadas mensalmente através dos livros; entrego meu planejamento, recebo o ok e vou trabalhar em cima daquilo que planejei. Os textos que passo no quadro são do livro; a leitura é do livro; atividade é a que o livro tem. As provas, faço 5 perguntas do assunto que trabalhamos, todas essas tiro do livro didático de história. Se são bons ou ruins eu não sei, não sou formada em História, mas se foi escolhido para estar nas escolas, só repasso os que eles dizem”.³³

Sobre a relação do dia a dia das professoras com os LD, pode notar-se, novamente, a diferença de posicionamentos. Enquanto uma vê o LD como “parceiro” e lida com ele como “uma ferramenta”, a outra o vê como um plano ou roteiro. Conforme suas palavras, “dá aulas em cima do livro”. Por mais que a primeira o tenha como ponto de partida e de chegada, não se prende a ele, mas tira dele o que ela classifica de melhor, de auxílio para suas aulas, para que consiga “viajar” com seus alunos.

³² Professora Maria. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

³³ Professora Joana. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

Já a segunda tem no LD um portador da verdade, confeccionado de acordo com a lei, sem discutir se existem outras versões ou não de um determinado assunto, não tomando partido neste sentido, atribuindo a tarefa totalmente à escola, justificando sua atitude pelo fato de não ser habilitada na disciplina e de não ser efetiva do quadro estadual do magistério. Daí considerar o livro um manual a ser seguido.

Esta dualidade na prática de ensino das professoras espelha bem o que diz Siman, (2004, p. 81), em uma das suas produções:

Ensinar História não é uma tarefa fácil, sobretudo se o professor pretende formar alunos capazes de raciocinar historicamente, criticamente e com sensibilidade sobre a vida social, material e cultural das sociedades, se ele reconhece que o conhecimento histórico é fruto de operações cognitivas e sociais de ordem complexa que exigem dos alunos o desenvolvimento de capacidades que deem conta dessa complexidade” (2004, p. 81).

No caso das escolas EEB Primavera e na EEB Verão, o que há de comum é a coleção. Como já se disse antes, as instituições acharam melhor escolher os LD para manter a igualdade e a uniformidade com a maioria das escolas presentes no momento da escolha. Os LD de História para o 4º e o 5º ano das duas escolas (Fig. 1 e 2), foram:

Figura 2 - 5º ano da EEB Verão – professora Joana³⁴

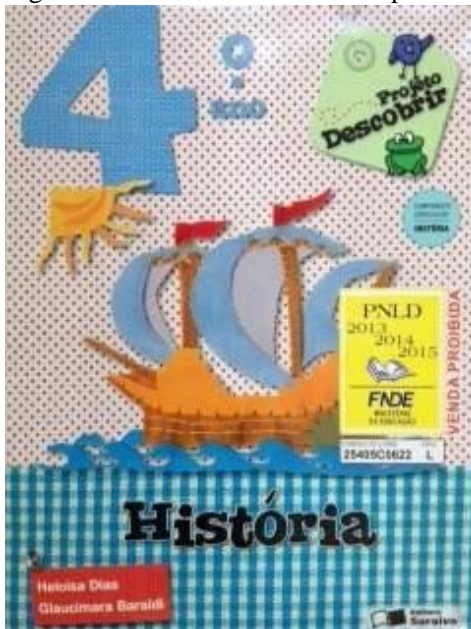


Fonte: Foto de David de Souza João.

Nota-se que texto da escola da professora Joana não é o mesmo da regional. O LD utilizado é de caráter nacional. Para a História Regional, a escola utiliza o LD de História destinado ao 4º ano. Para a sua turma, a professora utiliza os LD de História do 4º e do 5º ano para uma única turma, a do 5º ano. Por conta dessas evidências, é possível que haja existido alguma falha no processo de escolha, pois o LD regional foi ofertado à sua escola, e não escolhido e, como consequência, não foi utilizado pelos alunos, um equívoco que pode ter prejudicado o andamento de suas aulas de história, pois a História Regional é bastante contemplada nas turmas dos anos iniciais. A professora demonstra não saber o motivo. Ela simplesmente justificou: “Já estava escolhido na escola”.

³⁴ DIAS; BARALDI, “Projeto Descobrir História”, Ed. Saraiva, 5º ano, capa.

Figura 3 - 4º ano da EEB Verão – professora Joana³⁵



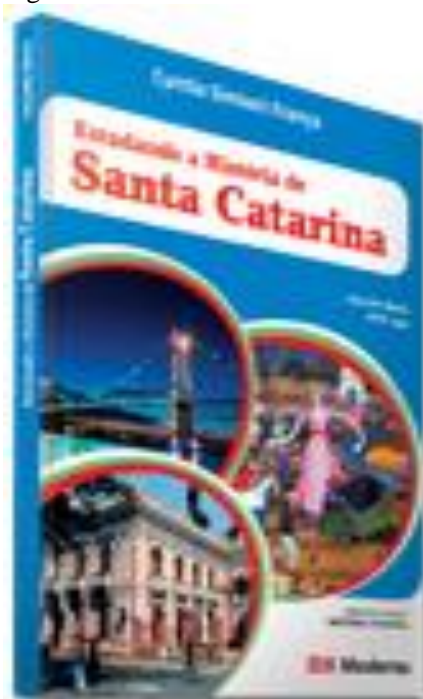
Fonte: Foto de David de Souza João.

A professora Maria, diferentemente, escolheu um LD História e um exemplar de História Regional de acordo com o que ela classifica como o melhor. Diz que neste início de ano utiliza mais o LD de História do que o LD Regional, mas, sempre que pode, tenta conduzir os assuntos da sala de aula para a realidade de seus alunos. Neste sentido, ela explica: “É uma tentativa minha; não que eu seja obrigada pela orientação da escola. Acho difícil até para as colegas que possuem está consciência. Já te disse, sou fascinada pela História.” Para este caso, é sabido que a professora e a escola estão dentro dos parâmetros do processo de escolha do MEC. A professora fez sua escolha no tempo solicitado; apresentou suas ideias e, com o seu aval, escolheu textos que refletissem o âmbito global e o regional (Fig. 3 e 4).

Quando me propus analisar a inserção dos LD de História na realidade escolar das duas professoras entrevistadas, tinha como ideia principal entender como as **professoras**, que lecionam para as turmas dos Aief, escolhiam seus LD.

³⁵ DIAS; BARALDI, “Projeto Descobrir História”, Ed: Saraiva, 4º ano, capa.

Figura 4 - 4º ano da EEB Primavera – professora Maria³⁶



Fonte: Foto de David de Souza João.

Assim, tive as seguintes percepções: quando o assunto é escolha de LD, o guia PNLD e os professores sempre têm voz e vez no processo de escolha. Este ritual já faz parte, inclusive, da cultura escolar contemporânea e, para o caso da presente pesquisa, os Aief, as professoras devem escolher um LD de caráter global e outro regional.

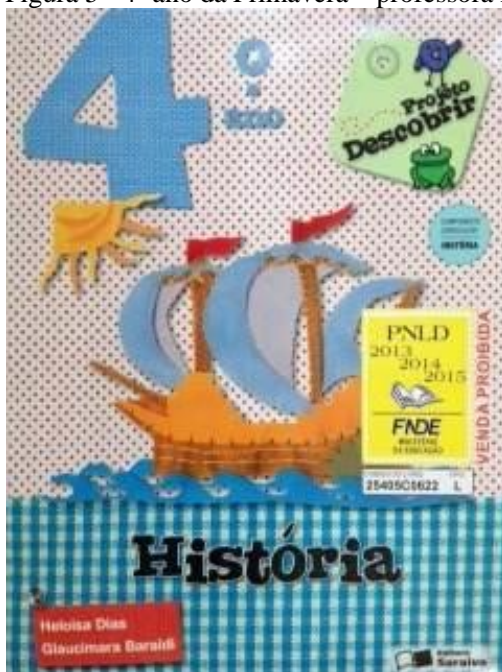
As professoras inseridas nessa questão adotaram diferentes posturas em relação ao processo de escolha. Uma se fez atuante e a outra, não, pelo menos demonstrou não ter participado, nem querer participar.

No que tange à prática de ensino com a utilização dos LD, novamente posturas diferentes: uma tem o LD como parceiro; a outra, algo a ensinar e como ensinar nas aulas. Através desse panorama, foi possível perceber que uma professora se “encaixa” nas recomendações do PNLD e dos PCN’s, enquanto a outra, nem tanto.

³⁶ FRANÇA, “Estudando a história de Santa Catarina”, Ed: Moderna, 4º e 5º anos, capa.

Por fim, foi-nos oferecida a oportunidade de conhecer os LD escolhidos por elas, além das metodologias de sua utilização no cotidiano escolar. Para terminar o capítulo, dedicarei a parte final a algumas análises do prescrito por teóricos e às práticas das professoras entrevistadas.

Figura 5 - 4º ano da Primavera – professora Maria³⁷



Fonte: Foto de David de Souza João.

³⁷ DIAS; BARALDI, “Projeto Descobrir História”, Ed: Saraiva, 4º ano, capa.

2.3 ENTRE O IDEAL E O REAL: ALGUMAS ANÁLISES DO PRESCRITO POR TEÓRICOS E DAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS E SEUS LIVROS DIDÁTICOS

Não se pretende chegar a uma única conduta. Diferentes procedimentos poderão ser pensados. O importante é que a justificativa para cada um deles se apoie nas características da realidade em que se atua o professor.

(Penteado, 2009, p. 230)

Não é propósito aqui, é bom que fique claro desde agora, tomar posição em relação à questão da prática de ensino, nem julgar, rotular ou categorizar o certo e o errado em relação às professoras que tomaram parte na pesquisa. Com relação ao quesito prática de ensino, ou para efeito de análise do que neste momento me propus – estabelecer a relação entre o prescrito e a prática docente ao utilizarem os LD –, subscrevo plenamente as palavras de Heloisa Dupas Penteado (2009, p. 230). Para a autora, uma boa prática de ensino na disciplina escolar de História ocorre quando o professor percebe a existência de duas questões importantes: a primeira, para a prática de ensino não se pode pretender chegar a uma conduta única, uniforme, enfim, uma “regra” para os momentos de ensino aprendizagem; a segunda: a cada caminho adotado, uma das suas justificativas deve ser a realidade, ou a importância que esse caminho possa ter para a realidade dos alunos e professores envolvidos nessa prática de ensino.

Quando se trata da utilização do LD nesses momentos – que constituem a cultura escolar³⁸ –, pode-se analisar a existência de alguns problemas gerados nessa relação. Um deles é aquilo que André Chervel (1990) chamou de “problemas de relações entre finalidades e ensino”. Qual seria, para um professor, a finalidade de um estudo baseado no LD? E para um aluno? E para um sistema de educação? Como bem alertou o autor. “à realidade de nossos sistemas educacionais não coloca os docentes, a não ser excepcionalmente, em contato direto com o problema das relações entre finalidade e ensinos³⁹. Neste sentido, é fato o abismo existente entre o que prescrevem, os autores de LD, os teóricos

³⁸ De acordo com Dominique Julia, o conceito de cultura escolar pode ser definido da seguinte maneira:

³⁹ Cf. CHERVEL (1990), p. 191.

e a prática docente. Toda regra tem sua exceção: é claro que esta afirmação não deve ser tomada como algo absoluto e exclusivo. Vários são os casos em que professores e alunos obtêm êxito em sua caminhada pedagógica ao utilizar os LD como material de ensino.

“No Brasil, infelizmente, o livro didático é considerado o primo pobre da literatura. É texto para ler e botar fora, descartável” (LAJOLO; ZILBERMANN, 2005. p. 123). Isto se deve um pouco a vários problemas, desde a elaboração até a clientela a que ele se destina. Mas em país de pronunciado contraste cultural, intelectual, econômico, o LD se torna, para muitos, a principal fonte de instrução, além do ensino escolarizado. Não se pode negar a dependência que se criou do LD, o que pode explicar a cada vez mais “louca corrida” em torno de sua produção e venda por parte das editoras. Volto a repetir a citação de Gatti Jr., em que afirmava que em 1996os livros didáticos escolares representaram cerca de 61% dos livros vendidos, e 55% sobre o total do faturamento do setor” (2004, p. 26).

Nesta parte da dissertação procurei entender o que significa o LD para as professoras. Pelos depoimentos, as ideias sobre o LD são semelhantes e próximas da que foi expressa no parágrafo acima.

Seguem-se as opiniões de cada uma delas:

Vejo o livro didático como algo rico, maravilhoso. Nele podemos viajar pelo mundo sem pagar nada, não é? Nunca saí do Brasil, mas conheço coisas e detalhes sobre a História da Grécia, Roma, Egito e até mesmo de outros cantos do país, isso através da leitura e imagens que os livros nos oferecem. É muito bom. Vejo que o livro vai mais além do que suas folhas: ele pode ser uma máquina do tempo ou um tele transportador”.⁴⁰

Defino o livro como um importante transmissor de conhecimento. É com ele que nós podemos aprender diversas coisas novas e diferentes, sem a necessidade de sairmos da escola. Com ele, posso fazer com que meus alunos cheguem mais perto daquilo que pretendo ensinar. Sem o livro, seria muito mais difícil, nem faço ideia de quanto, principalmente na área de História. Nele já vem o que devo ensinar em cada capítulo: as atividades com respostas e tudo. No manual do professor,

⁴⁰ Professora Maria. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

vêm sugestões de filmes e vídeos, é uma maravilha, vale a pena o investimento do governo”.⁴¹

Para a professora Maria, o LD é definido como rico e maravilhoso; há nele uma gama de conhecimentos, histórias, fatos e fotos que lhe proporcionam conhecimentos sobre assuntos e lugares distantes da realidade dela. O LD permite-lhe “viajar” por diversos lugares e momentos da história. Pode-se observar, em suas palavras, que o aspecto material, físico do LD não é levado em conta; para o que lhe importa, são as diversas informações que ele possui e lhe oferece. Já para a professora Joana, o LD é um transmissor de conhecimento, que oferece assuntos novos e diferentes sem necessidade de locomoção para os obter. A professora Joana consegue fazer com que seus alunos cheguem mais perto do que estão estudando; com ele, consegue aproximá-los do concreto. Não ter o LD em sua prática de ensino ficaria muito difícil, principalmente na disciplina escolar de História, pois, para ela, não teria como aproximar seus alunos do assunto abordado. Ele traz para si o que ensinar e como ensinar; escolhe e colhe os momentos de diversificar a sua prática, com filmes e vídeos. Por fim, defende a compra e a distribuição dos LD gratuitamente por parte do governo federal.

O LD pode ser definido como um produto cultural de época. Nele estão estrategicamente embutidos valores, moral, identidade, tradição, nacionalismo e cultura. Seu objetivo é levar essas questões além dos muros das escolas. De fato, o ensino de História do Brasil republicano “mergulhou” de vez no caráter cívico e patriota. Esta premissa extrapolou os programas, o LD e as atividades escolares. Espalhou-se por datas, comemorações e festividades de cidades, colégios públicos e particulares e pelos diversos grupos sociais. Foi neste sentido que Cunha, em obra organizada por Mignot (2003, p. 54-55), analisa as revistas do Colégio Coração de Jesus e identifica estes fatores: “Essas práticas de cunho cívico [...] constituir-se-ão quase numa marca do Colégio, que se notabilizará pelo incentivo da cultura cívica, dado a ver as comemorações [...] do Colégio Coração de Jesus (1936)”. (CUNHA, 2003, p. 54-55).

O LD, nesse processo de transpor os limites da escola, é ideológico e nacionalista; pode provocar e aguçar a curiosidade do seu leitor, daquele que se utiliza de suas informações. É inegável que em

⁴¹ Professora Joana. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

aula ministrada, o assunto abordado no LD não seja fruto de uma escolha, de um objetivo, de uma proposta arquitetada. Circe Bittencourt (2004), ao analisar a produção didática ao longo do século XIX, mostra que o LD, “num primeiro momento, destinava-se prioritariamente para o professor, devendo assegurar a este o domínio de um conteúdo básico a ser transmitido aos alunos e garantir a ideologia”.

É nesta perspectiva, que o LD também constitui um suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos escolares. Essa característica faz com que o Estado esteja sempre presente na vida do LD, interferindo indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares e, posteriormente, pelos critérios que estabelece para avaliar, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. “O livro didático precisa ainda ser entendido como um veículo de um sistema de valores de ideologias” (BITTENCOURT, 2008, p. 301-302).

Inserido no ambiente escolar, os LD devem ser apreciados como um rico material de apoio a professores e alunos. Para se obter sucesso pedagógico, necessita-se de uma relação de “via dupla”, professor e alunos, alunos e professor. O LD deve ser utilizado como um instrumento metodológico que vise ao desenvolvimento da mediação de conhecimento escolar. O professor terá de mediar ações dos alunos com os conteúdos dos LD para levar ao desenvolvimento do pensamento histórico; caso esta relação não aconteça, corre-se o risco de o LD perder sua função. Em torno desta relação de dependência, LD–aluno–professor, o pesquisador Kazumi Munakata (1999) lança o seguinte olhar: “Ler/usar o livro didático implica assim pelo menos dois leitores permanentes: o aluno e o professor [...] se um aparecer sem o outro, pode-se até mesmo dizer que o livro didático deixa de sê-lo” (MUNAKATA, 1999, p. 579).

O LD deve ser utilizado com o intuito de viabilizar momentos de aprendizado; ele deve ser encarado como um facilitador da mediação do professor, enfim, um instrumento que visa a apoiar o professor na elaboração de sua aula; para o professor, o ideal, deve-se sempre pensar e agir na perspectiva de um mediador. A cada instante, a cada aula, a cada atividade em que o professor trabalhar na função de mediador irá proporcionar a seus alunos situações significativas de aprendizagem. Oferecendo esses momentos, o professor e o LD farão com que o aluno consiga “navegar” pela história. Situações emergiram para os alunos através dessa prática, tais como: leituras de que cunho analítico, crítico, comparativo, com as quais terão novas oportunidades de formular hipóteses e respostas.

Neste sentido, esse tipo de estudo – aulas na perspectiva da mediação de conhecimento – irá, de certa forma, habilitá-lo a elaborar conceitos que visem a responder a suas dúvidas e anseios pela novidade. Dessa forma, o professor criará condições para que seus alunos consigam alcançar um dos principais objetivos dos estudos históricos, que é a de constituir identidades. Segundo Circe Bittencourt, criar identidades é uma das funções do ensino escolar de História. “A identidade nacional [...] é uma das identidades a ser constituídas pela História Escolar [...] enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial” (2008, p. 121).

Em relação ao LD como ferramenta, auxílio pedagógico, as professoras seguem caminhos até um pouco parecidos, mas, com finalidades bem distintas. A professora Maria trabalha todas as aulas de história com o LD, sempre tentando agir na perspectiva da mediação, interlocutora do assunto explicitado no LD. Entretanto, ela é que propõe as atividades e o que os seus alunos devem executar em cada aula.

Utilizo o livro didático de história em todos os conteúdos que o plano de curso diz que temos que trabalhar. Mas tento não só ficar no livro didático. Os textos que eu passo são só dos livros, mas eu explico cada conteúdo; na verdade, eu leio com a turma em voz alta e vou explicando a matéria. Peço muito que os alunos expliquem o que entenderam da imagem ou o que ela representa naquela situação. Gosto de ouvir sua criticidade. Na hora de copiar, peço que copiem o mais importante, aquilo que considero, pelo menos, as atividades faço as do livro e as que dá para tirar do texto do livro. Às vezes pesquiso alguma coisa na internet, mas é só quando não consigo entender o que está no livro ou não tem nele”.⁴²

Nas minhas aulas de história penso que o livro é muito importante, pois, com ele consigo definir os conteúdos que sou obrigada a trabalhar. Existem conteúdos que conheço mais sobre o assunto, gosto mais, outros sou obrigada a repassar a eles, mas faço sempre com o apoio do livro didático. Não lembro muito do meu tempo de escola; não lembro de ter estudado todos esses. Acho que eles

⁴² Professora Maria. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

ficam muito presos aos índios. Mas tudo bem, faço aquilo que o plano de curso diz que tem que ser feito. Em minha aula de História, quando está sendo utilizado o livro, apresento as questões, textos e imagens para os alunos. Peço que resolvam as questões; corrigimos, volto a ler o livro e vamos para a prova”.⁴³

A professora Joana também trabalha todas as aulas de História com o LD. Ela exalta a importância e o ritmo que o LD impõe em suas aulas, ou melhor, no que ela se propõe como professora em uma aula. Ao entrevistá-la, foi possível perceber que o LD era o que trazia estampado em suas páginas o que repassar e como repassar aos alunos nas aulas de História. Para as suas aulas, a professora prefere repassar os textos e atividades dos conteúdos do modo em que o LD oferece. A cópia, o exercício das atividades e a correção no quadro são metodologias que seguem a utilização dos livros LD nas suas aulas, todos tendo um único objetivo, o maior repasse de informações possível para que os alunos consigam estudar para as provas que serviram de base para a avaliação bimestral.

Não existe uma fórmula secreta que garanta o êxito e o sucesso da prática escolar. Por isso, no momento em que o professor “vai dar” a aula, ele tem de se apegar a algumas condições básicas. Para as professoras entrevistadas, cada uma faz sua aula acontecer de acordo com a realidade de sua turma, dos conhecimentos prévios dos alunos e do seu próprio conhecimento, daquilo que de melhor que ela pode oferecer. É assim que as professoras Maria e Joana definem o seu momento da prática de ensino, tendo o LD como uma ferramenta de auxílio:

Me preparo para as minhas aulas de história. Sempre tento estar por dentro dos assuntos que sei que tenho que trabalhar. Pego o livro e vou em busca de melhorar as aulas.⁴⁴

Ainda bem que temos o livro didático, e que ele é gratuito, pois não preciso passar aquela montoeira de texto. Ainda bem que todos os alunos têm o livro; assim minhas aulas vão indo. Nunca deixo de passar todos os conteúdos do plano de curso e

⁴³ Professora Joana. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

⁴⁴ Cf. BITTENCOURT, 2008, p. 121.

todos os capítulos do livro. Dou conta do meu serviço, não fico enrolando.⁴⁵

Um dos princípios constitutivos do ensino escolar de História é o de ordem teórica, ou seja, o que diz respeito às orientações e discussões sobre as condições, as finalidades e os objetivos do ensino da História, aspecto que envolve questões como “para que serve ensinar a história?”. “Por que trabalhar história na escola?” E, “que significado tem a história para alunos e professores?” Acostumou-se a pensar o espaço da sala de aula como o único e o mais apropriado para que o professor possa desenvolver suas atividades profissionais. Nesse espaço, podem-se criar condições de conflitos, inquietações e aconchegos. Para os profissionais que buscam as inquietações, o LD é mais uma fonte de pesquisa e de informações, algo que irá dar possibilidades de discussão em torno do conhecimento. Para os que desejam o aconchego e a conformidade, o LD possui a “verdade”; essa está escrita em cada página e é repassada, na maioria dos casos, pelos professores no momento de sua aula, seja quando é reafirmada e retransmitida, seja quando o aluno recebe somente conteúdo.

Ao me preocupar em promover algumas análises do prescrito por teóricos e das práticas das professoras entrevistadas, utilizando para esta última os LD por parte das professoras, cheguei às seguintes reflexões: não existe uma fórmula perfeita, pronta e acabada em relação ao sucesso e êxito na prática pedagógica, mas existem, sim, condutas e metodologias que oferecem a possibilidade de sucesso no cotidiano escolar. André Chervel (1990) chamou de “problemas de relações entre finalidades e ensino”, e essa questão ficou evidente nas falas e condutas das professoras pesquisadas. No Brasil, o LD é considerado uma espécie de primo pobre da literatura e primo rico das editoras. Para a professora Maria, o LD é definido como algo rico e maravilhoso; já para a professora Joana, o LD é um transmissor de conhecimento. O LD pode ser definido como um produto cultural de época, pois nele estão estrategicamente embutidos diversos valores, que possuem como objetivo levar essas questões além dos muros das escolas. Concluída a parte relativa ao LD, destino a última ao processo de formação de professores, a lembranças, memórias e representações sobre a História e o ensino escolar de História. Como até aqui, com a colaboração de teóricos, correlacionando a teoria com a história pessoal das professoras (memórias) e suas práticas (o ensino).

⁴⁵ Id. *ibid.*

3 UMA FORMAÇÃO: PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA E SEU ENSINO ESCOLAR

É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

(Nóvoa, 2002, p. 17).

Enquanto na Europa, na segunda metade do século XVIII, já se procurava esboçar o perfil da profissão professor ideal, na realidade educacional brasileira a profissionalização só ocorreu na metade do século XIX. Segundo Villela, “na segunda metade do século XIX algumas províncias brasileiras atravessaram um processo de substituição do modelo *artesanal* de formação de seus professores primários, baseado na cultura pragmática, pelo modelo *profissional*” (2006, p. 104).

Segundo Chapoulié (*apud* NÓVOA, 1999), o professor, profissional de sua categoria, mantém uma relação estreita com o saber:

A elaboração de um *corpo de saberes e de técnicas* é a consequência lógica do interesse renovado que a Era Moderna consagra ao porvir da infância e a intencionalidade educativa. Trata-se mais de um saber técnico do que um *conhecimento fundamental*, na medida em que se organiza preferencialmente em torno de princípios e das categorias de ensino. A *pedagogia* introduz uma relação ambígua entre os professores e o saber, o qual atravessa toda a história profissional.

No Brasil, a formação profissional docente ocorreu através das escolas normais, escolas institucionalizadas, encarregadas de “formar” tecnicamente as professoras que educariam o futuro do país. “A formação docente institucionalizada ocorreu com o aparecimento das primeiras escolas normais brasileiras instituídas a partir das décadas de 30 e 40 do oitocentos. A criação da primeira escola normal do Brasil ocorreu na Província do Rio de Janeiro, em 1835” (VILLELA, 2006, p. 105). Porém, em uma profissão tão complexa e polêmica, outrora marcada pelo status de vocação, como se pode classificar ou constituir a figura do bom professor? A identidade de um bom professor?

A identidade, neste caso, é imprescindível, importantíssima, pois o professor não é um produto, não é uma propriedade. Tem a ver e

se processo em torno e em função do coletivo, mas deve encarada de forma individual. Na profissão docente há espaço para conflitos e lutas; é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar. Neste sentido, é fundamental a maneira como cada um se sente professor. “A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (DIAMOND *apud* NÓVOA, 2002, p. 16).

Em relação ao processo de formação dos professores para a disciplina escolar de História no Brasil, vêm a propósito os escritos de Kátia Maria Abud, que ressalta: “A disciplina vem promovendo avanços [...] também como motivadora do desenvolvimento de atividades docentes diferenciadas [...] tendo como fundamento o conhecimento histórico” (ABUD, 2010, p. 9). A principal atitude no atual processo de formação dos professores de história é o da formação que desenvolve atividades diferenciadas, imbricadas com fundamentos básicos do conhecimento de histórico.

Tratarei, por isso, das questões que cercam a história, a memória e o ensino escolar de História, abrindo margem para articular essas questões com o processo de formação das professoras entrevistadas, assim como trechos do documento que atualmente norteia e prescreve a educação pública estadual de Santa Catarina.

3.1 MEMÓRIAS, HISTÓRIA E O ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA: AS APROXIMAÇÕES E OS DISTANCIAMENTOS

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada de grupos vivos [...] aberta a dialética da lembrança e do esquecimento [...] A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais.

(Nora, 1993, p. 9).

Para que se possam problematizar questões acerca das aproximações e distanciamentos entre memória, história e o ensino escolar de História, faz-se necessário definir o que significam memória e história e, por fim, relacionar tais conceitos com a função do ensino escolar de História.

Em relação à definição de memória, a de Henry Rousso se “encaixa” perfeitamente na questão de análise da presente dissertação:

“A memória, no sentido básico do termo, é a presença do passado” (ROUSSO, 1998, p. 94). Ao se tratar das questões articuladas com a memória, os conceitos de passado, individual e coletivo são peças fundamentais. Em relação à articulação desses três conceitos com a memória, Henry Rousso afirma: “A memória [...] é uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente [...] Portanto, toda memória é, por definição, coletiva” (ROUSSO, 1998, p. 94).

Quanto à história, ocorre o inverso. Pierre Nora (1993) lança, no texto *Entre memória e história: a problemática de lugares*, muito conhecido da historiografia brasileira, alguns conceitos que definem a história:

A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. [...] a história uma representação do passado [...] a história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise de discurso crítico. [...] A história pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. [...] a história só conhece o relativo. [...] A história é a deslegitimação do passado vivido (NORA, 1993, p. 9).

É neste sentido que a história é diferente da memória, pois, como atividade intelectual, deve produzir representações críticas sobre o passado com a utilização de teorias metodológico-científicas previamente definidas. Desta forma, a história deverá ser vista de vários ângulos. Com ou sem propriedade, ela é laica; poderá ser de ninguém, única ou universal. Na relação história e memória, um elemento surge como novidade e com importância: a história oral. Nessa relação, o confronto é inevitável, tanto que em entrevista para a Revista Tempo e Argumento da Pós-Graduação em História, da Universidade do Estado de Santa Catarina, Henry Rousso comenta: “As fontes orais foram para nós o primeiro grande problema [...] um obstáculo teórico e [...] com as nossas primeiras fontes documentais [...] confrontar-se com “a palavra” de outra pessoa” (AREND; MACEDO, 2009, p. 213).

Após ter feito o exercício de definir o que é memória e o que é história, sigo na tentativa de entender as aproximações e os distanciamentos entre memória e ensino escolar de História. Neste aspecto, é fundamental e muito importante, principalmente no que tange às relações dos professores com os ensinamentos historiográficos postos e trabalhados nos currículos escolares, perceber as aproximações e os distanciamentos que envolvem memória, história e ensino de História.

Toledo (2004) também comunga desta ideia. Para ela, é preciso que os profissionais entendam a relação existente entre história e ensino de História. Este entendimento servirá como ferramenta positiva para a reflexão sobre a sua relação com a história e com a memória no momento do processo de ensino aprendizagem. “Às relações entre História e seu ensino, esta abordagem é contributiva; obrigará a refletir sobre a História no confronto com a memória e tornar mais claras as tradições historiográficas” (TOLEDO, 2004, p. 15). Este entendimento, continua a autora, proporcionará ao professor um entendimento mais claro e objetivo das correntes historiográficas, dos aspectos culturais, das questões acadêmicas e, principalmente, de seu público-alvo: a escola, alunos e o ensino de História.

Na pesquisa efetuada para fins desta dissertação, que contou com a participação de duas professoras de História em escolas públicas do município de Laguna/SC (nas quais são responsáveis uma é responsável pelo 4º ano e a outra pelo 5º ano dos Aief), pude conferir que as respostas convergem para um ponto comum: uma aproximação na relação entre a memória e ensino de História.

Além da contribuição das duas, me valho também de trechos das lembranças de professoras formadas no curso de pedagogia. Estas tais lembranças carregam indícios que compuseram a tradição nacionalista do ensino de História no Brasil, no final do século XIX e grande parte do século XX, o que me permite concluir perdurarem ainda na atualidade.

Já que a memória é uma representação do passado, e esse passado nunca é de alguém por si só, mas de uma coletividade, solicito a cada uma das professoras que fale sobre seus tempos de escola. Seguem-se os relatos:

No meu tempo [...] a disciplina de História se tornava cansativa e pouco atraente; a atenção nossa, dos alunos, quando literalmente a história era contada como uma história. Quando o professor transmitia o conhecimento de forma natural, sem as formalidades de quando éramos obrigados a gravar as datas e os nomes. Estudávamos as datas comemorativas, os nomes dos heróis da nação, os motivos dos feriados e das festas. As tarefas, provas e textos eram em cima da memorização e da decoreba. O que eu menos gostava era a obrigação de decorar as datas e os nomes para a prova. Os melhores momentos estavam quando o professor passava a contar os

acontecimentos históricos em forma de diálogo com uma linguagem mais clara, porém com muita serenidade e seriedade⁴⁶.

A história da minha vida dá para escrever um livro; vivi um monte de coisa. Vou falar o que me lembro, aquilo que vivi no meu tempo de escola. Lembro-me, que eram aulas expositivas, com pouca participação dos alunos. A professora dava muita importância às datas comemorativas do calendário cívico da escola, fazíamos apresentações, declamávamos poemas e tínhamos que gravar e decorar um monte de datas, nomes e personagens da História do Brasil. Temas como descobrimento, os índios, a República, Zumbi, a Lei Áurea, tudo isso era estudado e comemorado. Eu gostava de ler livros, embora fossem poucos e desatualizados, não gostava dos questionários intermináveis⁴⁷.

Através das lembranças apontadas, faço uma reflexão. Penso no momento em que as professoras, formadas em Pedagogia, eram alunas do antigo primário escolar, atualmente chamado Aief. Os trechos das entrevistas evidenciam o que e como se ensinava nas escolas brasileiras naquela época, quando o objetivo principal da disciplina era exaltar o nacionalismo, sendo por isso aproveitada pelo projeto do Estado que visava à (re)construção e à (re)afirmação do nacionalismo brasileiro. A disciplina então se prestava para transmitir aos alunos um sentimento de patriotismo, de civismo por meio de textos e atividades durante as aulas. Para o êxito desta empreitada, as datas comemorativas, os heróis da nação, os feriados e as festas populares serviam como “material” disponível para o ensino de História.

No momento em que a professora Maria, do 4º ano, relembra, trazendo à tona o que ela diz ter vivido, pode-se perceber que as aulas a que as atuais professoras assistiam no seu tempo de colégio obedeciam a uma dinâmica das professoras do antigo primário escolar de “despejar”, “depositar” sobre os alunos uma vasta gama de conteúdos e de informações. Neste caminho, as datas comemorativas e as datas cívicas lembradas nas escolas eram decoradas em prol de uma possível

⁴⁶ Professora Joana. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

⁴⁷ Professora MARIA. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

aprendizagem, à época o método praticamente exclusivo de os alunos conseguirem boas notas nos testes e provas.

No campo da História, eram características e objetivo do ensino escolar brasileiro ressaltar, cultivar e privilegiar nomes, datas, ações e reações de personagens históricos.

Essa dinâmica, então a principal metodologia, utilizava textos, atividades, LD e o que era repassado pelas professoras. Já os LD eram poucos exemplares e, de acordo com a visão da entrevistada, ainda assim confeccionados com informações superadas, desatualizadas e repletos de questionários.

No trecho mencionado pela professora Joana, do 5º ano, as aulas são classificadas como cansativas e quase nada atraentes. Decorar⁴⁸ o conteúdo era a atividade que cabia à professora em seu tempo de colégio primário. As datas comemorativas, os heróis da nação, as festas, os feriados e as datas cívicas eram os protagonistas das aulas, de suas atividades, das tarefas solicitadas, dos textos e das provas. Decorar⁴⁹ e memorizar era a o caminho do saber a ser percorrido pelos alunos. O que mais chama atenção é o fato de a palavra *decorar* ser mencionada por duas vezes pela professora.

A professora Joana gostava de ouvir histórias contadas, narradas nas aulas, nos momentos de explicação dos conteúdos. Para ela, ouvir era muito mais prazeroso do que ter de copiar, anotar, decorar e memorizar os conteúdos repassados. Ela se lembra do ensino de História tradicional e nacionalista, da prática de “gravar” datas e nomes, e da obrigação de decorar todas estas informações repassadas nas aulas dessa matéria.

Em relação à prática de materializar uma parte do seu “tempo de escola”, cada professora utilizou a memória – através da fala – para fazer do passado uma representação, não de um passado individual, mas de um passado coletivo, pois, segundo suas palavras, a postura de cada uma das professoras se assemelhava; os conteúdos e a metodologia de ensino eram parecidos, embora cada uma tivesse estudado não só em locais, mas também em épocas diferentes, com professoras diferentes. Pode-se, portanto, dizer que, no caso delas, a memória tem um traço coletivo. Enfim, a percepção é de que elas, individualmente, mas como fruto de agrupamento social, quando questionadas sobre seu passado,

⁴⁸ DE.CO.RAR: Verbo transitivo e intransitivo.

Aprender de maneira a guardar na memória; aprender de cor. = fixar, memorizar (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Acesso em: 28 out. 2013).

⁴⁹ Idem 36.

reconstruía lembranças, representações de um tempo particular, mas marcado por traços e características semelhantes, o que faz dele uma memória coletiva. Estas observações confirmam o que escrevia Maurice Halbwachs: “Nossas lembranças permanecem coletivas e elas nos são lembranças pelos outros [...] e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós (2004, p. 30).

Essa relação que deriva da reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação coletiva do passado, conforme definiu Henry Rousso (1998), não é construída em bases metodológico-científicas, que compõem uma operação historiográfica. A memória em questão não tem por obrigação representar o passado tal como ele realmente aconteceu. Esta também não seria a sua função em pesquisa historiográfica, que se utiliza desta característica metodológica. A sua função seria a participação no processo de formação de identidades, seja ela uma identidade particular, seja de um grupo.

Esta visão simplista e generalizada de tratar do conceito de memória como “aquilo” que realmente aconteceu foi lembrada por Peter Burke (2000) quando o autor faz um alerta em relação a este acontecimento:

Na verdade, tanto a história quanto a memória passaram, nos últimos anos, a figurar na gama das pesquisas complexas. Lembrar o passado e escrever sobre ele não parece ser mais arte inocente que, no passado, julgava-se que fosse, seja o campo da memória, ou o da história; a realidade agora é outra (BURKE, 2000, p. 70).

Neste sentido, o historiador, quando se vale da memória dos indivíduos para a produção historiográfica, deve ter consciência de que tal empreitada não é uma tarefa tão fácil assim como outrora se pensava.

Em se tratando das suas lembranças, das posturas dela e de suas professoras, dos conteúdos que eram aprendidos, da dinâmica das aulas e da escola, como elas classificam aquele tempo – momento em que as alunas eram elas –, pode-se perceber que esse processo por elas já vivido pode, de certa forma, influir na sua formação. Os elementos representados pela memória não se materializam somente através das palavras lançadas nas entrevistas. Muitas das suas ações do cotidiano escolar se “espelham” no momento em que elas eram as alunas, no momento de formação das suas próprias identidades, quando alunas, integrantes de uma importante instituição social – escola – ou até

mesmo no momento profissional de cada uma delas. Quando se afirma que a memória tem como função a formação de identidades, não se pode deixar de lembrar as articulações que Michael Pollack fez: “o que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo” (1989, p. 10).

Um dos caminhos a ser trilhado pelo historiador é o da identidade de grupo, ou da memória coletiva, finalmente a memória nacional. Estudá-las implica conhecer previamente sua função, no sentido manifestado por Michael Pollack: “A memória, operação coletiva [...] e das interpretações do passado [...] se integra, como vimos [...] entre coletividades [...] diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações, etc.” (POLLACK, 1989, p. 9). É este o sentido que utilizo quando parto para analisar as professoras no seu cotidiano escolar, e tendo-o como referência interpreto a existência de signos, práticas e rituais que ao longo do tempo se perpetuaram na memória coletiva dos professores, principalmente dos s que se dedicam às turmas dos Aief. Este panorama não é diferente para as professoras entrevistadas. Elas possuem diversas características diferentes, posturas diferentes, mas, em muitas das situações, exerceram sobre suas aulas, seus alunos e até mesmo sobre a entrevista atitudes ímpares, muito parecidas, atitudes que se materializaram das suas lembranças e/ou das suas memórias coletivas, das memórias enquadradas⁵⁰.

Esse trabalho de “enquadramento da memória” possui atores específicos, profissionalizados, principalmente os profissionais da história, tanto das diferentes esferas – públicas e/ou privadas – quanto de organizações. Estes profissionais trabalham na perspectiva de criar meios de “enquadrar a memória” do indivíduo ou do grupo em que ele está inserido. É neste sentido que falas, discursos, histórias, memórias, objetos, rastros são criados e encontrados para uma leitura ou releitura dos seus significados.

Michael Pollack escreveu:

A memória é assim guardada e solidificada nas pedras: as pirâmides, os vestígios arqueológicos, as catedrais da Idade Média, os grandes teatros, as operas da época burguesa do século XIX e, atualmente, os edifícios dos grandes bancos. Quando vemos esses pontos de referências de uma

⁵⁰ É, portanto, absolutamente adequado falar, como fez Henry Rousso, em memória enquadrada, um termo mais específico do que memória coletiva (ROUSSO *apud* POLLACK, 1989, p. 9).

época longínqua, frequentemente os integramos em nossos próprios sentimentos (POLLACK, 1989, p. 11).

Para as professoras não foi diferente. Elas passaram por um processo de enquadramento da memória coletiva em relação ao ensino de História e da História Nacional; elas foram integrantes de um ensino escolar que tinha um objetivo claro, o ensino escolar de história patriótico e nacionalista. Dessa forma, não causaria estranhamento se esse tipo de ensino continuasse em suas vidas profissionais nos dias atuais, talvez com uma roupagem um pouco diferente, mas, em essência, continuaria com as mesmas datas comemorativas, atividades festivas, datas, fatos e nomes. Enfim, com a mesma referência ao passado. Esta “referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições de uma sociedade, para definir seu lugar receptivo, sua complementariedade [...] posições irreduzíveis” (POLLACK, 1989, p.9).

A memória enquadrada, enquanto representação, não dotada de cunho científico do passado; pretende ser, ou era acostumada a ser, sinônimo da história. Para que seja possível um entendimento dos fatos “não-científicos” que, “colocados para fora”, através da memória, é necessário utilizar a história oral. Esta última deve ser encarada como uma operação historiográfica bem definida e planejada, pois será utilizada para o entendimento dessas representações “não-científicas”.

Nesta teia, a necessidade que se cria é a de entender o campo das representações. Estas podem ser vistas como imagens e ideias, uma espécie de acervo de objetos, pessoas e situações guardado na memória. Sua finalidade é disponibilizar estas imagens, ideias, objetos e situações como são ou como ocorreram. Nas palavras de Roger Chartier (2011), “representação é a imagem que remete à ideia e à memória os objetos ausentes, e que nos apresenta tais como são” (CHARTIER, 2011, p. 16-17). Pelos conceitos por ele elaborados, entende-se, no caso das representações no campo das “memórias enquadradas”, no qual o indivíduo – participe de um grupo social – tem condições de articular “realidades”, “verdades” e “prescrições”, que podem ser aplicadas dentro de um contexto coletivo, no mundo das representações coletivas, obtendo como resposta a propriedade sobre símbolos do poder que seu grupo social tem como normais.

O mundo social nunca é neutro. As representações sempre têm um objetivo claro para a sociedade e seus participantes. As práticas agem, sutilmente ou não, no sentido de impor autoridade, ordem, poder, legitimando e justificando as ações apropriadas pelos indivíduos perante

o seu grupo. Foi neste sentido que Roger Chartier (1990, p. 17) alertou sobre os discursos neutros e as “ditas” percepções sociais:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à causa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

Ao se estudar o documento – conhecido como PC – que norteia o ensino para o público de Santa Catarina, alvo das entrevistas e das observações, como um projeto social, elaborado de forma “neutra” para um determinado público de uma determinada sociedade, pode-se perceber que um dos intuitos previstos para o ensino de História nas turmas dos Aief é a prática de um ensino que propicie aos alunos a condição de sujeitos centrais e inseridos no processo de ensino aprendizagem. É nesta esteira de pensamento que o PC (1998) propõe:

[...] que o estudo de História se fixe na recuperação histórica do Município e do Estado no presente e que as dimensões pretéritas sejam referidas por estudo do meio, do patrimônio cultural e de grupo étnico-culturais, através da história oral, da fotografia ou mesmo de documentos escritos (jornais, revistas, livros e documentos oficiais. (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 1998, p. 165).

Acredito que por concordar com que a proposta curricular de Santa Catarina explicita em suas linhas, Clarícia Otto (2013) desenvolveu pesquisas⁵¹ em torno da metodologia de ensino de História para as turmas dos Aief, e pela pesquisa tenha concluído que um resultado que confirma as ideias expostas no parágrafo anterior e do referido documento estadual. Nos estudos pós-pesquisas, a autora deixa claro

⁵¹ Pesquisa elaborada em torno da experiência docente, especialmente na disciplina de metodologia de ensino de História no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisas desenvolvidas nos últimos dois semestres letivos de 2011/2 e 2012/1, em parceria com o professor de metodologia do ensino de Geografia, Orlando Edinei Ferretti.

que acredita num ensino de História em que os sujeitos inseridos são os atores centrais do processo de ensino aprendizagem. “Por apostar num processo de ensino-aprendizagem em que os sujeitos são os atores centrais [...] neste texto delineiam-se perspectivas de ensino de história para crianças dos anos iniciais” (OTTO, 2013, p. 169).

É oportuno pensar na formação dos professores já que de os professores que atuam nesta área (Aief) não são licenciados em História e, nos cursos de Pedagogia, as atividades voltadas à reflexão, à criticidade e à problematização em relação ao modelo tradicional do ensino de História nos Aief são atividades recentes nas universidades e nos espaços de formação continuada. António Nóvoa sinalizou muito bem esta questão da formação, da necessidade que o professor tem em relação ao seu conhecimento e à sua profissão de educar. “O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. Ninguém pensa no vazio. É a partir do conhecimento, [...] se constrói a educação de uma pessoa” (NOVOA, 2011, p. 48).

Nas sociedades contemporâneas, o ato de narrar, contar elementos típicos da experiência e da memória são elementos que caracterizam o ensino de História, pois é fato que a história e a memória são compõem as representações sobre o mundo em que o indivíduo está incluído. Neste sentido, é preciso fazer uma distinção clara entre a história de vida e a história como conhecimento científico. A primeira está imbricada com os elementos da experiência de vida e da memória; já o segundo, está ligada às produções historiográficas dos historiadores e suas pesquisas. Neste panorama de aproximações e distanciamentos, em que se cruzam memória e ensino de História, é prudente levar-se em consideração a ideia de Clarícia Otto, quando afirma: “Tem-se, dessa forma, que o ensino de História nos anos iniciais precisa trabalhar com as histórias, isto é, com a História e com a memória” (OTTO, 2013, p.173).

Em se tratando das aulas que observei durante a pesquisa empírica desta dissertação, os elementos *narração*, *experiência* e *memória* eram utilizados pela professora como recurso metodológico de ensino. A *narração* ficava a cargo da leitura dos trechos do livro didático, das histórias contadas e narradas a cada parágrafo lido e explicado. A *experiência* ficou evidente nos exemplos dados aos alunos, nas perguntas lançadas ao grupo, a determinado aluno, em determinado comentário que emergiu na aula. E a *memória*, imbricada com a sua experiência, servindo como base de parâmetro e apoio para proferir um

ou outro comentário da aula. No segundo dia de observação das aulas, fiz as seguintes anotações:

A professora faz uma leitura em grupo; a turma está em silêncio. A professora, em voz alta e bem claro, faz a leitura. A cada trecho, a cada parágrafo que se passa ela para e explica, cita exemplos que visam contextualizar o assunto com o dia-a-dia dos alunos. Com esta explicação do conteúdo a cada parágrafo lido, a professora coloca em prática questões levantadas a partir da sua experiência de vida, alguns elementos do mundo teórico e outros do campo da prática. A professora lê o livro didático e canta a música de Raul Seixas, “Eu nasci há dez mil anos atrás”. Desta parte da aula os alunos gostam bastante; ficam bem atentos à professora, que, por sinal, canta bem. No livro, a leitura está na página de número 11. Para fixar estas questões levantadas ao explicar o conteúdo, põe perguntas e respostas como exemplo no quadro negro. Após explicar o conteúdo do livro, a professora resume tópicos do texto e solicita que os alunos copiem em seus respectivos cadernos⁵².

Para que seja possível o ensino de História, como qualquer outra disciplina do saber escolar, é necessário realizar dois processos fundamentais: a seleção cultural e a didatização. De acordo com Monteiro, estes dois processos têm a seguinte caracterização:

“[...] uma seleção cultural, ou seja, definimos entre os vários saberes disponíveis na sociedade, incluindo, atualmente, aqueles produzidos pela ciência, os saberes a serem ensinados para as novas gerações [...] a didatização é outro processo que possibilita que os saberes selecionados sejam possíveis de serem ensinados, sejam transformados em objetos de ensino através da mediação didática” (MONTEIRO⁵³).

⁵² Professora Maria. Observação feita por David de Souza João em: 16 ago. 2013.

⁵³ Disponível em: <http://www.minhabuscalocal.com/search/web - ENSINO+DE+HIST>

Ao tratar das questões referentes à história, à memória e ao ensino escolar de História, destaco como pontos principais dessa investigação: a necessidade de uma definição dos conceitos de História e de memória, imbricando os resultados com as falas das professoras (caso em que suas lembranças e suas memórias se materializaram, destacando questões pertinentes ao passado), a memória individual e coletiva (esta última, trabalhada na perspectiva da memória enquadrada).

Para terminar o capítulo e a dissertação, travo discussões em torno das memórias do cotidiano escolar das professoras entrevistadas, analisando as correlações entre teoria e prática.

3.2 MEMÓRIAS DO COTIDIANO ESCOLAR: AS CORRELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Lembrar não é reviver, mas refazer, repensar, construir com imagens e ideias de hoje as experiências do passado. A construção do passado é relativa, é condicionada pelo presente.

(Bastos, 2003, p. 169).

O ato de relembrar, de refazer e de repensar não é sinônimo de reviver o passado. As experiências de hoje, as ideias de hoje, através do saber da memória, reconstroem situações e conhecimentos do passado inseridos no contexto da contemporaneidade. Para o ato de reconstruir o passado, o presente é importante, é fundamental. Com o objetivo de problematizar as relações entre teoria e prática do cotidiano escolar, faz-se necessário entender as nuances que envolvem a escola e suas questões, as professoras e suas práticas de ensino, enfim, dar sentido às memórias do cotidiano escolar.

No que diz respeito ao documento – PC de Santa Catarina – que norteia a educação pública no estado, as escolas, por pertencerem à mesma rede de ensino, seguem o mesmo documento, que tem duas edições: a primeira, de 1998; a segunda, de 2005, conhecida como *Eixos Temáticos*.

A edição de 1998 foi elaborada pelo denominado Grupo Multidisciplinar, um grande grupo de professores, cada um de uma especialização. O grupo procurou criar um norte para que nossas escolas conseguissem desenvolver seus trabalhos com qualidade e muita perspectiva de sucesso.

A edição seguinte, iniciada em 1995, recebeu a participação das diversas regiões do estado, de professores engajados em suas ideologias, s trajetórias profissionais e até mesmo com estudos anteriormente já elaboradas pela antiga proposta curricular. Depois de sucessivas análises criteriosas, de críticas às sugestões por parte da Secretaria da Educação do Estado, foi concluída com êxito em 1998, e é a que norteia nossas escolas até os dias atuais.

A exemplo da primeira edição, esta nova PC não foi elaborada com o intuito de fornecer uma imensa lista de disciplinas e conteúdo. Não é esse o ponto principal deste rico documento. O importante é o enfoque, a valorização dada às disciplinas do currículo escolar. O documento atua na seguinte perspectiva: “Embora muitas disciplinas relacionem conteúdos, não é esse o objetivo principal desta proposta [...] O importante é efetivamente melhorar a qualidade da relação pedagógica” (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 1998, p. 13).

Para a PC de Santa Catarina, o ser humano é compreendido como um ser histórico, como um ser social. Na teoria, isto significa que o Homem produz sua própria história; ele participa do processo de produção da história de sua sociedade. Esta perspectiva não acontece de forma linear. Ela resulta de um processo dialético. Somente desta maneira poderemos refletir em relação à dinâmica Homem-História; o homem faz sua própria história, embora, em contrapartida, seja por ela conduzido.

Nos estudos históricos não seria diferente; na disciplina de História também não. A PC reordena os estudos na perspectiva e na concepção de que a História permite entender a sociedade em sua diversidade histórico-cultural, propiciando ao Homem que faz sua própria história, anteriormente discutido, o entendimento, a compreensão do fato de que seu cotidiano agora passa a “valer” para a História, que, neste sentido, deixa de ser apenas a “contação” de lendas de reis, gerais e guerras. O homem comum fez, faz e contribui direta e indiretamente para a construção da História da humanidade.

Nessa dimensão, na busca de superar o ensino de História factual e tradicionalista, na errônea ideia que a história é apenas “um” repasse de fatos, datas e nomes, entende-se que o conhecimento histórico se origina da construção de vários sujeitos.

Para que os professores consigam êxito e sucesso nessa nova perspectiva pedagógica em relação aos estudos de História, os conteúdos produzidos nas escolas devem relacionar-se com o conteúdo produzido universalmente. Para tanto, as categorias básicas do conhecimento

histórico são: tempo, espaço, relações sociais, relações de produção, cotidiano, memória e identidade.

A PC de Santa Catarina Considera que a centralidade na história do aluno e da classe permitirá entender lugares, funções sociais, relações de trabalho e de produção. O professor deverá inserir nos seus procedimentos de trabalho as pesquisas, a História e as fontes documentais (por fontes documentais, entendem-se: certidão de nascimento, casamento, fotografias, cantigas e brincadeiras). A PC de Santa Catarina “define um conjunto de temas que oscilam entre o estudo das dimensões históricas e regionais” (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 1998, p. 165).

Trabalhando nessa linha pedagógica, o professor terá condições de propor a seus alunos um estudo não-linear, não fragmentado; o aluno terá condições de praticar seus estudos traçando um paralelo do local para o regional, e, como já dito antes, poderá, sem problema nenhum, estudar seus conteúdos de forma dialética e não-linear, iniciando onde o professor achar melhor.

Continuando nessa linha de pensamento, a PC de Santa Catarina ainda enfatiza:

Propõe-se, deste modo [...] que o estudo de História se fixe na recuperação histórica do Município e do Estado no presente e que as dimensões pretéritas sejam referidas por estudo do meio, do patrimônio cultural e de grupo étnico-culturais, através da história oral, da fotografia ou mesmo de documentos escritos (jornais, revistas, livros e documentos oficiais (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 1998, p. 165).

Nesta teia de pensamento, é necessário que se faça um trabalho diferenciado para que se possa chegar o mais próximo possível das orientações do documento. É preciso superar as contradições das abordagens historiográficas que privilegiam as histórias oficiais de países, regiões e até mesmo de continentes, para que, desta forma, nossos professores e alunos consigam formular reflexões críticas da história dos lugares em suas múltiplas dimensões - temporais, espaciais, conjunturais e estruturais.

No que tange à realidade das duas escolas no seu dia a dia e em suas atividades, atestam, em seus respectivos documentos, que se organizam e planejam de acordo com o Projeto Político e Pedagógico,

rotineiramente chamado na escola de PPP. Este documento é um instrumento que revelará o desenvolvimento e a avaliação do processo educacional, a qualidade e o respeito aos direitos e deveres da comunidade escolar e as condições de igualdade oferecidas e praticadas, no sentido do acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes.

Em relação ao PPP da EEB Primavera, a professora Maria relata a sua participação na elaboração do documento, assim como expressa a sua opinião em relação à sua importância para a realidade de sua escola:

Lembro-me de participar da elaboração deste documento em que todos os atores da nossa escola participaram. Porém, de lá para cá, percebo a realização de pequenas alterações no texto, acredito, que isso é devido algumas mudanças que se fizeram necessárias para o bom andamento da escola. Reconheço a grande importância deste documento, por tratar-se da nossa identidade, dos nossos objetivos e das nossas riquezas educacionais.⁵⁴

Pelas palavras da professora Maria ficou clara sua participação no processo de construção do documento final do PPP; ressalva, porém, que não teve participação nas alterações, que se fizeram em função de às mudanças na educação e na própria escola. Frisa reconhecer a importância desse documento para a confirmação da identidade da escola e de seus alunos. Na EEB Primavera, o PPP tem como objetivo “uma ação educativa, fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, além da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 9).

Continua destacando que o documento tem como princípios as seguintes questões: qualidade, democracia, participação dos alunos e da comunidade escolar, espaço e ambiente aberto para o ato de universalizar, desenvolver as diversas habilidades e competências, visando à ética e à cidadania dos alunos na sociedade em que estão inseridos:

⁵⁴ Professora Maria. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

A proposta desta Unidade Escolar é proporcionar ao educando uma Escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento de habilidades e competências, visando à intervenção ética positiva na sociedade, com argumentações conscientes preparando-o para o exercício e o cumprimento dos deveres, ou seja, o exercício da sua cidadania em sociedade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p.9).

A EEB Primavera tem como intuito oferecer a seus alunos maneiras de mediar a apropriação de conhecimentos científicos, oferecendo condições da emergência de pensamentos críticos nas relações sociais de seu meio: “Proporcionar ao educando a apropriação e produção dos conhecimentos científicos, desenvolvendo o pensamento crítico [...] contribuindo, assim, para a transformação social” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 9).

Já na questão das diretrizes, a escola Primavera segue o que a PC de Santa Catarina prescreve. A escola segue uma concepção filosófica de aprendizagem conhecida como teoria histórico-cultural, ou histórico-cultural, ou sociointeracionista. Como bem frisou o Projeto Político Pedagógico (2013), “A EEB Primavera segue as diretrizes nomeadas na Proposta Curricular, faz a opção pela concepção histórico-cultural de aprendizagem, também chamada sócio-histórica ou sociointeracionista” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p.12-13).

Sobre a importância da teoria histórico-cultural constar na PC de Santa Catarina e ser a concepção filosófica de aprendizagem adotada pela escola, escreve a professora Maria:

É muito importante, porque amplia o universo dos saberes. Compreender a cultura é compreender as diferentes formas de expressão e de vida de um povo e nação. A mediação do professor precisa voltar-se para o contexto em que o nosso aluno está inserido e relacionar este contexto conhecimento histórico acumulado por toda a humanidade é fundamental. Neste processo, as relações que se estabelece são fundamentais e também determinantes em todo o processo de ensino aprendizagem. Somos todos parte dessa

história, precisamos nos sentir agentes, construtores e transformadores deste mundo.⁵⁵

No que compete à avaliação dos alunos no meio escolar, a Escola de Educação Básica Primavera segue a Lei 9.394/96, da LDB, priorizando uma avaliação que vise a se apropriar do saber. Entende a avaliação como um instrumento de acompanhamento, verificação e de diagnóstico do desempenho dos alunos. Salienta a importância de ser clara e objetiva a opção de oferecer a recuperação. Lembra ainda que a avaliação é individual e não coletiva, e que se deve preocupar com os objetivos e não com as notas:

Segundo a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), a avaliação significa apropriar-se do saber é um instrumento de acompanhamento e verificação de como está o aluno naquele momento, com a ideia de vir a ser, visto que ao realizar o diagnóstico do desempenho do aluno o professor terá uma visão clara e objetiva de como este aluno está, quanto ao alcance ou não dos objetivos, para que possa, imediatamente tomar as providências que se façam necessárias, no sentido de imediatamente recuperar as carências que porventura se apresentem, quanto ao objetivo planejado. A avaliação não é coletiva, é individual e ainda, deve ser calçada nos objetivos e não em notas. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 14).

A professora Maria, à pergunta sobre como a escola pensa e define a questão avaliação, ou como ela fazia as avaliações, respondeu:

A escola deveria compreender como um processo contínuo, durante todo o momento, não só a partir de registros, mas sobretudo valorizando as diferentes expressões dos alunos. Aqui na escola realizamos registros numéricos de notas, que vão do zero ao dez, por orientação da direção, que segue orientação da Gerência de Educação, que por sua vez, segue orientação da Secretaria Estadual da Educação. É assim que funciona as questões de avaliação. Na minha prática

⁵⁵ Professora Maria. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

pedagógica, especificamente nas aulas de História costumam realizar atividades voltadas ao cotidiano do aluno, realizo conversas, interpretações de imagens, prova escrita e apresentações na escola. As provas tenho que fazer duas por bimestre, isso, é uma orientação das supervisoras escolar e do diretor. Enfim, em se tratando de avaliação, aqui na Escola Primavera é assim que funciona⁵⁶.

Ao ler o depoimento e confrontá-lo com que está prescrito no documento final do PPP, logo percebi um desencontro entre o prescrito e o que é efetivamente feito. Talvez esta questão ainda não tenha sido bem “amarrada” no documento, mas o que se pode perceber é que no documento se afirma que não deve haver preocupação com as notas e sim com os objetivos. De acordo com as palavras da professora, porém, existe alguma preocupação com as notas, tanto que as professoras são orientadas pelo setor pedagógico e pela direção a fazer no mínimo duas provas bimestrais. No que diz respeito à sua prática, a professora realiza diversas atividades, com as quais busca trabalhar questões do cotidiano do aluno. Esta atitude vai ao encontro do que o PPP da escola prioriza como avaliação.

No caso da EEB Verão, o “Projeto Político Pedagógico tem como objetivo principal ser o suporte de uma prática pedagógica coletiva e sistematizada [...] construção de novos saberes [...] tornarem-se agentes de transformação social” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 17). Enfatiza que a disciplina de História tem como conceitos essenciais: “Tempo, Temporalidade, Tempo/espço, Cultura, Memória, Identidade, Ideologia, Imaginário, Relações Sociais, Relações Sociais de produção”⁵⁷.

Sobre a importância da teoria histórico-cultural e por ela estar presente na PC de Santa Catarina, perguntei à professora Joana qual tinha sido a sua participação nesse processo, ao que respondeu:

Assim como o planejamento é importante para as aulas bem sucedidas o Projeto Político Pedagógico, ele sem sombra de dúvida comandara o sucesso da unidade escolar. Com a participação de toda a comunidade escolar o PPP foi elaborado, reavaliado e ajustado de acordo com as nossas necessidades, nós professores, o pessoal da

⁵⁶ Professora Maria. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

⁵⁷ Cf. PPP, 2013, p. 121.

orientação pedagógica e a direção, pensamos nas principais necessidades da comunidade escolar, enfim, da nossa clientela.⁵⁸

A EEB Verão, ainda sobre o documento, destaca que o esforço se concentra em oferecer uma escola dinâmica, atraente, de oportunidades e com ricas experiências e informações. Tais características supõem uma educação de qualidade, sem a fragmentação dos saberes, propiciando aos alunos capacidade crítica:

Nossa proposta de trabalho fundamenta-se principalmente no objetivo de oferecer ao aluno uma escola mais dinâmica, atraente como oportunidades ricas em experiências e informações, pautadas numa proposta pedagógica que busque garantir o acesso do educando a uma educação de qualidade e que proponha a superação da fragmentação do saber, gerando um saber científico, relacionando com a vida do educando, adquirindo, desta forma, mais sentido e significado (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 29).

Em relação à avaliação, a EEB Verão justifica que a prática se pauta pela LDB, nº 9394/96, priorizando cinco eixos: processual, participativo, formativo, cumulativo e diagnóstico. Sobre a questão da avaliação, perguntei como a escola a pensa e define e como ela faz as suas avaliações. Respondeu:

As avaliações são divididas em qualitativas e quantitativas, precisamos observar o desenvolvimento do aluno no que se refere principalmente a interpretação do texto e a compreensão do momento e as ações históricas de cada tema, assunto, episódio ou personagem estudado. Em outro momento, precisamos avaliar a percepção das mudanças ocasionadas ao longo da contagem e do acompanhamento do tempo cronológico dos fatos históricos, seus personagens e cenários geográficos, histórico, cultural e das

⁵⁸ Professora Joana. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

sociedades, valorizando uma comparação ao tempo contemporâneo aos alunos.⁵⁹

A resposta revela que a professora Joana contempla as diretrizes do seu PPP, pois, ela se refere à prática da observação do desenvolvimento da interpretação dos seus alunos. Menciona as avaliações de perspectiva qualitativa, do acompanhamento da formação dos alunos. Um dos pontos que não “encaixam” com que está prescrito no PPP é o fato de as avaliações somativas/cumulativas, que são realidade da escola, do processo de avaliação dos alunos, mas constam no principal documento da escola.

Em relação aos conteúdos ministrados em História nas turmas dos Aief, tanto a EEB Primavera quanto a EEB Verão, segue-se o Planejamento Anual de Ensino, elaborado pelos professores em conjunto com o setor de ensino da 19ª GEERED⁶⁰. Este documento, que dificilmente sofre alterações e teoricamente deve ser utilizado por todas as unidades escolares desta gerência, tem como objetivo geral: “Ampliar os estudos sobre as questões contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades vinculadas as questões sociais, possibilitando mudanças ou continuidades numa dimensão presente, passado e futuro” (19ª Gered, 2013, p. 22).

Sobre o planejamento anual de ensino de História que as escolas Primavera e Verão seguem, as professoras Maria e Joana relatam suas respectivas participações no momento da elaboração da seguinte forma:

Não me recordo exatamente quanto tempo faz que nos reunimos, orientados pela Gered, nesta ocasião, recebemos um planejamento prévio segundo o PCN de História, e a partir deste documento realizamos o nosso planejamento anual de ensino. De lá para cá, todos os anos eles nos orientam a seguir esse documento, podendo fazer algumas pequenas alterações que servem para atualizar o documento.⁶¹

Na realidade, chegamos no ano letivo já acompanhando o que está previamente estabelecido pela Gered, pela direção da escola,

⁵⁹ Professora Joana. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

⁶⁰ 19ª Gered (19ª Gerência Regional de Educação): O setor de ensino atende as escolas, professores e alunos dos municípios de Laguna, onde encontra-se a sede, Pescaria Brava, Imbituba, Imaruí, Garopaba e Paulo Lopes.

⁶¹ Professora Maria. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

pelo setor de orientação ou pelos professores efetivos da escola. Mas, na sua maioria, o planejamento anual de ensino de História já está pronto, enviado pela Gered. Eu mesmo, não participei de nenhuma reunião em relação a confecção desse material.⁶²

Por fim, cada unidade escolar e cada professora elabora, quinzenalmente ou mensalmente, os próprios planos de aulas. No caso das professoras, elas mesmas planejam para suas turmas, considerando o período e a data da realização das aulas, dos conteúdos ministrados, os encaminhamentos metodológicos, a avaliação, a recuperação paralela e a referência.

Para discutir as memórias do cotidiano escolar das professoras entrevistadas, analisei possíveis correlações entre teoria e prática. Após a análise, pude concluir que:

- O ato de relembrar, de refazer e de repensar não é sinônimo de reviver o passado; as lembranças que emergem através do saber da memória reconstroem situações e conhecimentos do passado;
- As escolas seguem o mesmo documento, a PC de Santa Catarina;
- A elaboração da PC de Santa Catarina de 1998 foi executada em conjunto, pelo denominado Grupo Multidisciplinar, formado por um grande grupo de professores;
- Esta nova PC não foi elaborada com intuito de fornecer uma imensa lista de disciplinas e conteúdo;
- Para a PC de Santa Catarina, o ser humano é compreendido como um ser histórico, como um ser social. Nessa dimensão, recomenda-se a busca de superar o ensino de História factual e tradicionalista. Nesta teia de pensamento, é necessário que se faça um trabalho diferenciado para que se possa chegar o mais próximo possível das orientações de PC.

No que tange à realidade das duas escolas e suas atividades:

- Ambas afirmam seguir o Projeto Político Pedagógico, chamado na escola de PPP;
- Afirmam ser importante a teoria histórico-cultural estar presente na PC de Santa Catarina e ser a concepção filosófica de aprendizagem adotada pelas duas escolas;
- No que compete à avaliação dos alunos no meio escolar, as escolas seguem a Lei 9.394/96 da LDB;

⁶² Professora Joana. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

- As escolas priorizam adotar uma avaliação que vise a se apropriar do saber, à verificação e ao diagnóstico do desempenho dos alunos;
- Em relação aos conteúdos ministrados em História nas turmas dos Aief, tanto a EEB Primavera quanto a EEB Verão seguem o Planejamento Anual de Ensino, elaborado pelos professores em conjunto com o setor de ensino da 19ª Gered.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Labirintos certamente não terão saída se não tivermos um fio que conduza por seus intrincados caminhos.

(Teive, 2008, p. 23).

Como bem mencionou a pesquisadora Gladys Teive, para sair de um labirinto necessita-se de fios. Como não bastasse saber disso, piores eram os momentos em que me pegava pensando se eu conseguiria ter fios para sair do meu labirinto particular.

Ao me propor entender como professoras que trabalham com turmas de 4º e 5º anos articulam relações das suas práticas de ensino com os usos do livro didático, percebi o quanto é difícil propor uma “saída da zona de conforto”, da “zona de domínio”, com base em minha própria experiência de professor dos Anos Finais e dos Anos Iniciais. A pesquisa me permitiu identificar dificuldades, deficiências, carências, assim como particularidades, avanços e sucessos no campo do conhecimento histórico para esse público. A palavra de ordem foi “rever” conceitos.

Através dessa pesquisa pude chegar às seguintes considerações finais: Por mais que as duas professoras possuam formação em Pedagogia, experiência de longos anos na área da educação e o sentimento de dedicação e empenho, é fato que não têm formação específica para o ensino escolar de História. Foi nesse rumo que tentei perceber, nas suas “caminhadas” pessoais e profissionais, as possíveis articulações com seus saberes, suas práticas de ensino no cotidiano escolar e com os seus usos em relação aos LD.

A partir desse panorama, constatei a necessidade de conhecer um pouco mais sobre cada uma delas, pois, para o meu trabalho, elas são pensadas como personagens principais. Para tanto, propus-me dois momentos: o primeiro, a tarefa de observar um período considerável de suas respectivas aulas; o segundo, logo em seguida, realizar uma entrevista com as duas professoras. Com esta última tarefa procurei abordar questões de ordem profissional e pessoal. Nesse processo, confeccionei análises com base em renomados autores, comparando os textos de uns com os depoimentos transcritos das professoras. Para essa empreitada, a utilização da história oral foi fundamental; enfim, foi o norte dessa questão.

Antes de apresentar alguns dos resultados obtidos com a minha dissertação, acho prudente alertar que em nenhum momento minha proposta pretendeu generalizar, julgar ou condenar, nem apontar resultado algum como ideal.

No caso das professoras, percebi um conjunto de semelhanças e diferenças nas percepções e atitudes de cada uma, seja em suas palavras, seja na prática de ensino ambas possuem em comum a vontade e a dedicação em relação ao magistério, mesmo que as condições sejam diferentes (uma é efetiva e a outra ACT). Apesar das diferenças, a “garra” e a dedicação não foram afetadas. Outra questão semelhante é o fato de as duas procurarem sempre mediar situações de ensino aprendizagem, cada uma à sua maneira, mas sempre buscado alcançar objetivos como: ensino, alfabetização, leitura de mundo, empenho e atitude da turma perante seus conteúdos, atividades e avaliações.

Quanto a outras questões, devo admitir muitas diferenças nas posturas das professoras, como: o ensino crítico; os conhecimentos históricos e os contextos dos seus alunos nas aulas de história; a participação dos conhecimentos históricos na formação crítica do aluno; o momento de preparação das aulas de história; o planejamento anual, assim como a avaliação.

A abordagem de um ensino crítico em relação aos conhecimentos históricos me permitiu constatar diferenças em relação às concepções das professoras. A professora Maria disse que às vezes consegue fazer com que seus alunos elaborem comentários e/ou reflexões críticas nas aulas de história, dependendo do assunto, do conteúdo e da forma que esse conteúdo é posto no LD. Já a professora Joana, disse que é muito difícil essa atividade com seus alunos, pois, em sua turma, muitos não são nem alfabetizados e, por isso, em muito dos episódios ela utiliza as aulas de história na perspectiva de um ensino interdisciplinar para tentar alfabetizá-los; a criticidade, nesse momento, se vier, é consequência, mas o que importa é alfabetizar os alunos.

Já em questão de dinâmica, a postura dos respectivos alunos em relação aos conhecimentos históricos e aos contextos nas aulas de história, Maria defende a ideia de que isso ocorre bastante em suas turmas, mas que existia um diferencial, para ela, ligado a questões geradas pelas diferentes realidades de cada um, por seus diferentes contextos sociais, por diferentes cenários psicológicos e familiares, assim como por diferentes contextos econômicos e culturais. Mas, como alertou a professora Maria, nunca conseguiu chegar a uma totalidade. Para a outra professora, Joana, essa questão foi considerada tarefa difícil e secundária, consequência que poderia ocorrer ou não, pois, para ela e

para a orientação pedagógica da escola, as necessidades do momento eram outras: naquele momento, a preocupação era com os conhecimentos da escrita, da leitura e dos cálculos, deixando de lado outros saberes. Disse, ainda, que concorrer com a mídia não é tarefa fácil, pois os alunos estão mais interessados na televisão do que na escola, e, com a disciplina de história não seria diferente: teria que prender ainda mais a atenção dos alunos com metodologias diferentes. Em sua opinião, o que mais interessa aos alunos são assuntos referentes ao seu cotidiano, ao que assistem na televisão.

Em relação à participação da disciplina escolar de História na formação da capacidade crítica, a professora Maria pensou que dentro dos saberes escolares todas as disciplinas são importantes, mas, a seu ver, a disciplina de História pode ser considerada como uma das mais importantes. Nesses momentos ela oportunizou, e eu presenciei, diferentes leituras de mundo por parte de seus alunos. Nas aulas de história, pude realizar atividades de reflexão, de construção e de transformação. Para uma professora, Joana, essa questão foi completamente oposta, talvez o ponto da entrevista que mais marcou a diferença de pontos de vista entre as duas. Uma delas, a professora Joana, disse que não percebia muitos avanços ou melhorias nas metodologias de ensino de História; por mais que saiba da necessidade de isso ocorrer, para ela parece que vai ser sempre a mesma coisa -datas, nomes, fatos e consequências. Na maioria das vezes, só se trabalha de forma expositiva e dialogada, tendo como LD a “base” de sua aula. Para conseguir formar alunos críticos, a escola deveria mudar. A professora não explica o que entende por “mudar”.

Relativamente à questão da preparação das aulas de história, a professora Joana frisou que sua “sorte” é a existência dos LD, fornecidos a todos os alunos gratuitamente, e que, neste sentido, ela não precisa perder tempo em “passar” textos exaustivos no quadro, posto que o LD já tem, e se todos os alunos dispõem de um exemplar, tudo fica mais fácil. Ela se prepara para as aulas através do plano de curso anual e dos LD; sempre tenta concluir todo o plano de curso, assim como tenta trabalhar todos os capítulos do texto. Disse que dentro da sala de aula ela consegue cumprir o que planeja para o seu serviço.

Já a outra professora, Maria, disse que sempre se prepara para as aulas de História, procurando sempre saber e/ou conhecer questões pertinentes ao conteúdo que vai mediar naquele momento. Para ela, o LD também é fundamental. De acordo com suas palavras, pega o LD e vai em busca de melhorar as aulas.

No momento em que as professoras falaram a preparação das aulas, duas questões foram essenciais: o LD e o planejamento anual.

Sobre este último, a professora Joana se manifestou realista, iniciando cada ano letivo de acordo com que é prescrito pela 19ª Gered, de acordo com a direção, a orientação pedagógica ou com os professores que já estavam desde o primeiro dia na escola, em razão de sua condição de ACT e chegar à escola, na maioria dos casos, 7, 15 ou 30 dias depois do início das aulas. Nunca participou de uma reunião na 19ª Gered para elaborar o plano de curso, igual para todas as escolas da regional. Elabora o seu, com base na sua realidade e no que já vem pronto do setor de ensino.

A professora Maria não lembra exatamente da data, mas afirma ter participado do processo de elaboração do plano de curso dos Aief da 19ª Gered. Afirmou ter recebido previamente um planejamento nos moldes do PCN de História e que, a partir desse documento, elaborou um plano de curso e, como consequência, o plano anual de ensino. Após essa etapa, todos os anos a 19ª Gered pede que as escolas e professoras sigam o referido documento, alertando apenas que façam pequenos ajustes de atualização.

No quesito avaliação, a professora Joana explica que sua escola faz uma avaliação qualitativa e outra quantitativa. Assim, as professoras precisam estar de “olho” no desenvolvimento dos alunos, principalmente nas atividades de interpretar e compreender as ações históricas de cada conteúdo, ou episódio ocorrido nas aulas de História. Saliencia que, como professora, precisa ter a percepção dos alunos em relação aos quesitos: tempo, espaço, mudanças sociais, culturais, geográficas e históricas, valorizando uma comparação com os tempos contemporâneos e a situação de cada aluno.

Para a professora Maria e sua escola, a avaliação é planejada da seguinte forma: a avaliação deve ser um processo contínuo. São realizados registros em notas, que vão do zero a dez. As orientações seguidas pela professora partem da direção e orientação pedagógica, consequentemente, segue as orientações da 19ª Gered, que, por sua vez, segue os direcionamentos da Secretaria Estadual de Educação. Em particular, na sua realidade de alunos e de mediações que promoveu em suas aulas, procurou elaborar atividades voltadas ao cotidiano do aluno: conversas, interpretações de imagens, prova escrita e apresentações na escola. As provas ocorrem duas por bimestre; é uma prescrição do diretor.

Nos aspectos relacionados às articulações das práticas de ensino com o uso dos LD, pude, novamente, perceber, através de suas palavras,

a existência de algumas diferenças entre as duas professoras. Em relação às questões que permeiam o uso dos LD, posso citar: a escolha dos LD a cada três anos; como utilizaram os LD em suas respectivas práticas no cotidiano escolar e a definição de LD por parte de cada professora.

Quanto à definição do LD, a professora Maria o considera um material rico e maravilhoso. Para ela, a importância que se deve dar os LD não tem fronteiras, limites geográficos, pois, segundo suas palavras, é um material que lhe dá a oportunidade de viajar, conhecer lugares, mesmo sabendo que para jamais tenha viajado para esses lugares. Por suas colocações, percebi a importância e o entusiasmo que dá ao LD.

A professora Joana definiu um LD como importante transmissor de conhecimento, um veículo, uma fonte de saber científico. Em sua concepção e realidade de trabalho, foi através deles que os conceitos abstratos se tornaram reais para o momento de ensino e aprendizagem na disciplina de história.

Nessa teia de posicionamentos, as professoras expõem as suas atitudes no uso dos LD em suas aulas. No que diz respeito às aulas, uma delas, a professora Joana, admitiu que, apesar de habilitada em Pedagogia, não era professora de História; quanto aos seus tempos de aluna, lembra não ter tido bons professores de História. Planeja suas com base nos conhecimentos do LD. Os textos, as atividades, as provas são todas baseadas no que o LD traz para a turma em relação ao conteúdo de História. Por último, fez um alerta: se foram boas ou ruins, ela não sabe em julgar, mas os utilizou.

A professora Maria encara o LD encara o LD como parceiro, como uma ferramenta de auxílio no cotidiano escolar, seja na disciplina de história, seja nas demais. Pelo LD, ela procura fazer com que seus alunos viagem no tempo e no espaço. Ela aproveita os textos, as atividades e ideias para fazer suas avaliações. Trabalha o plano de curso e tem o LD como um ponto de partida e de chegada.

Para a professora Joana, o que é bom não deve ser descartado em nome do “novo”; não é porque o LD, autores e editoras fizeram propagandas em torno de inovações e mudanças radicais que ela é obrigada a adotar os textos escolhidos. Isso não garante sucesso e qualidade para ninguém. Escolheu o LD que possuía uma linguagem clara, objetiva e de fácil compreensão. Se a coleção anterior estivesse nesses padrões, ela sem sombra de dúvida continuaria com a mesma coleção, com os mesmos autores e editoras. A abordagem desta última questão foi praticamente a mesma por parte das duas professoras.

Penso que a questão do uso dos LD é muito mais complexa do que se pensa. Além de polêmico e provocador, é um tema que pode ser

analisado por vários ângulos e argumentos. A propósito das questões lançadas nas páginas anteriores, Circe Bittencourt, em uma entrevista dedicada aos professores, fez uma bela definição do que viria ser um bom LD. Para ela, “o bom livro didático é aquele usado por um bom professor” (BITTENCOURT, 2014, p. 27). Tal definição pode servir muito bem para uma reflexão em relação aos posicionamentos levantados pelas duas professoras nas páginas anteriores.

Por último, e não menos importante, acho prudente um pequeno espaço para que eu possa analisar a relação das memórias das professoras e o ensino escolar de História. Com esse intuito, quando pedi que me falassem um pouco sobre o seu tempo de escola, mencionaram lembranças, memórias coletivas, na perspectiva de memória enquadrada. De meu ponto de vista, um exemplo desse “enquadramento da memória” em relação ao ensino escolar de História pode ser percebido da seguinte maneira:

Nesse sentido, não seria imprudente pensar que as professoras, em seus “tempo de escola” e de formação passaram por um processo de enquadramento da memória em relação ao ensino de História e a História nacional; as mesmas foram seres de um tempo em que o ensino escolar possuía a missão de ser um ensino de cunho patriótico e nacionalista. Além desse aspecto, outro fato que marca essa questão, são as metodologias de ensino utilizadas nas suas épocas de escola, copiar textos, memorizar datas, nomes, ação e reação de personagens da nação e da “grande” história era muito ensinado e praticado no ensino escolar de História. Dessa forma, não causaria estranhamento se esse tipo de ensino continuasse em suas vidas profissionais nos dias atuais, talvez seguindo as mudanças dos tempos e das sociedades, mas na sua essência, com a mesma perspectiva, seguindo datas comemorativas, atividades festivas, datas, fatos e nomes.⁶³

Por fim, como disse a pesquisadora Ione Ribeiro Valle em suas pesquisas sobre Pierre Bourdieu: “Nem Deus, nem mestre e profeta!

⁶³ Anotações de pesquisa.

Essa nos parece ser a melhor forma de dialogar” (VALLE, 2008, p. 114).

Penso que minha pesquisa de mestrado também tenha esse propósito. Não alimento a pretensão de ser o grande mestre ou um profeta da educação; não tenho como intuito formular um escrito que livre a educação de todas as suas mazelas, mas apenas o objetivo de criar espaços para algumas reflexões em torno da prática de ensino de História e da utilização dos LD. É com esse intuito, de refletir sobre o que aconteceu no momento da pesquisa, que compartilho da necessidade de ampliar e melhorar os processos de formação continuada instituídos para os professores da educação básica. Esse é o caminho para que nós, professores – incluo-me nesse rol, pois, antes de tudo, sou professor –, possamos nos aperfeiçoar cada vez mais, para que a profissão docente não se preocupe com saberes separados em forma de “caixinhas” de disciplinas isoladas uma das outras. Não defendo a ideia de que o professor tenha que saber tudo e todas as disciplinas, que deva ser catedrático, mas que tenha novos contatos científicos e técnicos com os demais saberes da realidade de uma escola e não só com os conhecimentos da sua área.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia, Maria; SILVA, André, Charles, Melo, de; ALVES, Ronaldo, Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Language Learning, 2010.

AZEVEDO, Patrícia, Bastos. O desafio do ensino de história nas séries iniciais e a questão do nacionalismo. In: **Rev. Atos de Pesquisa em Educação**. v. 5, n. 3, set./dez. 2010. p. 338-355.

BASTOS, Camara, Helena, Maria. Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta. In: MIGNOT, Venâncio, Chrystina, Ana; CUNHA, Maria Teresa. **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). In: **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004. p. 475-491.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Produção didática de História: trajetórias e pesquisas. In: **Rev. de História**, São Paulo, n. 164, jan./jul. 2011. p. 487-516.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BURKE, Peter. História com memória social. In: **Variedades de História Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro/RJ: DIFEL, 1990.

_____. Defesa e ilustração da noção de representação. In: **Rev. Fronteiras**, Dourados/MS, v. 13, n. 24, jul./dez. 2011. p. 15-29.

_____. Uma trajetória intelectual: livros, leituras e literaturas. In: ROCHA, João, César, Castro, de. (Org.). **A força das representações: história e ficção**. Chapecó/SC: Argos, 2011. p. 21-53.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Rev. Teoria & Educação**. 1990. p. 177-229.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Rev. Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, set/dez, 2004. p. 549-566.

CUNHA, Santos, Teresa, Maria. In: MIGNOT, Venâncio, Chrystina, Ana; CUNHA, Santos, Teresa, Maria. (Org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo. ed: Cortez, 2003.

FERNANDES, Calazans, Terra, Antônia de. Livros didáticos em dimensões e simbólicas. In: **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004. p. 531-534.

FERNANDEZ, Raimundo Cuesta. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

FIORI, Neide. Livro didático: reflexões envolvendo autoria, conteúdo e teoria. In: **Rev. Travessias**, 2009. p. 86-108.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e; VEIGA, Greive, Cynthia. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **História & ensino de história**. Belo Horizonte: Ed: Autêntica, 2006.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: EDUSC; Uberlândia: EDUFU, 2004.

_____. Dos antigos manuais escolares aos modernos livros didáticos de história (Brasil, décadas de 1960 a 1990). In: SILVA, Cristiani Bereta da.; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **Ensino de história, memória e culturas**. Curitiba/PA. Ed: CRV, 2013. p. 93-113.

HALBWACVHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMANN, Regina. Livro didático, matéria da literatura. In: _____; _____. (Org.). **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

LOZANO, Aceves, Eduardo, Jorge. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 15-25.

MARTINS, Lobato, Marcos. **História Regional**. In: PINSKY, Bassanezi, Carla. (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 73-93

MUNAKATA, Kazumi. In: ABREU, Márcia. (Org.). **Leitura, História e História da Leitura**. São Paulo. Ed: Mercado das Letras, 1999.

NAPOLITANO, Marcos. Cultura. In: PINSKY, Bassanezi, Carla. (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 73-93.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História 10**. Rev. do Programa de estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, SP, 1993.

NOVOA, Antônio. **O Regresso dos Professores**. s. l., s.n., 2011.

_____. Por uma nova história comparada da educação. In: **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 10, n. 1, jan./jun. 2009. p. 3-15.

_____. **Vidas de professores**. Porto/Portugal. Ed: Porto, 2002.

_____. **Profissão professor**. Porto/Portugal. Ed: Porto, 1999.

OLIVEIRA, Dias, Margarida, Maria, de. Livros didáticos de História: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural. In: PAVÃO, Carlos Antônio. (Org.). **O livro didático em questão**. In: Rev. Tv Brasil. 2002. p. 38-48.

OTTO, Clarícia. História(s) nos anos iniciais da educação básica: experiência, memória e narrativa. In: SILVA, Cristiani Bereta da.; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **Ensino de história, memória e culturas**. Curitiba/PA. Ed: CRV, 2013. p. 169-189.

_____; GIACOMINI, Melo, Raquel, de. Educação patriótica como ensino de História. In: **Rev. Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, jan./jul., 2010. p. 199-212.

PENTEADO, Dupas, Heloísa. **Metodologia de ensino de História e Geografia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Rev. Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. p. 3-15.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 8^a. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 15-25.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: formação docente para educação infantil e séries iniciais**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. In: **Rev. Caderno Espaço Feminino** (UFU), v. 17, jan./jul. 2007. p. 219-246.

_____; GASPARINI, Helena M. Livro didático e memória – a construção do saber escolar sobre História de Santa Catarina nas primeiras décadas do século XX. In: **Rev. Cadernos do Aplicação da UFRGS**. Porto Alegre, v. 23, n. 1, jan./jun. 2010. p. 35-62.

_____. Programas de ensino catarinense na primeira república e o código disciplinar da História. In: MORGA, Emílio, Antônio. (Org.). **História, Cidade e Sociabilidade**. Itajaí/SC. Ed: Casa Aberta 2011.

SIMAN, Lara Castro de Mara. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Afonso, Paulo. (Org.). **Ensino de História e educação**. Ed. UNIJUÍ, 2004. p. 85-107.

TEIVE; Gladys, Mary, Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. **A escola da república: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1991-1918)**. Campinas/SP. Ed. Mercado das Letras, 2011.

_____. **Uma vez normalista, sempre normalista: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico – Escola Normal Catarinense 1911-1935**. Florianópolis. ed: Insular, 2008.

TOLEDO, Tursi, Leopoldino, Maria Aparecida. A história ensinada sob o império da memória: questões de história da disciplina. In: **Rev. História. São Paulo**, v. 23 (1-2), 2004. p. 13-32.

VILLELA, Heloisa Santos de Oliveira. Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Camara, Helena. (Org.). **História e memórias da educação no Brasil: Século XIX**. v. II. Petrópolis/RJ. Ed. Vozes, 2005.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ZAMBONI, Ernesta. Encontros Nacionais de Pesquisadores de História – Perspectivas. In: ARIAS, Neto, Miguel, José. (Org.). **Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História**. Londrina: 19AtritoArt, 2005.

Sites:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Guia de livros didáticos – PNLD 2013: história. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2012. Endereço eletrônico e acesso.

Dissertações e teses

ALVES, Ronaldo, Cardoso. **Representações sociais e a consciência histórica**. 2006. Dissertação. FE/USP. São Paulo.

_____. **Aprender história com sentido para a avida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 2011. Tese. FE/USP. São Paulo.

BUENO, João Batista, Gonçalves. **Representações iconográficas em livros didáticos de história.** 2003. Dissertação. FE/UNICAMP – Campinas.

FRANCO, Aléxia, Pádua. **Apropriação docente dos livros didáticos de história das séries iniciais do ensino fundamental.** 2009. Teses. FE/UNICAMP – Campinas.

NAKAMOTO, Pérsio. **A configuração gráfica do livro didático: um espaço pleno de significados.** 2010. Tese - FE/USP – São Paulo.

NUNES, Silma do Carmo. **O pensado e o vivido no ensino de história.** 2001. Tese - FE/UNICAMP – Campinas.

RODRIGUES, Melissa Haag. **Imagens lidas e palavras ditas: o papel mediador do livro didático para a criança.** 2009. Dissertação. CEART/UDESC - Florianópolis.

ROGÉRIO, Rosa Maria, de Freitas. **Caminhos de professoras: o desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2008. Dissertação. FE/USP – São Paulo.

SCHATZMANN, Marilene. **Artes de viver, artes de aprender: o ensino de história na trajetória de duas professoras de anos iniciais.** 2010. Dissertação. UFSC – Florianópolis.

ZIMMERMANN, Anelise. **As ilustrações de livros infantis: o ilustrador, a criança e a cultura.** 2008. Dissertação. CEART/UDESC – Florianópolis.

Livros Didáticos:

OLIVEIRA, Heloisa Amaral Dias de; BARALDI, Glaucimara da Silva. **Projeto Descobrir: história, 4º ano.** 2. ed. São Paulo/SP. Ed: Saraiva, 2011.

_____; _____. **Projeto Descobrir: história, 5º ano.** 2. ed. São Paulo/SP. Ed: Saraiva, 2011.

FRANÇA, Cynthia Simioni. **Estudando a História de Santa Catarina: 4º e 5º ano. v. único**, 1. ed. São Paulo/SP. Ed: Moderna, 2011.

Outras fontes:

Professora Joana. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul. 2013.

Professora Maria. Entrevista concedida a David de Souza João em: 29 jul.2013.

19ª Gered. Plano de curso anual de história.

PPP – Projeto político pedagógico da EEB Primavera. 2013.

PPP – Projeto político pedagógico da EEB Verão. 2013.

ANEXO A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. INSTITUIÇÃO DE ENSINO

- Nome da escola.
- Município.
- Endereço.

2. PROFESSOR

- Nome.
- Tempo de experiência no magistério.
- Disciplina que leciona.
- Regime de trabalho.
- Carga horaria.
- Formação (graduação, pós graduação e outros).

3. ENSINO DE HISTÓRIA

- 1 Quais as metodologias de ensino utilizadas nas aulas de História para as turmas do 4º e 5º ano dos anos iniciais?
- 2 Quais os recursos didáticos e tecnológicos que você mais utiliza durante a sua prática?
- 3 Você lembra como sua professora utiliza os livros de História no seu tempo de escola?
- 4 No seu tempo de escola, quais as atividades eram feitas com os livros didáticos de História?
- 5 Você na condição de professora, utiliza os livros didáticos de História? Qual coleção? Sua procedência? Como chegou a essa coleção?
- 6 Como você utiliza os livros didáticos nas aulas de História?
- 7 Na sua avaliação, qual a importância dada por seus alunos aos livros didáticos de História?
- 8 Qual a sua definição em relação aos livros didáticos.
- 9 Como você explica o processo de escolha dos livros didáticos? Em sua escola como ele ocorre?
- 10 Como você avalia a participação da escola e da disciplina de História e sua como professora no processo de formação de alunos críticos?

- 11 Qual a importância da teoria histórico cultural no processo de ensino aprendizagem?
- 12 Como a escola pensa o que está no PPP? Como você confecciona suas avaliações nas aulas de História?
- 13 Como você percebe o contato dos seus alunos com os conhecimentos históricos ensinados durante as aulas?
- 14 Qual sua avaliação em relação ao planejamento anual de ensino de História que vem da Gered para as escolas? Como você participou desse documento?
- 15 Na sua opinião, qual a importância do PPP? Como ele foi elaborado em sua escola? Qual foi a sua participação?