

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**Título: Apropriação docente dos livros didáticos de História  
das séries iniciais do ensino fundamental**

Autora: Aléxia Pádua Franco

Orientadora: Profa. Dra. Ernesta Zamboni

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em 27 de fevereiro de 2009, sob orientação da Profa. Dra. Ernesta Zamboni, na área de Concentração “Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte”.

CAMPINAS  
2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Franco, Aléxia Pádua.

F848a Apropriação docente dos livros didáticos de história das séries iniciais do ensino fundamental / Aléxia Pádua Franco. – Campinas,SP: [s.n.], 2009.

Orientador : Ernesta Zamboni.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Apropriação. 2. Ensino de história 3. Livro didático. 4. Formação docente. 5. Ensino fundamental. I. Zamboni, Ernesta. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-105/BFE

**Título em inglês :** Teachers appropriations of textbooks of history of the elementary school

**Keywords :** Appropriation ; Teaching of history ; Textbook ; Teaching formation ; Basic education

**Área de concentração :** Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

**Titulação :** Doutor em Educação

**Banca examinadora :** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ernesta Zamboni (Orientadora)

Prof. Dr. Décio Gatti Júnior

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Norma Sandra de Almeida Ferreira

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José Pereira Monteiro de Almeida

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marizete Lucini

**Data da defesa:** 27/02/2009

**Programa de Pós-Graduação :** Educação

**e-mail :** [alexiapadua@centershop.com.br](mailto:alexiapadua@centershop.com.br)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Título: Apropriação Docente dos Livros Didáticos de História das séries iniciais  
do ensino fundamental**

Autora: Aléxia Pádua Franco  
Orientadora: Profa. Dra. Ernesta Zamboni

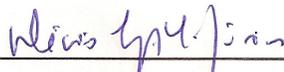
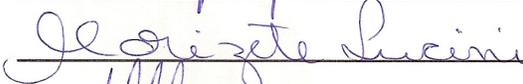
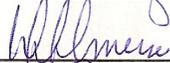
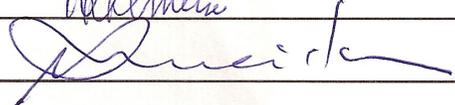
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida  
por Aléxia Pádua Franco e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 27 de fevereiro de 2009

Assinatura: .....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2009

## RESUMO

O objetivo central desta pesquisa foi investigar a apropriação, por professoras das séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Minas Gerais, de livros didáticos de História recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2004, em sua utilização em sala de aula, analisando os limites e as possibilidades deles contribuírem para a formação de professoras que valorizem e construam um ensino de História que rompa com a tradição dos Estudos Sociais.

As reflexões foram encaminhadas através do cruzamento de discussões teóricas sobre os conceitos de cultura escolar, saber histórico, livro didático, apropriação, saberes e práticas docentes com dados e indícios coletados em uma pesquisa etnográfica, realizada em quatro turmas de 3ª série, durante todo o ano letivo de 2005. A pesquisa envolveu professoras de quatro escolas estaduais de Uberlândia, que adotavam o livro *Viver e aprender História*, tinham mais de 15 anos de magistério e participavam dos cursos de formação em serviço oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação.

As análises desta pesquisa inseriram-se no movimento investigativo que procura refletir sobre as interações e enfrentamentos entre as propostas dos gestores das políticas educacionais e a dinâmica das instituições escolares e dos saberes docentes. Têm como pressuposto a idéia de que as escolas e seus agentes não são *tabulas rasas*, que podem ser moldadas, sem resistência, por especialistas e reformadores, mas são lugares e atores educacionais, que têm uma cultura própria, tradições que reinterpretam as reformas propostas conforme os interesses e necessidades da comunidade escolar em que atuam.

Verificou-se que, na apropriação do livro, as professoras apenas tangenciaram as novas propostas para o ensino de História, que sugerem o rompimento com a tradição dos Estudos Sociais. Elas fizeram uma superposição entre o “tradicional” e o “inovador” no tratamento das fontes, do tempo histórico e dos sujeitos históricos, com a balança pendendo mais para a permanência do tradicional ensino de uma história fragmentada, que não permite a compreensão do processo histórico e dos conflitos sociais que o movem, e que não desenvolve, nos alunos, as habilidades necessárias para o pensamento histórico crítico e autônomo. Isto ocorreu devido a duas problemáticas maiores: a permanência da tradição dos Estudos Sociais nas práticas docentes de professoras polivalentes, sem formação específica em História e as limitações do próprio livro distribuído pelo PNLD, para conduzir de forma adequada a formação do pensamento histórico crítico.

Assim, concluiu-se que investir na mudança dos livros didáticos não é suficiente para mudar o cenário do ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental, pois as professoras interferem tanto nas decisões da editora do que publicar quanto no uso do livro em sala de aula, ao se apropriarem dele conforme os saberes, práticas e valores acumulados ao longo de sua formação pessoal e profissional. É necessário investir diretamente na melhoria das condições de trabalho e formação das professoras, sem desconsiderar o que essas fazem e sabem, mas sim trazendo à tona a historicidade de seus saberes experienciais, que interferem na maneira como elas traduzem as prescrições curriculares que chegam à escola através dos livros didáticos e, a partir daí, repensá-los.

Palavras-Chave: Apropriação, Ensino de História, Livro Didático, Formação Docente, História Local e Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

FRANCO, Aléxia Pádua. Teachers' Appropriations of Textbooks of History of the elementary school. Doctoral Thesis. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

The objective of this research was to investigate the appropriation, by teachers from public schools of Minas Gerais, of History textbooks recommended by the PNLD 2004, in his use in classroom, analysing the limits and the possibilities of their contribution to the formation of teachers who value and build a teaching of History that breaks with the tradition of the Social Studies.

The reflections were directed through the crossing of theoretical discussions on the concepts of school culture, historical knowledge, text book, appropriation, knowledge and teaching practices, with data collected in an ethnographic research conducted in four classes from 3<sup>rd</sup> grade, throughout all the school year of 2005, involving teachers of four schools of Uberlândia that adopted the textbook *Viver e Aprender História*, who had more than 15 years of teaching and who had participated of the courses of formation in service offered by the State Department of Education.

The analyses of this research had been inserted in the movement that thinks about the confrontations between the proposals of the managers of the educational politics and the dynamics of the school and the empirical knowledge of teachers. They have the idea that the school and its agents are not *tabulas rasas* who can be molded without resistance for educational reformers, but are educational places and actors that have a proper culture that adapt the reforms proposals in agreement the necessities of the school community where they act.

It was verified that, in the appropriation of the textbook, the teachers simply touch the new proposals for the teaching of History that suggest the breakage with the tradition of the Social Studies. They did a superposition between the "traditional" and the "innovative" in the treatment of the sources, of the historical time and of the historical agents, with the balance hanging more for the permanence of the traditional teaching of History, which does not allow the understanding of the historical process and of the social conflicts that move it and that do not develop the necessary skills for the historical thought. This occurred due two major problems: the permanence of the tradition of the Social Studies in teaching practices of teachers without specific formation in History, and the limitations of the textbook distributed by the PNLD to adequately drive the formation of the critical historical thought.

So, it was concluded that to invest in the change of the textbooks is not sufficient to change the scene of the teaching of History in the initial series of the basic education, therefore the teachers interfere as much in the decisions of the publisher of what to publish, as in the use of the book in classroom. It is necessary to invest straightly in the improvement of the conditions of work and formation of the teachers, without disregarding what these do and know, but bringing forth the history of experiential knowledge of teachers which interfere in the way like they translate the curriculum prescriptions that arrive at the school through the textbooks.

Keywords: Appropriation, Teaching of History, Textbook, Teaching Formation, Local History and Basic Education.

“O que são as palavras postas em um livro?

O que são esses símbolos mortos?

Nada absolutamente.

O que é um livro se não o abirmos?

É simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas...



**Ilustração 1 - Biblioteca de uma das escolas pesquisadas, no início do ano letivo, antes dos livros do PNLD serem entregues aos alunos. Foto de Aléxia Pádua Franco, 16/02/2005.**

...mas se o lemos acontece algo estranho, creio que muda a cada vez...”

(Jorge Luis BORGES, 1978)



## AGRADECIMENTOS

Aos colegas de trabalho da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, principalmente às professoras da área de História, e à Direção, pelo apoio e incentivo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes pela bolsa de estudo concedida através do Programa de Incentivo à Qualificação Docente.

Aos professores e colegas do Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas, pelos estudos e reflexões coletivas.

Aos participantes do grupo Memória, em especial, Marizete, Sandra, Raquel, Daniel, Arthur, Alexandre Tadeu, Magda, Ilka, Sônia, Cida, Elison, Aida, pelo acolhimento, amizade e pelas discussões teóricas e sugestões bibliográficas.

Às professoras, que aceitaram participar desta pesquisa e por terem-me recebido de braços abertos; também aos alunos, diretores e supervisores das escolas em que elas atuavam, pela disponibilidade em fornecer as informações imprescindíveis para a realização deste trabalho.

À equipe editorial da Saraiva, pelo interesse em dialogar sobre a complexa tarefa de produzir e publicar livros didáticos.

Ao Prof<sup>o</sup> Elian Alabi Lucci, autor da coleção *Viver e Aprender História*, por ter compartilhado suas experiências no processo de elaboração de livros didáticos.

À Profa. Circe Maria Fernandes Bittencourt por, na banca de qualificação, ter contribuído para o amadurecimento das reflexões e da escrita do trabalho.

À Profa. Norma Sandra de Almeida Ferreira, tanto pelo esmero com que ministrou, junto à Profa. Lilian Lopes Martin da Silva, a disciplina *Cultura, Educação e Leitura* quanto pela leitura criteriosa deste trabalho nas bancas de qualificação e defesa.

Aos professores Décio Gatti Júnior, Marizete Lucini, Maria José Pereira Monteiro de Almeida, Lilian Lopes Martin da Silva, Maria Aparecida Bergamaschi e Sandra Regina Ferreira de Oliveira, pelo interesse e disponibilidade em participar da avaliação deste trabalho.

Ao meu pai, Vicente, e minha mãe, Vera, pelo exemplo de responsabilidade e compromisso, pelo apoio emocional e pelo constante incentivo aos estudos.

Às minhas irmãs, Ada e Andréa, e aos meus sobrinhos Gabriela, Bruno e Otávio, pelo carinho e consideração. Em especial à Marcela, pelas acomodações “5 estrelas” em Campinas.

Ao meu marido Carlos Augusto e aos meus filhos, Ítalo e Sofia, pelo apoio e paciência.

Aos meus “amigos para sempre”, Claudia, Regina, Bento, Ronaldo e Mônica pelos momentos de descontração.

A todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho e, especialmente, à Profa. Ernesta Zamboni, pela orientação criteriosa, pela dedicação e estímulo, pelo carinho e amizade.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	23
-------------------------	----

### **CAPÍTULO I**

<b>EXPLORANDO O QUEBRA-CABEÇA: entre peças e imagens</b> .....	33
1.1- À procura das peças do quebra-cabeça: metodologia e procedimentos da pesquisa	
1.1.1- Investigando a apropriação por meio da pesquisa etnográfica.....	33
1.1.2- Definindo os atores da pesquisa.....	35
1.1.3- Da coleta das fontes de pesquisa à escrita do texto etnográfico.....	39
1.2- Imagem inicial do quebra-cabeça: um arcabouço teórico.....	51
1.2.1- Cultura escolar, saber histórico e o livro didático.....	51
1.2.1.1- As políticas públicas sobre o livro didático no Brasil.....	56
1.2.1.2- Trajetória dos livros didáticos de História no Brasil.....	64
1.2.2- A apropriação docente dos livros didáticos: significado e crescimento das pesquisas.....	76
1.2.2.1- O conceito de apropriação .....	76
1.2.2.2- Pesquisas sobre livro didático no Brasil: o lugar da apropriação.....	81
1.2.3- Saberes e práticas docentes.....	89

### **CAPÍTULO II**

<b>RECONHECENDO AS PEÇAS DO QUEBRA-CABEÇA: as professoras e os autores do livro</b> .....	93
2.1- Cores e formatos das peças: o perfil das professoras .....	94
2.1.1- O contexto escolar de Uberlândia e os estabelecimentos escolares pesquisados.....	94
2.1.2- Trajetória profissional das professoras.....	98
2.1.3- Arquitetura da prática docente.....	102
Organização do tempo escolar e lugar reservado para o ensino de História.....	102
Planejamento das aulas e material didático utilizado.....	107

2.2-	Formatos e cores das outras peças: o saber histórico escolar prescrito na coleção <i>Viver e aprender História</i> .....	108
2.2.1-	O contexto de adoção da coleção .....	108
2.2.2-	Profª Elian: de professor a autor de livros didáticos de História e Geografia na Editora Saraiva .....	114
2.2.3-	Os livros do Profº Elian e as políticas públicas para o livro didático: convergências e divergências .....	118
2.2.4-	O Livro do professor na Coleção <i>Viver e aprender</i> : “a quem será que se destina?” .....	136

### **CAPÍTULO III**

	<b>COMBINANDO AS PEÇAS DO QUEBRA-CABEÇA: o saber histórico escolar construído em sala de aula a partir da apropriação docente do livro</b> .....	143
3.1-	O ensino da História Local nas prescrições do saber histórico escolar.....	143
3.2-	O uso do livro didático no ensino da História do Local.....	151
3.3-	A apropriação do livro pela Profa. Ana: o cruzamento de diferentes fontes de saber no ensino da história do local.....	164
3.4-	A apropriação do livro pela Profa. Maura: entre o reproduzir e o adaptar.....	181
3.5-	A apropriação do livro pela Profa. Zilda: inventando uma nova ordem .....	192
3.6-	A apropriação do livro pela Profa. Cecília: transformando o livro de História em livro de Leitura.....	205
3.7-	A apropriação docente do livro didático: das singularidades ao movimento mais geral...218	

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

	<b>O QUEBRA-CABEÇA MONTADO: tensões entre os saberes e práticas docentes e as prescrições do livro didático</b> .....	227
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	241
	<b>ANEXO</b> .....	261
	ANEXO 01- Livros didáticos de história distribuídos pelo PNLD/2004.....	261
	ANEXO 02- Livros didáticos PNLD/2004 - Editora Saraiva.....	263

ANEXO 03- Escolas Estaduais de Uberlândia com professoras de 1ª a 4ª séries cursistas do <i>Veredas/ Livros didáticos de história adotados.....</i>	265
ANEXO 04- Livros didáticos de História do PNLD/2004 adotados nas escolas estaduais de Uberlândia com professoras cursistas do <i>Veredas.....</i>	269
ANEXO 05- Roteiro da entrevista com membro da equipe editorial da Saraiva .....	271
ANEXO 06- Roteiro de entrevista com Profº Elian Alabi Lucci.....	273
ANEXO 07- Termos de cessão.....	275
ANEXO 08- Autorização da direção da escola.....	277
ANEXO 09- Autorização das professoras.....	279
ANEXO 10- Matriz Curricular do <i>Veredas.....</i>	281



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE	– Conselho Estadual de Educação.
CDHIS	– Centro de Documentação e Pesquisa em História da Universidade Federal de Uberlândia.
Cemepe	– Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, da Secretaria de Educação de Uberlândia.
CNLD	– Comissão Nacional do Livro Didático, instituída em 1938.
CNMC	– Comissão Nacional de Moral e Civismo.
E.E.	– Escola Estadual.
EMC	– Educação Moral e Cívica.
FAE	– Fundação de Assistência ao Estudante, ligada ao Ministério da Educação.
FNDE	– Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação.
Fename	– Fundação Nacional do Material Escolar.
INAE	– Instituto Nacional de Atendimento ao Estudante.
LDB	– Lei de diretrizes e Base da Educação Nacional.
MEC	– Ministério de Educação (Brasil).
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental, publicado em 1997, pelo MEC.
PLID	– Plano do Livro Didático.
Plidef	– Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental.
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático.
PNLD 2004	– Programa Nacional do Livro Didático que avaliou e distribuiu os livros didáticos utilizados de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, de 2004 a 2006.
Procap	– Programa de Capacitação de Professores, da Secretaria de Educação de Minas Gerais.
Procap Fase I	– Programa de Capacitação de Professores, da Secretaria de Educação de Minas Gerais, realizado durante o ano de 1998, para as áreas de Português, Matemática e Reflexões sobre a Prática Pedagógica.

Procap Fase II	– Programa de Capacitação de Professores “Fase Sagarana”, da Secretaria de Educação de Minas Gerais, realizado durante o ano de 2001, para as áreas de História, Geografia e Ciências Naturais.
Proeb	– Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica de Minas Gerais.
SEE/MG	– Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.
Simave	– Sistema Mineiro de Avaliação da Educação.
UFU	– Universidade Federal de Uberlândia.
<i>Veredas</i>	– Curso de Formação Superior de Professores, Projeto Veredas, voltado para professoras em serviço que não tinham curso superior, realizado de fevereiro de 2002 a julho de 2005, pela SEE/MG.
<i>Viver e aprender</i>	– Coleção didática <i>Viver e aprender História</i> , de Elian Alabi LUCCI e Anselmo Lázaro BRANCO, da editora Saraiva.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Avaliação resumida dos livros de Estudos Sociais e História de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª série.....	72
Gráfico 2 – Avaliação geral dos livros de História.....	73
Gráfico 3 – Avaliação dos livros de História de 1ª a 4ª séries.....	74
Gráfico 4 – Avaliações dos livros de História de 5ª a 8ª séries .....	74
Gráfico 5 – Ideb 2005 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.....	95
Gráfico 6 – Escolha docente dos livros didáticos no PNLD 97.....	109
Gráfico 7 – Escolha docente dos livros didáticos no PNLD 98.....	109
Gráfico 8 – Aulas de História e uso do livro <i>Viver e aprender</i> .....	152
Gráfico 9 – Temas trabalhados nas aulas de História e material didático utilizado.....	157

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pesquisas sobre livros didáticos apresentadas em eventos científicos nos anos 2000 .....	87
Tabela 2 – Identificação das escolas e professoras que participaram da pesquisa.....	94
Tabela 3 – Levantamento de aulas de História previstas, ministradas e observadas.....	103
Tabela 4 – Paradoxos entre a avaliação do PNLD e a escolha dos livros didáticos pelas professoras.....	112
Tabela 5 – Uso do livro <i>Viver e aprender</i> nas aulas de História.....	153
Tabela 6 – Materiais didáticos utilizados nas aulas de História sobre História do Local.....	160
Tabela 7 – Comparação de ilustrações da Profa. Ana e do livro <i>Viver e aprender História</i> .....	168



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1	Biblioteca da uma das escolas pesquisadas, no início do ano letivo, antes dos livros do PNLD serem entregues aos alunos.....	09
2	Alunos da Profa. Ana e da outra professora da 3ª série em trabalho de campo no Museu Municipal de Uberlândia.....	46
3	Alunos da Profa. Maura realizando a última avaliação de História do ano.....	46
4	Alunos da Profa. Cecília realizando trabalho em grupo relativo à seção "Para Começar" do livro <i>Viver e Aprender História</i> , Unidade 1.....	47
5	Alunos da Profa. Zilda realizando atividade introdutória da Unidade 3 do livro de História: "O que é viver em sociedade?".....	47
6	Mapa dos bairros de Uberlândia.....	96
7	Capa da 5ª edição da <i>Coleção Viver e aprender Estudos Sociais</i> , 1996 .....	125
8	Capa da <i>Coleção Viver e aprender História e Geografia</i> , PNLD 2001.....	125
9	Capa da <i>Coleção Viver e aprender História e Geografia</i> , PNLD 2004.....	125
10	Imagem do livro da 3ª série da coleção <i>Viver e aprender Estudos Sociais</i> , 1996, p. 65....	131
11	Imagem do livro da 1ª série da coleção <i>Viver e aprender História e Geografia</i> , 1999, p. 61-62.....	132
12	Profa. Cecília trabalhando o livro de História com seus alunos de 3ª série.....	154
13	Profa. Zilda trabalhando o livro didático do PNLD com seus alunos de 3ª série.....	154
14	Profa. Ana lendo e comentando texto da Unidade 3 do livro <i>Viver e aprender História</i> ...	155
15	Profa. Maura lendo a introdução do livro didático de História (p.3) para seus alunos.....	155
16	Aluno da Profa. Maura realizando atividades com o livro de História.....	155
17	Alunos da Profa. Maura realizando atividades com o livro de História.....	155
18	Alunos da Profa. Ana e da outra turma de 3ª série da sua escola, no Museu Municipal de Uberlândia, durante aula do dia 6 de junho de 2005.....	161
19	Alunos da Profa. Zilda e da outra turma de 3ª série de sua escola, no Museu Municipal de Uberlândia, durante aula do dia 25 de agosto de 2005.....	161
20	Profa. Ana e sua aluna, em aula de História de 24 de fevereiro de 2005, quando foram trabalhadas fotos antigas do município de Uberlândia.....	162
21	Aluna da Profa. Maura ao consultar texto produzido por professoras do CEMEPE reproduzido pela professora e entregue para cada aluno colar no caderno.....	163

22	Imagens retiradas do livro da 3ª série da coleção <i>Viver e aprender Estudos Sociais</i> , PNLD 1997/1998, p. 21.....	170
23	Homenagem aos 117 anos de Uberlândia publicada no Jornal CORREIO, Uberlândia, 31/08/2005, p. A20 .....	199

## INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é sobre a apropriação docente dos livros didáticos de História, nas séries iniciais do ensino fundamental, e sua relação com o processo de valorização e construção de um ensino desta disciplina escolar que rompa com a tradição dos Estudos Sociais.

Quando iniciei a realização desta pesquisa, em 2004, atuava como professora de História da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia há quase 12 anos. Ministrava aulas para o 2º, 3º e 4º ciclos<sup>1</sup> do ensino fundamental, participando de projetos de extensão voltados prioritariamente para a formação inicial e continuada de professores(as) de História do ensino fundamental em todos os seus níveis, além de orientar monografias sobre o ensino de História.

Naquela ocasião, na maioria das vezes em que entrava em contato com professoras<sup>2</sup> do 1º e 2º ciclos, durante o desenvolvimento de oficinas e assessorias, ouvia, de algumas, depoimentos como: "Para que ensinar História nas séries iniciais do ensino fundamental, se o importante para as crianças é que elas aprendam a ler, escrever e contar?"; "É difícil ensinar História nas séries iniciais do ensino fundamental, pois não temos material didático e fontes de pesquisa que nos indiquem caminhos de como efetivar, em sala de aula, o que as propostas curriculares criadas a partir dos anos 90<sup>3</sup>, em nível municipal, estadual e federal têm sugerido em termos de metodologia e conteúdo"; "Temos limitações para elaborar materiais didáticos próprios, pois não temos formação específica na área de História e nem condições de trabalho favoráveis para isso"; "Encontramos dificuldades em ministrar História separada de Geografia, deixando os Estudos Sociais de lado, pois desconhecemos a especificidade de cada um desses conteúdos".

Por outro lado, nos estudos que realizava para (re)elaboração de minha prática docente, comecei a perceber, principalmente a partir dos anos 90 do século passado, a ocorrência de mudanças significativas em materiais didáticos, instrumentos de avaliação do ensino das séries iniciais, cursos de formação em serviço de professoras, programas de TV laborados para auxiliar

---

<sup>1</sup> Esta denominação de 1º, 2º, 3º e 4º ciclos do ensino fundamental baseia-se na denominação utilizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC a partir de 1997.

<sup>2</sup> A utilização de "professoras" é proposital, pois conforme várias pesquisas sobre a feminização do magistério a partir do século XIX, elas compõem a grande maioria dos educadores que atuam no ensino fundamental, principalmente nos 1º e 2º ciclos.

<sup>3</sup> O PCN, em 1997, oficializou, em nível nacional, o fim dos Estudos Sociais e o retorno ao ensino de História e Geografia nas séries iniciais no ensino fundamental respeitando suas especificidades, como já havia acontecido, em 1993, em Minas Gerais, através do lançamento da nova Proposta Curricular da Secretaria Estadual de Educação.

o planejamento e regência do ensino de História nos 1º e 2º ciclos. Esses programas se baseavam em propostas que buscavam problematizar questões presentes vivenciadas pelos alunos através do estudo do passado, usando diferentes tipos de fontes históricas, destacando as ações e representações dos múltiplos sujeitos históricos em diferentes tempos e espaços, seus conflitos e aproximações, suas diferenças e semelhanças para incentivar a apropriação crítica do conhecimento histórico pelo aluno, ao invés de sua memorização como se fosse uma verdade absoluta. Eu percebia tudo isso, além do crescimento de pesquisas e experiências como as realizadas por Zamboni (1985), Siman (1999, 2003), Coelho (1998), Dutra (2000), Miranda e Costa (2002), Oliveira (2003), que procuravam observar a possibilidade de ensinar História para crianças de 7 a 11 anos, a partir da análise das suas noções de tempo e espaço, de seu processo de aprendizagem, da construção e desenvolvimento de seu raciocínio histórico.

A TV Escola veiculava programas intitulados "As muitas histórias da História", "Nosso tempo e outros tempos", "Semelhanças e diferenças", baseados no "PCN em ação". Em Minas Gerais, em 2001, foi realizado o "Programa de capacitação de professores/Procap – fase Sagarana", cujo material de História contrapunha-se às diferentes formas de interpretar História – "História Tradicional" e "História Nova" – defendendo a importância das professoras planejarem suas aulas conforme a última tendência<sup>4</sup>.

A partir de 2002, o curso de Formação Superior de Professores, Veredas – voltado para professoras em serviço que não tinham curso superior – também discutiu, em seus textos, como o de Gaeta (2002), as várias possibilidades de escrever e ensinar História ao destacar as diferentes maneiras de se abordar os sujeitos históricos, o tempo histórico, as fontes históricas, os objetos da História e os métodos de ensino e pesquisa histórica. O argumento foi sobre a importância de se romper com a História Tradicional baseada no Positivismo, norteando-se pelos caminhos da História Nova. Além disso, o Sistema de Avaliação da Educação Pública de Minas Gerais – Simave – através do Programa de Avaliação da Educação Básica, Proeb/2001 – diagnosticou, através de testes de múltipla escolha, o ensino de História do Estado para pensar metas e planejar ações que melhorem a qualidade dele. Esses testes tinham como base questões que não buscavam verificar como os estudantes de 4ª série, 8ª série e 3º colegial tinham memorizado fatos, datas, nomes ligados à História Oficial, mas sim questões que tinham como pressuposto que:

---

<sup>4</sup>MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Procap – Fase Sagarana. O Fio e a trama da História. pp. 14-21.

[...] o ensino de História e Geografia, antes de se restringir à transmissão vertical e descontextualizada de fatos, precisa oferecer aos alunos condições para que eles percebam que essas duas áreas de conhecimento envolvem uma forma particular de ler e compreender o mundo. Assim, é fundamental estimular habilidades mentais e o desenvolvimento cognitivo, que permitirão ao aluno operar com as diversas condições de obtenção, análise e reconstrução do conhecimento, já que é sujeito histórico de seu presente e de seu espaço imediato [...] (MIRANDA, 2002, p. 8)

O MEC, através do Programa Nacional do Livro Didático, vinha promovendo a publicação e distribuição de livros didáticos que procuravam romper com o ensino de História Tradicional, o que era destacado no PNLD 2004 quando definia como critérios de avaliação dos livros alguns itens como:

[...] o texto didático contribui satisfatoriamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas (observação, compreensão, argumentação, organização, memorização, análise, síntese, formulação de hipóteses, planejamento); [...] desenvolve estratégias que auxiliem o aluno a compreender a realidade social; relaciona o conhecimento novo com a experiência do aluno; problematiza passado e presente; [...] incorpora a renovação historiográfica [...]; contempla a construção de noções e/ou conceitos (como) transformação – permanência, diversidade-unicidade; [...] (apresenta) ausência de estereótipos (como) identificação exclusiva da História a alguns heróis, [...] datas e fatos; identificação da história narrada a uma verdade absoluta; [...] discute a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania (participação do indivíduo na construção coletiva da sociedade, consciência política, atitude crítica, autonomia, etc.); aborda a diversidade das experiências humanas com respeito e interesse; evita privilegiar membros de uma camada social ou os habitantes de uma região do País [...]. (BRASIL, 2003, p. 45-50)

O PNLD 2004 também interrompeu, pelo menos nos materiais didáticos distribuídos para as escolas públicas, a descaracterização da História e da Geografia através dos Estudos Sociais, o que ainda não havia ocorrido no PNLD anterior, apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 já terem separado essas áreas de conhecimento nos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Conforme Coelho (2002, pp. 76-77), ainda no Guia dos Livros Didáticos de 2001/2002, os resultados da avaliação estavam inseridos na área de conhecimento intitulada "Estudos Sociais – Geografia e História" e "a grande maioria dos livros selecionados, neste momento, tinham sido de Estudos Sociais ou de História e Geografia, pois esses, em conjunto, totalizam 52 livros do universo de 68 livros selecionados". Já no PNLD 2004, o edital do processo de avaliação impediu a inscrição de livros de Estudos Sociais ou Geografia e História integradas, forçando a separação das áreas e fazendo com que as editoras investissem em publicações de coleções exclusivas de

História. Desta forma, no Guia do PNLD 2004, os livros de História e os resultados de seu processo de avaliação foram apresentados separadamente dos de Geografia e, conseqüentemente, os professores tiveram que escolher um livro de História e outro de Geografia. O próprio Guia do PNLD 2004 afirma que:

[...] os alunos do ensino fundamental, [...], não terão mais em seu currículo a disciplina Estudos Sociais. A mudança havia sido iniciada já no PNLD 2002, quando a disciplina figurava como opcional, mas já com indicação de que seria substituída por Geografia e História. Com essa medida, consagra-se o desejo que vinha sendo expresso há vários anos pelos especialistas das duas áreas, para que se resguardassem as especificidades de seus respectivos corpos conceituais também no ensino e na elaboração dos livros didáticos. (BRASIL, 2003, p.33)

Enfim, os livros didáticos de História do PNLD 2004 condensaram um período de mudança nas políticas curriculares elaboradas desde os anos 90, as quais oficializaram o fim dos Estudos sociais de 1ª a 4ª séries, ao não permitir mais a publicação de livros de Estudos Sociais, História e Geografia integrados e só aceitar aqueles que tratam essas duas disciplinas de forma específica. Políticas que também criticaram o ensino baseado na História Oficial dos grandes marcos políticos, da memorização de fatos do passado isolados, em prol de um estudo mais reflexivo sobre a atuação de diferentes sujeitos sociais na História, sobre a relação passado/presente.

Ao vivenciar e observar esse movimento, questioneei: as políticas curriculares para o ensino de História de 1ª a 4ª séries, o livro didático dessa disciplina escolar mudaram, mas será que as práticas das professoras que os adotam também mudaram? Como as professoras estão servindo-se desse livro didático avaliado segundo critérios pedagógicos e historiográficos criados por especialistas que nem sempre atuam nesse nível de ensino?

Baseada nessas inquietações, resolvi investigar se os livros didáticos de História para 1ª a 4ª séries recomendados e distribuídos pelo MEC, a partir de 2004, ao somar-se aos outros empreendimentos da Secretaria de Estado de Minas Gerais, exemplificados acima, e às pesquisas e experiências sobre as possibilidades de se ensinar História para crianças de 7 a 11 anos, contribuíram para que as professoras do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental de escolas públicas abrandassem suas resistências, angústias, inseguranças quanto ao ensino de História e desenvolvessem o desejo e as condições necessárias para romper com a forte tradição dos

Estudos Sociais<sup>5</sup> e com a desvalorização desse conteúdo curricular nas séries iniciais do ensino fundamental, quando muitas privilegiam o ensinar a ler, escrever e contar de maneira descontextualizada.

Esse problema de pesquisa insere-se no movimento investigativo que, segundo Viñao (2001, p. 21- 23), tem ocorrido desde os anos de 1990, o qual procura analisar as discrepâncias entre as propostas educacionais de reformadores aliados a pesquisadores (o PNLD aí se enquadra por ser um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação com colaboração de pesquisadores de diferentes universidades do Brasil) e a dinâmica das instituições escolares e dos saberes empíricos dos professores (que, neste trabalho, são representados pelo ensino de História ministrado nas séries iniciais do ensino fundamental). Mais do que essas discrepâncias, Viñao destaca a importância de se analisar a interação entre as reformas que pensam, de forma uniforme, a educação escolar e os atores escolares que consideram as especificidades do cotidiano escolar, em um processo de adaptação que leva a mudanças e permanências nas instituições escolares e práticas docentes. É um problema de pesquisa que tem como pressuposto a idéia de que a escola e seus agentes não são *tabulas rasas*, que podem ser moldadas sem resistência por especialistas e reformadores, mas são lugares e atores educacionais que têm uma cultura própria, tradições que entram em diálogo com as reformas propostas, reinterpretando-as conforme os interesses e necessidades da comunidade escolar em que atuam.

Ao analisar, através da apropriação docente dos livros didáticos, os limites e possibilidades do PNLD contribuir para rompimento com a tradição dos Estudos Sociais, não o

---

<sup>5</sup> *Estudos Sociais* é uma disciplina escolar que não teve uma trajetória linear e um projeto único na história da educação do Brasil (NADAI, 1988). Houve, pelo menos, duas configurações diferentes: aquela dos anos de 1930, elaborada pelos educadores Delgado de Carvalho e Anísio Teixeira, e aquela consolidada a partir dos anos 1960, no governo militar.

A proposta de Delgado de Carvalho defendia a substituição do ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais para que as crianças e jovens pudessem ter contato com as contribuições das várias áreas das ciências humanas (Antropologia Cultural, Sociologia, Economia, História, Geografia, Ciências Políticas), sem a rigidez dos campos acadêmicos, para compreender as relações humanas que constituíam suas vivências. Ela tinha o objetivo de preparar as crianças para participar das mudanças sociais e tecnológicas pelas quais o país estava passando, através da percepção da colaboração igualitária de indivíduos, etnias e grupos para a formação da sociedade brasileira. Em Minas Gerais, uma proposta nesse sentido foi implantada no primário, em 1953.

O ensino de Estudos Sociais do governo militar baseava-se em uma visão social conservadora, homogeneizadora, normativa e apologética dos atos da elite, voltada para a instrução cívica feita através da memorização de fatos político-institucionais do passado da nação, símbolos nacionais, datas cívicas e de dados da geografia, demografia e organização política do Brasil.

Nesta tese, quando menciono o rompimento da tradição do ensino de Estudos Sociais, refiro-me à tradição do segundo momento dessa disciplina escolar que nos currículos de Minas Gerais foi chamada de *Integração Social* e visava integrar o indivíduo ao meio, ao invés de sua formação crítica e reflexiva.

faço com o intuito de observar a passagem de uma prática inadequada para uma ideal. O intuito é entender uma dinâmica escolar que, no diálogo entre saberes docentes, objetos culturais, reformas educacionais e políticas curriculares, acarreta, não fracassos ou sucessos, mas transformações e continuidades, aproximações e divergências entre diferentes tendências do ensino de História.

Mas por que restringi a pesquisa à *apropriação das professoras*, se os usuários do livro didático, conforme Munakata (1999, p. 592-593), são também os alunos, inspetores, pais e avaliadores do PNLD? Considero que as professoras e professores, na rede de usuários dos livros didáticos, têm um grande destaque, porque são eles quem faz o elo entre os avaliadores do PNLD, os alunos e seus pais.

Ao escolherem o livro que será adotado em sala de aula, eles fazem a mediação entre as editoras e os consumidores massivos do livro (Estado, pais e alunos de escolas particulares). Nesse sentido, Fernández (1998, p. 107), ao analisar a educação escolar na Espanha, afirma que os professores e professoras – e não os compradores diretos dos livros (alunos e pais) – são o principal alvo do marketing editorial. No Brasil, isso também acontece, apesar das editoras se preocuparem em atender às exigências dos avaliadores do PNLD, pois são esses que definem se seus livros poderão ser ou não utilizados nas escolas públicas, o que acaba influenciando nas decisões das escolas particulares. Após ter seu livro aprovado pelo MEC, as editoras dirigem suas estratégias de publicidade aos professores que, em última instância, são aqueles que definem quais os livros aprovados pelo MEC que serão adquiridos pelo Estado e distribuídos para as escolas.

Em relação aos alunos, os professores e professoras influenciam muito a leitura e utilização que estes farão dos livros, ao definir se eles serão entregues para o estudante levar para casa ou se ficarão guardados no armário da escola e só serão utilizados em sala de aula; ao selecionar as informações e atividades que serão consideradas no processo de ensino-aprendizagem; ao propor a maneira de trabalhá-las. Em outras palavras, a apropriação docente do livro filtra a dos alunos, apesar destes serem, hoje, o principal destinatário daquele impresso. Conforme Batista (1999, p. 551):

[...] o modelo de livro didático que parece ter prevalecido é aquele dirigido ao aluno. A destinação a este leitor é evidente na organização e na linguagem dos textos e impressos e em sua utilização. O prefácio e a apresentação dos livros se dirigem ao aluno; nos exercícios e atividades, as instruções também [...]. No entanto, esse livro dirigido ao aluno deve ser utilizado com a mediação do professor [...].

Isto é confirmado em recente pesquisa desenvolvida por Carie (2004, p. 67) que, ao analisar os usos do livro didático de História em uma sala de aula de 8ª série, concluiu que “[...] a leitura do professor determina a leitura dos alunos [...]. A leitura dos alunos reitera a leitura limitada do professor [...]”.

Enfim, pesquisar a apropriação docente dos livros didáticos de História afina-se com a afirmação de Bittencourt (1997, p. 73-74) de que:

[...] é necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que os professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores e editores ou por instituições governamentais. Assim, mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, *existem e existiram diferentes formas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental*. [Grifo nosso]

Em suma, nesta pesquisa discuto a apropriação – por professoras das séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Minas Gerais – de livros didáticos de História recomendados pelo PNLD 2004<sup>6</sup>, em sua utilização em sala de aula, analisando os limites e as possibilidades deles contribuir para a formação de professoras que valorizem e construam um ensino de História que rompa com a tradição dos Estudos Sociais no 1º e 2º ciclo do ensino fundamental. Esta investigação norteou-se por várias questões que foram sendo mais bem delimitadas enquanto desenvolvia a pesquisa de tipo etnográfico<sup>7</sup>, isto é, no contato com as professoras no seu uso diário do livro didático:

– Como se dá a articulação entre os saberes históricos veiculados pelo livro didático e os saberes das professoras de 1ª a 4ª séries que não têm uma formação específica em História e ficaram alijadas do processo de avaliação dos livros distribuídos pelo PNLD? Ocorre um processo de formação continuada, de desqualificação, de tensão?

---

<sup>6</sup> A delimitação de quais professoras e livros está no Capítulo I da tese.

<sup>7</sup> Essa metodologia de pesquisa foi discutida detalhadamente no Capítulo 1 da tese.

- Que novos sentidos as professoras produzem sobre os saberes distribuídos institucionalmente? Ou seja, como elas apropriam-se do saber histórico definido pelo PNLD como aquele que se deve ensinar? O que aceitam usar, a que resistem, o que reempregam, adaptam?
- Até que ponto os saberes históricos definidos oficialmente e traduzidos no livro didático e do manual do professor que o acompanha, além de adquirir sentidos múltiplos conforme a apropriação docente, modificam a prática de ensino de História dessas professoras?
- Qual o conhecimento histórico construído no processo de apropriação docente dos livros didáticos?

Farei a exposição dos caminhos, descobertas e resultados desta pesquisa ao longo de três capítulos, os quais organizei conforme a metáfora do Quebra-Cabeça, passatempo que durante o processo de pesquisa e escrita ajudou-me a relaxar e a desembaraçar as idéias, além de me inspirar na estruturação da tese.

Tradicionalmente, o Quebra-Cabeça é um jogo que enquadra o olhar do jogador que deve montar uma cena predeterminada. Não é esse que representa o processo de minha investigação, mas sim um outro estilo que apresenta na caixa uma imagem que, apesar de guiar a montagem das peças, não reproduz a cena que efetivamente será construída<sup>8</sup>. No desenho impresso na caixa há apenas pistas da imagem que será encontrada na combinação das peças. Um dos Quebra-Cabeças que montei apresentava na caixa a caricatura de turistas na areia da praia, olhando assustados para o mar. Quando juntei as peças, encontrei a imagem de um tsunami, com banhistas, barcos e seres marinhos engolidos pela grande onda.

Esse passatempo metaforiza o processo desenvolvido na escrita da tese. Os referenciais teóricos e métodos de pesquisa são a imagem impressa na caixa, ou seja, auxiliam a investigação, mas não representam *a priori* as descobertas que serão feitas. As fontes coletadas no decorrer da pesquisa são as peças do Quebra-Cabeça. Elas parecem estáticas, mas suas diferentes cores e formas encaminham o olhar de quem procura dar um sentido maior para elas. O trabalho de análise que cruza o arcabouço teórico-metodológico com os dados da pesquisa empírica é o processo de montagem do Quebra-Cabeça. As análises finais formam cenas que têm relação com a imagem inicial, mas não é ela mesma, não há uma total coincidência entre as duas. Essas acrescentam informações, confirmam ou subvertem hipóteses iniciais, suscitam outras questões.

---

<sup>8</sup> Quebra-Cabeça *Wasgij*, fabricado pela Jumbo – [www.jumbo-world.com](http://www.jumbo-world.com).

No capítulo 1, *Explorando o Quebra-Cabeça: entre peças e imagens*, apresentei as peças do jogo e a “imagem impressa na caixa”, ou seja, as fontes de pesquisa coletadas e os referenciais teórico-metodológicos escolhidos para auxiliar na sua seleção, combinação e análise. Discuti, assim, por que e como desenvolvi a pesquisa de tipo etnográfico, os critérios adotados para selecionar os atores da pesquisa, além de abordar o seu contexto histórico relacionando-o aos conceitos que a nortearam (cultura escolar, saber histórico, livro didático, apropriação, saberes e práticas docentes).

No capítulo 2, *Reconhecendo as peças do Quebra-Cabeça: as professoras e os autores do livro*, fiz um reconhecimento inicial dos atores da pesquisa. Apresentei as professoras que participaram da pesquisa, a escola em que atuam, seus colegas de trabalho e alunos, sua formação e atuação docente, a estruturação mais geral de suas aulas. Depois, analisei o livro adotado pelas professoras (*Viver e aprender História*, de Elian Alabi LUCCI e Anselmo Lázaro BRANCO, da editora Saraiva), o saber histórico escolar nele prescrito, a história de seus autores e de suas edições, o leitor ideal para quem ele é escrito e as avaliações feitas pelos pareceristas do PNLD.

No capítulo 3, *Combinando as peças do Quebra-Cabeça: o saber histórico escolar construído em sala de aula a partir da apropriação docente do livro*, desenvolvi a problemática central da pesquisa, isto é, a relação das professoras com o livro. Para isso, combinei as cores e formas das peças do Quebra-Cabeça, a partir da cena da história do município, para entender como cada professora reelabora o saber histórico escolar, conforme as traduções que ela faz das propostas do livro na interação destas com as múltiplas fontes de saber (pessoais, escolares, profissionais, disciplinares, curriculares) que constituem seus saberes experienciais.

Na conclusão, *O Quebra-Cabeça montado: tensões entre os saberes e práticas docentes e as prescrições do livro didático*, apresentei uma imagem que procurou sintetizar as cenas construídas a partir do cruzamento dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa (a imagem da capa do Quebra-Cabeça) e das descobertas da pesquisa empírica (peças do Quebra-Cabeça). Para isso, apresentei reflexões mais amplas sobre a apropriação docente do livro didático, no intuito de evidenciar os limites da idéia difundida, nos anos de 1980/90, de que o livro é um grilhão responsável pela desqualificação do professor, a superposição de tendências do ensino de História no processo de apropriação docente dos saberes institucionalmente divulgados pelo PNLD e os caminhos possíveis para desenvolver uma formação docente que favoreça o repensar da tradição dos Estudos Sociais e a desvalorização do ensino de História nas as séries

iniciais do ensino fundamental. Uma imagem que parece estática, mas não é, pois possibilita novas e diferentes análises e leituras sobre os livros didáticos de História, sobre a formação histórica das professoras e sobre o ensino de História de 1ª a 4ª séries.

Enfim, a pesquisa aqui apresentada problematizou se, neste início do século XXI, os investimentos na política de formação docente e de avaliação de livros didáticos trouxeram alguma contribuição para o trabalho das professoras das séries iniciais do ensino fundamental que não têm uma formação específica em História. Quis, assim, elaborar um diagnóstico que colabore na reflexão sobre investimentos humanos e materiais que cooperem com a construção de uma educação pública de qualidade, de um ensino de História que supere a visão conservadora, elitista e excludente dos Estudos Sociais e que, assim, contribua na formação de cidadãos reflexivos, autônomos e participativos.

# CAPÍTULO I

## EXPLORANDO O QUEBRA-CABEÇA: ENTRE PEÇAS E IMAGENS

Neste capítulo, apresento o referencial teórico-metodológico que embasou a elaboração e reflexão da problemática e das questões da pesquisa sobre a apropriação docente dos livros didáticos de História, ou seja, discuto porque e como desenvolvi a pesquisa de tipo etnográfica, além de abordar o contexto histórico do tema pesquisado relacionando-o aos conceitos que nortearam a investigação. Para isso, analiso o significado do livro didático e do saber histórico na cultura escolar, sintetizo a história dos programas governamentais do livro didático, no Brasil, até o PNLD e, em específico, da edição e distribuição de livros didáticos de Estudos Sociais e História para séries iniciais do ensino fundamental. Construo, a partir do conceito de apropriação de Chartier, em diálogo com autores como Certeau e Foucault, o estado da arte das pesquisas sobre livro didático e, principalmente, sobre apropriação desse produto cultural, localizando a pesquisa aqui desenvolvida. Finalmente, relaciono o conceito de apropriação com o de saberes e práticas docentes, elaborado por autores como Tardif e Sacristán.

### **1.1- À procura das peças do Quebra-Cabeça: metodologia e procedimentos da pesquisa**

#### **1.1.1- Investigando a apropriação por meio da pesquisa etnográfica**

Entre as pesquisas desenvolvidas, a partir dos anos de 1990, sobre a apropriação do livro didático por seus usuários, algumas delas (CARIE, 2004; COSTA, 1997; ESPINDOLA, 2003; SIMAN, 2006) realizaram a *pesquisa de tipo etnográfica em educação* que, conforme André (2001, p. 28), caracteriza-se primeiramente pelo:

[...] uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. A observação é chamada de participante, porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

Fiz também essa opção metodológica, pois entendi que, ao observar o espaço da sala de aula – complementando essa observação com entrevistas e análises documentais – era possível ter uma percepção mais aprofundada do processo de apropriação do livro pelas professoras, na sua relação com os alunos, em todas as suas nuances e complexidades. Assim, ao invés de limitar as análises sobre o ensino de História ao que estava previsto e idealizado pelo PNLD 2004, pude olhar as políticas educacionais em sua dinâmica vivida no cotidiano escolar, dando voz aos sujeitos para os quais essas se dirigem, considerando os conflitos, contradições existentes entre norma e prática, desvendando o caráter histórico-social dos planos educacionais. Conforme defendido por Rockwell (2001, p. 14-15), que utilizou a pesquisa etnográfica para analisar a apropriação de livros de texto em uma escola rural do México:

[...] en el contexto escolar, las actividades de lectura han sido múltiples y cambiantes. Las prácticas no se pueden inferir directamente de las prescripciones del programa establecido o de los manuales escolares. *Es necesario estudiar la distancia que existe entre estos materiales, como instrumentos normativos, y lo que sucede en las aulas.[...]* Este punto tiene resonancia con la investigación histórica y etnográfica sobre la cultura escolar, que plantea como tarea pendiente comprender la relación entre una norma oficial y su traducción en el aula. [...] Los registros etnográficos nos ofrecen una posibilidad de describir las maneras de leer en la cotidianidad escolar [...]. (Grifo do autor)

Em outras palavras, através da pesquisa do tipo etnográfico, foi possível enxergar além das estruturas abstratas e alcançar uma realidade não documentada. Para tanto precisei ficar alerta para não cercear minhas observações com preconceitos, teses *a priori*, querendo encaixar os dados empíricos em uma teoria pré-estabelecida e fechada. Segundo Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 50):

[...] o processo etnográfico é aberto e artesanal. [...] ao deparar-se com o aparente ‘caos’ da realidade, que costuma provocar de imediato juízos etnocêntricos, o pesquisador aprende a abandonar a formulação abstrata e demasiadamente precoce, pois é necessário ‘suspender o juízo’ por um momento. Assim, é possível construir um objeto que dê conta da organização peculiar do contexto, incluindo as categorias sociais que expressam relações entre os sujeitos. No duplo processo de observação e interpretação, abre-se a possibilidade de criar e enriquecer a teoria [...].

Assim, enquanto investigava como os livros didáticos contribuem, de alguma maneira, para que as professoras das séries iniciais do ensino fundamental rompam com a tradição dos Estudos Sociais e com a desvalorização do ensino de História, fiquei atenta para não desconsiderar ou desqualificar os fazeres, saberes, contradições, paradoxos presentes no processo de apropriação docente do livro didático de História que não demonstrassem diretamente esse rompimento. Ou seja, procurei, não prescrever um modelo de ensino de História, no qual encaixaria a prática das professoras pesquisadas e o livro por elas adotado, taxando-os de certos ou errados, limitando as possibilidades de olhar e analisar o inesperado, o que não foi previsto nas questões iniciais da pesquisa. Enfrentei, com um olhar flexível, os dilemas da pesquisa no cotidiano escolar sintetizados por Esteban (2003, p. 201-202):

[...] o cotidiano escolar indica que um mesmo processo coletivo pode dar margem a diferentes procedimentos individuais, marcados pela singularidade das experiências, que também fazem com que procedimentos individuais semelhantes configurem processos coletivos distintos. Como consequência, são muitas as relações possíveis e não há trajetos predefinidos, lineares, cujos pontos de partida sejam fixos e os pontos de chegada previsíveis. A imprevisibilidade e a invisibilidade tecem o cotidiano, rede em que também se atam previsibilidade e visibilidade [...]. Os sujeitos da pesquisa teimam em não se deixar traduzir como objetos de pesquisa e se movem segundo suas próprias definições, não seguem nosso roteiro, nossas previsões, nem nossos acordos [...].

Foram esses inusitados e imprevisíveis que deram significado ao ato de investigar, pois desestabilizaram pressupostos, hipóteses e fizeram-me compreender mais profundamente a complexidade do campo educacional e a multiplicidade de alternativas com as quais deveria confrontar-me, antes de me posicionar.

### **1.1.2- Definindo os atores da pesquisa**

Para desenvolver esse “estudo de tipo etnográfico”, arquitetei um cenário uniforme, através da seleção de professoras com características comuns entre si: de uma mesma cidade, com formação em serviço e tempo de docência semelhantes, que atuavam na mesma série e adotavam o mesmo livro didático. Isto é, homogeneizei variáveis que foram possíveis averiguar antes do início da pesquisa de campo, já que previa que no decorrer da observação participante descobriria diferenças entre as professoras, as quais poderiam interferir no processo de apropriação dos livros (o que realmente aconteceu), mas seriam muito difíceis de controlar *a*

*priori*: perfil dos alunos (mais ou menos alfabetizados, com desempenho escolar mais ou menos heterogêneo), trajetória profissional das professoras (diferentes escolas em que atuaram e diferentes cargos ocupados), seu capital cultural (diferentes origens familiares e socioeconômicas, diferentes hábitos e valores), entre outras.

Dessa maneira, decidi observar a prática de professoras das séries iniciais do ensino fundamental que acumulassem as seguintes características:

- Atuação no magistério há mais de 15 anos, ou seja, professoras que vivenciaram as mudanças curriculares que substituíram os Estudos Sociais pelas disciplinas História e Geografia;
- Atuação em escolas estaduais da cidade mineira de Uberlândia<sup>9</sup>, a qual, devido aos cursos de graduação e pós-graduação em História e áreas afins da UFU, acumulam produções historiográficas e fontes preservadas sobre a história local, o que, a princípio, facilita o acesso às fontes e informações necessárias para realização de várias das atividades sugeridas nos livros didáticos de 1ª a 4ª séries que, na sua maioria, têm como estratégia pedagógica o estudo desta para relacionar os processos históricos mais amplos com a vivência dos alunos;
- Participação em recentes cursos de formação em serviço oferecidos pelo SEE/MG, o *Procap Fase II*<sup>10</sup> e o *Veredas*<sup>11</sup>, para observar a relação entre os saberes docentes aí constituídos e a apropriação dos livros didáticos.

---

<sup>9</sup> Apesar de ter ocorrido, a partir do final dos anos de 1980, um processo de municipalização das escolas públicas de ensino fundamental, conforme determinado pela Constituição de 1988, artigo 211, e pela Lei de Diretrizes Básicas – LDB de 1996, artigos 10 e 11, em Uberlândia, as escolas estaduais de ensino fundamental não foram municipalizadas. Elas passaram a coexistir com as escolas municipais.

<sup>10</sup> O Procap foi um Programa de Capacitação de Professores de 1ª a 4ª séries, das redes estadual e municipal de Minas Gerais, organizado pela Secretaria Estadual de Educação, com financiamento do Banco Mundial, em parceria com Instituições de Ensino Superior mineiras. Foi um curso de formação a distância e em serviço, cuja adesão era espontânea. Ele baseava-se em uma capacitação em cascata, isto é, as Instituições de Ensino Superior recrutavam e treinavam monitores que capacitavam facilitadoras (professoras selecionados em cada escola) e coordenavam as atividades presenciais nas escolas. Seus materiais impressos e videográficos foram elaborados por especialistas de cada área de conhecimento, contratados pela Secretaria de Estado de Minas Gerais. Esse Programa de Capacitação teve duas fases. A primeira ocorreu em 1998 e abrangeu três áreas de conhecimento: Português, Matemática e Reflexões sobre a Prática Pedagógica. A segunda aconteceu em 2001, abordando História, Geografia e Ciências Naturais. Cada fase teve uma duração de 180 horas divididas em 90 horas de atividades não presenciais (estudos do Guia que trazia textos sobre cada área de conhecimento, exercícios e orientações para a execução de planos de aula) e 90 horas de atividades presenciais (apresentação e debate de vídeos referentes ao conteúdo discutido no Guia de Estudos, vídeo e discussão dos planos de aula elaborados previamente), desenvolvidas na escola em que cada professor participante trabalhava.

<sup>11</sup> O *Veredas* foi um curso a distância de formação superior de professores em serviço, promovido pela Secretaria Estadual de Educação, em parceria com Instituições de Ensino Superior mineiras, de fevereiro de 2002 a julho de 2005. Seus alunos (denominados “cursistas”) foram selecionados através de um vestibular restrito aos professores das redes públicas de Minas Gerais que se encontravam em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental, sem possuírem habilitação em nível superior. O curso teve duração de 3.200 horas e foi desenvolvido em sete módulos,

Esses cursos foram priorizados para a escolha dos atores da pesquisa, pois foram planejados e desenvolvidos no mesmo contexto de elaboração, em nível estadual e federal, das recentes políticas educacionais para as séries iniciais do ensino fundamental, dentro do qual o PNLD também germinou. Assim, a formação histórica neles presente pauta-se em princípios semelhantes aos defendidos pelo PNLD – desejo de romper com os Estudos Sociais e com o ensino de história elitista, homogeneizador que tem como eixo o estudo das datas cívicas.

Vale ressaltar que, em Uberlândia, as professoras da rede municipal de ensino não foram liberadas para participar desses cursos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação, sob a alegação de que a Secretaria Municipal promovia cursos específicos para seu corpo docente, através de seu centro de formação. Esse foi mais um fator que me levou a restringir a pesquisa às professoras estaduais.

- Adoção do livro didático de História distribuído pelo PNLD/2004, mais pedido pelas escolas de Uberlândia<sup>12</sup> e o segundo mais pedido no Brasil e em Minas Gerais – *Viver e aprender História*, de Elian Alabi LUCCI e Anselmo Lázaro BRANCO, da editora Saraiva<sup>13</sup> (ver anexo 1).

Das 98 professoras de escolas estaduais de Uberlândia que cursaram o *Veredas*, localizei quatro que adotavam o livro *Viver e aprender*, tinham mais de 15 anos de magistério, participaram das oficinas do Procap e que atuariam na mesma série (3ª série) no ano de 2005, em diferentes escolas<sup>14</sup>. Todas elas, além das diretoras das escolas em que trabalhavam, aceitaram

---

com duração de 16 semanas cada um. Cada módulo abrangeu as seguintes atividades: fase presencial intensiva (40 horas, em uma semana, no início do módulo), atividades individuais a distância, através da leitura e resolução de exercícios no Guia de Estudos (no mínimo, 10 horas por semana), prática pedagógica orientada (10 horas semanais em sala de aula, ao longo de 15 das 16 semanas de cada módulo), atividades presenciais coletivas por grupo de cursistas orientados por um professor-tutor (três encontros mensais de 8 horas cada). Seus materiais impressos e videográficos foram elaborados por especialistas de cada área de conhecimento contratados pela Secretaria de Estado de Minas Gerais, e os professores-tutores que orientavam grupos de cursistas espalhados por cidades de todo o Estado de Minas Gerais foram selecionados entre os docentes de Instituições de Ensino Superior mineiras que participaram do projeto.

<sup>12</sup> Das 35 escolas estaduais de Uberlândia, que tinham professoras cursando o *Veredas* em 2005, 16 adotaram esse livro. Das 89 cursistas do *Veredas*, que atuavam no ensino regular de 1ª a 4ª séries, 32 usavam-no. Números muito superiores aos do segundo livro de História do PNLD/2004 mais adotado (*História com reflexão*, de Marilú Favarian MARIN, Marlene ORDOÑEZ e Júlio Ricardo Q. dos SANTOS, da editora IBEP) – cinco escolas que tinham professoras no *Veredas* e 15 destas professoras (ver anexos 3 e 4).

<sup>13</sup> Daqui em diante, vou-me referir a este livro somente como *Viver e aprender*.

<sup>14</sup> Inicialmente, tentei localizar, em uma mesma escola, professoras com as características que priorizei para compor o conjunto de sujeitos da pesquisa. No entanto, isso não aconteceu. Cada uma das professoras que localizei atuava em uma escola diferente. Assim, realizei a pesquisa em quatro escolas, cujas características compuseram o perfil da professora, conforme será mostrado no Capítulo II.

prontamente participar da pesquisa, mesmo após eu explicar que seria um estudo etnográfico e, por isso, precisaria assistir as suas aulas de História por todo o ano letivo<sup>15</sup>.

Acredito que alguns cuidados que tive ao apresentar os objetivos da pesquisa e solicitar autorização para realizá-la contribuíram para que eu não encontrasse oposição à minha proposta de investigação. Tive a preocupação de afirmar que, quando eu finalizasse a pesquisa, retornaria à escola para socializar minhas análises<sup>16</sup>. Expliquei, também, que o objetivo de minha pesquisa não era avaliar se as professoras estavam usando bem ou mal, certo ou errado, o livro didático de História (classificações que não achava possível fazer já que usava o conceito de apropriação), mas observar como os investimentos governamentais na avaliação e distribuição de livros didáticos, e na formação docente continuada, estavam alcançando o cotidiano escolar. Pude notar, durante o ano letivo que passei junto às professoras, que essa abertura e colaboração deveram-se, também, à segurança que as professoras sentiam em relação à sua prática.

Ao pesquisar esse restrito grupo de quatro professoras de 3ª série, cuidei para não limitar as análises a esse “pequeno mundo” (professoras de algumas escolas de uma cidade). Se por um lado a pesquisa etnográfica requer a observação de “pequenos mundos” para ser realizada (grandes amostragens inviabilizam a análise mais qualitativa das complexidades do cotidiano escolar), por outro a interpretação dos dados observados no espaço restrito deve ser articulada à análise da macroestrutura (Estado, sociedade civil, contexto histórico). Assim, procurei não ficar presa à mera descrição das relações internas observadas nas salas de aula (como era o acesso dos alunos ao livro didático?; como seus textos, imagens e atividades eram lidos e reinterpretados?; como esses eram cruzados com outros materiais didáticos?; como a professora seguia as instruções do manual do professor?, etc.), mas buscar uma maior compreensão delas, através do cruzamento das falas e fazeres das professoras, com as prescrições dos documentos oficiais e do livro didático adotado, além da análise do contexto sócio-histórico, das políticas educacionais e editoriais.

Ao mesmo tempo, nesta articulação entre o micro e o macro social, evitei entender a prática docente como mero reflexo de estruturas sociais maiores, o que apagaria as diferentes possibilidades criadas pelos atores escolares e construiria uma análise homogênea, repleta de

---

<sup>15</sup> Ver modelo das autorizações assinadas pelas professoras e diretoras nos anexos 8 e 9, respectivamente.

<sup>16</sup> Um ressentimento comum presente no corpo docente das escolas de ensino fundamental em relação a professores e alunos universitários, estagiários, pesquisadores, é o fato de eles irem à escola, fazerem observações, críticas e não darem nenhum retorno. Para evitar as resistências à minha pesquisa que esse ressentimento poderia trazer, deixava claro, de antemão, a minha intenção de socializar os resultados de minha investigação.

regularidades que só dificultaria o entendimento da complexidade do cotidiano escolar. Enfim, como sugerem Ezpeleta e Rockwell (1986), procurei “compreender momentos singulares do movimento social” (p.58), e “evitar a dicotomia escola-comunidade característica de outras perspectivas etnográficas e construir categorias que revelem tanto a interação como a distância entre a escola e sua ambiência social” (p. 48).

### **1.1.3- Da coleta das fontes de pesquisa à escrita do texto etnográfico**

As situações de aula aqui descritas e analisadas foram coletadas e registradas em quatro turmas de 3ª série, durante todo o ano letivo de 2005, de fevereiro a dezembro, até o início do período de recuperação quando as professoras trabalhavam apenas com os alunos que apresentavam alguma dificuldade nos conteúdos de Português e Matemática. Comecei as observações das aulas, em cada escola, entre o 7º e 12º dia letivo, pois as professoras preferiram que eu não comparecesse nos primeiros dias que eram mais de entrosamento entre elas e seus novos alunos, diagnóstico e reconhecimento da turma. Marquei a minha primeira visita em cada sala de aula para o dia em que a professora iria entregar e trabalhar o primeiro livro didático do PNLD 2004 – o de Português (a Profa. Zilda também trabalhou o de Ciências). Depois, passei a comparecer em cada escola pesquisada, uma vez por semana, no dia que a professora havia estipulado, em seu horário, que trabalharia História<sup>17</sup>.

Nesse dia, procurava assistir não só a aula de História, mas as aulas de todos os conteúdos trabalhados<sup>18</sup>. Quando não conseguia assistir a todos os horários de aula, durante o recreio conversava com os alunos ou com a professora para saber o que havia sido trabalhado antes de minha chegada ou depois de minha saída na semana anterior. Extraordinariamente, compareci às escolas além dos dias previstos, quando a professora planejava trabalhar o conteúdo de História em outro dia da semana, diferente do definido no horário de aula, para finalizar uma atividade iniciada ou repor uma aula que não conseguira ministrar no dia previsto.

---

<sup>17</sup> Apesar de essas professoras serem polivalentes, todas combinavam um horário de aulas com seus alunos, para que eles levassem para a escola só os livros e cadernos das disciplinas a serem trabalhados em cada dia, evitando excesso de peso em suas mochilas.

<sup>18</sup> Das professoras que pesquisei, três definiram, em seus horários, que trabalhariam com História, Geografia e Ciências apenas uma vez por semana. Somente a Profa. Ana, inicialmente, reservou dois dias da semana para isso, mas logo depois reduziu para apenas uma vez, por um maior período de tempo, para liberar mais horários para trabalhar outros conteúdos. Isso, somado ao fato delas terem reservado dias da semana diferentes para o ensino de História, facilitou bastante a minha presença na sala de aula de cada professora por um turno completo, uma vez por semana, pois não precisava deslocar-me de uma escola para outra em um mesmo dia.

As professoras ajudaram-me muito a viabilizar minhas investigações, inclusive, alterando seus horários de aula para que eu pudesse conciliar a pesquisa em quatro escolas diferentes. A Profa. Maura<sup>19</sup>, inicialmente, reservou o mesmo dia da Profa. Ana para trabalhar História, mas quando argumentei que isso dificultaria minha observação, ela trocou seu horário prontamente. Além disso, quando, por algum motivo, eu chegava atrasada à escola, as professoras, sempre que possível, aguardavam-me para iniciar a aula de História.

Dessa forma, a observação das aulas de cada professora ocorreu nos seguintes períodos:

	<b>Profa. Ana</b>	<b>Profa. Cecília</b>	<b>Profa. Maura</b>	<b>Profa. Zilda</b>
<b>Dia da semana</b>	Segundas-feiras <sup>20</sup>	Terças-feiras	Quartas-feiras <sup>21</sup>	Quintas-feiras
<b>Horário</b>	Das 13h às 17h20min	Das 7h às 11h20min	Das 13h às 17h20min	Das 13h às 17h15min
<b>Período do ano</b>	17 de fevereiro (10º dia letivo) até 28 de novembro	17 de fevereiro (9º dia letivo) até 13 de dezembro	22 de fevereiro (7º dia letivo) <sup>22</sup> até 7 de dezembro	21 de fevereiro (12º dia letivo) Até 08 de dezembro.

Durante esses períodos de pesquisa, procurei construir um acervo documental que não se restringisse aos episódios específicos do tema investigado (apropriação docente do livro didático de História), mas que permitisse a análise desse tema relacionado ao contexto e dinâmica escolar vivenciados pelos diferentes agentes escolares. Nesse mesmo sentido, além de recolher fontes sobre o ensino de História, também o fiz em relação às outras disciplinas escolares, pois para analisar se a adoção, pela primeira vez, de um livro didático específico de História contribuiu para uma maior valorização desse conteúdo curricular e se houve um repensar do tradicional ensino de Estudos Sociais, precisei conhecer as práticas docentes em relação aos outros conteúdos.

Assim, através das três frentes de coleta de dados que alimentam uma pesquisa etnográfica (observação participante, entrevistas e documentos), recolhi pistas, dados, indícios suficientes para analisar a apropriação docente dos livros didáticos de História.

Durante a observação participante, colecionei:

<sup>19</sup> Os nomes das professoras e suas respectivas escolas são fictícios, conforme justificativa presente no Capítulo II.

<sup>20</sup> Nas três primeiras semanas, fui à escola também às quartas-feiras, até a professora ajustar o horário das aulas.

<sup>21</sup> No primeiro mês, até a professora ajustar seu horário de aulas, compareci à escola às terças-feiras.

<sup>22</sup> Como a escola em que a Profa. Maura atuava estava em reforma, suas aulas começaram duas semanas depois (14 de fevereiro) das outras professoras.

- Anotações<sup>23</sup> no **diário de campo** de situações vivenciadas por professoras, alunos, supervisoras, diretoras, serventes, na sala de aula, em outros espaços da escola (cantina, biblioteca, sala de professores, corredores) e em lugares fora da escola visitados por alunos e professoras. Situações que indicavam, além da dinâmica de apropriação docente do livro didático, o perfil da comunidade escolar pesquisada, o projeto político-pedagógico da escola, a metodologia de ensino da professora nas aulas de História e também de outras disciplinas, a relação professor-aluno-conhecimento.
- Anotações de **conversas informais** realizadas com as professoras durante a observação participante, no intuito de entender melhor as práticas observadas, a dinâmica escolar, os objetivos das aulas ministradas, os encaminhamentos das aulas futuras, as dinâmicas de planejamento, sua trajetória profissional e formação cultural, os significados por elas atribuídos ao ensino de História.
- **Fotos** tiradas de momentos considerados significativos para registrar os usos do livro didático em sala de aula pelos alunos e professoras, outras atividades de ensino de História, a organização do espaço e tempo escolar, as produções de alunos e professoras fixadas nos murais.
- **Textos complementares e atividades e avaliações mimeografadas** distribuídos pela professora aos alunos, durante as aulas de História e de outras disciplinas.
- **Livros, apostilas, recortes de jornais** que as professoras usavam para planejar suas aulas de História e para enriquecer as informações, atividades contidas no livro didático.
- **Cadernos de alunos dos diferentes conteúdos escolares** (História, Geografia, Ciências, Matemática, Português, Literatura e Redação, Religião). No final do ano letivo, solicitei os cadernos do/a aluno/a que observei como sendo aquele/a que anotava as atividades das aulas com mais capricho, conforme as instruções da professora, já que queria cadernos mais completos para poder examinar e comparar o que a professora considerava importante registrar em cada disciplina, como ela acompanhava o desempenho do aluno através do caderno (vistos,

---

<sup>23</sup> Como as aulas observadas não foram gravadas, nem filmadas para não criar mais um elemento constrangedor além de minha presença com a máquina fotográfica, as anotações das falas dos alunos, das professoras e de outras profissionais da escola são registros aproximados do que elas expressaram e não transcrições literais. Esses registros foram lidos pelas professoras e sua utilização na escrita da tese foi por elas autorizada, conforme termo de cessão apresentado no anexo 7.

correções, recados, etc.), atividades e textos do livro que ela registrava no caderno<sup>24</sup> e aquelas que ela trabalhava além das propostas pelo livro didático.

- **Planejamentos curriculares de História e dos outros conteúdos escolares** elaborados e utilizados em cada escola pesquisada.

Terminada a observação participante, realizei **entrevistas com o autor** (Elian Alabi Lucci<sup>25</sup>) e **representantes da equipe editorial do livro pesquisado**<sup>26</sup>, com o objetivo de conhecer a história da coleção *Viver e aprender História*, seu processo de elaboração, editoração, distribuição, a relação dos autores e editores entre si, com o MEC, com a equipe de avaliação do PNLD e com os professores a quem o livro se destina.

Além dessas fontes de pesquisa, analisei outros documentos como:

- **Memorial de algumas das professoras que fizeram parte da pesquisa, produzido no decorrer do Curso de Formação Superior – Veredas**<sup>27</sup>. Ele serviu como uma das referências para ajudar na interpretação das falas e práticas das professoras durante as aulas observadas, pois, normalmente ao escrever o memorial, as professoras estavam sozinhas, num momento de autorreflexão, quando deixavam fluir emoções, dúvidas, lembranças, saberes e experiências vivenciadas ao longo de sua prática docente, que nem sempre eram explicitadas no contato com outros profissionais da educação.

---

<sup>24</sup> O livro didático utilizado pelos alunos era não-consumível, devendo ser utilizado por três anos consecutivos na mesma série. O aluno não podia escrever nada nele e nem ficaria com ele após concluir a série. Assim como as atividades propostas no livro deveriam ser resolvidas no caderno, esse material escolar fornecia pistas de que partes do livro didático foram trabalhadas e como.

<sup>25</sup> O outro autor do livro, Prof. Anselmo Lázaro Branco, segundo justificativa do Prof. Elian, não pôde comparecer à entrevista, pois estava se recuperando de problemas de saúde. No entanto, autorizou o Prof. Elian, autor mais antigo do livro (as primeiras edições da Coleção *Viver e aprender* tinham apenas o Prof. Elian como autor), a responder pelos dois.

<sup>26</sup> Entrevistas realizadas nas dependências da Editora Saraiva, em São Paulo, no dia 14 de novembro de 2006, conforme roteiros de entrevista expostos nos anexos 5 e 6. Essas foram gravadas, transcritas e parcialmente autorizadas para publicação. Os representantes da equipe editorial solicitaram que seus nomes não fossem identificados.

<sup>27</sup> Uma das atividades avaliativas do curso *Veredas* foi a escrita gradativa de um memorial, em que as professoras relacionavam os conhecimentos que estavam estudando com sua trajetória de vida estudantil e docente, conforme um roteiro que era entregue a cada mês, durante os três anos do curso. Conforme exposto no Projeto Pedagógico do Curso (MINAS GERAIS, 2002, p. 34), “o memorial é um depoimento escrito sobre o processo vivenciado pelo professor cursista, focalizando principalmente a ressignificação de sua identidade profissional e incorporando reflexões sobre a prática pedagógica [...]. É um processo individual de cada professor cursista, voltando-se, portanto, para sua história pessoal e profissional, suas experiências positivas ou negativas acumuladas ao longo dos anos [...]. É um exercício sistemático de reflexão, quase diário, em que o professor cursista registra idéias, dúvidas e achados que se desenvolvem ao longo do curso”. A Profa. Zilda arquivou todos os trechos do memorial que escreveu ao longo do curso; a Profa. Ana só tinha a síntese que fez no final do curso; as Profas. Maura e Cecília não tinham cópia nenhuma do que haviam escrito, pois entregaram para avaliação e não receberam de volta. Assim, foram analisados somente os memoriais das duas primeiras professoras.

- **Coleção *Viver e aprender História*, da Editora Saraiva** (exemplar do professor com manual no fim do livro), edição distribuída pelo PNLD /2004<sup>28</sup> e as edições de 1995 e 2000<sup>29</sup>, para analisar as mudanças sofridas no livro conforme os novos parâmetros curriculares e de avaliação didática definidos pelo Ministério da Educação.
- **Materiais didáticos de História utilizados nos cursos de formação docente *Veredas*<sup>30</sup> e *Procap*<sup>31</sup>**, com o intuito de conhecer a formação histórica mais recente oferecida às professoras pesquisadas e como os saberes históricos e pedagógicos aí veiculados foram apropriados e interferiram na apropriação do livro didático.
- **Parâmetros Curriculares Nacionais de História**, para examinar os pressupostos teórico-metodológicos para as séries iniciais do ensino fundamental, definidos pelo MEC em 1997, os quais, de forma mais ou menos intensa, serviram de referência para elaboração dos critérios de avaliação dos livros didáticos (PNLD), dos materiais didáticos dos cursos de formação docente em Minas Gerais, dos planejamentos de História das escolas pesquisadas.
- **Guia de livros didáticos de 1ª a 4ª séries do PNLD/2004**, além de outros documentos que regulamentam esse programa, para conhecer os objetivos do Plano Nacional do Livro Didático, seus critérios de avaliação dos livros de História, os pareceres elaborados para cada coleção, em especial, da coleção *Viver e aprender História*.

Assim, além de coletar fontes restritas ao espaço da pesquisa etnográfica (salas de aula de quatro professoras da cidade de Uberlândia), preocupei-me em examinar fontes relacionadas ao contexto educacional mais amplo, principalmente aquele relativo às definições do currículo oficial, às políticas editoriais e de formação docente. Isso por acreditar, como já argumentei anteriormente, que o “estudo de tipo etnográfico” exige a interpretação dos dados observados no espaço restrito, articulando-os à análise da macroestrutura. Ou seja, requer o cruzamento das falas

<sup>28</sup> Primeira edição de 2001 e primeira tiragem de 2003.

<sup>29</sup> Apesar de solicitar ao Prof. Elian Lucci e à assistente editorial da Saraiva um exemplar de cada edição, eles não os localizaram no dia da entrevista e depois não me deram nenhum outro retorno. Também não localizei nenhum exemplar dessa coleção no acervo de livros didáticos do Projeto LIVRES da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Os exemplares que pesquisei foram localizados nas bibliotecas das escolas de Uberlândia. A edição de 1995 ainda era de Estudos Sociais e a de 2000 era de História e Geografia.

<sup>30</sup> Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação. *Veredas* – formação superior de professores. *Guias de estudo* dos módulos III, IV, V, VI, VII. Belo Horizonte: SEE/MG, 2003-2005; além dos *vídeos* dos módulos III e VII.

<sup>31</sup> Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação. Programa de Capacitação de Professores – Procap, Fase Escola Sagarana. *Caderno de História*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2001; Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação. Programa de Capacitação de Professores – Procap, Fase Escola Sagarana. *Caderno de eixos temáticos*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2001; além dos vídeos que acompanham essas apostilas.

e fazeres das professoras, com as prescrições dos documentos oficiais e do livro didático adotado, além da análise do contexto sócio-histórico, das políticas educacionais e editoriais.

Assim, a construção desse acervo de fontes considerou o que Chartier afirma sobre a intrínseca relação existente entre a inventividade do leitor e a ortodoxia do texto. Isto é, considerou que não é possível analisar como as professoras apropriam-se dos livros didáticos sem considerar o livro, seu conteúdo, sua materialidade, o contexto social em que foi escrito e distribuído, o leitor idealizado pelo autor e editor. Por isso, reuni fontes que permitiram analisar, além dos usos que as professoras fazem desse livro em sala de aula, como ele procura condicionar seus leitores e como é condicionado pelo contexto educacional em que foi produzido. Depois, cruzei ambas as análises, comungando do projeto de Chartier (1990, p. 123):

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

Enfim, procurei contribuir para uma abordagem sobre o livro didático desenvolvida no Brasil a partir dos anos de 1990, a qual Gasparello (1999, p. 281), também embasada em Chartier, ressalta a importância:

[...] as pesquisas *precisam considerar, ao mesmo tempo*, a irredutível liberdade dos leitores e as coações que pretendem submetê-la. Da mesma forma, tais premissas indicam a *exigência de reunir as duas perspectivas, que geralmente são separadas* – o estudo das formas dos textos e dos impressos que lhes dão suporte e significado, de um lado, e de outro, o estudo das práticas efetivas de leitura das comunidades de leitores. (Grifo meu)

No exame desse acervo documental, baseei-me no pressuposto de que ele não revela o real em si, mas é uma significação construída pelos atores que participam da dinâmica dos espaços escolar e editorial investigados e pela própria pesquisadora. Dessa forma, ao invés de buscar respostas definitivas e descrições exatas, preocupei-me em inter-relacionar essas várias significações atravessadas por saberes e experiências histórico-culturais e coletivos, na tentativa de perceber os paradoxos e complexidades que envolvem a apropriação docente dos livros didáticos.

Os documentos escritos representam um conjunto de intenções de especialistas, administradores públicos, professores, as quais não são executadas da mesma forma como foi previsto.

Os próprios registros escritos e imagéticos da observação participante são frutos do olhar investigativo que não é neutro, pois a presença do pesquisador em sala de aula e em outros espaços escolares constrange alunos e professores que “políciam” suas falas e fazeres conforme o que imaginam serem as expectativas de quem os observa. Enfim, a observação participante, apesar de investigar práticas e não apenas discursos como a entrevista, também sofre os “efeitos de legitimidade” – expressão empregada por Lahire (1997, p. 75-76) a partir da leitura de Chartier e Bourdieu (1996). Acredito que o longo tempo em que permaneci junto às professoras que investiguei (todo um ano letivo) reduziu muito estes “efeitos de legitimidade”, pois permitiu o surgimento de uma familiaridade entre nós, que desarmou os atores da pesquisa. Mesmo assim, houve a seleção de situações a serem registradas e analisadas conforme as questões e os princípios metodológicos da pesquisa, as ações dos professores e alunos para chamar minha atenção.

Além disso, no decorrer da observação, evitei dar sugestões, fazer análises, expor minhas impressões em relação ao que estava acontecendo, para reduzir o “policiamento” que as professoras, alunos e alunas poderiam fazer de suas práticas e falas de acordo com o que imaginavam serem minhas expectativas. No entanto, como argumentado anteriormente, minha participação não era neutra. Um exemplo disso apareceu em várias fotos em que alguns dos atores da pesquisa, ao invés ou além de participar do evento em andamento, olhavam diretamente para câmera, mostrando a interferência do pesquisador na cena pesquisada.



**Ilustração 2 - Alunos da Profa. Ana e da outra professora da 3a série em trabalho de campo no Museu Municipal de Uberlândia. Foto de Aléxia Pádua Franco, 06/06/2005.**



**Ilustração 3 - Alunos da Profa. Maura realizando a última avaliação de História do ano. Foto de Aléxia Pádua Franco, 30/11/2005.**



**Ilustração 4 - Alunos da Profa. Cecília realizando trabalho em grupo relativo à seção "Para começar" do livro *Viver e aprender História*, Unidade 1. Foto tirada por Aléxia Pádua Franco, 29/03/2005.**



**Ilustração 5 - Alunos da Profa. Zilda realizando atividade introdutória da Unidade 3 do livro de História: "O que é viver em sociedade?".**

Como afirma Clifford, ao analisar a imagem do frontispício do livro *Os argonautas do Pacífico Ocidental*, escrito pelo etnógrafo Malinowski no início do século XX, em que um dos personagens do ritual fotografado está olhando para câmera:

[...] o frontispício de *Os argonautas*, como toda fotografia, afirma uma presença – a da cena diante das lentes; e sugere também outra presença – a do etnógrafo elaborando ativamente esse fragmento da realidade trobriandesa. O sistema de troca kula, tema do livro de Malinowski, foi transformado em algo perfeitamente visível, centrado numa estrutura de percepção, enquanto o olhar de um dos participantes redireciona nossa atenção para o ponto de vista do observador que, como leitores, partilhamos com o etnógrafo e sua câmera. O modo predominante e moderno da autoridade no trabalho de campo é assim expresso: “Você está lá... porque eu estava lá”. (2002, p. 18)

Em algumas situações, as professoras solicitavam minha colaboração e eu não negava o auxílio, mas antes procurava registrar como a professora desenvolvia a atividade: fiquei na sala com os alunos dando continuidade à atividade de História ou Matemática já iniciada, enquanto as professoras resolviam algum problema na Secretaria Escolar (Profas. Ana, Maura, Cecília); localizei material sobre a história de Uberlândia para elas complementarem aulas que estavam planejando (Profas. Cecília, Ana, Zilda); expliquei para os alunos alguma parte do livro que não ficou muito clara para a professora ou algum aspecto da história de Uberlândia que a professora não conhecia (Profas. Maura, Zilda, Cecília) e ajudei na elaboração de roteiro de visita ao Museu (Profas. Ana e Zilda). No entanto, foram poucas as situações como essas e ocorreu também o contrário: as professoras preocupavam-se em me fornecer dicas de materiais didáticos referentes ao ensino de História nas séries iniciais – outros livros didáticos que gostavam e pesquisavam, textos e fontes sobre a história de Uberlândia que elas haviam levantado. Isso revela, mais uma vez, como as professoras tinham segurança em relação ao trabalho que desenvolviam e não se viam tolhidas, desqualificadas pela presença de uma doutoranda<sup>32</sup>; ao contrário, viam-se capazes de contribuir para minha pesquisa.

Muitas vezes senti um incômodo por estar indo às escolas e não estar dando nenhuma contribuição imediata. Assim, após perceber durante a observação participante que as professoras tinham o hábito de trocar fontes de pesquisa e estudo<sup>33</sup>, acabei levando para elas alguns materiais

---

<sup>32</sup> Muitos pesquisadores justificam a dificuldade de fazer a observação participante pelo fato dos professores não gostarem, por insegurança, da presença de pesquisadores em sala de aula. Não foi o que aconteceu nesse caso.

<sup>33</sup> As várias professoras da escola trocavam textos que encontravam em livros didáticos ou outros suportes, utilizavam textos produzidos por professores de outras escolas de Uberlândia, os quais conseguiam com amigas ou com colegas de cursos de formação continuada.

que tinha sobre a história de Uberlândia: textos de minha autoria<sup>34</sup>, baseados em pesquisas historiográficas do Instituto de História e de Economia da UFU, produzidos em 1998, quando ministrei aulas para 4ª série da Escola de Educação Básica – Eseba<sup>35</sup> daquela instituição; livro produzido por professoras da mesma escola, em 1995, sobre o ensino da história de Minas e Uberlândia nas 3ª e 4ª séries<sup>36</sup>; outros textos sobre a história local elaborados por professoras da área de História também da Eseba, em 1997<sup>37</sup>; levantamento de fontes de pesquisa sobre a história de Uberlândia feito por uma aluna do curso de História que também era professora municipal de 3ª série<sup>38</sup>; material sobre a história e a geografia do município de Uberlândia produzido para educação de jovens e adultos, por uma comissão de professores municipais organizada pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – Cemepe – , da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia, que me foi apresentado por uma das professoras que pesquisei – Maria Gabriela<sup>39</sup>; materiais produzidos pelo Centro de Documentação e Pesquisa em História da Universidade Federal de Uberlândia – CDHIS e pelo Museu Municipal de Uberlândia<sup>40</sup>.

A utilização desse material pelas professoras novamente mostrou como elas se sentiam seguras em relação a sua prática docente: não se viram pressionadas a usar esse material e usaram apenas aquilo que sentiram necessidade e acharam adequado, com uma leitura muito própria.

Todo esse processo de levantamento e construção das fontes de pesquisa revela como ele foi resultado do encontro dos diferentes atores envolvidos na pesquisa etnográfica realizada em 2005 (a pesquisadora, as quatro professoras observadas na relação com seus alunos e alunas e os demais membros das escolas em que atuavam, além dos autores e editores do livro), o qual foi levado em conta na escrita deste trabalho, conforme as recomendações de Clifford (2002) para a

---

<sup>34</sup> Textos intitulados: “A formação do Triângulo Mineiro”, “De São Pedro de Uberabinha a Uberlândia: momentos da história de uma cidade”, “Um passeio histórico pela cidade de Uberlândia”, “A organização do trabalho em Uberlândia: quem participa da construção de nossa cidade?”, “O preconceito racial em Uberlândia e no Brasil: ontem e hoje”, “Uberlândia: uma história de ‘ordem e progresso?’”.

<sup>35</sup> Eseba é a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, onde trabalho desde 1992, ministrando aulas de História de 3ª a 8ª séries do ensino fundamental.

<sup>36</sup> DEGANI, Romilda de Novais e NUNES, Silma do Carmo. *Experiências no Ensino de História nas séries iniciais do 1º grau*. Uberlândia: Edefu, 1995.

<sup>37</sup> “Os índios Caiapós: antigos habitantes de nossa região”.

<sup>38</sup> OLIVEIRA, Nilza Aparecida da Silva. *A história local ensinada nas 3ª séries do ensino fundamental em Uberlândia: (re)pensando o material didático*. Monografia de Graduação em História. Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de História, 2004.

<sup>39</sup> CEMEPE. *Ensino Compacto 3º módulo*. s/d. Uberlândia.

<sup>40</sup> MUSEU MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. *Mostra Nossas Raízes. 2000-2005*; CDHIS. *Exposição Uberlândia 1900-1990: sua história através de imagens fotográficas (praças)*.

composição de um texto etnográfico. Segundo esse autor, até bem recentemente, a grande maioria dos antropólogos produzia textos e pesquisas monofônicos, em que o antropólogo detinha a palavra final. Ou seja, é ele que tinha autoridade, domínio técnico e metodológico para coletar, analisar e escrever sobre os dados de uma cultura que não é a sua. Seu trabalho era considerado imparcial, exato, retratando perfeitamente o grupo pesquisado. No entanto, Clifford questiona essa autoridade, na tentativa de recuperar também a “autoridade do informante” (p. 47) e realizar a “utopia da autoria plural” (p. 55). Isto é, o “informante” é visto como autor junto com o pesquisador, no encaminhamento da coleta de dados, do recorte temático e das análises. Procura-se explicitar essa coautoria na escrita do texto etnográfico, colocando a própria voz do “informante” em diálogo com a do pesquisador, criando-se um texto polifônico, no qual esse último não anula, silencia as suas interpretações, mas as cruza com as interpretações dos atores da pesquisa, com o cuidado de não misturá-las, de não ofuscar a identidade específica de cada uma. Essas é uma tendência também presente nas pesquisas mais recentes com os cotidianos escolares:

Uma das coisas que temos aprendido e tentado garantir em nossos estudos “com” os cotidianos escolares é assumir os sujeitos cotidianos não só como sujeitos da pesquisa, mas também como nossos *autores/autoras*, reconhecidos em seus discursos, do mesmo modo como assumimos [...] Certeau, Giard, Santos, Ginzburg, Oliveira, Esteban, Lefebvre. Ou seja, os textos de discursos elaborados e compartilhados por esses sujeitos cotidianos da pesquisa precisam ser pensados não como citações e/ou exemplos dos discursos dos *autores/autoras* que estudamos nas academias, mas como discursos tão necessários, legítimos e importantes quanto estes. (FERRAÇO, 2003, p. 168)

Enfim, este texto procurou transpirar o “envolvimento intersubjetivo” (CLIFFORD, 2002, p. 20) ocorrido durante a pesquisa etnográfica, definindo o recorte temático e das análises a partir do que as professoras fizeram nas aulas durante o trabalho com o livro *Viver e aprender*, mencionando suas falas na sala, no recreio e no memorial, e construindo as reflexões por meio do diálogo entre os dados da pesquisa empírica e alguns conceitos básicos (cultura escolar, saber histórico escolar, saberes e práticas docentes, apropriação) que compuseram o referencial teórico da pesquisa. Nesse sentido, o primeiro passo na escrita, será a apresentação, a seguir, desse referencial e, no próximo capítulo, dos atores que se envolveram na pesquisa.

## **1.2 - Imagem inicial do Quebra-Cabeça: um arcabouço teórico**

### **1.2.1- Cultura escolar, saber histórico e livro didático**

O conceito mais amplo desta pesquisa, que envolve todos os outros, é o de *cultura escolar*<sup>41</sup>, o qual rompe com a visão simplista de que a escola, seu corpo docente e toda sua comunidade apenas reproduzem a cultura hegemônica, o saber acadêmico, as normas e determinações do Estado em suas políticas educacionais. Ao contrário disso, a cultura escolar é criativa e singular. Como argumenta Forquin (1993, p. 17), ela é “dotada de uma dinâmica própria [...], sustentando com as outras dinâmicas culturais [...] relações complexas e sempre sobredeterminadas, de nenhum modo redutíveis, em todo caso, aos processos de simples reflexo [...]”. Nesse sentido, Vidal (2003, p. 19), argumenta que ela é “constituída pela apropriação criativa de modelos, baseada na relação entre determinantes sociais e históricas e as urgências próprias da organização e do funcionamento escolares”.

Isto é, no espaço escolar, a partir das interações e embates entre diferentes culturas que convivem em seu interior (do currículo oficial, da academia, dos livros didáticos, dos professores, dos alunos de diferentes idades, raças, etnias, gênero e classes sociais, etc.) são selecionados e produzidos, de forma específica, saberes e práticas referentes às disciplinas escolares, à organização do espaço e do tempo, aos métodos de ensino, ao sistema de avaliação. Saberes que, segundo Chervel (1990), não são inferiores aos saberes, ditos superiores, produzidos em centros de pesquisas e universidades e, conforme afirma Sacristán (1996, p. 38-43), não se limitam a eles já que seu objetivo maior é difundir para amplas camadas da população o saber elaborado que para se tornar acessível precisa ser reorganizado, reestruturado, cruzado com saberes oriundos de outros espaços sociais.

No bojo das pesquisas que discutem as aproximações e as diferenças entre os saberes científicos e os saberes escolares, desenvolveram-se aquelas que abordam a distinção entre o saber histórico científico e o saber histórico escolar. Segundo Rüsen (2001, p. 48-51), apesar de existir um estreito diálogo entre eles, os fundamentos do ensino de História distinguem-se da matriz disciplinar da ciência da história em vários pontos. Ambos têm o mesmo ponto de partida

---

<sup>41</sup> Conforme Vidal (2005) discute no primeiro capítulo de seu livro, há várias acepções de cultura escolar construídas por pesquisadores como André Chervel, Dominique Julia, António Viñao Frago, Agustín Escolano, as quais se completam, aproximam-se e se distanciam em alguns pontos. Aqui faço uma breve síntese das idéias que mais ajudaram a elucidar o meu objeto de pesquisa, sem preocupar-me em aprofundar as nuances entre os autores, o que já foi feito em vários outros textos.

(as nossas carências de orientação no tempo) e o mesmo objetivo final (orientação existencial), mas têm perspectivas orientadoras e métodos diferentes.

A ciência da História, na sua construção, precisa preocupar-se com os quadros de referência de interpretação histórica (ou seja, com a teoria da História), com os métodos de pesquisa e com as formas de apresentação dos resultados da pesquisa (escrita dos textos historiográficos). O ensino de História, além de se basear na racionalidade da ciência da História e nas produções historiográficas que lhe dão legitimidade, deve considerar as teorias de aprendizado que procuram entender o processo de formação da consciência histórica das crianças e adolescentes e com os procedimentos de comunicação professor-aluno capazes de beneficiar essa formação. Conforme Rüsen (2001, p. 49-51):

A especialização decorrente da *cientificização* da História faz com que o produto historiográfico da pesquisa histórica não seja dos mais apropriados aos processos de formação da consciência histórica (o ensino de História na escola é um deles), nos quais não-historiadores aprendem a elaborar um sentido histórico para sua experiência de evolução temporal de si mesmos e de seu mundo. [...] Os resultados da pesquisa histórica precisam ser didaticamente transpostos, é certo, para as carências de orientação que os tornaram necessários. [...] No âmbito dessa transposição, a teoria da história é indispensável para preservar o aumento de racionalidade produzido pela pesquisa, em sua atividade extrínseca à vida cotidiana. [...] é igualmente necessária uma disciplina científica específica que se ocupe do ensino e da aprendizagem da história, na medida em que não são idênticos aos processos mediante os quais o conhecimento científico especializado da pesquisa histórica se efetiva: a didática da história.

Enfim, o saber histórico escolar, prescrito nos programas curriculares e livros didáticos, ensinado nas salas de aula, não é pior nem melhor do que a produção historiográfica acadêmica e nem é uma simplificação automática dela. Ele é (re)elaborado social e historicamente conforme o contexto político, social e educacional do país, no entrecruzamento da teoria da História (como se escreve a História) e da didática da História (como se ensina e se aprende a História), constituindo-se, assim, de diversas tendências que, além de proporem diferentes metodologias de ensino, abordam com diferentes enfoques as noções básicas que envolvem a elaboração do conhecimento histórico (sujeito, tempo, fonte, verdade).

Hoje, no Brasil, os documentos oficiais que definem o saber histórico a ensinar na educação básica (PCNs, PNLN) aproximam-se, mesmo que com limites<sup>42</sup>, daquilo que os críticos

---

<sup>42</sup> Pesquisadores como Reis (1999) e Oliveira (2007) discutem como as propostas dos PCNs de História são genéricas, descontextualizadas e despersonalizadas, não explicitando suas opções historiográficas e contradizendo alguns princípios daquelas que implicitamente é possível perceber uma filiação.

do ensino de História, como Cabrini (1986), e as pesquisas historiográficas mais recentes – nova história francesa, história social inglesa, nova história cultural, cujos principais representantes são respectivamente, Jacques Le Goff, E. P. Thompson e Roger Chartier – propõem desde as últimas décadas do século passado: um ensino de História que rompa com aquele constituído no século XIX, época da consolidação dos Estados Nacionais, o qual, com o objetivo de criar a identidade e a coesão nacional, baseava-se em uma concepção de tempo linear, homogênea e evolutiva, construindo a idéia de que o progresso da nação deve-se aos feitos político-institucionais dos “grandes homens” da elite. Idéia ensinada como uma verdade indiscutível resgatada dos documentos escritos e oficiais, que deveria ser transmitida pelos professores e absorvida passivamente pelas crianças e jovens.

As atuais prescrições para o ensino de História baseiam-se em alternativas ao tradicional saber histórico escolar, construídas, principalmente, a partir da segunda metade do século XX, quando o etnocentrismo cultural e os regimes autoritários passaram a ser duramente combatidos pelos movimentos sociais que defendiam a formação de cidadãos mais críticos e participativos que lutassem contra as desigualdades sociais e respeitassem as diferenças étnicas, raciais, territoriais, religiosas, de gênero e de opção sexual. Nesse contexto, o saber histórico escolar vem sofrendo modificações com o intuito de favorecer a discussão de como o processo histórico constrói-se no confronto de indivíduos e grupos que se movem conforme múltiplas temporalidades, projetos e práticas sociais. Modificações que tiram do silêncio sujeitos históricos até então marginalizados e desqualificados e dão voz, dessa forma, a diferentes versões da história elaboradas conforme os interesses de vários grupos sociais, a partir da valorização e interpretação de diversas fontes históricas. Versões da história que, através de um método de ensino dialógico, precisam ser discutidas e interpretadas pelos alunos, com o auxílio do professor, como verdades histórico-sociais.

A difusão desse saber escolar relativo à História e às outras áreas de conhecimento ocorre, segundo Sacristán (1996, p. 43), às vezes com qualidade, às vezes como caricatura, através:

Interação adaptativa entre a qualidade cultural e pedagógica do professorado, a dos textos e demais materiais curriculares, o contexto escolar institucional, com suas formas ritualizadas de organização espacial e temporal das atividades, as possibilidades das tarefas acadêmicas e os processos osmóticos com o ambiente externo, que mantêm os alunos como indivíduos e a escola como instituição.

Nesse processo interativo constrói-se uma cultura escolar que não é homogênea, pois apesar dos planos e programas educacionais que tentam uniformizá-la, a forma como eles são efetivados pelos agentes escolares na execução das tarefas cotidianas, altera-os. Como sintetiza Julia (2001, p. 10-11), em uma argumentação muito citada nas pesquisas educacionais mais atuais:

[...] a cultura escolar é um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. [...] Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores [...].

Enquanto Julia observa a possibilidade de pequenas mudanças no contexto escolar, a partir dessa relação entre normas e práticas, Viñao Frago (2001) aborda mais a cultura escolar como resistência à mudança, como uma continuidade de tradições transmitidas de geração para geração e difíceis de serem transformadas devido à existência de certo divórcio entre as culturas dos reformadores e gestores, dos especialistas e pesquisadores da educação e a cultura dos professores e outros agentes escolares, os quais, muitas vezes, não se reconhecem nos novos modelos educacionais propostos e, conseqüentemente, resistem à sua efetivação.

Entendo que a cultura escolar se constrói em um movimento de permanências e modificações que ocorrem em diferentes graus conforme a maneira como os agentes escolares apropriam-se das políticas educacionais e dos saberes institucionalizados, segundo as necessidades, interesses e condições materiais e culturais de seu contexto. Há, assim, múltiplas culturas escolares de caráter histórico e social, ou nas palavras de Viñao Frago (2001, p. 34):

Culturas específicas de cada centro docente, de cada nivel educativo y de cada uno de los grupos de actores que intervienen en la vida cotidiana de las instituciones de enseñanza. Pero éstas últimas no operan en el vacío, ni como tales instituciones ni en su actividad educativa. Actúan dentro de una marco legal y de una política determinada, que tiene su propia cultura [...].

O livro didático participa da cultura escolar ao fazer a mediação entre a cultura dos gestores, dos acadêmicos e a cultura dos docentes e discentes. Ele constrói uma ponte entre a cultura dos acadêmicos e a dos docentes e discentes ao realizar a escrituração do saber escolar que visa transmitir o conhecimento humano historicamente acumulado e selecionado conforme os interesses e necessidades dos diferentes grupos sociais e seus embates. Sua principal referência é

o saber científico, da academia, mas também cruza várias esferas de produção cultural (músicas, fotografias, textos literários, noticiários) que estão presentes no cotidiano de alunos e professores, elaborando um saber específico e não uma “versão mal feita” do saber acadêmico.

Também realiza a mediação entre a cultura dos gestores e a dos docentes e discentes ao configurar-se como um dos principais meios das regulamentações e prescrições educacionais chegarem a cada sala de aula. Isso acontece em especial em países como o Brasil, que têm programas, avaliam e definem os livros adequados para circular no meio educacional, conforme um currículo nacional que estabelece os saberes legítimos a ensinar em cada disciplina escolar e os modos de comunicação entre professor-aluno.

Em outras palavras, conforme Sacristán (1998, p. 119-136; p. 149-154), através do controle da produção de materiais didáticos como o livro que o autor denomina de “currículo apresentado aos professores”<sup>43</sup>, as políticas curriculares tentam regular, ordenar, homogeneizar, de forma direta, a distribuição do conhecimento a ser ensinado na escola e as condições da prática dos professores, procurando suprir e estabilizar a “debilidade profissional” (grande número de alunos, pouco tempo para planejar, baixo nível de formação) dos docentes que não têm condições de trabalho para transformar as genéricas propostas curriculares em atividades práticas de sala de aula. Como afirma Gabriel (2005, p. 241), “criticado ou idolatrado, o livro didático continua sendo uma referência de peso, um suporte pedagógico do saber histórico escolar, dos mais utilizados”.

No entanto, as regulamentações e prescrições traduzidas e adaptadas pelos autores e editores de livros didáticos conforme os interesses do mercado, apesar de terem um grande peso simbólico no contexto educacional e darem suporte para o planejamento das tarefas e dos conteúdos a serem ensinados, só se efetivam quando ganham forma em práticas concretas dos professores junto aos seus alunos, em sala de aula, o que nem sempre acontece exatamente como está prescrito.

A pesquisa sobre a apropriação docente dos livros didáticos possibilita observar essas interações e enfrentamentos entre a cultura dos gestores e reformadores (PNLD) a dos detentores dos saberes acadêmicos (pareceristas e autores de livros), a do mercado (editores e autores) e a dos docentes (professoras de 1ª à 4ª séries) e entender como as políticas educacionais circulam e se transformam, constituindo múltiplas culturas escolares.

---

<sup>43</sup> Título do sexto capítulo do livro “O currículo: uma reflexão sobre a prática”, no qual o autor discute a economia, cultura e pedagogia nos materiais didáticos e pautas básicas para a análise deles.

Para isso é importante também contextualizar a produção de livros didáticos no Brasil, relacionando-a com as políticas educacionais e com o ensino de História de 1ª a 4ª séries, foco desta pesquisa.

### **1.2.1.1- As políticas públicas para o livro didático no Brasil**

Hoje, no Brasil, os livros didáticos são o principal produto da maioria das editoras: no final dos anos de 1990, 70% dos livros produzidos eram voltados para o ensino (BATISTA, 1999, p. 532); nas últimas Bienais do Livro, em São Paulo, as editoras de livros escolares tinham os maiores estandes da feira, ao lado das editoras universitárias e cristãs<sup>44</sup>. Isso se dá porque ele tem um mercado garantido já que é crucial para o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem de, senão todos, quase todos os componentes curriculares nas escolas de educação básica do Brasil. Muitas professoras, devido à carga horária excessiva para compensar o baixo salário, falta de tempo para planejar, entre outros fatores, baseiam-se nesse material para selecionar os conteúdos que ministrarão e organizar as atividades didático-pedagógicas. Muitas famílias de estudantes só têm os livros didáticos como fonte de consulta para pesquisas e estudos. Conforme Batista (1999, p. 531):

[...] vem-se constatando que – ainda que lamentavelmente – os livros didáticos são a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros e que essa utilização intensiva ocorre quanto mais as populações escolares (docentes e discentes) têm menor acesso a bens econômicos e culturais. Os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos.

Dessa maneira, esse material escolar adquire um grande poder no contexto educacional e, por isso, o Estado vê-se forçado a controlar sua produção e distribuição. Como afirma Chopin (1997, p. 169):

[...] los libros de texto son instrumentos de poder: se orientan a espíritus jóvenes aun manipulables y necesariamente poco críticos. Pueden ser reproducidos em gran número y difundidos en todo el territorio de un país. Fijando por escrito el contenido educativo, garantizan, frente a la palabra del profesor, una cierta ortodoxia; su eficacia procede también de la lenta impregnación que permite su utilización frecuente, prolongada, repetida. Constituyen así poderosas herramientas de unificación – hasta de uniformización – nacional, lingüística, cultural e ideológica. El Poder político se vê forzada a controlar más o menos estrechamente, hasta a orientar en su provecho, la concepción y el uso de los libros de texto.

---

<sup>44</sup> Conforme jornal FOLHA DE SÃO PAULO, 15/04/2004, p. E1.

O Estado brasileiro, atualmente, procura realizar esse controle através do PNLD criado e desenvolvido a partir de 1985, quando se iniciou um processo de reorganização da dinâmica de produção, escolha e distribuição dos livros didáticos nas escolas públicas do país. No decorrer dos anos de 1990, estruturou-se a avaliação pedagógica dos livros com a elaboração, por professores universitários de diferentes áreas de conhecimento, dos critérios conceituais e metodológicos para sua exclusão e classificação, e com o aperfeiçoamento dos critérios de avaliação técnica e física desse material. A dinâmica de seleção dos livros para todas as séries do ensino fundamental até sua distribuição nas escolas públicas passou a ocorrer da seguinte maneira: as editoras enviam livros para serem avaliados segundo os critérios do PNLD divulgados em edital; suas características físicas e técnicas são avaliadas pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo – IPT e aqueles livros aprovados são avaliados nos seus aspectos conceituais e metodológicos por um grupo de especialistas de cada área de conhecimento escolhidos pela Secretaria de Educação Básica do MEC. Os resultados da avaliação são socializados para as várias escolas do Brasil, através do Guia do Livro Didático, para que o grupo de profissionais de cada estabelecimento de ensino selecione entre os livros, aprovados pelo programa, o que quer adotar e os solicite ao governo que, por sua vez, compra-os das editoras que os distribuem para as escolas que vão utilizá-los por, no mínimo, três anos<sup>45</sup>, quando se reinicia o processo. Em relação aos livros de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia<sup>46</sup> para 1ª a 4ª séries, a primeira vez que todo esse processo foi efetivado foi em 1997, depois 1998, 2000/2001, 2004 e 2007.

Essa interferência do Estado na edição e circulação de livros didáticos é uma prática antiga que passou por várias reformulações. Políticas públicas nesse sentido, mais ou menos rigorosas e centralizadoras<sup>47</sup>, já existiam na Europa desde o século XIX (CHOPIN, 2000, p. 134-137; FERNANDEZ, 1998, p. 28) e, no Brasil, conforme Bittencourt (1993), desde o Império, os governos central e provincial procuravam controlar, mesmo que com leis esparsas, sua produção e uso como uma forma de oficializar o saber a ser disponibilizado pela escola, preparar o corpo

---

<sup>45</sup> Apenas as cartilhas de alfabetização e os livros de cada disciplina da série inicial são substituídos anualmente. Os das séries seguintes são repostos e complementados conforme perdas ocasionadas por más condições de uso ou não devolução por parte dos alunos e aumento do número de alunos nas escolas.

<sup>46</sup> Até o PNLD 2000/2001 era um livro só para História e Geografia, denominado Estudos Sociais.

<sup>47</sup> Alain Chopin, em texto publicado em 1997, faz um inventário das “categorias de regulamentação” em vigor no século XX em países de diferentes continentes e uma síntese da história da regulamentação francesa em matéria de livros de texto desde o final do século XVIII.

docente com formação deficiente, evitar os perigos da leitura subversiva. A partir de 1820, com a implantação dos primeiros estabelecimentos públicos de ensino, o Estado começou a incentivar, com concursos e prêmios, a escrita por autores brasileiros de livros que abordassem assuntos relativos ao Brasil, além de sua edição em gráficas nacionais, para substituir gradualmente os livros estrangeiros (lusitanos, franceses) adotados, o que cresceu na década de 1970. Já nos primeiros anos da República, as autoridades educacionais de cada Estado, através dos Conselhos de Instrução Pública, responsabilizavam-se pela autorização das obras escolares que poderiam ser adotadas – aquelas que expressassem idéias, valores e conhecimentos considerados adequados para formar a identidade nacional e o amor à pátria republicana (BITTENCOURT, 1993). Muitas vezes, valia mais as boas relações dos autores dos livros com as autoridades do que a qualidade pedagógica da obra. Com esse processo de autorização, os professores do ensino primário não tinham autonomia para escolher os livros que trabalhariam em suas aulas, devendo obedecer às indicações do Conselho de Instrução Pública (COELHO, 2007) e a escolha feita pelos diretores da escola. Existiam leis que previam aplicações de multas para aqueles que ousavam adotar livros não autorizados, as quais eram de responsabilidade dos inspetores escolares.

A ação mais sistemática do Estado na edição de livros didáticos em nível nacional iniciou-se com a publicação do Decreto-lei nº 1.006, em 30 de dezembro de 1938, que criou um órgão específico para avaliar e autorizar a publicação e circulação de livros didáticos para os diferentes níveis de ensino do sistema educacional brasileiro, Comissão Nacional do Livro Didático – CNDL, inserida no Instituto Nacional do Livro – INL, criado em 1937. Essa comissão, formada inicialmente por sete pessoas com “notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral”, designadas pelo Presidente da República, tinha a tarefa de publicar uma relação dos livros autorizados pelo Ministério da Educação, dentre os quais os profissionais de cada escola escolheriam o que adotar: apenas os professores do secundário poderiam participar do processo de escolha, o qual no primário era feito pelos Diretores dos estabelecimentos de ensino. Os critérios de avaliação da Comissão eram baseados mais em questões político-ideológicas relacionadas à política nacionalista do Estado Novo (11 critérios relativos a aspectos morais, cívicos e políticos como o respeito à unidade e a honra nacional, aos chefes da nação e seus heróis; o incentivo a harmonia social e familiar) do que em questões didáticas (cinco itens sobre correção gramatical, ortográfica e das informações científicas e técnicas). Segundo Oliveira,

Guimarães e Bomény (1984, p. 31-67), essa Comissão, até 1945, conseguiu avaliar poucos livros, o que foi adiando a exigência de apenas circularem livros autorizados.

Com o fim do Estado Novo, muitos políticos e profissionais da educação começaram a questionar a rigidez dos critérios da CNDL e a defender a liberdade de escrita dos autores e da escolha dos livros pelos professores qualificados. Além disso, eles apontavam as dificuldades da Comissão para realizar o processo de avaliação e criticavam os altos custos dos livros. Vários projetos foram discutidos no Congresso, mas nenhum aprovado ou, se aprovado, efetivado (OLIVEIRA, GUIMARÃES E BOMÉNY, 1984, p. 43-52).

Segundo Soares (1996), Fonseca (1993, p. 133-140) e Gatti Júnior (1998), no Brasil, antes dos anos 60 do século XX, quando o ensino era mais elitizado, havia uma restrita circulação e utilização de manuais didáticos escritos por autores individuais oriundos de escolas tidas como de "alta cultura", que sofriam, ao longo dos anos, poucas modificações de seu conteúdo e estética e que não se preocupavam em adequar-se ao nível de desenvolvimento cognitivo das faixas etárias dos estudantes. No entanto, desde finais dos anos 60, quando se iniciou o processo de massificação do ensino fundamental e, conseqüentemente, o aumento do número de estudantes sem condições para adquirir seu próprio material escolar e a escassez de professores qualificados (BATISTA, 1999, p. 559-562), o Estado brasileiro, numa tentativa de garantir ou, pelo menos, forjar a qualidade da educação escolar, financiou, cada vez mais, a publicação e distribuição de livros didáticos produzidos no Brasil para a rede pública de ensino, através de incentivos fiscais à indústria editorial brasileira.

Nesse sentido, em 1966, representantes do governo militar criaram, no Ministério da Educação e Cultura, o Conselho do Livro Técnico e Didático – Colted –, que formado por membros do Ministério e pelo presidente do Sindicato Nacional dos Editores, tinha a finalidade de “incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do MEC relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos” (Decreto nº 59.355), com recursos oriundos do convênio MEC/USAID que fazia parte da estratégia norte-americana de fortalecer, na América, os governos contrários à doutrina comunista. Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p.52-57) avaliam que a ação da Colted aumentou consideravelmente a aquisição e distribuição de livros pelo MEC para as escolas, o que foi um sucesso para as grandes editoras, que desencilharam livros e obtiveram lucros, mas um

fracasso educacional ao financiar materiais defasados, com exceção dos Atlas e Dicionários, selecionados por técnicos não especializados.

Em 1971, a Colted foi extinta e suas funções foram transferidas para o Instituto Nacional do Livro – INL. Foram criados programas do livro didático para cada nível de ensino, sendo que o que teve ações mais efetivas e amplas foi o do ensino fundamental (Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental - Plidef ), cujo objetivo central era coeditar livros, principalmente de 1ª a 4ª séries, para baratear seu custo. O processo de coedição iniciava-se com a avaliação, por pareceristas escolhidas pelo MEC, da qualidade técnica e pedagógica de livros encaminhados pelas editoras e divulgação de uma lista dos livros aprovados para as Secretarias de Educação dos Estados que participavam do Plidef. Cada Estado escolhia os livros que adotaria em suas escolas, com distribuição gratuita de cotas para atender aos alunos carentes das instituições públicas. Os livros selecionados eram produzidos com a ajuda de verbas da União e dos Estados que contribuía com o Fundo do Livro Didático, já que os norte-americanos não davam mais apoio financeiro para a publicação de livros escolares no Brasil. Segundo Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 57-63; p. 83-95), o desenvolvimento desse programa apresentou, pelo menos, três problemas: a escolha dos livros pelos Estados era feita mais por critérios políticos e mercadológicos (*lobby* das editoras) do que pedagógicos; o preço de venda dos livros coeditados era definido pelas editoras sem considerar a redução dos custos da produção ocorrida com o financiamento público; os professores não participavam do processo de escolha do livro que adotavam, o qual era imposto pela Secretaria do Estado.

Em 1976, com a extinção do INL, o programa do livro didático passou a ser gerido pela Fundação Nacional do Material Escolar – Fename –, quando houve uma substituição desmedida dos livros coeditados, forçada por campanhas das editoras que faziam inovações artificiais, mudando apenas a ordem de exercícios e a disposição gráfica do conteúdo. Em 1980, tentando evitar esse problema, o Ministro da Educação publicou uma portaria que procurou assegurar que os livros selecionados fossem adotados por, no mínimo, dois anos. Além disso, a avaliação e seleção dos livros a serem coeditados passaram a ser feita por comissões estaduais compostas por representantes do Conselho Estadual de Educação - CEE, das equipes de currículo e supervisão, de professores regentes de 1º grau e de professores universitários. Mesmo com essa abertura para a participação de representantes dos professores, a defasagem entre o tempo de escolha dos livros e seu uso em sala de aula, fazia com que os professores que efetivamente adotavam os livros não

participassem do processo de escolha, o que não garantia que eles utilizassem o material didático que recebiam (OLIVEIRA, GUIMARÃES E BOMÉNY, 1984, p.63-68).

Em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante – FAE que incorporou os vários programas de assistência ao estudante até então desenvolvidos pela Fename (materiais escolares) e pelo Instituto Nacional de Atendimento ao Estudante - INAE - (merenda, bolsas de estudo, residência estudantil) e investiu, mais intensamente, nos programas de merenda escolar e livros didáticos para alunos do 1º grau, com recursos federais originários, principalmente, do salário-educação administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (HÖFLING, 1993). Em 1997, a FAE foi extinta e a responsabilidade pela política de execução do PNLD foi transferida integralmente para o FNDE.

A política de coedição foi cancelada em 1984, quando o MEC tornou-se somente um comprador, o maior deles, de livros editados pela iniciativa privada. Em 1985, o Plano do Livro Didático - PLID - foi substituído pelo PNLD e os professores começaram a participar um pouco mais da seleção dos livros. Até 1993, conforme Bezerra e Luca (2006, p. 31), o ministério quase não interferiu na escolha dos livros feita através de uma negociação direta entre professores e editoras que, para divulgar seus títulos, promoviam cursos, encontros e treinamento de docentes. A FAE apenas distribuía, quase que exclusivamente para as séries iniciais do ensino fundamental, pequenas quantidades dos livros escolhidos pelos professores com essa grande interferência do mercado editorial. Houve várias denúncias de compras ilícitas de livros não escolhidos pelos professores e de má qualidade, além de entrega atrasada dos materiais nas escolas (HÖFLING, 1993, p. 116-120).

A partir de 1993, começa uma segunda fase do PNLD, quando o MEC volta a interferir, com novos parâmetros, na edição dos livros e na sua escolha pelos professores, além de ampliar gradativamente o programa com a inclusão de todas as séries e conteúdos básicos do ensino fundamental e atendimento a todos os Estados brasileiros, com recursos da União, sem usar mais recursos financeiros deles. Nesse ano, o Ministério criou e nomeou uma comissão de especialistas para avaliar os livros até então mais escolhidos diretamente pelos professores de 1ª a 4ª séries junto às editoras, a qual defendeu a necessidade do Estado, enquanto consumidor,

controlar a qualidade dos livros que apresentavam problemas técnicos, conceituais e metodológicos<sup>48</sup>.

Assim, em 1995, foram constituídas comissões para cada área de conhecimento, as quais elaboraram critérios de avaliação dos livros discutidos com os autores e editores. Esses critérios foram sendo ampliados e reelaborados a cada ano, mas continuam norteando o processo de avaliação empreendido a partir de 1996 com os livros de 1ª a 4ª séries, constituindo o PNLD 1997. Em termos gerais, nos PNLD 1997 e 1998, eles eliminavam aqueles livros que expressavam preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, e que apresentavam conteúdos desatualizados ou erros conceituais. A partir do PNLD 1999, foram acrescentados critérios metodológicos de eliminação, ou seja, apesar de se permitir livros com diversificadas concepções de ensino-aprendizagem, exige-se coerência entre a concepção anunciada e os conteúdos e atividades sugeridos, os quais não devem restringir-se à memorização e absorção passiva de conhecimentos desconectados da realidade vivenciada pelos alunos, mas desenvolver o pensamento crítico e autônomo. Além desses critérios eliminatórios gerais, cada área de conhecimento criou critérios de classificação que encaminhavam a percepção das deficiências existentes em cada livro<sup>49</sup>. Todo o processo de avaliação dos livros didáticos é feito por comissões de especialistas nomeadas pelo MEC, na maioria das vezes, mais vinculados ao ensino superior do que à educação básica. Os professores que adotam os livros e utilizam-nos no dia-a-dia participam apenas da escolha dos livros previamente selecionados por aquelas comissões, cujas sínteses de seus pareceres são divulgadas no Guia do Livro Didático.

Nessa história das políticas públicas para o livro didático no Brasil, é possível perceber que, além da mudança dos nomes dos programas e dos órgãos responsáveis por eles, ocorreram modificações, mesmo que lentas e nunca sem problemas, no processo de avaliação, publicação e distribuição dos livros didáticos. Os critérios de avaliação e seleção dos livros até os anos de 1970 eram mais político-ideológicos, ou seja, relacionavam-se com os bons contatos de editores e autores com as autoridades e com a adequação do conteúdo impresso ao projeto político do governo vigente. A partir dos anos de 1990, com o processo de democratização, os critérios tornaram-se mais didáticos (coerência metodológica e conceitual), com mais abertura para a

---

<sup>48</sup> Ver o documento BRASIL, MEC, FAE, PNLD. *Definição dos critérios para avaliação dos livros didáticos: Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências (1ª a 4ª séries)*. Brasília: FAE/MEC-UNESCO, 1994.

<sup>49</sup> Ver detalhes desses critérios de avaliação dos livros didáticos em BEZERRA e LUCA, 2006 e GATTI JÚNIOR, 2007.

pluralidade de idéias e concepções pedagógicas desde que relacionados à formação do cidadão crítico e autônomo, que conhece e respeita a diversidade social e cultural do país. Um problema que permanece é a interferência do *marketing* editorial no processo de escolha dos livros.

Inicialmente, os livros eram publicados em pequenas oficinas espalhadas pelo país e utilizados mais em nível regional (por província ou Estado). A partir do final do século XIX, com o fortalecimento das grandes editoras (Laemmert, Garner, Francisco Alves, FTD) instaladas no Brasil, principalmente no Rio de Janeiro, desde 1850, algumas obras, como aquelas de maior sucesso em suas regiões cujos direitos autorais eram comprados por aquelas editoras acima, começaram a circular em nível nacional. Hoje, os livros selecionados pelo MEC são distribuídos em nível nacional e publicados, na sua maioria, por poucas editoras que monopolizam o mercado: em 1995, conforme Munakata (1997, p. 107), elas eram Ática, Moderna, Scipione, Ed. do Brasil, FTD, IBEP, Atual, Melhoramentos, todas de São Paulo. Recentemente, concentraram-se ainda mais com a junção de algumas como a Atual que foi incorporada à Saraiva.

Desde meados dos anos de 1980, os programas de livro didático procuraram criar mais espaço para que os professores que efetivamente usam o livro em sala de aula participassem de sua escolha que, de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, era controlada no século XIX e início do XX pelos diretores das escolas e, depois, por técnicos e especialistas nomeados pelo MEC. No entanto, esses continuam aliados do processo de avaliação dos livros que compõem a lista daqueles aprovados para serem distribuídos, e mesmo o processo de escolha de qual livro adotar não funciona da forma ideal, como mostram relatórios encomendados pelo próprio MEC (SPOSITO, 2006, p. 87-160): às vezes, diretores e supervisores das escolas ou secretários municipais da educação escolhem os livros pelos professores e, na maioria das vezes, a escolha dos professores continua mais influenciada pelo marketing das editoras do que pela consulta ao Guia divulgado pelo PNLD.

Hoje, os livros são distribuídos por todo o território nacional, atendendo a quase totalidade dos alunos do ensino fundamental das escolas públicas, com recursos federais do FNDE originários, principalmente, do salário-educação – imposto cobrado sobre a folha de pagamento das empresas. Até então, os livros eram distribuídos gratuitamente só para os alunos carentes com recursos de origem variada (convênio MEC/USAID, recursos estaduais e federais) e de forma irregular.

Além dessas mudanças e permanências nos programas do livro didático, os livros em si foram sofrendo, principalmente depois dos anos 60 do século passado, transformações em sua

forma e conteúdo, conforme alterações nas concepções pedagógicas e teórico-metodológicas das áreas de conhecimento ministradas nas escolas, demandas das políticas públicas em educação, dos autores, dos professores, da clientela escolar (BATISTA, 1999, p. 563), todas relacionadas ao contexto sócio-político do país. Sintetizei a seguir a história dos livros de História pesquisada e narrada por outros autores, procurando destacar aqueles voltados para as séries iniciais do ensino fundamental que são o foco deste trabalho.

### **1.2.1.2- Trajetória dos livros didáticos de História no Brasil**

No século XIX, quando o governo central e os provinciais começaram a organizar a instrução primária pública, não havia livros de História específicos<sup>50</sup> para esse nível de escolaridade que visava mais o aprendizado do ler, escrever, contar e a formação moral e religiosa das crianças. Mesmo assim, alguma formação histórica era realizada através dos *livros de leitura* que foram utilizados até, pelo menos, a primeira metade do século XX, como material didático fundamental não só para o treino da leitura, mas também para a transmissão de conhecimentos relacionados às disciplinas escolares História, Geografia e Ciências.

Entre os projetos para sua elaboração, o que prevaleceu, a partir de alguns anos antes da Proclamação da República, quando as idéias liberais estavam no auge, foi aquele que defendia que a escola deveria ensinar a arte de ler (decodificar letras, palavras), idéias e noções úteis para as crianças. Idéias baseadas não mais no conteúdo moral-religioso (fábulas, vida de santos, narrativas bíblicas) como ocorreu ao longo do século XIX, mas sim em um conteúdo moral-cívico com temas nacionalistas (BITTENCOURT, 1993, p. 54-56 e p. 165-167). Dessa maneira, os *livros de leitura* eram compostos de textos com temas voltados para o despertar do patriotismo e da identidade nacional nos alunos. Eles eram construídos através de narrativas simples e apologéticas sobre fatos e heróis da história oficial do Brasil e suas regiões, de descrições da vida e dos costumes do povo brasileiro e de outros “povos civilizados”, além de regras e modelos de comportamento baseados na moral cristã.

Esses materiais didáticos, em sua maioria, foram escritos e publicados a partir de 1860, em vários Estados do Brasil, e utilizados em nível regional após autorização dos Conselhos de

---

<sup>50</sup> Os livros por disciplina escolar, não só de História, começaram a ser elaborados e publicados, no Brasil e em outras partes do mundo, apenas no final do século XIX. Antes, os conteúdos relacionados às várias áreas de conhecimento eram apresentados em textos presentes nos *Livros de leitura* ou *Lições de coisas* (MUNAKATA, 2002, p. 91).

Instrução Pública, tendo, alguns, dezenas de edições. Seus autores eram, normalmente, autoridades públicas e, às vezes, professores.

No Pará, conforme Coelho (2007), foram editados e adotados nas escolas *livros de leitura* como *Paraenses Illustres* (primeira edição em 1896) do tenente-coronel Raymundo Cyriaco Alves da Cunha; *Noções de educação cívica* (1898) e *Amor e coração* (1900) de Hygino Amanajás – administrador da Imprensa Oficial do Pará; *Leitura cívica* (1901) e *Pátria brasileira*, de Virgílio Cardoso de Oliveira, que era diretor geral da Instrução Pública no Pará; *Noções de história da pátria* (1920), dos professores Silvio Nascimento e Raymundo Proença; além de *Ensaio de educação moral e cívica* (1928), de Ignácio Moura.

No Amazonas, conforme Correa (2007), circularam pelas escolas livros que mesclavam textos de natureza religiosa e cívica como as séries graduadas de livros de leitura de Landelino Rocha (1883) e de Hilário Ribeiro (1886)<sup>51</sup> que tiveram mais de cinquenta edições publicadas no Rio de Janeiro, pela Livraria Francisco Alves, e foi adotado de norte a sul do Brasil (SANTOS, 2007a, p. 1597).

Bittencourt (1993, p. 206-214) cita outros *livros de leitura* que, segundo ela, apresentavam a história como gênero literário, de forma fragmentada, sem primar pela sequência cronológica: *Tesouro da infância*, de José Maria de Lacerda, *Livro do povo*, do maranhense Antonio Marques Rodrigues e, no século XX, os livros *Contos pátrios* (1904) e *Através do Brasil* (22ª edição em 1932), de Olavo Bilac que, em vários capítulos, narrava a história de três meninos viajando pelo país e, através dela, abordava diversos assuntos considerados necessários para a instrução das crianças.

Galvão e Batista (1998) mencionam também o *Livro de leitura*, de Felisberto de Carvalho, editado pela Francisco Alves com instruções sobre diversas áreas do conhecimento, além de ensinamentos morais. Ele foi publicado a partir das últimas décadas do século XIX e usado em todo o país por mais de 50 anos.

Ainda em meados do século XX, foram publicados, com autorização do MEC, novos *livros de leitura* que, assim como os livros do final do século XIX, visavam à formação cívica. Um exemplo é a coleção de cinco livros intitulada *O coração infantil*, de Vicente Peixoto, editado pela Melhoramentos, após vencer o concurso do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, cujo prefácio dirigido aos professores, dizia:

---

<sup>51</sup> 1º livro – Cartilha Nacional, ensino simultâneo de leitura e escrita; 2º livro – Scenario Infantil; 3º livro – Na terra, no mar e no espaço; 4º livro – Pátria e dever, elementos de educação cívica e moral. [Sic]

[...] Páginas em que se procura incutir no espírito e no coração das crianças, o amor à escola, à família e a Pátria; o respeito aos mestres, aos pais e aos semelhantes e o culto às nossas tradições e às nossas coisas. [...] Que estes livros possam ser bem acolhidos e, sobretudo, realizem os fins patrióticos, sob cuja inspiração foram organizados, é o que desejamos, aos apresentá-los a estes bravos e nunca assaz enaltecidos brasileiros – os professores primários.

O quarto livro da coleção<sup>52</sup> era composto de textos de leitura, vocabulário e gramática, além de dez pontos de Ciências, dez de Geografia e outros dez de História do Brasil (*Descoberta da América, Descobrimento do Brasil, Índigenas, Colonização – primeiras expedições, Capitânicas hereditárias, Governos gerais, Os jesuítas e a catequese – as primeiras cidades, Domínio Espanhol, Bandeiras e bandeirantes notáveis, Inconfidência Mineira – Tiradentes, Vinda da família real, A independência do Brasil, Fatos principais do Primeiro Império, Fatos principais do Segundo Império e Os presidentes*). Alguns textos de leitura também abordavam questões históricas voltadas para a formação moral e cívica como seus títulos revelam: *Fatura brasileira, A nossa bandeira, Ama a tua terra, O Palácio do Ipiranga, Os paulistas, A guerra do Paraguai*.

Além desses *livros de leitura*, desde final do século XIX, foram publicados livros para a instrução primária com conteúdo mais específico sobre a história do Brasil. É o caso dos livros “*Minha pátria – ensino de História do Brasil no segundo anno [Sic]*”, de J. Pinto e Silva, que em 1931 estava em sua 26ª edição, e “*Nosso Brasil*” para o 1º grau primário, de Hildebrando Lima, que em 1946 estava em sua 64ª edição. Na província do Rio de Janeiro, o livro *Lições de História do Brasil para instrução primária*, escrito por Dr. Joaquim Manuel de Macedo, que era membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB - e professor em escolas de elite, foi aprovado em 1860 pelo Conselho de Instrução Pública, complementado no início do século XX por Olavo Bilac e, entre 1914 e 1922, foi revisto e atualizado por Rocha Pombo. Outro livro escrito, no final dos anos 1870, por autor com experiências de magistério no ensino primário e normal foi o *A pequena história do Brasil por perguntas e respostas*, de Joaquim Maria de Lacerda.

Bittencourt (1993, p. 227 a 241) analisa as obras de dois professores-autores de livros didáticos de História publicados pelas grandes editoras do Rio de Janeiro e adotados nas escolas

---

<sup>52</sup> Exemplar pesquisado pertence ao Laboratório de Magistério da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

secundárias e primárias de várias regiões do Brasil, de meados do século XIX até meados do século XX. Ambos escreveram a história oficial do país, mas com versões bem diferentes. O cônego Fernandes Pinheiro, religioso e monarquista com relações estreitas com o poder imperial, narrava a história brasileira nos moldes temporais da *História sagrada*, omitindo os conflitos sociais e a dominação dos negros e índios: o Brasil era “uma nação predestinada que seguia o caminho traçado pela ordem divina, cuja manifestação era evidente – uma monarquia esclarecida pela moral da Igreja Católica” (Bittencourt, p. 232). O professor sergipano João Ribeiro, que escreveu seus livros após 1888, num momento em que o Império estava em crise e as idéias republicanas e liberais em ascensão, exaltava as ações da elite branca e europeia, mas sem camuflar os conflitos que existiram entre as raças branca, negra e indígena. Para o primário, eles escreveram respectivamente *Episódios da história pátria contados à infância*, *História do Brasil contada aos meninos* (Ed. Garnier) e *História do Brasil – edição das escolas primárias* (Ed. Francisco Alves). Esse último de João Ribeiro trabalhou as questões sociais destacadas nos livros para o secundário, de forma mais superficial.

Nos anos de 1930, durante a Ditadura Vargas, os livros dos diferentes conteúdos curriculares, principalmente os de História e Geografia, autorizados a circular pelos membros da Comissão Nacional do Livro Didático - CNLD - criada em 1938, trabalhavam conteúdos que desenvolviam a idéia da unidade nacional, a homogeneização dos valores cívicos e morais, a formação do cidadão e trabalhador com mão de obra qualificada e disciplinada para colaborar com o “progresso da nação” (KISTEMACHER, 2007). Enfim, livros que compartilhavam a imagem que o governo Vargas queria construir de “uma Nação que caminha pelas próprias forças em busca de sua concretização” – frase cunhada por Lenharo (1986, p. 56), que também afirma:

[...] o discurso dos livros escolares, especialmente editados neste período, relevam o ‘labor quotidiano’, ‘os cuidados do lar’, ‘a tenacidade da pátria’. [...] Lar, Escola e Pátria constituem as únicas referências geográficas utilizadas. Todos esses espaços estão preenchidos de amor e desprovidos de conflito. (p. 49)

Nos anos de 1940 e 1950, não houve alterações significativas no conteúdo dos livros didáticos de História que circulavam e, conforme a produção historiográfica predominante, eles continuavam a se organizar conforme a história oficial e com uma noção de tempo linear, homogêneo e evolucionista.

Depois dos anos de 1950, ocorreram mudanças mais na forma do que no conteúdo dos livros didáticos dos vários componentes curriculares e níveis de ensino. Até aquela época, os

manuais escolares eram livros de textos que resumiam os conteúdos que os professores deveriam ensinar em cada série. Era o professor quem planejava como explorar esses textos em sala, criava exercícios, fazia acréscimos. Ao longo dos anos de 1960 e 1970, os manuais começaram a ser constituídos tanto pela seleção de textos e conteúdos a ensinar quanto por propostas de atividades. Eles definiam como o professor deveria encaminhar suas aulas e discutir o conteúdo do livro<sup>53</sup>.

Enfim, os livros didáticos foram tornando-se também cadernos de exercícios que, conforme o método de ensino predominante, baseavam-se em atividades de memorização e repetição mecânica. Segundo Batista (2002, p. 553), esses livros “terminam a se dirigir diretamente ao aluno em enunciados e textos [...], a assumir, sob um ponto de vista discursivo, a voz do professor e, assim, a construir, para o docente, um lugar subordinado e dependente no processo de ensino”. São os limites dessa subordinação, ou seja, até que ponto o professor segue as determinações do livro e como elas contribuem para a sua formação ou desqualificação, que esta pesquisa discute.

Quando a LDB de 1961 oficializou a área de Estudos Sociais para o primário, ampliou-se a publicação de livros para essa disciplina, os quais tratavam as questões históricas e geográficas indistintamente, enfocavam a formação moral e cívica, o conhecimento do território e do povo brasileiro como um todo homogêneo e harmonioso. Esse componente curricular procurava integrar o indivíduo ao meio físico e social, através do ensino de valores cívicos desde o lar, escola, bairro, cidade até a nação.

Em 1962, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep Anísio Teixeira publicou o *Guia de ensino de Estudos Sociais*, do Programa de Emergência para antigos professores primários; em 1969, foi editado, por um grupo vinculado ao MEC, o *Primeiro guia metodológico para Estudos Sociais* que tinha caderno de exercícios para os alunos e guias metodológicos para os professores. Esses se baseavam em um método de ensino voltado para a memorização e leitura dirigida, o qual também predominava no ensino das outras disciplinas escolares.

Os manuais de Estudos Sociais tiveram sua edição e circulação intensificada a partir da lei 5692/71, que impôs essa disciplina para o 1º grau em substituição ao ensino de História e Geografia. Estes, voltados para 1ª a 4ª séries e aqueles de Educação Moral e Cívica, voltados para

---

<sup>53</sup> Segundo Dionísio (2002, p. 82), na década de 50, isso já estava ocorrendo com os livros para o ensino da Língua Portuguesa.

5ª a 8ª séries, por serem considerados estratégicos para a política de segurança nacional, passaram a ser avaliados pela Comissão Nacional de Moral e Civismo – CNMC –, instituída pelo governo militar através do Decreto Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969<sup>54</sup>.

Apesar de, em 1997, os PCNs terem oficializado a extinção dos Estudos Sociais nas séries iniciais do ensino fundamental e a volta do ensino de História e Geografia, foi só o edital do PNLD/2004 que impediu a publicação dos livros de Estudos Sociais ou daqueles que juntavam em um só fascículo História e Geografia. O autor do livro investigado neste trabalho, Elian Lucci, publicou pela Editora Saraiva, em coautoria, alguns desses manuais, como o *Descobrimo o mundo de Estudos Sociais e Ciências* que, em 1988, estava na 5ª edição<sup>55</sup>. O próprio *Viver e aprender*, que em 1995 estava na 4ª edição, era voltado para o ensino de Estudos Sociais. A partir daquele ano, devido à publicação dos PCNs<sup>56</sup>, o livro foi denominado História/Geografia e só em 2004, devido às exigências do edital do PNLD, é que a editora publicou o *Viver e aprender História* separado do de Geografia<sup>57</sup>.

Em relação ao conteúdo de História, os livros elaborados e publicados a partir dos anos 80 do século XX começaram a sofrer mudanças, primeiramente, nos destinados à 5ª série em diante e, de forma bem mais lenta, naqueles dirigidos da 1ª à 4ª séries.

Fonseca (1993, p. 146-147) e Gatti Júnior (1998) identificam que, com o processo de democratização no Brasil, principalmente depois dos processos de reformulações curriculares ocorridos em vários Estados que se baseavam na história marxista ou na história nova, começaram a ser editados livros que procuravam romper com a história político-institucional predominante até então. Livros que adotavam uma visão marxista que destaca a luta de classes, os conflitos sociais e não apenas as ações das elites<sup>58</sup> ou socializavam abordagens historiográficas que trabalham a questão do cotidiano, da cultura e dão voz às experiências de sofrimentos, lutas,

---

<sup>54</sup>Ver análises dos conteúdos desses livros em obras como: CERQUEIRA Filho, G. e NEDER, G. Conciliação e violência na História do Brasil. *Encontros com a civilização brasileira*. Ed. Civilização Brasileira, n.2, 1978; HÖFLING, Eloisa de Mattos. *O livro didático em Estudos Sociais*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1986; entre outros.

<sup>55</sup> Conforme BRASIL, MEC, FAE, PNLD. *Definição dos critérios para avaliação dos livros didáticos*: Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências (1ª a 4ª séries). Brasília: FAE/MEC-UNESCO, 1994. p. 267-268.

<sup>56</sup> Conforme LUCCI, Elian Alabi. *Viver e aprender História Geografia*: Manual do Professor. São Paulo: Saraiva 1998. p. 3.

<sup>57</sup> Ver uma análise mais detalhada das publicações de Elian Lucci para 1ª a 4ª séries no Capítulo II.

<sup>58</sup> Ver Rubim Santos Leão AQUINO e outros. *História das sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

derrotas e vitórias vividas por minorias até então excluídas como os negros, índios, mulheres, anarquistas, entre outros<sup>59</sup>.

No entanto, pesquisadores dos livros escolares de História, como Zamboni (1993) e Davies (1995/1996), fazem a ressalva de que as mudanças ocorreram mais em relação à escolha das temáticas e à inserção de novas linguagens (história em quadrinhos, charges, narrativa ficcional, documentos) do que na abordagem teórico-metodológica. Segundo eles, a maioria dos livros didáticos e paradidáticos persistia em apresentar os conteúdos históricos como se eles fossem verdades absolutas, sem incentivar os alunos a apropriarem-se criticamente das várias interpretações da História sobre um mesmo acontecimento, observando como essas destacam diferentes sujeitos e baseiam-se em diferentes fontes e concepções de tempos históricos.

Especificamente sobre os livros de 1ª a 4ª séries, um parecer técnico elaborado por um Grupo de Trabalho nomeado pelo MEC, em 1993<sup>60</sup>, apontou, na maioria dos livros de Estudos Sociais analisados, muitos pontos de permanência vistos como negativos (não desenvolvimento das noções de tempo e espaço e nem do espírito investigativo; visão idealizada da sociedade sem contradições e conflitos; transmissão de preconceitos e estereótipos; predominância de atividades baseadas na memorização e repetição mecânica; tratamento das datas cívicas de forma descontextualizada; mistificação de personagens e marcos da história política institucional) e sinais tímidos de mudanças em poucos livros (padrões gráficos mais bem cuidados e linguagem mais apropriada para a faixa etária dos alunos; abordagem das diferenças e desigualdades sociais, mas de forma descontextualizada e maniqueísta; inserção de algumas atividades mais dialógicas sem acabar com a predominância das atividades de repetição mecânica). Assim, o parecer é concluído com as seguintes palavras:

[...] o GT de Estudos Sociais constatou que há um movimento buscando aperfeiçoar os livros didáticos. Os caminhos, embora distintos, se unificam naquilo que consideramos bastante negativo, ou seja, as mudanças são tópicas, superficiais e visam, na maioria das vezes, atrair o público consumidor, utilizando-se de estratégias muitas vezes enganosas [...]. (BRASIL, 1994, p. 73)

---

<sup>59</sup> Ver Chico ALENCAR e outros. *Brasil vivo: uma nova história da nossa gente*. V. 1 e 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984; Conceição CABRINI e outras. *História temática*. São Paulo: Scipione, 2000.

<sup>60</sup> Esse grupo de trabalho foi formado por professores universitários ligados aos diferentes componentes curriculares, os quais foram nomeados com a “finalidade de analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e aspectos pedagógico-metodológicos de livros adequados às séries iniciais do ensino fundamental, usualmente adotados em Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências (os dez títulos de cada área mais solicitados pelos professores à FAE, em 1991)”. (BRASIL, 1994 p. 7)

A partir desse parecer, que recomendou um maior rigor do Ministério na avaliação dos livros didáticos por ele distribuídos, foram desenvolvidos os critérios de avaliação dos livros de História e Geografia que nortearam o processo de classificação daqueles a serem distribuídos, pelo PNLD, a partir de 1997. Esses critérios tentam garantir mudanças mais efetivas não só nas temáticas e linguagens dos livros, como também na sua metodologia de ensino e abordagem historiográfica. Exigem que os livros trabalhem as várias interpretações da história e não uma verdade como absoluta, os projetos e práticas sociais dos diversos sujeitos que convivem em um mesmo tempo e espaço, as diferenças e semelhanças entre o passado e o presente, além de desenvolver o raciocínio crítico, a habilidade investigativa e não só as atividades de memorização, repetição, compreensão simples predominantes até os anos 80 (BRASIL, 2003, p. 45-50).

Em uma primeira análise, como a apresentada no balanço dos PNLDs de 1997 a 2005, elaborado por membros da comissão de avaliadores do MEC, nos livros de 1ª a 4ª séries, as mudanças continuam a ocorrer com mais dificuldades do que nos livros de 5ª a 8ª séries:

[...] os livros de Estudos Sociais tiveram uma evolução apenas razoável no decorrer das quatro avaliações (PNLD 97, 98, 2001, 2004). De um PNLD para outro, grande parte dos livros não se modificava, sendo reimpressos sem qualquer alteração de monta. Enquanto não se estipulou a obrigatoriedade da mudança para os não recomendados e excluídos em avaliações anteriores, as obras retornavam sem qualquer melhoria, como se nada tivesse acontecido. Mesmo os livros novos não ofereciam grandes avanços ou alteração de conteúdos. A mudança também foi induzida pela volta da História e da Geografia e pela exigência da inscrição de coleções em vez de livros avulsos. No entanto, os temas não se modificaram substantivamente, enquanto a forma de apresentação dos livros de sua editoração não teve melhora muito significativa [...]. O fato de ainda existirem 36,1% de obras excluídas, e 50,8% de obras ressalvadas, depois de quatro avaliações, manifesta o empenho pouco convicto de autores e editores em aprimorar sua concepção de produzir, para esse segmento do Ensino Fundamental, livros inovadores e bem elaborados [...].

Para os livros destinados a alunos de 5ª a 8ª séries, a comparação entre os três PNLDs realizados (1999, 2002, 2005) revela-se relativamente mais alentadora. [...] o estilo baseado na preponderância de exercícios voltados para a memorização deu lugar à riqueza de atividades que levam ao desenvolvimento de uma variedade maior de habilidades. Os conteúdos históricos, por sua vez, aproximam-se mais da renovação historiográfica das últimas décadas. Sem entrar no mérito quanto ao grau de excelência conseguido nestes dois setores, metodologia da aprendizagem e conteúdos, é fato constatado que o impacto em algumas coleções de História foi sensível e promissor. (BEZERRA E LUCA, 2006, p. 47-50)

Os gráficos a seguir, ao sintetizarem os resultados dos PNLDs de Estudos Sociais e História ocorridos de 1997 a 2004<sup>61</sup>, revelam quantitativamente a diferença da evolução da qualidade dos livros de 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries:

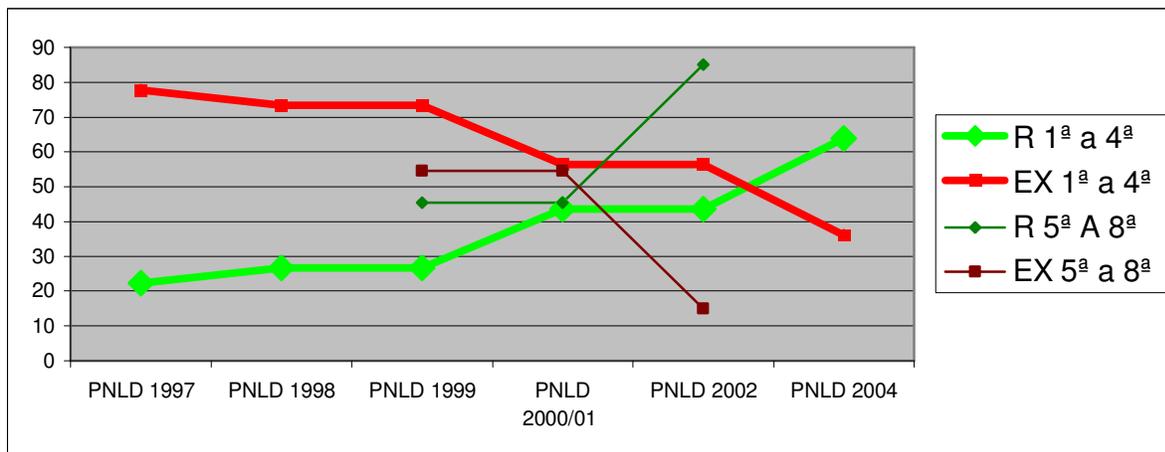


GRÁFICO 1 - Avaliação Resumida dos Livros de Estudos Sociais e História de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries

Esse primeiro gráfico<sup>62</sup> demonstra que a avaliação de Bezerra e Luca de que os autores e editores dos livros de 1ª a 4ª séries teriam mais dificuldade e resistência em atender aos critérios do PNLD precisa ser relativizada, pois a evolução da avaliação desses revela que, em ambos os níveis de ensino, houve uma diminuição de aproximadamente 40% dos livros não autorizados ou excluídos.

Podemos explicar a maior porcentagem de livros autorizados entre os de 5ª a 8ª séries, pelo fato deles terem sido avaliados, pela primeira vez, dois anos depois dos de 1ª a 4ª séries, quando os editores já tinham acumulado duas experiências de avaliação do MEC, o que com certeza os deixou mais preparados para produzir os livros de 5ª a 8ª séries de acordo com as exigências do Estado. Além disso, nesse nível de escolaridade, o ensino de História e Geografia e seus livros já vinham sofrendo mudanças desde os anos de 1980, antes mesmo da criação dos critérios do PNLD, conforme analisado anteriormente. Mudanças mais fáceis de ocorrer já que a

<sup>61</sup> Esses gráficos foram elaborados a partir de dados apresentados em Bezerra e Luca (2006 p. 38-49). Não coloquei aqueles referentes ao PNLD 2005 que avaliou os livros de 5ª a 8ª séries, pois ele mudou os critérios de classificação dos livros, aglutinando no item *Aprovados* os que, nas avaliações anteriores, eram divididos em *Recomendado com distinção*, *Recomendado* e *Recomendado com ressalva*.

Para a melhor compreensão desses gráficos é bom lembrar que os PNLDs 97, 98, 2000/2001 e 2004 avaliaram apenas os livros de 1ª a 4ª séries e os PNLDs 1999 e 2002 avaliaram os de 5ª a 8ª séries.

<sup>62</sup> Nesse primeiro gráfico, no símbolo **R** juntei todos os livros recomendados (com distinção, sem ou com ressalvas). No símbolo **EX** estão os livros que não eram recomendados pelo MEC, os quais a partir do PNLD 1999 passaram a ser excluídos.

maioria dos profissionais desse nível de ensino tem uma formação específica em História, o que não ocorre de 1ª a 4ª séries.

Um outro aspecto que pode ter influenciado na menor porcentagem de livros aprovados, entre os das primeiras séries do ensino fundamental, tem relação com o fato da primeira avaliação deles ter ocorrido no mesmo ano em que os PCNs oficializaram a exclusão dos Estudos Sociais, 1997, sem haver um tempo de maturação dessa nova proposta curricular. O próprio Guia do PNLD 2004, ao expor os resultados da avaliação, justifica a dificuldade de editores e autores em produzir livros de História para 1ª a 4ª séries mais condizentes com as expectativas do programa, com o fato da supressão dos Estudos Sociais nesse nível de ensino ser algo ainda recente (BRASIL, 2003, p. 37).

Para além dessa análise mais sintética, os gráficos abaixo detalham a evolução dos livros de História *Recomendados com distinção* (livros considerados bem próximos do ideal representado pelos critérios de avaliação do PNLD), *Recomendados* (livros que atendem plenamente requisitos de qualidade exigidos pelo PNLD) e *Recomendados com ressalva* (livros que obedecem aos critérios mínimos de qualidade do PNLD) <sup>63</sup>.

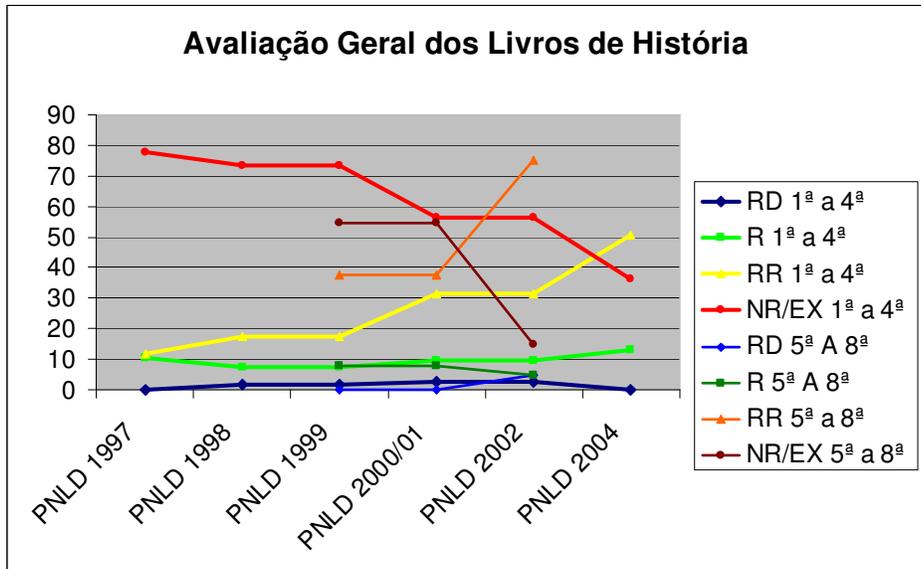


GRÁFICO 2 – Avaliação Geral dos Livros de História

<sup>63</sup> Nos gráficos, essas classificações foram identificadas, respectivamente, com os símbolos RD, R, RR.

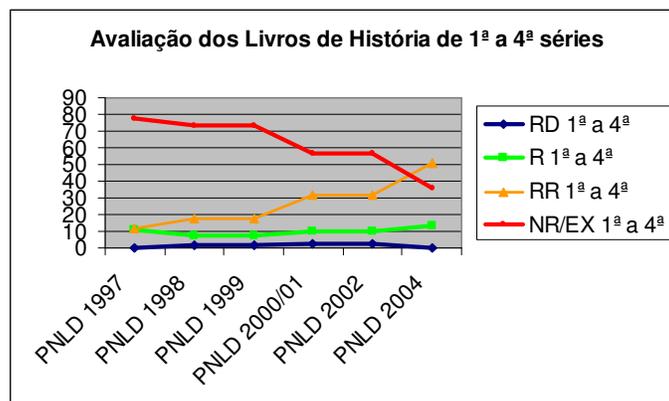


GRÁFICO 3- Avaliação dos Livros de História de 1ª a 4ª séries

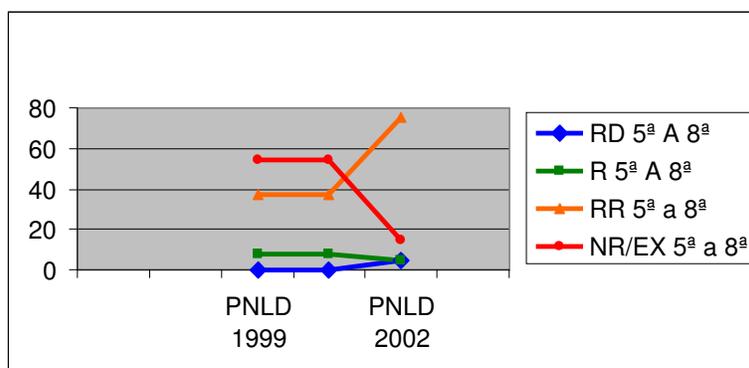


GRÁFICO 4 - Avaliações dos Livros de História de 5ª a 8ª séries

Observa-se que, entre os livros recomendados pelo MEC, houve um maior crescimento, tanto de 5ª a 8ª séries quanto de 1ª a 4ª séries, daqueles *Recomendados com ressalva*, os quais se aproximavam apenas minimamente dos critérios de avaliação do PNLD. Os livros *Recomendados* que atendiam plenamente a esses critérios tiveram um pequeno crescimento entre os de 1ª a 4ª séries e uma leve queda entre os de 5ª a 8ª séries. No entanto, essa queda não significa uma perda de qualidade, pois houve um aumento dos livros *Recomendados com distinção*, ou seja, daqueles que chegaram bem próximo do ideal representado pelos critérios do PNLD. De 1ª a 4ª séries, houve uma correlação entre o aumento dos livros *Recomendados* e a queda dos *Recomendados com distinção*, o que pode significar uma estratégia das editoras de, além de atenderem aos critérios do PNLD, satisfazerem as preferências dos professores que, na sua maioria, não escolhiam os livros melhores classificados.

A exclusão de livros para 1ª a 4ª séries muito tradicionais, que mantinham o estudo fragmentado das datas comemorativas e dos feitos político-institucionais dos grandes homens, além da metodologia de memorização, foi induzindo as editoras a procurarem autores com

formação histórica mais atendida com as renovações historiográficas, preocupados em narrar a história dos excluídos, os conflitos entre os diferentes grupos sociais, destacar a pluralidade cultural do país, incentivar um raciocínio histórico que vai além da memorização. Além disso, alguns antigos autores mudaram seus enfoques para terem seus livros aprovados, como é o caso do autor do livro analisado nesta pesquisa: Elian Lucci, que após ter seu livro não recomendado nos PNLD 97 e PNLD 98, reformulou-o e ele passou a ser recomendado com ressalva nas avaliações seguintes<sup>64</sup>.

Coelho (2002) analisou três livros do PNLD 2000/01<sup>65</sup> que ela considerou pioneiros na produção de uma proposta específica da História escolar para as primeiras séries do ensino fundamental. Ao observar como eles construíam a noção de tempo histórico, percebeu uma mudança em andamento em relação à história homogeneizadora, evolucionista e dos “grandes heróis” que, até então, predominava:

[...] se não encontramos coleções totalmente ‘acabadas’, também não encontramos proposta que, no todo, perpetue uma História tradicional. Todas, com maiores ou menores progressos em direção à escolarização mais adequada do tempo histórico, têm enfrentado o desafio de construir uma História escolar renovada, possível de ser ensinada e apreendida (p. 199). Mais adequada no sentido de não se fixar em um passado isolado, mas sim estabelecer relações entre passado-presente e futuro, a partir da identificação e análise de transformações e permanências, com ritmos e durações diferenciadas (p. 204).

Essa história dos livros de História de 1ª a 4ª séries no Brasil mostra que, após a publicação, no século XIX e início do XX, daqueles que se norteavam por diferentes versões da história político-institucional do país e pelos feitos dos “grandes homens”, por muito tempo prevaleceu a publicação de livros de Estudos Sociais que condensavam informações históricas e geográficas voltadas mais para formação moral e cívica. A retomada da publicação dos livros de História para as séries iniciais ocorreu com o PNLD 2000/2001, que permitiu a inscrição de livros de Estudos Sociais, História e Geografia ou História separado de Geografia. De 68 livros aprovados, apenas 10 eram só de História (COELHO, 2002, p. 23-24) e mesmo assim foram poucos os escolhidos pelos professores, o que mostra a força da tradição de diluir o ensino da História em outras disciplinas no primário.

---

<sup>64</sup> Uma análise mais aprofundada da história das publicações do Profº Elian, dentre elas o *Viver e aprender*, foi feita no Capítulo II.

<sup>65</sup> *Trilhos e trilhas da História*, de Jane Gasparatto Fernandes e Maria Ângela Borges Salvadori, da Editora Saraiva, *Historiar: fazendo, contando e narrando a História*, de Dora Schmidt, da Editora Scipione, e *História em construção*, de Nelci Lopes e Valdelize Silveira, da Editora Renascer.

No PNLD 2004, todas as editoras publicaram livros de História separados e com uma visão mais crítica conforme os critérios do programa, e os professores os adotaram por força do edital que assim o exigiu. Isso comprova que o livro didático é um meio de levar as mudanças curriculares (no caso, a extinção dos Estudos Sociais nas séries iniciais do ensino fundamental e a volta do ensino de História e Geografia, oficializada nos PCNs publicados em 1997 pelo MEC) para a sala de aula.

No entanto, como já discutido quando defini cultura escolar e livro didático, ele não é determinante para isso, pois como afirma Sacristán (1995, p. 103), “los materiales [...] traducen la cultura, interpretan las regulaciones sobre el curriculum, pero son, a sua vez, interpretados por los usuarios em función de los contextos de utilización [...]”. É essa questão de como os usuários interpretam os livros didáticos nos seus contextos educacionais, que é o tema central deste trabalho que enfoca a interpretação feita pelos docentes, denominando-a de apropriação – conceito que desenvolverei a seguir.

## **1.2.2- A apropriação docente dos livros didáticos: significado e crescimento das pesquisas**

### **1.2.2.1- O conceito de apropriação**

Em termos gerais, denomino de apropriação o processo pelo qual os leitores usam e interpretam ativamente e de diferentes maneiras (o que não significa dizer com total liberdade), os produtos culturais de massa como o livro didático. Podem questionar, rejeitar, distorcer, alterar ou aceitá-los, conforme sua experiência histórica, suas condições sociais, relações de poder, sua bagagem cultural construída em diferentes espaços (escola, família, igreja, sindicatos, movimentos populares etc.), seu grau de interesse pelo assunto tratado. Segundo Chartier (1990, p. 59):

Pensar deste modo as apropriações culturais permite [...] que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturantes os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas. [...] a aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares que são o objeto fundamental da história cultural [...].

Dessa maneira, os leitores participam da produção do sentido de um texto conforme sua posição social, seu contexto cultural, seus valores e interesses. No entanto, esses também são modificados pelos sentidos impressos no texto pelo autor e pelo editor. Enfim, não há uma relação unilateral entre texto-autor/impresso-editor/leitor<sup>66</sup>. Nem o texto e seu impresso afetam absolutamente o leitor, moldando, por completo, sua visão de mundo e prática social; nem é o leitor que cria sozinho o sentido do texto. Há uma troca de sentidos entre autor-texto/editor-impresso/leitor, inserida em um contexto sócio-histórico. Conforme Chartier (2001, p. XIII):

[...] contra uma visão simplista que supõe a servidão dos leitores quanto às mensagens inculcadas, lembra-se que a recepção é criação, e o consumo, produção. No entanto, contra a perspectiva inversa que postula a absoluta liberdade dos indivíduos e a força de uma imaginação sem limites, lembra-se que toda criação, toda apropriação, está encerrada nas condições de possibilidade historicamente variáveis e socialmente desiguais. Desta dupla evidência [...], estabelece-se o paradoxal entrecruzamento de restrições transgredidas e de liberdades restringidas.

Essas idéias são compartilhadas com pensadores como Goulemot (1996) e Certeau (1985, 1994). Goulemot (p. 116) afirma que “assim como a *biblioteca* (memória que cada leitor tem de leituras anteriores e dados culturais) trabalha o texto oferecido, o texto lido trabalha em compensação a própria *biblioteca*”. Certeau, em escritos citados por Chartier para respaldar suas idéias<sup>67</sup>, apesar de não usar o termo *apropriação*, refere-se ao *consumo criativo*, isto é, ao consumo de bens culturais que, longe de ser passivo, é também produção e criação.

[...] hoje há os dispositivos sócio-políticos da escola, da imprensa ou da TV que isolam de seus leitores o texto que fica de posse do mestre ou do produtor. Mas por trás do cenário teatral dessa nova ortodoxia se esconde (como já acontecia ontem), a atividade silenciosa, transgressora, irônica ou poética, de leitores (ou telespectadores) que sabem manter sua distância da privacidade e longe dos ‘mestres’[...]. (1994, p. 268)

---

<sup>66</sup> Conforme Chartier (1990, p. 126-127), as obras adquirem sentido através de um processo que envolve relações entre três pólos: o texto (escrita do autor), o impresso (suporte material do texto que resulta da fabricação do livro por seu editor) e o leitor (prática de leitura que se apodera do texto e do impresso).

<sup>67</sup> Chartier (1990, p. 123) cita o texto de Certeau, “Lire: um braconnage”, publicado em Paris, 1980, no livro *L’invention du quotidien I – Arts de Faire*, o qual foi traduzido no Brasil com o título “Ler: uma operação de caça”, no livro *A invenção do cotidiano I – artes de fazer*, pela Editora Vozes, em 1994. Ele menciona a expressão “caça furtiva” utilizada por Certeau para corroborar sua tese de que a “leitura é prática criadora [...] de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou fazedores de livros”. No prólogo do livro *A aventura do livro: do leitor ao navegador*, Chartier (1998, p. 19) também se refere a Michel de Certeau para explicar sua idéia de que “cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe”. Ele escreve: “Aí temos que seguir Michel de Certeau, quando diz que o consumo cultural é, ele mesmo, uma produção – uma produção silenciosa, disseminada, anônima, mas uma produção”.

Em decorrência das afirmações anteriores, Chartier (1990, p. 59) argumenta que o sentido de um texto não é universal, absoluto, dado apenas por seu autor: “[...] a obra só adquire sentido através da diversidade de interpretações que constroem as suas significações. A do autor é uma entre outras, que não encerra em si a ‘verdade’ suposta como única e permanente da obra [...]”. Logo adiante ressalta a participação do leitor na produção de sentido do texto ao defender que “o ‘consumo cultural’ ou intelectual seja ele próprio tomado como uma produção, que evidentemente não fabrica nenhum objecto, mas constitui representações que nunca são idênticas às que o produtor, o autor ou o artista, investiram na obra”.

Para Chartier, não há um leitor universal, abstrato sobre os quais os enunciados agem, conduzindo a uma nova e unívoca compreensão de si e do mundo. As práticas de apropriação dos textos são histórica e socialmente variáveis. Também não há uma apropriação individual dos textos/impresos; essa é sempre coletiva, com caráter sociocultural, baseada em “comunidades de leitores” (intelectuais, profissionais, espirituais, etc.) que têm diferentes normas e competências de leitura, além de diferentes interesses e expectativas ao ler (1994, p.14-15).

Assim, Chartier defende uma “história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (1990, p. 26). É bom ressaltar que ao referir-se ao social não o reduz às relações socioeconômicas, mas considera “outras diferenças fundadas nas pertenças sexuais, territoriais ou religiosas” (p. 134).

Neste trabalho, analiso a apropriação de uma comunidade específica de leitores (professoras das séries iniciais do ensino fundamental), em relação a um gênero particular de livro – o livro didático. Assim, por mais que as professoras apresentem singularidades em suas práticas de uso desse material escolar (até porque cada uma participa de outras comunidades de leitores, além da comunidade docente), há também uma cultura escolar que as aproxima. Uma cultura em que o livro é visto como transmissor de um saber válido a ser usado em uma situação formal de ensino-aprendizagem. Uma cultura em que as professoras são polivalentes, sem uma formação histórica específica e ensinam esse conteúdo em um momento de mudanças curriculares em que a disciplina Estudos Sociais é substituída pelas de História e Geografia, cujos pressupostos teórico-metodológicos criticam o saber histórico tradicional, baseado numa visão linear e homogeneizadora, em defesa de um ensino voltado para a formação de uma consciência histórica que perceba as permanências e mudanças entre o passado e o presente, os múltiplos e

contraditórios sujeitos e práticas sociais que constroem o processo histórico. São essas singularidades e aproximações que analiso no processo de apropriação docente dos livros didáticos de História das séries iniciais do ensino fundamental.

Para ampliar o conceito de *apropriação*, é importante considerar a abordagem de Foucault, em *A ordem do discurso* de 1970 que, segundo Chartier (1990, p. 137), é diferente, mas não contraditória com a sua abordagem. Enquanto Chartier deseja analisar os diferentes usos dos discursos que circulam socialmente, os quais estão relacionados com as múltiplas possibilidades de apropriação de um mesmo material, Foucault pretende investigar os procedimentos de controle do discurso que rarefazem sua subjetividade ao limitar sua produção e distribuição, efetivar exclusões. Segundo a noção foucaultiana de “apropriação social dos discursos”, os autores têm a sua criação cerceada pelas regras existentes em um certo contexto, e também o acesso dos sujeitos aos discursos é controlado por sistemas como o de educação, que permitem ou impedem a circulação deles, conforme as lutas sociais, os saberes e poderes inerentes ao discurso.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 1996, p. 43)

Pode-se observar que Foucault, assim como Chartier, considera que a produção, o controle e o uso dos discursos têm um caráter histórico e social, são transitórios e envolvem jogos de poder. No entanto, enquanto para Chartier, investigar a apropriação é examinar os múltiplos sentidos e usos adquiridos pelos discursos com a participação dos seus autores e leitores, para Foucault, investigar a apropriação é analisar o controle institucional de produção e distribuição dos discursos que limita seus sentidos e seus usos pelos sujeitos sociais:

A vontade de verdade [...] apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas [...]. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente ainda sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído [...]. Essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer

sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. (1996, p. 17-18)<sup>68</sup>

Apesar de concordar com Foucault quando ele diz que o controle dos discursos é regido por uma vontade de verdade, ou seja, é feito para definir o que se pode falar, para quem e como, observo neste trabalho, conforme sugerem Chartier e Certeau, até que ponto essa vontade de verdade se efetiva. Como afirma Chartier (1990, p. 137-138), “o que é preciso reconhecer é o modo como se articulam as liberdades condicionadas e as disciplinas derrubadas”.

Em outras palavras, os livros didáticos de História (e seus respectivos Manual de Professor) selecionados e divulgados pelo PNLD são os suportes institucionais criados pelo MEC para definir qual saber histórico deve ser trabalhado no ensino fundamental. Foram definidos por um grupo restrito de professores, escolhidos pelo Ministério, que formam o que Foucault (1996, p. 39) chama de uma “sociedade do discurso, cuja função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras restritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição”. No entanto, analiso, conforme Chartier e Certeau, se esses procedimentos de controle do discurso têm uma total eficácia sobre a prática docente, examinando como as professoras, em sala de aula, apropriam-se desse saber histórico definido como o que se pode e se deve ensinar. Como afirma Rockwell (2001, p.23):

Ningún texto impreso determina la relación con lo escrito, ya que la lectura ocurre en contextos preexistentes, donde las prácticas y creencias usuales le otorgan un valor específico. Así, la mediación docente del conocimiento codificado en los libros orienta también la relación con el texto impreso. *El maestro constantemente selecciona, amplía, replantea, relega o contradice los contenidos del libro.* [Grifo meu]

De volta a Sacristán, ao pesquisar a apropriação docente dos livros didáticos, aproximei-me do esquema por ele criado para explicar como o valor cultural e educativo dos materiais e textos escolares é construído. Segundo esse autor (1995, p. 104-113), isto ocorre na interação de

---

<sup>68</sup> Para confirmar que apesar de diferentes, as abordagens de apropriação feitas por Foucault e Chartier não são contraditórias, vale registrar uma afirmação de Chartier que mostra como ele não discorda de Foucault: “[...] a importância atribuída ao texto escrito e aos objetos que o suportam por todas as autoridades que pensam regular as condutas e as maneiras de modelar os espíritos. Daí o papel pedagógico, aculturador, disciplinador, atribuído aos textos colocados em circulação para numerosos leitores: donde, também, os controles exercidos sobre o impresso, submetidos a uma censura que deveria apartar tudo o que pusesse em perigo a ordem, a religião ou a moral. Michel de Certeau convida a reconhecer a eficácia dessas limitações, tanto mais quanto é forte a adesão à instituição que as edita [...], bem como as suas modalidades que vão de censuras exteriores (administrativas, judiciárias, inquisitoriais, escolares, etc.) aos dispositivos que, no interior do próprio livro, parecem refrear a interpretação do leitor”. (1994, p. 25-26)

três processos: as condições de elaboração, difusão, adoção, consumo e legitimação dos materiais escolares; o contexto de sua utilização (contexto organizativo, clima de aula, tarefas acadêmicas, complementaridade com outros materiais) e o contexto de sua interpretação por professores e estudantes. Minha investigação focou, através da pesquisa etnográfica, os contextos de utilização e interpretação do livro didático pelas professoras, sem deixar de apresentar, como pano de fundo, as suas condições de produção e distribuição (o PNLD e as mudanças e permanências na elaboração e edição do *Viver e aprender*). Antes de expor, nos Capítulos II e III, as descobertas desta investigação, a localizarei no conjunto das pesquisas sobre livro didático no Brasil.

### **1.2.2.2- Pesquisas sobre livros didáticos no Brasil: o lugar da apropriação**

Os estudos sobre os livros didáticos no Brasil, realizados a partir dos anos 30 do século passado, abordaram, principalmente, a análise de seu conteúdo linguístico, literário, psicopedagógico e ideológico<sup>69</sup>. Mais recentemente, do final dos anos 80 em diante<sup>70</sup>, sob influência das pesquisas realizadas em diferentes partes do mundo sobre a história do livro e das práticas de leitura, tendo Roger Chartier como uma das principais referências, tem-se desenvolvido investigações que, para além de pensarem o conteúdo do livro, como se seu texto existisse por si só, pensam o livro como uma teia complexa de relações que envolvem autores, tradutores, editores, vendedores, poderes públicos, leitores. Nesse sentido, analisam a produção dos livros didáticos, através da relação entre autores, editores e o Estado<sup>71</sup>, além de sua apropriação pelos seus usuários preferenciais: alunos e professores<sup>72</sup>.

Na década de 1980, vários pesquisadores, ao refletiram sobre o estado da arte do livro didático no Brasil, criticaram as predominantes análises da ideologia dos livros didáticos que tratam seus usuários (alunos e professores) como *tabulas rasas* que absorvem passivamente e de maneira homogênea seus conteúdos. A partir daí, sugeriram o rompimento com a visão apocalíptica do livro didático como vilão, “inculcador” absoluto da ideologia dominante que visa

---

<sup>69</sup> Ver estudos sobre o estado da arte do livro didático no Brasil até os anos 80, produzidos por Freitag, Costa e Motta (1989), UNICAMP (1989).

<sup>70</sup> Ver textos de Villalta (2001), Coelho e Carie (2005) que abordam os novos rumos das pesquisas sobre o livro didático no Brasil a partir da última década do século passado.

<sup>71</sup> Ver pesquisas realizadas por Bittencourt (1993), Munakata (1997), Gatti Júnior (1998), entre outras.

<sup>72</sup> Alguns exemplos são as pesquisas realizadas por Bittencourt (1993), Costa (1997), Araújo (2001), Espíndola (2003), Carie (2004).

formar cidadãos dóceis e conformados, e defenderam a necessidade de se focar os modos como professores e alunos usam e assimilam este material escolar.

Nesse sentido, Galzerani (1988, p. 108) argumenta que os textos didáticos são apenas mediadores de "uma relação concreta com sujeitos concretos dentro da escola, [...] que não podem ser concebidos como 'tabulas rasas', como objetos, mas como elementos que podem perceber a situação e, até mesmo, resistir a tais visões dominantes".

Freitag, Costa e Motta (1989, p. 87), ao apresentar as pesquisas que analisam o conteúdo dos livros didáticos, afirmam que:

[...] seria muito mais interessante mostrar [...] *como* o professor é ou não capaz de lidar com esses conteúdos para desmascarar o significado real ocultado e disfarçado pelo texto do livro e *como* os conteúdos são percebidos, absorvidos e retrabalhados pelas crianças, seja introduzindo nelas um falso saber, seja conscientizando-as das contradições da sociedade em que vive [...].

Apesar de manter uma visão maniqueísta de ideologia como falseamento da realidade, criticada por Galzerani (1988, p. 107-108) por criar uma dicotomia simplista entre ciência e ideologia, imaginário e real, verdade e mentira, Freitag, Costa e Motta contribuem com a reflexão para redimensionar as pesquisas sobre os livros didáticos, incentivando novas perspectivas de investigação que atentem para a complexidade desse material escolar.

Oliveira (1984, p. 97) também ressalta a importância de se ampliar as investigações sobre o uso dos livros didáticos por professores e alunos ao argumentar que

[...] não se pode avaliar o livro didático hoje, as mudanças pelas quais vem passando, sem considerá-lo no universo onde assume especial significação – na sala de aula. Estudos a respeito do nível de utilização dos livros didáticos são virtualmente inexistentes [...] e mesmo os dados de produção de livros são pouco válidos para predizer índices de utilização.

A necessidade dessa linha de pesquisa continua a ser reafirmada em estudos mais recentes como o de Munakata (1997) que conclui sua tese de doutorado, na qual analisa as “práticas efetivas desenvolvidas por vários agentes que participam da produção do livro didático (editores, autores, Estado...)”, ressaltando que:

[...] objeto para ser usado, livro didático implica não uma relação direta e imediata do aluno e do professor com o conteúdo, esse mundo platônico de formas inteligíveis, mas antes atividades, práticas e fazeres, numa situação efetiva de ensino e aprendizagem. [...] abre-se assim um terreno inteiro a ser explorado: o das práticas de uso dos livros didáticos [...]. (p. 204-205)

Os próprios autores de livros didáticos defendem a importância de se examinar os usos que professores e alunos fazem de suas obras. A Profa. Joana Neves, envolvida com a produção de livros didáticos desde meados dos anos 70 do século passado, durante entrevistas realizadas por Gatti Júnior (1998, p. 18), afirma:

Por intermédio do livro didático você chega a ter um panorama do ensino brasileiro. Nesse caso, eu daria até uma pista, que talvez para essa *compreensão seja mais importante do que entender o livro didático com produto, como conteúdo, é entender o uso que se faz do livro didático*. Quais são as expectativas em relação ao livro didático e o uso que se faz dele. [grifo meu]

O Prof. Ricardo de Moura Faria, também autor de livros didáticos de História, entrevistado por Gatti Júnior (p. 17), faz um questionamento que explicita a importância de se olhar não apenas o texto didático em si, mas a sua utilização em sala de aula:

[...] eu me questiono muito, principalmente após essa nossa experiência com o livro *Construindo a História*. Observe este exemplo: o programa de ensino compreendia um tema que era o da crise do feudalismo e a ascensão do capitalismo. O conteúdo dado pelo professor, você sabe que foi esse, pois está no índice do livro e o professor o copiou bonitinho, mas a proposta metodológica do livro era bastante complexa, ela levava o aluno a produzir conhecimento, pela pesquisa de textos e documentos e será que isto foi feito?

Essa ampliação do foco das pesquisas sobre manuais escolares que, inicialmente, abordavam mais o livro em si, seu conteúdo ideológico, não ocorreu apenas no Brasil, mas em várias partes do mundo, como mostra os escritos de pesquisadores da educação como Julia, Chopin e Sacristán.

Julia (2001, p. 34), no artigo escrito em 1995, em que faz um balanço das abordagens e fontes utilizadas nas atuais pesquisas sobre cultura escolar, defende a necessidade de se estudar os usos dos manuais escolares, para além de seu conteúdo: “[...] gostaria de fazer uma dupla advertência: o manual escolar não é nada sem o *uso* que dele for realmente feito, tanto pelo aluno como pelo professor. Por outro lado, não temos tido muito frequentemente a tendência de fazer uma análise puramente ideológica desses manuais, que frisa o anacronismo?”.

Sacristán (1995, p. 109-113) menciona pesquisas etnográficas realizadas no fim dos anos 1980 que desconstruíram o estereótipo de que os professores usam os livros didáticos de forma passiva e homogênea, ao descobrirem diferentes estilos de uso desse material escolar conforme as crenças pedagógicas dos docentes e o nível de escolaridade em que eles atuam. Há professores

que centram sua prática no conteúdo do livro; outros que o percebem insuficiente e acrescentam elementos, e outros que problematizam os pontos de vista apresentados no texto:

[...] no todos los libros ni todos los materiales son utilizados de la misma forma. Los estudios empíricos y etnográficos confirman esa afirmación. Hay variaciones en su uso que parecen estar en relación con las convicciones y preferencias de los profesores, con la naturaleza de los materiales, con el contexto escolar, según qué estudiantes los utilicen y según la materia de la que tratan. (...) La variabilidad de uso se pone de manifiesto en el papel que se le concede, en la selección y desarrollo de tópicos y de actividades propuestas, en la extensión del tiempo dedicado a cada elemento, entre otros aspectos [...].

Choppin, em 2002, ao apresentar uma comunicação sobre o estado da arte da história dos livros e das edições didáticas, aborda a “diversificação das problemáticas e a multiplicação dos agentes”, que abrangem desde o conteúdo do livro até às diversas etapas que balizam a sua existência (processo de concepção, produção, difusão e utilização; história de editores; perfil sociológico de autores; relação do livro didático com a formação docente, etc.). Ele destaca que:

[...]Um interesse particular vem sendo dado, de uns vinte anos para cá, às questões referentes ao uso e à recepção do livro didático. Que tipo de consumo se faz deles? Os educadores os seguem fielmente, passo a passo, ou tomam certas liberdades em relação à organização que eles propõem? E, nesse caso, quais e por quais razões? Como o aluno lê seu livro escolar? [...] (2004, p. 14)

Sobre os resultados dessas pesquisas relativas ao uso do livro didático, Choppin sintetiza que eles relativizam a influência até então admitida como indubitável dos livros didáticos sobre o comportamento das crianças e da sociedade em geral.

Em um levantamento que fiz sobre as pesquisas realizadas no Brasil sobre o uso dos livros didáticos em sala de aula<sup>73</sup>, observei que apesar delas serem minoria entre as pesquisas sobre livros didáticos, estão ampliando-se desde a década de 1990.

Localizei escritos sobre esse tema desde 1930, os quais, na sua maioria, tinham um caráter prescritivo, isto é, ao invés de analisar o uso efetivo do livro, instruíam professores e alunos sobre a melhor maneira de usá-lo<sup>74</sup>. A partir do fim dos anos de 1970, quando se fortalece a tendência

---

<sup>73</sup> Esse levantamento, para as pesquisas anteriores aos anos 1990, foi baseado em Oliveira, Guimarães, Bomeny (1984), Freitag, Costa e Motta (1989), Unicamp (1989). Para as pesquisas dos anos 1990 pautei-me em levantamento já realizado por Coelho (s/d) e Coelho e Carie (2005). Em relação às investigações mais recentes, pesquisei os Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (Belo Horizonte, 2006); do V e VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (Rio de Janeiro, 2004 e Natal, 2007, respectivamente); dos Simpósios Nacionais da ANPUH (Londrina, 2005; São Leopoldo, 2007), do Simpósio Internacional do Livro Didático (São Paulo, 2007). Observei tanto análises sobre livros didáticos de História como de outras disciplinas na educação básica, não encontrando diferenças nas tendências das pesquisas realizadas nas várias áreas de conhecimento.

<sup>74</sup> Ver, por exemplo: BRASIL, MEC, COLTED. *O livro didático: sua utilização em classe*. Rio de Janeiro, 1969.

da análise ideológica dos livros, cresceram as sugestões de como utilizar, criticamente, esse material em sala de aula. Dos anos 80 em diante, desenvolveram-se algumas investigações junto aos principais usuários dos livros didáticos – professores e alunos da educação básica. Algumas analisaram como os alunos tinham acesso e/ou assimilavam o conteúdo desses livros (compreensão e avaliação de sua linguagem, contribuição desses no processo de alfabetização). Outras enfocaram os motivos que levavam os professores a escolherem um ou outro livro didático. A metodologia predominante era quantitativa, através da aplicação de entrevistas, questionários junto a grandes amostragens (mais de 100 indivíduos). As análises revelaram que:

[...] os professores fazem a indicação dos seus livros baseados em critérios bastante heterogêneos (aspecto gráfico, envio gratuito do livro pela editora, seu relacionamento na lista da FAE, sua indicação por um colega, etc.). O denominador comum, no entanto, é sua exterioridade ao processo de ensino aprendizagem. Os professores não escolhem o livro depois de um exame minucioso do seu conteúdo ou de uma experiência prévia com alunos, mas basicamente movidos pelo comodismo e conformismo. A sua falta de crítica se reflete no contentamento geral dos professores com seu livro [...]. Neste sentido, os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada. (FREITAG, COSTA e MOTTA, p. 110-111)

Para alguns pesquisadores isso era fruto da desinformação dos professores e pelos seus hábitos de pouca leitura. Assim, alertavam para a necessidade de investir na formação dos professores e proporcionar-lhes melhores condições de trabalho para que eles pudessem escolher e usar os livros com autonomia e criticidade.

Essas poucas pesquisas fizeram, na sua grande maioria, uma análise externa do consumo e uso do livro didático (escolha, distribuição, acesso, adoção, frequência de uso, avaliação de seu conteúdo), sem observar como ele era efetivamente utilizado em sala de aula, como professores e alunos, portadores de diversos saberes, relacionavam-se concretamente com o seu conteúdo e sua proposta metodológica. Mesmo quando deduziam que os professores se moldavam pelo livro, transmitindo seu conteúdo de forma acrítica, faziam-no através da análise mais quantitativa do discurso dos professores e alunos e não da análise qualitativa de sua prática. Enfim, conclusões que destacaram o lado negativo da problemática (conformismo, comodismo, má formação docente), baseando-se em dados genéricos de questionários formulados conforme conceituações e modelos pedagógicos, sociológicos e ignorando situações inusitadas e mais complexas do cotidiano escolar que envolve diferentes culturas, saberes e condições de trabalho (EZPELETA e ROCKWELL, 1986). Nessa direção, Freitag, Costa e Motta (1989, p. 125) sugerem que:

[...] os estudos até agora realizados sobre o uso do livro didático deveriam ser intensificados, focalizando-se, antes de mais nada, o *como* de sua utilização pelo professor no cotidiano da sala de aula [...]. Por enquanto, o uso feito pelo professor somente foi estudado na perspectiva dos critérios utilizados pelo professor para a escolha do livro. Adicionalmente, deveriam ser intensificados os estudos sobre alunos, sua capacidade de assimilação dos textos didáticos em sala de aula e suas leituras, com base nos pré-requisitos que as crianças/adolescentes trazem consigo, em termos linguísticos, cognitivos e níveis de informação, quando ingressam em uma determinada série.

Desde os anos 90 do século passado, ao lado das pesquisas sobre o uso do livro didático nos moldes mais quantitativos, têm-se intensificado as mais qualitativas que analisam a apropriação desse material escolar em sala de aula, nos diferentes níveis de ensino, por professores e alunos. Em algumas delas, além do conformismo e comodismo, percebe-se transgressões em relação ao que é prescrito nos livros, “revelando a compreensão de que este objeto é antes um material didático, que comporta vários modos de utilização, o que inviabiliza a sua análise como mero repositório de idéias (certas ou erradas) que se lê linearmente, de ponta a ponta” (MUNAKATA, 2001).

Especificamente sobre o ensino de História, essa ampliação e diversificação dos olhares sobre o uso do livro didático podem ser percebidas nos relatórios de grupos de trabalho sobre livros didáticos reunidos no III e IV *Encontro Perspectivas do Ensino de História*, ocorridos em 1999 e 2001, respectivamente. No primeiro (VILLALTA e MUNAKATA, 1999), apesar da maioria dos trabalhos apresentados basearem-se na tradicional análise de conteúdo dos livros, já se discutiu a necessidade de se pensar sobre os usos dos livros didáticos, principalmente, em relação à formação de professores que o façam de forma crítica e autônoma. Dois anos depois (MUNAKATA, 2001), percebe-se mais uma mudança: os estudos sobre produção e uso dos livros didáticos cresceram consideravelmente, preocupando-se não só em instruir o professor, mas observar e discutir o seu uso efetivo por alunos e professores, além do processo de avaliação e escolha desse material. Tendência mantida nos mais recentes encontros e simpósios de História e Livro Didático, conforme mostra a tabela a seguir construída a partir da análise dos Cadernos de Resumo dos respectivos eventos científicos.

TABELA 1 - Pesquisas sobre Livros Didáticos apresentadas em eventos científicos nos anos 2000

	<b>Pesquisas sobre Livro Didático nas suas diferentes abordagens</b>	<b>Pesquisas sobre Uso/Apropriação<sup>75</sup> do Livro Didático em História</b>
<b>V Encontro Nacional</b> <i>Perspectivas do Ensino de História</i> (Rio de Janeiro-2004)	<b>04</b> 02= escolha, circulação e distribuição 01= análise de conteúdo <b>01= usos/apropriação</b>	<b>01</b> 01= usos
<b>Simpósio Nacional da ANPUH</b> (Londrina, 2005)	<b>22</b> 15= análise de conteúdo <b>03= usos/apropriação</b> 02= história de manuais escolares 02= produção (autores/editores/Estado)	<b>03</b> 01= apropriação docente dos textos 01= apropriação das atividades 01= significado para alunos e docentes
<b>VII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História</b> (Belo Horizonte, 2006)	<b>09</b> <b>07= usos/apropriação</b> 01= análise conteúdo 01= produção (autores/editores/Estado)	<b>07</b> 3= usos 2=apropriação do conceito de cidadania 1= processos de ensino 1= memórias de práticas de leitura
<b>VI Encontro Nacional</b> <i>Perspectivas do Ensino de História</i> (Natal, 2007)	<b>37</b> 16= análise do livro em si (conteúdo, metodologia, linguagem, materialidade) <b>14= usos/apropriações</b> 04= história de manuais escolares 01= produção (autores/editores/Estado) 01= políticas públicas 01= estado da Arte	<b>14</b> 07= usos 05= processos de escolha 01= formação docente 01= construção do conhecimento histórico do aluno.
<b>Simpósio Nacional da ANPUH</b> (São Leopoldo, 2007)	<b>23</b> 09= análise do livro em si <b>09= uso/apropriação</b> 03= políticas públicas 01= formação docente 01= produção (autores/editores/Estado)	<b>09</b> 03= apropriação dos textos e atividades 02= usos 01= apropriação dos documentos 01= apropriação de imagens 01= Significado para alunos e docentes 01= processos de escolha
<b>Simpósio Internacional do Livro Didático</b> (São Paulo, 2007)	<b>171</b> 86= Análise do livro em si 24= história de manuais escolares 13= produção (autores/editores/Estado) <b>10= uso/apropriação<sup>76</sup> (5= História)</b> 09= políticas públicas 07= história das disciplinas escolares 04= mercado editorial 06= formação docente 04= processos de escolha 03= bibliotecas escolares 03= acervos 02= estado da arte	<b>05</b> 2= apropriação dos textos e atividades 2= práticas pedagógicas 1= significado na prática docente

<sup>75</sup> Utilizei a expressão uso/apropriação para me referir, respectivamente, às pesquisas que analisam a presença do livro em sala (tempo em que é utilizado e para a realização de quais atividades) e àquelas que discutem como os professores e alunos interpretam, modificam, enriquecem, acatam os conceitos, metodologias de ensino, textos imagens e documentos existentes no livro.

<sup>76</sup> Nesse evento científico voltado exclusivamente para o tema do livro didático foram apresentadas pesquisas relativas aos livros de diversas disciplinas escolares (física, química, matemática, biologia, história, geografia, línguas estrangeiras, língua materna, alfabetização, literatura, música, psicologia, pedagogia). Aquelas que abordaram a questão do uso/apropriação dos livros totalizaram dez trabalhos, dos quais cinco eram na área de História, três na área de Português, um em Geografia e um em Física.

Esse levantamento confirma a diversificação das abordagens sobre o livro didático que vão além da tradicional análise de seu conteúdo. Mesmo quando o enfoque é o livro em si, as investigações têm-se preocupado também com sua metodologia de ensino, linguagem e materialidade. Observa-se o crescimento das pesquisas sobre a teia de relações que envolvem o livro didático – relações entre autores, editores, Estado, professores e alunos. Sobre os trabalhos que discutem, especificamente, os usos e apropriações dos livros didáticos de História, esses têm marcado presença com diferentes recortes: apropriação dos textos (ROCHA, 2006), imagens, documentos históricos, atividades, concepções de História (MATELA, 1994) apresentadas no livro; práticas pedagógicas, noções de tempo e fonte histórica construídas a partir da apropriação docente dos livros (MIMESE, 2004; ANDRADE, 2006); participação desses materiais escolares na formação da consciência histórica (MEDEIROS, 2005) e das habilidades de leitura dos alunos (HUPPES, 1991); tempos e modos de uso dos livros em sala de aula (COSTA, 1997; ARAÚJO, 2001; ESPÍNDOLA, 2003); memórias do uso e significado do livro didático na vida escolar de antigos professores e alunos (CABRINI, 2005).

Essas pesquisas, desenvolvidas de norte a sul do Brasil, têm focado mais a apropriação docente do que a discente e privilegiado o ensino fundamental, desde as séries iniciais até a 8ª série. Elas utilizam diferentes metodologias de pesquisa como a do tipo etnográfica que envolve observações diretas, análise documental, entrevistas (COSTA, 1997; CARIE 2004; ESPINDOLA, 2003); entrevistas e questionários aplicados junto a alunos e professores (ARAÚJO, 2001). Aquelas relativas aos usos e apropriações dos livros em épocas passadas investigam relatórios de estágio (MIMESE, 2004), narrativas em romances (CABRINI, 2005), marcas do leitor nos livros (BITTENCOURT, 1993), memória oral.

Essa síntese do percurso dos estudos sobre livro didático no Brasil, destacando aquelas voltadas para o uso e apropriação desse material escolar, ressalta a importância de dar continuidade às investigações qualitativas recentemente desenvolvidas, as quais observam não apenas os dados sobre a escolha, distribuição, acesso e frequência de uso dos livros, mas a relação concreta e complexa entre livro e leitor/usuário. Importância que pode ser resumida em uma pergunta: como entender o alcance e eficácia do grande investimento feito pelo MEC na avaliação, compra e distribuição nacional de livros didáticos para todas as escolas públicas de educação básica, se não analisarmos a apropriação de seu livro em sala de aula?

Essa investigação da apropriação docente dos livros também se norteou pelas pesquisas sobre os saberes e práticas docentes, pois são os saberes acumulados na trajetória profissional e pessoal dos professores que direcionam a sua apropriação das prescrições existentes nos documentos educacionais e nos materiais escolares. Desenvolverei essa idéia a seguir.

### **1.2.3 - Saberes e práticas docentes**

A prática docente é uma atividade que mobiliza múltiplos saberes, oriundos de diferentes fontes, os quais Tardif (2002, p. 38-41; p. 62-3) classifica de *saberes pessoais dos professores* adquiridos na vida familiar e social, *saberes provenientes da formação escolar* primária e secundária, *saberes da formação profissional* relacionados às ciências da educação e adquiridos nas instituições de formação de professores, *saberes disciplinares* correspondentes aos diversos campos de conhecimento e acessados nos cursos universitários de formação inicial e continuada, *saberes curriculares* apresentados nos programas e nos livros didáticos usados no trabalho, e *saberes experienciais* desenvolvidos pelos professores no exercício de suas funções e na convivência com seus colegas de trabalho.

Enquanto os *saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares* têm uma relação de exterioridade com a prática docente – os professores dos níveis primário e secundário são “retradutores” desses, mas não seus produtores – os *saberes experienciais* são produzidos pelos próprios professores em sua prática cotidiana, no confronto com suas condições de trabalho e na interação com seus pares. Esses últimos tornam-se centrais na atuação docente, pois é através deles que os professores julgam a pertinência ou não dos outros saberes que foram criados em instâncias que eles não controlam diretamente. Assim, os professores resistem à execução ingênua e passiva das prescrições e normatizações estabelecidas pelo Estado, por autores de livros didáticos, por especialistas, e apropriam-se delas conforme situações concretas e variáveis que vivenciam na escola, sua relação com seus alunos e outros membros da comunidade escolar, sua trajetória pessoal e profissional e o contexto histórico, educacional e institucional em que se inserem. Como afirmam Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 227, 231):

É a partir deles [dos saberes adquiridos através da experiência profissional] que o(a)s professore(a)s julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou métodos [...]. Permitem também uma avaliação

dos outros saberes sob o modo de retradução em função das condições limitadas de sua experiência. [...] ela filtra e seleciona os outros saberes; e, por isso mesmo ela permite o(a)s professore(a)s retomar seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e *então, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.* (grifos do autor)

Esses múltiplos saberes docentes, conforme Tardif e Raymond (2000), são também temporais, existenciais, sociais e pragmáticos. Temporais porque são adquiridos, reelaborados, sedimentados, transformados ao longo da história de vida e profissional do professor. Existenciais porque são traduzidos conforme filtros acumulados ao longo da vida, que não se restringem a filtros cognitivos, mas também afetivos, éticos, utópicos. São sociais porque adquiridos nas trocas de experiências vivenciadas em diferentes lugares sociais. Por último, são pragmáticos porque são mobilizados, reativados, e interpretados conforme as situações vividas no trabalho, ou seja, durante a prática docente.

O emprego desses saberes na prática docente nem sempre acontece de forma explícita e consciente, pois essa tem como uma de suas características, segundo Sacristán (1998, p.204-235), a *imprevisibilidade*. Isto é, nem todos os acontecimentos com os quais o professor precisa lidar em seu cotidiano profissional têm como ser previstos no momento em que ele planeja a aula. Assim, a prática docente não tem como ser realizada com um controle técnico rigoroso, com decisões sempre racionais. O professor faz o planejamento, mas na hora de sua execução realiza alterações conforme situações e conflitos da aula. Essas alterações são guiadas por princípios gerais, “esquemas práticos” que norteiam e simplificam as tomadas de posição pessoais e a atuação no ambiente complexo e dinâmico da sala de aula que requer que um grupo numeroso de alunos se mantenha ocupado, dando cumprimento às exigências do currículo e às normas da escola.

Nem mesmo o planejamento docente é sempre racional, pois como sua ação é *pluridimensional*, ou seja, como o professor desenvolve numerosas e variadas funções administrativas, de ensino, avaliação, etc., ele, em sua trajetória profissional, condensa e operacionaliza o seu saber profissional em tarefas pré-estabelecidas, as quais representam mecanismos rotineiros que facilitam a organização e o controle de sua prática e de sua relação com os alunos.

Além da imprevisibilidade e pluridimensionalidade da prática docente, Sacristán (1998) destaca suas dimensões de *simultaneidade* e *imediatez* que também exigem que os professores

utilizem seus esquemas práticos estruturados nas tarefas. Em outras palavras, o professor precisa lidar, de forma instantânea e até intuitiva, com acontecimentos e conflitos diversos que ocorrem em um mesmo momento. Para isso, nem sempre recorre de forma racional aos seus saberes, mas mobiliza-os através de seus esquemas práticos que criam um estilo docente próprio.

Esse estilo docente, além de individual, é também histórico e social. Ele traz marcas de esquemas transmitidos de uma geração de professoras para outra, de um grupo docente para outro, prolongando-se no tempo e criando as tradições que interferem no sucesso da efetivação das reformulações nas normas e saberes escolares. Apesar de cada professor fazer uma “tradução pessoal” dessas tradições para responder aos acontecimentos específicos de sua sala de aula, suas tomadas de posição, mesmo tendo alguma autonomia e originalidade são sociais, pois submetem-se às demandas dos alunos, do governo, do modelo de organização escolar, dos pais, dos livros, dos colegas de trabalho.

Todas essas dimensões da prática docente<sup>77</sup> intervêm na apropriação do livro didático. As prescrições dele não têm como ser executadas à risca devido à imprevisibilidade, imediatez, simultaneidade que levam o professor a negociar as exigências das regulamentações educacionais, as propostas do livro didático, com as demandas da comunidade escolar e com as necessidades, desejos, motivações, “esquemas práticos”, tradições e saberes profissionais do docente.

Nessa negociação característica da prática docente, o professor é pressionado e estimulado a refletir sobre sua atividade e, assim, ele vai reelaborando, ampliando seus saberes, modificando-os ou sedimentando-os no entrecruzamento com os saberes transmitidos pelo livro e outros materiais e regulamentações escolares. Como argumenta Sacristán (1999, p. 64):

[...] para entender a ação educativa, sua mudança ou sua constância através dos tempos, deve-se apelar às pessoas que dela participam, a sua biografia, a sua liberdade, a sua autonomia e ao modo como assumem tudo isso e suas limitações, sem descartar o peso da cultura, do costume, das instituições e do pensamento social compartilhado [...].

Enfim, a ação docente é arquitetada pelos professores, nem sempre de forma racional e consciente, através da mobilização, apropriação, ou retradução nas palavras de Tardif, de saberes múltiplos, sociais e históricos, produzindo outros que lhes são próprios. Esses são os saberes

---

<sup>77</sup> No livro *Poderes instáveis em educação*, Sacristán (1999) diferencia ação docente e prática docente. A primeira tem um caráter pessoal (ver Capítulo I), mas relaciona-se com a segunda que é social e institucionalizada (ver Capítulo II). Apesar dessa distinção, na tese, uso indistintamente os dois termos, como o faz o próprio Sacristán em outros textos e por estar referindo-me à ação do professor imbricada no contexto histórico-social.

experienciais que confluem várias fontes de saber (pessoais, escolares, profissionais, disciplinares, e curriculares). Esta tese pesquisa a apropriação dos saberes curriculares oriundos dos livros didáticos que se integram ao trabalho docente com a retradução que os professores fazem deles no desenvolvimento de suas tarefas em sala de aula. Apesar desse recorte, os outros saberes foram considerados na análise de como os professores se apropriam dos livros didáticos, pois, durante a ação docente ocorre um entrecruzamento entre todos, o que será detalhado nos próximos capítulos.

## CAPÍTULO II

### RECONHECENDO AS PEÇAS DO QUEBRA-CABEÇA: AS PROFESSORAS E OS AUTORES DO LIVRO

A apropriação de um livro, tema desta pesquisa, não se dá de forma aleatória, mas conforme o contexto sociocultural do leitor e a forma como ele se insere naquele. Como afirma Tardif (2005, p. 12), “as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho”. As professoras pesquisadas participavam de várias “comunidades de leitores” (professoras polivalentes de 3ª série; cursistas do Veredas; católicas, evangélicas, protestantes ou espíritas; uberlandenses ou uberlandinas<sup>78</sup>; militantes de movimentos sociais) que influenciavam nas suas competências de leitura, nas suas expectativas em relação ao texto e na troca de sentidos estabelecida entre autor-texto/editor-impresso/leitor.

Assim, para a compreensão da apropriação docente dos livros didáticos de História, é importante conhecer quem são as professoras que participaram da pesquisa, a escola em que atuam (organização pedagógica, condições materiais), seus colegas de trabalho e alunos, sua formação e atuação docente, a estruturação mais geral de suas aulas (organização do tempo escolar e lugar reservado para o ensino de História, métodos de ensino, relação professora-alunos, planejamento das aulas e material didático utilizado). É também importante conhecer o livro adotado pelas professoras (*Viver e aprender História*, de Elian Alabi LUCCI e Anselmo Lázaro BRANCO, da Editora Saraiva), o saber histórico escolar nele prescrito, a história de seus autores<sup>79</sup> e de suas edições, o leitor ideal para quem ele é escrito, a avaliação feita pelos pareceristas do PNLD.

Inicialmente, construí o perfil das professoras mostrando as semelhanças e diferenças existentes entre elas, para depois elaborar o perfil do livro *Viver e aprender*, seus autores e editores. No capítulo seguinte, discuti a relação das professoras com o livro, refletindo sobre o processo de apropriação docente do saber histórico prescrito no livro.

---

<sup>78</sup> Uberlandinas é um neologismo criado para qualificar os habitantes de Uberlândia que não nasceram nesta cidade.

<sup>79</sup> Conforme Bittencourt (2004), a partir da década de 1990, em decorrência das inovações tecnológicas na fabricação do livro didático, os autores dividem a autoria do livro com uma equipe cada vez mais numerosa de profissionais: copidesques, revisores de texto, pesquisadores iconográficos e outros. Dessa maneira, quando me refiro aos autores do livro, apesar de mencionar diretamente o nome do Prof<sup>o</sup> Elian, estou considerando que a sua autoria é compartilhada com vários outros profissionais.

## 2.1- Cores e formatos das peças: o perfil das professoras

Para a construção do perfil das professoras nomeei os estabelecimentos escolares e as professoras que participaram da pesquisa com nomes fictícios. Os nomes das escolas foram definidos conforme o setor da cidade em que elas se localizavam (ver mapa no item 2.1.1 abaixo) e os nomes das professoras foram escolhidos aleatoriamente, conforme tabela abaixo:

TABELA 2 - Identificação das escolas e professoras que participaram da pesquisa

NOME DA ESCOLA	PROFESSORA
Escola Estadual Sul 1	Profa. Cecília
Escola Estadual Sul 2	Profa. Maura
Escola Estadual Leste	Profa. Zilda
Escola Estadual Norte	Profa. Ana

### 2.1.1- O contexto escolar de Uberlândia e os estabelecimentos escolares pesquisados

Em 2005, entre as escolas de ensino fundamental e médio de Uberlândia, 104 eram particulares, 95 municipais, 67 estaduais e três federais (uma de educação básica e duas de ensino médio profissionalizante). No ensino fundamental, objeto desta pesquisa, 48% dos alunos estudavam nas escolas municipais, 41% nas estaduais, 10,4% nas particulares e 0,6% na federal<sup>80</sup>. Apesar de, a partir do final dos anos de 1980, ter ocorrido um processo de municipalização das escolas públicas de ensino fundamental, conforme determinado pela Constituição de 1988, artigo 211, e pela LDB de 1996, artigos 10 e 11, em Uberlândia, as escolas estaduais de ensino fundamental não foram municipalizadas. O que a administração municipal fez foi construir novas unidades escolares para atender à demanda crescente da população, as quais passaram a coexistir com as antigas escolas estaduais. Assim, hoje, a cidade tem 47 escolas estaduais que oferecem 1ª a 4ª séries e 49 escolas municipais que atendem esse nível de ensino. As primeiras seguem as determinações da Secretaria Estadual de Educação e as outras da Secretaria Municipal, as quais têm várias diferenças em relação ao Plano de Cargos e Salários, calendário letivo, organização curricular e do tempo e espaço escolar, políticas de formação docente.

<sup>80</sup> Dados retirados do Banco de Dados Integrados de Uberlândia – BDI 2006, produzido pela Secretaria Municipal de Planejamento Urbano e Meio Ambiente. Os dados sobre educação foram levantados conforme informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação, 40ª Superintendência Regional de Ensino, Universidade Federal de Uberlândia e faculdades particulares.

Segundo dados do MEC representados no gráfico abaixo, as escolas públicas de 1ª a 4ª séries de Uberlândia tiveram, em 2005, um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb<sup>81</sup> superior à média nacional: enquanto em Uberlândia, ele alcançou 4,2 numa escala de 0 a 10, a média, no Brasil, foi de 3,8. No entanto, é uma média inferior a alcançada em Minas Gerais (4,9). Na região do Triângulo Mineiro, é a terceira melhor média, atrás de Ituiutaba (4,7) e Araguari (4,6).<sup>82</sup>

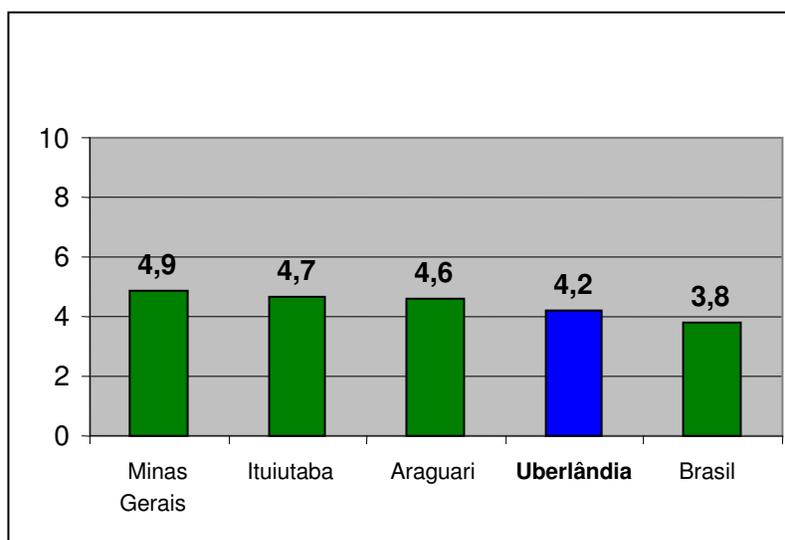
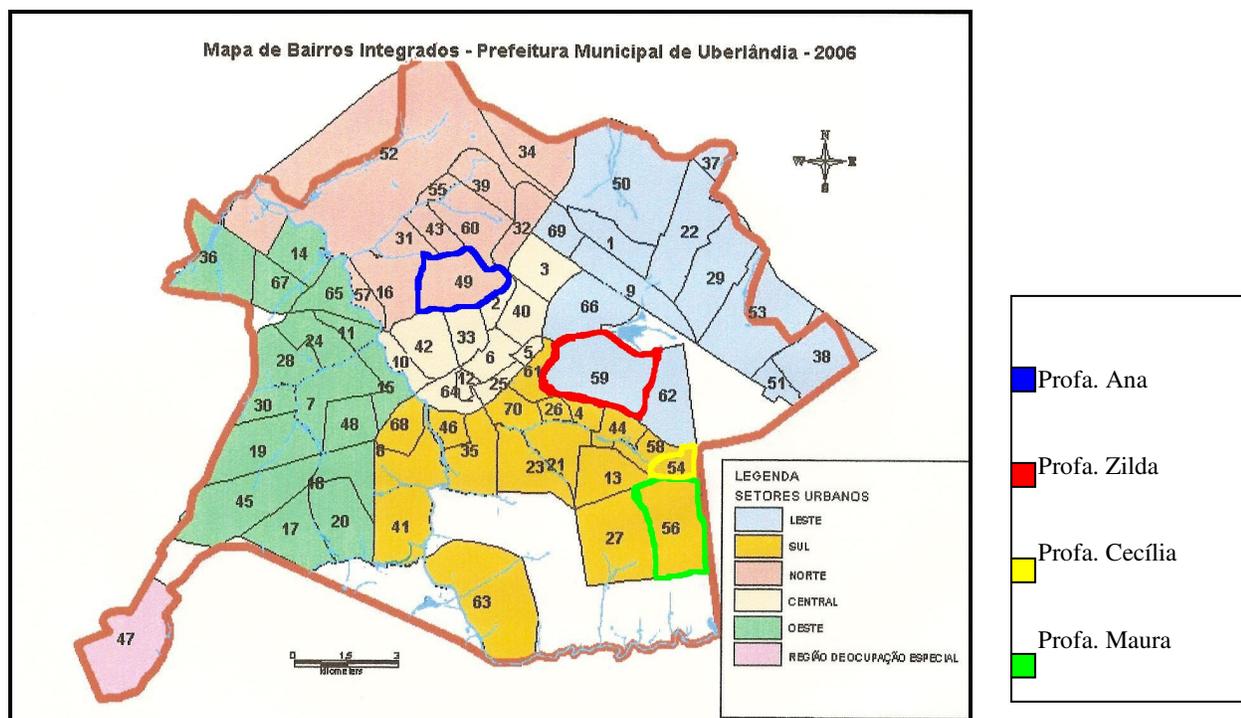


GRÁFICO 5 - Ideb 2005- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

As quatro professoras que participaram desta pesquisa atuavam em quatro escolas estaduais de Uberlândia, situadas em diferentes bairros, conforme mostra o mapa a seguir.

<sup>81</sup> Esse índice foi calculado, em 2005, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep Anísio Teixeira), com base no rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e nas médias de desempenho discente em dois exames: Sistema Nacional de Avaliação Básica – Saeb e Prova Brasil.

<sup>82</sup> Dados retirados do jornal *Correio de Uberlândia*, 27/04/2007, p. B2.



**Ilustração 6 - Mapa de bairros de Uberlândia. Retirado de [www.uberlandia.mg.gov.br](http://www.uberlandia.mg.gov.br)**

A Profa. Ana atuava em uma escola situada no setor norte da cidade; a Profa. Zilda, no bairro do setor leste; a Profa. Cecília e a Profa. Maura, nos bairros situados no setor sul. Todos são bairros residenciais de periferia, mais ou menos distantes dos centros histórico e comercial de Uberlândia, os quais surgiram a partir de meados do século XX, através do loteamento de antigas fazendas. Em 2005, já eram bairros bastante povoados, com 5 mil a 7 mil habitantes/km<sup>2</sup>, que se situam entre as classes C, D e E <sup>83</sup>. O bairro da *E.E. Leste* tem mais moradores na classe C, os bairros das escolas *Sul 1* e *Norte* na classe D e o bairro da escola *Sul 2* na classe E <sup>84</sup>. Eles têm mais de 90% da população alfabetizada e uma média de 18,5% dela está na faixa etária de cursar o nível de ensino fundamental oferecido pelas escolas pesquisadas – 5 a 14 anos. Essas escolas atendem a uma parcela desse grupo de habitantes (de 8% a 39% dele) e as professoras que participaram da pesquisa conduziam turmas de 30 a 38 estudantes, as quais tinham um número equilibrado de meninos e meninas que representavam bem a miscigenação étnica da população

<sup>83</sup> Conforme classificação do IBGE, a classe **E** engloba famílias que recebem até dois salários mínimos; a classe **D** aquelas que recebem mais de dois salários mínimos até cinco; a classe **C** aquelas que têm rendimentos acima de cinco salários mínimos até 15; a classe **B**, mais de 15 salários mínimos até 30; e a classe **A**, engloba famílias que têm renda superior a 30 salários mínimos.

<sup>84</sup> Dados levantados na Secretaria Municipal de Planejamento Urbano e Meio Ambiente, Divisão de Planejamento Integrado, Coordenação do Núcleo de Pesquisa Estatística e Banco de Dados. Foram calculados a partir do censo 2000 do IBGE, fazendo estimativas para o ano de 2005.

brasileira. A maioria dessas crianças estava cursando a 3ª série com idade regular (entre 8 e 9 anos), eram assíduas e tinham um domínio mediano da escrita e da leitura.

As atividades escolares eram desenvolvidas em uma estrutura material e física equipada com o básico para o seu funcionamento: salas de aula para uma média de 35 alunos, sanitários feminino e masculino, cantina que oferece lanche no meio de cada turno, sala de professores, secretaria, quadra de esportes.

As bibliotecas tinham um acervo constituído, majoritariamente, de livros distribuídos pelo Ministério da Educação: livros didáticos e livros de literatura infanto-juvenil, que são os mais manuseados; livros clássicos de literatura e livros mais acadêmicos que trazem reflexões sobre as diferentes áreas de conhecimento, com aparência de muito pouco usados. Algumas também tinham folhetos, revistas, panfletos, fotos sobre Uberlândia produzidos pela Prefeitura, por órgãos da Universidade Federal e pela imprensa da cidade.

Os aparelhos de som, televisão e vídeo eram de uso coletivo e só havia computador na Secretaria da escola, para realização de serviços administrativos. A produção de materiais didáticos complementares e bilhetes para comunicação escola-comunidade eram feitos em mimeógrafos e máquina de fotocópia.

Eram comuns os problemas de assalto às escolas, com depredação do prédio e roubo de equipamentos, mas mesmo assim o sistema de segurança era bem rudimentar, feito com grades, muros, cadeados e, às vezes, interfones.

Todas as escolas tinham eleição direta para Direção desde os anos de 1990 e Colegiado que discute questões do cotidiano escolar, composto por representantes de pais, professores e funcionários. A equipe escolar procurava incentivar o envolvimento das famílias na vida escolar dos estudantes promovendo reuniões bimestrais para discutir o desempenho deles e atividades de confraternização com apresentações preparadas por professores e alunos. No entanto, a participação dos familiares era pequena.

Em cada escola, havia uma proposta curricular geral que definia os objetivos a serem alcançados e a listagem de conteúdo a ser trabalhada em cada disciplina escolar, em cada série. Todas as escolas baseavam-se em um método de ensino que visava à interação entre os conhecimentos escolares e a realidade dos alunos, além do desenvolvimento do pensamento crítico e a participação social ativa e criativa. A listagem de conteúdo delas era semelhante, mas baseavam-se em diferentes fontes: índice dos livros didáticos do PNLD/2004, Proposta

Curricular de Minas Gerais de 1993<sup>85</sup>, resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica de Minas Gerais – Proeb<sup>86</sup>. No entanto, essas propostas gerais não eram seguidas à risca pelas professoras, que planejavam suas aulas individualmente e com autonomia, trocando idéias com as colegas de trabalho e com a supervisora da escola, na maioria das vezes, de uma forma casual, durante os intervalos de aula.

### **2.1.2- Trajetória profissional das professoras**

A formação acadêmica das quatro professoras que participaram desta pesquisa deu-se em dois momentos diferentes de nosso sistema educacional. O primeiro – quando elas formaram-se no Magistério, no final dos anos de 1970, início dos anos 80 – ocorreu no contexto da Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (Lei n. 5.692/71), que determinava que as professoras de 1ª a 4ª séries deveriam ter Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério – HEM. Segundo Almeida (2004, p.92-94), esse contexto caracterizou-se pela intensificação do processo de desvalorização da profissão docente e pelo ingresso nos cursos de formação de professores, da população de mais baixa renda – “moças desejosas de uma alternativa a profissões ainda mais desvalorizadas (p. 93)”. Esses cursos baseavam-se em disciplinas pedagógicas introduzidas por força da lei que não tinham uma bibliografia especializada e de qualidade, e em uma formação geral era empobrecida e desarticulada da parte específica, profissionalizante do curso.

O segundo momento constituiu-se a partir da LDB de 1996 (Lei n. 9.394, artigos 62 e 63), que exigiu diploma de nível superior para todos os professores da educação básica, determinando que os que atuavam na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental deveriam ter como formação mínima o Curso Normal Superior e para os quais deveriam ser oferecidos, pelos institutos superiores de educação, programas de educação continuada. Assim, a partir de fins dos anos de 1990, essas professoras fizeram vários cursos de formação em serviço oferecidos pela Secretaria de Educação de Minas Gerais e outros órgãos, dentre eles o *Veredas* e o Procap fase II. Esse último era constituído de oficinas de formação continuada, oferecidas em 2001, que abordaram questões teórico-metodológicas específicas das áreas de Ciências Naturais, Geografia e História, além de eixos temáticos que possibilitavam o trabalho interdisciplinar dessas três

---

<sup>85</sup> Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação. *Conteúdos básicos: ciclo básico de alfabetização à 4ª série do ensino fundamental*. 1993.

<sup>86</sup> Simave – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação. Caed – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. *Revista do professor*. Juiz de Fora, 2003.

áreas. O *Veredas* foi um Curso Normal Superior de formação à distância, de professores em serviço oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, de 2002 a 2005. Sua matriz curricular (anexo 10) era composta pelo “Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental”, “Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos” e “Núcleo de Integração”, que procurou estabelecer um diálogo entre os estudos teóricos realizados nos outros núcleos e a prática do professor incentivando-o a repensar e reelaborá-la, através da escrita do Memorial e da elaboração de uma monografia.

Os projetos pedagógicos do Procap e do *Veredas*<sup>87</sup> mostravam preocupação com o processo de ação-reflexão-ação transformada e renovada do professor que já atua em sala de aula, rompendo com a formação tradicional que ele recebera no Magistério – mero reprodutor, executor de planejamentos, programas e atividades elaborados por especialistas. Em relação ao ensino de História, esses cursos defendiam o rompimento com a tradição dos Estudos Sociais baseado nas datas comemorativas e na visão homogeneizadora, elitista e evolucionista do processo histórico<sup>88</sup>.

Dessa maneira, apesar das professoras terem uma formação polivalente, sem uma formação histórica específica, elas tiveram algum acesso, mesmo que sintético, às particularidades do saber histórico: diferentes métodos, objetos e abordagens da ciência da História e sua relação com as diferentes tendências do saber histórico escolar. Isto é, apesar de terem uma formação escolar, pré-profissional, realizada nos anos de 1970 e 80, quando prevalecia, no 1º e 2º graus, o ensino baseado na História Oficial, eurocêntrica, uniformizante e, no Magistério, quase restrito à formação cívica e celebração das datas comemorativas, a partir dos anos 1990, em sua formação continuada, elas tiveram contato com um conhecimento histórico mais crítico, vinculado às novas tendências historiográficas que dão voz aos diferentes sujeitos, aos conflitos entre seus projetos e práticas sociais e problematizam o passado a partir de questões do presente.

---

<sup>87</sup> Ver SALGADO, Maria Umbelina Caiafa e MIRANDA, Glaura Vasques de. (Org.). Coleção Veredas – Formação Superior de Professores. *Projeto pedagógico*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002. pp. 13-30.

<sup>88</sup> Ver MINAS GERAIS. Secretaria e Estado de Educação. Procap – Fase Escola Sagarana. *Caderno de História*, Belo Horizonte: SEE/MG, 2001. pp. 9-21; GAETA, Maria Aparecida Junqueira Veiga. O Estatuto do Saber Histórico. IN: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa e MIRANDA, Glaura Vasques de. (Org.). Coleção Veredas – Formação Superior de Professores. *Guia de estudo*, Módulo 3, V. 1. Belo Horizonte: SEE-MG, 2003. pp.53-85; GAETA, Maria Aparecida Junqueira Veiga. Itinerários do Saber histórico escolar. IN: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa e MIRANDA, Glaura Vasques de. (Org.). Coleção Veredas – Formação superior de professores. *Guia de estudo*, módulo 3, V. 2. Belo Horizonte: SEE-MG, 2003. pp.55-87.

Além desses cursos de maior duração, durante o ano letivo, as professoras recebiam convites – fixados na Sala de Professores – para várias palestras, cursos de extensão e oficinas pedagógicas promovidos pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação, Sindicato dos Trabalhadores em Educação, diversas setores da Universidade Federal de Uberlândia, deputados estaduais e federais. Elas participaram de poucos deles, pois nem sempre se interessavam pelos temas e tinham dificuldade em conseguir liberação de suas atividades na escola ou substituta para suas aulas. Em 2005, por exemplo, o Centro Regional de Referência do Professor – CRR –, vinculado à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, ofereceu mensalmente cursos com duração de quatro a oito horas sobre informática, literatura, artes, alfabetização, questões do cotidiano escolar (ética, indisciplina, autoestima do professor). Em maio, promoveu o 1º Seminário de Alfabetizadores das Escolas Estaduais de Uberlândia e jurisdição, o qual discutiu, durante dois dias, temas como “diferenças humanas na educação”, “ensino fundamental de nove anos”, “dificuldades no processo de ensino-aprendizagem”, “música e jogos na alfabetização e no ensino da matemática”. As aulas nas escolas estaduais foram suspensas para que todos os professores pudessem participar desse seminário. O Sindicato dos Trabalhadores na Educação de Minas Gerais – SindUTE, de junho a outubro, organizou palestras sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, Reforma Sindical, Políticas Públicas em Educação (Fundeb, PNE, FNDE). A turma de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia realizou, durante uma semana do mês de agosto, o IV Seminário sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas, intitulado “Educar no século XXI – desafios e perspectivas”. A Pró-Reitoria de Extensão da UFU organizou, de setembro a novembro, cursos e grupos de estudo sobre o tema “racismo e educação: desafios para a formação docente”.

Também eram fixados na Sala de Professores cartazes enviados pelo MEC com a programação mensal da TV Escola. Apesar das escolas nem sempre terem equipamento<sup>89</sup>, material, tempo e recursos humanos para gravá-los e socializá-los entre o corpo docente, existiam alguns vídeos sobre o programa *Salto para o futuro*<sup>90</sup>, que algumas professoras lembraram ter assistido.

---

<sup>89</sup> Os aparelhos de televisão, vídeo e a antena das escolas eram constantemente roubados.

<sup>90</sup> Programa de educação à distância, produzido e transmitido pela TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação à Distância do MEC), através do canal TVE Brasil, desde 1991. Voltado para educadores e alunos de magistério envolvidos principalmente com o ensino fundamental, é um programa diário que aborda temas educacionais emergentes, discutindo princípios e práticas pedagógicas. É organizado em forma de debate entre

A observação das aulas mostrou como a formação das professoras não se restringia a essa formação mais acadêmica e formal, mas era constituída de múltiplos saberes que elas cruzavam em sua prática. Saberes que elaboravam e reelaboravam no contato com colegas de trabalho, com familiares, com militantes de movimentos sociais, com membros da instituição religiosa que frequentavam, com leituras diversas (Bíblia, livros de autoajuda, revistas pedagógicas enviadas para a Biblioteca do Professor), com suas experiências discentes e docentes anteriores. Como afirma Tardif (2005, p. 18-19):

[...] os diversos saberes e o saber-fazer dos professores estão longe de serem produzidos por eles mesmos ou de originarem do seu trabalho cotidiano. Ao contrário, o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. [...]. O saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

As profissionais que participaram desta pesquisa eram concursadas e efetivas em cargos de professoras polivalentes das séries iniciais do ensino fundamental. A Profa. Ana, com 20 anos de magistério, ocupava um cargo de 20 horas em uma escola estadual, no período da tarde. A Profa. Maura, há 18 anos no magistério, tinha dois cargos de 20 horas: um exercido em uma escola estadual no período da tarde e outro em uma escola municipal no período da noite. A Profa. Cecília exercia o magistério há 27 anos, durante os quais ela ocupou cargos docentes e administrativos. Além de ministrar aulas, ela, na década de 1990, foi diretora da escola em que atuava, por três mandatos. A Profa. Zilda estava no magistério há 20 anos, ocupando um cargo de 20 horas, no período da tarde.

Apesar de receberem baixos salários e já terem consolidado uma rotina de trabalho e um estilo de docência próprio, as professoras mostravam um dinâmico comprometimento com a educação escolar, quando, por exemplo, preocupavam-se com sua formação continuada participando de cursos como *Veredas* e experimentavam algumas das renovações pedagógicas nele propostas, mesclando-as com o seu tradicional método de ensino. Além disso, cada uma, do

---

especialistas do tema, com participação por fax, telefone e e-mail de professores de todo o Brasil (conforme [www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto)). Acesso em 04 de julho de 2007).

seu jeito, investia no seu trabalho: algumas planejavam detalhadamente as aulas, buscavam e pesquisavam constantemente novos materiais didáticos, outras se envolviam em questões administrativas da escola e preocupavam-se com o bem-estar e aprendizagem de seus alunos.

### **2.1.3- Arquitetura da prática docente<sup>91</sup>**

A investigação das aulas de História das professoras pesquisadas não ficaria bem contextualizada, se não fossem analisadas em relação com as aulas dos outros conteúdos escolares. Assim, apresentei uma análise mais geral da organização dos horários de aula, do planejamento das aulas e dos materiais didáticos e livros utilizados pelas professoras, dando um enfoque privilegiado ao ensino de História.

#### **Organização do tempo escolar e lugar reservado para o ensino de História**

A análise dos horários de aulas elaborados pelas quatro professoras<sup>92</sup>, dos registros nos cadernos dos alunos, do levantamento do número de aulas de História previstas e ministradas por cada uma e do número de aulas em que elas propuseram tarefas e corrigiram, permitiu algumas conclusões sobre a valorização do ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental. Percebi que ela tem crescido, pelo menos no que diz respeito à garantia e cumprimento de um tempo semanal para trabalhá-lo. No entanto, a preocupação em acompanhar de forma mais sistemática o aprendizado dos alunos ainda se dirige prioritariamente para as áreas de Português e Matemática.

Essa constatação mostra que o panorama percebido por Nunes (2001), em pesquisa realizada nos anos 1990, junto a professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries de Uberlândia e região, já sofreu alguma alteração. Há aproximadamente 10 anos, ela verificou que:

[...] a maioria das professoras, na prática pedagógica, não tem um horário definido para ministrar esse componente curricular. Geralmente, trabalham os conteúdos de História às vésperas das avaliações ou quando ‘sobra tempo’, uma vez que priorizam os conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática. [...] às vezes passam semanas sem que esse componente curricular (História) seja ministrado e a carga horária só é observada no papel, ou seja, nos históricos escolares e na grade curricular da escola. (p. 97)

---

<sup>91</sup> Tomei essa expressão emprestada de Sacristán (1998, p. 205), quando ele intitula o capítulo em que discute como as tarefas e atividades escolares são importantes fontes para entendermos a prática docente, pois é através delas que o professor coloca suas opções teórico-metodológicas e pedagógicas em ação. Foi isso que tentei fazer neste item.

<sup>92</sup> Segundo a maioria das professoras com as quais entrei em contato para definir os atores da pesquisa, elas, apesar de polivalentes, organizavam horários de aulas para evitar que os alunos carregassem em suas mochilas todos os livros didáticos e cadernos para a escola, o que pesava muito e trazia problemas de coluna.

Em 2005, esse horário já era bem definido e, na maioria das vezes, cumprido pelas quatro professoras que pesquisei e pelas outras professoras das escolas que observei. Na tabela abaixo, ao compararmos os dados “número total de aulas de História previstas” e “número total de aulas de História ministradas”, concluímos que aproximadamente 88% das aulas previstas foram ministradas pelas professoras e duraram, por dia, uma média de uma hora e quarenta minutos.

TABELA 3 - Levantamento de aulas de história previstas, ministradas e observadas

	<b>ANA</b>	<b>MAURA</b>	<b>CECÍLIA</b>	<b>ZILDA</b>
<b>Número total de aulas de História previstas<sup>93</sup></b>	040	036	038	036
<b>Aulas de História previstas e ministradas<sup>94</sup></b>	035	024	029	031
<b>Aulas de História não previstas e ministradas<sup>95</sup></b>	006	002	004	001
<b>Aulas previstas e não ministradas</b>	005	012	009	005
<b>Número total de aulas de História ministradas<sup>96</sup></b>	<b>041 (102%)</b>	<b>026 (72%)</b>	<b>033 (87%)</b>	<b>032 (89%)</b>
<b>Estudos históricos em outros conteúdos<sup>97</sup></b>	06	22	10	15
<b>Duração Média das Aulas</b>	<b>1h40min</b> de 20 min a 3hs30min	<b>2h15min</b> de 1h10min a 3hs40min	<b>1h20min</b> de 25 min a 3hs	<b>1h40min</b> de 45 min a 2hs30min

<sup>93</sup> A partir do cruzamento do horário elaborado, por cada professora, com o calendário escolar, calculei o número de aulas de História previstas: verifiquei em que dia da semana a professora havia programado ministrar História, contei no calendário escolar, a partir da primeira aula de História que a professora efetivamente ministrou, quantos deles eram letivos. No caso da professora Ana, as aulas previstas foram contadas a partir do dia 22 de fevereiro (dia em que o horário de aulas foi entregue para os alunos), sendo que do dia 22 de fevereiro até o dia 11 de março foi considerado que as aulas de História ocorreriam às segundas e quartas-feiras e a partir de 14 de março, conforme mudança do horário feita pela professora, foi considerado que as aulas de História ocorreriam apenas às segundas-feiras. As aulas das professoras Maura e Cecília foram contadas a partir de 1º de março, quando elas iniciaram o trabalho com os conteúdos de História, Geografia e Ciências, uma vez por semana cada, além dos de Português e Matemática que trabalharam em fevereiro. As aulas da professora Zilda foram calculadas a partir de 24 de fevereiro (primeira aula de História ministrada pela professora, e semana em que ela entregou o horário de aulas para os alunos e começou a trabalhar, uma vez por semana cada, as disciplinas da grade curricular, além de Português e Matemática).

<sup>94</sup> Todas as aulas previstas e ministradas foram observadas.

<sup>95</sup> Aulas não previstas e ministradas são aquelas que ocorreram em dias da semana não estabelecidos no horário de aula entregue pela professora aos alunos. Nem todas foram observadas, mas pude acompanhar o que a professora trabalhou através de relatos feitos por ela e de registros no caderno de História dos alunos.

<sup>96</sup> O número de aulas ministradas foi encontrado a partir das anotações que fiz no Diário de Campo e dos registros nos cadernos de alunos.

<sup>97</sup> Estudos históricos em outros conteúdos foram discussões desenvolvidas e registradas no caderno de outros conteúdos que envolveram questões históricas. Foram atividades, na sua maioria, não observadas, mas acompanhadas através dos relatos da professora e de registros nos cadernos dos alunos.

Esse espaço conquistado pelo ensino de História nas salas de 3ª série de algumas escolas estaduais de Uberlândia, se comparado com os dados de outras pesquisas, revela que há uma heterogeneidade de experiências no cenário atual de Minas Gerais, a qual acredito que possamos estender para o Brasil.

Em pesquisa realizada entre 2002 e 2003, na Zona da Mata de Minas Gerais, Miranda (2004, p. 108-109) constatou que as aulas de História aconteciam de forma “irregular e assistemática”, enquanto as áreas de Língua Portuguesa e Matemática eram assumidas como “prioritárias e estruturantes do trabalho pedagógico”. Apesar de essa última constatação ter também ocorrido em minha pesquisa realizada na região do Triângulo Mineiro, a primeira, relativa à frequência das aulas de História, apresentou diferenças. Como discutido anteriormente, as aulas de História foram ministradas regularmente, mesmo que com uma carga horária muito inferior as de Português e Matemática – enquanto essas disciplinas eram ministradas diariamente, as outras (História, Geografia e Ciências) eram trabalhadas, na maioria das vezes, apenas uma vez por semana, cada uma. Os cadernos de História, apesar de terem um acompanhamento menos frequente da maioria das professoras, tinham um número de páginas escritas próximo, igual ou até superior aos conteúdos assumidos como prioritários, enquanto que, nas escolas pesquisadas por Miranda (2004), nos quatro primeiros meses letivos, os cadernos de História tinham um número muito inferior de páginas com registro (de três a seis) do que os de Português e Matemática (de 100 a 130 páginas escritas).

A Profa. Ana, diferente do que tradicionalmente acontece nas séries iniciais do ensino fundamental, não tratou o conteúdo de História de forma secundária em relação aos conteúdos de Português e Matemática<sup>98</sup>. Os cadernos de todas as disciplinas (Matemática, Português, História, Ciências e Geografia) tinham uma média de 1,8 páginas escritas por dia<sup>99</sup>, sendo que o de

---

<sup>98</sup> A análise dos registros dos cadernos permite inclusive ampliar essa conclusão para os conteúdos de Geografia e Ciências.

<sup>99</sup> O cálculo do número de páginas escritas por dia em cada disciplina foi efetuado através da divisão do número total de páginas escritas no ano, dividido pelo número total de aulas previstas para serem ministradas, conforme horário de aulas da professora. Assim, a comparação entre os registros de cada disciplina foi feita através de números relativos (número de páginas/número de dias) e não de números absolutos (número de páginas escritas no caderno, independente do número de aulas previstas para serem ministradas). Já que os horários de aula das professoras mostravam que elas estavam se preocupando em trabalhar, durante a semana, todas as disciplinas escolares, a análise dos registros dos cadernos foi para perceber se elas efetivam essa intenção. Não considerei relevante considerar o fato de elas ministrarem Português e Matemática em mais dias da semana do que as outras disciplinas, porque, às vezes, o tempo despendido por dia no ensino de cada uma variava. Por exemplo, muitas vezes, Português e Matemática eram trabalhados por quarenta minutos por dia, enquanto História, Ciências e Matemática, eram trabalhadas por uma média de 100 minutos. Com base nesse raciocínio, considerei que o número relativo de páginas

História excedia esta média (2,5 páginas/dia). Essa valorização semelhante de todas as disciplinas da grade curricular também foi percebida na análise do caderno de “Para Casa”, que continha não apenas tarefas de Português e Matemática, mas também de História, Geografia e Ciências, em número proporcional à quantidade de aulas ministradas. Em mais de 70% das aulas de História, a Profa. Ana propôs tarefas para serem resolvidas em casa ou em sala e, depois, ela corrigiu quase todas elas (aproximadamente, 45% no coletivo, com discussão oral, e 25% individualmente, através do recolhimento dos cadernos dos alunos). Outro indício disso são as marcas da professora nos cadernos. Em todos eles, foi encontrada uma média de 40% de páginas com algum tipo de registro da professora (vistos, sinais de correto ou incorreto, palavras de elogio ou advertência), o que demonstra que ela preocupava-se em acompanhar o aprendizado dos alunos em todas as áreas de conhecimento, apesar de valorizar a recuperação das dificuldades apenas em Português e Matemática (conforme demonstra o fato das recuperações semestrais com os alunos de conceito B e C abordarem apenas conteúdos dessas duas disciplinas).

Já a Profa. Maura, assim como todo corpo docente da escola, priorizava o ensino de Português e Matemática em detrimento do de Ciências, Geografia e História: a professora eventual, ao substituir a professora efetiva em suas faltas, trabalhou só conteúdos de Português e Matemática, mesmo quando estava previsto aulas de outros conteúdos; a supervisora da escola aplicou um teste diagnóstico nos alunos, o qual averiguou apenas esses dois conteúdos; ao trabalhar com os alunos com maior dificuldade, a professora abordou apenas Português e Matemática; o caderno de aluno dessas duas disciplinas tinha uma média de duas páginas escritas por dia, enquanto o de História tinha 70% desse total – 1,4 página/dia, e os de Geografia e Ciências tinham apenas 40% desse total.

Em relação à Profa. Cecília, a análise dos registros nos cadernos dos alunos revela que, apesar da professora reservar um horário para ensinar História e registrar o conteúdo ministrado nessa disciplina na mesma proporção que o fazia em Português – 1,1 páginas escritas por dia de aula<sup>100</sup> – ela preocupou-se em acompanhar mais o processo de aprendizagem do aluno em Português e Matemática, do que em História, Ciências e Geografia. Pistas disto são: o caderno de

---

escritas no caderno de cada disciplina revelaria mais sobre a valorização do ensino de cada disciplina, do que o número absoluto de páginas.

<sup>100</sup> O caderno de Matemática é o que mais tinha registros – 2,1 páginas por dia, depois vinha o de Ciências com 1,5 página/dia e, por último, o de Geografia, com 0,6 páginas/dia.

“Para Casa” continha apenas tarefas de Português e Matemática<sup>101</sup>; em Ciências, Geografia e História, a professora ensinava o conteúdo em um dia e, poucas vezes, propunha atividades de fixação, compreensão, aprofundamento; em mais de 50% das aulas de História ministradas, não foram propostas tarefas para serem resolvidas em sala ou em casa e, das tarefas propostas, quase 30% não foram corrigidas; os cadernos de Português, Matemática e Para Casa apresentavam 42% de páginas escritas com sinais de acompanhamento da professora, enquanto o de História não tinha nenhuma marca e os de Geografia e Ciências tinham uma média de 9% das páginas escritas com marcas da professora. Além disso, num diálogo entre a Profa. Cecília e outra professora sobre algumas deficiências que viam no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na escola, elas expressaram preocupação exclusivamente com as fragilidades que encontravam em Português e Matemática: interpretação de texto baseada em textos muito pequenos, ensino gramatical fraco, ensino da divisão apenas no final da 3ª série.

A análise das anotações feitas nos cadernos de aluno da Profa. Zilda mostrou que ela, assim como as outras professoras, não manteve a tradição de ensinar História apenas esporadicamente. Ela trabalhou essa área de conhecimento, com frequência, durante todo o ano letivo, preocupando-se em favorecer o registro da matéria estudada no caderno. Enquanto o caderno de História apresentou uma média de 2,2 páginas escritas por dia de aula, os cadernos de Português e Ciências tinham uma média de uma página escrita por dia e os de Matemática e Geografia, 0,8 página escrita/dia<sup>102</sup>. Além disso, o fato dela, em aproximadamente 80% das aulas ministradas, propor tarefas para os alunos realizarem em sala ou em casa, e corrigir oralmente quase todas elas, demonstra que ela procurava fixar, sistematizar e aprofundar os temas estudados.

No entanto, as marcas da professora nos cadernos de aluno e as tarefas registradas no caderno de “Para Casa” mostram que o acompanhamento mais formal e constante da aprendizagem dos alunos era realizado prioritariamente nos conteúdos de Português e Matemática. No caderno de “Para Casa”, foram desenvolvidas exclusivamente tarefas desses dois conteúdos e foi nele que a professora deixou mais marcas de seu acompanhamento: vistos,

---

<sup>101</sup> Nas aulas de História, Geografia e História, a professora até propunha atividades para serem feitas em casa, mas não as registrava nem no caderno da disciplina nem no de Para Casa e a maioria dos alunos esqueciam-se de realizá-las.

<sup>102</sup> Apesar dos registros de História e Geografia serem feitos no mesmo caderno, sem divisões, para efeito de cálculo, contei as folhas com anotações feitas em dias de aula de Geografia separadamente das folhas com anotações feitas nas aulas de História.

elogios, advertências, sinais de certo ou errado em 50% das páginas escritas. Além disso, enquanto os cadernos de Matemática e Português apresentavam uma média de 24% de páginas escritas pelos alunos com marcas da professora, os cadernos de História, Geografia e Ciências tinham uma média bem inferior, de 7%. A supervisora e a orientadora da escola também se preocuparam mais em acompanhar a aprendizagem dos alunos na Língua Portuguesa: foi nos cadernos de Português e Ditado que se encontraram sinais feitos por elas.

Enfim, se por um lado as professoras Ana, Maura, Cecília e Zilda não negligenciaram o ensino de História na organização e efetivação dos horários de suas aulas e nos registros do caderno dos alunos, por outro elas acompanharam de maneira mais formal e constante a aprendizagem dos alunos em Português e Matemática, conforme a tradição do ensino de 1ª a 4ª séries, que se importa mais com o domínio da leitura, escrita e das operações matemáticas.

### **Planejamento das aulas e material didático utilizado**

O exame do arranjo espacial da sala de aula de cada professora, das atividades registradas nos cadernos dos alunos e das anotações dos Diários de Campo mostrou que as quatro professoras que participaram desta pesquisa ocupavam um papel central na organização da aula de História e também dos outros conteúdos escolares: escolha do tema a ser estudado, do material didático a ser utilizado, conformação do tempo e espaço para realização das atividades. Nessa organização, como mostra a própria separação dos cadernos e estruturação por disciplina do horário de aulas, os conteúdos eram ministrados de forma isolada.

Todas as professoras consultavam um diversificado acervo de material didático para planejar e ministrar suas aulas: desde cadernos de planejamento de anos anteriores, livros didáticos distribuídos pelas editoras ou que elas compravam até material (vídeos, textos) de cursos que participavam; informações divulgadas pelos meios de comunicação impressos ou audiovisuais. Elas usavam todos os livros do PNLD, uns mais, outros menos. Todas, com exceção da Profa. Ana, usaram com mais frequência os livros de Ciências, História e Geografia, ou seja, os livros daqueles componentes curriculares que elas tinham menos hábito de trabalhar em sua trajetória profissional que, tradicionalmente, valorizava mais o ensino de Português e Matemática. Assim, o livro didático preenchia as lacunas da formação docente, fornecendo textos e sugestões de atividades para aquelas áreas que a professora tinha menos recursos acumulados ao longo de sua carreira.

Em duas escolas (as das professoras Zilda e Maura), os livros do PNLD/2004 eram distribuídos para os alunos e ficavam sob seu cuidado durante todo o ano letivo. Nas outras duas (das professoras Ana e Cecília), os livros eram guardados no armário da professora que os distribuía para seus alunos quando os trabalhava. A maioria dos alunos mostrava maior empolgação e interesse pelo livro nos primeiros dias de seu manuseio, quando esboçavam diferentes reações: enquanto alguns faziam do livro um brinquedo de malabarismo ou deixavam-no fechado na mesa, outros o folheavam, liam e comentavam com colegas ao lado partes com assuntos que os interessavam; copiavam, em seu caderno, poesias que encontravam e gostavam; tiravam a capa velha e escreviam seu nome na contra capa, no lugar reservado para isso. Alguns gostavam do cheiro do livro e outros ficavam decepcionados com o fato de já estarem manuseados, com “orelhas” e escritos em algumas páginas, pedindo para ficar com os poucos exemplares que nunca haviam sido usados (aqueles que o MEC enviava anualmente como reposição)<sup>103</sup>.

Em termos gerais, as quatro professoras pesquisadas, apesar de trabalharem em escolas com estrutura física, material e clientela semelhantes e de terem uma mesma formação profissional, apropriaram-se dos livros didáticos com estilos que apresentavam entre si divergências e convergências, as quais discutirei no próximo capítulo, após fazer o reconhecimento das outras peças de nosso Quebra-Cabeça: a coleção *Viver e aprender História* e seus autores.

## **2.2 Formatos e cores das outras peças: o saber histórico escolar prescrito na coleção *Viver e aprender História***

### **2.2.1 O contexto de adoção da coleção**

Como já dito no Capítulo I, a coleção *Viver e Aprender História* foi escolhida para ser analisada nesta pesquisa, porque apesar de ter sido a pior avaliada entre os livros aprovados pelos

---

<sup>103</sup> Em 2005, os livros distribuídos pelo MEC, para as séries iniciais do ensino fundamental, estavam em seu segundo ano de uso, tendo sido razoavelmente manuseados pelos alunos, no ano de 2004, nas escolas pesquisadas, conforme mostraram algumas marcas de uso neles encontradas: os alunos os encaparam com plástico ou papel, escreveram seus nomes na contra capa do livro e, apesar de serem livros não consumíveis, anotaram, em algumas páginas, respostas de perguntas, grifo em palavras, anotações de atividades para fazerem em casa.

pareceristas do PNLD/2004, ela foi a mais adotada nas escolas públicas de Uberlândia e a segunda mais adotada no Brasil.

Esse descompasso entre a avaliação do PNLD e a escolha dos docentes não é uma exceção na história do Programa. Ao contrário, várias pesquisas revelam que os livros que, segundo os pareceres de seus avaliadores, atendem de forma mais satisfatória às exigências metodológicas e de conteúdo do PNLD, são pouco escolhidos pela maioria dos professores.

Conforme balanço, elaborado pelo MEC e representado nos GRAF. 6 e 7 abaixo, dos processos de avaliação e distribuição dos livros didáticos ocorridos de 1997 a 2000 (BATISTA, 2001, p. 20-21), os livros de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais mais escolhidos pelos professores de 1ª a 4ª séries em todo o Brasil não eram aqueles melhor avaliados. No primeiro PNLD, 72% dos livros escolhidos estavam entre os *Não-Recomendados*<sup>104</sup>. No PNLD 1998, a escolha dos *Não-recomendados* (41%) ficou inferior a dos *recomendados* (59%), mas aqueles *Recomendados com distinção* foram os menos escolhidos (22%). 37% dos livros recomendados adotados pelos professores estavam entre os recomendados com (22,3%) ou sem ressalva (14,7%).

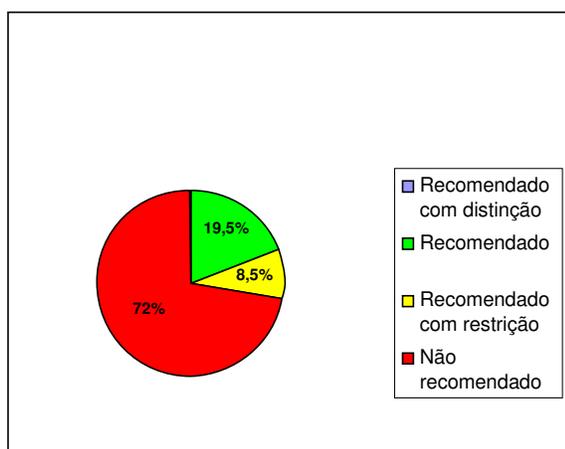


GRÁFICO 6 - Escolha Docente dos Livros Didáticos no PNLD 97

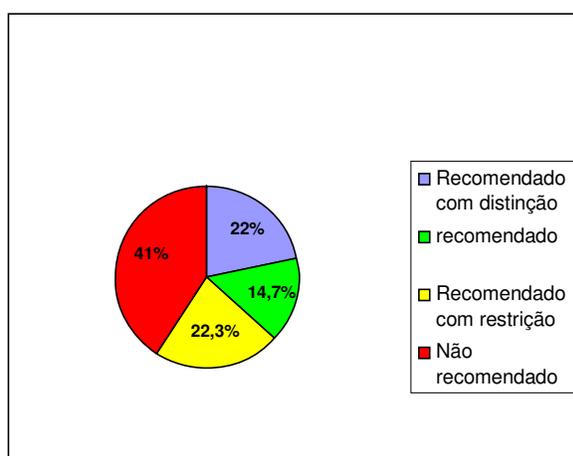


GRÁFICO 7 - Escolha Docente dos Livros Didáticos no PNLD 98

<sup>104</sup> Nos primeiros PNLDs não havia a exclusão de livros. Todos os livros enviados pelas editoras ao programa eram colocados no Guia para os professores escolherem. Os *Recomendados com distinção*, com ou sem ressalva, eram apresentados com destaque, acompanhado por um resumo de sua avaliação. Os *Não-recomendados* tinham apenas seus títulos listados ao final do Guia.

Em Minas Gerais, a pesquisa de Nunes (2001, pp. 205 - 217) confirmou os dados gerais do PNLD 97 ao verificar que a grande maioria das professoras das séries iniciais, quando não continuou adotando os antigos livros de Estudos Sociais existentes na biblioteca de sua escola; adotou aqueles que não haviam sido recomendados no "Guia de livros de 1ª a 4ª séries"<sup>105</sup> ou aqueles classificados com apenas um estrela, isto é, *Recomendados com ressalvas*.

Os fatores apontados como responsáveis pelo descompasso entre as expectativas do MEC e dos professores em relação ao livro didático a ser adotado foram aqueles vinculados à formação docente, suas condições de trabalho e o pouco tempo utilizado para escolha dos livros (BATISTA, 2001, p. 33-35). A formação dos professores de 1ª a 4ª séries foi considerada insuficiente tanto porque a minoria tinha curso superior quanto porque a qualidade dos cursos de magistério e superior foi avaliada como pouco apropriada e com sinais de esgotamento. O processo de escolha do livro foi visto como inadequado, por não envolver discussão entre os profissionais da escola e nem se basear em orientações e fundamentos aprofundados.

Munakata (2002, p. 92-94) questiona esses fatores apontados no relatório do MEC, ponderando que, além da precariedade da formação docente, tem que se levar em conta falhas entre os próprios pareceristas do PNLD que não consideram o contexto escolar e exigem dos livros didáticos um cientificismo que foge aos objetivos desse material escolar. Essa ponderação também foi feita pelo autor do livro *Viver e aprender História*, Profº. Elian Lucci, durante entrevista realizada para esta pesquisa:

Os avaliadores do PNLD nos trazem muitos subsídios, eles nos levam a ver coisas que estavam passando despercebidas. Por outro lado, eu sei de alguns que foram trabalhar na avaliação e não têm a prática do dia-a-dia da sala de aula. Aí tem problema! Ele é professor universitário, não tem a prática do dia-a-dia, nunca exerceu o magistério na quinta à oitava, no Ensino Médio. Isso faz com que o avaliador proponha coisas que se ele estivesse na sala de aula não proporia, pois a realidade é bem outra!<sup>106</sup>

Recentemente, uma pesquisa desenvolvida em escolas públicas de Minas Gerais indicou outros fatores que fazem com que a escolha docente dos livros didáticos fique em dissonância com as avaliações do PNLD, como o marketing editorial, o contexto escolar, o nível de

---

<sup>105</sup> A adoção de livros *Não-recomendados* no Guia foi possível porque, apesar do PNLD, no ano de 1997, o órgão responsável pelo processo de escolha, aquisição e distribuição dos livros para as escolas estaduais de Minas Gerais foi a SEE e não o MEC.

<sup>106</sup> Depoimento feito durante entrevista realizada com Profº Elian Lucci na sede da Editora Saraiva em 14 de novembro de 2006.

aprendizagem dos alunos e a experiência anterior de adoção do livro. Segundo Siman, Pereira e Silva (2007, p. 1829):

[...] os professores estabelecem uma dinâmica de escolha do livro didático com uso de critérios fundamentados à revelia daqueles priorizados pelas equipes de avaliação do PNLD. [...] não necessariamente por conta de uma ação contrária ou contraposta à política pública, mas também e especialmente porque, no cotidiano escolar, os usos do livro ou restrições por vezes aparentemente alheias a processos pedagógicos sinalizam para priorização de impressos didáticos com perfis específicos, por vezes diferentes daqueles perfis considerados mais afinados aos pressupostos educativos positivados pelos pareceristas do PNLD.

Os professores norteiam suas decisões mais pela observação do próprio livro entregue pelos divulgadores do que pelos pareceres do Guia do PNLD. Houve casos dos professores escolherem livros que propunham menos trabalhos extraclasse, pois os familiares, devido à violência urbana, sentiam-se inseguros para deixarem seus filhos saírem da escola. A organização espacial do estabelecimento de ensino também interferiu na escolha, quando os professores, por trabalharem em salas pequenas, preferiram aqueles que não propunham atividades em grupo. O desempenho dos alunos no Simave, ao indicarem deficiências na capacidade de leitura e escrita deles, incentivou alguns professores de História a adotarem livros com textos menores e mais atividades que beneficiassem o treino da escrita. Em outros casos, as dificuldades encontradas pelos docentes para trabalharem, em suas aulas, livros melhor avaliados pelo MEC, fez com que eles, no PNLD seguinte, escolhessem livros pior avaliados. Ceris da Silva (2003), ao investigar a escolha de livros de alfabetização, também apontou fatores semelhantes a esses para explicar a falta de sintonia entre avaliação dos pareceristas do PNLD e as escolhas docentes.

Esse descompasso também foi verificado enquanto, para selecionar as professoras que convidaria para a pesquisa, levantei os livros de História mais adotados nas escolas de Uberlândia, de Minas Gerais e do Brasil (ver Anexo 1). Apesar do livro melhor avaliado no PNLD/2004 ter sido o mais escolhido em todo o Brasil, não foi em todos os casos que ocorreu essa coincidência entre a avaliação do PNLD e a dos professores. Por exemplo, o segundo livro mais adotado foi o pior avaliado. Apresento uma tabela que sintetiza esses paradoxos em nível nacional e que revela que o descompasso predominou<sup>107</sup>.

---

<sup>107</sup> Para saber os títulos, editoras, autoras dos livros da tabela, ver Anexo 1.

TABELA 4 – Paradoxos entre a avaliação do PNLD e a escolha dos livros didáticos pelas professoras

<b>Descompasso entre avaliação do PNLD 2004 e escolha dos professores</b>		<b>Coincidência entre a avaliação do PNLD 2004 e a escolha dos professores</b>	
<b>Classificação na avaliação do PNLD</b>	<b>Classificação entre as escolhas docentes</b>	<b>Classificação na avaliação do PNLD</b>	<b>Classificação entre as escolhas docentes</b>
13º colocado	2º mais escolhido	1º colocado	1º mais escolhido
9º colocado	3º mais escolhido	3º colocado	4º mais escolhido
2º colocado	5º mais escolhido	7º colocado	7º mais escolhido
10º colocado	6º mais escolhido	8º colocado	8º mais escolhido
6º colocado	9º mais escolhido	9º colocado	10º mais escolhido
5º colocado	11º mais escolhido	10º colocado	12º mais escolhido
4º colocado	13º mais escolhido		
11º colocado	14º mais escolhido		
12º colocado	15º mais escolhido		
10º colocado	16º mais escolhido		

Nesse levantamento dos livros de História de 1ª a 4ª séries do PNLD 2004 adotados nas escolas, também observei algumas variações entre as escolhas feitas em nível nacional, regional e local. A maior delas foi que, em Uberlândia, houve uma inversão, em relação a Minas Gerais e ao Brasil, entre o primeiro e o segundo livro mais escolhido. Ou seja, enquanto em Uberlândia o primeiro livro mais escolhido foi o último classificado no PNLD e o segundo mais escolhido foi o primeiro classificado, em Minas Gerais e no Brasil, o mais escolhido foi o primeiro classificado e o segundo mais escolhido foi o último da lista do PNLD.

O paradoxo entre a avaliação do MEC e a escolha das professoras em relação à coleção *Viver e aprender História* é entendido pela equipe editorial da Saraiva e pelo seu autor como consequência de uma opção consciente por parte deles:

A avaliação, o MEC, ele está correto. Eu acho uma política pública precisa ter “um quê” de utópico [...]. Acho que a função de todo o trabalho do pessoal do MEC, pedagogos, técnicos, é “puxar pra cima” [...]. Eles precisam ser faróis para que todo mundo vá tentando caminhar sabendo que a mudança não acontece rapidamente... Não basta vir num decreto [...]. Há todo um trabalho de construção que é o seu com as professoras, que é o nosso tentando introduzir pequenas mudanças, uma atividade um pouco mais rica [...]. Costuma-se utilizar,

como parâmetro de que conteúdos e outros aspectos selecionar, o que o mercado pratica, entendendo que *o livro que é mais adotado é aquele que melhor responde aos anseios do professor real, na sala de aula real, na situação histórica real, de pressões, de cobranças.* [...] O livro, a seleção e a sequência de conteúdos não podem se distanciar demasiadamente da zona de conforto do professor. É preciso colocar elementos de inovação em aspectos que o professor possa ensaiar uma inovação na sala de aula, mas sem perder a segurança de que o livro não vai “atrapalhar” a aula. Porque o livro entra entre o professor e o aluno: precisa atender muito bem ao professor, porque senão ele fica tropeçando no livro e não consegue fazer um bom trabalho; ao mesmo tempo, precisa servir muito bem ao aluno, estar adequado em relação a nível, objetivos, regras, redação, sequência [...]. É isso que a gente busca realizar<sup>108</sup>.

Isto é, a Editora Saraiva, ao publicar um livro, além de atender aos parâmetros do PNLD, que se baseiam em um ideal de educação nem sempre possível de realizar em sala de aula, pensa no professor e suas reais condições de trabalho e formação, pensa no professor mediano devido à sua preocupação com os índices de venda da editora.

Nem por isso a editora deixa de publicar livros mais inovadores e mais próximos das exigências do PNLD. Esses são mais bem avaliados pelo MEC, mas menos escolhidos pelos professores. No PNLD 2004, a Saraiva apresentou também o livro *Trilhos e trilhas – História*, de Jane A. Gasparotto Fernandes e Maria Ângela B. Salvadori, que ficou em quinto lugar na avaliação do PNLD, mas entre os 16 livros de História distribuídos pelo MEC, foi apenas o 11º escolhido no Brasil, o 10º em MG e o 4º em Uberlândia.

O sucesso dos livros do Profº Elian frente aos professores também tem relação com a sua tradição como autor de livros didáticos que acarreta um maior contato entre o autor e o professor:

Existe uma cultura [...]. Quando o professor usa o livro e gosta, ele tende a querer ver o livro novo, o que foi mudado: está melhor, não está?! A editora oferece assessoria, o professor Elian visita muitas escolas [...]. Ele é muito solicitado: faz palestras, leva sempre algum material complementar, dá alguma contribuição. Essa atividade cria um tipo de relacionamento diferenciado com quem utiliza o livro<sup>109</sup>.

A trajetória do Profº. Elian como autor de livros didáticos para o ensino fundamental e médio começou nos anos de 1970. A seguir, apresentarei a história dele e de seus livros, destacando a relação entre as mudanças em sua concepção teórico-metodológica e as propostas curriculares para a educação em geral e para o ensino de História em específico.

---

<sup>108</sup> Depoimento feito durante entrevista realizada com um membro da equipe editorial da Saraiva, que solicitou que seu nome não fosse identificado, na sede da editora em 14 de novembro de 2006.

<sup>109</sup> Ibid.

### **2.2.2- Profº. Elian: de professor a autor de livros didáticos de História e Geografia na Editora Saraiva**

O *Viver e aprender História* faz parte da coleção *Viver e aprender* da Editora Saraiva que também engloba livros de Geografia, Ciências, Português e Matemática. Apesar dos livros referentes a cada disciplina escolar serem escritos por diferentes autores com formação específica, os livros de História e Geografia são escritos pelos mesmos autores – Elian Alabi Lucci e Anselmo Lázaro Branco. O primeiro licenciado em Geografia e História, e o segundo é geógrafo.

A repetição dos autores nos livros de História e Geografia tem relação com o fato de as primeiras edições dessa coleção, publicadas no início dos anos de 1990, serem compostas de livros de Estudos Sociais e não de História e Geografia em separado, de acordo com o currículo oficial da época que, desde a Lei 5692/71, havia substituído, de 1ª a 4ª séries, essas duas disciplinas, pelos Estudos Sociais – disciplina que só foi extinta em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A coleção *Viver e aprender Estudos Sociais* era escrito apenas pelo Profº. Elian. Depois de 1998, quando o livro, adequando-se aos PCNs, passou a se chamar *Viver e aprender História e Geografia*, esse autor permaneceu e passou a ter a colaboração do geógrafo Anselmo Lázaro Branco, a partir de 1995 como copidesque. Essa coautoria continuou mesmo depois de 2001 quando, seguindo as exigências do edital do PNLD/2004, a Editora Saraiva separou o livro em dois exemplares diferentes: *Viver e aprender História*; *Viver e aprender Geografia*.

O Profº. Elian justifica sua permanência como autor dos livros dessas duas disciplinas escolares por ter um registro do MEC que lhe dá o direito de lecionar Filosofia, Sociologia no ensino médio, História no ensino fundamental e Geografia. Segundo ele, esse registro foi adquirido pelo fato dele ter feito licenciatura em Geografia na Pontífice Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP –, no início dos anos de 1960, em uma turma que estudou segundo um currículo de transição da Licenciatura em História e Geografia para a Licenciatura de cada uma dessas disciplinas em separado.

Além disso, o autor argumenta que desde os anos 60, quando ainda era aluno da PUC, ministrava tanto aulas de História quanto de Geografia, no 1º e 2º graus de escolas públicas e particulares de São Paulo. Inclusive, seu primeiro livro publicado por um pequeno editor foi de

*História da América*, o qual registrava experiências do magistério em turmas de 5ª a 8ª séries de escolas de elite de São Paulo.

Atualmente, devido às maiores exigências do PNLD para aprovar os livros didáticos de cada disciplina escolar, ele conta com a assessoria de especialistas contratados pela Editora:

Hoje, o trabalho é de equipe, na verdade. Temos que contratar pessoas especializadas em História para nos subsidiar, para lerem os pareceres técnicos do MEC, porque ficou uma coisa complexa [...]. Pelo pouco tempo que você tem (entre a publicação do edital com os critérios do PNLD e a data da entrega dos livros pela Editora para serem avaliados), o risco é muito grande de você falhar em conceitos. Então, a gente hoje tem que ter uma equipe, ter mais gente colaborando, participando para que você possa atender a todas as exigências<sup>110</sup>.

Sua trajetória de autor de livros didáticos sempre esteve vinculada à sua carreira docente tanto na área de História quanto de Geografia. Além do livro de História da América, no início dos anos 1970, ele publicou um manual de Geografia Econômica voltado para o ensino superior e baseado nas aulas dessa disciplina que ministrava na Faculdade de Economia da PUC. Seu ingresso como autor na Editora Saraiva, em 1971, ocorreu por intermédio de um aluno seu:

Um aluno meu do curso técnico noturno do Colégio São Luís, onde eu dava aulas de História, era *office-boy* da Editora Saraiva. Eu exigia um caderno muito bem feito por parte dos alunos, eu dava muitas atividades [...]. Os professores [...] antigamente nós mesmos criávamos muitas atividades e aí esse aluno falou: “Professor, eu levei seu caderno na Editora Saraiva e o editor gostou [...] tem jeito de livro. O senhor me dá o livro do senhor de História da América para eu levar também?”. Aí ele trouxe para cá um livro de História da América, essa produção independente, e o caderno muito bem arrumado, eu dava nota pelo caderno, e os editores acharam que tinha jeito para fazer um livro. Eu também já dava aula na Faculdade de Economia da PUC, em São Paulo. E usava umas apostilas, eu apostilei meu curso de Geografia Econômica na PUC. Aí o editor me perguntou se eu gostaria de escrever um livro de História e Geografia. Já comecei fazendo História aqui [...]. Então acabei publicando duas coleções: uma de História e uma de Geografia, para quinta a oitava séries. E das apostilas que eu usava na economia da PUC saiu um livro de Geografia Econômica para o curso superior. Foi assim que ingressei no mercado editorial<sup>111</sup>.

Ao ingressar no mercado editorial nos anos 1970, o Prof<sup>o</sup>. Elian publicou inicialmente livros de Geografia, História e Educação Moral e Cívica para o segundo nível do ensino fundamental em diante. Sua primeira experiência na escrita de livros para 1ª a 4ª séries ocorreu, no final da década de 70, através do livro de Estudos Sociais da coleção *Passeio pelo mundo* que a Editora Saraiva já publicava. Os livros de História para as séries iniciais do ensino fundamental

---

<sup>110</sup> Depoimento feito durante entrevista realizada com Prof<sup>o</sup> Elian Lucci, na sede da Editora Saraiva em 14 de novembro de 2006.

<sup>111</sup> Ibid.

ele só começou a escrever depois do falecimento do autor dessa disciplina na coleção *Passeio*, a qual foi substituída pela coleção *Viver e aprender*. Entre as coleções *Passeio pelo mundo* e *Viver e aprender*, verifiquei, no documento do MEC em que foram divulgadas as avaliações dos livros de 1ª a 4ª séries mais adotados pelos professores em 1991 (BRASIL, 1994), a existência da coleção *Descobrimo o mundo*, cujo volume de *Estudos Sociais e Ciências* foi escrito por Elian Alabi Lucci (na área de Estudos Sociais) e E. Chaddad Trigo e E. Moraes Trigo (na área de Ciências).

O vínculo entre as experiências em sala de aula e a elaboração dos livros didáticos de História, Geografia e Estudos Sociais foi mantido nos mais de 30 anos da carreira editorial do Profº Elian. Até hoje, ele atua no magistério superior, de ensino médio e fundamental, ministrando aulas em uma faculdade do interior de São Paulo, no segundo colegial e algumas turmas de 5ª a 8ª séries. Esporadicamente, também ministra aulas no quarto ano do ensino fundamental, para conhecer as formas de agir e pensar dos usuários de seu livro *Viver e aprender*. Por acreditar na importância do autor de livro didático ter contato direto com o magistério, ele incentivou o Profº Anselmo, seu atual coautor nos livros de 1ª a 8ª séries, a também ministrar aulas no ensino fundamental e médio:

Eu acho que o escritor não pode deixar de ter vínculo com a sala de aula, pois se você não tiver o vínculo, se não for primeiro professor, seu livro pode ser de “perna quebrada” [...]. Eu sou um autor que ainda mantém vínculo com a sala de aula. Um bom número de autores já deixou a sala de aula, outros só estão no curso superior, só dão aulas no curso superior. Eu acho que não é possível compatibilizar um certo sucesso no livro se você não tem o conhecimento da sala de aula, se você não conhece a linguagem que está rolando da garotada nessa fase atual que nós vivemos, capacidade de abstração das crianças de hoje, no mundo da Internet, da rapidez, do instantâneo... Isso tudo é importante pro autor. Quando você vai escrever um livro, você tem que conhecer o seu público, a quem você escreve o livro, que é o aluno e o seu colega professor, porque senão não faz sentido! [...]. Por isso nós não deixamos, em hipótese alguma, a sala de aula. É cansativo... Falam: “está atrasado, vocês não entregaram”, mas pelo menos fica uma coisa mais concreta, mais par e passo com a realidade do que aquele autor distante da sala de aula que tem as suas concepções, mas não tem o dia-a-dia, não tem uma prática, não tem ali a vivência de trabalhar com a atividade e passar essa atividade para o livro<sup>112</sup>.

Enquanto o Profº Elian mantém contato com as crianças e jovens através das aulas que continua ministrando, o contato com os professores é feito através de palestras que ministra pelo

---

<sup>112</sup> Ibid.

Brasil em escolas particulares e públicas, para falar não só de seus livros, mas principalmente do significado da educação no mundo globalizado.

No entanto, hoje, a maior experiência em sala de aula do Prof<sup>o</sup> Elian acontece em escolas particulares, de elite. Assim, suas referências de leitor são crianças que viajam muito, conhecem diferentes regiões do mundo, vivem com pais que têm medo de que elas façam trabalhos de campo devido à violência urbana, sequestros.

Além disso, nos exemplos que menciona sobre a importância de estar sempre atualizando os seus livros, mesmo em uma entrevista voltada para conhecer a história do livro *Viver e aprender História* para 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, o autor cita mais exemplos referentes à área de Geografia, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries:

[...] uma das coisas que leva o livro a ser reformulado é também renovar, porque, por exemplo, hoje em dia as coisas mudam muito rapidamente, de repente um assunto que está em voga agora, amanhã já acabou. [...] acabei de fazer um livro paradidático novo, porque rebaixaram o Plutão [...]. Mudanças da astronomia que foram divulgadas em agosto [...]. Emancipação de país [...]. Entra Montenegro e Sérvia... Sai Iugoslávia. Isso acontece principalmente em História e Geografia, porque hoje as mudanças se dão de uma forma muito mais veloz. Daqui a pouco a Índia tem lá um estado que vai se tornar independente. Eu estou aqui acompanhando, eu não tenho mais onde pôr livros, eu tenho uma casa biblioteca... Jornal, revista, uma loucura [...]<sup>113</sup>.

Nas poucas vezes que relata as atualizações feitas no livro de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, refere-se àquelas realizadas para as edições das escolas particulares:

Na próxima coleção, (*Viver e aprender História* a ser apresentado para as escolas particulares adotarem em 2008) eu estou abordando o problema da inclusão social, para criança entender, porque será que uma criancinha, uma deficiente auditiva, está hoje mesclada com elas e não numa sala especial<sup>114</sup>.

Enfim, apesar de seus livros serem muito adotados nas escolas públicas tanto em História quanto em Geografia, o Prof<sup>o</sup> Elian explicita em sua fala que, hoje, suas maiores referências são o ensino de Geografia, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, para estudantes de escolas particulares.

O ingresso do Prof<sup>o</sup> Elian no mercado editorial em nível nacional ocorreu através da Editora Saraiva, na época em que ela reiniciava a publicação de obras didáticas. Segundo o editor Sr. Alexandre Faccioli<sup>115</sup>, a empresa foi fundada em 1914, inicialmente como livraria e logo depois publicando livros jurídicos. A primeira investida na publicação de livros didáticos ocorreu

---

<sup>113</sup> Ibid.

<sup>114</sup> Ibid.

<sup>115</sup> Entrevista concedida ao Prof<sup>o</sup> Décio Gatti Júnior em 1997. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 172-173)

nos anos de 1950, mas não teve continuidade e só foi retomada no final da década de 1960, quando houve o crescimento desse mercado.

Dos anos de 1970 até hoje, os livros didáticos foram tornando-se o principal produto dessa editora e quase sempre estiveram entre os mais vendidos no Brasil. Nos anos de 1980, a Saraiva esteve entre as cinco primeiras editoras colocadas em número de títulos publicados e tiragem (MUNAKATA, 1997, p. 42-43) e entre as que mais venderam para a FAE (ZAMBONI, 1991, p. 10-11). No levantamento feito pela revista *Leia*, em 1995, a Editora Saraiva não estava entre as dez que mais publicaram livros didáticos (MUNAKATA, 1997, p. 105), mas os livros do Prof<sup>o</sup> Elian encontram-se entre os mais vendidos, como afirmou a Profa. Joana Neves ao falar do “grande êxito intelectual” e do “pouco êxito econômico e comercial” de seus livros publicados pela Saraiva nos anos 80 e 90, junto a Profa. Elza Nadai:

O nosso livro<sup>116</sup>, em termos de vendagem, são aqueles livros com grande prestígio intelectual, mas de pouca venda [...]. O nosso oposto, *em termos de grandes vendas na Saraiva, são os livros de Elian Alabi Lucci que, ao contrário dos nossos livros, têm pouco prestígio intelectual*. Os livros dele são muito criticados por uma certa elite intelectual dos professores, mas são os que mais vendem [...]<sup>117</sup>.

Esse sucesso de vendas dos livros do Prof<sup>o</sup> Elian, que se repetiu no PNLD 2004, quando seu livro *Viver e aprender História* foi o segundo mais adotado nas escolas públicas do Brasil, acontece desde os anos 70. Seu livro de *Geografia econômica para o 3º grau*, publicado em 1972, foi adotado em inúmeras faculdades do Brasil e chegou a ter oito edições (MUNAKATA, 1997, p. 163-164). Em 1977, seus livros de *Educação moral e cívica* estavam entre os mais vendidos. Segundo dados da Companhia Editora Nacional, enquanto seus livros de EMC vendiam em torno de 15 mil exemplares, os do Prof<sup>o</sup>. Elian vendiam cerca de 100 mil exemplares (FILGUEIRAS, 2006, p. 98). Em 1987, seu livro *Descobrimo o mundo de Estudos Sociais e Ciências – 2ª série* foi o segundo mais solicitado/vendido para a FAE (MUNAKATA, 1997, p.55). Em 1991, conforme documento do MEC (BRASIL, 1994), esse mesmo livro foi um dos dez títulos mais solicitados pelos professores à FAE, na área de Estudos Sociais.

Um dos motivos do sucesso de vendas dos livros do Prof<sup>o</sup>. Elian é o fato dele, preocupado em manter sua fatia no mercado, ao escrever seus livros, além de se basear em suas experiências de sala de aula, mesclar as exigências curriculares do MEC, algumas inovações do meio

---

<sup>116</sup> NEVES, Joana e NADAI, Elza. *História geral*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1988; NEVES, Joana e NADAI, Elza. *História do Brasil*. 15 ed. São Paulo: Saraiva, 1993.

<sup>117</sup> Entrevista concedida ao Prof<sup>o</sup> Décio Gatti Júnior, em 1997. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 75)

acadêmico, as exigências do mercado e as preferências dos professores conforme suas condições de trabalho e formação.

A seguir, analisei como ele, ao longo de sua trajetória de autor de didáticos, foi reelaborando seus livros conforme esses aspectos.

### **2.2.3 Os livros do Profº Elian e as políticas públicas para o livro didático: convergências e divergências**

Nos anos de 1970 e 80, os livros de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, do Profº Elian, tinham o carimbo de aprovação da Comissão Nacional de Moral e Civismo – CNMC –, criada no período da Ditadura Militar, a qual exigia que os materiais escolares contribuíssem para a formação de cidadãos ajustados à democracia cristã brasileira e contrários às doutrinas comunistas.

O conteúdo desses livros era apresentado como verdade inquestionável e fixado através de instruções programadas que desenvolviam apenas as habilidades de memorização e reprodução de idéias expressas no livro. Era o processo autoinstrutivo, batizado de PAI pela Editora Saraiva, o qual estava presente nos livros didáticos que publicava para as várias disciplinas escolares dos diferentes níveis de ensino. Esse método se baseava no modelo tecnicista de ensino importado dos Estados Unidos, no qual o professor apenas guiava o aluno na execução das instruções do livro e, por isso, não precisava ter domínio aprofundado dos conteúdos que lecionava. Enfim, uma metodologia adequada às reformas educacionais do governo militar que empobreceram a formação docente através das licenciaturas curtas e objetivavam a formação de cidadãos pouco críticos e reflexivos.

Hölfing (1986, p.193-194; 200-219) analisa vários exemplos dessa metodologia no livro de Elian Lucci publicado em 1977 pela Saraiva, *PAI – Estudos Sociais, processo autoinstrutivo*. Segundo análises da autora, esse livro adequava-se àquelas recomendações da CNMC. Nele, a sociedade era representada como harmônica e sem relações de exploração, comandada por uma elite pacificadora de conflitos. O povo brasileiro e sua cultura eram descritos como sendo o resultado do encontro pacífico entre o branco, o negro e o índio: “a convivência desse grupo étnico (negros) com os nossos colonizadores enriqueceu o folclore nacional, a nossa alimentação e o nosso vocabulário” (PAI – Estudos Sociais 6ª série, p. 78). Apesar de destacar essa união entre as culturas branca, negra e indígena, Lucci representava a cultura branca e cristã como

superior ao afirmar, por exemplo, que “no Brasil, existiram três tipos históricos de família. [...] o tipo mais perfeito foi a família cristã. O cristianismo dignificou e tornou mais espiritual, mais humana a família cristã” (PAI – Estudos Sociais 5ª série, p. 83). Nesse mesmo sentido, ele universalizava a família formada conforme os valores da Igreja católica, quando a definia como “a base de toda a sociedade (...) constituída por um homem e uma mulher unidos pelo sacramento do matrimônio e pelos filhos nascidos desta união” (PAI – Estudos Sociais 6ª série, p. 08). Além disso, Lucci construiu uma abordagem asséptica e descontextualizada da história, através da exposição fragmentada de fatos, dados e nomes oficiais, como, por exemplo, através da solicitação, na 5ª série, de pesquisas que se restringiam à data de fundação da cidade, seu padroeiro, número de habitantes, nome dos prefeitos e vereadores (HÖLFING, 1986, p. 185).

Josgrilbert (1998, p. 142), que analisou 23 manuais didáticos de EMC, entre eles o livro *TDMC – O trabalho dirigido de Educação Moral e Cívica*, do Profº. Elian aprovado pela CNMC em 06 de junho de 1974 e editado até os anos de 1980, afirma que seu conteúdo “traz uma forte marca do pensamento da Igreja Católica, além de divulgá-lo. O aspecto cívico procura mostrar o valor das Forças Armadas, os feitos do governo militar e a ideologia da segurança nacional”. Para isso, o livro era dividido em 21 tópicos selecionados e organizados conforme previsto na legislação, os quais partiam do indivíduo e sua família, defendendo a origem do homem conforme a teoria do criacionismo, abordavam o valor da escola para a formação social e profissional e chegavam até ao Estado, apresentando os símbolos nacionais, fazendo a propaganda de programas governamentais (Mobral, FGTS, Funrural, etc.) ao afirmar que eles promoviam o bem comum e a segurança nacional. Além disso, representavam a sociedade brasileira como fruto da união harmônica de diferentes grupos étnicos e sociais com aspirações comuns, destacavam a evolução da economia nacional, ressaltavam a importância da Igreja Católica para formar e proteger social e moralmente a população e das instituições militares para promover a segurança nacional.

Mesmo nos anos de 1980, quando, conforme Josgrilbert (1998, p. 155), com a abertura política, alguns livros de Educação Moral e Cívica já demonstravam “uma postura crítica, apesar de incipiente, em relação à política do governo militar e aos problemas sociais”, os livros do Profº. Elian continuavam atendendo às prescrições da CNMC. No segundo volume da edição de 1984 do seu livro *Educação Moral e Cívica*, no Manual do Professor (p. 2), o autor defendia, por exemplo, que os professores deveriam se preocupar com “a construção da vertical filosófica da

Democracia Brasileira, para que se possa enfrentar a vertical ideológica de outras doutrinas na inclemente luta ideológica da Guerra Revolucionária dos nossos dias”. Segundo Filgueiras (2006, p. 135):

O livro de Lucci, que estava na sua 3ª edição em 1984 (praticamente no fim da Ditadura Militar), apresenta uma definição de civismo muito próxima aos livros de inícios dos anos de 1970, que se baseavam nas prescrições da CNMC: ‘civismo é caráter com base na moral, tendo Deus como fonte; amor à Pátria e suas tradições; ação intensa e permanente em benefício do Brasil’. (Lucci, 1984, p. 39)

Na edição de 1988 do primeiro volume desse mesmo livro (p. 16), o Profº Elian mantém o vínculo com a moral cristã defendida pelos governos militares ao afirmar que “moral é o conjunto de normas que nos dizem o que está certo e o que está errado, o que devemos fazer ou evitar. Orienta a nossa conduta diante de Deus, de nós mesmos e da sociedade”.

Esse mesmo padrão estava presente no livro *Descobrimo o mundo de Estudos Sociais e Ciências* que, em 1988, estava na 5ª edição e, em 1991, foi reeditado em uma obra multidisciplinar escrita pelos autores da Saraiva de Comunicação e Expressão, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. De acordo com a comissão nomeada pelo MEC para avaliar os livros mais solicitados à FAE pelos professores de 1ª a 4ª séries em 1991 (p. 267-268), esse livro tinha conteúdo e metodologia semelhantes aos livros dos anos de 1970 e 1980, além de textos fragmentados referentes a datas comemorativas do calendário oficial. Nele não havia a preocupação em discutir as relações sociais, os textos e imagens veiculavam idéias de harmonia e felicidade, além de uma representação machista de família. Os exercícios propostos constituíam-se basicamente de atividades que remetiam à cópia do texto e não incentivavam a formação do pensamento crítico e criativo do aluno. Enfim, “trata-se de uma obra que não permite ao aluno inserir-se na construção da História e da produção do espaço geográfico e sequer conceber-se como sujeito ativo e participativo na produção do conhecimento” (BRASIL, 1994, p. 268).

Em síntese, por mais de 20 anos, até meados dos anos 90, o Profº Elian escreveu livros de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, História e Geografia que trabalhavam com verdades inquestionáveis e fragmentadas voltadas para a formação de cidadãos dóceis e para a manutenção da ordem vigente, como se ela fosse harmônica e justa.

Nas primeiras edições da coleção *Viver e aprender Estudos Sociais*, apesar dela ter uma proposta metodológica que ia além das atividades de memorização e reprodução de idéias, sugerindo dinâmicas de estudo que consideravam a vivência das crianças, seus conhecimentos

prévios e incentivavam descobertas e raciocínio crítico, ainda predominou a abordagem histórica superficial, fragmentada e baseada nos vultos históricos. Assim, quando a Editora Saraiva inscreveu-as nos dois primeiros processos de avaliação dos livros didáticos pelo MEC (PNLD 97 e PNLD 98), elas não foram aprovadas pelos pareceristas que se baseavam em critérios que defendiam o rompimento com essa abordagem tradicional e o desenvolvimento de um ensino de História e Geografia que considerasse a experiência e o cotidiano dos alunos, favorecesse a aquisição de conhecimentos sobre as relações entre a sociedade e a natureza no processo de conformação do espaço físico brasileiro e mundial, e sobre a dimensão histórica e social do indivíduo através dos conceitos de tempo, espaço, cultura, relações sociais, poder, trabalho e natureza. Um ensino que desenvolvesse a capacidade de “estabelecer relações entre fatos e entre situações, envolvendo diferentes sujeitos, em diferentes locais e momentos; [...] identificar problemas e descobrir soluções [...]”. (BRASIL, 1998, p. 338-339)

Ser reprovado nas avaliações do PNLD significava um grande prejuízo para a editora e seus autores, pois apesar da venda de livros para o MEC não gerar grandes lucros, as avaliações do PNLD são usadas pelas escolas particulares como um parâmetro para suas escolhas e compras de material escolar. Desde a década de 1990, os então editores da Saraiva, Antônio Alexandre Faccioli e José Lino Furet, já explicitavam este problema:

O governo exige cada vez mais qualidade do produto, no sentido intrínseco, não no sentido forma [...]. Isso demanda mais pesquisas, mais desenvolvimento de pessoas, mais cuidado no trabalho, mais assessoria, mais tempo. O nosso custo vai aumentando e, realmente, o lucro está muito apertado. Mesmo assim, ou você participa deste mercado ou você não tem a participação no outro mercado, porque um acaba criando um reflexo no outro. Há uma sinergia. Acho que todos os editores sempre fizeram contas para garantir que [vender livros ao governo] está no mínimo empatando [...]<sup>118</sup>.

Assim, no intuito de superar os prejuízos causados pela não aprovação nos PNLD 97 e 98, no fim dos anos de 1990, o Profº Elian, auxiliado pelo Profº. Anselmo Branco e por pareceristas contratados pela Editora Saraiva por terem conhecimentos históricos e geográficos especializados e atualizados, reelaborou o livro *Viver e aprender Estudos Sociais*, procurando atender minimamente às novas exigências do PNLD. As reformulações colaboraram para que o livro passasse a ser recomendado pelo MEC, mas ainda com ressalvas. A partir do PNLD 2000/2001, o livro passou a se chamar *Viver e aprender História e Geografia*, seguindo a substituição, feita nos PCNs publicados em 1997, dos Estudos Sociais por essas duas disciplinas. Em 2004, foram

---

<sup>118</sup> Entrevista concedida ao Profº Décio Gatti Júnior em 1997. (GATTI JÚNIOR, 2004, p.180)

publicados exemplares separados para História e Geografia conforme determinação do PNLD do referido ano. Segundo um membro da equipe editorial da Saraiva:

[...] se você pegar a primeira edição do *Viver e aprender* de Estudos Sociais e comparar com essa (*Viver e aprender História*, 2004), você vai falar: “Nossa, é outro livro!”. É outro livro! Tudo aquilo que hoje é execrado, aquelas coisinhas de memorização, de cobrança imediata, de localização, está tudo lá, era daquele jeito o livro didático. Então houve um avanço mesmo, uma mudança bastante significativa. O processo de avaliação empreendido pelo MEC contribuiu de forma muito importante para que houvesse toda essa mudança. Mesmo assim é um livro que foi muito adotado, o que para nós significa que está adequado para o grande número de professores que o utiliza, no caso em discussão, professores da rede pública<sup>119</sup>.

Desde a coleção do PNLD 2000/2001, *Viver e aprender História e Geografia*, o Prof<sup>o</sup> Elian já vinha afirmando, no Manual do Professor (p. 3), que seu livro sofrera alterações metodológicas e de conteúdo que procuravam acompanhar as reavaliações do sistema educacional brasileiro decorrente de várias motivações: “Alterações ideológicas e políticas das autoridades governamentais, alterações metodológicas decorrentes de avanços nos estudos dos processos de ensino-aprendizagem, e outras”. Ressaltava também as alterações sofridas na área de Estudos Sociais que fora substituída pelas áreas de História e Geografia nos PCNs, a partir de reformulações propostas desde os anos de 1980. Essas modificações foram certificadas no parecer publicado no Guia do Livro Didático do PNLD 2000/2001 que avalia: “De forma simples e correta, este livro incorpora as alterações propostas ao sistema de Ensino Fundamental, acompanhando as atualizações do conhecimento e metodologia que ocorreram no campo da História e da Geografia, ao longo das últimas décadas”. Mesmo com essa avaliação positiva, o livro foi recomendado com apenas uma estrela<sup>120</sup> devido às “simplificações explicativas e lacunas que prejudicam a proposta”. (BRASIL, 2000, p. 703)

As reformulações do conteúdo e da metodologia das várias edições do *Viver e aprender*, segundo o Prof<sup>o</sup>. Elian, além de se basearem nas prescrições das políticas públicas, são norteadas por pesquisas realizadas pelos divulgadores da editora junto aos professores para verificar porque deixaram de adotar o livro, o que acham necessário atualizar ou mudar.

O autor também relaciona as reformulações do livro com as pesquisas científicas que reelaboram conceitos e informações conforme suas novas descobertas e os mais recentes

---

<sup>119</sup> Depoimento feito durante entrevista realizada com um membro da equipe editorial da Saraiva, que solicitou que seu nome não fosse identificado, na sede da editora em 14 de novembro de 2006.

<sup>120</sup> Até o PNLD 2000/2001, os livros eram classificados por estrelas: uma, duas ou três. A partir do PNLD 2004, eles passaram a ser classificados como recomendado com ressalvas, recomendado, recomendado com distinção.

acontecimentos mundiais (mudanças na astronomia, nas fronteiras dos países). As suas fontes de pesquisa para realizar essas modificações vão desde jornais e revistas semanais de grande circulação nacional (*Veja, Época*) até escritos historiográficos baseados na *Escola dos Annales*, os quais o Profº Elian considera que possibilitam a escrita de:

[...] uma história mais trabalhada, uma história mais bem entrosada com o dia-a-dia da criança, que vem no bojo, no fundo, da Escola dos *Annales*, de analisar a alimentação, as especiarias, o vínculo dela de lá do século XVI com agora, o uso das especiarias, você pega um suplemento no jornal Estado de S. Paulo, o caderno do paladar que fala das especiarias fazendo uma retrospectiva de uma relação das especiarias lá em Portugal, na Espanha e a procura, o valor delas aqui, hoje. Então isso facilitou para nós uma ligação da História com o presente, com a realidade, com o entorno da criança. Isso para nós foi muito importante em História! [...] mas por conta desse tipo de História nova nós ficamos com mais facilidade de levar a criança à reflexão, passamos a ter mais subsídios históricos para reflexão e não para decorar, não para reprodução<sup>121</sup>.

Detalho a seguir as mudanças ocorridas nas várias edições do *Viver e aprender*, escritas pelo Profº Elian Lucci e seus colaboradores<sup>122</sup>, a partir das avaliações do PNLD, das recomendações dos PCNs, das inovações pedagógicas e historiográficas e da receptividade dos professores.

A incorporação das prescrições dos documentos oficiais que trazem orientações sobre o ensino de História no ensino fundamental foi ocorrendo aos poucos, conforme a sua maior divulgação e às exigências do processo avaliativo do PNLD. No *Viver e aprender Estudos Sociais*<sup>123</sup> não havia referência aos PCNs, pois quando o livro foi escrito e editado (em 1996 estava na 5ª edição), esse documento ainda não tinha sido publicado. Como essa edição foi reprovada no PNLD 1997 e 1998, não havia na capa do livro nenhuma menção a esse programa.

---

<sup>121</sup> Ibid.

<sup>122</sup> Não encontrei nas bibliotecas escolares, nos acervos de livro didático das Faculdades de Educação da USP e Unicamp, nem na própria editora Saraiva e com o Profº Elian, todos os exemplares das várias edições da coleção *Viver e aprender*. Assim, essas análises baseiam-se na leitura dos exemplares encontrados que nem sempre englobam todas as séries, e nos pareceres publicados nos Guias do PNLD 2000/2001 e 2004. Em relação aos Guias do PNLD 1997 e 1998, conforme consulta ao FNDE, o primeiro não está disponível e o segundo apenas lista a coleção entre as “*não recomendadas*”, sem apresentar um parecer específico.

<sup>123</sup> Nas análises da edição reprovada no PNLD 1997 e 1999, baseei-me no exemplar do professor da 3ª série, do livro LUCCI, Elian Alabi. *Viver e aprender Estudos Sociais*, 3. 5 ed. São Paulo: Saraiva 1996.

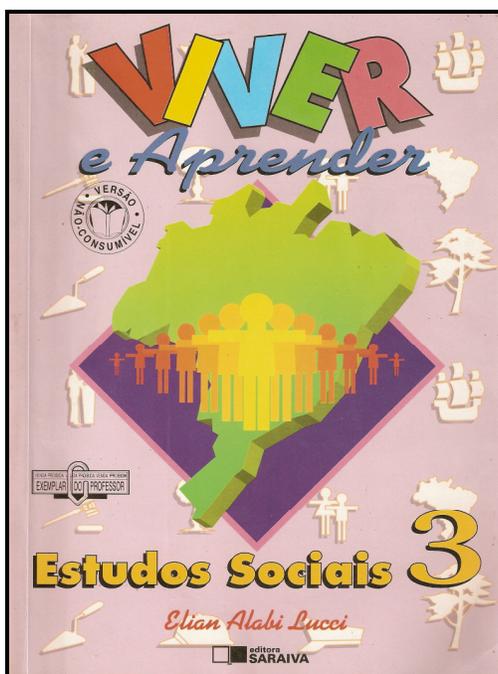


Ilustração 7 - Capa da 5ª edição da Coleção *Viver e aprender Estudos Sociais*, 1996

Nas edições seguintes, a capa do exemplar do professor apresentou, como certificado de qualidade, um carimbo de que ele foi recomendado pelo MEC/ PNLD, omitindo a informação de que foi *Recomendado com ressalvas*.



Ilustração 8 - Capa da Coleção *Viver e aprender História e Geografia*, PNLD 2001

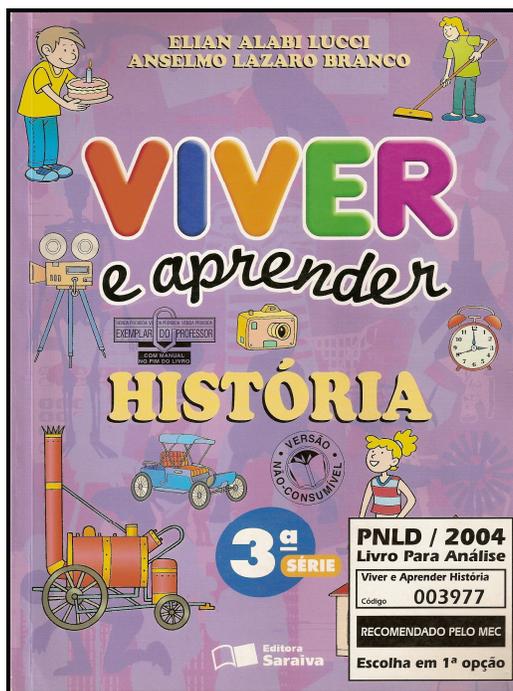


Ilustração 9 - Capa da Coleção *Viver e aprender História e Geografia*, PNLD 2004

Desde a edição do PNLD 2000/2001, *Viver e aprender História e Geografia*<sup>124</sup>, na apresentação do Manual do Professor (p. 3-4), os PCNs de História, Geografia e dos Temas Transversais foram mencionados várias vezes para legitimar as mudanças feitas em relação à edição anterior: substituição de Estudos Sociais por História e Geografia, com uma abordagem mais específica de cada um desses conteúdos.

Alguns trechos dos PCNs de História foram citados na íntegra como aquele que defende que o ensino de História deve problematizar o presente e procurar entendê-lo a partir do estudo de fontes históricas e textos historiográficos que possibilitem a discussão da ação dos múltiplos sujeitos no passado.

Os temas transversais, considerados pelo autor uma das maiores contribuições dos PCNs (LUCCI, 1999, p. 4), são lembrados na listagem dos conteúdos dos quatro volumes da coleção *Viver e aprender História e Geografia*, que é apresentada em um quadro que marca, para cada subunidade, quais os assuntos abordados: História, Geografia, Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Educação para a Saúde. No Manual do Professor da edição do PNLD 2004<sup>125</sup> (p. 5), permanece o mesmo texto da edição anterior sobre os temas transversais, afirmando que entre aqueles sugeridos nos PCNs, os mais desenvolvidos no livro de História, através das atividades propostas e da abordagem feita nos textos, são ética, meio ambiente e pluralidade cultural.

Outro indício das mudanças ocorridas entre as várias edições da coleção *Viver e aprender* foi encontrado nas referências bibliográficas. Na edição reprovada pelos PNLD 1997 e 1998, entre os 20 livros apresentados no final do Manual do Professor, nove são dos anos de 1970 e onze dos anos de 1980. Nove abordam a educação escolar no geral e mais da metade deles questiona o método de ensino baseado na reprodução acrítica de conhecimentos distanciados da vivência dos alunos. Três são da área de Geografia e apenas um da área de História. Apesar desse último, escrito por Duby e Le Goff, referir-se às renovações historiográficas vinculadas a Nova História Francesa, essa não é a tendência predominante na bibliografia e nem no livro em si. As outras sete referências, escritas nos anos de 1970, referem-se ao tradicional ensino dos Estudos

---

<sup>124</sup> Nas análises da edição recomendada com ressalva no PNLD 2000/2001, baseei-me no exemplar do professor da 1ª série e da 3ª série, do livro LUCCI, Elian Alabi. *Viver e aprender História e Geografia* 1. 2ª ed. São Paulo: Saraiva 1999. No Manual do Professor, incluído no final do livro, há o quadro de conteúdos dos quatro volumes.

<sup>125</sup> Nas análises da edição recomendada com ressalvas no PNLD 2004, baseei-me nos exemplares do professor de 1ª a 4ª séries, do livro LUCCI, Elian Alabi e BRANCO, Anselmo Lázaro. *Viver e aprender História*. São Paulo: Saraiva, 2001.

Sociais e das datas comemorativas. Há apenas uma obra de Maria Teresa Nidelcoff com uma visão mais crítica dessa disciplina escrita dos anos de 1980.

Na edição *Recomendada com ressalvas* no PNLD 2001, dos 14 livros apresentados no final do Manual do Professor, apenas um, de Geografia dos anos de 1880, já havia sido mencionado na edição anterior. Doze eram dos anos de 1990 e os outros dos anos de 1980. Dois livros abordavam questões educacionais mais amplas, como o construtivismo e o cotidiano escolar. Três eram de Geografia e cinco abordavam o ensino de História e tinham como autores, pesquisadores também citados na bibliografia dos PCNs (Ernesta Zamboni, Circe Bittencourt e Conceição Cabrini). Quatro obras referiam-se às propostas curriculares feitas pelo MEC (PCN) e pela Secretaria de Educação de São Paulo (1993, 1994). Essa bibliografia revela a tentativa do autor contemplar as alterações metodológicas e de conteúdo em andamento no sistema de ensino no Brasil, desde os anos de 1980, as quais aparecem de forma simplificada nas atividades e textos dos livros de 1ª a 4ª séries.

No Manual do Professor da edição do PNLD 2004, também *Recomendada com ressalvas*, as referências bibliográficas eram semelhantes às da edição do PNLD 2000/01. A diferença era que elas referiam-se apenas à História, já que os livros de Geografia foram mencionados no exemplar específico dessa disciplina. Foram adicionados cinco livros específicos sobre o ensino de História, dois dos quais também faziam parte da bibliografia dos PCNs (Selva Fonseca e Marcos Silva), o que revela, mais uma vez, a preocupação da editora e dos autores do livro mostrarem a sua adequação aos documentos oficiais que prescrevem o currículo de História.

A ampliação das fontes de informação utilizadas em cada edição indica a tentativa dos autores do livro em atender às orientações dos PCNs, que foram incorporadas nos critérios de avaliação do PNLD, de favorecer o contato com as múltiplas fontes que possibilitam o estudo do passado.

A edição reprovada nos PNLD 1997 e 1998 utilizou restritas fontes de conhecimento para trabalhar os conteúdos. A exposição das informações centrava-se em textos escritos pelo próprio autor, ilustrados com desenhos sem autoria e com fotos de diferentes épocas e lugares. Para finalizar o estudo de cada unidade, às vezes, eram apresentadas atividades de interpretação de poesias de escritores nacionais, de entrevista com familiares, vizinhos e conhecidos e de visita a espaços públicos como feiras, centros comerciais, etc. Não havia nenhuma menção a textos historiográficos.

A edição do PNLD 2000/2001 manteve a exposição das informações através de textos escritos pelo próprio autor, ilustrados com desenhos sem autoria e com fotos de diferentes épocas e lugares. No entanto, houve uma ampliação nas fontes de conhecimento utilizadas para enriquecer e aprofundar as informações básicas do livro. Além de poesia, trabalhou-se com trechos de narrativas literárias; citaram-se reportagens de jornais e revistas de circulação nacional; desenvolveram-se atividades com textos retirados de revistas de vulgarização científica como *Ciência hoje das Crianças*, *Nova escola*. Além disso, foram sugeridas atividades de exploração de fontes históricas orais e escritas: o levantamento de informações locais relacionadas ao tema estudado através de entrevistas com idosos, trabalhadores, familiares; a análise de documentos escritos como contas de luz, certidão de nascimento, etc.

Na edição do PNLD 2004, houve uma diversificação ainda maior das fontes de conhecimento utilizadas para desenvolver o conteúdo estudado. Além dos desenhos sem autoria muito presentes nas edições anteriores, os textos e atividades foram relacionados com pinturas de artistas renomados como Debret, Rugendas, Portinari, Salvador Dali. Como fontes históricas, foram utilizadas, além das fotos de diferentes épocas e lugares, os documentos pessoais e da memória oral de familiares e conhecidos dos alunos, letras de música, imagens de monumentos públicos. Para enriquecer e exemplificar os textos do autor, ampliou-se a utilização de artigos de revistas de vulgarização científica (*Ciência hoje das Crianças*, *Nova escola*, *Super interessante*, *Recreio*, *Disney explora*) e reportagens de revistas e jornais de circulação nacional como *Folha de São Paulo*, *Estado de São Paulo*, *Época*. Introduziu-se o trabalho com textos complementares retirados de livros paradidáticos e, em menor quantidade, de obras acadêmicas escritas por antropólogos, psicólogos e historiadores ligados à Nova História Francesa. Mesmo com essa ampliação, o texto do autor continuou a ser o eixo do estudo e essas fontes, apesar de relacionadas entre si para ilustrar, exemplificar, enriquecer um tema, não eram confrontadas. Isto é, todas foram tratadas como verdades iguais, não havendo a preocupação em discuti-las como construções histórico-sociais.

A seleção e organização dos conteúdos também apresentaram alterações de uma edição para outra. No *Viver e aprender Estudos Sociais*, o conteúdo de 1ª a 4ª séries foi organizado conforme a teoria dos círculos concêntricos, partindo do mais próximo e concreto para o aluno (indivíduo, escola, família, bairro na 1ª e 2ª séries), e ampliando para realidades mais distantes e complexas (município na 3ª série e Brasil na 4ª série). No livro da 3ª série, houve o predomínio

do conhecimento geográfico descritivo sobre os dados sociais, físicos e econômicos do município. O conhecimento histórico apareceu timidamente: das 94 páginas do livro da 3ª série, apenas 16 apresentaram alguma discussão bem ligeira sobre a formação/transformação do município ou sobre a evolução do comércio, da indústria, da tecnologia e do sistema eleitoral. Dez dessas páginas compunham a última unidade do livro, intitulada, “Comemorações”, a qual era composta de pequenos textos e atividades relacionados a doze datas cívicas ou comemorativas.

O autor ensaiou a inserção de um olhar renovado na apresentação de algumas datas em que deu voz a sujeitos históricos até então excluídos. Por exemplo, ao invés de referir-se ao *22 de abril* como o dia do *Descobrimento do Brasil*, denominou-o como o dia da *Chegada dos portugueses ao Brasil*, considerando que os índios foram os primeiros habitantes das terras hoje brasileiras. No estudo do *1º de maio* abordou os movimentos sindicais e as reivindicações dos trabalhadores. No *13 de Maio*, ao invés de centrar a discussão na assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel, destacou as más condições de vida e trabalho dos negros escravos e sugeriu uma pesquisa sobre as condições de vida dos negros na atualidade. Mesmo assim, além de outras datas como a Independência do Brasil serem tratadas com a visão tradicional dos vultos da história, todas elas foram abordadas superficialmente, de forma descontextualizada, sem se romper o que já tinha sido criticado pela comissão do MEC em 1993 (BRASIL, 1994 p. 274-275).

No *Viver e aprender História e Geografia*, os conteúdos de 1ª a 4ª séries, sua sequência e organização, eram semelhantes aos da edição anterior, com exceção das datas comemorativas que não foram mais abordadas em respeito às novas prescrições curriculares do MEC. No entanto, houve uma mudança no enfoque, conforme as sugestões dos PCNs de organizar os conteúdos de tal maneira que as crianças estudem, ao mesmo tempo, o próximo e o distante, o seu grupo social e grupos sociais de outros lugares e tempos, observando suas diferenças e semelhanças, mudanças e permanências. Assim, na 1ª e 2ª séries, foram propostas atividades para os alunos conhecerem as diferenças e semelhanças entre a sua vida e a de seus pais quando crianças, entre a organização das escolas no passado e no presente, entre a sua organização familiar e outras existentes em seu tempo. Na 4ª série, a história do Brasil do século XV ao XX foi estudada tendo como eixo os deslocamentos populacionais pelo território nacional – um dos eixos temáticos que o PCN de História propunha para o 2º ciclo. Na 3ª série, o livro se afastou do PCN, pois enfocou

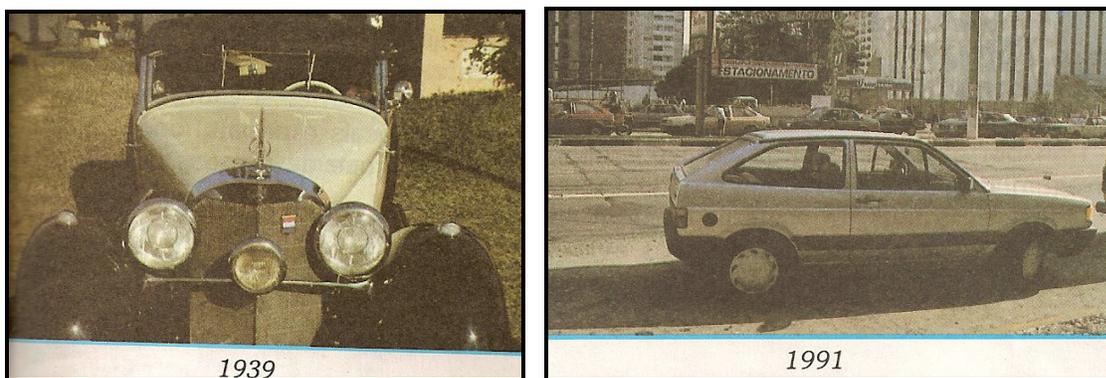
mais o município no presente, seus aspectos físicos, socioeconômicos e administrativos. Em relação à História, abordou brevemente os diferentes processos de formação de um município e o papel das fontes históricas. Mesmo com essa menor presença dos conhecimentos históricos no livro da 3ª série, no conjunto dos quatro volumes, esse espaço foi ampliado em relação à edição anterior. Como afirmado no Manual do Professor (p. 3-4) e efetivado nas atividades propostas no decorrer do livro, os conhecimentos históricos passaram a ter uma abordagem mais clara, com a “dinâmica de relações espaciais próximas e distantes e numa perspectiva temporal de passado e presente”.

No *Viver e aprender História*, em obediência às exigências do PNLD 2004, os conteúdos históricos e geográficos foram divididos em dois livros diferentes – um específico para História e outro específico para Geografia. Apesar da separação, a seleção e organização dos conteúdos permaneceram bem semelhantes às da edição do PNLD 2000/2001, ampliando, no livro de História, a abordagem histórica dos temas, o estudo das diferentes formas de medir o tempo criadas pelos homens, a reflexão sobre as fontes históricas e seu papel na escrita da história. Assim, vários conteúdos se repetiram no livro de História e Geografia, mas com enfoques diferentes como justificado no Manual do Professor (p. 3), “apesar de haver conteúdos comuns às duas disciplinas (como a família, o bairro ou a cidade), os enfoques são distintos: em Geografia privilegiam-se as relações espaciais; em História, as temporais”.

Na 1ª e 2ª séries, foram abordados temas mais próximos à vida da criança, observando suas mudanças e permanências em diferentes tempos históricos (sua história e de sua família comparada a de seus pais quando crianças; a história de sua escola e a organização escolar em outros tempos; as transformações ocorridas nas ruas e bairros e o vínculo de seus nomes com acontecimentos e personagens da história). Na 3ª série, foi ampliada a breve abordagem histórica que tinha sido feita na edição anterior em relação ao processo de formação e transformação dos municípios, sua organização administrativa, social e cultural, suas atividades econômicas e a importância das fontes históricas para esses estudos. Ou seja, os enfoques continuaram os mesmos da edição anterior, mas foram feitos com mais profundidade, já que agora o livro era exclusivamente de História. Na 4ª série, permaneceu o estudo da história do Brasil do século XV ao XX. Os títulos das unidades mudaram – não eram baseados no eixo dos deslocamentos populacionais, mas sim nos vários períodos da clássica história política do Brasil (Brasil

Colonial, Brasil Imperial, Brasil Republicano). No entanto, no interior de cada unidade, os subtítulos, textos e imagens eram bem semelhantes aos da edição anterior.

A abordagem da noção de tempo histórico também mudou de uma edição para outra. Na coleção reprovada nos PNLD 1997 e 1998, Lucci ensaiou o trabalho com as noções de duração, mudanças e permanências, ao apresentar linhas de tempo de um município associadas a imagens que registravam o seu crescimento urbano (p. 5, 21-22). No entanto, essas transformações foram vinculadas à idéia de que os objetos e lugares modificam-se por si mesmos. O texto que descrevia as transformações dos meios de transporte é emblemático: “[...] *antigamente, quando não existia o motor, [...] os meios de transporte eram bem diferentes. [...] com a invenção do motor, [...] os meios de transporte terrestre, aquático e aéreo não pararam de evoluir*” (p. 65). Seguindo essa linha de raciocínio, as imagens que acompanham esse texto destacaram apenas a mudança nos meios de transporte, na sua estética:



**Ilustração 10 – Imagens retiradas do livro da 3ª série da coleção *Viver e aprender Estudos Sociais*, 1996, p. 65**

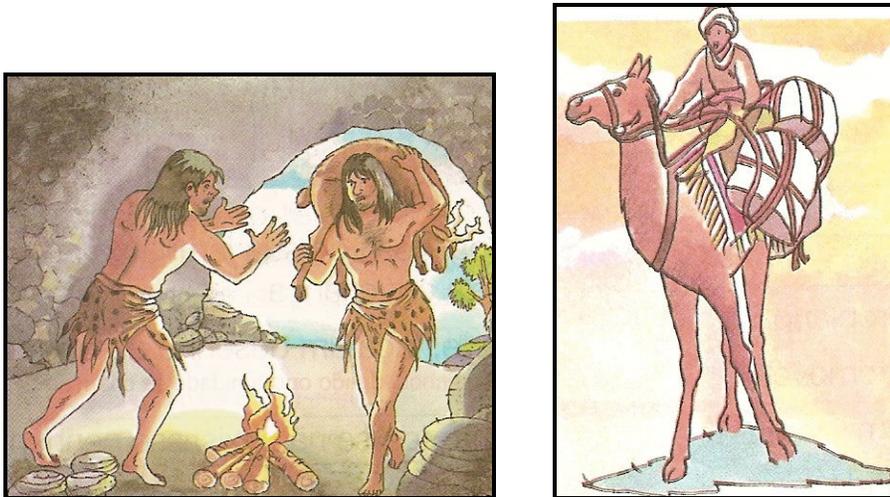
Na edição *Recomendada com ressalvas*, no PNLD 2001, houve uma ampliação das atividades que possibilitavam o desenvolvimento das noções de sequência cronológica, duração, mudanças e permanências, como aquelas que sugeriam às crianças construir sua linha da vida (p. 9), comparar as diferenças e semelhanças entre suas brincadeiras e costumes e os de seus pais (p. 21). Houve também a preocupação em desenvolver a noção de que coexistem, em um mesmo tempo, grupos sociais com diferentes hábitos e práticas, como no caso do estudo das famílias (p. 20-21). No entanto, não se discutiu as razões históricas, socioeconômicas e culturais dessas diferenças, permanências e mudanças.

Modificou-se a abordagem das transformações dos objetos e lugares, ou seja, além da idéia de que eles mudam sozinhos, inseriu-se, mesmo que superficialmente, a noção de que as

mudanças dependem da ação dos sujeitos históricos. Como exemplo dessa alteração, o texto que enfocava as transformações dos meios de transporte, nessa edição, foi assim construído:

Há muito tempo atrás, as pessoas iam de um lugar para o outro simplesmente andando. Se precisavam levar alguma coisa, carregavam. [...] o primeiro passo dado por muitos povos, na história dos meios de transporte, foi domesticar animais [...] para que carregassem pessoas e coisas pesadas[...]" (p.61-62)

Ao contrário da edição anterior, as imagens que acompanhavam o texto destacaram mais os homens e a relação entre suas ações e os meios de transporte. Ao invés de mostrar apenas a mudança na estética dos carros como fez a edição do PNL D 1997 e 1998, as imagens focaram a mudança nos meios utilizados pelos homens para transportar os produtos de seu trabalho.



**Ilustração 11 - Imagens retiradas do livro da 1ª série da coleção *Viver e aprender História e Geografia*, 1999, p. 61-62**

De forma mais ampla do que na edição anterior, na edição também *Recomendada com ressalvas* pelo PNL D 2004, uma grande parte dos textos e atividades de todos os volumes discutiram as mudanças e permanências ocorridas entre diferentes tempos históricos, devido à ação dos sujeitos históricos. Manteve-se, no entanto, a superficialidade na reflexão sobre as razões históricas, sociais, econômicas e culturais que levaram a essas transformações. Na capa do livro, nem essa superficial relação passado-presente foi destacada. Os objetos que a ilustravam (locomotiva, carro, filmadora, máquina fotográfica de modelos bem antigos e despertador de ponteiro) representam a história com um passado isolado e fragmentado. Além disso, apenas o tempo cronológico foi destacado através de objetos como o relógio e a vela de aniversário.

Sobre a noção de sujeito histórico, as diferentes edições da coleção *Viver e aprender* mostraram transformações que acompanharam, com restrições, as prescrições dos PCNs e os critérios de avaliação do PNLD.

No *Viver e aprender Estudos Sociais*, apesar de a abordagem de algumas datas cívicas dar voz a sujeitos históricos até então excluídos e amenizar a representação de sociedade harmônica e feliz presente nos livros anteriores, no Manual do Professor (p. 6), as instruções sobre como trabalhar com gravuras em sala de aula continuavam associando a História aos atos político-institucionais da elite:

As gravuras, necessárias ao bom desenvolvimento de um programa de Estudos Sociais, podem ser agrupadas por temas. **Históricas:** cenas e retratos de vultos históricos, costumes e objetos antigos, vistas de monumentos e quadros célebres [...].

Essa associação também foi feita na capa do livro, onde a única ilustração que fazia referência direta à História era uma *caravela* que destaca a ação dos portugueses na construção do Brasil. Além disso, apesar de propor atividades que relacionavam os assuntos estudados à vivência dos alunos (entrevistas com familiares ou amigos sobre como escolhem seus candidatos nas eleições, sobre condições de trabalho de um operário, sobre motivos de ter migrado de uma cidade para outra), essas contribuía para a formação de cidadãos passivos que vivenciam as relações sociais, mas não interferiam nelas. Cidadãos que apenas assistem e esperam a ação de entes privilegiados.

Por exemplo, no item “Governo do Município” (p. 82-83), foi sugerido que os alunos entrevistassem moradores de seu município para levantar os problemas aí existentes. No entanto, para pensar as soluções deles foi elaborada a questão “*o que a prefeitura tem feito para resolvê-los*”. Isto é, representou-se a transformação social como incumbência de uma instituição abstrata – a Prefeitura, ou no máximo das pessoas que aí ocupam cargos de chefia (secretários de educação, transporte, saúde, etc. escolhidos pelo Prefeito). Os próprios cidadãos não foram colocados como responsáveis pelas mudanças.

Essa noção de cidadania foi reforçada na capa do livro, onde a população brasileira é representada através de bonecos e não de pessoas de “carne e osso”. Bonecos que por terem todos o mesmo formato e estarem de braços abertos, além da noção de passividade, também representavam a nossa sociedade como harmônica e homogênea.

No *Viver e aprender História e Geografia*, segundo o parecer do livro publicado no Guia do PNL 2000/2001, a idéia de que a transformação social é incumbência de uma instituição abstrata permaneceu em alguns textos:

[...] na quarta unidade (do livro da 3ª série), quando se discute o exercício do poder envolvendo movimentos e associações, há riscos de confundir o aluno, ao se identificarem as entidades institucionais ou estatais como sujeitos sociais, que teriam vida e vontades próprias [...]. Dizer, por exemplo, que um movimento ‘pretendia...’ ou que ‘uma ONG que se preocupe...’ não deixa claro à criança que essas entidades e/ou movimentos são constituídos por pessoas, que concretizam as práticas sociais vivenciadas.. (BRASIL, 2000, p. 763)

No entanto, uma mudança foi perceptível. Ao invés de se dar maior destaque à elite e suas instituições, abriu-se espaço para falar de organizações populares (ONGs, movimentos sociais, etc.). A idéia de cidadão passivo permaneceu também na capa do livro que foi ilustrada com crianças que apenas observam o espaço geográfico (representado com edificações, vegetação, animais) de dentro de um ônibus escolar (1ª série), de um balão (2ª série) ou andando pela cidade acompanhadas de um guia turístico (3ª série).

Apesar da permanência dessa idéia de cidadão passivo, relativizou-se aquela que homogeneiza a sociedade. Em várias partes do livro, abordou-se a coexistência de diferentes grupos em um mesmo tempo e as mudanças sofridas por um mesmo grupo social através dos tempos. Por exemplo, no livro da 1ª série, mostraram-se diferentes organizações familiares (p. 19-20) e as diferenças entre o ser criança na atualidade e na época dos pais (p. 17). A capa do livro, ao invés dos bonecos com mesmo formato, mostrou crianças de diferentes etnias. No entanto, o sorriso no rosto de todas elas, demonstrou a permanência da idéia de sociedade sem conflitos.

Na edição *Viver e aprender História*, a capa dos livros trouxe uma representação mais tradicional de sujeito histórico do que a edição anterior. Ao ser composta por desenhos de crianças brancas de cabelo claro sorrindo, além de manter a noção de sociedade harmônica, deixou de fazer referência à diversidade étnica. No entanto, não foi essa noção de sujeito histórico que foi construída nos textos e atividades do livro que, assim como na edição anterior, abordaram a história de vários grupos sociais e não apenas das classes dominantes, enfocando também as diferenças e semelhanças entre grupos que coexistem em um mesmo tempo histórico.

Nessa edição, deu-se mais destaque ao trabalho de comparação entre o cotidiano e a organização das comunidades indígenas no passado e no presente com o dia-a-dia das crianças e

sua organização social e política – abordagem sugerida no PCNs, principalmente para o 1º e 2º ciclos.

O parecer publicado no Guia do PNLD 2004 destacou como limite da coleção o fato dela abordar diferentes grupos sociais, mas não os conflitos, divergências e convergências existentes entre eles: “Os diferentes grupos sociais ou étnicos são enfocados pela diversidade cultural, mas está ausente a luta por direitos e igualdades ao se tratar dos índios e dos negros, das crianças que trabalham, do trabalhador industrial”. (BRASIL, 2004, p. 112)

No entanto, o exame dos textos do livro da 4ª série mostrou que isso foi abordado, quando, por exemplo, foram discutidos os conflitos ocorridos entre índios e autoridades durante a comemoração dos 500 anos do Brasil (p.27), entre índios e portugueses quando esses começaram a colonizar nossas terras (p. 36-37). Também quando foram estudadas as difíceis condições de trabalho dos negros escravos e suas lutas contra elas (p. 72-76), dos operários das indústrias e seus movimentos sindicais (p. 105-108). No livro da 3ª série, essa abordagem dos conflitos e lutas foi bem mais restrita, mas também apareceu em algumas atividades propostas aos alunos. Na unidade que discutiu a formação da sociedade brasileira, propôs-se a seguinte questão para os alunos: “na sua opinião [Sic], há conflitos entre os diferentes grupos étnicos que formam a sociedade brasileira?” (p. 48). Na observação para o professor, sugeriu-se que ele trabalhasse situações de preconceito e discriminação vivenciadas pelos alunos ou conhecidos.

A noção de que a transformação social é incumbência de instituições abstratas, presente nas outras edições e criticada pelos pareceristas, foi evitada nessa edição que procurou desenvolver a idéia de que todos são responsáveis pelas transformações.

Por exemplo, na unidade do livro da 3ª série que abordava as atividades econômicas do município, entre elas a agricultura, afirmou-se que “*para lutar por uma distribuição mais justa das terras, os trabalhadores rurais de todo o Brasil organizaram-se em um movimento conhecido como MST*” (p. 68). Quando o trabalho nas indústrias foi abordado, afirmou-se que “*para lutar por salários mais altos e melhores condições de trabalho, os operários passaram a se organizar em sindicatos de trabalhadores*” (p. 76). Enfim, o MST, os sindicatos não foram mais representados como instituições abstratas, mas formadas por operários, trabalhadores rurais que lutam para melhorar suas condições de vida.

Em síntese, as mudanças gradativas nas diferentes edições da coleção *Viver e aprender* indicaram a tendência de romper com a redução do ensino de História ao estudo de datas

comemorativas e cívicas fragmentadas, ampliar o espaço para as questões históricas que permitem a reflexão sobre as mudanças e permanências ocorridas entre o passado e o presente e sobre a multiplicidade dos sujeitos históricos, superar a noção de que as mudanças sociais são resultado da ação de instituições abstratas ou apenas da elite, diversificar as fontes de conhecimento, introduzindo, mesmo que timidamente, o estudo de trechos de produções historiográficas recentes e a observação de diversas fontes históricas. No entanto, mesmo na edição do PNLD 2004, há resquícios da abordagem tradicional da história que trata as fontes de conhecimento como verdades inquestionáveis a serem compreendidas e não analisadas criticamente, compara as diferenças e semelhanças entre diferentes tempos históricos e grupos sociais sem refletir sobre as razões históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais que as originaram e representa, na maioria das vezes, as relações entre os diferentes grupos sociais como harmônicas.

Enfim, os livros do Prof<sup>o</sup> Elian tiveram uma trajetória semelhante àquela da maioria dos livros didáticos de História editados no Brasil a partir dos anos 70 do século passado, a qual foi discutida no Capítulo I desta tese. No entanto, eles não estão na vanguarda das inovações teórico-metodológicas ocorridas nas produções didáticas, mas apenas as acompanham quando elas se transformam em prescrições oficiais, para não perder espaço no mercado.

#### **2.2.4 O livro do professor na coleção *Viver e aprender*: a quem será que se destina?**

Nas várias edições aprovadas ou não pelo PNLD, a maneira do autor se dirigir ao professor não foi modificada substancialmente, mantendo uma contradição entre as intenções de valorizar a autonomia reflexiva do professor e as orientações expressas, na maioria das vezes, de forma impositiva e superficial.

Desde a edição reprovada no PNLD 97 e 98, o autor escreve, no Manual do Professor, que “a metodologia não é rígida e os procedimentos sugeridos podem ser adaptados, enriquecidos e mesmo modificados de acordo com as necessidades de cada professor em relação à sua clientela”. (LUCCI, 1995, p. 3 do Manual do Professor; LUCCI, 1999, p. 6 do Manual do Professor; LUCCI, 2001, p. 5)

Essa intenção de elaborar um material que dê abertura para o professor trabalhar conforme sua clientela, suas condições de trabalho e formação, foi reafirmada na entrevista que realizei com o Prof<sup>o</sup> Elian:

[...] nós valorizamos muito o papel do professor, flexibilizando, conforme a turma dele, se ele pode chegar ao máximo ou se ele fica com o mínimo exigido. Nós valorizamos o papel do professor, porque o livro não pode impor, dar uma coisa fechada para o professor. Eu acho que nós chegamos a encontrar no livro *Viver* este caminho, de darmos um certo conteúdo onde o professor pode flexibilizá-lo de acordo com o nível da sua turma. É uma turma que comporta? Ele vai mais longe, o livro permite... Ah, não dá? O mínimo que ele precisa dar esta lá. Então ele fica naquilo. [...] isso nós explicamos no Manual, de tal forma que a gente até explica que é para valorizar o papel do professor. Ele não é apenas um elemento passivo no processo, de seguir à risca o livro, não! E a gente na palestra diz “porque você se valoriza perante o aluno”. Nós permitimos que ele coloque coisas regionais, o que tem que vir do professor! Porque tem coisas mínimas regionais, particulares lá da Amazônia que eu não conheço! Quem conhece é o professor junto à sua realidade, que vive lá! Então nós permitimos de tal forma que ele possa aplicar esses conhecimentos: “o autor não é daqui, o autor mora em São Paulo, no Rio, em Minas... quem conhece a realidade aqui sou eu, então eu vou mudar um pouquinho aqui, eu vou...”, e aí ele se valoriza perante o aluno, quando ele põe coisas do seu conhecimento local, regional<sup>126</sup>.

A intenção de incentivar o professor a participar ativamente da construção do processo de ensino-aprendizagem coincide com o ideal de professor expresso nas políticas públicas desenvolvidas a partir dos anos 90 do século passado. Cursos de formação continuada, como o *Veredas*, declaram o desejo de formar professores autônomos que baseiem sua prática na ação-reflexão-ação transformada e renovada. Segundo o Projeto Pedagógico desse curso, que afirma organizar-se conforme as disposições da LDB e das diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental:

[...] o professor preparado para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental caracteriza-se como um profissional que busca os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem capacidade de questionar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela. Conhece bem os conteúdos curriculares, sabe planejar e desenvolver situações de ensino e aprendizagem [...]. Valoriza o saber que produz em seu trabalho cotidiano, empenha-se no próprio aperfeiçoamento. (MINAS GERAIS, 2002, p. 20-21)

---

<sup>126</sup> Depoimento feito durante entrevista realizada com Prof<sup>o</sup> Elian Lucci na sede da Editora Saraiva, em 14 de novembro de 2006.

O próprio Guia do PNL 2004, ao instruir o professor sobre como realizar o processo de escolha do livro, destaca que:

O livro didático é apenas um dos instrumentos de apoio ao trabalho. Assim, o melhor dos livros pode ter exercícios e atividades substituídos, alterados ou completados por você [...]. Você sempre precisará lançar mão de textos complementares, seja para estudar conteúdos, seja para suprir lacunas, completar e ampliar informações. (BRASIL, 2003, p. 17).

Enfim, o discurso do autor do livro *Viver e aprender* está afinado com o das atuais políticas educacionais que abandonaram a concepção do professor como um técnico que devia apenas executar o que especialistas criavam.

No entanto, da mesma forma que as políticas públicas de valorização do professor obtiveram fracos resultados, o discurso de produzir livros didáticos que beneficiem o trabalho docente autônomo e criativo não se efetivou na maior parte das instruções feitas ao longo do Livro do Professor da coleção *Viver e aprender História* e no seu Manual do Professor. O “contrato” de leitura e utilização estabelecido entre o autor e o professor assemelha-se mais a um grilhão do que a um subsídio para sua formação e reflexão, mantendo a organização que os livros didáticos vieram adquirindo desde os anos 70:

[...] os manuais passam a reunir as funções de um compêndio e de um caderno de exercícios e atividades, [...] realizando uma mediação entre o aluno e o professor, que atribui a este um papel subordinado em relação às atividades propostas pelo livro didático. O livro do professor torna-se uma reprodução do livro do aluno, acrescido de uma apresentação, em geral sucinta, de seus fundamentos teórico-metodológicos e das respostas aos exercícios e atividades do livro do aluno. (BATISTA, 1999, p. 554-555)

A subordinação do docente ao livro é construída quando os textos, informações e instruções dirigidas ao professor são escritos na 1ª pessoa do plural, na 3ª do singular ou plural, ou no imperativo.

Os textos escritos na 1ª pessoa do plural (“*optamos por uma metodologia dinâmica...*”, “*selecionamos e organizamos conteúdos significativos...*”) e não assinados no final referem-se ao autor como um coletivo anônimo que não envolve o professor. Além disso, quando se referem ao professor, fazem-no de forma bastante impessoal e distante, utilizando expressões como “*subsídios para o trabalho do professor...*” “*para que o professor recicle seus conhecimentos...*”. Nessas duas situações, o professor é representado como alguém alijado do processo de construção dos saberes curriculares e pedagógicos expostos, os quais deve apenas absorver e executar.

As frases escritas na 3ª pessoa do plural (“*os textos são apresentados...*”, “*foram levados em consideração...*”) ou na 3ª pessoa do singular (“*a coleção Viver e aprender optou por...*”; “*o conteúdo de cada livro foi...*”, “*esta seção propõe...*”) dão a impressão de que as idéias apresentadas são neutras, elaboradas por uma entidade distante e anônima e que, assim, não há como os professores ou o próprio autor contestá-las ou modificá-las.

As instruções de magenta escritas ao longo do livro do professor estão predominantemente escritas no imperativo (*deve ser lido, deve cuidar para que, promova, encare, providencie, conserve, é importante que, oriente, verifique, escreva, converse, peça, estimule*), dirigindo-se ao professor como um mero executor de tarefas, sem alternativas. Às vezes, as instruções veem no infinitivo (*esclarecer, ler, permitir*), o que imprime o mesmo sentido de imposição. Poucas vezes, e apenas no Manual do Professor, o autor emprega verbos e expressões que dão mais abertura para a decisão autônoma do professor: *consideramos, sugerimos, propomos, seria interessante, seria conveniente, se os alunos estiverem preparados, pode ser feito*.

As orientações de como desenvolver ou corrigir uma atividade do livro, às vezes, são escritas na 3ª pessoa do plural, tendo os alunos como sujeitos da oração (“*os alunos deverão perceber...*”, “*os alunos podem responder a esta questão...*”), o que demonstra que o autor do livro está mais preocupado com a formação do aluno do que com a do professor. Esse último deve apenas repassar a informação que o livro expõe como sendo o caminho correto de corrigir a atividade proposta. Por exemplo, no livro da 3ª série (LUCCI, 2001, p. 30), há uma atividade que propõe que o aluno “*entreviste seu pai, sua mãe ou outro adulto de sua casa para saber como os governantes de seu município são escolhidos*”. No livro do professor está presente a seguinte informação: “*Atualmente, no Brasil, o voto é secreto e obrigatório para todos os cidadãos de 18 a 69 anos e opcional para os jovens entre 16 e 18 anos e as pessoas com 70 anos ou mais.*” Em outras situações, o professor deve apenas executar os procedimentos apresentados pelo autor para a realização de uma atividade sugerida aos alunos, como acontece em uma tarefa proposta para as crianças, após um texto sobre a formação de Salvador. No livro do aluno está escrito: “*Façam uma relação das primeiras pessoas que chegaram à Vila dos Pereiras*”. No livro do professor, a seguinte frase é acrescentada: “*Peça para os alunos citarem oralmente os primeiros moradores de Salvador, mencionados no texto. Anote na lousa e peça para fazerem o mesmo no caderno*”. (LUCCI, 2001, 3ª série, p. 12)

No livro do aluno, onde as instruções para o professor não aparecem, na maioria das vezes, o autor dirige-se diretamente ao aluno, criando a idéia de que o professor é secundário no processo de ensino e aprendizagem conduzido pelo livro: “*Você e seus colegas vão fazer...*”; “*converse com seus colegas e responda...*”; “*faça uma pesquisa para...*”. Poucas vezes, o autor usa expressões como “*com a ajuda do professor...*”. Assim, apesar do autor, no trecho da entrevista citado acima e no Manual do Professor (LUCCI, 2001, p. 7-8), afirmar que o professor tem liberdade para enriquecer as informações do livro conforme as especificidades de sua região, o que o valoriza perante os estudantes, no livro do aluno, o professor é representado predominantemente como alguém que não tem conhecimentos para transmitir e trocar com os alunos. Enfim, a metodologia tradicional onde o professor tinha o monopólio da fala é invertida, criando-se um diálogo entre o aluno, o livro e seus colegas, que exclui o professor.

Além disso, apesar de apresentar informações básicas para o professor corrigir uma questão do livro, como no exemplo do voto exposto acima, quando a atividade requer um estudo mais aprofundado e específico de um tema, o autor não indica nenhuma bibliografia que possa ajudar o professor a aprofundar a informação muito sucinta que aparece no livro do professor em cor magenta. Novamente no livro da 3ª série do PNL 2004, após um texto que narra como muitos municípios surgem à beira de um rio, é feita para os alunos a seguinte questão: “*Converse com seus colegas e respondam: Por que muitos municípios tiveram origem às margens de um rio?*”. Para o professor, aparece a instrução de que ele deve enriquecer a discussão dos alunos, comentando que “*muitas vilas, cidades – como São Paulo, Nova York, Cairo, Bagdá – e culturas – como a egípcia, a mesopotâmica, a chinesa e a romana, por exemplo – começaram às margens de um rio*” (LUCCI, 2001, p. 8), sem nenhuma indicação bibliográfica, no Manual do Professor, para que possa conhecer e explicar melhor esse processo.

Isso contradiz a declaração feita pelo Prof<sup>o</sup>. Elian de que o Manual do Professor funciona como um recurso para ajudar o professor a superar suas deficiências de formação, com sugestões de bibliografia e textos complementares:

Na sociedade do conhecimento, a educação é fundamental. Então nós estamos numa luta com isso, porque a formação do professor não corresponde às exigências da sociedade do conhecimento. Tem muita faculdade que não está preocupada com isso, ela está preocupada com o comércio, com ter alunos na faculdade. Isso é um drama, isso vai repercutir na sala de aula e no livro também. [...] a gente sabe disso e socorre no Manual com leituras... com as leituras próprias para o professor. Nós colocamos textos para o aluno e para o

professor. No Manual a gente coloca sugestões de bibliografia. [...] tem textos no manual só para o professor, pra suprir esse problema<sup>127</sup>.

Em síntese, o Manual do Professor e as instruções em magenta no livro do professor das várias edições da coleção *Viver e aprender* trazem explicações superficiais de sua proposta teórico-metodológica e orientações de como usar o livro, desenvolver e corrigir suas atividades. Nas edições do PNLD 97 e 98, o caráter instrutivo é mais enfatizado, já que o Manual do Professor ensina a ele como desenvolver, com os alunos, atividades de enriquecimento como excursões, entrevistas, como elaborar cartazes, murais para trabalhar a observação dirigida dos alunos, como usar gravuras, globo, mapas nas aulas e como avaliar os alunos (LUCCI, 1995, p. 4-6). Apesar das edições posteriores não enfatizarem tanto as instruções, pois apenas citam as atividades de enriquecimentos que o professor pode realizar, sem ensinar como executá-las (LUCCI, 1999 e 2001, p. 7-8), o Manual do Professor traz apenas orientações e não reflexões de caráter teórico-metodológicas mais profundas que permitiriam ao professor refletir sobre a relação entre a teoria da história e a teoria pedagógica, entre o saber histórico científico e o saber histórico escolar. Traz apenas poucas referências bibliográficas que abordam essas questões, mas o seu conteúdo não é explorado nas idéias expostas no Manual.

Mesmo se referindo ao professor, na maioria das vezes, como um profissional que apenas executa o que está determinado no livro, não é assim que o professor lê as instruções do livro. Na verdade, ele poucas vezes as lê e executa integralmente, modificando, na maioria do tempo, as sugestões do livro. Enfim, ele apropria-se do livro com autonomia, conforme seus saberes da experiência, como apresentado no Capítulo III.

---

<sup>127</sup> Depoimento feito durante entrevista realizada com Prof<sup>o</sup> Elian Lucci na sede da Editora Saraiva em 14 de novembro de 2006.



**CAPÍTULO III**  
**COMBINANDO AS PEÇAS DO QUEBRA-CABEÇA:**  
**O SABER HISTÓRICO ESCOLAR CONSTRUÍDO EM SALA DE AULA**  
**A PARTIR DA APROPRIAÇÃO DOCENTE DO LIVRO**

Na interação dos saberes docentes com os saberes prescritos no livro didático, cada professora reelabora o saber histórico escolar, conforme as traduções que ela faz das propostas do livro a partir das múltiplas fontes de saber (pessoais, escolares, profissionais, disciplinares, curriculares)<sup>128</sup> que constituem seus saberes experienciais. A análise desse processo foi realizada através do tema central do ensino de História para 3ª série do ensino fundamental, a História Local, que está nas propostas curriculares das escolas pesquisadas e na maioria dos livros didáticos.

### **3.1- O ensino da História Local nas prescrições do saber histórico escolar**

O ensino da História Local aqui investigado refere-se àquele mais comumente efetivado nos currículos escolares: a história de um local delimitado em termos político-administrativos, isto é, a história do município onde os alunos estudam. Um ensino mais voltado para a *história do local* do que para a *história local*<sup>129</sup>.

No Brasil, produções didáticas sobre história e geografia locais remontam ao fim século XIX e início do XX<sup>130</sup>, quando cada província elaborava seu currículo, valorizando o ensino da história da região para criar e fortalecer os laços identitários entre seus habitantes, em consonância com os objetivos da criação da disciplina História no Brasil e na Europa: criar uma identidade comum e uniformizada entre os cidadãos de cada país. (NADAI, 1997, p. 23-25)

Esse conteúdo aparece, desde os anos de 1930, em propostas curriculares que defendiam o ensino de Estudos Sociais no lugar de História e Geografia e fundamentavam-se no *método ativo*

---

<sup>128</sup> Conforme discutido no item 2.3, *Saberes e práticas docentes*, do Capítulo I.

<sup>129</sup> Conforme OLIVEIRA e ZAMBONI (2008), o ensino da *história local* é aquele que, para além da história da formação e do desenvolvimento do município, aborda questões culturais e subjetivas, como a noção de pertencimento, entendendo o local como o lugar “no qual diferentes assuntos históricos podem ser abordados a partir das relações cotidianas entre homens de diferentes tempos e lugares construindo diferentes histórias que se entrecruzam” (p. 186). O ensino da *história do local* é aquele que se restringe ao ensino da história da formação e do desenvolvimento do município.

<sup>130</sup> BITTENCOURT (1993, p. 104-105) cita, como exemplo, as obras de GUIMARÃES, J. Pinto – *O Rio Grande do Sul para as escolas*. Pelotas: Carlos Pinto (em 1898, estava na 10ª edição), e de SANTOS, João Brígido. *Resumo da História do Ceará*. Fortaleza: Libro-papelaria Bivar.

baseado nos estudos da psicologia cognitiva (Herbert, Dewey). Seus precursores – como o educador e professor de Geografia e História, Delgado de Carvalho – acreditavam que a inteligência das crianças que frequentavam a escola primária, por estar na fase concreta, deveria ser estimulada pela observação do meio local. Isso justificou a organização do currículo em “círculos concêntricos”, no qual os conteúdos são encadeados conforme uma gradação espacial relacionada aos estágios de desenvolvimento cognitivo e psicológico das crianças: um currículo organizado em etapas sucessivas que partem do concreto, do espaço mais próximo da criança e a cada série trabalha temáticas mais abstratas relacionadas a espaços mais distantes – família, comunidade ou bairro, município, país, mundo. Conforme Oliveira e Zamboni (2008, p.176):

[...] buscava-se vincular os estudos da sociedade aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno, com base nos estudos de Piaget<sup>131</sup>. Como este classificou o desenvolvimento da criança em fases: sensorio-motora, operatória e abstrata, a “adaptação” de sua classificação para a área de Estudos Sociais gerou uma máxima até hoje bastante enraizada em nossas concepções: o ensino tinha um caminho a seguir – do concreto para o abstrato, em etapas sucessivas.

Nos anos de 1970, durante o governo militar, com a reformulação do ensino de 1º e 2º graus, a partir da lei 5692/71, a história do local passou a integrar o currículo nacional para séries iniciais, o qual substituiu o ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais que visava à integração da criança ao seu meio. Naquele período, privilegiava-se o ensino de informações geográficas, demográficas e político-administrativas do município. O enfoque histórico restringia-se a datas, nomes e fatos isolados relacionadas à fundação do município e aos atos de seus governantes e de sua elite.

No final dos anos 1990, com os PCNs, as recomendações para o ensino da história local sugeriam que ele não se restringisse a ser um tema de estudo de um ano escolar das séries iniciais, mas fosse trabalhado ao longo dos estudos de História do ensino fundamental em uma articulação com o regional, nacional e mundial e conforme abordagens que abarcassem a interrelação entre o cultural, o social, o econômico e o político:

[...] a inclusão da constituição da identidade social nas propostas educacionais para o ensino de História necessita de um tratamento capaz de situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e seu papel na sua localidade e cultura, quer se trate das relações entre a localidade específica, a

---

<sup>131</sup> Conforme as autoras discutem nesse mesmo artigo, a utilização das teorias de Piaget para justificar a organização dos currículos na perspectiva dos círculos concêntricos é uma interpretação questionável dos escritos daquele pesquisador que, em um único texto sobre a construção do conhecimento histórico na criança, “oferece pistas de que a relação maniqueísta entre concreto e abstrato pode estar um tanto quanto equivocada” (p. 178).

sociedade nacional e o mundo. Do trabalho com a identidade decorre, também, a questão da construção das noções de diferenças e semelhanças. [...] para construir a noção do “nós”, é importante a identificação de elementos culturais comuns no grupo local e comum a toda a população nacional e, ainda, a percepção de que outros povos, próximos ou distantes no tempo e no espaço, constroem modos de vida diferenciados. (BRASIL, 1997, p. 32-33)

Assim, a organização dos conteúdos conforme a tese dos “círculos concêntricos”, ou seja, de forma estanque e fragmentada em uma gradação espacial, foi substituída pela defesa da constante relação entre o grupo de convívio dos alunos e grupos sociais de diversos tempos e espaços para se compreender as mudanças e permanências, diferenças e semelhanças que constituem a realidade dos estudantes, rompendo localismos e possibilitando que a criança e o jovem se compreendam enquanto sujeitos sociais e históricos.

Pesquisadores da atualidade, que defendem o ensino da História Local com pressupostos semelhantes aos dos PCNs (OLIVEIRA e ZAMBONI, 2008; GONÇALVES, 2007; SCHIMDT, 2007; BITTENCOURT, 2004; SCHIMDT e CAINELLI, 2004; ZAMBONI, 2002; PRATS, 2001), argumentam que ele motiva o aluno a perceber a historicidade do mundo em que vive ao permitir que ele o faça de forma mais concreta, através da observação da dinâmica das relações sociais que se desenrolaram ou desenrolam próximas de si, e do estabelecimento de pontes entre o individual e o social. Essa proximidade favorece o observar, com maior nitidez, dos diferentes sujeitos sociais que participam da história, seus conflitos, suas relações de poder, além da vivência cotidiana e múltipla dos acontecimentos regionais, nacionais e mundiais. Também possibilita a iniciação às atividades investigativas através da coleta, confronto e análise de depoimentos orais, fontes de arquivos familiares, de museus e arquivos municipais, de estudos de meio nos lugares da memória da cidade, seus monumentos. Assim, o aluno sente, com mais concretude, que participa da produção da história e do conhecimento e desenvolve sentimentos de pertencimento, sem anular as diferenças.

Apesar do ensino da História Local perpassar toda a proposta curricular dos PCNs de História, ele é o foco central nos eixos temáticos propostos para o 1º e 2º ciclos. Nos eixos do 3º e 4º ciclos (respectivamente, *História das relações sociais, da cultura e do trabalho* e *História das representações e das relações de poder*), o recorte espacial é o Brasil, a América, a Europa, África e Oriente; problemáticas mais próximas a vivência dos alunos são sugeridas como ponto de partida ou de síntese dos estudos. (BRASIL, 1998)

O eixo temático do 1º ciclo (1ª e 2ª séries do ensino fundamental), *História local e do cotidiano*, foi elaborado com base em “conteúdos de História [...] que enfocam, preferencialmente, diferentes histórias pertencentes ao local em que o aluno convive, dimensionadas em diferentes tempos” (BRASIL, 1997, p. 51). Sugere-se que os estudos enfoquem as diferenças e semelhanças entre os grupos que coexistem no presente, as transformações e permanências ocorridas entre o passado e o presente, inicialmente, em relação aos grupos de convívio mais próximos da criança (família e escola), posteriormente, em relação a outros grupos da localidade (grupos profissionais, religiosos, bairros, etc.) e, finalmente, em relação às comunidades indígenas que habitam ou habitavam a região onde os alunos moram.

Para o 2º ciclo (3ª e 4ª séries), o eixo temático *História das organizações populacionais* propõe o estudo de conteúdos que enfocam as diferentes histórias que compõem as relações estabelecidas entre a coletividade local e outras coletividades de outros tempos e espaços: “[...] só numa dimensão de tempo que se alarga em direção ao passado e numa dimensão de espaço que contempla outras localidades, é que se evidenciam as particularidades locais e o que nela existe em comum ou recriado em relação aos outros lugares” (BRASIL, 1997, p. 63-64). Assim, os PCNs sugerem a abordagem das relações entre a localidade habitada pelos alunos e outras localidades do passado e do presente, através de temas como os deslocamentos populacionais e confrontos culturais de diferentes momentos históricos, as relações de poder estabelecidas entre diferentes centros políticos, culturais e econômicos do Brasil (organizações político-administrativas, movimentos sociais), as relações de produção e trabalho.

Esses pressupostos do ensino da História Local, presentes tanto nas pesquisas atuais sobre didática da História quanto nos PCNs, fundamentaram os recentes cursos de formação continuada direcionados às professoras das séries iniciais do ensino fundamental de Minas Gerais – Procap e *Veredas*. Cursos que, ao exporem idéias de como concretizar o ensino de História nas séries iniciais, estabeleceram como ponto de partida a localidade habitada pelas crianças, com o argumento de que nela vivenciam-se de forma cotidiana, concreta e singular os acontecimentos históricos regionais, nacionais e mundiais. Suas propostas didáticas sugerem que as professoras iniciem seus alunos em práticas de investigação histórica, de leitura crítica de fontes, através do estudo da História Local, com o cuidado de, ao invés de tratá-la de forma isolada, abordá-la na sua relação com outros espaços e tempos, destacando as ações e relações dos múltiplos agentes históricos.

Um dos materiais didáticos do Procap, *Caderno de História*, afirma que “o estudo da História com base na realidade escolar, do bairro ou da cidade, enfim, da realidade presente vivida por professores e alunos, possibilita a recuperação do passado de forma processual, uma ampliação articulada que permite ao aluno a compreensão de outros espaços e tempos” (MINAS GERAIS, 2001, p. 19). No entanto, apresenta uma discrepância entre o que expõe sobre o ensino de História e da História Local e as sugestões para as professoras elaborarem seus planos de aula. Enquanto, teoricamente, pressupõe que a História Local deve ser enfocada na relação com outros espaços e tempos<sup>132</sup>, em termos da prática pedagógica propõe atividades que, na maioria das vezes, se limitam ao levantamento de diversidades sociais, culturais, econômicas do presente do município, além de características de sua organização administrativa<sup>133</sup>.

Os textos dos Guias de estudo da *Coleção Veredas* (MINAS GERAIS, 2002-2005), nas unidades de História, além de afirmarem que “o meio no qual vivemos traz as marcas do presente e de tempos passados; nele encontramos vestígios, monumentos, objetos, imagens de grande valor para a compreensão do imediato, do próximo e do distante” (GUIMARÃES, 2004, p. 8), propõem, nas atividades de reflexão sobre a prática pedagógica e de elaboração de planos de aula, além do levantamento de fontes e dados sobre o passado e o presente da localidade, análises e sínteses dessas através do confronto com outros espaços e tempos, observando diferenças e semelhanças, mudanças e permanências<sup>134</sup>.

Nessa mesma direção apresentada pelos PCNs e pelos cursos de formação em serviço das professoras de 1ª a 4ª séries, no PNLD 2004, as 16 coleções de História aprovadas abordavam, nos seus quatro volumes, através de diferentes recortes temáticos, a história local e o cotidiano das crianças, estabelecendo, a partir daí e com diferentes intensidades e olhares, a relação entre múltiplos tempos e espaços. Catorze dessas coleções, nos volumes da 2ª, 3ª ou 4ª séries,

---

<sup>132</sup> Conforme MINAS GERAIS, Programa de Capacitação de Professores – Procap, Fase Escola Sagarana. *Caderno de História*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2001, textos “O fio da memória e a trama de História” (p. 14-21) e “Cotidiano, trabalho e relações sociais” (p. 49-56); MINAS GERAIS, Programa de Capacitação de Professores – Procap, Fase Escola Sagarana. *Caderno de eixos temáticos*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2001, texto “Vivências cotidianas. História: ações e representações” (p. 42-57).

<sup>133</sup> Apesar de as instruções do Plano de Prática Pedagógica do módulo 6 do *Caderno de História* (p. 62) solicitarem que o professor planeje aulas que levantem as diferentes relações de trabalho existentes no município e estabeleçam o contraponto entre elas e as diferentes relações de trabalho que existiram na história do Brasil, no *Caderno de eixos temáticos*, na seção “Trabalhando com os alunos” dos textos de História, propõe-se atividades que ficam limitadas às diferenças existentes na localidade no tempo presente.

<sup>134</sup> Em especial, os textos “Itinerário do saber histórico em sala de aula” (Módulo 3, Volume 2, p. 78), “Múltiplas infâncias e múltiplas histórias” (Módulo 4, Volume 1, p. 74), “As cidades na História do Brasil: imagens e linguagens” (Módulo 5, Volume 2, p. 92-93), “O estatuto da história local nas séries iniciais do ensino fundamental” (Módulo 6, Volume 4, p. 10, 17, 18, 22).

reinterpretaram a proposta do ensino da história local e a transformaram no ensino da história do município. Ou seja, realizaram o que, conforme Oliveira e Zamboni (2008, p. 176), é o mais comum de acontecer no cotidiano escolar: “O local como espaço/tempo onde as reflexões históricas podem ancorar-se, portanto entendido com método ou estratégia de aprendizagem, transforma-se na história do local como conteúdo, priorizando-se os aspectos de formação e desenvolvimento da cidade”.

O PNLD também avaliou e possibilitou que as professoras escolhessem, além da coleção de História que engloba quatro volumes referentes às primeiras séries do ensino fundamental, um livro de História Regional ou Local que tem por objeto, em um único volume dirigido ao 3º ou 4º ano, a história de um Estado ou de um município. No caso das professoras que participaram desta pesquisa, apesar do corpo docente de sua escola ter solicitado o envio do livro sobre Minas Gerais<sup>135</sup>, ele não era utilizado em sala de aula junto aos alunos e ficava nas estantes da biblioteca.

As coleções tratavam da história da formação e transformação dos municípios brasileiros em termos gerais, mencionavam alguns exemplos específicos e propunham atividades para os alunos pesquisarem a história de sua localidade. No livro adotado pelas professoras que participaram desta pesquisa, *Viver e aprender História*, esse tema foi abordado em todas as unidades do volume 3. A primeira unidade, *História e município*, enfoca o processo de formação dos municípios brasileiros e as fontes históricas para sua pesquisa; a segunda, *História e poderes nos municípios*, apresenta a organização administrativa desses no passado e no presente; a terceira, *Convivendo em sociedade e Construindo uma História*, aborda a diversidade étnica e cultural e os movimentos migratórios dos municípios, a partir do estudo mais geral da formação da sociedade brasileira e suas manifestações culturais; a quarta e última unidade, *Vida e trabalho nos municípios*, enfoca as atividades econômicas desenvolvidas nos municípios, com breves colocações sobre sua história e a organização do trabalho em cada uma delas.

Como analisado no capítulo anterior, a partir das exigências do processo de avaliação do PNLD, editores e autores da coleção *Viver e aprender* foram realizando modificações em suas edições para que elas fossem aprovadas pelo programa. Na primeira edição, *Viver e aprender Estudos Sociais*, excluída do PNLD 1997/1998, os recortes temáticos e abordagens aproximavam-se do que era focado nos Estudos Sociais dos anos de 1970 e 1980. No volume

---

<sup>135</sup> SOURIENT, Lilian; RUDEK, Roseni e CAMARGO, Rosiane. *História: interagindo e percebendo Minas Gerais*. São Paulo: Editora Brasil, 2001. Esse foi o único livro regional sobre Minas Gerais aprovado no PNLD 2004.

da 3ª série, predominavam dados demográficos, geográficos, econômicos e administrativos dos municípios nos dias atuais, enquanto o conhecimento histórico, além de ser trabalhado em textos fragmentados sobre datas cívicas, aparecia em raras passagens que abordavam o passado do município de forma estanque. Passagens que expunham, em poucas linhas, o processo de transformação de um arraial em município, a importância das fontes históricas para observar essa transformação e sugeriam o levantamento, pelos alunos, de informações sobre a fundação da cidade onde moravam e sobre curiosidades (espaço urbano, escola, lazer) de um tempo antigo e indefinido, através de entrevistas com moradores mais velhos e visitas ao centro da cidade. Na segunda edição, *Viver e aprender História e Geografia*, aprovada com ressalvas no PNLD 2000/2001, apesar dos volumes da 1ª, 2ª e 4ª séries atenderem minimamente as recomendações temáticas dos PCNs, na 3ª série, isso não ocorria. O volume 3, apesar de retirar o estudo de datas cívicas e aumentar o número de páginas que versavam sobre a história do município, manteve o enfoque passadista e localista da edição anterior e continuou a privilegiar a exposição de dados atuais sobre os aspectos físicos, socioeconômicos e administrativos dos municípios.

Na 3ª edição, *Viver e aprender História*, aprovada com ressalvas no PNLD/2004, os recortes temáticos de todos os volumes se aproximavam dos sugeridos nos PCNs. O volume da 3ª série ensaiou olhar o local com mais historicidade, relacionar nacional e local, passado e presente, ao invés de tratar o passado do município de forma estanque. No entanto, construiu-se um olhar superficial: em todas as unidades, foram sugeridas atividades de levantamento, socialização de fontes orais, escritas, iconográficas, arquitetônicas, materiais sobre o município; solicitou-se a identificação de dados nelas contidos sobre um aspecto do município, mas não de confronto entre diferentes fontes para elaborar uma síntese histórica a partir das memórias contidas nas fontes. Propôs-se a busca de informações sobre existência, funcionamento, função de arquivos, museus, bibliotecas, monumentos públicos, porém não se explorou esses lugares da memória para a realização de atividades investigativas sobre história do município.

Mudanças, permanências ocorridas nos municípios e seus diferentes ritmos, foram apresentados sem se trabalhar suas relações de causalidade, focando mais o espaço urbano, as atividades econômicas e a evolução tecnológica do que as relações entre os diferentes sujeitos que as constroem. Nos poucos momentos em que o volume 3 da coleção *Viver e aprender História* referiu-se a pessoas e grupos que participaram da formação do município, principalmente grupos profissionais e étnicos, fê-lo ressaltando as suas contribuições, sem

aprofundar seus conflitos e relações de poder. Essas foram mencionadas de forma abstrata, na Unidade 2, quando se fez breves referências aos conflitos entre portugueses, índios, escravos, homens ricos e pobres nos municípios do Brasil-Colônia, sem propor atividades que investigassem essas relações na história da localidade do aluno. Além disso, conforme proposta dos PCNs, o livro sugeriu pesquisas sobre a organização das comunidades indígenas que viveram ou vivem na localidade dos alunos.

As unidades 1 e 4 exemplificaram especificidades nas origens dos municípios brasileiros sem aprofundar sua relação com o contexto histórico mais geral. Na unidade 2, foram propostas atividades para o aluno localizar a origem de seu município e de outros mencionados no livro em uma linha do tempo construída conforme a periodização tradicional da história político-administrativa do Brasil, no entanto, esses períodos históricos foram apenas citados e não analisados historicamente.

A introdução da Unidade 2 reproduz os Estudos Sociais ao sugerir a produção de cartazes sobre a comemoração do aniversário da cidade que destaquem o ano de fundação do município, sua bandeira, sem análises mais processuais. Também ao solicitar dados isolados sobre a administração municipal da localidade que o aluno habita: nomes daqueles que ocupam os cargos do executivo e do legislativo, a que partidos políticos pertenciam, tempo de mandato, direitos e deveres dos eleitores, exemplos de leis. A permanência dos Estudos Sociais também se verifica em atividades da Unidade 3 que propõem o levantamento de exemplos de festas populares e pratos típicos do município, cujos significados e origens são tratados como mera curiosidade e não como traços culturais que ajudam a desenvolver noções de pertencimento.

A maioria das atividades de pesquisa sugerida no livro restringe-se ao levantamento de opiniões esparsas sobre a velocidade e a qualidade das mudanças do município, de lembranças de acontecimentos do passado, de experiências de migração e episódios de racismo, de exemplos da origem e da presença de diferentes atividades econômicas no município, de movimentos sociais como o dos sem-terra, do trabalho artesanal, de situações de desemprego na localidade habitada pelo aluno. Levantamentos que ficam circunscritos às menções individualizadas dos depoentes e às anotações de cada aluno, ao invés de serem relacionadas aos processos históricos experimentados no contexto regional, nacional ou mundial.

Enfim, o livro didático *Viver e aprender*, adotado em grande parte das escolas do Brasil na vigência do PNLD 2004, apresentava resquícios da tradição dos Estudos Sociais e tímidas

incursões pelas novas propostas de ensino da História Local, reinterpretando-a como ensino da história do local.

Nas escolas em que atuavam as quatro professoras que participaram da pesquisa, as propostas curriculares para o ensino de História na 3ª série baseavam-se, de forma direta ou indireta, na estrutura desse livro didático. Em duas delas (das professoras Ana e Cecília), a listagem de conteúdo reproduzia o índice do livro didático. A escola da Profa. Zilda não tinha uma proposta curricular fechada, mas no início do ano, as professoras junto com a supervisora combinaram seguir as habilidades e os conceitos avaliados no Proeb<sup>136</sup> e o livro didático adotado. A escola da Profa. Maura tinha uma proposta curricular antiga baseada na Proposta Curricular de Minas Gerais elaborada em 1993<sup>137</sup>. Por não concordar com ela, a professora organizou suas aulas no decorrer do ano a partir do livro didático, saltando algumas partes e acrescentando as datas comemorativas que ela considerava suficiente para ensinar aos alunos a história “mais distante” dos “grandes fatos”. Através do livro didático, eram abordadas questões do cotidiano dos alunos, as quais a professora acreditava serem as mais importantes para a formação dos alunos.

Essa convergência das propostas curriculares dos livros didáticos, dos cursos de formação continuada, para o ensino da História local nas séries iniciais, às vezes reinterpretado como *ensino da história do local*, levou-me a optar por examinar a apropriação docente do livro didático através do ensino dessa temática. Para isso, selecionei as aulas em que esse tema foi trabalhado, como foco principal, através do uso do livro, associado ou não a outros materiais didáticos. Através da análise descritiva das aulas ministradas por cada professora, foi possível perceber as seleções, (re)significações, transgressões que elas faziam dos textos e atividades propostas pelos autores do livro, criando, a partir daí, um ensino singular da história do local, conforme sua formação docente, seus múltiplos saberes, as fontes históricas acessadas, o envolvimento e interesse dos alunos.

---

<sup>136</sup> Conforme dados divulgados em: Simave – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação. Caed – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. *Revista do professor*. Juiz de Fora, 2003.

<sup>137</sup> MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Conteúdos básicos: ciclo básico de alfabetização à 4ª série do ensino fundamental*. 1993.

### 3.2- O uso do livro didático no ensino da História do Local

Para iniciar a análise sobre a apropriação docente do livro didático, apresentamos gráficos que sintetizam, em linhas do tempo, a presença do livro *Viver e aprender* nas aulas de História ministradas pelas professoras que participaram dessa pesquisa. O olhar panorâmico por eles possibilitado revela que as professoras utilizaram o livro de forma periódica, mas não linear e exclusiva, não se restringindo ao que nele estava definido como conteúdo a ser ensinado na 3ª série e nem às abordagens por ele propostas.

O GRAF. 8 relaciona o período em que cada professora ministrou aulas de História e aquele em que elas utilizaram o livro didático.

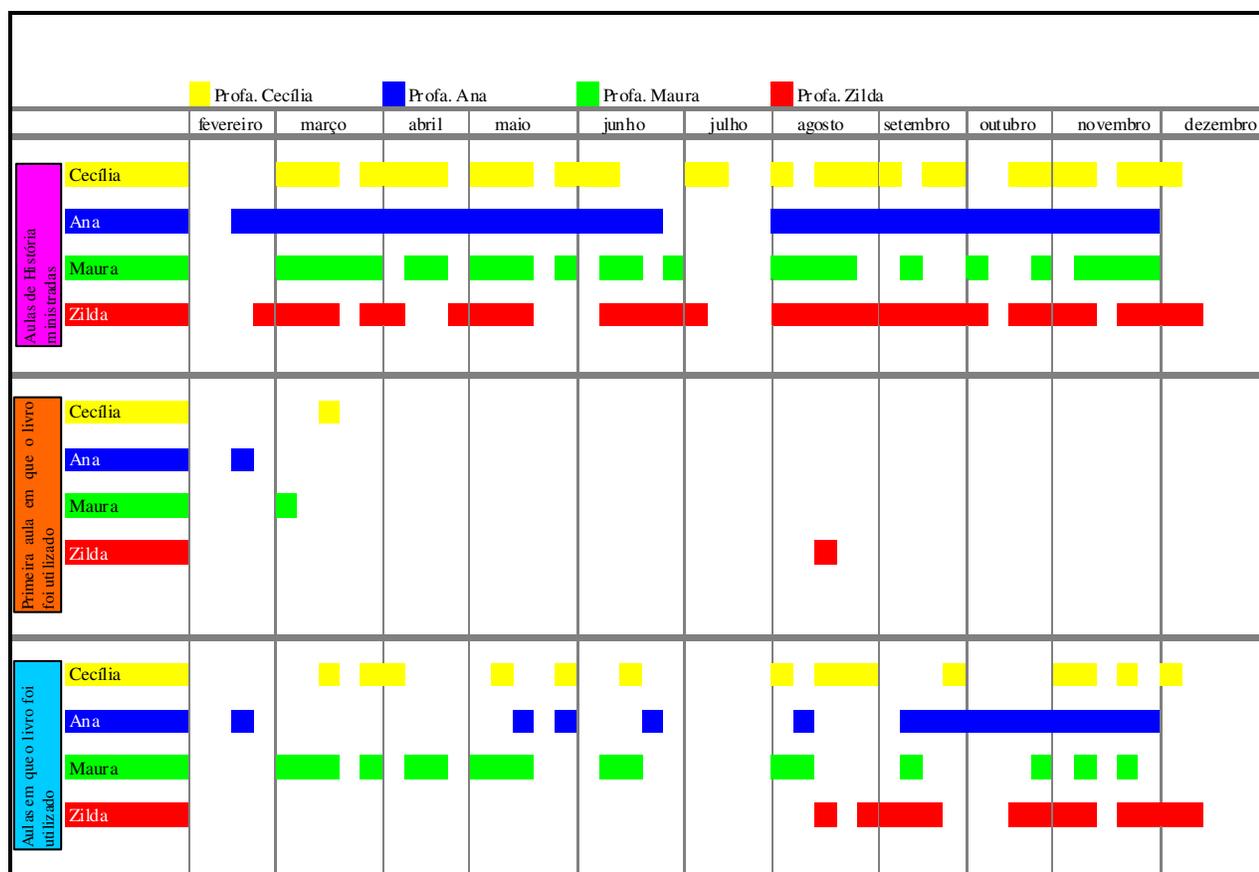


GRÁFICO 8 – Aulas de História e uso do livro *Viver e aprender*

Três das quatro professoras começaram a utilizar o livro didático já nas primeiras aulas de História do ano, mas não o fizeram em todas as aulas: havia períodos de utilização mais constante do livro e outros de interrupções. A Profa. Zilda trabalhou com ele apenas a partir do segundo semestre letivo, porque, conforme definido no início do ano entre a supervisora e as professoras da 3ª série, elas iniciaram o estudo de História pelo conceito de tempo, utilizando materiais

adaptados de livros didáticos do PNLD de anos anteriores, referentes a diversos níveis de ensino e séries.

Conforme quantificado na tabela a seguir, a frequência do uso do livro entre as professoras variou de 39% a 69,2% do total das aulas de História ministradas. As professoras Ana e Zilda foram as que menos utilizaram o livro *Viver e aprender História* em suas aulas: a Profa. Ana o fez em 16 de suas 41 aulas, e a Profa. Zilda em 13 de suas 32 aulas. A Profa. Cecília trabalhou com o livro em 48,5% de suas aulas, ou seja, em 16 das 33 aulas de História que ministrou. E a Profa. Maura foi a que utilizou o livro em mais aulas: 18 do total de 26.

TABELA 5 – Uso do livro *Viver e aprender* nas aulas de História

	<b>ANA</b>	<b>MAURA</b>	<b>CECÍLIA</b>	<b>ZILDA</b>
<b>Aula com o livro didático <i>Viver e aprender-História</i><sup>138</sup></b>	016 = 39,0%	018 = 69,2%	016 = 48,5%	013 = 40,6%
<b>Aula com outros livros didáticos do PNLD</b>	001 = 02,5 %	00	00	017= 53,1%
<b>Aula com outros materiais didáticos e fontes</b>	024 = 58,5%	008 = 30,8%	017 = 51,5%	002 = 6,3%
<b>Número total de aulas de História</b>	<b>041</b>	<b>026</b>	<b>033</b>	<b>032</b>

Apesar de não se restringirem ao livro didático para ministrarem suas aulas, as professoras o valorizavam como importante organizador de suas práticas e transmissor de conhecimentos, conforme demonstrou a análise da postura corporal das professoras e de seus alunos no momento de trabalhar o livro.

Conforme Goulemot, a relação estabelecida entre o corpo do leitor e o livro é norteadas por convenções e hábitos de leitura. Ele afirma que (1996, p. 109):

Há uma dialética inscrita na história do corpo e do livro. Impõe-se-nos [...] atitudes de leitor: [...] leituras profundas (a cabeça entre as mãos), leituras ausentes (Jean Lourrain, a face carregada, displicentemente alongado sobre seu sofá). Sujeitaremos-nos a modelos, a uma tipologia dos atos de leitura [...], veiculados por todas as formas de iconografia pública e da instituição escolar. As relações com o livro, isto é, a possibilidade de constituir sentido, dá-se por meio dessas atitudes de leitor. Inversamente, o livro, tomado como gênero, dá a

<sup>138</sup> Aulas em que a professora utilizou o livro didático *Viver e aprender História* sozinho ou com o apoio de outro material didático.

posição de sua leitura [...]. O livro indica com frequência (ou incita a escolher) o lugar de sua leitura [...].

As convenções de leitura do gênero didático, escrito, editado, distribuído para transmitir um saber que se selecionou como aquele válido para ser trabalhado em uma situação formal de ensino-aprendizado, indicam que ele deve ser lido “em uma postura de estudo e saber” (Chartier, 1999, p. 79-81), dentro do espaço da sala de aula.

Ao observar as fotos que produzi durante a pesquisa etnográfica, com um olhar em busca dessa relação corpo e livro, identifiquei fotos que congelaram posturas corporais que revelavam como as professoras respeitavam o valor dos saberes impressos no livro didático: elas o liam, sentadas ou em pé, em uma posição que transmite a idéia de seriedade e respeito. Com o livro nas mãos, elas olhavam para os alunos com ar de autoridade e de quem quer toda a atenção para o que está sendo lido.



**Ilustração 12 - Prof. Cecília trabalhando o livro de História com seus alunos de 3ª série. Foto de Aléxia Pádua Franco, 15/03/2005.**



**Ilustração 13 - Prof. Zilda trabalhando o livro didático do PNLD com seus alunos de 3ª série. Foto de Aléxia Pádua Franco, março de 2005.**



**Ilustração 14 - Prof. Ana lendo e comentando texto da Unidade 3 do livro *Viver e aprender História*. Foto de Alécia Pádua Franco, 19/09/2005.**



**Ilustração 15 – Prof. Maura lendo a introdução do livro didático de História (p.3) para seus alunos. Foto de Alécia Pádua Franco, 01/03/2006.**

Os alunos utilizavam-no em uma posição de estudo, com cadernos de anotações ao lado:



**Ilustração 16 – Aluno da Prof. Maura realizando atividades com o livro de História. Foto de Alécia Pádua Franco, 22/02/2005.**



**Ilustração 17 – Alunos da Prof. Maura realizando atividades com o livro de História. Foto de Alécia Pádua Franco, 09/06/2005.**

Quando algumas crianças resistiam a seguir a posição convencional de leitura, ficando de lado na carteira, deitando em cima livro<sup>139</sup> ou transformando-o em um brinquedo de girar na ponta dos dedos, a professora chamava sua atenção, tentando restituir o lugar de saber do livro didático, numa atitude semelhante à lembrada por Goulemot (1996, p. 109): “Quando era criança, as senhoritas da escola privada onde fui educado, nos falavam de uma atitude digna, respeitosa para ler, levemente apoiado sobre a mesa, as costas retas, sendo o relaxo denunciado como uma forma de desprezo pela cultura”.

No entanto, mesmo com a preocupação de mostrar a autoridade do livro para transmitir saberes elaborados, as professoras não efetivavam tudo o que ele determinava: mudavam a

<sup>139</sup> Ver postura de alunos na ilustração 15.

sequência proposta dos conteúdos, excluía assuntos e atividades, não realizavam todas as atividades conforme sugerido pelos autores. Em termos gerais, elas se apropriavam do livro a partir de referenciais próprios das suas experiências profissionais: planejamento geral da escola (Profa. Zilda), material didático utilizado em anos anteriores (Profas. Maura e Ana), referenciais metodológicos que mais dominava (Profa. Cecília). Quase nunca, elas, com exceção da Profa. Zilda, baseavam-se nas instruções dos exemplares dos professores, desenvolvendo e corrigindo as atividades propostas a partir de seus próprios conhecimentos e métodos de ensino.

Como afirma Chartier (2001, p. XIII), ocorria “um paradoxal entrecruzamento de restrições transgredidas e de liberdades restringidas”. Também como argumenta Munakata (2002, p. 91), “o professor carregando livro não é imagem estereotipada de sua deficiência a ser compensada com muleta, mas a afirmação da sua distinção profissional!”.

Essas análises relativizam a constatação feita por Nunes (2001, p. 205-206), a partir de pesquisa feita nos anos de 1990, de que os livros didáticos eram definidores dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos e preponderantes na organização dos currículos. Os livros estavam presentes nas aulas de História, mas sem um papel tão determinante e exclusivo, como se pode observar melhor no GRAF. 9, que elenca as temáticas trabalhadas pelas professoras, os períodos do ano em que foram estudadas e os materiais didáticos que foram utilizados em cada aula: o livro didático do PNLD/2004 adotado na escola, outros livros didáticos do PNLD ou outros suportes didáticos (vídeos, fotos, textos e desenhos copiados de livros didáticos produzidos fora do circuito do PNLD ou de apostilas e livros produzidos por diferentes professores de Uberlândia).

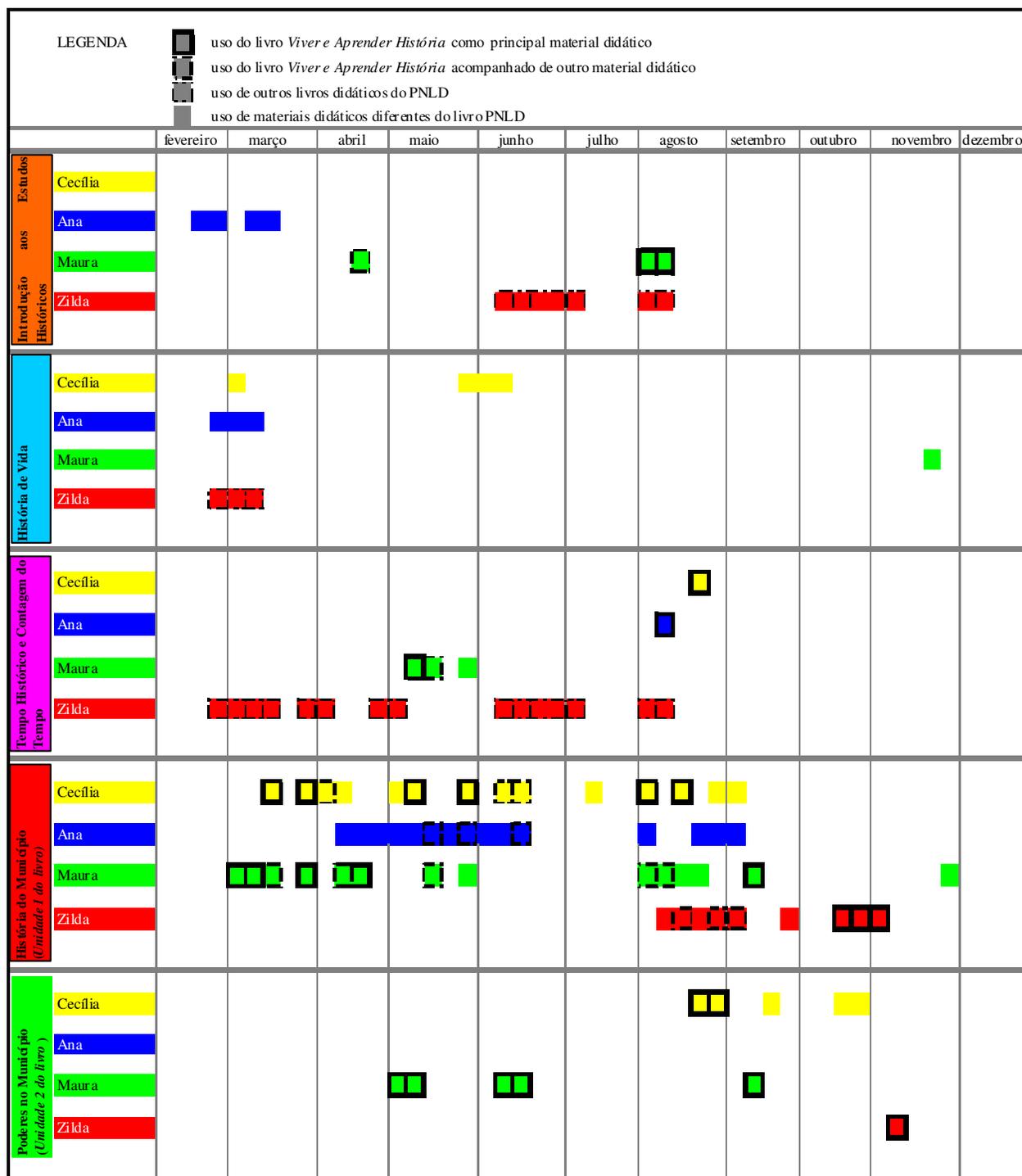
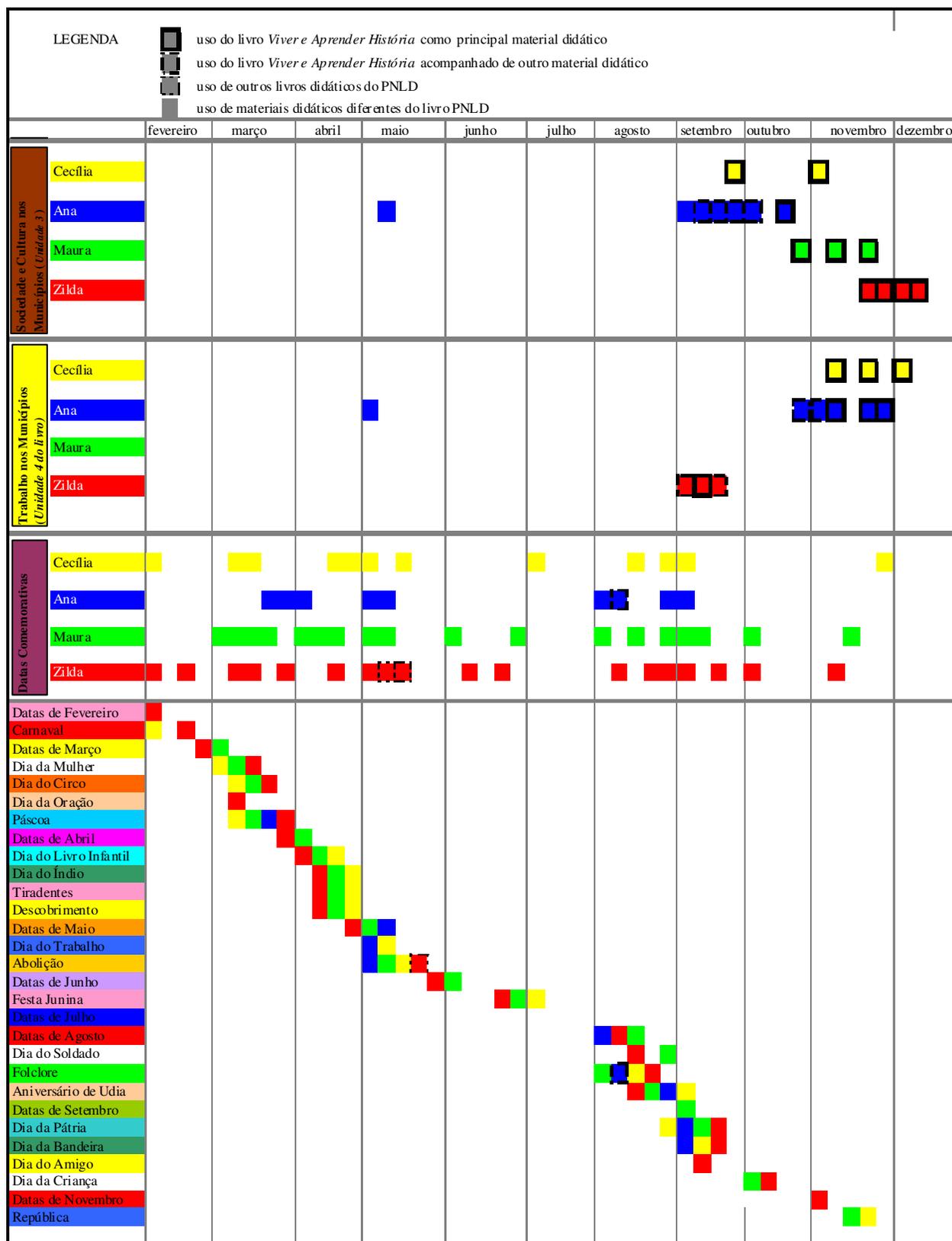


GRÁFICO 9 – Temas trabalhados em aulas de História e material didático utilizado



Continuação do GRÁFICO 9 – Temas trabalhados em aulas de História e material didático utilizado

As professoras trabalharam temáticas bem semelhantes ao longo do ano de 2005, entre as quais aquelas relacionadas às quatro unidades do livro *Viver e aprender História* 3. No entanto, faziam-no em momentos diferentes, com dinâmicas, ritmos, abordagens e materiais didáticos variados. Complementavam os textos do livro com informações de outras fontes, adaptavam as atividades nele propostas ao método de ensino que tinham mais hábito de desenvolver. Mesclavam o ensino da história do município, proposto no livro da 3ª série, com o estudo de outras temáticas não presentes no livro: a história de vida dos alunos, a noção de tempo histórico, as datas comemorativas que, mantendo a tradição dos Estudos Sociais, eram trabalhadas mês a mês conforme as comemorações de cada época.

Nesse levantamento temático mais geral, a resposta a uma das questões da pesquisa já começou a ser esboçada: se a adoção de livros avaliados pelo PNLD, conforme critérios que pretendiam romper com o tradicional ensino de Estudos Sociais, garantia que isso acontecesse em sala de aula. Mesmo que a edição do *Viver e aprender* aprovada pelo PNLD 2004 não abordasse as datas comemorativas como tinha sido feito na edição anterior que foi excluída do PNLD 1997/1998, as professoras continuavam a trabalhar essa temática tão presente na sua vida escolar como estudante primária, na sua formação docente inicial no magistério e nos primeiros anos de sua carreira quando os Estudos Sociais ainda faziam parte do currículo das primeiras séries do ensino fundamental. A eliminação dessa temática das prescrições curriculares dos cursos de formação continuada das professoras, dos livros didáticos não os eliminou da sala de aula, pois os múltiplos saberes docentes acumulados durante toda a vida pessoal, escolar e profissional das professoras, além de acolherem novas propostas, também mantêm antigos hábitos. Em relação ao ensino da história do local, além dele não ter sido o único realizado nas aulas de História ministradas pelas professoras que participaram da pesquisa (entre elas, essa temática ocupou de 50% a 81% das aulas), ele também não se limitou aos textos e atividades do livro *Viver e aprender História* da 3ª série, conforme quantificado na tabela abaixo.

TABELA 6 – Materiais didáticos utilizados nas aulas sobre História do Local

	ANA			MAURA			CECÍLIA			ZILDA		
<b>Aulas sobre História do Local</b>	25 (61% do total de aulas de História)			21 (81% do total das aulas de História)			23 (70% do total das aulas de História)			16 (50% do total das aulas de História)		
<b>Material Didático utilizado</b>	<i>Viver e aprender</i> <b>13 aulas</b> (52%)		Outros	<i>Viver e aprender</i> <b>17 aulas</b> (81%)		Outros	<i>Viver e aprender</i> <b>16 aulas</b> (70%)		Outros	<i>Viver e aprender</i> <b>13 aulas</b> (81%)		Outros
	Princi- pal <sup>140</sup>	Comple- mentar <sup>141</sup>		Princi- pal	Comple- mentar		Princi- pal	Comple- mentar		Princi- pal	Comple- mentar	
	04	09	12	12	03	2	13	03	7	9	4	3

Além de não utilizarem o livro em todas as aulas, as professoras, quando o fizeram, muitas vezes, trabalharam-no em conjunto com materiais didáticos e fontes históricas de diferentes origens:

- Relatos orais das próprias professoras sobre suas memórias da infância vividas na cidade de Uberlândia e em outras cidades de Minas onde nasceram. As professoras Maura e Cecília foram as que mais relataram memórias sobre o passado da cidade, pois nasceram em Uberlândia, em 1954 e 1961, respectivamente; a Profa. Ana relembra sua infância no norte de Minas, onde nasceu em 1964, e o passado mais recente de Uberlândia para onde se mudou nos anos de 1990; a Profa. Zilda, nascida em 1958, na cidade em Vazantes, MG, por ter-se mudado para Uberlândia há apenas quatro anos, afirmava pouco conhecer o passado da cidade.
- Livros, revistas, panfletos produzidos por políticos, órgãos públicos e empresas, que foram elaborados para destacar a contribuição da elite para o progresso do município, através de dados sobre sua fundação, de inventários de instituições e leis por ela criadas, de biografias da trajetória pessoal, familiar e profissional de políticos e empresários, além de dados socioeconômicos e demografias do presente: folhetos, revistas e documentários em vídeo produzidos por órgãos da Prefeitura Municipal e por empresas locais, além dos símbolos cívicos do município (hino e bandeira).

<sup>140</sup> O termo *principal* indica que o livro *Viver e aprender História* foi utilizado como principal recurso didático durante a aula.

<sup>141</sup> O termo *complementar* indica que o livro *Viver e aprender História* foi utilizado para enriquecer ou complementar outro material didático trabalhado na aula.

– Fontes expostas na Mostra *Nossas raízes* do Museu Municipal, que “retrata lances da formação de Uberlândia no período de ocupação da região, do início do século XIX até 1908”<sup>142</sup>, narrando, por meio de imagens, maquetes, pequenos textos e objetos, o confronto entre índios e bandeirantes, o trabalho nas primeiras fazendas, a estrutura física do primeiro bairro.



**Ilustração 18 - Alunos da Profa. Ana e da outra turma de 3ª série da sua escola, no Museu Municipal de Uberlândia, durante aula do dia 6 de junho de 2005. Foto de Aléxia Pádua Franco, 06/06/2005.**



**Ilustração 19 - Alunos da Profa. Zilda e da outra turma de 3ª série de sua escola, no Museu Municipal de Uberlândia, durante aula do dia 25 de agosto de 2005. Foto de Aléxia Pádua Franco, 25/08/2005.**

<sup>142</sup> MUSEU MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. *Mostra Nossas Raízes*. Secretaria Municipal de Cultura, Uberlândia, 2000. p. 3.

- Fotos antigas da cidade retiradas do jornal *Correio de Uberlândia*<sup>143</sup>, que as publica, com frequência nas seções “Álbum da cidade” e “Arquivo”, e também nas edições de comemoração do aniversário da cidade.

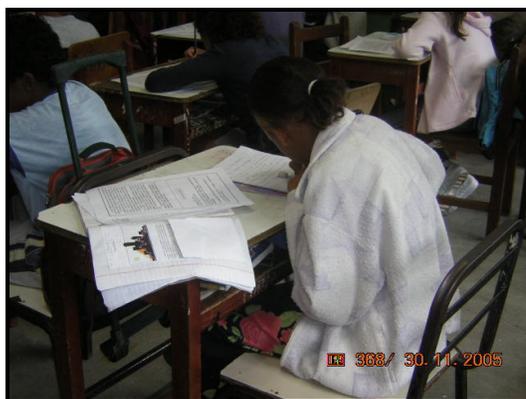


**Ilustração 20 - Profa. Ana e sua aluna, em aula de História de 24 de fevereiro de 2005, quando foram trabalhadas fotos antigas do município de Uberlândia. Foto de Aléxia Pádua Franco, 24/02/2005.**

- Textos produzidos por outras professoras das escolas públicas de ensino fundamental de Uberlândia, com base em revistas publicadas pelos órgãos públicos, em livros publicados pelos memorialistas da cidade (antigos professores, advogados, políticos e jornalistas) e em produções acadêmicas mais recentes produzidas por alunos e professores dos cursos de graduação e pós-graduação de História<sup>144</sup>, Economia, Geografia da UFU e divulgadas nos periódicos científicos publicados pela editora da universidade.

<sup>143</sup> Criado em 1938, pelo produtor rural Osório João Junqueira. Nos seus 70 anos de existência, teve vários acionistas ligados a elite rural e urbana da cidade. Atualmente, o Grupo Algar (grande grupo empresarial da cidade que atua, principalmente, na área das telecomunicações) mantém o seu controle acionário. Em sua história, o jornal teve vários nomes: *Correio de Uberlândia* (1938-1990), *Correio do Triângulo* (1991-1994), *Correio* (1995-2006), *Correio de Uberlândia* (2007).

<sup>144</sup> O curso de História foi criado em 1964, no âmbito da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, na época da criação da Universidade Federal de Uberlândia, em 1969, uniu-se às outras faculdades isoladas que existiam na cidade, as quais foram federalizadas em 1978. Inicialmente, era um curso de licenciatura e, a partir de 1991, criou-se o bacharelado com opção para licenciatura. Nos anos 1990, foi criado o Mestrado em História e, em 2005, surgiu o Doutorado.



**Ilustração 21 - Aluna da Profa. Maura ao consultar texto produzido por professoras do Cemepe reproduzido pela professora e entregue para cada aluno colar no caderno.  
Foto de Aléxia Pádua Franco, 30/11/2005.**

As análises qualitativas de como as professoras se apropriaram, no ensino da história do município, do livro *Viver e aprender História*, cruzando-o com essas outras fontes e materiais didáticos, foram feitas a seguir, através da experiência realizada por cada professora. Antes de apresentar essas análises é importante fazer duas ressalvas.

A primeira refere-se à opção por não narrar essas experiências linearmente, ou seja, da primeira à última aula ministrada pela professora. Após construir um panorama geral das aulas em que cada professora trabalhou a história do município e em quais ela utilizou o livro *Viver e aprender*, analisei apenas aquelas em que a professora trabalhou o livro didático direta ou indiretamente e as organizei nem sempre conforme uma ordem cronológica, mas conforme elas permitiam a reflexão de como cada professora trabalhou as noções de sujeito, tempo e fonte histórica. Assim, na escrita a seguir, a menção ao trabalho que a professora realizou em uma mesma aula, com um mesmo texto, aparece em diferentes partes. Isso não significa que a professora trabalhou o texto de forma fragmentada em várias épocas do ano, mas que através de seu trabalho com um mesmo texto foi possível analisar diferentes questões que, na construção da análise das aulas, não foi possível abordar ao mesmo tempo.

A segunda ressalva diz respeito à opção de primeiro analisar a experiência de cada professora em separado para, no final, construir considerações gerais sobre as aproximações e diferenças encontradas na prática de cada uma delas. Essa escolha fez com que, às vezes, as descrições dos materiais didáticos e das abordagens feitas por uma professora se repetissem em outra. Mesmo assim, ela foi mantida porque, além do encadeamento dos estudos dos textos do livro ter sido singular em cada professora, às vezes, utilizando o mesmo material, as professoras

faziam abordagens diferentes, ou vice-versa, utilizando materiais diferentes construíam a mesma abordagem. Em síntese, foi a análise da organização peculiar das aulas de História de cada professora que me permitiu visualizar os aspectos mais comuns e gerais na apropriação docente do livro didático e considerei importante explicitar esse processo para não ocultar a complexidade do cotidiano escolar.

### **3.3- A apropriação do livro pela Profa. Ana: o cruzamento de diferentes fontes de saber no ensino da história do local**

A Profa. Ana trabalhou a história do município durante 25 aulas (61% das aulas de História do ano letivo) que aconteceram ao longo de todo o ano, intercaladas por estudos de outros temas como datas comemorativas, história de vida dos alunos, noções gerais de tempo, sujeito e fonte histórica. Nessas aulas, enfocou-se o modo de vida dos índios caiapós que habitavam a região antes da chegada dos bandeirantes, a formação do povoado a partir da chegada de sesmeiros, a transformação do povoado em município no século XIX e a organização do trabalho nessa época, as características sociais e culturais dos primeiros bairros, a cronologia dos acontecimentos político-administrativos e da criação de empresas e serviços públicos nos séculos XIX e XX, as atividades econômicas desenvolvidas no município desde sua origem até os dias de hoje, a preservação de suas fontes históricas no Museu Municipal, a formação étnica dos habitantes e seus movimentos migratórios, além de dados populacionais, turísticos e econômicos de Uberlândia no século XXI.

No decorrer desses estudos, o livro *Viver e aprender História* foi trabalhado em 52% das aulas, na maioria das vezes, como material complementar a outros recursos didáticos. Sua primeira utilização aconteceu na primeira aula de História ministrada no 14º dia letivo, quando a professora, através da observação da capa, contracapa, folha de rosto e sumário, destacou o título do livro, seus editores, a biografia de seus autores e seu sumário:

*P<sup>145</sup> = O livro é tão importante que muitos participam de sua confecção: autores, editores, etc. Vamos, com ele, conhecer o que é um município e depois vamos conhecer o nosso. Para isso, não usaremos só o livro, pois nele há mais informações de municípios de outras regiões do Brasil. O livro é fininho para podermos ler outros materiais sobre Uberlândia.*

---

<sup>145</sup> A letra *P*, acompanhada de um texto em itálico, representa a fala da professora durante a aula. Essa fala não foi transcrita literalmente, pois como explicado no subtítulo 1.3 do Capítulo I, as aulas não foram gravadas, mas registradas em um diário de campo, onde eu anotava, de forma aproximada, os diálogos entre a professora e seus alunos.

Ao ler os títulos e subtítulos de cada capítulo, a professora foi resumindo o que os alunos descobririam através de cada um deles:

*P= No Capítulo 1, “História e Municípios”, vamos pensar se Uberlândia começou como é hoje: cheio de casas e prédios. No Capítulo 2, “História e poderes no Município”, vamos fazer críticas construtivas sobre nossos políticos, mas usaremos mais o livro de Geografia que tem um capítulo sobre o mesmo tema. No Capítulo 3, “Convivendo em sociedade”, vamos aprender que precisamos conviver bem com nossos vizinhos, conversando e não brigando para resolver os problemas. Vamos entender que o Brasil e Uberlândia se formaram com a chegada de muitos imigrantes e por que, hoje em dia, muitos estão emigrando. No Capítulo 4, “Vida e trabalho nos Municípios”, vamos trabalhar o livro de História junto com o livro de Geografia para conhecermos as atividades econômicas que são desenvolvidas em nossa cidade.*

Nessa leitura inicial, a professora abriu possibilidades para que os alunos conhecessem o livro em sua totalidade e o seu significado na dinâmica das aulas: a formação de seus autores, sua editora, sua relação com os livros didáticos das outras disciplinas, os temas nele abordados e a relação deles com os conteúdos de História a serem estudados no decorrer do ano. Essa dinâmica fazia parte de uma prática constante nas suas aulas – evitar o ensino de conteúdos fragmentados, através de comentários que alertavam os alunos para a relação entre os temas estudados tanto nas aulas de uma disciplina como entre as aulas das várias disciplinas.

Nesse sentido, a professora mencionou os limites do livro para o estudo da História do município de Uberlândia, a necessidade de complementá-lo com outros textos e fontes, suas opções de intercalar seu estudo com os do livro de Geografia que para ela enfocavam assuntos semelhantes, com abordagens e imagens muito parecidas, em uma adaptação aligeirada da edição do PNLD 2001, quando os conteúdos de História e Geografia ainda eram trabalhados de forma integrada, em um mesmo volume. Assim, explicou que, para não tornar o estudo repetitivo, a temática trabalhada através de um livro não seria trabalhada no outro<sup>146</sup>.

Apesar dessas ressalvas, a Profa. Ana também se preocupou em mostrar o valor do livro. Criou a justificativa dele ter poucas páginas por requerer pesquisas sobre a história de Uberlândia

---

<sup>146</sup> O início da Unidade 2 do livro de História era semelhante à segunda parte da Unidade 2 do livro de Geografia. Ambas falavam sobre a organização do governo nos municípios, nos dias de hoje. Depois o livro de História discutia como isso se dava no Brasil-Colônia, e o livro de Geografia refletia mais sobre a participação dos indivíduos no governo da cidade. A professora privilegiou a discussão do livro de Geografia. Na Unidade 4 dos livros das duas disciplinas escolares, foram abordadas as características das atividades econômicas desenvolvidas no município: agricultura, pecuária, extrativismo e indústria. O livro de História acrescentava uma breve discussão de como e quando essas atividades foram iniciadas no Brasil e sugeria pesquisas para analisar isso no município. Nesse caso, a professora privilegiou o trabalho com o livro de História.

para que os alunos não o desvalorizassem em relação aos outros que tinham mais páginas<sup>147</sup>. Além disso, ela, frequentemente, destacava, para seus alunos, a importância dos livros didáticos para os estudos escolares com frases como: “O livro é nosso amigo; [...] o autor pensou bem em vocês; sempre para o bem de vocês [...]; aprendemos com os colegas, com a professora e com o livro também”. Essa última frase revela a preocupação da professora de valorizar o livro sem referir-se a ele como o elemento central da aprendizagem e do planejamento de suas aulas. Nesse caso, ela afirmava: “Uso os livros didáticos, mas do meu jeito!”.

Mesmo que o livro didático não tenha sido utilizado em todas as aulas sobre a história do município, houve aproximações entre as abordagens e atividades propostas no livro e aquelas desenvolvidas pela professora através de outros materiais por ela coletados e organizados desde os anos de 1990, através de planejamentos e trocas de material com outras colegas de trabalho e cursos de extensão oferecidos pela UFU ou SEE.

Da mesma forma que o livro iniciava os estudos com uma dinâmica de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a localidade em que habitavam, a professora introduziu os estudos sobre a formação de Uberlândia com perguntas que tinham o intuito de levar os alunos a perceber a inserção da escola e do bairro deles no município, além de levantar suas hipóteses sobre a origem da cidade.

*P= O que vimos na última aula de História?* (Nas últimas aulas, a professora, por ocasião do aniversário da escola, havia estudado, com seus alunos, a história da instituição)

*A1<sup>148</sup> = A escola...*

*P= E a escola fica isolada? Onde fica?*

*A2= No bairro...*

*P= E o nosso bairro? É isolado? Lembrem-se da aula de Geografia...* (fixa planta de Uberlândia no quadro)

*Esses bairros formam o quê?*

*A2= A cidade!*

*P= É aí que eu queria que vocês chegassem! Vamos ver, a partir de agora, a formação desta cidade!*

*Uberlândia começou como é hoje: bonita, cheia de prédios?*

*A3= Não! Começou com fazendas, no meio do mato...*

*P= Onde ela começou?*

---

<sup>147</sup> Os livros de todas as disciplinas adotados na escola eram da *Coleção Viver e aprender*: enquanto o de História tinha 80 páginas, o de Português e Matemática tinham mais de 200 páginas, o de Ciências tinha 176 páginas e o de Geografia 110 páginas.

<sup>148</sup> A letra A, acompanhada de um texto em itálico, representa a fala de um aluno ou de uma aluna. O número que acompanha a letra diferencia a fala de um aluno da de outro. Apesar das turmas observadas terem, em média, 32 alunos, poucos, e sempre os mesmos, participavam oralmente das aulas. Por isso, os números que seguem a letra A não vão além dos 10.

A4= *No centro...*

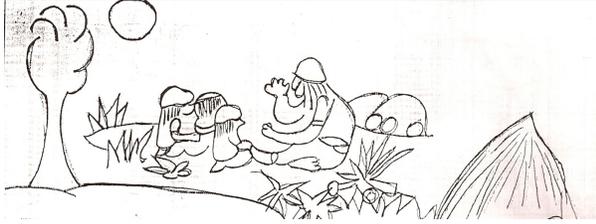
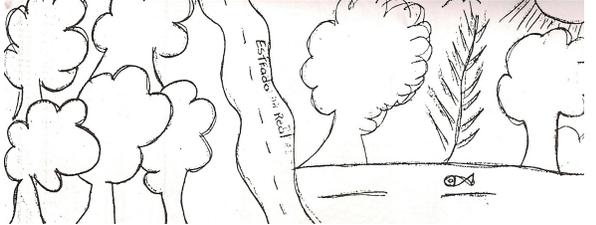
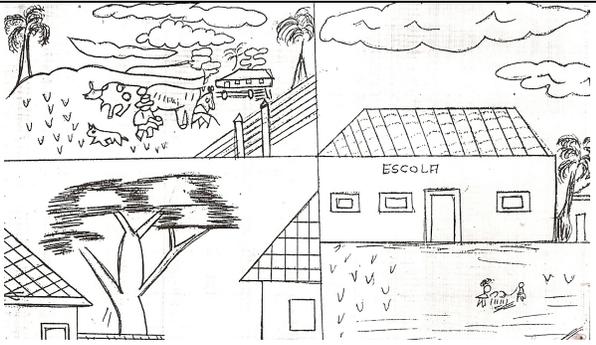
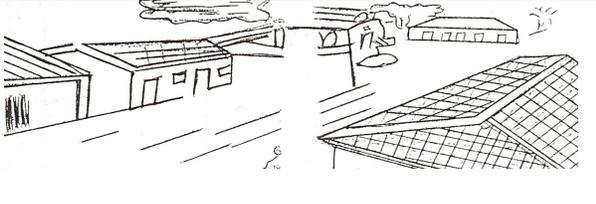
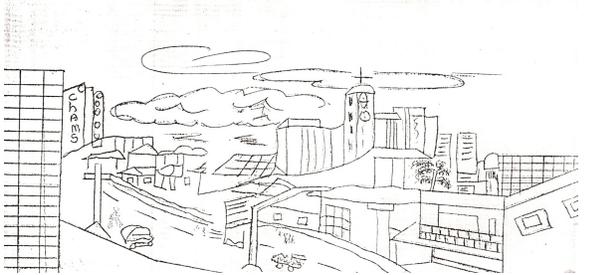
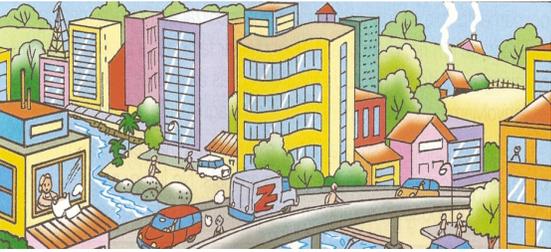
P= *Então é isso que nós vamos estudar. Como Uberlândia se formou!*

Enfim, a professora fez um trabalho de introdução semelhante ao que o livro sugeria na seção “Para começar”, da Unidade 1 (p.6): reconhecimento de que o lugar onde as crianças moravam pertencia ao município, levantamento de suas hipóteses sobre a formação da cidade. Semelhança que não ocorreu por acaso, mas devido à circulação, no meio educacional, principalmente, a partir da década de 80 do século XX, de métodos de ensino que defendem uma participação ativa do aluno no processo de elaboração dos saberes, além da mera transmissão de conhecimentos. Métodos apropriados pelos gestores do MEC, por autores de livros e pelas professoras no cotidiano escolar.

Outra aproximação ocorreu na preocupação tanto do livro quanto da professora de propor, após os estudos sobre a origem do município, uma atividade em que os alunos deveriam organizar e sintetizar os conhecimentos adquiridos sobre a formação e transformação do município. O livro, na Seção “*Para terminar*”, da Unidade 2 (p. 39), sugeriu a escrita pelos alunos de um texto sobre a história do município, a partir das informações a que já tinham tido acesso. A professora encaminhou a elaboração de uma história em quadrinhos sobre o processo de formação de Uberlândia, desde a ocupação, pelos bandeirantes, das terras antes habitadas pelos índios Caiapós, construção das primeiras fazendas, da vila até os dias de hoje. As ilustrações, elaboradas pela professora nos anos de 1990, quando ainda trabalhava em outra escola estadual, foram entregues prontas para os alunos que as colorissem e criassem textos para elas baseados no que já haviam estudado.

Além dessa semelhança na proposição de uma atividade de síntese pelos próprios alunos, as ilustrações criadas pela professora eram parecidas com as do livro, apresentadas no texto sobre a origem do município (p. 7-8), conforme pode ser observado na TAB. 7.

TABELA 7 – Comparação de ilustrações da Profa. Ana e do livro *Viver e aprender História*

Desenhos elaborados pela Profa. Ana	Ilustração do livro <i>Viver e Aprender História</i> , p. 7-8
	
	
	
	
	

Essas imagens representam o processo de urbanização da paisagem natural, focando a mudança do espaço e deixando em segundo plano as pessoas que o construíram e suas relações

sociais. Essa representação das transformações espaciais do município, conforme Samuel (1989/1990, p. 224-225), é comum nas análises feitas, por vários historiadores, em fontes iconográficas dos municípios:

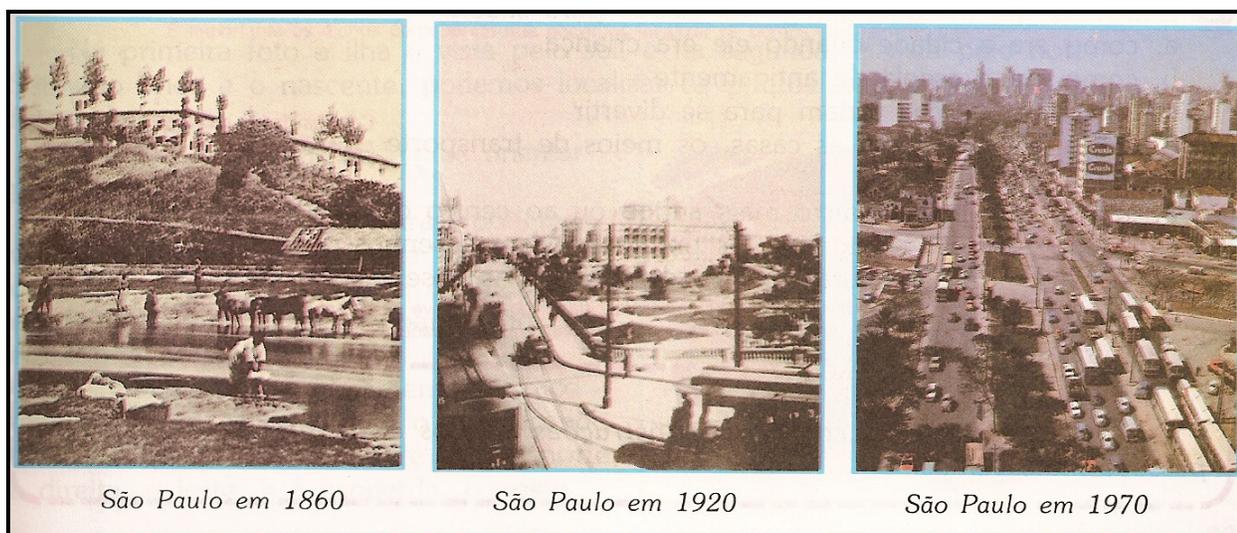
Nos últimos anos, historiadores locais têm invocado evidências visuais [...]. Uma preocupação dominante tem sido a construção da paisagem e a análise da localização das indústrias, a moradia e do comércio. A dificuldade com esse tipo de trabalho está no fato de ele ser quase recompensador demais, fazendo com que a atenção do historiador seja desviada das pessoas para o local. [...] continuidades estruturais podem ser enfatizadas, enquanto, ao mesmo tempo, se reconhece o desenvolvimento e a mudança. Apesar da acumulação de detalhes, no entanto, é possível que o povo permaneça escondido. [...] o local do trabalho é carinhosamente reconstruído, mas os próprios trabalhadores podem permanecer como meras sombras, diminuídos pelo ambiente físico.

A presença de semelhanças entre o livro e as atividades da professora remete a duas reflexões. Primeiramente, percebi que o livro não desencadeou mudanças no trabalho da professora, até porque ela já realizava, em anos anteriores, atividades próximas àquelas por ele propostas, elaboradas no trabalho com outras professoras, a partir de cursos de extensão oferecidos por professores da UFU. Tal fato, apesar de frustrar um dos objetivos do PNLD de distribuir livros que “contribuam para a formação e atualização do professor” (BRASIL, 2003, p.29), condiz com a estratégia mercadológica expressa pelos editores da coleção *Viver e aprender*<sup>149</sup>, que é a de evitar grandes inovações que poderiam causar estranhamento nas professoras e uma possível rejeição do livro no processo de escolha. Isso expressa como a produção e a apropriação de um livro são desenvolvidas em uma teia complexa de relações estabelecidas entre autor, editor, políticas públicas educacionais e saberes e práticas docentes.

Além disso, o fato da professora, em 2005, basear seu trabalho em materiais criados nos anos de 1990, quando se intensificaram os debates acerca das novas tendências do ensino de História, quase não acrescentando nada de novo a eles, significa uma estagnação. Estagnação presente não apenas no trabalho da professora, mas também em livros didáticos que, há décadas, representam a história da cidade, de seu desenvolvimento, através das mudanças em sua paisagem natural. O livro *Viver e aprender*, por exemplo, desde a sua primeira edição, elaborada no início do ano 90, reproduz imagens nesse sentido, como se pode observar a seguir.

---

<sup>149</sup> Ver Capítulo II, item 2.1, “O contexto de adoção do livro”.



**Ilustração 22 - Imagens retiradas do livro da 3ª série da coleção *Viver e aprender Estudos Sociais*, PNLD 1997/1998, p. 21**

Essas fotos utilizadas na edição do PNLD 1997/1998, no capítulo *A história do município* (p. 21), focam as mesmas cenas representadas nos desenhos da edição do PNLD 2004, mostradas na TAB.7: de um ambiente bem rural à progressiva urbanização, onde a ação dos sujeitos aparece apenas como coadjuvante. A edição do PNLD 2001, no capítulo “*Cada município tem sua história*” (p. 69-70), repete essas mesmas fotografias, acrescentando uma foto de 1997.

As aproximações entre as aulas planejadas pela professora e as imagens, atividades e abordagens propostas no livro, mesmo quando a professora não as utilizava, também ocorriam nas aulas em que ela o fazia, apesar de não seguir à risca as sugestões dos autores. Exemplos foram desenvolvidos a seguir.

Após explicar a formação de Uberlândia, por meio de textos escritos por professores de outras escolas da cidade, da apresentação de fotos antigas e de sínteses históricas publicadas em revistas da Prefeitura, a Profa. Ana trabalhou as diferenças e semelhanças entre a história de Uberlândia e de outras cidades brasileiras, através da leitura de dois textos do livro *Viver e aprender*: “*A história de um município*” (p. 10-12) que cita trechos de um relato sobre a formação de Salvador e um poema de Manuel Bandeira, “*Evocação de Recife*” (p. 37-38), em que o poeta recorda o passado da cidade em que viveu sua infância.

O jogo de perguntas e respostas estabelecido pela professora com seus alunos durante a leitura comentada do texto que relatava “como começou a se formar a cidade de Salvador, fundada em 1549”, iniciou-se com a identificação das aulas em que a turma havia trabalhado

algumas das fontes históricas citadas pelo autor do livro como importantes para conhecermos a história de um lugar:

*P= Neste texto estamos falando sobre nosso município?*

*A1= Não! É do município de Salvador.*

*P (depois de ler a frase “Para conhecermos a história de um município podemos, entre outras coisas, conversar com pessoas, ver fotografias antigas ou pesquisar documentos escritos”) = Já fizemos isso? Já conversamos com pessoas para conhecer a história? Qual?*

*P (depois de esperar um pouco a resposta dos alunos e eles não lembrarem) = Conversamos com D. Flora (servente da escola aposentada) sobre a escola, quando comemoramos o seu aniversário. Vimos fotografias antigas?*

*A2= Sim! Da escola, nossa, de Uberlândia...*

*P= Pesquisamos documentos escritos?*

*A3= Certidão de nascimento (no início do ano, alunos procuraram dados sobre sua história nesse documento).*

*P= Só tem esse?*

*P (após ler o segundo parágrafo que diz “com base em suas descobertas, algumas pessoas escrevem obras sobre a história do município) = Vimos obras sobre a história de Uberlândia que algumas pessoas escreveram?*

*A (silêncio)*

*P= Texto da prova<sup>150</sup>, texto sobre a organização do trabalho em Uberlândia<sup>151</sup>...*

*P (depois de ler o terceiro parágrafo do texto do livro que afirma “Leia o texto a seguir. Nele, a autora relata como começou a se formar a cidade de Salvador, que foi fundada em 1549”) = Já vimos como Uberlândia se formou. Então agora vamos ver a história de outra cidade.*

*A1= Toda cidade tem sua história.*

*P (depois de ler os parágrafos do texto que falam que Salvador formou-se a partir de uma vila formada perto de canaviais e cresceu com a chegada, em navios, de colonos, soldados e funcionários públicos portugueses) = Viram? O texto está falando de Salvador... Ele surgiu diferente de Uberlândia... Em Salvador, os portugueses chegaram pelo mar, de navio...*

*A4= Aqui eles chegaram de avião, carro...*

*P= Não gente! Atenção! Na época da formação de Uberlândia não tinham esses meios de transporte. Chegaram de carroça, cavalo... Viram como muitas cidades foram crescendo com a chegada dos portugueses... Mas crescem diferentes, com a chegada de famílias diferentes.*

---

<sup>150</sup> AQUINO, Irene Batista Rizza e PACHECO, Márcia Arantes Buatti (Org.). *Coletânea de informações sobre Uberlândia*. Uberlândia: Escola Municipal Professor Sergio de Oliveira Marques, 1999. Intitulado “História de Uberlândia”, o texto, cujo narrador é um *curumim*, organiza uma cronologia da formação da cidade de 1722 a 1929, destacando as ações de bandeirantes, sesmeiros e, principalmente, Felizberto Carrejo (fundador oficial da cidade).

<sup>151</sup> DEGANI, Romilda de Novais e NUNES, Silma do Carmo. *Experiências no ensino de História nas séries iniciais do 1º grau*. Uberlândia: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, 1994. pp. 55-57. Intitulado “A organização do trabalho em nossa região: de trabalhadores escravos a trabalhadores livres”, o texto resume a utilização da mão-de-obra escrava negra em todo o Brasil desde o século XVI, seu uso em Minas Gerais (nas minas) e em Uberlândia (quantidade de trabalhadores escravos no século XIX, sua procedência, os trabalhos que passaram a realizar após a abolição da escravatura, a importância de seu trabalho para o crescimento da cidade).

A Profa. Ana procurou romper com o localismo elencando diferenças e semelhanças na origem de Salvador e Uberlândia. No entanto, referiu-se a essas cidades em um tempo vazio, descontextualizado temporal e espacialmente, como se Uberlândia e Salvador tivessem se formado no mesmo momento da colonização do Brasil. Enfim, mencionou diferenças sem trabalhar relações de causalidade, destacando aquelas mais evidentes e superficiais, sem confrontá-las em relação ao contexto histórico em que cada uma se formou.

Na continuação da leitura do texto, a professora destacou o trecho que abordava a participação de muitas pessoas no processo de formação de uma cidade, abandonando a representação do espaço urbano realizada nas imagens da história em quadrinhos, a qual colocava em segundo plano a ação dos sujeitos, apesar de manter o enfoque descontextualizado:

*P (após ler os parágrafos do texto que falam dos diferentes profissionais que participaram da formação de Salvador: soldados, juiz, cobradores de impostos, padres, ferreiros, pintores, barbeiros, quitandeiros, boticários, vendedores...) = Igual em Uberlândia, foram necessários vários profissionais para a formação de Salvador. Lembram? Toda cidade precisa de gente para fazê-la crescer.*

Quando a professora falou “lembram”, referiu-se a aulas anteriores em que ela comentou, além da ação do fundador oficial da cidade, a participação de outros grupos sociais (negros escravos ou libertos, funcionários da prefeitura, contribuintes) na formação e desenvolvimento de Uberlândia. Essa abordagem apropriou-se superficialmente das novas tendências do ensino de História que sugerem que, para romper com o ensino que valorizava apenas a ação da elite, é importante focar a multiplicidade de sujeitos que constroem a história. Digo superficialmente, porque ao fazerem isso tanto a professora quanto os autores do livro privilegiaram a colaboração entre os múltiplos sujeitos e colocaram em segundo plano os seus conflitos.

O livro salienta a cooperação de diferentes pessoas para o crescimento de Salvador e dos municípios em geral (Unidade 1), a responsabilidade de todos os cidadãos na organização política dos municípios (Unidade 2), a formação da sociedade brasileira através do encontro de várias etnias e da chegada dos imigrantes (Unidade 3), a contribuição de trabalhadores de diferentes setores econômicos para garantir a sobrevivência de cada indivíduo e o desenvolvimento das cidades (Unidade 4). No entanto, refere-se aos conflitos sociais em poucas e esparsas perguntas ou comentários. Na Unidade 3, para finalizar os estudos sobre a composição étnica do Brasil, propõe aos alunos: “Discuta com seus colegas e o professor a seguinte questão: na sua opinião [Sic], há conflitos entre os diferentes grupos étnicos que formam a sociedade brasileira? Justifique sua resposta” (p. 48). Na Unidade 4, ao abordar as atividades agrícolas e industriais no

Brasil, cita os atuais movimentos dos trabalhadores rurais por uma distribuição mais justa das terras (p. 68-69) e dos operários no início do século XX e nos dias de hoje por melhores condições de trabalho.

A professora mencionou conflitos em outras situações. Durante uma aula em que explicou a chegada dos portugueses na região do Triângulo Mineiro e a fuga dos índios para o centro-oeste, disse uma frase de efeito, “para cidade surgir houve sangue e sacrifício”, que não foi explicada historicamente. Ao contrário, o texto que estava sendo trabalhado no momento em que a frase foi dita<sup>152</sup>, apesar de ser narrado por uma criança indígena, destacava a passividade de seu povo, ao afirmar que, com medo dos bandeirantes que chegavam às terras por eles habitadas, os índios fugiram para os campos de Goiás. Por outro lado, atribuía ao fundador da cidade – Felisberto Alves Carrejo, as qualidades de um herói que faz tudo pela população; alguém atuante e preocupado com o desenvolvimento da região e com a educação escolar e religiosa de seus habitantes:

Eu sou curumim. [...] eu nasci nas terras deste lugar. [...] sou do tempo em que nenhum homem branco havia chegado aqui. Mas eu sou um Curumim mágico: e como sei que criança gosta de história... vou contar a você [...] um pedacinho de uma verdadeira. **Linda... Linda!...** Era uma vez uma terra muito rica e maravilhosa... habitada por mim...e toda a gente de minha raça: os índios caiapós. Um dia aconteceu o inesperado. **Gente estranha chegando... chegando...Meus irmãos de sangue, os índios, observando amedrontados.** Estávamos no ano de 1722 [...]. **Em 1835, nós já estávamos nas terras de Goiás**, quando chegou aqui Luiz Alberto Carrejo com seus irmãos: Antônio Francisco e Felisberto [...]. (Esse último), por ser um **homem de formação moral e religiosa muito boa**, era professor e **criou em torno de sua figura, admiração e respeito** [...]. Ele **acompanhava com carinho o desenvolvimento** [...] do arraial. (grifos meus)

Enfim, tanto o livro quanto a professora ensaiavam abordagens próximas às novas tendências do ensino de História, mas com forte viés da história tradicional que representa a sociedade de forma harmônica e valoriza mais a ação dos governantes. Isso pôde também ser percebido ao final do jogo de perguntas e respostas entre a professora e seus alunos durante a correção de uma das questões do livro sobre o poema de Manuel Bandeira que pedia para os alunos descrever como achavam que era o município do Recife na época em que o poeta era criança (p. 38 do livro). A professora destacou diferenças e semelhanças entre o passado e o

---

<sup>152</sup> AQUINO, Irene Batista Rizza e PACHECO, Márcia Arantes Buatti (Org.). História de Uberlândia. In: *Coletânea de Informações sobre Uberlândia*. Uberlândia: Escola Municipal Professor Sergio de Oliveira Marques, 1999.

presente e, ao final, afirmou que o presente é melhor do que o passado devido ao empenho dos governantes para realizar melhorias acompanhadas pelo restante dos moradores do município:

*P= O que é este Recife da infância de Bandeira?*

*A1= É o Recife antigo, de mais ou menos 1886.*

*P (referindo-se aos versos que contam que crianças brincavam no meio da rua, famílias conversavam na calçada após o jantar, vendedores ambulantes passavam pela rua) = Como era o comércio? Um monte de loja, uma aqui, outra ali?*

*A2= Não! Tinham ambulantes falando “olha o amendoim!”.*

*P= Não tinha microfone, como faziam para vender?*

*A2= Iam gritando pela rua.*

*P= Vendia sem propaganda?*

*A= Falavam: “olha o sapato bonito, envernizado...”.*

*P= [...] “reforçado”! Como viram, muitas cidades começaram como Uberlândia, pequenas e não com prédios. Depois, um político se interessa e vai fazendo melhorias na cidade; pessoas gostam, constroem casas, comércio, indústrias. Vai ficando mais evoluído.*

Essa visão elitista e “milagrosa” da história repetiu-se quando, ao comentar trechos do livro que mencionavam as desigualdades sociais e os movimentos populares (bóias-frias, acampamentos dos sem-terra), a Profa. Ana recuperou a idéia de que as desigualdades são questões individuais e não sociais, geradas pela falta de capacidade e esforço dos indivíduos e as quais deveriam ser resolvidas com acordos e não com conflitos:

*P (ao resolver questão da p. 68 do livro que solicita que os alunos façam “uma pesquisa para descobrir por que os trabalhadores do campo que vivem na periferia das cidades recebem o nome de bóias-frias”)= São chamados de bóia-fria porque comem almoço frio, na marmita. Moram em bairros pobres, vão e voltam na carroceria de caminhão. Voltam para casa com calo no dedo, pois trabalham sem luva e sem máscara para proteger-se dos agrotóxicos. Têm baixo nível de escolaridade. Viram? Quem não estuda, tem esse destino.*

Enfim, ao apropriar-se de partes em que o livro ensaiava um tratamento mais crítico dos problemas sociais, a professora os transformou em problemas individuais. Ao ler o texto do livro que se refere ao Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra como uma luta contra a concentração da propriedade rural nas mãos de poucas pessoas (p. 68-69), a professora, sem dar espaço para que os alunos debatessem sobre a questão da terra no Brasil hoje, como sugerido na questão 6 da p. 69, adiantou-se e fez uma propaganda contra esse, reforçando a idéia de que se pode resolver os problemas sociais com acordos, sem necessidade de conflitos:

*P= O MST cresceu com a campanha do Lula que incentivou a invasão de terras. Muitos estão morrendo, por isso, não sou a favor dessa luta. Deveria primeiro avisar o fazendeiro, dar chance para ele plantar. Invadir sem*

*mais nem menos? Não concordo. Tem que saber por que o fazendeiro não planta. Pode ser pelos juros altos do governo.*

Nessas poucas palavras, a professora desqualificou os movimentos sociais, transformou os latifundiários em vítimas da má administração pública, mencionou as mortes como se elas fossem responsabilidade dos que lutam pela terra. Reduziu os problemas no campo à questão da produtividade da terra e não mencionou a questão da distribuição desigual de terra e da produção. Mais uma vez, o governo foi considerado o principal agente da história: se há conflitos a responsabilidade é dele, se o fazendeiro não planta a culpa é do governo, se os problemas no campo podem ser resolvidos, é o governo que deve resolver.

De volta à aula em que a professora leu e comentou o texto sobre a formação de Salvador, a reprodução de outras perguntas e respostas feitas pelos alunos e pela professora durante a leitura do final do texto, mostra como ela selecionou e explicou as mudanças e permanências entre o passado e o presente, conforme sua formação religiosa e política:

*P (ao ler o trecho “os cobradores de impostos arrecadavam dinheiro para pagar os militares e funcionários públicos”) = Desde a época de Jesus, há cobradores de impostos... Hoje, pagamos o IPTU (imposto que a Prefeitura cobra dos proprietários das casas), pagamos impostos quando compramos uma mercadoria (imposto embutido)...*

*A= As Igrejas eram como hoje?*

*P= Não! Tinham imagens, uma em cada canto. Hoje tem Igreja que nem imagem tem mais, foram descobrindo a verdade...*

A noção de verdade da professora fica evidente nesse comentário sobre as igrejas do passado e do presente: para ela, existe uma verdade maior, única que é a verdade de sua religião. Se antes as igrejas católicas tinham imagens, é porque ainda não tinham descoberto a verdade na palavra divina, a qual foi decifrada pela religião protestante.

Os exemplos das releituras feitas pela Profa. Ana dos textos do livro, traduzindo as idéias dos autores através de suas próprias verdades sobre o MST e sobre a Igreja, indicam como a apropriação docente do livro é mediada pelos vários saberes que constituem a prática docente. Conforme Bittencourt (1996, p. 106):

O livro projetado pelos educadores, passando pelos editores e autores, possui uma outra história nas mãos dos professores e dos alunos. Professores, jovens e crianças eram portadores de histórias diferentes, eram de religiões diferentes, cujos valores e ideologias marcaram a leitura que realizavam, mesmo considerando o caráter impositivo e diretivo com que o livro didático construía o texto a ser lido.

Ainda no estudo do texto sobre Salvador, pode-se perceber como a Profa. Ana explorou as fontes históricas do município, a partir de atividade sugerida pelo livro. Os autores do *Viver e aprender História*, após apresentarem o texto como um exemplo de relatos escritos por pessoas que pesquisam a história de um município, propuseram que os alunos coletassem relatos semelhantes sobre a formação de seu município e os lessem para a classe (atividade 5, p. 10). A professora pediu que os alunos fizessem essa tarefa em casa, explicando-a conforme as instruções do exemplar do professor, ou seja, indicando que os alunos poderiam pesquisar em diversas fontes escritas como jornais, revistas, livros, cartões postais, letras de música. Um único aluno realizou a atividade, levando para a sala de aula uma revista publicada, em 1984, pela Prefeitura Municipal em alusão ao 96º aniversário da emancipação política de Uberlândia, a qual continha vários artigos, entre eles um sobre a história da formação do município.

Ao invés de o aluno apresentar a fonte para os colegas, entregou-a para a professora que leu os títulos de alguns artigos que se referiam de forma ufanista, como é comum em publicações oficiais e comemorativas, às empresas públicas e privadas que investiam no comércio, indústria, agropecuária, lazer, comunicação, cultura do município: “Uberlândia – há 96 anos gerando progresso”; “CTBC, há 30 anos promovendo o progresso de Uberlândia”; “Martins – uma organização crescendo com Uberlândia”. Esses títulos foram destacados sem nenhuma análise do contexto em que foram elaborados e divulgados, naturalizando a tradicional representação de Uberlândia como a cidade da ordem e do progresso, veiculada pelas fontes produzidas pela elite; transformando-a na verdade sobre o município. Em outras palavras, o método utilizado, tanto pelo livro quanto pela professora, de restringir o trabalho com fontes históricas à sua coleta, sem situá-las historicamente, sem confrontá-las com fontes de outras origens, deixando-as falar por si só, limitou o ensino de História à memória que é apenas objeto da História.

Esse tratamento acrítico das fontes repetiu-se quando a professora, cruzando outras atividades propostas no livro com fontes históricas de Uberlândia, realizou um trabalho de campo no Museu da cidade<sup>153</sup>, explorou a potencialidade dos cartões-postais<sup>154</sup> e das produções

---

<sup>153</sup>Após quatro aulas que envolveram da preparação da ida ao Museu até à elaboração de um relatório coletivo sobre as descobertas feitas, a professora, para arrematar os estudos, leu o texto “*Conhecendo um pouco mais a história dos municípios*” (p.34-36, do livro *Viver e aprender*) e resolveu oralmente as suas atividades que levam a reflexão sobre a importância dos museus, arquivos e bibliotecas para a preservação das fontes históricas de um município, Estado ou nação.

<sup>154</sup>Texto “*Cartões-Postais: forma de mensagem e fonte para a história*” (p. 16-18, do livro *Viver e aprender História*).

artísticas<sup>155</sup> de preservarem memórias da cidade, solicitou o levantamento de lembranças dos mais velhos sobre acontecimentos do passado da cidade<sup>156</sup> e sobre experiências de imigrantes ou emigrantes que conheciam<sup>157</sup>.

Ao corrigir a atividade do livro que solicitava que os alunos entrevistassem moradores antigos do município para conhecer suas lembranças sobre acontecimentos locais do passado, em que época ocorreram, como foram noticiados na imprensa, porque eles ficaram em sua memória, a professora apenas viu as anotações dos alunos, sem socializar suas descobertas, sem confrontar as várias memórias dos moradores da cidade que relataram para os alunos episódios variados ocorridos ao longo do século XX (instalação da Companhia Mineira Intermunicipal de Auto-Aviação, início da construção do Parque Industrial, inauguração da estação de tratamento de água, retirada dos trilhos do trem de ferro e construção de uma praça, enchentes na Avenida Rondon Pacheco, explosão de uma loja de fogos de artifício, diversão em bailes). Para além disso, os autores do livro sugeriram que a professora organizasse na lousa “uma tabela com os acontecimentos lembrados pelos entrevistados, separados por época, salientando as diferentes lembranças e impressões de cada um, inclusive as da imprensa, [...] para os alunos perceberem que os pontos de vista variam e que todos participamos da construção da história do município [...]”.

Portanto, mais uma vez, foi possível perceber como a apropriação docente do livro didático não segue a ortodoxia do texto. O fato de a professora realizar uma atividade proposta não significa que ela o faça para alcançar os objetivos pretendidos pelos autores: o que foi pensado como uma atividade de socialização, de confronto de diferentes memórias sobre o passado do município, transformou-se em uma atividade individualizada, de arrolamento de lembranças estanques.

Mesmo nas atividades de levantamento de depoimentos orais que a professora corrigia coletivamente em sala, como no caso das questões relativas aos movimentos de imigração e emigração vivenciados por parentes e conhecidos das crianças (Unidade 3 do livro), os alunos

---

<sup>155</sup> Seção “Documentando”, da Unidade 2 do livro (p. 37-38), a qual reproduz trechos do poema de Manuel Bandeira sobre sua infância em Recife, no final do século XIX, para exemplificar como vários artistas registram em suas produções aspectos históricos dos lugares onde nasceram e viveram, e incentivar os alunos a pesquisarem, em seu município, artistas que fizeram esse tipo de registro.

<sup>156</sup> Seção “Documentando”, da Unidade 2 do livro, questão 4, p. 38.

<sup>157</sup> Unidade 3 do livro, item “Imigrantes e migrantes”, atividades das páginas 50-54.

apenas leram suas respostas e ouviram exemplos trazidos pelos colegas e pela professora. Depoimentos que foram tratados apenas como curiosidades do passado.

Enfim, através de atividades realizadas em várias aulas sobre diferentes aspectos do passado local, o ensino de História restringiu-se ao levantamento acrítico de memórias fragmentadas, as quais não foram confrontadas, nem analisadas como construções histórico-sociais ou ao menos sistematizadas. As próprias sugestões do livro, na maioria das vezes (a questão referente ao levantamento e confronto das memórias sobre acontecimentos passados da cidade, foi uma exceção), limitam-se a isso com enunciados como: “Você conhece algum relato escrito sobre a formação de seu município? Se conhecer, traga-o e leia-o para a classe” (p. 12); “leve para sala (um cartão postal que tenha recebido), mostre-o a seus colegas e ao professor. Em uma folha avulsa escreva: quem enviou o cartão, onde essa pessoa estava, que aspecto desse lugar é retratado no cartão-postal” (p. 18), “faça uma pesquisa para descobrir se em seu município há escritores ou artistas que registram ou registraram aspectos do município em seus trabalhos. Escreva o nome deles, quando nasceram, se ainda estão vivos e de que maneira fizeram seus registros (por meio de histórias, músicas, pinturas, esculturas, poesias, etc.)” (p. 38), “entreviste um parente ou um conhecido que seja descendente de imigrantes. Siga o roteiro abaixo [...]: quem de sua família imigrou, isto é, veio para o Brasil? De que país veio? Por que veio para o Brasil? Que meio de transporte utilizou? Quanto tempo durou a viagem? Quando chegou aqui e onde foi trabalhar? No início da vida no Brasil, enfrentou dificuldades? Quais? A família ainda conserva algum costume desse país? Qual?” (p. 50).

Nas últimas cinco aulas do ano, a Profa. Ana trabalhou a história das atividades econômicas do município através da Unidade 4 do livro, “*Vida e trabalho nos municípios*”, que aborda a agricultura, a pecuária, o extrativismo e a indústria, fazendo uma breve menção à origem dessas atividades na história da humanidade, suas características e transformações e sugerindo pesquisas sobre o desenvolvimento delas no município dos alunos.

Nessas aulas, apesar da professora ter usado o livro como principal recurso didático, ela explicou seus textos e atividades a partir da recordação da história das atividades econômicas desenvolvidas em Uberlândia desde sua formação, a qual ela tinha comentado, de forma esparsa e superficial, ao longo do ano, através de textos e documentários que abordavam especificamente o município. Por exemplo, para auxiliar seus alunos a responder a questão do livro sobre quando e por que a produção de energia elétrica, extrativismo, indústria, comércio, agricultura e pecuária

começaram a se desenvolver no seu município (p. 65), a professora sugeriu a eles que pesquisassem registros feitos no caderno em aulas anteriores: linha do tempo e história em quadrinhos sobre a história da cidade. Como os alunos tiveram dificuldade em localizar as informações, o que demonstra como os estudos históricos feitos no decorrer do ano, ao invés de terem sido apreendidos e incorporados, tinham ficado no nível da informação e curiosidade momentânea, a professora foi, ela mesma, oralmente, pontuando, em ordem cronológica, alguns marcos da história econômica de Uberlândia que mostravam o seu desenvolvimento:

*P= Em 1700, nossa região não era habitada por índios? Será que eles já realizavam a agricultura e a pecuária? (sem esperar a resposta dos alunos) Já, mas **não desenvolvida, mecanizada!** Nas primeiras fazendas, como as da família Carrejo, havia a agropecuária. Com a Estrada Real e a Estação de Ferro Mogiana, o comércio entre as cidades foi **facilitado**. A partir de 1888, quando nosso município emancipou-se, começou o **maior progresso** das atividades econômicas. Depois de 1909, aproximadamente, foram abertos os primeiros bancos, a companhia telefônica e a companhia de energia elétrica que **facilitou** a abertura de indústrias.*

Ao ler e resolver com os alunos o texto e as atividades sobre a pecuária (p. 71), a professora relacionou a imagem, impressa no livro, de um carro de boi utilizado no período colonial para o transporte de cargas, com a roda do carro de boi observada durante o trabalho de campo no Museu de Uberlândia, na sala que expunha os objetos usados nas primeiras fazendas da região. Em seguida, ao trabalhar as transformações ocorridas na criação bovina, a professora comentou como o gado, ultimamente, é utilizado mais para alimentação (carne e leite) do que para transporte, a não ser em cidades pequenas onde o pequeno produtor rural usa o carro de boi para levar seus produtos para a feira. Além disso, como costumava comentar em várias aulas, destacou as melhorias proporcionadas pela ciência:

*P= Na época dos bandeirantes e dos tropeiros, eles não sabiam como curar doenças dos animais que tinham muito carrapato. Hoje, com as pesquisas, com os cursos de veterinária, **melhorou!** Tem vacina, fiscalização. Não se deixa passar rebanho com febre aftosa. O gado é criado com **mais higiene**, preso no estábulo. Antes era criado solto, podia até comer coisas podres. Hoje come só capim ou ração própria para cada tipo de gado. Há também o caro comércio de sêmem que controla a procriação de um gado de **melhor qualidade**.*

A constante presença das palavras *desenvolvida, facilitado, maior progresso, melhorou, mais higiene, melhor qualidade*, nessas recordações e explicações da professora sobre as atividades econômicas do município, revela sua noção linear de processo histórico, que destaca o progresso econômico e tecnológico, sem mencionar as relações sociais aí envolvidas. Uma noção que remete aos tradicionais livros de Estudos Sociais, como a primeira edição da coleção *Viver e aprender*, excluída do PNLD 1997/1998, a qual, em um dos poucos trechos em que abordou um

tema historicamente, descreveu as transformações dos meios de transporte como se elas acontecessem à revelia dos sujeitos históricos: “antigamente, quando não existia o motor, [...] os meios de transporte eram bem diferentes. [...] Com a invenção do motor, [...] os meios de transporte terrestre, aquático e aéreo não pararam de evoluir” (p. 65).

Essa noção também ficou evidente nas perguntas elaboradas pela professora a partir da questão da seção *Para começar*, da Unidade 4 do livro (p. 62), no qual ela levou os alunos a refletirem mais sobre a história dos objetos, a transformação da matéria-prima em produtos industrializados, do que sobre as transformações sociais envolvidas na realização das atividades econômicas:

*P* (lendo a pergunta do livro, p. 62): “*Na sua opinião, as atividades econômicas também têm história?*”

*A1*= *Têm!*

*P*= *Que história têm? Por quê? O minério tem história? Do minério vai chegar a quê?*

*A1*= *O minério vira aço, que vira automóvel, objetos de inox...*

*A2*= *Igual o milho que vira ração...*

No final do interrogatório, a partir do comentário de um aluno, a professora mencionou como a história dos objetos não existiria se não fosse a ação dos sujeitos, mas reforçou a idéia de progresso como sinônimo de desenvolvimento tecnológico:

*A3*= *Todo trabalho tem história. Por exemplo, li que em 1993 a Fiat era a melhor indústria automobilística, mas hoje não é mais, porque outras fábricas criaram tecnologias melhores...*

*P*= *E como surge a tecnologia melhor?*

*A3*= *Com o trabalho e a inteligência do homem.*

*P*= *Cursos de engenharia... Um trabalhador depende de outro...*

Mesmo com a recorrência, em outras aulas, dessas breves observações sobre a relação entre a ação humana e as mudanças do espaço e das matérias-primas, a transformação dos objetos em sujeitos da história foi tão constante nas aulas da Profa. Ana que as causas dos problemas sociais foram muitas vezes imputadas às questões da tecnologia, sem considerar as relações sociais nela envolvidas. Ao ler e comentar o texto do livro sobre a evolução tecnológica das máquinas utilizadas nas indústrias, das máquinas a vapor aos robôs (p. 77), seguindo o mesmo raciocínio do livro, a Profa. Ana relacionou a robotização com o crescimento do desemprego nas cidades, sem abordar as relações sociais presentes neste processo:

*P*= *Os robôs geram desemprego, pois precisam de um homem para comandar a máquina, mas essa substituiu 20 ou 30 operários.*

As produções escritas dos alunos registraram a força da idéia do progresso tecnológico, no qual os objetos e lugares, além de modificarem-se por si, são os responsáveis pelo bem-estar dos indivíduos: “Antigamente, não existia energia elétrica, prédios. Hoje melhorou bastante, têm lojas, farmácias, prédios, casas modernas, clubes. Nossa cidade melhorou bastante, com muitos cidadãos felizes, cheios de esperança [...]”.

Para concluir a análise de como a Profa. Ana se apropriou do livro didático nas aulas sobre a história do município, podemos citar um comentário feito por ela, durante o intervalo de uma aula em que estava usando materiais didáticos diferentes do livro: “[...]apesar da pressão dos pais e da supervisora para que eu use mais os livros enviados pelo MEC, vou entrar com o livro didático depois, vendo como posso amarrar com isso que estou ensinando [...]”. Isto é, pode-se sintetizar que não foram as propostas do livro que guiaram o trabalho docente, mas seus saberes e experiências acumulados ao longo de sua vida profissional e pessoal que guiaram a apropriação do livro. A professora selecionava, lia e comentava alguns textos e atividades do livro, em uma sequência diferente da proposta pelos autores, conforme eles contribuíam para comprovar, completar, recordar, aprofundar estudos e comentários já realizados com outros recursos e materiais didáticos mais diretamente ligados à história dos alunos, de sua escola e de sua cidade. Também os reinterpretava conforme seus referenciais religiosos, sua formação moral e cívica.

Apesar de não se prender ao livro no planejamento e encaminhamento de suas aulas, a Profa. Ana, contraditoriamente, introjetando em seu discurso a desvalorização social da profissão docente nos dias atuais, afirmou que seu saber era inferior ao dos especialistas. Enquanto apresentava os autores do livro para os alunos, afirmou: “Viram como eles são letrados?! Eles sabem muito, não sabem? Sabem e entendem muito mais do que eu!”.

Mesmo a professora tendo essa visão hierarquizada do livro didático frente aos seus próprios saberes, a adoção do livro *Viver e aprender* pouco contribuiu para a formação da Profa. Ana, para o enriquecimento ou reelaboração de sua prática em relação ao ensino de História, o objetivo do PNL. Isso aconteceu porque ambos mesclam em suas abordagens pressupostos das novas tendências do ensino de História (dar visibilidade aos múltiplos sujeitos, seus conflitos, às diferenças e semelhanças entre o passado e o presente; possibilitar a percepção da existência de múltiplas fontes históricas, além das oficiais) com resquícios do tradicional (visão harmônica das relações sociais, exploração das fontes históricas como se elas falassem por si, transformação dos objetos e dos espaços em sujeitos da história).

### **3.4- A apropriação do livro pela Profa. Maura: entre o reproduzir e o adaptar**

A Profa. Maura trabalhou a história do município em 81% das aulas de História que ministrou durante o ano, ou seja, durante 21 aulas intercaladas por outras cinco em que ela abordou datas comemorativas referentes a feriados próximos e à história de vida dos alunos. Nessas aulas, ela estudou partes das Unidades 1, 2 e 3 do terceiro volume da coleção *Viver e aprender História*, enfocando a formação dos municípios e suas mudanças, a organização dos poderes municipais nos dias de hoje e no passado em confronto com as relações de poder nas sociedades indígenas, a importância de se preservar as fontes históricas do município em arquivos, museus, bibliotecas, a organização social e composição étnica do Brasil e seus municípios, acrescentando, no estudo de cada uma dessas temáticas, informações específicas sobre Uberlândia.

Em outras palavras, apesar da presença do livro *Viver e aprender* ser uma constância nas suas aulas (usou o livro em 17 das 21 aulas sobre a história do município, sendo que na maioria delas, 12, ele foi o principal recurso), a professora não o trabalhou em sua totalidade, mas selecionou as partes que achou importante ou viável para o estudo dos alunos em cada momento, acrescentou informações baseadas em diferentes fontes de conhecimento, mudou a dinâmica das leituras e atividades propostas pelos autores conforme seu método de ensino e criou outra ordem para os estudos.

Nesse processo, apesar de ter explicado o uso do livro para seus alunos de maneira semelhante à Profa. Ana, “o livro de História é fininho, porque vamos entremear nele textos e fontes sobre a História de Uberlândia”, a estratégia que usou para isso foi diferente: ao invés de selecionar partes do livro para complementar o que havia trabalhado com materiais sobre Uberlândia, foram as atividades propostas pelo livro que direcionaram a seleção de materiais específicos sobre a história da cidade. Assim, a Profa. Maura iniciou e encaminhou suas aulas de História conforme a sequência do *Viver e aprender*.

A primeira temática que abordou foi a do início da Unidade 1, “*História e município*”, através da leitura do texto “*Origem dos municípios*” (p. 7 a 10) e resolução das atividades que propunham que os alunos pesquisassem sobre como se deu a formação do município por eles habitado (se emancipado de outro município, espontâneo ou planejado), os nomes que ele já tivera, a origem do nome atual. Para isso, a professora selecionou um texto produzido por

professoras de outras escolas de Uberlândia<sup>158</sup>, passou no quadro para os alunos copiarem e, através dele, responderem às perguntas do livro.

O cruzamento do livro didático com textos sobre Uberlândia também aconteceu quando a professora trabalhou a segunda parte da Unidade I, *A História de um município*, que apresentava um relato sobre a formação da cidade de Salvador (p. 10-13). Após comentar a informação de que portugueses de várias profissões participaram da formação da primeira cidade brasileira, ela retomou um trecho do texto *Nosso município* que mencionava as primeiras famílias que iniciaram a formação de Uberlândia:

[...] os primeiros povos que aqui habitavam foram os índios caiapós e posteriormente, as famílias de bandeirantes e outras mais que vieram para explorar e trabalhar estas terras e suas potencialidades naturais [...]. O Triângulo Mineiro, antigo “Sertão da Farinha Podre”, era uma região constituída por terras devolutas, ou seja, terras do governo, e foi povoado depois de 1820. [...] Após a instalação da Fazenda São Francisco, de propriedade de João Pereira da Rocha, outras famílias vieram para essas terras e passaram a habitar a região desenvolvendo atividades agropecuárias. [...] na “Fazenda da Tenda” de Felisberto Alves Carrejo foram construídas uma escola e uma capela dedicada a Nossa Senhora do Carmo e a São Pedro de Uberabinha. Nas terras circunvizinhas da capela, o município teve sua origem com a formação de um povoado. Felisberto Alves Carrejo, pela sua atuação como construtor e sacristão da capela, professor e posteriormente, o primeiro juiz de Paz, é considerado o fundador do município [...].

Ao ler essa passagem, a professora enfatizou o fato de Felisberto Alves Carrejo ser considerado o fundador de Uberlândia, mas acrescentou a análise de que todos participam cotidianamente da construção da cidade:

*P= Uberlândia é o nosso município. Nele trabalhamos, divertimos, estudamos e assim vamos construindo cada canto, cada espaço a todo instante de nossas vidas. Todo mundo trabalhando, estudando, divertindo vai ajudando a cidade a melhorar, crescer... Vocês, apesar da pouca idade, estão buscando é isto, não?! Crescer, progredir, não só em tamanho! Quem estuda, trabalha, melhora ou não?*

*A= Melhora!*

*P= Construindo família, a cidade vai crescendo, não? Imaginem! Seu pai, mãe, quatro filhos. Mesmo se separados, cada um constrói sua casa. Depois vocês, têm seus filhos, constroem suas casas. É como uma rede... Vai crescendo!*

Mesmo ao procurar romper com a visão elitista que restringe os sujeitos da história a alguns benfeitores como Felisberto Carrejo, a Profa. Maura reproduziu outra noção histórica

---

<sup>158</sup> Texto *Nosso município*, retirado de UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação, Cemepe. *Ensino compacto* 3º módulo. s/d., p. 9-10. Apostila com textos e atividades de História e Geografia, elaborados por uma equipe de professores das escolas municipais de Uberlândia, a qual a Profa. Maura teve acesso por trabalhar, no turno da noite, na rede municipal com Educação de Jovens e Adultos.

tradicional, mais “democrática”, presente também no texto do *Viver e aprender* sobre Salvador: destacou que diferentes pessoas, através de seu trabalho, colaboram harmonicamente para a formação e crescimento da cidade. Além disso, ao insistir com os alunos que, ao estudarem e trabalharem, eles ajudam a cidade a crescer e melhorar, ela reforçou o lema construído pela elite uberlandense: “cidade da ordem e do progresso construída por uma gente laboriosa e ordeira”.

Na aula em que leu o texto do livro didático *A velocidade das mudanças* (p. 12-14), a professora reforçou essa representação que circula há décadas nos meios de comunicação da cidade e nos discursos da elite uberlandense. Após ler o último parágrafo do texto que fala sobre municípios que, como São Paulo, mudam rapidamente e outros onde as transformações ocorrem em uma velocidade menor devido, por exemplo, a situar-se em locais de difícil acesso, distantes de rodovias, a professora enquadrou a cidade de Uberlândia no rol das cidades que sofrem mudanças velozes devido tanto a aspectos geográficos favoráveis quanto ao empenho de sua população:

*P=Uberlândia mudou muito rápido porque é um local privilegiado, de fácil acesso, perto de rodovias importantes que muitas pessoas precisam utilizar para chegar a Mato Grosso, São Paulo, etc. É localizada num terreno plano, fácil de construir. Têm habitantes e governantes que se empenham para trazer indústrias, gerando empregos...*

Logo depois, a professora aproveitou essa idéia do desenvolvimento da cidade gerado pelo espírito empreendedor de sua população para relativizar os seus problemas sociais e destacar os benefícios que ela oferece e que fazem a sua população crescer com a chegada de migrantes:

*P= Por exemplo, quem não nasceu aqui e veio para cá? (mais ou menos, onze alunos, um terço da sala, levantaram a mão). Veio por quê? Por dinheiro, emprego! Eu tenho orgulho de nossa cidade. Vejam, desde sua origem, é cidade de gente empreendedora, que desde o início quer progresso, crescimento... Existem problemas como outra cidade qualquer, mas é melhor que cidade pequena que falta muita coisa, apesar da tranquilidade... Tem hospital-escola que atende a pessoas de vários lugares, universidades – começou com a universidade federal e agora tem várias particulares. Tem curso para o que quiser. Se quiser ser um bom pedreiro, tem curso...*

Paradoxalmente, em outras aulas, como aquela em que realizou uma atividade do livro que propunha aos alunos imaginarem que locais fotografariam para contar um pouco da história de seu município (p. 16), a Profa. Maura desencadeou um jogo de perguntas e respostas que tentou desconstruir essa representação de Uberlândia como “a cidade da ordem e do progresso”, que ela mesma havia reproduzido aulas antes e que também estava impregnada no imaginário de várias crianças:

*P= O que fotografariam para contar a história de Uberlândia?*

A1= *O centro da cidade, o Parque do Sabiá...*

A2= *O zoológico, o Parque Siqueirolli...*

A3= *O Shopping Center, o clube da Asufub...*

P= *Por que fotografariam esses lugares?*

A1= *Porque são bonitos!*

P= *Que engraçado que todo mundo só pensou nesse lado! Ninguém pensou em tirar foto de uma favela que tem em Uberlândia, não? Todo mundo só vai registrar o lado belo da cidade?*

A3= *É claro! Os outros países só mostram a sua beleza!*

P= *Mas a história de Uberlândia é só isso? O lado bonito? Aqui tem uberlandense de verdade, hein?! “Eta” povo que não quer mostrar os conflitos, a violência, a Colônia Penal. Até parece que não tem ninguém lá!*

A4= *Meu pai trabalha lá!*

P= *É importante mostrar os problemas: menino na rua pedindo esmola; desemprego. Por que não mostrar? Temos vergonha? Vamos começar a pensar nisso! É importante mostrar o outro lado da história.*

Isto também foi feito na aula em que a professora desenvolveu a atividade do livro (p. 14) que sugeria que os alunos entrevistassem um adulto para saber a opinião dele sobre o crescimento de sua cidade (sua velocidade, suas vantagens e o que precisaria melhorar). Numa experiência rara de acontecer (normalmente a professora, ao invés de solicitar que os alunos realizassem, eles mesmos, as atividades de pesquisa do livro, adiantava a resposta para eles), a Profa. Maura ouviu as descobertas dos alunos e foi fazendo comentários para sistematizar as colocações feitas. Nesses comentários, a professora, a partir dos depoimentos coletados pelas crianças, sintetizou as contradições existentes no dia-a-dia da vida urbana que, além dos benefícios como escola, hospital, saneamento básico, empregos no comércio e na indústria, tem também problemas pelo fato de nem todos terem acesso aos benefícios e pela ocorrência de corrupção, assaltos, tráfico de drogas, mendicância:

A1= *Meu tio percebe que Uberlândia cresceu rapidamente por causa do aumento do número de bairros, de violência, de político corrupto...*

A2= *Minha mãe disse que hoje há mais escolas e casas...*

A3= *Minha vizinha acha que hoje tem mais saneamento básico, mais escolas, mais crianças e mendigos...*

A4= *Meu tio percebe o crescimento na chegada das grandes indústrias...*

A5= *Minha mãe concorda que teve mais desenvolvimento.*

A6= *Tem shopping, Habib's, supermercado Carrefour...*

A7= *Hospitais de ponta...*

P= *Viram? O crescimento de Uberlândia gera muitas coisas boas, mas com ele também vem muita coisa ruim como as drogas, os traficantes, os assaltos. É o crescimento desordenado.*

A8= *Meu pai acha que o crescimento é lento devido à má administração da prefeitura...*

P= *É... Isso foi muito discutido na campanha eleitoral para prefeito em 2004.*

A9= *Mas **melhorou**, cresceu a saúde e educação.*

A10= *Minha mãe acha que **piorou**...*

P= ***Viram que tudo é “em termos”!** Não há o certo, nem o errado. Por exemplo, para quem é professora do Estado a saúde piorou mesmo. Tem que ir a Uberaba, Araguari para fazer ultrassom. Mas os hospitais daqui atendem pessoas de várias regiões.*

A10: *Minha mãe precisa ir do outro lado da cidade para ir ao hospital...*

Ao mesmo tempo em que, nesse diálogo, a professora ensaiou uma visão mais crítica da cidade ao ressaltar suas contradições sociais, na sua continuação, ela também reforçou a noção de cidadania comum nas aulas de Estudos Sociais dos anos de 1970 e 80, que circunscreve a participação dos cidadãos na vida do país ao direito de votar:

P= *Então o que as pessoas que vocês entrevistaram acham que precisa ser feito para melhorar a vida dos moradores do município?*

A1= *Menos violência, políticos competentes, mais leitos hospitalares e médicos para doentes, melhores salários, mais emprego e paz.*

A2= *Para isso o **governo precisa enviar verba** para atender os mais necessitados...*

A3= *Mais saúde e educação...*

A4= *Construir casas para pobre morar...*

P= *Esses depoimentos são bons para vocês irem conhecendo mais a cidade. Daqui uns dias, terão título de eleitor. **Conhecer a cidade é importante para tentar escolher políticos melhores, apesar de nem sempre acertarmos!***

Comentários como “o crescimento é lento devido à má administração da prefeitura”, “é preciso mais políticos competentes”, “governo precisa enviar verba...”. “conhecer a cidade é importante para tentar escolher políticos melhores”, reproduzem a idéia de que a cidadania e a participação social se restringem a eleger os políticos que são os verdadeiros responsáveis pelas mudanças. Isso se aproxima dos limites vistos por Bittencourt (1997, p. 11-27) nas propostas curriculares elaboradas nos anos de 1980, quando se iniciou o processo de reformulação do ensino de História. Segundo ela, essas propostas, apesar de terem o objetivo de contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, fazendo os alunos compreenderem o tempo presente e perceberem-se como agentes sociais capazes de transformar a realidade, não ultrapassavam os limites do que ela nomeia “cidadania política”, ou seja, da formação do eleitor no Estado democrático liberal, sem se preocuparem com a introdução da “cidadania social”, que envolve os diversos movimentos sociais como os ecológicos, feministas, sem-terra, entre outros.

Essa noção de “cidadania política” foi reforçada nas aulas em que a professora trabalhou a Unidade 2 do livro, *Poderes no município*. Ao ler o início da Unidade (p. 26-27) que explicava a organização administrativa dos municípios na atualidade, a função do prefeito e dos vereadores, a professora comentou com seus alunos sobre a atuação dos políticos de Uberlândia e destacou a importância dos eleitores cobrarem o cumprimento de suas promessas, o que o livro também propôs na questão, da p. 30, “Se a população não estiver satisfeita com seus governantes o que deve fazer?”:

*P= Vocês, nós que pagamos impostos, podemos, devemos criticar o governo, cobrar dele ações. Do Prefeito é mais fácil, está pertinho de nós. [...] Precisamos saber em quem votamos, para cobrar depois.*

*A= É, temos que reclamar.*

*P= Reclamar e apontar soluções. Não resolve reclamar só no portão de casa, por telefone para um amigo. Assim, tudo continua como está. Temos que fazer movimentos como o dos estudantes que têm feito passeatas de protesto contra o valor das passagens de ônibus.*

Continuou sua explicação procurando dar um caráter histórico ao seu comentário, lembrando acontecimentos políticos do Brasil:

*P= Alguém já ouviu falar, nos programas de retrospectiva da TV, o que aconteceu com o Presidente Collor que foi anterior ao Fernando Henrique Cardoso? Collor foi eleito presidente do Brasil e durante o seu governo ocorreu muita corrupção. Daí, a oposição, quem era contra ele, fez movimentos para tirá-lo da presidência e conseguiram.*

Como síntese desse debate, ou melhor, desse quase monólogo da professora, ela escreveu no quadro uma resposta a questão da p. 30 para os alunos copiarem no caderno: “Quando a população não estiver satisfeita com seus governantes, ela deve reclamar usando os meios de comunicação, apontar soluções, lutar para que o político seja impedido de continuar no cargo e de se candidatar outra vez”.

A noção de “cidadania política” veiculada pela professora alimentou a tradicional vertente da história que representa os membros da elite que ocupam cargos administrativos como os verdadeiros agentes históricos. No entanto, em outros momentos, ela incentivou seus alunos a terem uma percepção mais ampla dos sujeitos históricos, levando-os a refletir sobre como a participação de diferentes pessoas é importante para se fazer a história, apesar de os registros oficiais darem a impressão de que um Prefeito faz tudo sozinho:

*P= Analisem a placa perto do bebedouro da escola. Que prefeito é citado lá, como sendo aquele que construiu a história de nossa escola?*

*A= O Zaire<sup>159</sup>.*

*P= Mas será que foi só o Zaire que construiu esta escola? E o nome dos pedreiros? Eram pais voluntários, moradores do bairro, homens, mulheres. O prefeito só doou o terreno, não veio aqui carregar cimento. Não fez nada sozinho!*

---

<sup>159</sup> Prefeito de Uberlândia em dois mandatos: de 1982 a 1988, de 2001 a 2004. Foi durante seu primeiro mandato que a escola onde a Profa. Maura trabalhava foi construída.

Percebe-se, nessa fala final, a releitura da poesia de Bertold Brecht, *Perguntas de um trabalhador que lê*, reproduzida em vários livros didáticos desde os anos de 1980, trabalhada nas oficinas do curso *Veredas*, das quais a professora participou, e também no livro sobre experiências de ensino de História de 1ª a 4ª séries em Uberlândia<sup>160</sup>, que a professora, às vezes, consultava para planejar suas aulas.

Enfim, o saber histórico construído pela Profa. Maura a partir da apropriação do livro *Viver e aprender* e de outros materiais didáticos superpôs noções divergentes de sujeito histórico, com as quais a professora entrou em contato em diferentes momentos de sua vida pessoal e profissional. Superposição que também apareceu nas múltiplas e frágeis relações entre o passado e o presente, construídas em diferentes aulas: do olhar para diferentes épocas do passado sem contextualizá-las ao presenteísmo, da mudança como progresso à romantização do passado como sendo melhor que o presente, além do estudo do passado pelo passado, através de um mero levantamento de curiosidades, datas, nomes e fatos fragmentados.

Para concluir a exposição que os alunos fizeram dos depoimentos dos familiares sobre a “velocidade das mudanças” em Uberlândia (conforme atividade da p. 14 do livro), a professora expôs, na lousa, imagens e textos do jornal *Correio*, editado em 2003, para comemorar os 115 anos do município. Ao explicar esse material, ela elencou, através das memórias de sua infância, mudanças e permanências ocorridas em Uberlândia. Por exemplo, ao referir-se a uma imagem da Estação de Ferro Mogiana que hoje não existe mais, a professora comentou:

[...] esta estação ficava onde hoje é a Praça do Fórum e o Terminal Central. O trem de ferro passava por onde hoje é a Avenida João Naves de Ávila e por onde hoje fica o Carrefour. Vão pensar: o trem passava em frente ao Carrefour?! Não! Não tinha Carrefour. Era mato, córrego, curtume. Apanhei muito por causa desse córrego limpinho onde eu ia pescar lambari na mão [...].

Nesse caso, assim como em aulas da Profa. Ana e na Unidade 1 do livro *Viver e aprender*, foram observadas as transformações ocorridas nos espaços, sem focar as relações entre os diferentes sujeitos históricos que as desencadearam.

Outras vezes, ela visualizou as relações sociais que constituem os espaços urbanos, mas restringiu-se a detectá-las no presente, sem fazer uma análise do processo histórico que as construiu, criando assim a impressão de que são relações inevitáveis. Isso aconteceu, por exemplo, na aula em que a Profa. Maura repensou com os alunos o seu desejo de fotografar

---

<sup>160</sup> DEGANI, Romilda de Novais e NUNES, Silma do Carmo. *Experiências no ensino de História nas séries iniciais do 1º grau*. Uberlândia: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, 1994. pp. 42-43.

apenas locais de lazer da cidade (conforme atividade da p. 16 do livro), questionando porque não fotografar a Colônia Penal ou as favelas de Uberlândia. Ela exclamou: “Até parece que não tem ninguém lá! É importante mostrarmos os vários lados da história, os meninos de rua pedindo esmolas, os desempregados [...]”.

Houve também aulas em que a professora trabalhou semelhanças e diferenças entre a história de diferentes municípios do Brasil, mas desconsiderando o contexto histórico em que cada cidade se formou. Ao comentar o texto do livro sobre a formação de Salvador (p. 10), a professora destacou a semelhança da história de Uberlândia com a história desta primeira cidade brasileira: “Ambas foram formadas por portugueses e seus descendentes, em regiões inicialmente habitadas por índios”. Apesar de o livro informar que Salvador foi fundado em 1549 e o texto entregue sobre Uberlândia citar que a cidade se formou a partir de 1820, a professora não trabalhou essas referências temporais e as diferenças entre esses dois contextos distantes quase 300 anos um do outro. Dessa maneira, tornou as diferenças e semelhanças atemporais e, assim, anulou a reflexão histórica.

Na abordagem de temas do cotidiano, a professora comentou as diferenças entre o passado e o presente, através de suas memórias, apresentando-as como curiosidades exóticas e referindo-se ao presente como melhor e mais evoluído. Isso aconteceu no estudo da Unidade 3, *Convivendo em sociedade e construindo uma história*, quando o livro mencionou as mudanças ocorridas na forma da sociedade tentar resolver seus conflitos, nas normas que regulam a maneira das pessoas agirem:

As pessoas que formam os diversos grupos da sociedade são diferentes. Essas diferenças podem estar relacionadas à idade, ao sexo, à origem étnica, à condição social, à profissão, à crença religiosa, à opinião política, etc. Tantas diferenças podem gerar conflitos. Assim, na sociedade existem normas que regulam a maneira como as pessoas devem agir e que devem ser seguidas por todos os seus membros. Mas essas normas não são sempre iguais. Elas variam ao longo da história e também de uma sociedade para outra (p. 44).

Após ler esse trecho, a professora construiu uma longa narrativa sobre as mudanças nas regras da escola (modelo do uniforme, uso de carteira estudantil), a qual os alunos ouviram com muito interesse, às vezes, exclamando: *Credo!*, *Nossa!*. E a professora concluiu: “Eu que fiz parte desta época, acho que hoje está melhor. Quem disse que estas borboletinhas coloridas que Daiane está usando no cabelo podia? Só podia uma fita da cor do uniforme. Mudou e mudou para melhor!”. Enfim, a professora monopolizou a reflexão histórica e ao referir-se ao passado como

anedótico e ao presente como sinônimo de evolução, despertou a curiosidade dos alunos, mas não os ajudou na construção de um conhecimento histórico sistematizado.

Da mesma forma que a professora concebeu o presente como melhor do que o passado, ela também, em outras situações, expressou uma noção romantizada e saudosista dos tempos antigos, como ao ler e comentar o poema de Manuel Bandeira, apresentado na seção *Documentando*, da Unidade 2 do livro (p. 37-38). A partir de trechos do poema *Evocação do Recife*, no qual o poeta recorda o cotidiano da cidade em que viveu sua infância, a professora relatou mudanças nos hábitos da população uberlandense, conforme acontecimentos que marcaram a memória sobre sua infância vivida em Uberlândia:

*P* (ao ler o verso “depois do jantar, as famílias tomavam a calçada”) = *O que é tomar a calçada?*

*A* = *Sentar na calçada!*

*P* = *Infelizmente, esse costume foi abolido há muito tempo. Hoje, se fizermos isso, corremos o risco de sermos assaltados. Antigamente, os muros eram baixos, não tinha TV, permitindo o encontro e a conversa entre os vizinhos. Hoje os muros subiram, foram colocados altos portões. Temos medo até do barulho!*

Nessa comparação entre o passado e o presente, ao invés de destacar o progresso como fez em outras ocasiões, a professora, com certa melancolia, romantizou o passado, representando-o como mais tranquilo do que os dias de hoje.

Outra noção de tempo histórico, a de um tempo linear marcado por acontecimentos de curta duração, emergiu na aula em que a Profa. Maura trabalhou uma atividade sugerida no boxe da Unidade 2 do livro, *Conhecendo melhor as palavras* (p. 28-29), que explicava a contagem do tempo em décadas, séculos e milênios e a organização das linhas do tempo. A atividade apresentava a linha do tempo em que a história do Brasil é dividida em período pré-colonial, período colonial, período imperial e período republicano, e solicitava que os alunos localizassem nela a data de fundação das primeiras vilas e cidades brasileiras (dados fornecidos na página anterior ao boxe) e o período da história do Brasil em que o município dos alunos havia sido criado.

Para os alunos poderem realizar essa última parte da atividade, a professora entregou-lhes outro texto retirado da apostila do Cemepe<sup>161</sup>: uma linha do tempo específica sobre Uberlândia, construída na vertical, do ano de 1722 (época em que o bandeirante “Anhanguera” chegou à região do Sertão da Farinha Podre) até 1993 (ano em que foi inaugurado o Centro Administrativo do município e em que morreu Grande Otelo, artista nascido na cidade). A professora fez uma

---

<sup>161</sup> UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação, Cemepe. *Ensino Compacto* 3º módulo. s/d., p. 17-20.

leitura rápida das datas e fatos elencados na linha do tempo até chegar ao item que continha a seguinte informação: “1888 – emancipação, ou seja, criação da Vila de São Pedro de Uberabinha. Independência do município”, orientando os alunos que esse era o ano da criação do município que os alunos precisavam para responder a questão do boxe. Assim, os alunos reproduziram a linha do tempo do livro em seu caderno, acrescentando, no período imperial, o ano de 1888 e o nome *São Pedro de Uberabinha*. Além disso, adicionaram, no período colonial, a data de fundação e o nome das primeiras vilas e cidades brasileiras, copiando, conforme indicação da professora, os dados da página 28 do livro. Enfim, nessa dinâmica desencadeada pelo livro, o ensino de história tradicional baseado na exposição de datas, nomes e fatos fragmentados e descontextualizados, mostrou-se vivo.

Nesses episódios de ensino de História até aqui relatados, pode-se observar como a Profa. Maura apresentou divergentes noções de sujeito e tempo histórico, sem fornecer elementos para os alunos as contraporem e se apropriarem delas criticamente. Pode-se também observar que, ao contrário das suas afirmações no início do ano<sup>162</sup> e das recomendações do livro, a professora raramente solicitou que os próprios alunos pesquisassem e coletassem dados sobre a história de Uberlândia, levando, ela própria, as informações retiradas de materiais produzidos por professoras de outras escolas, do jornal *Correio de Uberlândia*, de panfletos da Secretaria Municipal de Cultura, das memórias suas e de seus familiares. Essa variedade de fontes históricas (registros escritos, memórias pessoais e de familiares, fotografias) foi explorada como suportes da verdade sobre o município e não como construções sociais sobre o passado. O mesmo que aconteceu com o tratamento acrítico dado às divergentes noções de tempo e sujeito apresentadas pela professora.

Para finalizar a análise da apropriação que a Profa. Maura fez do livro didático nas aulas sobre a história do município, recorro a um comentário feito por ela, enquanto conversamos a respeito das pesquisas sobre o livro didático, depois de eu afirmar que alguns autores afirmam que o livro escraviza o professor:

Esse negócio de escravo do livro, eu não concordo! A supervisora, às vezes, cobra que usemos mais os livros [...]. Os pais perguntam por que não usamos o livro todo [...]. Mas eu não ligo! Uso quando dá! O livro de Português, por exemplo, usei só umas três vezes. Não gosto dele [...]. Os de História, Geografia

---

<sup>162</sup> A professora introduziu os estudos da história do município, fazendo um levantamento junto aos seus alunos, de quantos pais, avós haviam nascido em Uberlândia. Como o resultado foi superior a 50%, ela afirmou que pediria que eles solicitassem a ajuda dos parentes nas pesquisas sobre o município.

e Ciências sigo quase inteiros, porque comparei com o que pretendia trabalhar e vi que o conteúdo coincidia..

Nesse sentido, a professora trabalhou o livro na sequência proposta por ele, mas saltando algumas partes, modificando a dinâmica das atividades propostas, intercalando as informações do livro, com exemplos da realidade mais próxima dos alunos. Um dia, enquanto usava o livro de História com seus alunos, ela disse: “Aqui a gente muda, não obedece ao livro”. Além disso, em nenhum momento, ela se baseou nas instruções do Manual do Professor para trabalhar com sua turma os textos e atividades sugeridas no livro. Inclusive, o livro por ela consultado durante as aulas era um exemplar de aluno, sem as observações em vermelho e as instruções que existiam no exemplar do professor.

Enfim, apesar da professora ter-se baseado no livro para organizar e encaminhar suas aulas, a leitura de seus textos e a resolução de suas atividades desencadeou a utilização de materiais didáticos e enfoques não previstos pelos autores livro.

### **3.5- A apropriação do livro pela Profa. Zilda: inventando uma nova ordem**

A Profa. Zilda organizou suas aulas de História em dois momentos: o estudo da noção de tempo (organização de linhas do tempo, contagem do tempo em décadas, séculos milênios; diferentes calendários; mudanças e permanências através dos temas “Moradias ontem e hoje”, “Trabalho ontem e hoje”), no primeiro semestre, através de textos retirados de vários livros didáticos<sup>163</sup>; e o estudo da história do município, no segundo semestre, quando trabalhou partes do livro *Viver e aprender*.

Apesar de utilizar o livro *Viver e aprender História* em 13 das 16 aulas em que estudou a história do município, sendo que, em 79% delas, ele foi o principal recurso didático, a professora criou uma lógica própria de encadeamento dos textos e atividades propostos pelos autores. Ela trabalhou as quatro unidades do livro, mas selecionou algumas partes, eliminou outras, mudou a sua sequência e, às vezes, a sua finalidade, além de complementá-las com textos de materiais

---

<sup>163</sup> Alguns livros didáticos utilizados durante o primeiro semestre, quando foi trabalhada a questão do tempo foram: MARTINS, Ana Lúcia L. N. e MARTINS, João Carlos. *Novo tempo – História 1ª série*. São Paulo: Scipione, 2002; LINS, Ana Luísa. *História tantas histórias 3ª série*. São Paulo, Ed. FTD, 2001; MARCONI, Cássia e DREGUER, Ricardo. *História 2ª série*. São Paulo: Moderna, 2004. Ela também consultou e reproduziu, para trabalhar o calendário anual, partes de um livro didático não distribuído pelo MEC: LIMA, Reginaldo N. S. e VILA, Maria do Carmo. *Atividades matemáticas educativas em ensino fundamental: anotações para o professor*. V. 2. Ed. Dimensão.

didáticos específicos sobre a história de Uberlândia. Intercalou o estudo da Unidade 1, *História e município*, com trechos da Unidade 4, *Vida e trabalho nos municípios*, para relacionar os estudos sobre a origem do município com aqueles sobre as atividades econômicas nele realizadas, cruzando com textos que narravam a história de Uberlândia. Em seguida, ela trabalhou a primeira parte da Unidade 2, *História e poderes nos municípios*, e finalizou os estudos da 3ª série, através da leitura rápida dos textos e resolução oral das atividades propostas na Unidade 3, *Convivendo em sociedade e construindo uma história*, sem fazer nenhuma relação com a história do município dos alunos.

A Profa. Zilda introduziu a história do município através do estudo do primeiro subtítulo da Unidade 1 do livro, *Origem dos municípios* (p. 6-10). Ao ler o texto-base e fazer observações sobre as imagens que ilustravam as transformações do espaço natural em espaço urbano<sup>164</sup>, ela formulou perguntas orais sobre o processo de formação e crescimento das cidades em geral, inserindo aí a formação de Uberlândia, e reproduzindo o enfoque dado pelos autores do livro. Ou seja, destacou as mudanças no espaço (construção de casas, desmatamento, crescimento do número de moradias), deixando, em segundo plano, os sujeitos que participaram desse processo, transformando, assim como as professoras Ana e Maura, os objetos e construções em sujeitos da história:

P= Quando vai **começar** a cidade, bem no comecinho, o que se constrói?

A1= Casas.

P= Depois os parentes vão visitar, constroem outras casas, o que **surge**?

A2= O povoado.

P= Depois constroem mais casas, o que **vira**?

A1= Vila.

P= Depois desmatam, derrubam árvore, o que **surge**?

A2= Cidade.

P= E vocês moram em que cidade?

A (vários alunos ao mesmo tempo)= Uberlândia.

P= Alguém sabe como **surgiu** o município de Uberlândia?

A2= Primeiro alguém construiu uma casa, depois foi crescendo.

P= **É!** Estão falando no geral. Mas tem muitos jeitos de uma cidade **surgir** (aqui a professora se refere ao texto do livro que vem depois das imagens): planejada, não planejada. Vai construindo uma casa aqui, outra ali, vai

---

<sup>164</sup> Imagens reproduzidas no item 3.3 deste Capítulo, na tabela em que relaciono as imagens trabalhadas pela Profa. Ana com as imagens do livro.

*crescendo. Ou demora anos e anos com as mesmas pessoas e casinhas. Ou até acaba! Não tem serviços, melhorias. Como acham que foi Uberlândia?*

*A1= Crescendo muito!*

Nessas perguntas, como em outras formuladas no decorrer do estudo da história do município, ao usar verbos como *começar, surgir, virar*, a Profa. Zilda conduz os alunos a respostas que não consideram o processo histórico de formação e transformação do espaço urbano a partir da ação de diferentes sujeitos sociais. Isto é, ela utiliza um vocabulário inadequado à formação histórica, o qual naturaliza o processo histórico, desenvolvendo a noção de que a cidade assemelha-se a uma semente em germinação que brota e cresce de forma espontânea.

Para possibilitar que os alunos respondessem à atividade do livro que solicitava a pesquisa dos nomes que Uberlândia já tinha recebido e se a cidade tinha se formado a partir do desmembramento de outro município (p. 10, questão 4), a professora trabalhou com dois textos sobre a história de Uberlândia, produzidos por professoras de outras escolas públicas da cidade: *História de Uberlândia*<sup>165</sup> e *O município de Uberlândia e sua História*<sup>166</sup>. O primeiro deles ela apenas leu para os alunos e o segundo entregou mimeografado para eles colarem no caderno.

Ambos abordavam os mesmos fatos: a morte ou fuga dos índios caiapós que viviam na região, após a chegada dos bandeirantes, o incentivo do governo para que esses últimos ocupassem o território apesar de não terem encontrado ouro, a chegada de famílias de sesmeiros como os Carrejo. A construção, por Felisberto Alves Carrejo, do povoado com a primeira escola e a primeira capela para a formação moral e religiosa dos habitantes da região. A transformação do povoado em vila, em distrito de São Pedro de Uberabinha subordinado a Uberaba, sua emancipação em 1888 e a mudança de seu nome de Uberabinha para Uberlândia (“terra fértil”) em 1929. A produção agropecuária nas primeiras fazendas que deram origem ao município, o crescimento do comércio, a formação das primeiras indústrias e os problemas sociais da atualidade como menores abandonados, falta de escola, moradia, favelas, mendigos, trabalhadores desempregados ou mal remunerados.

Diferente da parte do livro até então lida e comentada pela professora, que abordava a origem das cidades em um tempo abstrato e negligenciando a ação dos sujeitos na História, esses

---

<sup>165</sup> AQUINO, Irene Batista Rizza e PACHECO, Márcia Arantes Buatti (Org.). História de Uberlândia. In: *Coletânea de informações sobre Uberlândia*. Uberlândia: Escola Municipal Professor Sergio de Oliveira Marques, 1999.

<sup>166</sup> Apesar do texto não ter referência bibliográfica, a professora informou que o havia reproduzido do caderno de um sobrinho que cursava 3ª série em outra escola estadual de Uberlândia.

textos citavam, mesmo que restritos à histórica local, diferentes sujeitos que participaram da formação de Uberlândia (índios, bandeirantes, governo, família Carrejo e outras), dando ênfase às ações do personagem Felisberto Carrejo que é considerado, pela história oficial, o fundador da cidade. Também mencionavam algumas referências temporais: “na época da infiltração dos bandeirantes no sertão mineiro...”, “em 1835 outros colonizadores chegaram...”, “em 31 de agosto de 1888, passou a ser cidade de Uberabinha...”, “o nome de Uberabinha foi trocado pelo de Uberlândia em 1929...”, “hoje, com mais de cem anos, Uberlândia apesar desse enorme desenvolvimento possuiu muitos problemas sociais...”.

No entanto, ao comentar os textos, a professora manteve o olhar do livro sobre a história, ou seja, desconsiderou os sujeitos que participaram da formação de Uberlândia, o contexto histórico em que ela ocorreu e se restringiu a localizar os dados solicitados na atividade do livro (nomes do município, desmembramento do município de Uberaba), acrescentando uma única pergunta:

*P= A formação de Uberlândia tem diferença com o que vimos no livro?*

*A1= Não! Parece. Começou com poucas pessoas, foi crescendo.*

Nessas poucas palavras, a professora ao estimular uma comparação automática entre o processo de formação de Uberlândia e o processo explicado no livro de forma geral, sem diferenciar épocas, contextos e espaços históricos, abstraiu a história daquilo que é o seu principal objeto: o tempo e as transformações ocorridas através dele a partir da ação coletiva de homens e mulheres.

Como os textos sobre Uberlândia abordavam as atividades econômicas desenvolvidas na cidade (comércio, indústria, pecuária) desde sua origem, a professora, conforme a lógica que ela mesma criou para encadear os textos do livro, pulou para a Unidade 4 (p. 62-71) que apresentava as atividades econômicas existentes em um município e algumas mudanças que essas sofreram na maneira de serem desenvolvidas, nos instrumentos de trabalho e na mão-de-obra utilizados, desde a época dos “primeiros homens” até os dias de hoje.

Nesse estudo das atividades econômicas tanto a professora quanto o livro construíram uma representação do processo histórico como progresso linear. Na correção da questão 2, da seção *Para começar*, da unidade *Vida e trabalho nos municípios*, a professora perguntou e comentou:

*P (lendo o enunciado da questão 2)= Na sua opinião[Sic], as atividades econômicas também têm história?*

*A (vários ao mesmo tempo) = Sim.*

*P= Isto! Lembram quando estudamos no primeiro semestre o tema “O trabalho ontem e hoje”<sup>167</sup>? Nas mudanças ocorridas nos trabalhos realizados no campo e na cidade, vimos como hoje há mais tecnologia. Mudou para melhor, hoje faz mais rápido. Assim, tem-se mais lucro, mais salário, mais emprego.*

As mudanças enfocadas foram aquelas relacionadas à evolução tecnológica, ao desenvolvimento de novos instrumentos de trabalho que levaram ao aumento da produção. As relações e conflitos sociais, relacionados, por exemplo, ao aumento do lucro, foram negligenciadas.

Essa representação foi reforçada durante a leitura do texto *A história da indústria e do comércio de Uberlândia*, entregue pela professora aos alunos para que eles pudessem responder outra questão proposta pelo livro após a apresentação de imagens de atividades econômicas da atualidade (produção de energia elétrica, extrativismo, indústria, comércio, agricultura e pecuária): “Identifique quais destas atividades são desenvolvidas no seu município e responda quando elas começaram a se desenvolver no município e por quê?” (p. 64-65).

O texto sobre a história do comércio e da indústria em Uberlândia veiculava a noção de progresso da cidade, através da ampliação de suas atividades econômicas. Ao lê-lo e comentá-lo, a professora apenas destacou os nomes e datas dos primeiros estabelecimentos industriais, comerciais e de serviços de Uberlândia, através de perguntas que os alunos respondiam lendo trechos do texto:

*P= Qual foi a primeira indústria da cidade?*

*A1= A Tenda do Ferreiro.*

*P= Qual o nome do ferreiro?*

*A2= Joaquim Martins, filho do Felisberto.*

*P= O que ele fazia?*

*A3= Na Tenda foram fabricados os principais instrumentos de trabalho agrícola: ferragem para carros, facas e utensílios diversos de uso doméstico.*

*P= Quais as primeiras indústrias que surgiram por aqui?*

*A2= A Tenda do Ferreiro, engenho de cana, manjola, a roca e o tear das fiandeiras fabricando os tecidos de algodão.*

*P= Essas foram as primeiras indústrias de Uberlândia que foram crescendo com mais tecnologia, trazendo o progresso para a região. E em que ano foi criada a primeira agência de correio?*

*A1= Em 1883.*

*P= E no ano seguinte o que se criou?*

---

<sup>167</sup> No final do primeiro semestre, a professora, através de textos retirados de diferentes livros didáticos, trabalhou as atividades produtivas desenvolvidas no campo (pecuária, extrativismo de borracha, cultivo de café e cana) e na cidade abordando as mudanças na forma de produzir e as profissões em extinção.

A3= *A primeira casa comercial de Secos e Molhados.*

P= *Quando foi instalado o primeiro banco de Uberlândia?*

A4= *Em 1918.*

P= *Viram, então, como que com o passar dos anos, a indústria, o comércio, a pecuária, tudo desenvolveu em nossa cidade?!*

Como as perguntas e respostas transcritas acima revelam, a professora conduzia muitas de suas aulas nos moldes do tradicional ensino de Estudos Sociais e de História, elencando datas, nomes e fatos que legitimavam a idéia de que as atividades econômicas foram responsáveis pelo progresso da cidade e conforto da população. Idéias reforçadas com outro texto entregue pela professora *O comércio em Uberlândia*, que fazia uma apologia das atuais atividades comerciais da cidade e através do qual a professora, ao explicá-lo aos seus alunos, reproduziu a representação de Uberlândia como a cidade “da ordem e do progresso construída por uberlandenses trabalhadores e dedicados”:

P= *Por que, diariamente, várias pessoas de outras cidades vêm para Uberlândia?*

A1 (lendo um trecho do texto) = *Diariamente, centenas de pessoas deixam suas cidades e se dirigem ao município, atraídas pelo comércio local. Preços competitivos, grande e variada oferta de mercadorias e opções de lojas e supermercados são os responsáveis por essa peregrinação.*

P= *Que tipo de comércio existe em Uberlândia?*

A2 (lendo outro trecho do texto) = *Lojas de departamento como Riachuelo, Lojas Americanas, Lojas Marisa, Onogás, Spirandelli e Mig – essas duas últimas uberlandenses com filiais espalhadas pela região – e multinacionais do porte do Carrefour e Makro.*

P= *Quais as grandes empresas atacadistas que existem em Uberlândia?*

A3 (lendo outro trecho do texto)= *São seis entre as maiores do país: Martins, Arcom, Peixoto, Dom Bosco e Makro. Com exceção do Makro, que é de origem holandesa, todas as outras são **empresas uberlandenses, nascidas da determinação dos empresários do município.***

Depois de trabalhar esses textos sobre as atividades agrícolas, industriais e comerciais de Uberlândia, a Profa. Zilda leu e comentou rapidamente os textos e atividades da Unidade 4 do livro intitulados *A agricultura na História* e *O desenvolvimento da pecuária*. Para responder a questão “em seu município a pecuária é uma atividade econômica importante? Quando essa atividade começou a ser desenvolvida, que tipos de animais são criados, o que mudou no modo de criar esses animais em relação ao passado”, a professora entregou um texto que abordava a criação dos rebanhos bovino e equino em Uberlândia. Mais uma vez, um texto que, assim como o livro, enfocou apenas a evolução tecnológica da atividade pecuária no município de Uberlândia: do gado criado solto em grandes pastagens desde a época da formação do município ao

desenvolvimento recente das técnicas de confinamento, de inseminação artificial, de ordenha mecânica. Um texto que, como o que abordou a atividade comercial, ressaltava a posição de destaque de Uberlândia no cenário regional, a qual a professora reproduziu para seus alunos sem nenhum questionamento: “O setor emprega o que há de mais moderno no manejo animal, o que faz com que a região de Uberlândia seja considerada como uma excelente bacia leiteira, classificada entre as maiores e mais evoluída do Estado”.

Apesar desses textos trabalhados pela professora reforçarem a representação de Uberlândia como a cidade da ordem e do progresso e destacarem a ação dos fundadores e dos empresários, ela introduziu, em outras aulas, alguns comentários sobre as relações sociais que fazem Uberlândia crescer, como a chegada de vários migrantes em busca de melhores condições de vida<sup>168</sup>. A partir da leitura do texto *Imigrantes e Migrantes*, da Unidade 3 (p. 49-52), a Profa. Zilda comentou com seus alunos que ela era uma migrante que mudou de Vazantes (noroeste de Minas Gerais) para Uberlândia em busca de tratamento médico para seu marido:

*P= Eu sou migrante. Vim de Vazante para Uberlândia...*

*A3= Eu também sou migrante, vim de São Paulo.*

*A4= Quem mais aqui vem de outra cidade, é migrante? (outros alunos levantam a mão).*

*P (depois de ler o parágrafo do livro, p. 49, “os motivos que levam as pessoas a migrar são vários: falta de trabalho no local de origem, guerras, perseguições étnicas, políticas ou religiosas, terremotos, etc.”): Eu, por exemplo, migrei em busca de melhores condições de saúde. Emprego eu tinha, mas vim buscar tratamento para meu marido. Outros migram em busca de trabalho...*

*P= Realmente! Uberlândia é uma cidade boa. Muitos falam bem e as pessoas vêm para cá, achando que vão arrumar emprego. Mas nem sempre arrumam. Vejam o exemplo da coleguinha Esther: o pai dela veio para cá, achando que o emprego era bom. Mas não recebeu o que pensava e voltou para o Mato Grosso. Ano passado também tive alunos nessa situação.*

Nos comentários finais, a professora, implicitamente, fez uma crítica àquela representação de Uberlândia como cidade da “ordem e do progresso” reproduzida pelas professoras Ana e Maura e pelos textos utilizados pela própria Profa. Zilda. Ao afirmar “muitos falam bem e as pessoas vêm para cá”, a professora referiu-se ao imaginário sobre Uberlândia que circula nos meios de comunicação e nas conversas dos moradores da região. Nas edições comemorativas do jornal *Correio*, várias empresas ao publicarem anúncios em homenagem ao aniversário da cidade reforçam esse imaginário, como esse publicado no ano em que foi feita esta pesquisa:

---

<sup>168</sup> Conforme dados do IBGE, a população de Uberlândia tinha, em 1987, 350 mil habitantes e, em 2005, já eram 570 mil habitantes. Essa população é composta de 52% de pessoas não naturais do município, originárias de outras regiões de Minas Gerais e de vários outros Estados brasileiros, principalmente São Paulo e Goiás.



**Ilustração 23 – Homenagem aos 117 anos de Uberlândia publicada no jornal CORREIO, Uberlândia, 31/08/2005, p. A20**

Homenagens semelhantes são veiculadas há anos pelas empresas locais, nos meios de comunicação da cidade, e seu significado é compartilhado por habitantes uberlandenses de diferentes classes sociais: “Não importa onde esteja, todo uberlandense tem orgulho de sua cidade, pois Uberlândia consegue ser próspera, moderna e dinâmica, sem perder o ar acolhedor e amistoso do interior!! Nossa cidade é sinônimo de sucesso! Parabéns Uberlândia!!!” (Marizete Marques, entrevistada por jornalista Izabel Mendes, do Correio, durante o mês de agosto de 2005, quando ouviu moradores de diferentes bairros da cidade – Jornal CORREIO, 31/08/2005, página A5, Uberlândia).

No entanto, ao acompanhar a afirmação “muitos falam bem e as pessoas vêm para cá, achando que vão arrumar emprego”, pelo comentário “mas nem sempre arrumam. Vejam o exemplo da coleguinha Esther: o pai dela veio para cá, achando que o emprego era bom. Mas não recebeu o que pensava e voltou para o Mato Grosso”, a Profa. Zilda apresentou uma

representação menos apologética da cidade, exemplificando, com a história de alunos da escola, que nem todos encontram o que acreditavam poder encontrar em Uberlândia.

A visão menos ufanista sobre Uberlândia, expressa pela professora durante algumas aulas, apareceu também nas sínteses dos estudos de História escritas por algumas alunas que, além de resumirem o crescimento da cidade ao longo dos anos, abordaram seus problemas sociais como o aumento da criminalidade, a existência de favelas, de mendigos, de menores abandonados e de desemprego:

A cidade de Uberlândia começou com poucas construções e alguns comércios. Hoje em dia, a história é diferente. Temos vários comércios, indústrias, belas moradias, várias escolas. O trânsito, porém, se tornou muito perigoso. Infelizmente, como toda cidade grande, a criminalidade cresceu. Até hoje existem moradias antigas principalmente no centro da cidade. Há também favelas, o contraste da riqueza com a pobreza. Mesmo assim, Uberlândia continua atraindo milhares de pessoas em busca de uma chance melhor de vida. (Aluna 1)

Quando a época dos índios Caiapós acabou, vieram os irmãos Carrejo e outras famílias. Em 1835, o povoado de São Pedro de Uberabinha dependia do município de Uberaba, mas em 1888, ficou independente e em 1929, cresceu mais e passou a se chamar Uberlândia. Apesar de Uberlândia ser uma cidade grande e desenvolvida, existe muitos problemas: falta de moradia, favela, mendigos, menores abandonados, desemprego. (Aluna 2)

A primeira aluna retrata a história da cidade a partir das mudanças em suas construções (“começou com poucas construções e alguns comércios. Hoje em dia [...] temos vários comércios, indústrias...”). A segunda, através de uma síntese do texto entregue pela professora, *O município de Uberlândia e sua história*, ressalta a participação de diferentes grupos sociais na formação da cidade (“ Quando a época dos índios Caiapós acabou, vieram os irmãos Carrejo e outras famílias”). Produções que revelam a superposição de diferentes noções de processo histórico feita pela professora: às vezes, destacava apenas as mudanças ocorridas no espaço urbano e, às vezes, lembrava a presença de pessoas e de relações sociais nesse espaço. Superposição que também aparece na noção de história como progresso linear, a qual reforça a representação ufanista da cidade e a visão mais crítica das condições de vida aí existentes. Enquanto as produções discentes acima se referiram a problemas sociais, outras se restringiram ao progresso e, para isso, valorizaram a mudança e a beleza do espaço urbano, desconsiderando as relações sociais, transformando a própria cidade em sujeito histórico:

Uberabinha era pequena, simples: ruas de terra, muito mato. A cidade foi crescendo aos poucos e ocupando o seu lugar. Hoje, Uberabinha não existe mais. Existe Uberlândia, uma cidade linda, cheia de vida, casas bonitas, prédios enormes, muito verde, e lugares lindos para conhecer. Essa cidade é linda, maravilhosa e eu me orgulho de dizer que moro aqui.

Apesar da Profa. Zilda e seus alunos veicularem ora a representação de Uberlândia como “cidade da ordem e do progresso” ora a idéia de que a cidade também tem problemas sociais, essas representações não foram, em nenhum momento, contrapostas e analisadas em suas diferenças e na razão delas existirem. Em outras palavras, a apresentação de representações paradoxais sobre a história do município não foi planejada como uma estratégia para a formação histórica mais crítica dos alunos, mas foi feita ao acaso.

Isto pôde ser percebido na aula em que a professora observou a exposição dos trabalhos produzidos por seus alunos. Ela se limitou a ouvir ou ajudar os alunos a ler e explicar o que tinham escrito no cartaz, sem acrescentar informações, problematizar e confrontar os diferentes pontos de vista que apareceram nas produções.

Além disso, nas avaliações de História aplicadas pela professora foram selecionadas, como conteúdo importante a ser avaliado, idéias que reforçavam a visão ufanista, além de incentivarem a memorização de dados, nomes e datas:

*1- Complete as lacunas:*

*A cidade onde moro fica no coração do Brasil. Está a oeste no Estado de (Minas Gerais), na região do (Triângulo Mineiro). Cresce acima da média nacional, mas é um crescimento equilibrado com excelente padrão de qualidade de vida. Sofre as consequências dos problemas sociais, mas tem um povo trabalhador e dinâmico.*

Nessa questão, a professora minimizou os problemas sociais da cidade a que tinha se referido em outras aulas, ao destacar o caráter trabalhador e dinâmico de seu povo e o equilíbrio de seu crescimento que gera um “excelente padrão de qualidade de vida”.

Em outras questões da avaliação, a professora limitou a aprendizagem histórica a memorização de nomes e datas, sem imprimir a eles nenhum significado histórico:

*2- Responda corretamente:*

*a) Como se chama nossa cidade? (Uberlândia), que quer dizer, (Terra Fértil).*

*b) Qual o nome do atual prefeito? (Odelmo Leão Carneiro).*

*3- Complete:*

*Por ter muitas praças e jardins nossa cidade é chamada de “(Cidade Jardim)” e seu aniversário é dia (31 de agosto). Este ano ela completou 117 anos.*

Essa permanência da tradição dos Estudos Sociais de construir o enfoque histórico dos temas estudados a partir do destaque de fatos, nomes e datas isolados, apareceu em várias aulas de História da Profa. Zilda. Na avaliação acima analisada, nos comentários dos textos sobre as atividades econômicas do município e também nas aulas em que ela apresentou para os alunos cantarem e colorirem o hino e a bandeira do município, como símbolos cívicos sem nenhuma análise crítica do seu significado. Também no estudo da Unidade 2, *História e poderes no município* quando a professora leu e explicou somente a parte do texto que falava sobre a organização político-administrativa dos municípios na atualidade (p. 26-27), fazendo perguntas além daquelas propostas pelos autores, as quais ela também respondeu. Perguntas objetivas como: “Como é formado o governo do município?”; “na ausência do prefeito quem assume o poder?”, “onde os vereadores se reúnem?”, “qual o nome do prefeito e do vice-prefeito de seu município”, “a qual partido eles pertencem?”, “quais as datas da posse e do fim de seu mandato?”, “quantos vereadores compõem a Câmara Municipal e a quais partidos políticos pertencem?”.

Nesse caso, a professora apropriou-se do livro selecionando as partes que mais se aproximavam dos Estudos Sociais que ela tinha hábito de ensinar anos atrás e também conforme a formação que recebeu quando aluna do ensino fundamental e do magistério: informações sobre a organização administrativa do município que não desencadeavam nenhuma reflexão sobre a questão da cidadania.

Essa aproximação com os Estudos Sociais também se deu quando a Profa. Zilda aproveitou o item *A cultura brasileira*, da Unidade 3 (p. 54-59), para comentar as manifestações culturais de Uberlândia como se fossem apenas dados curiosos e turísticos, sem focar seu caráter histórico-social, sua relação com a identidade de alguns grupos sociais e étnicos do município e suas particularidades em relação a outras regiões do Brasil.

Primeiro ela leu os trechos do livro que exemplificavam a idéia de que “muitos objetos e utensílios que usamos, muitas palavras de nosso vocabulário e alguns de nossos hábitos, entre inúmeras outras coisas, foram herdados dos diferentes grupos étnicos (negros, índios, portugueses, italianos, etc.) que formaram a sociedade brasileira” (p. 56), com a diversidade de festas populares e hábitos alimentares existentes nas várias regiões do Brasil. Em seguida, para responder as perguntas do livro “a festa do bumba-meu-boi é realizada no município ou na região onde você mora? Como é comemorada? Há outras festas populares no seu município? Quais?”

Que fato elas comemoram ou quem homenageiam? Como são comemoradas? Qual a sua origem?” (p. 58), a professora entregou para os alunos o texto intitulado *Cultura e lazer em Uberlândia*<sup>169</sup>, o qual elencava os espaços de lazer existentes na cidade, as práticas de medicina popular, a culinária representada pelos doces, queijos e quitandas, além das festas populares – Festa dos Santos Reis, Congadas e Catira. Como os outros textos sobre a cidade selecionados pela professora, esse fez um levantamento de dados que legitima a representação da cidade como cidade de excelência, revelando “o potencial turístico da cidade”.

Depois da leitura do texto e do livro, a professora desenvolveu o seguinte jogo de perguntas e respostas com seus alunos:

*P= Aqui em Uberlândia tem festa de São João?*

*A1= Tem. As mulheres que querem casar colocam velas para ele.*

*P= E tem as bandeirinhas, como em outras partes do Brasil.*

*A2= Tem São Pedro, Santo Antônio.*

*P= E Carnaval? Tem em Uberlândia e em todo o Brasil. E festa do Bumba-meu-boi? Já ouviram falar?* (professora mostra imagens da festa impressas na p. 57 do livro). Vocês acham que essa festa existe em Uberlândia?

*A2= Não, mas tem Congada e Festa dos Reis.*

Enfim, mais uma vez, a professora reproduziu o que era valorizado nos Estudos Sociais: levantou dados do folclore, para mostrar a riqueza da cultura nacional, sem discutir o significado histórico e social inerente a eles. Enfim, expôs curiosidades que não desencadearam nenhum pensar histórico.

Antes de aproveitar as Unidades 2 e 3 para trabalhar os tradicionais temas dos Estudos Sociais e após trabalhar a origem da cidade e suas atividades econômicas, intercalando as Unidades 1 e 4 do livro e textos específicos sobre Uberlândia, a Profa. Zilda retornou ao estudo da Unidade 1, através da qual comentou rapidamente, apenas reproduzindo as informações do livro, a história da formação de Salvador, as mudanças ocorridas no processo de crescimento das cidades e a importância das fotos, cartões-postais e monumentos para o estudo da história.

Ao ler as três últimas partes da Unidade 1 (p. 14-21), *Documentando, Cartões-Postais: forma de mensagem e fonte para a história, Os monumentos também guardam história*, a professora, conforme o livro e da mesma forma que as outras professoras que participaram desta pesquisa, abordou a importância de múltiplas fontes históricas (fotos, cartões-postais, monumentos, além de relatos escritos) para o estudo da história, seguindo parte das

---

<sup>169</sup> Texto sem referência bibliográfica.

recomendações das atuais propostas para o ensino de História. Quando digo, seguindo apenas parte das recomendações das atuais propostas para o ensino de História, refiro-me ao fato delas tratarem as fontes como se elas fossem o “espelho do passado”, ao invés de fazer sua análise crítica enquanto uma versão sobre o passado construída conforme interesses sociais e relações de poder.

A explicação em que a professora relacionou as informações do livro sobre as fontes históricas e a visita<sup>170</sup> que ela e seus alunos fizeram ao Museu Municipal de Uberlândia, na ocasião do aniversário da cidade, é um exemplo desse tratamento dado às fontes históricas:

*P= Lembram de quando fomos ao Museu? Lá não tinham fotos, imagens na parede?*

*A1= É! Para sabermos como era antigamente, o que mudou, o que ficou igual.*

*P= Muito bem! Se não fossem as fotos, eu não saberia como Uberlândia era no passado. Eu não nasci aqui... Então, o que podemos fazer com as fotos como aquelas que vimos no Museu?*

*A2= Estudar, pesquisar!*

Tratamento esse que pôde ser percebido também na maneira como a professora abordou todos os textos do livro e sobre Uberlândia, trabalhados no decorrer do semestre: imprimiu às suas informações o caráter de mera curiosidade e verdade inquestionável.

Para sintetizar a apropriação do livro pela Profa. Zilda e o saber histórico por ela construído a partir daí, é importante destacar que a presença do livro didático sempre foi muito forte na trajetória discente e docente dessa professora, como demonstraram os casos por ela relatados em seu Memorial, escrito durante o curso *Veredas*. Quando narrou o início de sua vida estudantil na zona rural de Minas Gerais, a cartilha foi lembrada: “[...] quando percebi, tinha chegado o momento de frequentar uma escola. Esse dia foi para mim inesquecível. Coloquei o meu melhor vestido. Muita emocionada, peguei meus cadernos, lápis de cor e de escrever, e uma simples cartilha que só tinha o alfabeto, sílabas e nem uma gravura sequer”. Depois, enquanto rememorava suas experiências docentes, a professora destacou a utilização do livro como um importante recurso para organizar suas aulas:

Em 1986, [...] ganhei uma turma de alunos da 1ª série [...] repetentes, com dificuldades em leitura e ortografia e que não demonstravam interesse pelos estudos [...]. No início do mês de março, as cartilhas chegaram à escola (estadual) para serem distribuídas aos alunos. Eles ficaram entusiasmados ao receberem a cartilha, porque ela tinha o nome de um brinquedo chamado IOIÔ.

---

<sup>170</sup> Chamo de visita e não de estudo de meio como as novas propostas curriculares sugerem, porque a ida ao Museu restringiu-se a conhecê-lo e ouvir rápidas explicações da monitora que lá trabalhava sobre os objetos expostos em cada sala da exposição “Nossas raízes”, que enfoca os primeiros anos da formação do município de Uberlândia.

Eu e meus alunos fizemos uma festinha para comemorar a chegada da nova cartilha. Cada criança levou um pratinho de salgadinhos, biscoitos e refrigerantes. Eu levei um bolo enfeitado, todo colorido, e com a palavra IOIÔ, escrita ao lado, em destaque. As crianças ficaram todas felizes com a realização de nossa festinha que era simples, mas com um grande objetivo: trazer de volta o interesse dos alunos pelos estudos e a valorização do livro como ferramenta que iria ajudá-los muito daquele momento em diante. O conteúdo da cartilha era bem fraco. Trazia o alfabeto e as famílias com pequenas frases e simples gravuras. Mas foi um instrumento suficiente para os alunos começarem a adquirir hábitos de leitura e descobrirem a escrita. Eu pesquisava outras leituras e atividades diferentes, para complementar o meu trabalho que realizava com prazer.

Enfim, apesar de reconhecer as limitações dos livros didáticos, a Profa. Zilda considerava-os uma importante fonte de estudo que poderia ser explorada e complementada pela professora com outras atividades. Nesse sentido, apesar de não restringir o seu planejamento ao livro didático, esse era a principal referência que ela tinha para organizar e encaminhar suas aulas.

Assim aconteceu nas aulas sobre a história do município ministradas pela Profa. Zilda. Na maior parte delas, apesar de criar outra articulação entre as unidades do livro e mesclar o seu uso com materiais complementares sobre a cidade, a professora utilizou os textos e atividades do livro e limitou as explicações que dava a algumas instruções fornecidas no Manual do Professor, não as aprofundando. Nesse sentido, ela baseava-se nas questões do *Viver e aprender* em que os autores sugeriam que fossem feitas pesquisas, no município dos alunos, sobre a temática abordada, para buscar materiais complementares sobre a história de Uberlândia. Materiais selecionados de apostilas produzidas por professoras de outras escolas públicas, nos quais predominavam a representação da cidade como “cidade da ordem e do progresso, construído por um povo trabalhador e dedicado”. Representação que, apesar da professora demonstrar que não compartilhava ao relatar exemplos de pessoas que não encontraram trabalho na cidade, ela não analisou criticamente. Ao contrário, reforçou através de explicações que apenas reproduziam as idéias expressas pelos textos que trabalhava.

### **3.6- A apropriação do livro pela Profa. Cecília: transformando o livro de História em livro de leitura**

A Profa. Cecília trabalhou a história do município em 23 das 33 aulas ministradas durante o ano, de acordo com os temas desenvolvidos em todas as quatro unidades do livro *Viver e aprender História*, mas também, em 30% de suas aulas, abordou temáticas tradicionais dos

Estudos Sociais: introduziu os estudos através da história de vida dos alunos abordada de forma individualizada e da descrição dos grupos sociais dos quais eles participavam (escola e família), com um tratamento uniformizador. Depois, intercalou as aulas sobre a história do município com aulas sobre datas comemorativas relativas a cada mês, estudadas de forma fragmentada, em pequenos textos mimeografados.

Das quatro professoras que participaram da pesquisa, a Profa. Cecília foi a única que trabalhou o livro do início ao fim, utilizando-o em 16 das 23 aulas em que abordou a história do município. Em 81% dessas aulas, ele foi o principal recurso didático, no entanto, com exceção da Unidade 1, a professora transformou-o em um livro de leitura. Isto é, leu a maioria dos seus textos de forma rápida, fazendo comentários superficiais sobre os temas abordados e resolvendo, oralmente, apenas as perguntas de compreensão simples dos textos lidos.

Antes de a própria professora realizar a leitura dos textos do livro, ela pedia para as crianças o fazerem silenciosamente, sem justificar o objetivo dessa atividade ou sua relação com os estudos até então realizados. As páginas que ela determinava que os alunos lessem eram muitas para o tempo reservado para a tarefa e falavam de assuntos diversos, entremeados por atividades que não eram consideradas. Durante o estudo da Unidade 3, por exemplo, ela pediu para os alunos lerem silenciosamente das páginas 42 a 47 em uma aula e das páginas 49 a 60 em outra, o que representava quase toda a unidade e abrangia assuntos que iam da análise do que é viver em sociedade, formação étnica da sociedade brasileira, processos de imigração e migração em nosso país até à diversidade da cultura brasileira. Com o tempo insuficiente e sem ter um objetivo claro a alcançar com a leitura, a maioria dos alunos fingia que lia – passava as folhas rapidamente, ou o fazia de forma dispersa. Enquanto isso, a professora aproveitava para conversar com colegas de trabalho sobre algum problema sindical ou administrativo da escola, corrigir tarefas de Português e Matemática caderno por caderno, ocupar aqueles que já haviam terminado de copiar o “Para Casa” do quadro. Depois ela mesma iniciava a leitura em voz alta, de forma repentina, sem explicar porque lia aquele material, transformando a maioria das reflexões históricas apontadas no livro em mero exercício de leitura (às vezes nem isso, pois enquanto ela lia, alguns alunos ficavam distraídos ou conversavam com os colegas). Quando algumas crianças tentavam fazer comentários ou levantar dúvidas, a professora interrompia-os para continuar a leitura. Às vezes, o mesmo texto era lido e explicado em duas aulas diferentes e os alunos e nem a própria professora percebiam a repetição.

Essa prática de leitura foi tão marcante que, em duas aulas, uma no primeiro semestre e outra faltando dois meses para o ano acabar, dois alunos comentaram que “a aula de História é só leitura. Ficamos só lendo, ouvindo...”; “as aulas de História são mais de leitura”.

Foi apenas no início do ano, ao introduzir o estudo do livro com seus alunos e ao trabalhar partes da Unidade 1, que a Profa. Cecília construiu outra dinâmica de trabalho: além de ler os textos, explicitou os objetivos do estudo, levantou os conhecimentos prévios dos alunos sobre a história de Uberlândia, relacionou a história dos municípios brasileiros, tratada de maneira geral no livro, com a história de sua localidade, cruzando diferentes fontes de estudo: livro didático, textos produzidos por professores de outras escolas, fotografias antigas, memórias de sua infância.

Na quinta aula de História, ela apresentou aos alunos o livro *Viver e aprender História*. Após comentar sobre as primeiras páginas que informavam sobre cuidados no seu uso, dados editoriais, biografia resumida dos autores, ela leu o sumário e, através dele, explicou o que seria estudado nas aulas de História da 3ª série: “através do livro, vamos aprender sobre a história dos municípios brasileiros no geral e, através de textos que eu entregarei, vamos aprender sobre a história de nosso município – Uberlândia”.

Em seguida, realizou as atividades sugeridas na seção *Para começar* (p. 6). Através da questão 3 em que os autores sugeriam, nas instruções em magenta do Manual do Professor, que os alunos expressassem suas opiniões sobre como o município onde moravam se formou e percebessem que “os municípios não surgem da noite para o dia e estão em contínua transformação”, a professora desencadeou um jogo de informações transmitidas através de orações construídas com uma estrutura sintática e um vocabulário inadequados para a formação histórica. Um vocabulário que, como aquele utilizado pelas professoras Ana e Zilda e pelo próprio livro em algumas passagens como a citada acima, ao utilizar verbos como “surgir” e “começar”, desenvolvia a noção de que a formação do município acontece de forma natural e espontânea. Uma sintaxe que ao colocar a cidade como sujeito da oração também a transformava em sujeito da história:

*P= Uberlândia já começou grande como é hoje?*

*A1= Não! Tinham poucos moradores.*

*A2= No começo tudo era mato.*

*A3= Existiam índios.*

*A4= As casas eram choupanas. Não tinha energia elétrica, ruas, escolas.*

Na continuidade desse jogo de perguntas e respostas, os alunos foram transferindo as informações sobre a história do Brasil a que já tinham tido acesso em outros anos ao estudarem as datas comemorativas dos dias 19 e 22 de abril (Dia do Índio e Descobrimento do Brasil, respectivamente) para a história de Uberlândia:

*A5= Aqui existiam índios até chegar o Pedro Álvares Cabral...*

*P= Atenção! Isto é a história do Brasil. Estamos falando de Uberlândia!*

A professora, com um olhar estreito e fragmentado, ao invés de explorar essas afirmações das crianças para abordar a história de Uberlândia no contexto mais geral da história do Brasil, tratou o raciocínio dos alunos como uma confusão que deveria ser evitada. Assim, apesar dos alunos persistirem na transferência de dados que conheciam sobre a história do Brasil para a história de Uberlândia, a professora continuou negligenciando as relações existentes entre ambas:

*A5= É! Vieram pessoas para cá e foram formando a cidade.*

*A2= Os brancos escravizaram os índios e depois os negros para trabalhar para eles...*

*P= Será que em Uberlândia aconteceu assim? Estão falando do Brasil. Será que veio só uma família para cá ou várias?*

Enfim, a Profa. Cecília enfocou a história do município de forma isolada, sem levar em conta as suas interrelações com processos históricos em macroescala, na longa duração, ocorridos para além das fronteiras regionais. Além disso, ela mencionou superficialmente a ação dos sujeitos históricos, como ao apontar a formação de Uberlândia a partir da chegada de várias famílias, fora do contexto em que ela se deu, solta no tempo e no espaço. Abordagem essa que se repetiu em várias outras aulas como exposto a seguir.

Quando a professora leu e comentou o texto do livro *Origem dos municípios* (p. 7-8) que relatava as modificações ocorridas em um espaço urbano desde quando ele começa a ser formado, transformado em vila com a chegada de novos moradores e depois em cidade com o desenvolvimento das atividades econômicas, ela conversou com seus alunos sobre as mudanças ocorridas no espaço urbano de Uberlândia:

*P= Quando nossa cidade surgiu, ela já era como hoje? Aqui no nosso bairro, tinha escola?*

*A1=Não. Quando a cidade começou, o bairro nem existia.*

*P= É! Mais pessoas vão chegando, novos bairros vão se formando, é preciso mais escolas e hospitais. A cidade vai crescendo para atender a necessidade das pessoas. E onde é o Shopping e a nossa Prefeitura atualmente, sempre foi como é hoje?*

*A2= Era mato!*

*P= Tinha muitas mangueiras também. E a Av. Rondon Pacheco perto do Shopping não era linda como é hoje. Era um córrego com esgoto a céu aberto. Para passar por ele e ir para o bairro Tibery, nós atravessávamos*

*por tábuas, pisávamos em poças. A Av. Rondon foi projetada por muitos anos. Eu nem acreditava que o projeto sairia do papel. Hoje, ela é uma das principais avenidas da cidade, o que valorizou os terrenos perto dela. Antes era um brejo, não valia nada. A cidade cresceu tanto que não a conhecemos toda. Não conseguimos acompanhar seu crescimento. Para eu conhecer os lugares onde não tenho hábito de ir, peguei um ônibus e fui conhecer os bairros novos da cidade. Bairros com casas boas, muito comércio.*

*A3= O que é a Cidade Industrial?*

*P= Foi um bairro construído para abrigar as indústrias da cidade. Com o crescimento do centro da cidade, não dava mais para as indústrias de arroz ficar no meio das casas. Então, elas foram para longe. Depois, esse bairro também foi apertando, surgindo casas no meio.*

Nas suas perguntas e comentários, a professora tangenciou algumas noções básicas no ensino da História: mudanças e permanências, diferenças e semelhanças entre o passado e o presente. No entanto, essas mudanças e diferenças foram enfocadas de forma descontextualizada, pois a professora abordou as transformações no espaço urbano de Uberlândia (a construção da Av. Rondon Pacheco, a formação de novos bairros, o crescimento populacional, a criação do Distrito Industrial, a construção de escolas e hospitais), sem se referir ao processo que as acarretou, apenas comparando características da atualidade com aquelas de um passado localizado em um tempo indeterminado. Isto é, a relação entre o passado e o presente restringiu-se a exposição estanque de permanências e mudanças, eliminando os estudos das relações de causalidade. Mencionou-se o que mudou e o que permaneceu, sem discutir as relações sociais, culturais, econômicas, políticas que levaram a isso.

Ao afirmar que “mais pessoas vão chegando, novos bairros vão se formando, é preciso mais escolas e hospitais. A cidade vai crescendo para atender a necessidade das pessoas”, a professora transformou a cidade, entidade abstrata, no principal sujeito da história que atende às necessidades de pessoas colocadas em uma posição de passividade. Além disso, ao fazer comentários como “a Avenida Rondon não era linda como hoje”; “os bairros (novos da cidade) têm casas boas, muito comércio”, ela imprimiu às mudanças um caráter de progresso linear e isento de conflitos sociais. Enfim, a Profa. Cecília reduziu o processo de formação da cidade ao crescimento e melhoria dos espaços urbanos, dificultando o desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam a percepção de que todos, através de relações de conflito e negociação, fazem a história.

Ao continuar a leitura do texto *Origem do município*, no trecho que explicava a existência de municípios que se formaram espontaneamente, da divisão de outros ou que foram planejados antes de ser construídos (p. 9), a professora pediu para os alunos realizarem a atividade 4 da p.

10, que solicitava que eles pesquisassem, em fontes escritas ou orais, os nomes que o município em que moravam já tinha recebido, seu significado e o processo de formação do município (se espontâneo, por emancipação ou planejado).

Após um aluno ter afirmado *eu não sei nada disso*, a Profa. Cecília informou que iria passar um texto para eles lerem e poderem responder às questões propostas no livro. Assim, durante três aulas de História, ela reproduziu na lousa, para os alunos copiarem no caderno, o texto *O município de Uberlândia e sua história*, elaborado por professoras de outra escola pública da cidade, o qual a professora teve acesso através de um sobrinho que estudava lá<sup>171</sup>. Esse texto, adaptado de relatos escritos de memorialistas e de uma historiadora da UFU, depois de inserir o processo de formação da cidade na história do Estado de Minas Gerais e da região do Triângulo Mineiro, narrava a expulsão dos índios Caiapós que viviam na região, pelos bandeirantes que construíram a Estrada Real e os primeiros “blocos de povoamento”; a chegada, no início do século XIX, das primeiras famílias que formariam a “futura cidade de Uberlândia”; a organização das primeiras propriedades rurais, das primeiras indústrias, das primeiras escolas e capelas, conforme as necessidades e interesses da população que ia crescendo, até que, em 1888, o povoado emancipou-se do município de Uberaba e foi transformado no município de “Uberabinha” que, em 1929, passou a se chamar “Uberlândia”.

A professora foi escrevendo o texto na lousa, aos poucos, intercalando com perguntas orais de compreensão dos trechos que os alunos já tinham copiado no caderno:

*P= Esse texto está falando sobre o começo de Uberlândia! Quem veio para cá primeiro?*

*A1= Os índios Caiapós.*

*A2= Depois os bandeirantes.*

*P= O que os bandeirantes construíram?*

*A1= A Estrada Real e os primeiros povoados.*

*P= Eles queriam explorar ouro, mas como não encontraram, queriam ir embora para outro lugar. E o governo ofereceu o que para eles ficarem?*

*A2= Terra.*

*P= E os bandeirantes pagaram pelas terras?*

*A2= Não!*

*P= Isso mesmo! O governo falou “não vão embora não! Fiquem! Dou-lhes a terra e vocês a tornam produtiva”. Se o governo não fizesse isso, os povoados que surgiram iam acabar. Com isto, foram produzindo, vendendo, desenvolvendo a terra. Foram chegando várias famílias. Três irmãos, Luiz, Francisco e Felisberto Alves*

---

<sup>171</sup> DEGANI, Romilda de Novais e NUNES, Silma do Carmo. *Experiências no ensino de História nas séries iniciais do 1º grau*. Uberlândia: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, 1994. pp. 48-53.

*Carrejo adquiriram terras e formaram as fazendas Olhos D'água, Laje, Tenda e Marimbondo. Mas só um dos irmãos foi considerado o fundador da cidade, o Felisberto.*

Na aula seguinte, a professora fez questões sobre o restante do texto:

*P= Qual o nome da primeira escola e do primeiro professor do povoado?*

*A= A escola da Tenda e o professor era o fundador da cidade – Felisberto Carrejo.*

*P= E a primeira capela, quanto tempo demorou a ser construída?*

*A1 (a partir da informação do texto de que foi iniciada em 1846 e concluída em 1853)= 9 anos.*

*A3= Ela ainda existe?*

*P= Não! Veja no texto. Lá hoje é a Biblioteca Municipal. Vocês conhecem?*

*A = (silêncio)*

*P= Qual o primeiro nome de nossa cidade depois que ela foi emancipada?*

*A4= Uberabinha.*

*P= E quando ela passou a se chamar Uberlândia?*

*A5= 1929.*

*P= Então quanto tempo nossa cidade foi chamada de Uberabinha?*

*A6 (a partir de informação do livro que o povoado recebera o nome de Uberabinha em 1888)= 1929 menos 1888... 41 anos.*

Nesse estudo sobre a história do município, ao contrário das professoras Ana, Maura e Zilda que, em algumas aulas, abordaram a transformação do espaço urbano como se esse se transformasse por si só, a Profa. Cecília preocupou-se em mencionar a presença de diferentes sujeitos históricos (índios, bandeirantes, governantes, famílias de sesmeiros) na formação e o crescimento de Uberlândia. No entanto, ao fazê-lo destacando apenas a ordem de chegada de cada um (primeiro os índios, depois os bandeirantes, depois as famílias de sesmeiros) e seus atos de forma fragmentada (os bandeirantes construíram a Estrada Real, os sesmeiros formaram as primeiras fazendas, Felisberto Carrejo criou a primeira escola), a professora, mais uma vez, negligenciou as relações de poder e as tensões sociais que constituem o processo histórico.

Essa abordagem se repetiu em outras aulas, como na que a professora cruzou as informações do texto *O município de Uberlândia e sua história* com aquelas do texto do livro *A história de um município* (p. 10-11) que relata como a cidade de Salvador se formou a partir da vinda de portugueses de vários grupos sociais e profissionais:

*P= Na formação da cidade de Salvador vieram vários portugueses. Precisou de padre, de professor, de gente para vender comida e a cidade foi crescendo... Igual na história de Uberlândia: vieram os Carrejo; nasceram crianças... Ai precisou de quê?*

*A= Comida.*

*P= Escola! Aí veio um professor. Aí, precisou batizar, veio o padre. Precisou de instrumentos de trabalho para usar nas fazendas, veio o ferreiro.*

A fragilidade do raciocínio histórico desenvolvido pela professora fica evidente na maneira como ela estabeleceu a comparação entre os sujeitos que participaram da formação de Salvador e de Uberlândia. Ela igualou os grupos que participaram da história de cada uma dessas cidades, sem abordar as diferentes relações sociais, econômicas, políticas que influenciaram a chegada das pessoas para habitar cada região, anulando as diferenças do contexto de formação de cada cidade. Ao desconsiderar as particularidades de cada história, a professora homogeneizou e naturalizou o processo histórico, criando a impressão de que o caminhar dos homens pelo tempo e pelo espaço é sempre o mesmo, o que elimina a possibilidade de pensar em transformações.

Ao ressaltar a participação de diferentes profissionais (comerciantes, padres, professores, fazendeiros, ferreiros) no processo de crescimento das cidades, ao invés de mencionar apenas o seu “fundador”, a professora aproximou-se das novas tendências do ensino de História que propõem a valorização da participação de múltiplos grupos sociais na construção da história. No entanto, a Profa. Cecília o fez de forma muito simplória, ao relacionar automaticamente o crescimento das cidades à chegada de pessoas para atender necessidades de outras que vão criando elos entre si: nascem crianças, cria-se a necessidade de professores para educá-las e padres para batizá-las; precisa-se de instrumentos de trabalhos na fazenda, chega o ferreiro e, assim, a cidade vai crescendo harmoniosamente. Nessa abordagem, as necessidades foram naturalizadas, ou seja, destituídas de sua historicidade, como se desde sempre fosse necessário professores e padres para cuidar das crianças.

Em síntese, nas várias aulas em que a professora explicou a formação da cidade de Uberlândia, as relações entre os diferentes sujeitos da história foram enfocadas de forma harmônica ao citar-se a presença dos índios Caiapós na região onde se formou a cidade de Uberlândia, dos bandeirantes, dos sesmeiros, dos padres, dos professores, das crianças, dos ferreiros e dos fazendeiros, sem abordar as relações de poder entre eles, seus conflitos, seus encontros e desencontros. Em outras palavras, a professora criou uma versão menos elitista do tradicional ensino de História que tinha por objetivo integrar o indivíduo à sociedade: ampliou o leque de sujeitos históricos para além dos membros da elite que ocupam cargos administrativos, mas manteve a idéia de que entre eles prevalece uma inquestionável harmonia, em que um supre as necessidades do outro. O sesmeiro supre a necessidade do governo colonial de ocupar o território das diferentes regiões do Brasil, o padre e o professor suprem a necessidade de batizar e

ensinar as crianças, o ferreiro supre a necessidade do fazendeiro de consertar e confeccionar seus instrumentos de trabalho, e assim por diante.

A representação de uma sociedade constituída pela participação, sem conflitos, de diferentes sujeitos e grupos sociais também ocorreu quando a professora leu e comentou com seus alunos o item *Os monumentos também guardam histórias*, da Unidade 1 do livro (p.18 a 21). Ele aborda como os bustos, estátuas e obeliscos espalhados pelas cidades também “guardam informações e lembranças da sociedade”, ao homenagear personagens que os grupos privilegiados e os grupos excluídos consideram importantes. Depois sugere que os alunos observem os monumentos que existem em sua cidade, o que ou quem eles representam e se homenageiam grupos sociais excluídos como índios, negros, mulheres e trabalhadores.

Após comentar essa parte do livro, a professora desenvolveu outro jogo de perguntas e respostas com seus alunos, reforçando o que leu no texto com exemplos de Uberlândia e outras cidades que os alunos conheciam. Exemplos que, como no livro, apenas fizeram o levantamento de alguns personagens representados nos monumentos, sem analisar por quem e por que foram homenageados, o significado social da homenagem:

*P= Na Praça Tubal Vilela (praça central da cidade de Uberlândia), temos bustos de quem?*

*A1= JK e Grande Otelo.*

*P= Há também monumentos que homenageiam os excluídos?*

*A1= O Grande Otelo era negro.*

*A2= Lá em Campo Grande eu vi duas estátuas de índias.*

Enfim, a professora, ao ouvir a resposta dos alunos sem explorar o seu significado histórico, apesar de fazer referência, através da temática dos monumentos, a existência de grupos privilegiados e excluídos na sociedade, coloca a desigualdade social e os conflitos existentes entre eles em segundo plano. Isto é, assim como o livro, ao focar a idéia de que ambos são homenageados pelos monumentos, sem trabalhar as relações de poder por eles vivenciadas, legítima a idéia de sociedade harmônica, onde todos, apesar de diferentes e até desiguais, são respeitados.

Nas perguntas e respostas transcritas anteriormente, relativas às questões que a professora propôs sobre o texto *O Município de Uberlândia e sua história*, quando ela foi inquirindo o nome das primeiras famílias, das primeiras fazendas, da primeira escola, do primeiro professor, a data de construção da primeira capela, da emancipação do município, da mudança do nome da cidade

de Uberabinha para Uberlândia, ficou evidente a permanência da tradição do ensino de Estudos Sociais que se baseava na memorização de datas, nomes e fatos isolados.

Foram esses dados os cobrados na avaliação bimestral aplicada após o estudo da Unidade 1 do livro *Viver e aprender*. A primeira questão, organizada em forma de “Palavra Cruzada”, instruía o aluno a preencher os espaços em branco a partir das seguintes dicas: “sobrenome do fundador de Uberlândia”, “Uberlândia significa terra \_\_\_\_\_”, “primeiros habitantes de nossa região”. Outra atividade da prova solicitava que os alunos colocassem na ordem correta os nomes que Uberlândia recebeu desde sua formação (Arraial de Nossa Senhora do Carmo e São Pedro de Uberabinha, Uberabinha, Uberlândia). Havia também uma questão que requeria que os alunos marcassem certo ou errado nas seguintes afirmativas: “Anhanguera foi um bandeirante que abriu a primeira estrada em nossa região”, “Os Carrejo não foram as primeiras famílias que vieram para nossa região”, “Olhos D’água foi uma das primeiras fazendas da nossa região”, “A primeira escola de nossa cidade foi a Escola da Tenda”, “Felisberto não foi o primeiro professor de nossa região”.

Enfim, a Profa. Cecília, assim como a Profa. Zilda, apesar de durante as aulas, através do cruzamento dos textos do livro com textos sobre a história de Uberlândia, ensaiar uma aproximação, mesmo que superficial, com as propostas de ensino de História elaboradas a partir dos anos de 1990, na seleção do que avaliar, valorizou os conteúdos ensinados em Estudos Sociais nos anos 70 e 80 e que uma pesquisa realizada, nos anos 90, por Barroso (1999, p. 582) mostrou como o mais comum de acontecer no ensino da história do município das séries iniciais: “Busca-se o primeiro povoador, o primeiro governante, o fundador da cidade... e assim na perseguição aos inícios, aos primeiros... vai se esquecendo e se deixando de lado o processo, as relações sociais (espaciais e temporais) que se estabelecem nas comunidades”.

Esse “esquecimento das relações sociais, temporais e espaciais”, característico das aulas de Estudos Sociais que a professora não abandonou no ensino de História emergiu também na avaliação do 3º bimestre, cuja temática foi a mesma da Unidade 2 do livro, *História e poderes nos municípios*, que a professora tinha trabalhado com a dinâmica predominante em suas aulas: leitura e comentários rápidos dos textos. Apesar de ter lido com os alunos toda a Unidade que, além de explicar a organização dos poderes dos municípios e o processo de escolha dos prefeitos e vereadores na atualidade (p. 26-27), também abordava como essa organização não havia vigorado desde sempre na história do Brasil – os índios que aqui viviam antes da chegada dos

portugueses organizavam-se de outra maneira, as primeiras vilas e municípios também tinham outra forma de administração (p. 27-31) –, na avaliação a professora, restringiu-se a cobrar informações sobre a função, o local de trabalho e a forma de escolha do prefeito, dos vereadores e do juiz de direito, além de pedir para os alunos citarem o nome do prefeito de Uberlândia, do presidente da Câmara e de dois vereadores. A professora havia passado esses dados na lousa para os alunos copiarem no caderno, na aula em que corrigiu a questão 1 da p. 27 do livro que solicitava a sua pesquisa, e em que trabalhou um texto complementar *As autoridades do município*<sup>172</sup> que explicava a organização dos poderes legislativos, executivo e judiciário nos municípios atualmente.

A Profa. Cecília também realizou atividades que trabalharam habilidades básicas para a aprendizagem histórica: localização de acontecimentos em uma linha do tempo e percepção da duração dos acontecimentos. No entanto, como salientado nos exemplos abaixo, a resolução de exercícios que lidavam com essas habilidades não garantiu o desenvolvimento da noção de tempo histórico, pois, como era comum em suas aulas, a professora não contextualizou as datas trabalhadas, não as explorou dentro de um processo histórico.

No segundo semestre, a professora fez a leitura da seção *Conhecendo melhor as palavras*, da Unidade 2 do livro (p. 28-29) que explicava a contagem do tempo na história através das décadas, séculos e milênios e a organização da linha do tempo da história do Brasil conforme os períodos pré-colonial, colonial, imperial e republicano. Depois, realizou oralmente a atividade que solicitava que os alunos marcassem na linha do tempo o ano em que o seu município havia sido criado e o nome dele, respondendo em que período da história do Brasil ele fora criado. Para isso, a professora recordou o trecho do texto *O município de Uberlândia e sua história*”, que mencionava que o Uberlândia havia sido emancipado em 1888 e, a partir dessa informação, ela mesma respondeu que aquele ano situava-se no fim do período imperial, sem explicar o significado desse período da história do Brasil e da emancipação de um município.

Enfim, como o próprio livro se limitava a propor, a localização do ano de fundação do município na linha do tempo do Brasil tornou-se um fim em si mesmo, uma atividade que não

---

<sup>172</sup> Texto sem referência bibliográfica, mas provavelmente reproduzido de um dos livros didáticos consultados pela professora no planejamento de suas aulas. Livros não distribuídos pelo MEC, mas comprados pela própria professora de vendedores que os expunham em palestras e cursos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação: PASSOS, Célia e SILVA, Zeneide. *Caderno do futuro 3ª série: História, Geografia e Ciências*. São Paulo: IBEP, s/d; RADESPIEL, Maria. *Passo a passo: alfabetização sem segredos* (uma proposta socioconstrutivista). Ed. Iemar, s/d.

contribuiu para a relação entre a história de Uberlândia e a história do Brasil, para a inserção dos dados em contextos históricos mais amplos.

Outra habilidade trabalhada fragilmente pela Profa. Cecília foi aquela relacionada à noção de duração temporal dos fatos históricos. Nas últimas questões sobre o texto *O município de Uberlândia e sua história*, conforme perguntas e respostas transcritas anteriormente, a professora solicitou que os alunos calculassem quanto tempo durou a construção da primeira capela de Uberlândia e por quanto tempo a cidade havia sido chamada de Uberabinha, sem contextualizar ou problematizar esses episódios que foram tratados como curiosidades úteis apenas para treinar a interpretação de problemas matemáticos e a resolução de operações de subtração.

Através de outras aulas de História ministradas pela professora, pudemos também analisar como ela trabalhou a noção de fonte histórica. Após ler o texto da seção *Documentando*, da Unidade 1 do livro (p. 14), que abordava a importância da fotografia para a pesquisa histórica, a professora e seus alunos, a partir de fotos antigas de Uberlândia, desenvolveram os seguintes comentários:

*P= Com estas fotos podemos conhecer como era Uberlândia antigamente.*

*A= As fotos nos ajudam a recordar.*

*P=Elas não servem só para recordar, mas para documentar também. Se ninguém tivesse escrito sobre o passado de nossa cidade, fotografado, poderíamos saber sobre o que aconteceu antigamente? Se a gente não viveu, a gente não tem como saber, se não for pelos documentos. Saberíamos como era a Praça Tubal Vilela, a Av. Rondon Pacheco? Como o Brasil foi descoberto? Como Uberlândia surgiu? Só sabemos disso tudo, porque temos os documentos antigos para ler e as fotos para olhar e pensar: “Nossa! Era desse jeito?! Olha como é agora!”.*

Nessa aula, assim como naquela do levantamento dos monumentos da cidade relatada anteriormente, foi possível perceber que a Profa. Cecília, assim como as outras professoras que participaram desta pesquisa e o próprio autor do livro didático, tratou as fontes como se elas falassem por si só, transmitindo para os alunos a idéia de que, para conhecer o passado, basta encontrar as fontes e observá-las, sem a necessidade de nenhuma análise crítica da época e de quem produziu a fonte. Essa mera observação das fontes traz à tona um conjunto de curiosidades que os alunos acham interessante conhecer, mas, ao não se confrontá-las com informações de outras fontes, ao não relacionar as fontes ao contexto em que foram elaboradas, não possibilita a reflexão histórica. Mais uma vez, a professora apropriou-se superficialmente das atuais propostas para o ensino de História. Isto é, realiza a proposta de trabalhar a multiplicidade de fontes históricas que possibilitam o estudo do passado, mas não a de tratá-las como construções

histórico-sociais, o que revela seu desconhecimento das metodologias de trabalho e pesquisa próprias da ciência da história.

Para concluir as considerações da apropriação do livro *Viver e aprender* pela Profa. Cecília, é importante sintetizar que, de todas as professoras que participaram da pesquisa, ela foi a única que trabalhou todo o livro e conforme a sequência por ele proposta. No entanto, apenas nas aulas referentes à Unidade 1, *História do Município*, ela ensaiou o tratamento de algumas noções históricas com o apoio de um texto específico sobre a história de Uberlândia. Os textos das outras Unidades foram explorados mais como material de leitura, em aulas fragmentadas que não permitiram que os alunos construíssem um conhecimento histórico crítico sobre a localidade que habitavam.

Ao trabalhar a Unidade I, aproximou-se fragilmente das atuais propostas de ensino de História que sugerem o desenvolvimento das noções de tempo histórico, sujeito histórico e fonte histórica. Fragilmente porque apesar de propor atividades para os alunos pensarem sobre essas noções através da história de Uberlândia, fé-lo apontando sujeitos, citando mudanças no espaço urbano, localizando acontecimentos na linha do tempo, calculando durações de fatos históricos, expondo fontes históricas, mas sem relacioná-las a um contexto, às relações sociais que envolvem o processo histórico.

Nas outras Unidades, ao apropriar-se do livro de História como um livro de leitura, a Profa. Cecília desenvolveu aulas de História semelhantes ao que Villalta e Favarsani (1994, p. 56) chamam de *aula-livro didático*, a qual:

[...] principia-se sempre pela leitura do manual, em algumas situações copiado na lousa, ao que se segue uma breve explicação que não vai além do que existe no livro e, depois, a resolução pelos alunos dos [...] questionários ou de exercícios [...] (exemplos: ‘cruzadinha histórica’, ‘complete as lacunas’, ‘associe a coluna a esquerda com a da direita’).

Essa prática criava pouco espaço para os alunos se expressarem e quase reduzia o estudo do livro de História a simples exercícios de leitura e escrita. A maioria das crianças não conseguia interpretar sozinha os textos lidos, limitando-se a ouvir e copiar o que estava escrito no quadro, no livro ou nos textos copiados. As aulas de História assim organizadas nada contribuíram para o desenvolvimento do pensamento histórico, de reflexões sobre o passado e o presente entre as crianças.

Acredito que essa prática predominante nas aulas da Profa. Cecília, mas também recorrente nas aulas das outras professoras, ocorre por, pelo menos, dois motivos: a professora ainda entende que o papel principal do ensino de 1ª a 4ª séries é ensinar os alunos a ler, escrever e contar; e sua formação generalista dificulta a compreensão dos procedimentos da ciência da história o que, conseqüentemente, limita a possibilidade de criação de estratégias de ensino que beneficiem a formação do pensamento histórico entre as crianças. Heranças da época em que eram alunas do ensino fundamental e do magistério (anos de 1970 e 80), quando o ensino de História nem existia no currículo do primário, mas sim os Estudos Sociais voltados para a formação cívica. Heranças não abaladas pelos cursos de formação continuada realizados pelas professoras nos últimos anos (Procap, *Veredas*), que procuravam valorizar o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental e promover a formação histórica das professoras.

### **3.7- A apropriação docente do livro didático: das singularidades ao movimento mais geral**

A análise da apropriação docente do livro didático no ensino da história do município, através das experiências de cada uma das professoras que participaram desta pesquisa, fez emergir a singularidade de cada professora, mesmo num contexto de atuação que torna o seu perfil bem semelhante. Singularidade percebida não apenas entre as professoras que trabalhavam em escolas diferentes, mas entre cada uma delas e suas colegas que atuavam na mesma escola e mesma série<sup>173</sup>.

A Profa. Ana, apesar de existir uma professora que ministrava aulas para outra turma de 3ª série no seu mesmo turno de trabalho, planejava suas aulas individualmente, trocando, apenas eventualmente, algumas idéias e materiais didáticos com sua colega que ministrava, nas suas aulas de História, um conteúdo mais próximo dos Estudos Sociais: pequenos textos explicando o sentido de algumas datas comemorativas, roteiro de trabalhos que sugeriam o levantamento de dados sobre Uberlândia na atualidade. Ambas utilizaram partes do livro didático do PNLD, mas em momentos diferentes, nem sempre selecionando as mesmas atividades e textos para trabalhar em suas aulas.

---

<sup>173</sup> A observação das aulas de História dessas outras professoras foi feita através da análise do caderno de um de seus alunos que recolhi ao final do ano e do acompanhamento, no dia da semana em que visitava a escola, das conversas entre as professoras durante o recreio e dos trabalhos expostos nos murais da escola.

No turno da manhã em que a Profa. Cecília atuava, além de sua turma de 3ª série, havia outras duas turmas. Apesar das três professoras planejarem suas aulas individualmente, todas elas ministraram aulas de História com uma frequência média de uma vez por semana, durante todo o ano letivo, através de atividades de compreensão simples de textos lidos sobre datas comemorativas de cada mês e sobre a história do município. Apesar dessa semelhança, uma conversa entre a Profa. Cecília e uma de suas colegas de trabalho, logo no início do ano, revelou suas diferenças:

*Profa.. da outra turma de 3ª série: Os livros de Geografia e História não têm muito como seguir. Não falam dos aspectos históricos e geográficos de Uberlândia, que é o conteúdo da 3ª série.*

*Profa. Cecília: Dá para usar sim! O livro fala da origem dos municípios em geral. Aí, eu relacionarei isso com a história de Uberlândia.*

Nesse sentido, a Profa. Cecília e sua colega mais antiga de trabalho com quem compartilhava alguns planejamentos trabalharam quase todas as partes do livro, desenvolvendo mais a leitura de seus textos do que a resolução das atividades propostas. Já a outra professora trabalhou apenas um texto de cada unidade do livro, pedindo para seus alunos copiá-los no caderno, além de textos com informações específicas sobre a história de Uberlândia.

Quanto às professoras Zilda e Maura, houve uma maior proximidade entre elas e suas colegas, porque muitos dos textos e atividades por elas trabalhados tornaram-se referência para as atividades desenvolvidas pelas professoras das outras turmas de 3ª série que, periodicamente, pegavam emprestado um caderno de aluno para seguir. No entanto, nos dois casos, suas colegas também ministraram algumas aulas de História que elas mesmas planejaram, as quais se centravam na leitura de textos e pintura de desenhos sobre datas comemorativas e símbolos cívicos do Brasil e da cidade e, assim, desenvolviam mais habilidades manuais do que o pensamento histórico.

Em relação à preponderância do livro didático na organização das aulas, observei que enquanto a Profa. Ana inseria o livro didático em suas aulas, conforme os planejamentos que fazia com materiais específicos sobre a história de Uberlândia, as professoras Maura, Zilda e Cecília inseriam informações sobre a história de Uberlândia, de acordo com a leitura que iam fazendo do livro *Viver e aprender*.

No entanto, o maior ou menor uso do livro didático nas aulas não fez com que o enfoque dado por cada professora à história do município tivesse diferenças significativas. Isto é, mesmo selecionando diferentes partes do livro para trabalhar, criando caminhos e dinâmicas diferentes ao

ler e desenvolver os textos e as atividades propostas no livro, para além das singularidades, a investigação da apropriação do livro *Viver e aprender História* por cada professora apontou aproximações entre elas.

Aproximações construídas pelo compartilhar do mesmo contexto educacional de mudanças nas prescrições curriculares que causaram tanto nas aulas de História quanto nos livros didáticos a superposição entre o “tradicional” e o “inovador” no tratamento das fontes, do tempo histórico e dos sujeitos históricos. Isto é, o saber histórico escolar construído em sala de aula a partir da apropriação do livro apenas arranhou as novas tendências do ensino de História como o estabelecimento de relações entre o passado e o presente, o enfoque de mudanças e permanências, diferenças e semelhanças entre diferentes tempos e espaços, a exposição e contraposição das vozes dos múltiplos sujeitos que participam da história, o trabalho com diversas fontes históricas para estudar a História. Discorrerei sobre cada um destes “arranhões” a seguir.

As professoras, através de atividades propostas pelo livro ou elaboradas por elas mesmas, apesar de em alguns momentos trabalharem o passado pelo passado como mero levantamento de curiosidades, preocuparam-se em relacionar o passado estudado com o presente vivenciado pelos alunos, fazendo-o com diferentes enfoques: da romantização do passado ao progresso linear.

O passado foi romantizado quando as professoras ao rememorarem sua infância ou o “tempo das avós” o fizeram com saudosismo, como se o presente tivesse deteriorado o que existia de bom nos tempos antigos: a liberdade, a segurança, o maior contato com os vizinhos.

Paradoxalmente e de forma predominante, as professoras referiram-se ao presente como o tempo do progresso gerado pela evolução tecnológica dos instrumentos de trabalho e dos utensílios domésticos. Conforme Abud (1999, p. 35), “cai-se assim na armadilha do objeto transformado em sujeito”. Essa noção de progresso, ao referir-se aos objetos como sujeitos históricos autônomos, desconsidera a participação dos homens e das mulheres na construção da História e torna-os prisioneiros do presente ao dificultar a percepção da possibilidade de transformações radicais em sua maneira de viver.

Essa idéia do tempo como evolução está muito presente nas aulas de História desenvolvidas por professoras de diferentes regiões do Brasil, como se pode observar na pesquisa feita por Miranda (2004, p. 130). Ao apresentar as similaridades encontradas no saber histórico escolar de professoras de duas cidades da Zona da Mata de Minas Gerais, a pesquisadora destaca

a “visão de progresso orientando seu entendimento acerca dos processos históricos. [...] frequentemente, a passagem do tempo é associada à valoração do presente, em detrimento do passado, à melhoria da qualidade e ao binômio associativo evolução/progresso [...]”.

Enfim, a passagem do tempo como sinônimo de melhoria da qualidade de vida ou, conforme Huyssen (2000, p. 9), o “paradigma da modernização” criado pela cultura predominante até os anos de 1980, a qual “foi energizada por aquilo que poderia ser chamado de ‘futuros presentes’...”, persiste nas aulas de História das séries iniciais do ensino fundamental. Em outras palavras, o que Huyssen analisa como a crise desse paradigma, ou seja, o “crescente medo do futuro, num tempo em que a crença no progresso da modernidade está profundamente abalada” pelas Guerras Mundiais, pelo progresso tecnológico que não beneficiou a todos, pela fugacidade do presente, pela perda das certezas gerada pela velocidade das mudanças (HUYSSSEN, 2000, p.22), não dominou o discurso das professoras e do livro *Viver e aprender*.

Ainda em relação ao tempo histórico, as professoras, ao relacionar passado e presente, possibilitaram que seus alunos percebessem as diferenças entre um e outro, mas de forma estanque e descontextualizada, dificultando a compreensão do processo histórico. Ou seja, além das transformações ocorridas em diferentes contextos e espaços serem uniformizadas, as mudanças nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais que desencadearam as diferenças entre o passado e o presente foram negligenciadas. Nesse sentido, o levantamento de mudanças e permanências, diferenças e semelhanças entre tempos e espaços foram destituídas de sentido histórico. Conforme Siman (2003, p. 113):

[...] as mudanças e permanências que acontecem num determinado tempo cronológico só adquirem sentido ou podem ser compreendidas se forem apresentadas nas cadeias de eventos que lhes dão significado. Estas “cadeias de eventos” podem estar longínquas umas das outras no tempo cronológico como serem de natureza múltipla e contraditórias [...].

Os comentários das professoras sobre os textos lidos e os próprios textos, ao recorrerem a expressões como “os municípios não surgem da noite para o dia e estão em contínua transformação”, “o surgimento das indústrias e dos problemas sociais...”, “quando nossa cidade começou...”, “o povoado surgiu a partir da construção de mais casas”, “depois constroem mais casas e vira vila”, foram construídos através de um vocabulário e de uma sintaxe inadequados à formação histórica. Isto é, a explicação das transformações através dos verbos *surgir*, *começar*, *virar*, desenvolveu a noção de que a cidade cresce de forma espontânea e natural, eliminando, assim, a historicidade do processo. A construção de frases em que os espaços (município,

povoado) eram os sujeitos da oração, transformou-os também em sujeitos da história e negligenciou a participação de diferentes grupos sociais no processo de formação e transformação dos municípios. Assim, as professoras e os textos por elas utilizados não contribuíram para a construção do pensamento histórico entre as crianças.

Isso também aconteceu quando as professoras trabalharam habilidades de localizar alguns acontecimentos na linha do tempo e calcular a sua duração, sem relacionar o acontecimento ao período histórico em que ele se situa e a outros acontecimentos para observar as relações de causalidade, ruptura ou continuidade. Conforme Siman (2003, p. 112):

[...] o tempo histórico, embora se utilize das medidas do tempo para estimar as durações dos fenômenos, pensar a velocidade das mudanças, identificar seus marcos históricos no “continuum” do tempo, deste se diferencia. As medidas do tempo traduzidas pelos números, pelas datas, são apenas índices, são como “pontas do iceberg”. [...] a cronologia, embora essencial, só adquire valor quando relacionada a uma cadeia de relações que lhe imprime sentido [...].

Sobre a noção de sujeitos históricos, nas aulas em que os objetos e lugares não foram transformados em sujeitos da história, as professoras, ao invés de destacarem apenas a ação de membros elite, comentaram a participação de diferentes grupos sociais na construção da história, mas destacando apenas as relações de cooperação entre eles.

Em outras palavras, elas abordaram o tema da pluralidade cultural tão em voga nas atuais propostas curriculares, conforme o que Giroux (1993, p.56-7) denomina de “pluralismo liberal brando”. Nele, as diferenças sociais, religiosas, raciais, étnicas, regionais, de opções sexuais, políticas, de gostos e costumes são revitalizadas e expostas pública e cotidianamente, como se tivessem o mesmo espaço na sociedade, sem se mostrar suas relações de opressão e resistência. Essa representação social desenvolve uma sensação coletiva de familiaridade, abole o sentimento de adversidade e fortalece o de solidariedade e de reciprocidade entre todos, que se imaginam fazendo parte de um todo harmônico, apesar de suas diferenças. Essas são niveladas, como se todos tivessem o mesmo valor social; ignoram-se os conflitos e tensões, gerando uma tolerância perversa e até legitimando as desigualdades sociais.

Em relação ao trabalho com fontes históricas, nas aulas observadas, não encontramos apenas o uso de fontes oficiais como Fonseca (2003, pp. 154-155) e Nunes (2001), observaram nos anos de 1990, até porque o livro didático adotado, seguindo as prescrições curriculares e os critérios de avaliação do PNLD, incentivava o levantamento de fontes orais, artísticas, literárias, iconográficas, arquitetônicas sobre a história do município.

No entanto, as dinâmicas de estudo desenvolvidas, conforme o enfoque dado no próprio livro, restringiram-se à memória contida nessas fontes; ou seja, limitaram o ensino de História à memória que é apenas o objeto da História. Restrição também observada em pesquisas realizadas em outras regiões do Brasil. Miranda (2004, p. 129), em pesquisa com professoras de 1ª a 4ª séries da Zona da Mata de Minas Gerais, detectou que:

Na maior parte dos casos, o professor não enxerga tais documentos como “monumentos”, na perspectiva assumida por Jacques Le Goff (1994). Portanto, deixa de pensá-los como produções sociais com uma intencionalidade voluntária ou involuntária de perpetuação e, nesse sentido, são abstraídos das dimensões de autoria, ponto de vista e inserção social. Antes disso, são entendidos, pelos professores, como documentos objetivos e inócuos, expressões da verdade.

Oliveira (2006, p. 81) reconheceu problema semelhante junto às professoras que pesquisou na cidade de Londrina (PR) e sugeriu que:

[...] tratando-se de uma pessoa com a qual a criança estabelece laços afetivos, este passado a ser conhecido reveste-se de significância e torna-se referência e ponte para que, a partir dele, o aluno dialogue com outros passados e outras histórias. [...] entretanto, é necessário avançar para além dos passados e das memórias para se falar em ensino de História. [...] construir uma noção de passado, ainda que importante e necessária para se entender a história, não significa construir noções sobre a história ou tempo histórico, pois, conforme Le Goff, passado e memória não são a história, mas seus objetos [...].

As professoras que participaram desta pesquisa, ao basearem-se nessas noções de tempo, sujeito e fonte histórica para ensinarem a história do município movimentaram-se entre o reafirmar e o desconstruir o imaginário oficial de Uberlândia como cidade de gente ordeira, laboriosa e preocupada em agir em nome do progresso e do bem comum. Uma representação que, conforme pesquisas historiográficas sobre Uberlândia, faz parte do “discurso normatizador e disciplinalizador, expresso no binômio ordem/progresso que se fez sentir sua ação em todos os setores da vida do município, moldando comportamentos, organizando a produção, ordenando o espaço urbano, impondo normas e regras e subjugando os contrários” (RODRIGUES, 1993, p. 12). Normas e regras que, como analisa Felipe de Oliveira (1993, p. 84-85), servem para inibir ou desqualificar os movimentos trabalhistas, as organizações populares e atrair empresas e investidores para a cidade.

Nas aulas observadas, o movimento de reafirmação desse imaginário predominou sobre o de desconstrução, pois, as professoras, apesar de, às vezes, citarem os atuais problemas sociais da cidade, faziam-no sem mencionar o processo histórico e as relações de poder que alimentaram o discurso oficial sobre Uberlândia.

Outro ponto de aproximação das aulas de História ministradas pelas professoras Ana, Maura, Zilda e Cecília, que também apareceu na prática das outras professoras que trabalhavam em suas escolas, foi a permanência do enfoque histórico baseado na exposição de datas, nomes e fatos fragmentados sobre a história do município, nos moldes do que predominava na época dos Estudos Sociais.

Mesmo que os livros didáticos que elas escolheram e utilizaram não estimulassem essa prática, pois ela era um critério de avaliação negativa existente no PNLD, em muitas aulas e, principalmente, nas atividades avaliativas, continuou comum essa prática também observada em outras regiões do Brasil, como nas salas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental do Rio Grande do Sul, conforme analisado por Pesavento e Ostermann (apud PESAVENTO, 1990, p. 71):

[...] o recurso de que se vale o professor é o relato descritivo e linear, onde o episódio ‘*interessante*’ e até mesmo anedótico substitui a explicação, onde a data organiza os processos e o herói, personagem sempre presente na fantasia das crianças, move os acontecimentos [...].

Em termos gerais, a apropriação do livro sobre História Local, produzido para uso em todo o território nacional, criou possibilidades das professoras trabalharem a história do próprio município de seus alunos, com várias dinâmicas de estudo, mas com a mesma superposição de noções de tempo, fonte e sujeito advindos das mais tradicionais tendências de ensino de História com as das mais recentes.

Assim, apesar de as professoras terem reservado uma fração maior do tempo escolar para o ensino de História, elas desenvolveram o estudo dos temas selecionados de forma fragmentada e superficial, através de noções históricas abordadas de forma paradoxal e pouco sistematizadas. Nem as professoras nem os autores do livro *Viver e aprender* demonstraram domínio dos procedimentos e habilidades necessários para a formação histórica das crianças. Assim, as colocações feitas pelos alunos não eram exploradas pelas professoras para desenvolver as noções e conceitos básicos do pensamento histórico. Isso tornou os conteúdos trabalhados apenas uma curiosidade momentânea, sem contribuir para que os alunos relacionassem diferentes contextos históricos e pensassem no seu agir no presente a partir dos estudos sobre práticas e projetos sociais de outros tempos e espaços.

Esse cenário do ensino de História muito se assemelha àquele analisado por Nunes (2001), em pesquisa realizada em 1997, durante a vigência do primeiro PNLD, com professoras que também atuavam em escolas estaduais de Minas Gerais, de 1ª a 4ª séries. Houve apenas

algumas alterações pontuais como a reserva de um horário específico para ensinar História, a definição dos conteúdos a ensinar para além do que estava estabelecido nos livros didáticos, o ensino de História separado do de Geografia, a superposição de algumas noções das novas propostas de ensino de História com o que tradicionalmente se estudava desde a época dos Estudos Sociais.

Em outras palavras, entre o ano em que Nunes realizou sua investigação – 1997, e o ano de 2005 quando realizei esta pesquisa etnográfica, apesar das reformas educacionais e das novas propostas para o ensino de História, em elaboração desde o final dos anos 80, terem-se consolidado, poucas mudanças ocorreram na ação cotidiana das professoras no espaço escolar e, mais especificamente, nas aulas de História. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1997) foram mais divulgados e substituíram, pelo menos teoricamente, os programas curriculares estaduais como o de 1993 criado pela SEE/MG. Os livros para as séries iniciais do ensino fundamental estavam em seu terceiro processo de avaliação (PNLD 1997, PNLD 2001, PNLD 2004), o qual não aceitou a edição de livros de Estudos Sociais, exigindo coleções separadas para História e Geografia. As professoras da rede pública de Minas Gerais participaram de cursos de formação em serviço, como o Procap e o *Veredas*, que davam mais atenção às problemáticas do ensino de História. Aumentou-se a produção e circulação de pesquisas e experiências sobre as possibilidades de se ensinar História para crianças entre 7 e 11 anos. Apesar de todas essas ações estarem embasadas em princípios que defendem a ruptura com o ensino de Estudos Sociais implantado durante o regime militar, as práticas docentes efetivadas em sala de aula não concretizaram essa ruptura, mas sim um sincretismo entre o “tradicional” e o “novo”.

Concluo, então, que as mudanças no eixo teórico-metodológico das novas propostas para o ensino de História, a promoção de cursos de formação de professores em serviço e os investimentos do PNLD para estimular a publicação e adoção de livros que favoreçam a formação do pensamento histórico crítico, não garantiram transformações profundas nas práticas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental, devido a vários fatores. Um deles foi a circulação de outros materiais didáticos, além daqueles que o MEC distribuiu: tanto as apostilas elaboradas nas próprias escolas que, na sua maior parte, mantinham a visão de história baseada no progresso e na relação harmônica dos sujeitos históricos, como os livros comprados pelas professoras, de vendedores presentes nas palestras e cursos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação. Livros que Miranda (2004, p. 92) também percebeu a presença entre as professoras

que pesquisou na Zona da Mata de Minas Gerais<sup>174</sup> e que reproduzem as temáticas dos currículos organizados conforme os círculos concêntricos e o estudo das datas comemorativas comum nos Estudos Sociais. Fator esse que está inserido em duas problemáticas maiores: a permanência da tradição dos Estudos Sociais nas práticas docentes de professoras polivalentes sem formação específica em História, como analisado acima, e as limitações do próprio livro distribuído pelo PNLD para conduzir de forma adequada a formação do pensamento histórico crítico.

Limitações essas consideradas no próprio Guia do PNLD 2004 que, na sua apresentação, demonstra que a grande maioria das coleções de História de 1ª a 4ª séries inscritas tiveram avaliações não mais do que regulares, já que 36% foi excluída da listagem, 48% foi "recomendada com ressalvas" e apenas 16% foi recomendado, sendo que nenhuma foi "recomendada com distinção"(BRASIL, 2003, p.37). A equipe de pareceristas de História que participaram da elaboração do Guia afirma que:

Esta constatação talvez possa ser explicada pela mudança ainda demasiadamente recente nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, com a supressão de Estudos Sociais, e manifesta a necessidade de um esforço redobrado, por parte dos autores e editoras, para que haja melhoria dos livros didáticos de História. (BRASIL, 2003, p.37)

Em síntese, ao cruzar os referenciais teóricos sobre os saberes docentes e sobre as políticas públicas para a distribuição dos livros didáticos e para o ensino de História, com as práticas docentes observadas no decorrer da pesquisa, concluo que a apropriação do livro didático acontece através de um processo de negociação entre as exigências das regulamentações educacionais, as propostas do livro didático, as demandas da comunidade escolar e as necessidades, desejos, motivações, “esquemas práticos”, tradições e saberes das professoras.

---

<sup>174</sup> Por exemplo, RADESPIEL, Maria. *Passo a passo: alfabetização sem segredos* (uma proposta socioconstrutivista). Ed. Iemar, s/d.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### **O QUEBRA-CABEÇA MONTADO: TENSÕES ENTRE OS SABERES E PRÁTICAS DOCENTES E AS PRESCRIÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO**

No decorrer da pesquisa de cunho etnográfico com as quatro professoras de escolas estaduais de Uberlândia, Minas Gerais, no seu uso diário do livro didático *Viver e aprender História*, adotado em suas escolas na vigência do PNLD 2004, procurei elucidar as seguintes indagações:

- Como se dá a articulação entre os saberes históricos veiculados pelo livro didático e os saberes das professoras de 1ª a 4ª séries que não têm uma formação específica em História e ficaram alijadas do processo de avaliação dos livros distribuídos pelo PNLD? Ocorre um processo de formação continuada, de desqualificação ou de tensão?
- Que novos sentidos as professoras produzem sobre os saberes distribuídos institucionalmente? Ou seja, como elas apropriam-se do saber histórico definido pelo PNLD como aquele que se deve ensinar? O que aceitam usar, a que resistem, o que reempregam ou adaptam?
- Até que ponto os saberes históricos definidos oficialmente e traduzidos no livro didático e no manual do professor que o acompanha, além de adquirir sentidos múltiplos conforme a apropriação docente, modificam a prática de ensino de História dessas professoras?
- Qual o conhecimento histórico construído no processo de apropriação docente dos livros didáticos?

Como argumentei no Capítulo I, enquanto observava as aulas e realizava minhas anotações, cuidei para não desqualificar ou desconsiderar os fazeres, saberes, contradições, paradoxos presentes no processo de apropriação docente do livro didático de História. Assim, defrontei-me com uma diversidade de práticas docentes que tinham pontos de convergência e divergência entre si, os quais expus nos Capítulos II e III. Na conclusão, para além do “pequeno mundo” (professoras de algumas escolas de uma cidade, no uso de um entre os vários livros didáticos do PNLD) observado, apresento reflexões mais amplas sobre essas práticas docentes, no intuito de favorecer uma maior compreensão de como os livros didáticos distribuídos pelo MEC contribuem para que as professoras das séries iniciais do ensino fundamental rompam com a tradição dos Estudos Sociais e com a desvalorização do ensino de História.

As teses de que o livro didático é “tábua de salvação”, “tapa-buraco” para as deficiências da formação docente, de que o professor é “refém”, “escravo” do livro devido às suas péssimas condições de trabalho e qualificação, foram muito divulgadas nas pesquisas realizadas nos anos de 1980 e 1990 e, mesmo que com menor vigor, persistem ainda hoje.

Pinsky (1985, p. 30-31), em um livro publicado nos anos de 1980 com a intenção de estimular a discussão sobre as relações entre o Estado e o livro didático, denuncia que:

[...] o professor abre mão do seu direito de dar aula. Acaba utilizando-se do livro não como auxiliar no processo de ensino, mas como único instrumento de ensino. [...] o professor não apenas abre mão de dar a sua aula, como sequer ousa apresentar suas respostas: ele repete as do livro. O *Livro do professor*, por sua vez, acaba sendo, de fato, uma espécie de *Livro do ignorante*: já vem com as respostas prontas ao contrário do livro do aluno. O professor transfere ao editor ou ao autor do livro o monopólio da verdade e o próprio direito à aula; ele perde até o caráter de intermediário entre a instrução e o instruído e passa a funcionar como uma espécie de bedel disciplinalizador [...].

Para Villalta e Farvesari (1994, p. 56-57), em artigo que discute os limites e as possibilidades dos livros didáticos contribuírem para a produção do conhecimento histórico pelo aluno, o livro é, mais do que uma “tábua de salvação”, uma “tábua de perdição” que preenche o vazio da aula que o professor não consegue ministrar por não dominar o conteúdo.

Costa (1997), em pesquisa sobre o uso do livro didático nas aulas de História de 5ª a 8ª séries, nos anos de 1990, ao analisar a frequência do seu uso na realização de atividades de introdução, desenvolvimento e avaliação dos conteúdos, traz conclusões semelhantes às de Pinsky, Villalta e Farvesari, apesar de ser mais delicada em suas colocações. Segundo ela, o livro é o “guia das aulas”, é o recurso didático “por excelência”.

Nessa mesma direção, através de entrevistas realizadas, no final dos anos de 1990, com professoras, especialistas e alunos de 1ª a 4ª séries de escolas estaduais de Minas Gerais, Nunes (2001, p. 205-206) detectou que:

[...] o livro didático ainda é o referencial norteador do ensino de História que é ministrado no primeiro ciclo (1ª a 4ª séries). Mesmo quando não é adotado em sala de aula, é nele que as professoras se inspiram para definirem os conteúdos que vão ministrar aos alunos. Além disso, os livros didáticos são determinadores da organização dos currículos, quando deveria ser o contrário, isto é, os livros para serem adotados é que deveriam se adaptar aos currículos pré-estabelecidos.

Segundo as análises de Nunes, ao parafrasear Caimi (1999, p. 32), o livro didático significa um programa a ser seguido, a segurança do saber sistematizado que supre a falta de tempo do professor para estudar devido à pesada jornada de trabalho e a precariedade de seus

conhecimentos historiográficos. Ele é o guia do que ensinar aos alunos em História. A pesquisadora afirma, então, que há uma “relação de dependência da professora para com o livro didático” criada desde a época em que vigorava a Proposta Curricular de Estudos Sociais, nos anos de 1970. Logo que ela foi elaborada, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais publicou um Manual de Orientação que fazia referência detalhada aos conteúdos que deveriam ser ministrados e às atividades programadas que os alunos deveriam executar. Através desse Manual, as professoras tinham um receituário a seguir em sua prática pedagógica cotidiana, o que instituiu, na maioria delas, uma grande passividade para planejar suas aulas, a qual é difícil de se romper (NUNES, p. 134-137).

Moura (2005, p. 138), ao pesquisar as relações entre a formação docente, os saberes e as práticas pedagógicas produzidas no ensino de História de 1ª a 4ª séries, conclui que professoras usam os livros didáticos de História sem questioná-los, sem pensar nos valores e na ideologia que eles veiculam.

Apesar de essas recentes pesquisas manterem intocáveis as acusações feitas por Pinsky nos anos de 1980 de que “o professor transfere ao editor ou ao autor do livro o monopólio da verdade e o próprio direito à aula”, mudanças ocorreram no contexto do ensino de História, da produção dos livros didáticos e da pesquisa sobre essas questões educacionais. Difundiram-se novos parâmetros de análise da relação entre o livro e o leitor/usuário (Chartier, De Certeau, entre outros), as novas tendências do ensino de História que estavam em germinação nos anos de 1980 consolidaram-se e nortearam os critérios de avaliação do PNLD, foram oferecidos cursos de formação em serviço que deram um tratamento mais aprofundado à formação histórica das professoras de 1ª a 4ª séries – *Veredas* e Procap.

Mudanças que, de acordo com minhas investigações, conduzem-nos a relativizar a relação de dependência do professor com o livro, apesar da permanência da fragilidade da formação histórica, principalmente daqueles que atuam de 1ª a 4ª séries. A acusação de que as professoras utilizam o livro sem pensar nos valores e na ideologia que eles veiculam chocou-se com a observação de que, por exemplo, a Profa. Ana, ao trabalhar as idéias de caráter mais social sobre o MST presentes no livro didático, fez uma releitura conservadora dele para os alunos<sup>175</sup>. Mesmo a Profa. Zilda que seguia muito as instruções do *Livro do professor* para encaminhar a explicação dos textos para seus alunos, não o fazia de forma tão submissa assim. Criava questões extras,

---

<sup>175</sup> Conforme análise feita no item 3.3 do Capítulo III.

trabalhava com vários livros didáticos conforme os textos que mais lhe agradavam, complementava com textos da história do município. Mesmo encaminhando as aulas de História conforme a tendência tradicional tão criticada hoje ou, como a Profa. Cecília, transformando o livro de História em um livro de leitura, não podemos dizer que as professoras utilizam o livro como muleta. Elas recriam as propostas dos autores. Assim, os livros didáticos não dão o tom às aulas das professoras. São elas que dão tom ao livro, utilizando-os para veicular idéias e desenvolver atividades que os autores não propuseram.

Apesar das análises realizadas no Capítulo III confirmarem a tese de Chevallard de que as professores não fazem a “transposição didática” dos saberes elaborados pela ciência para os saberes a serem ensinados na escola, mas ensinam a partir da “transposição didática” realizada por especialistas como os autores de livros didáticos (o que coincide com a idéia de Tardif de que a maioria dos saberes que constituem a prática docente não são por eles produzidos), não podemos afirmar, como era costume nos anos de 1970 e 1980, que as professoras utilizam estes materiais de maneira acrítica. Isto é, apesar de utilizarem os livros didáticos como a principal fonte de planejamento de suas aulas, elas o fazem cruzando diferentes textos de livros de diferentes autores e editoras, mudando a sequência de conteúdo proposta no sumário do livro que adotam, adequando-a ao que elas, junto com suas colegas de trabalho ou individualmente, definem como importante de se abordar. Fazem-no a partir do que Tardif chama de saberes experienciais.

Esta pesquisa, ao evidenciar a liberdade, ainda que restrita, das professoras apropriarem-se dos livros didáticos conforme os múltiplos e complexos saberes que constituem a sua prática docente se junta a outras investigações recentes para repensar a tese de que elas são “escravas” desse material escolar. Tese que, conforme Freitag, Costa e Motta (1989, p. 124 e 131), afirmava que:

Os professores não fazem as suas escolhas ou críticas baseados em argumentos próprios, elaborados com base em critérios decorrentes de sua experiência profissional e do seu conhecimento. [...] os professores passam a respeitar a palavra escrita no livro como árbitro último, submetendo-se docilmente ao seu conteúdo psicopedagógico e ideológico.

Apesar desta percepção de que as professoras não se submetem completamente ao livro relacionar-se com pesquisas desenvolvidas a partir dos anos 1990, isso não significa que, antes disso, elas submetiam-se ao livro e nos dias de hoje não. A mudança do olhar sobre a relação livro-professor, influenciada por referenciais teóricos como os de Roger Chartier que pensam o

livro como uma teia complexa de relações que envolvem autores, tradutores, editores, vendedores, poderes públicos, leitores, colaborou para a descoberta de indícios de que as professoras não seguiam a ortodoxia do texto cegamente, desde o século XIX.

Bittencourt (1996), ao analisar as práticas de leitura realizadas com o livro didático nas escolas brasileiras entre aproximadamente 1870 e 1920, através das marcas de usos de professores e alunos e de memórias escolares presentes na literatura nacional, argumenta que, ao lado da “imposição de normas de leitura escolar”, havia “algumas transgressões realizadas pelos leitores” (p. 94). Ela mostra como as

[...] regras de leitura apresentadas, em geral na introdução das obras, não eram [...] cumpridas integralmente pelos professores. O corpo docente caracterizava-se por uma heterogeneidade de formação e condições de trabalho que impedia qualquer uniformidade nas práticas de ensino. Era comum encontrar mestres que dominavam precariamente a leitura conforme o que nos relatam autores de memória (p. 98).

Além de mencionar a profanação que alguns alunos faziam do livro didático, detectada no que escreviam nas margens do livro, rabiscando, acrescentando informações, divagando ou se comunicando com seus colegas, a autora expõe transgressões feitas pelos professores em relação às normas convencionais prescritas para a leitura e a escrita. Eles acrescentavam outros materiais para os alunos lerem além daqueles existentes nos livros (noticiários de jornal, obras literárias), motivando-os não apenas a reproduzir o que liam, mas também comentar, apreciar, interpretar. Nesse sentido, Bittencourt conclui sobre a apropriação docente dos livros didáticos no final do século XIX e início do XX, que:

Existiram diferentes professores e diferentes práticas escolares. As formas dos professores se relacionarem com o texto didático variavam entre uma atitude de total dependência e outra que fazia do livro um objeto capaz de informá-lo, de atualizá-lo sobre o conhecimento a ser transmitido (p. 106).

Outras pesquisas atuais também concluíram sobre a não ortodoxia do texto, reconhecendo nas práticas docentes uma autonomia na apropriação dos livros didáticos conforme as concepções de História das professoras (MATELA, 1994), suas posturas pedagógicas, políticas e suas condições de trabalho (ESPÍNDOLA, 2003).

Hammerschmitt (2007), ao pesquisar as idéias que alunos e professoras de 3ª série têm acerca do uso do livro didático de História, concluiu que há uma relação crítica com ele. Os professores entrevistados não consideravam que os livros distribuídos em nível nacional contribuem muito para o ensino da história do município, por abordarem o assunto de forma

muito genérica. Nesse sentido, usavam os livros apenas como apoio, selecionando o que para elas é útil e complementando com outros materiais.

Araújo (2001), ao analisar o uso do livro didático de História, através de depoimentos de professoras de História de 5ª a 8ª séries de escolas estaduais de São Paulo, argumentou que os professores o fazem com autonomia. Utilizam-nos como fonte de textos, exercícios e imagens, mas não ficam presos a eles, associando seu estudo a textos de outras fontes como os livros paradidáticos, criando novas questões, selecionando o que trabalhar conforme o tempo disponível para trabalhar cada conteúdo e o desempenho da turma. Ela concluiu sua dissertação com as seguintes palavras:

Essa pesquisa possibilitou-me verificar que na elaboração do Planejamento Anual no ensino de História o livro didático tem o papel de “guia curricular”. Porém, no desenvolvimento das atividades cotidianas, ele é apenas mais um recurso – ainda que o principal, em alguns casos – passível de seleção e reformulações, estabelecidas pelo professor. Seleção e reformulações decorrentes da crítica à abordagem dos conteúdos; da sobrecarga de informações contraposta ao escasso número de aulas semanais; da ausência material do livro em sala de aula; do nível de aprendizado dos alunos e da idéia de manter a autonomia na decisão sobre o encaminhamento de seu trabalho. (p. 103)

Munakata (2002, p. 92), referindo-se à pesquisa de Araújo, argumenta que:

[...] se um professor usa um livro didático, isto não significa necessariamente que ele seja malformado, ignorante, como fazem supor as metáforas de “muleta”, “escora”, etc. [...] não há apenas uma maneira de ler um livro [...]; (os livros didáticos) raramente são lidos de ponta a ponta ou na sequência em que seus conteúdos estão ordenados [...].

Carie (2004), ao pesquisar as apropriações docentes e discentes do livro *História temática* em uma turma 8ª série na cidade de Belo Horizonte, MG, concluiu também que a professora não segue o contrato de leitura proposto pelo livro, recria-o e impõe sua leitura aos seus alunos:

A “ortodoxia do texto” do livro didático não se impôs a alunos e professores, sendo mesmo suplantada por uma outra ortodoxia, a do professor, que de acordo com suas concepções sobre a História e seu ensino, apropriou-se do manual, utilizando-o de forma a acomodá-lo aos seus princípios, modificando seu sentido, desvirtuando-o do objetivo inicial dado pelos autores [...]. (p. 66)

Enfim, como também concluí nesta pesquisa, o livro não se impõe tão fatalmente à prática docente. Mesmo quando os programas curriculares da escola (Profas. Ana e Cecília) baseiam-se no índice do livro, mesmo quando ele é o principal recurso didático das aulas (Profas. Cecília, Maura e Zilda), as professoras o utilizam com autonomia, fazendo releituras de suas idéias a

partir de seus valores políticos e religiosos, selecionando textos conforme suas opções metodológicas, reinventando atividades propostas conforme os limites e possibilidades de sua formação histórica.

As situações descritas e analisadas nesta tese, ao revelarem que não há um movimento de mão única “livro didático-professor” ou vice-versa, coincidem com a afirmação de Chartier de que há uma interrelação complexa entre a inventividade do leitor e a ortodoxia do texto. Isto é, ao se apropriarem do livro didático, as professoras não seguem passivamente o que ele e o PNLD propõem, mas cruzam os saberes veiculados por esses, com os saberes de suas experiências e formações anteriores. A apropriação docente do livro didático é resultado de um sincretismo que, conforme Tardif (2002, p. 64-65), significa o fato de “um professor não possuir habitualmente uma só e única ‘concepção’ de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações”.

Nas análises finais do Capítulo III tornei esse sincretismo visível, ao discutir que, na apropriação do livro, as professoras apenas tangenciaram as novas propostas para o ensino de História que norteiam os critérios de avaliação do PNLD para recomendar ou não os livros didáticos. Elas fizeram uma superposição entre o “tradicional” e o “inovador” no tratamento das fontes, do tempo histórico e dos sujeitos históricos, com a balança pendendo mais para a permanência do tradicional ensino de uma história fragmentada, que não permite a compreensão do processo histórico e dos conflitos sociais que o movem e que não desenvolvem as habilidades necessárias para o pensamento histórico crítico e autônomo.

A partir daí, entendo que os saberes históricos definidos oficialmente e veiculados através do livro didático e do manual do professor pouco modificam a prática de ensino de História dessas professoras e, conseqüentemente, pouco participam da formação docente, ao contrário dos objetivos expressos no *Guia dos livros* do PNLD (p. 29). Esse declara que a recomendação de livros que tenham um *Manual do professor* que “ofereça orientação teórica, informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, sugestões de leitura, filmes, vídeos e outras fontes e/ou materiais” tem relação com a preocupação de distribuir materiais didáticos capazes de “contribuir para a formação e atualização do professor”. Em resumo, isso indica que, se as professoras, como afirmado no Capítulo III, quase não consultam esse Manual e se, ao usarem o livro, elas constroem um conhecimento histórico que não é aquele previsto nos critérios de avaliação do

PNLD, os investimentos dos gestores da educação na avaliação e publicação de livros didáticos têm pouco contribuído para a melhoria do trabalho docente.

Com essa afirmação pretendo, em consonância com as reflexões de Viñao (2001), contribuir para a compreensão de que esse processo é fruto das tensões entre as políticas públicas para educação e os saberes e as práticas dos professores que movimentam o cotidiano escolar. Esses últimos interferem na forma como os professores adaptam e transformam as exigências e propostas dos gestores, apesar de não serem muito considerados pelos reformadores (pareceristas do PNLD, organizadores de propostas curriculares e cursos de formação em serviço) que avaliam e planejam no abstrato, conforme os ideais e concepções que têm para a educação escolar e para o ensino de História.

Como afirma Sacristán (1999, p. 65), “os contextos propõem limites que as políticas não costumam contemplar, e os professores, em suas ações, experimentam, expressam suas possibilidades, sua riqueza ou sua pobreza”. Nessa mesma direção, Fernandés (1998, p. 75), ao investigar a história do ensino de História na Espanha e a não submissão dos professores à política educacional tecnicista que vigorou nos anos de 1970 e que pretendia transformar os professores em meros executores de metas de aprendizagem e conduta prefixadas pelos gestores e especialistas, percebe um:

[...] desencuentro entre las orientaciones administrativas, bendecidas por la racionalidad burocrática moderna de las nuevas ciencias psicopedagógicas, y la acción profesional, avalada por una especie de legitimación tradicional-carismática inspirada en el liderazgo autoritario del profesor y en el império del sentido común. E igualmente inspirada, como no podía ser menos, en las reglas no escritas, por las “ideologías prácticas” del *campo profesional* de los profesores [...].

Esse desencontro entre as orientações administrativas e a ação profissional, além do peso das tradições e convenções, Fernandés (p. 114) também percebe na apropriação dos livros didáticos pelos professores que, ao invés de seguirem as propostas de atividades dos autores, utilizam o texto didático da maneira convencional (o professor explica o que disse o texto e os alunos fazem anotações).

A desconsideração da interferência dos saberes e práticas docentes no sucesso ou não das políticas públicas para a educação escolar foi sintetizada por Viñao (2001, p.41) que, apropriando-se de Nóvoa, argumentou que:

[...] a consolidación, afirmación y reconocimiento social, político y académico del saber científico sobre la educación ha tenido lugar hasta ahora, com

excepciones momentâneas, a costa de la desvalorización de la profesión docente y de la deslegitimación de los enseñantes como productores o generadores de conocimiento pedagógico a partir de su experiencia y reflexión sobre la práctica de sua tarea. En este proceso de disociación entre teoría e práctica, entre saber teórico y saber empírico, ambos pierden [...].

Porta-vozes do PNLD negariam essa dissociação entre teoria e prática e o desencontro entre as políticas públicas e a ação docente, com a justificativa de que os professores participam da escolha dos livros didáticos. No entanto, essa justificativa é facilmente contestada quando se observa o limitado tempo disponibilizado para a escolha docente dos livros devido ao cronograma apertado do PNLD e ao funcionamento da dinâmica escolar. Também quando se considera que a escolha docente é cerceada por uma pré-escolha feita por especialistas que nem sempre levam em conta o cotidiano escolar. Conforme Apple (1995, p. 82):

[...] embora o livro didático possa ser parcialmente libertador, uma vez que fornece o conhecimento necessário onde faz falta, frequentemente o texto se torna um aspecto dos sistemas de controle [...]. Pouca coisa é deixada para a decisão do/a professor/a, à medida que o Estado controla cada vez mais os tipos de conhecimento que devem ser estudados, os resultados e os objetivos desse ensino e a maneira segundo a qual este deve ser conduzido [...].

Mesmo que o docente, na apropriação do livro, transgrida as restrições impostas pelo Estado através do PNLD, isso acontece de forma individualizada dentro da sala de aula de cada professora. Assim, os gestores, na sua ação de abrangência mais ampla, precisam considerar a participação da prática docente na concretização das políticas públicas no cotidiano escolar, pois o professor é o principal mediador entre o livro e o aluno, por mais que alguns livros, na forma como elaboram o exemplar do aluno e o manual do professor, neguem essa relação referindo-se ao professor como um profissional que apenas executa o que está determinado pelo autor ou construindo enunciados que criam um diálogo entre o aluno, seus colegas e o autor do livro, excluindo o professor<sup>176</sup>.

Os próprios editores de livro didático, conforme exposto na segunda parte do Capítulo II, afirmam que, além deles observarem as exigências do PNLD porque sem isso não participariam da política pública de distribuição de livros e teriam prejuízos, eles também consideram muito a prática docente, seus interesses e necessidades, para produzir um livro que não cause um estranhamento a ponto de não ser adotado, o que também traria prejuízos. Nesse processo, muitas vezes surge uma contradição, como no caso do livro *Viver e aprender História*: os editores

---

<sup>176</sup> Conforme item 2.4 do Capítulo II.

produzem um livro que fica entre os mais escolhidos pelos professores, mas que apresenta muitos limites na incorporação das novas propostas para o ensino de História.

Assim, surge a expectativa de que se investindo na melhoria das condições de trabalho e formação do professor, mude-se esse estranhamento dos professores em relação aos livros que proporcionam uma formação histórica mais crítica e sólida e force-se as editoras a produzir livros mais “ousados”.

Segundo Munakata (1997, p. 202-203):

[...] a busca do lucro não tem como corolário necessário um produto ruim. Muito menos um sistema de ensino que faz minguar a dignidade do professor [...]. O professor perde a dignidade não porque as editoras têm lucro, mas porque faltam políticas que restituam dignidade ao professor. Se o professor torna-se prisioneiro do fetichismo da mercadoria do livro didático, sem condições de criticá-lo, é porque a qualificação desse professor deixou há muito de ser prioridade da política educacional [...].

Na contramão desse raciocínio, as pesquisas dos anos de 1980 e 1990 que denunciaram o livro didático enquanto o vilão que muito contribuía para a desqualificação do professor ao tornar-se sua muleta e transmitia uma ideologia que legitimava as desigualdades e injustiças sociais, paradoxalmente, justificaram políticas públicas de grande investimento na melhoria da qualidade desses materiais: já que os professores dependiam tanto deles para conduzir suas aulas, a melhoria da educação poderia ser resultado da melhoria dos livros. O investimento nos livros geraria uma melhoria na qualidade do trabalho docente sem precisar investir-se diretamente nesses profissionais.

No entanto, as análises apresentadas neste trabalho, ao destacarem como as professoras apropriam-se desses materiais conforme os saberes, práticas, valores acumulados ao longo de sua formação pessoal e profissional, revelam que investir na mudança dos livros didáticos não é suficiente, pois os professores interferem tanto nas decisões da editora do que publicar quanto no uso do livro em sala de aula.

Como afirma Sacristán (1998, p. 158):

Se se quer utilizar o desenvolvimento do currículo para otimizar a prática do ensino através da melhora dos professores, se se pretende mudar os conteúdos da educação para elevar a sua qualidade, ou se intervém nos mecanismos reais que traduzem o currículo, ou as reformas ficam em meras disposições administrativas, embora uma nova retórica sempre acaba gerando alguns significados novos. [...] daí a importância e a dificuldade que a política curricular progressista tem, com uma perspectiva liberadora dos professores, para renovar o ensino e a qualidade da mesma, planejando ações que satisfaçam

necessidades presentes do professorado, mas que, ao mesmo tempo incidam em seu desenvolvimento profissional progressivo.

Assim, penso que não serão os investimentos do MEC, através do PNLD que procura avaliar e distribuir livros sem erros de conceito e informações básicas, sem incoerências metodológicas e sem preconceitos, que restituirão a dignidade do professor e ocasionarão, como por milagre, no caso do ensino de História, a construção de um saber histórico escolar que propicie a reflexão sobre o agir no presente a partir da compreensão das relações sociais ao longo da história. É preciso investir diretamente na melhoria das condições de trabalho e formação das professoras, sem as deslegitimar como produtoras de conhecimento, reconhecendo que elas são as principais responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso de políticas que gastam milhões de reais.

Investir diretamente nas condições de trabalho e formação das professoras não significa anular tudo o que elas fazem e sabem, mas sim considerar o que Sacristán e Fernandés, respectivamente, denominam como “o peso da cultura, do costume, das instituições e do pensamento social compartilhado”; “as regras não escritas e as ‘ideologias práticas’ do campo profissional dos professores”. Em outras palavras, os hábitos, os saberes experienciais das professoras que interferem na tradução que elas fazem das prescrições curriculares.

É preciso considerar o peso da tradição na produção do sentido que as professoras dão às novas propostas para o ensino de História, não com o olhar preconceituoso que imputa a ela um valor negativo “para acusar o magistério de obstar as alterações propostas pela reforma educativa, atribuindo ao corpo docente [...] a razão do fracasso (da escola) graças ao conservadorismo de sua postura”. É preciso pensar na tradição como aquele

[...] repertório de práticas reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas, de natureza ritual ou simbólica, que visam inculcar valores e normas de comportamento através da repetição e da continuidade com o passado, mas que asseguram um certo corporativismo e conferem ao magistério um *locus* identitário. (VIDAL, 2005 p. 130-131)

Olhar a tradição negativamente conduz à mera desqualificação do trabalho docente que, como Viñao alertou (2001, p. 41), só leva a educação escolar a perder. Ao invés disso, é necessário perceber na tradição, como aquela que se superpôs às novas tendências do ensino de História na apropriação do livro didático, aquilo que confere identidade à prática docente, dando segurança ao professor para fazer escolhas no imprevisível e imediato da sala de aula. Esse olhar nos faz perceber que a tradição não pode ser simplesmente negada, esquecida como fazem as políticas públicas que a tratam como algo a romper simplesmente, mas deve ser considerada para

se pensar no que é preciso mudar e como. Isto é, deve-se considerar a tradição não no sentido de perceber seu caráter de inevitável ou descartável, mas para procurar elucidar seu caráter temporal e social, que a torna possível de ser reelaborada, transformada ao ser contraposta com outras práticas e saberes, numa dinâmica de negociação e não de imposição.

De acordo com Sacristán (1999, p. 87), para mudar é preciso “desmascarar o caráter histórico, proporcionado por um certo anonimato de objetivos herdados ao *habitus* e as instituições”. Isso “é tarefa do pensamento que revela e decodifica a realidade para devolver aos agentes a consciência de suas ações [...]. É a forma de possibilitar-lhes que sejam protagonistas de sua própria história”.

Nesse sentido, e ainda com base em Sacristán (1998, p. 151), acredito na possibilidade das políticas públicas investirem em meios que, ao invés de instrumentos de controle e desprofissionalização, “sejam ao mesmo tempo eficazes no auxílio dos professores e no desenvolvimento de sua profissionalização”. Para isso, faz-se necessário o investimento não só na produção e distribuição de livros que “são autênticas programações para o professor, pedagogia prática estruturada de antemão, e não se decidem em função das necessidades de grupos concretos de alunos ou contextos culturais” (SACRISTÁN, 1998, p. 156), mas também na melhoria das condições de formação e trabalho dos professores, considerando suas tradições, seu saber experiencial não como empecilhos a destruir, barreiras a derrubar, mas como um repertório de práticas reguladoras que precisam ser explicitadas para se pensar e concretizar novas propostas de ensino.

Pensar na temporalidade da tradição dos Estudos Sociais tão presente na apropriação docente dos livros didáticos de 1ª a 4ª séries tem relação com o que analisa Knauss (2005, p. 282) sobre a relação entre o saber histórico escolar e o saber histórico científico, na história do ensino de história do Brasil:

No Brasil, a história como disciplina escolar inicialmente foi marcada pelo ensino da moral religiosa e terminou se encarregando da formação cívica. [...] não é demasiado afirmar que o ensino da moral sempre distanciou a história do ensino da ciência [...]. Mais recentemente, ao se ratificar cada dia mais o compromisso democrático da sociedade nacional, a pedagogia do civismo tendeu a ser substituída por uma pedagogia da cidadania que atribui à história um destaque especial. O conhecimento histórico legitima a conquista dos direitos sociais e o reconhecimento de camadas sociais desfavorecidas historicamente. Contudo, também neste caso a história surge como matéria moral, ainda que legitimada e justificada pelo engajamento na construção de uma sociedade que respeita diferenças e rejeita injustiças [...]. O passado, como matéria de

conhecimento, quase não tem sido afirmado na sala de aula a partir da teoria do conhecimento e da ciência [...].

Essa problemática discutida por Knauss torna-se palpável nas análises apresentadas nesta pesquisa sobre a superposição dos pressupostos da tradição dos Estudos Sociais e das novas propostas para o ensino de História, no processo de apropriação dos livros didáticos. Ao “arranhar” as noções das novas propostas do ensino de História, as professoras Ana, Maura, Cecília e Zilda migraram da “pedagogia do civismo” (cidadão dócil, com uma identidade nacional homogênea que ama a pátria e integra-se a ela sem questionamentos) para a “pedagogia da cidadania” (cidadão que respeita as diferenças e rejeita as injustiças). Nessa migração, a desconsideração da História como ciência fez-se notar na superficialidade e predominância do senso comum na escolha dos termos utilizados para abordar as transformações ao longo do tempo, nos limites de se contemplar a história como progresso, o “pluralismo liberal brando”, as fontes como falando por si só.

Como ponderou a Profa. Ana, “nosso papel de professora polivalente que ministra aulas de todos os conteúdos escolares sem ter formação específica, dificulta o planejamento das aulas de cada conteúdo, inclusive História”.

Esse depoimento da Profa. Ana e as reflexões desencadeadas nesta pesquisa apontam para a necessidade de que, no encaminhamento de ações que visam à melhoria das condições de formação histórica das professoras de 1ª a 4ª séries, sejam considerados tanto os estudos sobre didática da História como os da ciência da História, para desencadear a reelaboração da tradição dos Estudos Sociais que não favorece a formação do pensamento histórico crítico e autônomo. Como afirma Monteiro (2002, p. 243):

[...] a discussão sobre o saber docente não pode ficar restrita aos saberes pedagógicos, curriculares e da experiência. A reflexão sobre o saber escolar mobilizado pelos professores, o saber disciplinar na sua construção escolar é o grande desafio e a oportunidade para avançarmos na realização do trabalho docente, implicando no domínio dos processos de produção de saberes no campo disciplinar que confere alguma autonomia para lidar com os saberes e a mediação didática.

Em outras palavras, esta pesquisa revelou a importância de se desenvolver uma formação docente que não foque apenas em questões da didática geral e da didática da História, mas também em questões específicas do saber histórico científico, sem hierarquizar um ou outro saber, mas estabelecendo uma relação entre ambos e os saberes experienciais das professoras. Um desafio para a formação de professoras polivalentes que lidam com os diferentes campos do

conhecimento que compõem o currículo escolar. No entanto, um desafio necessário, pois qualifica essas professoras para construir, em sua prática, um ensino de História que, além da “pedagogia da cidadania”, desenvolva a formação de conceitos e procedimentos capazes de contribuir para que as crianças pensem na historicidade e, conseqüentemente, na possibilidade de transformação, dos valores, práticas e projetos sociais constituintes de sua vivência social.

Ao dar visibilidade e reconhecimento às tensões entre os saberes e práticas docentes e as prescrições dos livros didáticos e apontar para a necessidade de estabelecer um diálogo entre as políticas públicas e a ação docente no cotidiano escolar, esta pesquisa colabora para a reflexão sobre a temporalidade, as possibilidades e limites do saber histórico efetivado nas salas de aulas das séries iniciais do ensino fundamental. Reflexão necessária para que os formadores de professores, os responsáveis pelas políticas educacionais, os autores e editores de livros didáticos e as próprias professoras possam (re)pensar suas propostas, prescrições, normatizações e ações, em busca de caminhos viáveis para uma maior valorização de um ensino de História que contribua para a formação de um pensamento histórico que ajude os jovens a compreenderem o processo de constituição de seu presente e as alternativas para sua transformação.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Temporalidade e didática da História. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA (3: 1997, Campinas). *Anais*. Campinas Gráfica da FE/Unicamp, 1999.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. pp. 59-108.

AMADO, Janaína. História e região: reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, Marcos A. da (Coord.). *República em migalhas: história regional e local*. São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1990. pp. 7-15.

ANDRADE, Luísa Teixeira. *Aula de História: cultura, discurso e conhecimento*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 2001 .

ARAÚJO, Luciana Telles. *O uso do livro didático no ensino de História: depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo/SP*. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/SP, São Paulo, 2001.

ARRIADA, Eduardo. O ensino de História: o papel desempenhado pelos livros didáticos no século XIX. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (24: 2007, São Leopoldo). *Eletrônicos*. São Leopoldo: ANPUH, 2007.

BARROSO, Vera Lúcia Maciel. O município nas séries iniciais: qual história? Qual ensino?. In: III Encontro Perspectivas do Ensino de História. *Anais*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

BEZERRA, Holien G. e LUCA, Tânia Regina. Em busca de qualidade – PNLD História (1996-2004). In: SPOSITO, M. Encarnação B. (Org.). *Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 30, n.3, pp. 475-491, 2004.

\_\_\_\_\_. Livros didáticos entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed, São Paulo : Contexto, 1997. pp. 69-90.

\_\_\_\_\_. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed, São Paulo : Contexto, 1997. pp. 11-27.

\_\_\_\_\_. Práticas de leitura em livros didáticos. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n.1, pp. P. 89-110, jan./jun. 1996.

\_\_\_\_\_. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo, 1993. Tese de doutorado - FFLCH/Universidade de São Paulo.

CABRINI, Conceição Aparecida. *Práticas de leitura e escrita nas lembranças de Carlos Melo*. Tese (Doutorado). PUC/SP, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_ e outros. *O ensino de História* (revisão urgente). 2 ed. São Paulo : Brasiliense, 1986.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático: algumas questões. In: CAIMI, Flávia Eloísa; MACHADO, Ironita A.P. e DIEHI, Astor Antônio (Org.). *O livro didático e o currículo de História em transição*. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 1999.

CARIE, Nayara Silva de. *Usos do livro didático em sala de aula: a ortodoxia do professor*. Belo Horizonte, 2004. Monografia (Graduação História) – Universidade Federal de Minas Gerais.

CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Irene (Org.). ENCONTRO COTIDIANO, CULTURA POPULAR E PLANEJAMENTO URBANO. *Anais*. São Paulo: FAU/USP, 1985. pp. 3-19.

CHARTIER, Roger e BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

\_\_\_\_\_. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Godin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CHEVALLARD, Yves. *A transposición didáctica: del saber sabio ao saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & educação*, Porto Alegre : Artes Médicas, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. Lãs Políticas de Libros Escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica. In: SILLER, Javier Perez e GARCIA, Verena R. (Coord.). *Identidad en el imaginário social: reescritura y enseñanza de la historia*. México: Universidad Autônoma de Puebla/El Colégio de San Luis/Georg-Eckert-Institut, 1997. pp. 169-180.

\_\_\_\_\_. Pasado y Presente de Los Manuales Escolares. In: BERRIO, Julio Ruiz (Ed.). *La Cultura Escolar de Europa: tendências históricas emergentes*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

\_\_\_\_\_. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, vol.30, n.3. São Paulo, set/dec. 2004. (acessado em 18/12/2006 no <http://www.scielo.br>).

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.

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

\_\_\_\_\_. *Produção acadêmica sobre o livro didático do 1º segmento do ensino fundamental na década de 90: alguns indicadores*. Belo Horizonte: mimeo., s/d.

\_\_\_\_\_. Brincadeiras de outros tempos. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte : Dimensão, v.4, n.24, p. 63 - 69, nov./dez.1998.

\_\_\_\_\_ e CARIE, Nayara Silva de. *Panorama dos estudos sobre livros didáticos no Brasil e em alguns lugares do mundo*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, mimeo, 2005.

COELHO, Maricilde O. Livros escolares para o ensino de História (1863-1950). In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. *Anais eletrônicos*. São Paulo: FEUSP, 2007.

CÔRREA, Carlos Humberto Alves. Em busca de uma história dos livros escolares: títulos e autores oficialmente adotados nas escolas primárias amazonenses (1850-1900). In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. *Anais eletrônicos*. São Paulo: FEUSP, 2007.

COSTA, Ângela Maria Soares. *Práticas pedagógicas e tempo escolar: o uso do livro didático no ensino de História*. São Paulo, 1997. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação: História Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 7 ed. São Paulo : Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. Livro Didático: apoio ao professor ou vilão do ensino de História. *Cadernos de História*, Uberlândia: Edufu, v.6, n.6, pp. 81-85, jan. 1995/dez. 1996.

\_\_\_\_\_. O livro didático de História: ideologia dominante ou ideologias contraditórias. *Cadernos de História*, Uberlândia: Edufu, v.5, n.5, pp. 27-40, jan./dez. 1994.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Livros didáticos de Português formam professores? In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). *Simpósios do Congresso Brasileiro de Qualificação na Educação: formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 2002. pp. 81-88.

DUARTE, Vanda Catarina. Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa. *Cadernos de pesquisa*, Fundação Carlos Chagas: São Paulo, v. 34, n. 12, pp. 139-168, jan./abr. 2004.

DUTRA, Soraia Freitas. O ensino de História para crianças. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte : Dimensão, v.6, n.31, p. 53-63, jan./fev.2000.

EDWARDS, Verônica. *Os sujeitos no universo escolar*. São Paulo: Ática, 1997.

ESPINDOLA, Danielle P. A. *O uso do livro didático em sala de aula, por professores de História*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisas com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 199-212.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

FAVERSANI, Fábio e VILLALTA, Luiz Carlos. O Tratado de Tordesilhas nos livros didáticos brasileiros. *Vértice*. Lisboa: Editorial Caminho, n. 63, pp. 55-62, nov./dez. 1994.

FELIPE DE OLIVEIRA, Selmane. O quebra-quebra de 1959. *Cadernos de História*, Uberlândia: Edufu, v. 4, n.4, pp.81-87, jan. 1993.

FRANCO, Aléxia Pádua e VENERA, Raquel Alvarenga Sena. A memória e o ensino de História hoje: um desafio nos deslizamentos dos sentidos. In: ZAMBONI, Ernesta (Org.). *Digressões sobre o ensino de História*. Itajaí: Ed. Maria do Cais, 2007.

\_\_\_\_\_. *Ensino de História, televisão e pluralidade cultural: (re)pensando relações*. Uberlândia, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia (Faced/UFU).

FERNÁNDEZ, Raimundo Cuesta. *Clío en las aulas*. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Akal Ediciones, 1998.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-176.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley F. da; MOTTA, Valéria R. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *A educação moral e cívica e sua produção didática: 1969-1993*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – PUC São Paulo, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, SP : 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

GABRIEL, Carmen Teresa. O conceito de História-Ensinada: entre a razão pedagógica e a razão histórica (reflexões sobre a natureza epistemológica do saber histórico escolar). In: CANDAU, Vera M. (Org.). *Reinventar a escola*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. pp. 238-259.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A leitura na escola primária brasileira. *Presença pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão. V.4, n.24, nov/dez. 1998. pp. 22-29.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. A produção de um saber escolar: a história e o livro didático. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA (3: 1999, Curitiba). *Anais*. Curitiba, 1999, p. 276-284.

GATTI JÚNIOR, Décio. Estado, currículo e livro didático de História no Brasil (1998-2007). In: OLIVEIRA, Margarida M. D. e STAMATTO, Maria Inês (Org.). *O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007. pp. 19-36.

\_\_\_\_\_. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru: EDUSC/ Uberlândia: Edefu, 2004.

\_\_\_\_\_. *Livro didático e ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias*. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Pontífice Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP.

GIROUX, Henry A. O Pós-Modernismo e a discussão da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu A. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 41-69.

GLEZER, Raquel. Novos Livros & Velhas idéias. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: Marco Zero, n.7, pp. 149-154, 1984.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette M. e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2007. pp. 175-185.

GOUBERT, Pierre. História Local. *História & perspectivas*, Uberlândia: Edefu, n.6, pp. 45-58, jan./jun. 1992.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Dir.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HAMMERSCHMITT, Ida. As relações que estabelecem aluno e professor com o livro didático. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (24, 2007, São Leopoldo). *Anais eletrônicos*, São Leopoldo, 2007.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. *O livro didático em Estudos Sociais*. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.

\_\_\_\_\_. *A FAE e a execução da política educacional: 1983-1988*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995. pp. 31-62.

HUPPES, Mirta Maria R. *Leitura escolar e livro-texto de História*. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - PUC/RS, Porto Alegre, 1991.

HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos e mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima Veigas. *A história da educação moral e cívica: um álbum de fotografia da sociedade brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1998.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados. n.1. jan/jun. 2001. pp. 9-43.

KISTEMACHER, Dilmar. A legalização dos livros didáticos: identidade e disciplinamento social. In: 24º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (24: 2007, São Leopoldo). *Anais eletrônicos*. São Leopoldo: ANPUH, 2007.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. *Cadernos do Cedes*, Campinas: Editora Unicamp, v. 25, n.67, pp. 279-296, set./dez. 2005.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. Campinas: Papyrus, 1986.

MATELA, Rose Clair Pouchain. *O professor de História e o livro didático: uma relação delicada*. Dissertação – Universidade Federal Fluminense, 1994.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. *A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de História no ensino médio: o lugar do material didático*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MENDONÇA, Jacqueline Aparecida. *O ensino de História para as séries iniciais sob enfoque das datas cívicas*. Monografia de Graduação – Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

MIMESE, Eliane Prado. *As práticas dos professores de História nas escolas estaduais paulistas de 1970 a 1980*. Tese, PUC/SP, São Paulo, 2004.

MIRANDA, Sonia Regina. *Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático e formação de professores são incompatíveis? In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). *Simpósios do Congresso Brasileiro de Qualificação na Educação: formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 2002. pp. 89-94.

\_\_\_\_\_. GT Livros didáticos e paradidáticos. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA. , 4, 2001.

\_\_\_\_\_. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999. p.577-594.

\_\_\_\_\_. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese de Doutorado. Pontífice Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, 1997.

NADAI, Elza. O ensino da História e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 7.ed., São Paulo : Contexto, 1997. p. 23-29.

\_\_\_\_\_. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.13, n.25/26, p.143-162, set.92/ago.93.

\_\_\_\_\_. Estudos Sociais no 1º grau. *Em aberto*, Brasília, ano 7, n. 37, jan./mar. 1988.

NEVES, Joana. O ensino da História Local. *Cadernos de História*, Uberlândia: Edufu, v. 5, n.5, pp. 19-26, jan./dez. 1994.

NUNES, Silma do Carmo. *O pensado e o vivido no ensino de História*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

\_\_\_\_\_. O ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental. *Cadernos de História*. Uberlândia: Edufu, n.12/13, pp. 79-102, 2004/2005.

OLIVEIRA, João Batista A.; GUIMARÃES, Sônia D. P.; BOMÉNY, Helena M. B. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Unicamp, 1984.

OLIVEIRA, Margarida M. Dias de. Parâmetros Curriculares Nacionais: suas idéias sobre História. In: \_\_\_\_\_ e STAMATTO, M. Inês Sucupira (Org.). *O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007. pp. 09-18.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de e ZAMBONI, Ernesta. O estudo do município nas séries iniciais: refletindo sobre as relações entre história local, história do local e a teoria dos círculos concêntricos. IN: ZAMBONI, Ernesta e outros. *Memórias e histórias da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. *Educação, História e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. O tempo, a criança e o ensino de História. In: ROSSI, Vera Lucia Sabongi de e ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem*. Campinas: Alínea, 2003.

PAIM, Elison e PICOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios. *História e ensino: revista do Laboratório de Ensino de História da UEL*, Londrina: Ed. Humanidades, v. 13, pp. 107-126, set. 2007

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História regional e transformação social. In: SILVA, Marcos A. da (Coord.). *República em migalhas: história regional e local*. São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1990. pp. 67-79.

PINSKY, Jaime. *Estado e livro didático*. Campinas: Editora da Unicamp, 1985.

PRATS, Joaquim. El estudio de La historia local como opción didáctica. ¿Destruir o explicar La Historia?. In: \_\_\_\_\_. *Ensenar Historia*. Notas para uma didactica renovadora. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.

REIS, Carlos Eduardo dos. Ensino de História e a pulverização da História enquanto conhecimento construído. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (20: 1999, Florianópolis). *Anais*. São Paulo: Humanitas/FFLCH USP: ANPUH, 1999. pp. 163-175.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

ROCKWELL, Elise. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educación e pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2001.

RODRIGUES, Jane de Fátima Silva. Nas sendas do progresso: trabalho e disciplina. Uberlândia, um percurso histórico. *Cadernos de História*, Uberlândia: Edufu, v. 4, n.4, pp. 9-16, jan. 1993.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em Educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

\_\_\_\_\_. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: Silva, Luiz Eron da e outros (Org.). *Reestruturação curricular: novos mapas culturais e novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. pp. 35-57.

\_\_\_\_\_. Materiales y Textos: contradicciones de la democracia cultural. In: MÍNGUEZ, J.G. e BEAS, M. (Org.). *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones S.A.L, 1995.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n.19, pp. 219-243, set.1989/fev.1990.

SANTOS, Ademir Valdir dos. O livro didático como veículo de ideologia nacionalista. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. *Anais eletrônicos*. São Paulo: FEUSP, 2007a.

\_\_\_\_\_. Os livros didáticos e o currículo da escola primária no Estado Novo: o abasileiramento infantil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. *Anais eletrônicos*. São Paulo: FEUSP, 2007b.

SCHMIDT, M. Auxiliadora. O ensino de História Local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette M. e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2007. pp. 187-198.

\_\_\_\_\_. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-211, 2004.

\_\_\_\_\_ e CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. *As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente*. Belo Horizonte, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

SIMAN, Lana Mara de Castro; PEREIRA, Júnia Sales e SILVA, Marco Antônio. Processo de escolha de livros didáticos de História: atores, cenários e tramas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. *Anais eletrônicos*. São Paulo: FEUSP, 2007. pp. 1814-1830.

\_\_\_\_ e outras. Leituras e usos do Livro didático em sala de aula de História. *Diálogos*, 08/06/2006. Belo Horizonte, UFMG, FAE, LABEPEH. Mimeografado.

\_\_\_\_. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lucia Sabongi de e ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem*. Campinas: Alínea, 2003.

\_\_\_\_. A construção do conhecimento, do raciocínio histórico e cidadania nas crianças. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA (4: 1999, Ijuí). *Anais*. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1999.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte : Dimensão, v.2, n.12, p. 53-63, nov./dez.1996.

SPOSITO, M. Encarnação B.(Org.). *Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, práticas e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 112-128.

\_\_\_\_ e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*. Ano XX, n. 73, pp. 209-244, dez. 2000.

\_\_\_\_\_, LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & educação*. Porto Alegre : Pannonica, n.4, pp. 215-233, 1991.

UNICAMP. Biblioteca Central. Serviço de Informação sobre o Livro Didático. *O que sabemos sobre livro didático: catálogo analítico*. Edunicamp, 1989.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária*. (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

VILLALTA, Luis Carlos. O livro didático de História no Brasil: perspectivas de abordagem. *Pós-História Revista de Pós-Graduação em História da Unesp*, São Paulo/Assis, 2001, p. 39-59

\_\_\_\_\_ e MUNAKATA, Kazumi. Produção historiográfica e livro didático: relatório de grupo de trabalho. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3, 1999, Curitiba. Ed. Aos Quatro Ventos, p. 783-784.

VIÑAO, Antonio. ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de um historiador. IN: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001. pp. 21-52.

\_\_\_\_\_. O espaço da sala de aula ou as relações entre os métodos pedagógicos e a disposição espacial das pessoas e dos objetos. In: \_\_\_\_\_ e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. pp. 121-140.

ZAMBONI, Ernesta. O ensino de História e a construção da identidade. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. CAEd. *Minas Gerais: avaliação da educação. Boletim Pedagógico - Ciências Humanas*, jul./2002. pp. 73-77.

\_\_\_\_\_. Representações e linguagens no ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo : ANPUH/Humanitas Publicações, v. 18, n.36, 1998.

\_\_\_\_\_. O conservadorismo e os paradidáticos de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Marco Zero, v.13, n. 25/26, pp. 175-192, set.1992/ago. 1993.

\_\_\_\_\_. *Que História é essa?* – uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1991.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento das noções de tempo e espaço na criança. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *A prática do ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1985.

### **Documentos**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Programa Nacional do Livro Didático 2004 - Guia do Livro Didático (1ª a 4ª série)*. v.3. Brasília: MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. *Programa Nacional do Livro Didático 2000/01 - Guia do Livro Didático (1ª a 4ª séries)*. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. *Programa Nacional do Livro Didático 1998 - Guia do Livro Didático (1ª a 4ª séries)*. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_,FAE, PNLD. *Definição dos critérios para avaliação dos livros didáticos: Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências (1ª a 4ª séries)*. Brasília: FAE/MEC-Unesco, 1994.

GAETA, Maria Aparecida Junqueira Veiga. O estatuto do saber histórico. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Veredas – Formação Superior de Professores. *Guia de estudo: módulo 3 – volume 1*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002. p. 53-85.

\_\_\_\_\_. Itinerários do saber histórico escolar. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Veredas – Formação Superior de Professores. *Guia de estudo*: módulo 3 – volume 2. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002. p. 55 – 87.

\_\_\_\_\_. Múltiplas infâncias e muitas histórias. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Veredas – Formação Superior de Professores. *Guia de estudo*: módulo 4 – volume 1. Belo Horizonte: SEE-MG, 2003. p. 51-83.

\_\_\_\_\_. As cidades na História do Brasil: imagens e linguagens. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Veredas – Formação Superior de Professores. *Guia de estudo*: módulo 5 – volume 2. Belo Horizonte: SEE-MG, 2004. p. 57-95.

\_\_\_\_\_. A pluralidade religiosa na História do Brasil: encontros e confrontos. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Veredas – Formação Superior de Professores. *Guia de Estudo*: módulo 6 – volume 1. Belo Horizonte: SEE-MG, 2004. p. 53- 87.

GUIMARÃES, Iara Vieira e FONSECA, Selva Guimarães. Projeto V: A gente faz um país.... MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Veredas – Formação Superior de Professores. *Projetos de trabalho interdisciplinares*: Módulo 7. Belo Horizonte: SEE-MG, 2005. p. 133-146.

GUIMARÃES, Selva. O estudo da História Local nas séries iniciais do ensino fundamental. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Veredas – Formação Superior de Professores: *Anexo ao Guia de estudo* do Módulo 6 – volume 4. Belo Horizonte: SEE-MG, 2004. p. 03-25.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. *Conteúdos básicos* (Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental): Português, História e Geografia. Vol. 1, Belo Horizonte: SEE/MG, 1993.

\_\_\_\_\_. Programa de Capacitação de Professores – Procap, fase escola Sagarana. *Caderno de História*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2001.

\_\_\_\_\_. *Caderno de eixos temáticos*. Ciclo básico e intermediário. Belo Horizonte: SEE/MG, 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Veredas – Formação Superior de Professores. *Projeto pedagógico*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002.

MIRANDA, Sônia Regina. Avaliação e aprendizagem em Ciências Humanas: algumas diretrizes. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. CAEd. *Minas Gerais: avaliação da educação. Boletim pedagógico -- Ciências Humanas*, jul./2002. pp. 7-12.

\_\_\_\_\_ e COSTA, Carina Martins. Para uma educação histórica do aluno – desafios e possibilidades pedagógicas. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. CAEd. *Minas Gerais: avaliação da educação. Boletim pedagógico -- Ciências Humanas*, jul./2002. pp. 78-86.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa e MIRANDA, Glaura Vasques de (Org.). *Coleção Veredas - Formação Superior de Professores*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002-2005.

SOUZA, Marco Antônio de. As cidadanias na História do Brasil. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Veredas – Formação Superior de Professores. *Guia de estudo: módulo 4 – volume 2*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2003. p. 51-79.

\_\_\_\_\_. Identidades, memória e patrimônio cultural. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Veredas – Formação Superior de Professores. *Guia de estudo: módulo 5 – volume 1*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2004. p. 57-84.

PROCAP/HISTÓRIA. Direção de Roberto Machado. Belo Horizonte: Rede Minas, 2001. 2 videocassetes (156 min.), 6 programas, sonoro, colorido.

PROCAP/EIXOS TEMÁTICOS. Direção de Rodolfo Magalhães. Belo Horizonte: Alterosa Cine vídeo, 2001. 2 videocassetes (140 min.), 6 programas, sonoro, colorido.

HISTÓRIAS PARA VIVER E CONTAR. Veredas – Formação Superior de Professores, Módulo III. Direção de Cláudia Ribeiro. Coordenação Geral de Marisa Guimarães. Belo Horizonte: Rede Minas, 2003. 1 videocassete (24 min.), sonoro, colorido.

A GENTE FAZ UM PAÍS. Veredas – Formação Superior de Professores, Módulo VII. Direção de Cláudia Ribeiro. Coordenação Geral de Marisa Guimarães. Belo Horizonte: Rede Minas, 2005. 1 videocassete (27 min.), sonoro, colorido.

### **Livros Didáticos**

DEGANI, Romilda de Novais e NUNES, Silma do Carmo. *Experiências no ensino de História nas séries iniciais do 1º grau*. Uberlândia: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, 1994.

LUCCI, Elian Alabi. *Viver e aprender Estudos Sociais*, v. 3. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

LUCCI, Elian Alabi. *Viver e aprender História e Geografia*, v.1 e 3. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

LUCCI, Elian Alabi e BRANCO, Anselmo Lázaro. *Viver e aprender História*. v.1 a 4. São Paulo: Saraiva, 2001.

## ANEXO 1

### LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DISTRIBUÍDOS PELO PNLD/2004

TÍTULO AUTORES EDITORA	N <sup>177</sup>	NÚMERO DE EXEMPLARES DISTRIBUÍDOS <sup>178</sup>					
		BRASIL <sup>179</sup>		MINAS GERAIS		UBERLÂNDIA	
		Colo- cação	Quant. <sup>180</sup>	Colo- cação	Quant.	Colo- cação	Quant.
Coleção Horizontes – <i>História com Reflexão</i> Marilú Favarian Marin, Marlene Ordoñez, Júlio Ricardo Q. dos Santos Editora Ibep	1º R	1º	1.000.000	1º	119.412	2º	2.019
Coleção <i>Viver e aprender História</i> Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci Editora Saraiva	13º RR	2º	719.000	2º	102.000	1º	3.896
Coleção <i>Vivência e construção – História</i> José Willian Vesentini, Dora M. Dias e Silva, Marlene Pécora Editora Ática	9º RR	3º	713.000	4º	43.500	6º	759
Coleção <i>Pensar e viver – História</i> Francisco Maria Pires Teixeira e Rosaly Maria Braga Chianca Editora Ática	3º R	4º	500.000	3º	45.179	7º	747
Coleção <i>História</i> Cássia M. M. Silva, Ricardo Q. Dreguer Editora Moderna	2º R	5º	400.000	7º	20.133	12º	85
Coleção <i>História Tantas Histórias</i> Ana Luísa Lins Editora FTD	10º RR	6º	300.000	11º	11.142	11º	142
Coleção <i>Interagindo e percebendo o mundo – História</i> Roseni R. C. Nascimento, Rosiane de Camargo, Lílilan Sourient Editora Brasil	7º RR	7º	285.000	5º	26.500	3º	1.047

<sup>177</sup> Esse número refere-se à classificação do livro na avaliação dos pareceristas. Apesar de, a partir de 2004, não ser mais feita a classificação por estrelas, o gráfico da página 38, do Guia do PNLD/2004, volume 3, permite-nos conhecer a pontuação recebida por cada coleção, através da observação do código atribuído a cada uma. O código **R** significa *Recomendado* e o código **RR** significa *Recomendado com ressalva*. Não houve nenhum livro *Recomendado com distinção* (RD).

<sup>178</sup> Quantidades calculadas de forma aproximada.

<sup>179</sup> O Estado de São Paulo não está computado nesses números, pois, em 2004, ele distribuiu autonomamente os livros didáticos para suas escolas estaduais e municipais.

<sup>180</sup> Essa quantidade, nos itens Brasil, Minas Gerais e Uberlândia, refere-se à média dos livros pedidos para cada série.

TÍTULO AUTORES EDITORA	Nº	NÚMERO DE EXEMPLARES DISTRIBUÍDOS					
		BRASIL		MINAS GERAIS		UBERLÂNDIA	
		Colo- cação	Quant.	Colo- cação	Quant.	Colo- cação	Quant.
Coleção <i>Vitória-Régia: História</i> Jean Carlos Moreno e Antônio José Fontoura Jr. Editora Ibep	8º RR	8º	195.000	8º	20.010	10º	156
Coleção <i>Pensar e construir – História</i> Maria da Conceição C. Oliveira e Silas Martins Junqueira Editora Scipione	6º RR	9º	174.000	14º	4.103	-----	-----
Coleção <i>Primeiras noções de História</i> Martins, Márcia Babel, Geni Rosa Duarte, Vera Vieira, Nancy L. Nova Editora FTD	9º RR	10º	135.000	9º	15.526	5º	824
Coleção <i>Trilhos e trilhas – História</i> Jane A. Gasparotto Fernandes e Maria Ângela B. Salvadori Editora Saraiva	5º RR	11º	112.000	10º	14.236	4º	906
Coleção <i>Historiar – Fazendo, contando e narrando a História</i> Maria Auxiliadora M. S. Schmidt Editora Scipione	10º RR	12º	71713	12º	10.000	9º	159
Coleção <i>História no dia-a-dia</i> Célio Augusto da C. Horta, Lorene dos Santos, Cláudia R. Sapag Ricci Editora Formato	4º R	13º	70.000	6º	20274	13º	60
Coleção <i>História, imagens &amp; textos</i> Carla Maria Junho Anastásia e Eduardo França Paiva Editora Dimensão	11º RR	14º	63.000	13º	5.086	-----	-----
Coleção <i>Viver é descobrir – História</i> Magda M. P. Tuma Editora FTD	12º RR	15º	21329	-----	-----	-----	-----
Coleção <i>Novo tempo – História</i> Ana Lúcia Lana Nemi Martins e João Carlos Martins Editora Scipione	10º RR	16º	16.000	15º	1572	8º	302

**Fonte:** BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático 2004 -- Guia do Livro Didático (1ª a 4ª série)*. v.3. Brasília: MEC, 2003 / Planilha Excel elaborada pelo FNDE para registrar *Quantidade de Exemplares de História distribuídos no Brasil, em Minas Gerais e em Uberlândia, 2004*.

## ANEXO 2

### LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PNLD/2004 – EDITORA SARAIVA

TÍTULO AUTORES	Nº <sup>181</sup>	NÚMERO DE EXEMPLARES DISTRIBUÍDOS <sup>182</sup>					
		BRASIL <sup>183</sup>		MINAS GERAIS		UBERLÂNDIA	
		Colo- cação	Quant. <sup>184</sup>	Colo- cação	Quant.	Colo- cação	Quant.
Coleção <i>Viver e aprender História</i> Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci Editora Saraiva	13º	2º	719.000	2º	102.000	1º	3.896
Coleção <i>Trilhos e trilhas – História</i> Jane A. Gasparotto Fernandes e Maria Ângela B. Salvadori Editora Saraiva	5º	11º	112.000	10º	14.236	4º	906

<sup>181</sup> Esse número refere-se à classificação do livro na avaliação dos pareceristas. Apesar de, a partir de 2004, não ser mais feita a classificação por estrelas, o gráfico da página 38, do Guia do PNLD/2004, volume 3, permite-nos conhecer a pontuação recebida por cada coleção, através da observação do código atribuído a cada uma.

<sup>182</sup> Quantidades calculadas de forma aproximada.

<sup>183</sup> O Estado de São Paulo não está computado nesses números, pois, em 2004, ele distribuiu autonomamente os livros didáticos para suas escolas estaduais e municipais.

<sup>184</sup> Essa quantidade, nos itens Brasil, Minas Gerais e Uberlândia, refere-se à média dos livros pedidos para cada série.



### ANEXO 3

## ESCOLAS ESTADUAIS DE UBERLÂNDIA COM PROFESSORAS DE 1ª A 4ª SÉRIES CURSISTAS DO VEREDAS<sup>185</sup>/ LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA ADOTADOS

Ano Base: 2005

ESCOLA ESTADUAL COM TURMAS DE 1ª A 4ª SÉRIES <sup>186</sup>	NÚMERO DE PROFESSORAS CURSISTAS DO VEREDAS <sup>187</sup>	LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO PNLD/2004 ADOTADO
E. E. Centro 1	07	Coleção <i>Pensar e viver – História</i> Francisco M. P. Teixeira e Rosaly Maria Braga Chianca Editora Ática
E.E. Oeste	06	Coleção <i>Primeiras noções de História</i> Martins, Márcia Babel, Geni Rosa Duarte, Vera Vieira, Nancy L. Nova Editora FTD
E.E. Centro 2	04	Coleção Horizontes – <i>História com reflexão</i> Marilú Favarian Marin, Marlene Ordoñez, Júlio Ricardo Q. dos Santos Editora Ibec
E.E. Sudoeste 1	04	Coleção <i>Viver e aprender História</i> Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci Editora Saraiva
E.E. Sul 3	04	Coleção Horizontes – <i>História com reflexão</i> Marilú Favarian Marin, Marlene Ordoñez, Júlio Ricardo Q. dos Santos Editora Ibec
E.E. Leste 1	04	Coleção <i>Interagindo e percebendo o mundo – História</i> Roseni R. C. Nascimento, Rosiane de Camargo, Lílian Sourient Editora Brasil
E.E. Norte 1	04	Coleção <i>Viver e aprender História</i> Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci Editora Saraiva
E.E. Centro 3	04	Coleção <i>Vivência e construção – História</i> José Willian Vesentini, Dora Martins Dias e Silva, Marlene Pécora Editora Ática

<sup>185</sup> Essa tabela contempla apenas as escolas estaduais de Uberlândia que têm professoras que participaram do Curso de Magistério Superior *Veredas*. Isso significa que do conjunto de 47 escolas estaduais que têm turmas de 1ª a 4ª séries, 12 delas ficaram de fora dessa tabela, por não terem professoras cursistas do *Veredas*.

<sup>186</sup> Nomes das escolas foram substituídos pelo setor da cidade onde elas se localizam devido ressalva de funcionária da Superintendência Regional de Ensino que afirmou ser mais sensato não identificar os estabelecimentos educacionais.

<sup>187</sup> Em Uberlândia, há 98 professoras da rede estadual cursistas do *Veredas*. Nessa tabela, estão listadas apenas 89, porque nove dessas professoras trabalham em escolas de educação especial com as quais não entrei em contato, por focar o ensino regular nesta pesquisa.

<b>ESCOLA ESTADUAL COM TURMAS DE 1ª A 4ª SÉRIES</b>	<b>NÚMERO DE PROFESSORAS CURSISTAS DO VEREDAS</b>	<b>LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO PNLD/2004 ADOTADO</b>
E.E. Norte 9	04	Coleção <i>Primeiras noções de História</i> Martins, Márcia Babel, Geni Rosa Duarte, Vera Vieira, Nancy L. Novo Editora FTD
E. E. Norte 10	04	Coleção Horizontes – <i>História com reflexão</i> Marilú Favarian Marin, Marlene Ordoñez, Júlio Ricardo Q. dos Santos Editora Ibp
E.E. Centro 4	03	Coleção <i>Primeiras noções de História</i> Martins, Márcia Babel, Geni Rosa Duarte, Vera Vieira, Nancy L. Novo Editora FTD
E.E. Leste	03	Coleção <i>Viver e aprender História</i> Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci Editora Saraiva
E.E.Norte 2	03	Coleção <i>Vivência e construção – História</i> José Willian Vesentini, Dora Martins Dias e Silva, Marlene Pécora Editora Ática
E.E. Leste 3	03	Coleção <i>Viver e aprender História</i> Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci Editora Saraiva
E.E. Norte 3	03	Coleção <i>Viver e aprender História</i> Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci Editora Saraiva
E.E. Centro 5	03	Coleção <i>Primeiras noções de História</i> Martins, Márcia Babel, Geni Rosa Duarte, Vera Vieira, Nancy L. Novo Editora FTD
E.E.Oeste 2	02	Coleção <i>História tantas Histórias</i> Ana Luísa Lins Editora FTD
E.E. Norte	02	Coleção <i>Viver e aprender História</i> Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci Editora Saraiva
E.E. Norte 4	02	Coleção <i>Viver e aprender História</i> Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci Editora Saraiva
E.E. Centro 6	02	Coleção Horizontes – <i>História com reflexão</i> Marilú Favarian Marin, Marlene Ordoñez, Júlio Ricardo Q. dos Santos Editora Ibp
E.E. Leste 4	02	Coleção <i>Interagindo e percebendo o mundo – História</i> Roseni Nascimento, Rosiane Camargo, Lílian Sourient Editora Brasil

<b>ESCOLA ESTADUAL COM TURMAS DE 1ª A 4ª SÉRIES</b>	<b>NÚMERO DE PROFESSORAS CURSISTAS DO VEREDAS</b>	<b>LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO PNLD/2004 ADOTADO</b>
E.E. Centro 7	02	Coleção <i>Viver e aprender História</i> Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci Editora Saraiva
E.E. Norte 5	02	Coleção <i>Viver e aprender História</i> Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci Editora Saraiva
E.E. Centro 8	01	Coleção <i>Viver e aprender História</i> Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci Editora Saraiva
E.E. Sul 1	01	Coleção <i>Viver e aprender História</i> Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci Editora Saraiva
E.E. Centro 9	01	Coleção <i>Vivência e construção – História</i> José Willian Vesentini, Dora Martins Dias e Silva, Marlene Pécora Editora Ática
E.E. Sul 2	01	Coleção <i>Viver e aprender História</i> Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci Editora Saraiva
E. E. Centro 10	01	Coleção <i>História</i> Cássia Maria Marconi Silva e Ricardo Queiroz Dreguer Editora Moderna
E.E. Norte 6	01	Coleção <i>Viver e aprender História</i> Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci Editora Saraiva
E.E. Sul 4	01	Coleção <i>Vitória-Régia: História</i> Jean Carlos Moreno e Antônio José Fontoura Jr. Editora Ibep
E.E. Leste 5	01	Coleção <i>Vitória-Régia: História</i> Jean Carlos Moreno e Antônio José Fontoura Jr. Editora Ibep
E.E. Norte 7	01	Coleção <i>Viver e aprender História</i> Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci Editora Saraiva
E.E. Norte 8	01	Coleção <i>Viver e aprender História</i> Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci Editora Saraiva
E.E. Centro 11	01	Coleção <i>Horizontes – História com reflexão</i> Marilú Favarian Marin, Marlene Ordoñez, Júlio Ricardo Q. dos Santos Editora Ibep
E.E. Leste 6	01	Coleção <i>Viver e aprender História</i> Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci Editora Saraiva

**Fonte:** Listagem da 40ª Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais e consulta junto a bibliotecárias, supervisoras de cada escola.



## ANEXO 4

### LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNLD/2004 ADOTADOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE UBERLÂNDIA COM PROFESSORAS CURSISTAS DO VEREDAS

LIVRO	COLOCAÇÃO NA AVALIAÇÃO DO PNLD/2004	NÚMERO DE ESCOLAS EM QUE FOI ADOTADO
Coleção <i>Viver e aprender História</i> Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci Editora Saraiva	13º	16
Coleção Horizontes – <i>História com reflexão</i> Marilú Favarian Marin, Marlene Ordoñez, Júlio Ricardo Q. dos Santos Editora Ibep	1º	05
Coleção <i>Primeiras noções de História</i> Martins, Márcia Babel, Geni Rosa Duarte, Vera Vieira, Nancy L. Novo Editora FTD	9º	04
Coleção <i>Vivência e construção – História</i> José Willian Vesentini, Dora M. Dias e Silva, Marlene Pécora Editora Ática	9º	03
Coleção <i>Interagindo e percebendo o mundo – História</i> Roseni R. C. Nascimento, Rosiane de Camargo, Lílian Sourient Editora Brasil	7º	02
Coleção <i>Vitória-Régia: História</i> Jean Carlos Moreno e Antônio José Fontoura Jr. Editora Ibep	8º	02
Coleção <i>Pensar e viver – História</i> Francisco Maria Pires Teixeira e Rosaly Maria Braga Chianca Editora Ática	3º	01
Coleção <i>História</i> Cássia M. M. Silva, Ricardo Q. Dreguer Editora Moderna	2º	01
Coleção <i>História tantas Histórias</i> Ana Luísa Lins Editora FTD	10º	01



## ANEXO 5

### ROTEIRO DA ENTREVISTA COM MEMBRO DA EQUIPE EDITORIAL DA SARAIVA

1. Como você poderia narrar a história da Editora Saraiva junto com o Prof. Elian?
  - ✓ Desde quando publica seus livros?
  - ✓ Em quais áreas, níveis de ensino, títulos?
  - ✓ Como a editora o conheceu, escolheu para autor de livros?
2. Como se estabelece a relação entre a editora e os autores de livro didático, especificamente, os Prof. Elian e Anselmo?
  - ✓ Definição do conteúdo?
  - ✓ Da diagramação?
  - ✓ Das imagens, fontes?
3. Como avalia a aceitação no mercado dos livros do Prof. Elian?
  - ✓ Sofreu mudanças? Quais?
  - ✓ Por que é bem aceito?
  - ✓ Escolas públicas são diferentes ou iguais às particulares?
4. Em 2004, duas coleções de História da Editora Saraiva estavam no PNLD: *Viver e aprender* e *Trilhos e trilhas*. O investimento nos dois livros foi igual? O marketing foi o mesmo? Por quê?
5. Qual o público alvo da Coleção *Viver e aprender*, principalmente História?
  - ✓ Como vê o papel do livro didático na educação pública?
    - Contribuição para os professores?
    - Contribuição para os alunos?
    - Contribuição do Manual do Professor?
6. Por que a coleção *Viver e aprender* para escolas particulares é diferente da distribuída pelo MEC?
  - ✓ História e Geografia em um mesmo volume.
  - ✓ Espiral.
7. Qual a relação entre o MEC, a equipe do PNLD e a editora Saraiva?
8. Qual a interferência dos critérios do PNLD na escrita do livro, na escolha dos textos, figuras, atividades?
9. O que achou da determinação do MEC, através dos PCNs e PNLD, elaborados a partir dos anos de 1990, de separar, no ensino de 1ª a 4ª séries, o ensino da História do ensino da Geografia?
10. Por que manteve um professor de Geografia para escrever um livro de História? Inclusive em coautoria com outro geógrafo ao invés de historiador?
11. Você concorda com as colocações feitas pelos avaliadores do PNLD em relação ao *Viver e aprender História*?
  - ✓ Explicação da proposta metodológica desarticulada.
  - ✓ Simplificação excessiva dos textos e conteúdos que são lacunares e pouco críticos.
  - ✓ Documentos textuais pouco trabalhados.
  - ✓ Ilustrações não contextualizadas, pouco exploradas.
  - ✓ Falta de historicidade das experiências sociais.
  - ✓ Interrupção na sequência de apresentação dos fatos da história do Brasil.
  - ✓ Simplificações explicativas.
  - ✓ Coloca problemas sociais como questões que sempre existiram.
  - ✓ Não trabalha experiências de lutas, conquistas e transformações das minorias.
12. Como você poderia explicar o fato da coleção *Viver e aprender História* ter sido a última classificada no PNLD 2004, mas a 2ª mais pedida no Brasil e 1ª em várias cidades como Uberlândia ?



## ANEXO 6

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFº ELIAN ALABI LUCCI

1. Como você poderia narrar sua história com relação à educação escolar?
2. Mais especificamente, como é sua história, atuação no:
  - ✓ Ensino de Geografia e História?
  - ✓ Ensino de 1ª a 4ª séries?
  - ✓ Publicação de livros didáticos (desde quando publica? Quais? Por quê? ).
    - Sempre publicou na editora Saraiva? Por que ela?
3. Quando e como surgiu a idéia de publicar um livro para História e Geografia para séries iniciais?
4. Sempre foi a coleção *Viver e aprender* ou já escreveu outros títulos?
5. Qual a história desse livro? Que mudanças foi sofrendo e por quê?
  - ✓ Já teve de Estudos Sociais?
  - ✓ Por que mudou para História e Geografia?
  - ✓ E depois Geografia separado de História?
6. Como foi o processo de escrita da coleção *Viver e aprender* – História/Geografia, distribuída pelo do PNLD 2004?
  - ✓ Sofreu mudanças em relação às edições anteriores? Quais?
  - ✓ Como definiu o que mudar, o que deixar como era?
  - ✓ Quais suas fontes de pesquisa, inspiração para selecionar os textos, escrevê-los; para criar as atividades a serem desenvolvidas por professores e alunos?
7. Como é escrever a quatro mãos? Qual o papel de cada autor na escrita do livro?
  - ✓ Qual a sua função, atuação?
  - ✓ E a de Prof. Anselmo?
  - ✓ Como escolheu Prof. Anselmo para ser seu coautor?
8. Nesse processo de escrita, como é a relação com a editora?
  - ✓ Na definição do conteúdo (textos, imagens);
  - ✓ Na definição da diagramação;
  - ✓ Na definição das atividades?
9. Por que a Editora Saraiva?
10. Quando escreveu a edição da coleção *Viver e aprender* distribuída pelo PNLD/2004, pensou em qual leitor ideal?
  - ✓ Qual professor?
  - ✓ Qual aluno?
11. Qual a interferência dos critérios do PNLD na escrita do livro, na escolha dos textos, figuras, atividades?
12. O que achou da determinação do MEC, através dos PCNs e PNLD, elaborados a partir dos anos de 1990, de separar, no ensino de 1ª a 4ª séries, o ensino da História do ensino da Geografia?
13. Como você entende essas duas áreas de conhecimento e seu papel na educação escolar?
14. Como encara o fato de ser formado em Geografia e escrever também um livro de História?
15. Como entende a inserção da HISTÓRIA LOCAL nos livros de 3ª série? Como é propor um ensino para algo tão específico que é o local, em um livro de circulação nacional?
16. Como entende a contribuição do livro didático como o *Viver e aprender História* para o professor das séries iniciais?
17. Como entende o Manual do Professor nesse processo?
18. Todas as professoras que pesquisei em Uberlândia (escolas estaduais, 3ª série), pularam a atividade da p. 21 quando você sugeriu um estudo de meio sobre os municípios da cidade. Também pularam todas as atividades que exigiam entrevistas, trabalhos de campo. Como avalia isso?
19. Também pularam as atividades em que sugeria escrever um texto, como na p. 39; pesquisar notícias de jornal, como na p. 69. Como avalia isso?
20. Uma das professoras, quando começou a trabalhar a Unidade 2, *Organização dos poderes*, achou que estava confusa quando, após caracterizar os três poderes hoje, começou a falar sobre a organização dos poderes em 1500. Como avalia isso?
21. Uma das professoras, achou a Unidade 4 muito parecida com a do livro de Geografia e, por isso, trabalhou-a de uma maneira bem artificial, quase que só lendo. Como avalia isso?
22. Você concorda com as colocações feitas pelos avaliadores do PNLD em relação ao seu livro de História?

- ✓ Explicação da proposta metodológica desarticulada;
  - ✓ Simplificação excessiva dos textos e conteúdos que são lacunares e pouco críticos;
  - ✓ Documentos textuais pouco trabalhados;
  - ✓ Ilustrações não contextualizadas, pouco exploradas;
  - ✓ Falta de historicidade das experiências sociais;
  - ✓ Interrupção na sequência de apresentação dos fatos da história do Brasil;
  - ✓ Simplificações explicativas;
  - ✓ Coloca problemas sociais como questões que sempre existiram;
  - ✓ Não trabalha experiências de lutas, conquistas e transformações das minorias.
23. Como você poderia explicar o fato de seu livro de História ter sido o último classificado no PNLD 2004, mas o 2º mais pedido no Brasil e 1º em várias cidades como Uberlândia?

## ANEXO 7

### TERMO DE CESSÃO

Em consideração à pesquisa etnográfica realizada no ano de 2005, por **Aléxia Pádua Franco**, em minha sala de aula de 3ª série na **Escola Estadual .....**, a qual resultou na escrita de diário de campo com anotações do que foi observado e de nossas conversas informais, além de fotos de algumas das atividades realizadas junto aos alunos e da coleta de documentos como o Memorial escrito para o curso *Veredas* e planejamentos de aulas, eu, **Profa. ....**, residente em Uberlândia, MG, autorizo a utilização de todo esse material para os seguintes fins de pesquisa acadêmica na área da educação e do ensino de História:

- Escrita e publicação da tese de doutorado da pesquisadora e artigos científicos co-relacionados;
- Composição do arquivo de fontes educacionais do Grupo Memória da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.

Permito a utilização dessas fontes:

( ) com revelação de minha identidade

( ) sem revelação de minha identidade

Em contrapartida, a pesquisadora Aléxia Pádua Franco compromete-se a doar, para minha pessoa, uma cópia de todas suas publicações que utilizarem essas fontes.

Por ser verdade, firmamos o presente,

Uberlândia, 20 de março de 2008.

Pesquisadora

Professora participante da pesquisa



**ANEXO 08**  
**AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA**



Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação  
Grupo de Pesquisa “Memória, História e Educação”

Campinas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Prezado(a) Diretor(a) da Escola Estadual \_\_\_\_\_,

Através desta, solicitamos autorização para que Aléxia Pádua Franco, RG nº M-3830894, aluna do Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas, RA 908857, sob orientação da Profa. Dra. Ernesta Zamboni, possa realizar, nesta instituição, pesquisa sobre o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental.

Desde já agradecemos a atenção e colaboração,

Atenciosamente,

(assinatura da Profa. Dra. Ernesta Zamboni)



## ANEXO 09

### AUTORIZAÇÃO DAS PROFESSORAS



Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação  
Grupo de Pesquisa “Memória, História e Educação”

Campinas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Prezada Professora da Escola Estadual \_\_\_\_\_,

Através desta, solicitamos autorização para que Aléxia Pádua Franco, RG nº M-3830894, aluna do Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas, RA 908857, sob orientação da Profa. Dra. Ernesta Zamboni, possa realizar, em sua sala de aula, pesquisa sobre o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental.

Desde já agradecemos a atenção e colaboração,

Atenciosamente,  
(assinatura da Profa. Dra. Ernesta Zamboni)



## ANEXO 10

### MATRIZ CURRICULAR DO VEREDAS – CURSO DE FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES

MATRIZ CURRICULAR DO VEREDAS - CURSO DE FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES									
MÓDULOS	NÚCLEO DE CONTEÚDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL			NÚCLEO DE CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS			NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO		
	LINGUAGENS E CÓDIGOS	IDENTIDADE CULTURAL E SOCIEDADE	MATEMÁTICA E CIÊNCIAS	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO		ORGANIZ. DO TRABALHO PEDAGÓGICO	EIXO INTEGR: IDENT. do PROFIS. DA	SEMINÁRIOS DE ENSINO E PESQUISA	TÓPICOS DE CULTURA CONTEMP.
1	Língua Portuguesa I		Matemática I	Antropologia e Educação	Sociologia da Educação	Sistema Educacional no Brasil	Educação Família e Sociedade	O campo da Educação e da Pedagogia	Informática I
2	Língua Portuguesa I		Matemática II	Economia e Educação	Política e Educação	Política Educacional no Brasil	Escola Sociedade e Cidadania.	Ciência Realidade Fontes da Pesquisa em Educação	Literatura
3	Língua Portuguesa II	História e Geografia I	Matemática III	História da Educação		Curriculo	Escola: Campo da Prática Pedagógica	Definição de um Probl. de Pesquisa Pedagógica	Informática II
4	Arte - Educação	História e Geografia II	Ciências da Natureza I	Psicologia Social		Gestão Democrática da Escola	Dimensão institucional e PPP da escola	Metodologia da Pesquisa: Abordagem Qualitativa	Teatro e Cinema
5	Alfabetização e Letramento	História e Geografia III	Ciências da Natureza II	Psicologia da Educação I		Bases pedag. do trabalho escolar	Organização do Trabalho Escolar	Metodologia da Pesquisa: Abordagem Quantitativa	Artes Plásticas
6	Educação Corporal	História e Geografia IV	Ciências da Natureza III	Psicologia da Educação II		Planejamento e Aval. do Ensino e Aprendizag.	Dinâmica psicossocial da classe	Oficinas de Monografias I	Música e Dança
7	Projetos Interdisciplinares I, II e III		Componente Eletivo	Filosofia da Educação		Ação Docente e Sala de Aula	Especificidade do Trabalho Docente	Oficinas de Monografias II	Rádio e Televisão

Fonte: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. VEREDAS: Formação Superior de Professores - *Projeto Pedagógico*. Belo Horizonte, 2002.

