

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
BASE DE PESQUISA: EPISTEMOLOGIA E ENSINO-APRENDIZAGEM

EULÁLIA RAQUEL GUSMÃO DE CARVALHO NETO

**TEORIAS PEDAGÓGICAS: alicerce necessário para elaboração do livro  
didático de História (5ª a 8ª série)  
Município de Natal – 2005 a 2007**

NATAL  
2007

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

EULÁLIA RAQUEL GUSMÃO DE CARVALHO NETO

**TEORIAS PEDAGÓGICAS: alicerce necessário para elaboração do livro  
didático de História (5ª a 8ª série)  
Município de Natal – 2005 a 2007**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Professora Doutora Maria Inês Stamatto Sucupira.

Natal  
2007

## Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

## Divisão de Serviços Técnicos

Carvalho Neto, Eulália Raquel Gusmão de.

Teorias pedagógicas : alicerce necessário para elaboração do livro didático de História (5ª a 8ª série) município de Natal – 2005 a 2007 / Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto. - Natal, 2007.

160 f.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Inês Stamatto Sucupira.

Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Pedagogia - Tese. 3. Livro didático – Tese. 4. Ensino – Tese. 5. História – Tese. I. Sucupira, Maria Inês Stamatto. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 371.13 (043.2)

## EULÁLIA RAQUEL GUSMÃO DE CARVALHO NETO

TEORIAS PEDAGÓGICAS: alicerce necessário para elaboração do livro didático de História (5ª a 8ª série) no município de Natal – 2005 a 2007. Tese aceita como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, no Programa de Pós-graduação do Departamento de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.


### Examinadoras – titulares externas

  
Profª Drª Maria Lindaci Gomes de Souza – Universidade Federal de Campina Grande/PB

  
Profª Drª Vilma de Lourdes Barbosa – Universidade Federal da Paraíba

### Examinadores – titulares internos

  
Prof. Dr. João Maria Valença de Andrade – Universidade Federal do Rio Grande do Norte / PPGED

  
Profª Drª Francisca de Lacerda Góis – Universidade Federal do Rio Grande do Norte / PPGED

### Examinador - suplente externo

  
Prof. Dr. José Evangelista Fagundes – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

### Examinadora - suplente interna

Profª Drª Joana D'Arc Dantas - Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ PPGED

### Orientadora

  
Profª Drª M. Inês S. Stamatto - Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ PPGED

## Agradeço

À Professora Dr<sup>a</sup> Maria Inês Stamatto, por valiosa orientação.

À Professora Dr<sup>a</sup> Maria Salonilde Ferreira, minha primeira orientadora na academia.

À professora Eudésia, e aos demais professores das Escolas Municipais de Natal que colaboraram com este trabalho e fazem a história acontecer.

A minha família, motivo de muitas conquistas.

À Maria Júlia, minha maior conquista, por saber respeitar o tempo da mamãe.

A Gilson, pela partilha das minhas maiores conquistas.

A todos os amigos que já me deixam feliz uma hora antes de suas chegadas. Em especial a Anchella, Elena, Ivoneide e Symone por me fazerem sentir responsável por elas.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (Paulo Freire).

## RESUMO

Esta tese tem por objetivo realizar uma análise pedagógica do livro didático de História (Livro do aluno e Manual do professor) adotado, no segundo segmento do Ensino Fundamental, pelas escolas municipais de Natal nos anos de 2005 a 2007. Ressalta as bases teóricas e epistemológicas nas quais se assentam o ensino e a aprendizagem e evidencia as teorias pedagógicas que dão suporte à elaboração do livro didático, focalizando mais especificamente a relação estabelecida entre as orientações teórico-metodológicas sugeridas nos Manuais do professor e a organização do livro do aluno. Este estudo está fundamentado nas teorias que enfocam o ensino sistematizado a partir de uma visão dialética e histórico-antropológica. Trata-se de um estudo qualitativo no qual foram utilizados questionários com questões abertas e fechadas e entrevistas semi-estruturadas, realizadas com professores que adotam o material selecionado para esta pesquisa. Os dados evidenciam que, embora as teorias pedagógicas que alicerçam a elaboração do livro didático não estejam claramente descritas nos Manuais, é possível ao professor identificá-las. Verifica-se, em alguns livros analisados, que a opção teórico-pedagógica fornece os elementos a partir dos quais é elaborada uma proposta metodológica coerente com o que é proposto no livro do aluno. Em outros livros, ressalta-se que a imprecisão em relação a tal opção interfere na qualidade do material elaborado. Os professores entrevistados destacam a importância do uso do livro didático na educação escolar pública, porém percebem suas limitações e a necessidade de buscar outras fontes de conhecimento. O estudo realizado aponta que o professor deve se posicionar teórica e criticamente diante dos fundamentos educacionais e de suas implicações no processo de escolha do livro didático.

Palavras-chave: teorias pedagógicas. livro didático. ensino de história



## RESUMEN

Esta tesis tiene por objetivo realizar un análisis pedagógico del libro didáctico de Historia adoptado para el segundo año de la Enseñanza Fundamental por las escuelas municipales de Natal desde 2005 a 2007. Aquí se resaltan las bases teóricas y epistemológicas en las cuales se asienta la enseñanza y el aprendizaje y al mismo tiempo, evidencia las teorías pedagógicas que dan soporte a la elaboración del libro didáctico, focalizando más específicamente la relación establecida entre las orientaciones teórico-metodológicas sugeridas en los Manuales del Profesor y la organización del libro del alumno. Este estudio se fundamenta en las teorías que enfocan la enseñanza sistematizada a partir de una visión dialéctica e histórica-antropológica. Se trata de un estudio cualitativo en el cual fueron utilizados cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas y entrevistas semiestructuradas, realizadas con profesores que adoptan el material seleccionado para esta investigación. Los datos arrojan que, aunque las teorías pedagógicas que sustentan la elaboración del libro didáctico no estén claramente descritas en los Manuales, es posible que el profesor las identifique. Se verifica, en algunos libros estudiados, que la opción teórico-pedagógica suministra los elementos a partir de los cuales se elabora una propuesta metodológica coherente. En otros libros, se resalta que la imprecisión en relación a la opción teórico-pedagógica interfiere en la calidad del material elaborado. Los profesores entrevistados destacan la importancia del uso del libro didáctico en la educación escolar pública. Sin embargo, se perciben sus limitaciones y la necesidad de buscar otras fuentes de conocimiento. El estudio realizado señala que el profesor debe posicionarse teórica y prácticamente ante los fundamentos educacionales y de las implicaciones en el proceso de elección del libro didáctico.

Palabras-claves: teorías pedagógicas. libro didáctico. enseñanza de historia.

## LISTA DE FIGURAS

QUADRO 1 - Demonstrativa dos livros didáticos de História, adotados pelas Escolas Municipais de Natal nos anos de 2005 a 2007.	16
FLUXOGRAMA 1 – Desenho de análise	19
QUADRO 2- Construção da problemática	22
QUADRO 3 - Livros didáticos de História analisados, escolas que os adotaram e zona nas quais essas escolas se localizam Construído para elaboração desse trabalho. Fonte: SME de Natal.	74
FIGURA 1 – Mapa da cidade de Natal	75
FIGURA 2 – Capa do livro “História em documento: imagem e texto” (5ª série)	76
QUADRO 4 - Unidades do Livro “ História em Documento – 5ª série	80
FIGURA 3 – Texto - segundo capítulo - livro “História em documento.”	81
FIGURA 4 – Atividade – sétimo capítulo - livro “História em documento”	82
FIGURA 5 – Atividade – décimo sexto capítulo - livro “História em documento”	83
FIGURA 6 – Atividade – oitavo capítulo - livro “História em documento”	86
FIGURA 7 – Capa do livro “História e vida integrada”	88
QUADRO 5 - Capítulos do livro “História e vida integrada”.	92
FIGURA 8 – Atividade – décimo terceiro capítulo - livro “História e vida integrada”	93

FIGURA 9 – Atividade – décimo sétimo capítulo – livro “História e vida integrada”	94
FIGURA 10 – Atividade – primeiro capítulo - livro “História e vida integrada”	95
FIGURA 11 – Atividade – sexto capítulo - livro “História e vida integrada”	96
FIGURA 12– Atividade – sétimo capítulo - livro “História e vida integrada”	97
FIGURA 13 – Ilustração capítulo treze - livro “História e vida integrada”	98
FIGURA 14 - Capa do livro “O Jogo da história; de corpo na América e de alma na África” – 6ª série.	102
FIGURA 15 - Atividade - nono capítulo - livro “O jogo da história”.	103
FIGURA 16- Atividade – décimo primeiro capítulo - livro “O jogo da história”.	104
FIGURA 17 – Atividade - quinto capítulo - livro “O jogo da História”	106
QUADRO 6 – Sumário do livro “O jogo da História	109
FIGURA 18 - Atividade - primeira unidade - livro “O jogo da História”	111
FIGURA 19 – Sugestões de brincadeiras - livro “O jogo da História”.	114
FIGURA 20 – Capa do livro “História temática” - 7ª série	116
FIGURA 21- Atividade – quinto capítulo - livro “História Temática”.	117
FIGURA 22 – Painel demonstrativo do livro “História Temática”	119
FIGURA 23– Atividade – oitavo capítulo - livro “História Temática”.	121

FIGURA 24- Visitas e estudos do meio - Livro “História Temática”	122
FIGURA 25– Sumário do livro “História Temática”.	124
FIGURA 26 – Guia de eventos - livro “História Temática”.	126
FIGURA 27 – Atividade – sétimo capítulo - livro “História Temática”	131
FIGURA 28 – Capa do livro “Nova história crítica”.	132
FIGURA 29 – Sumário do livro “Nova história crítica” (8ª série).	135
FIGURA 30– Atividade – primeiro capítulo - livro “Nova história crítica”.	136
FIGURA 31 – Atividade nono capítulo – Livro “Nova História Crítica”	137
FIGURA 32 – Fragmento do capítulo quinze do livro “Nova história crítica”	138
FIGURA 33 – Atividade décimo sétimo capítulo – Livro “Nova história crítica”	139

## LISTA DE ABREVIATURAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAE - Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

FENAME - Fundação Nacional de material escolar

INL – Instituto Nacional do Livro

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLID - Programa do livro Didático

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

SME – Secretária Municipal de Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
1.1 Situando a problemática	13
1.2 As escolhas da pesquisa	17
1.3 Procedimentos de análise	20
<b>2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FUNÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO</b>	<b>23</b>
2.1 Os conteúdos escolares na perspectiva dos PCN	25
2.2 A função do livro didático na educação escolar	29
2.3 A responsabilidade social do professor	35
<b>3 TEORIAS PEDAGÓGICAS: alicerce necessário ao livro didático de história</b>	<b>41</b>
3.1 Pedagogia Tradicional	43
3.2 Pedagogia Escolanovista	47
3.3 Pedagogia com abordagem Comportamentalista	52
3.4 Pedagogia Libertadora	56
3.5 Pedagogia com abordagem da Psicologia Genético-Cognitiva	60
3.6 Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos	64
3.7 Pedagogia com abordagem da Psicologia Sócio-Histórica	68
<b>4 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: características pedagógicas</b>	<b>73</b>
4.1 Coleção Histórica em Documento	76
4.2 Coleção História e Vida Integrada	88
4.3 Coleção O Jogo da História	102
4.4 Coleção História Temática	116
4.5 Coleção Nova História Crítica	132
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>145</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>152</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

Investigar a problemática do livro didático para a educação sistematizada e, em particular, para o ensino da história tornou-se significativo para nós, na medida em que percebemos que dentre os vários elementos mediadores do processo de ensino e de aprendizagem este material apresenta-se como um dos principais, interferindo diretamente no trabalho pedagógico, já que, muitas vezes, é o único recurso didático do qual professores e alunos dispõem.

O foco do nosso trabalho foi a proposta pedagógica dos livros didáticos (livro do aluno e manual do professor) para o segundo segmento do Ensino Fundamental 5ª a 8ª séries – 6º ao 9º ano, adotados pelas escolas municipais de Natal nos anos de 2005 a 2007.

Concepções sobre o processo de ensino e de aprendizagem estão subjacentes nos livros didáticos. Neste sentido, nos interessamos em entender a relação entre as orientações dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), os pressupostos teóricos-metodológicos apresentados pelos autores nos manuais dos professores, concretizados, ou não, no desenvolvimento da obra, a avaliação dos especialistas da área de História expressas nas resenhas do Guia do Livro Didático de 2005, e a visão de ensino do professor que adota a coleção.

Partimos do pressuposto de que o professor da rede escolar tem antecipadamente à escolha do material didático, um modelo ideal de livro que orienta sua seleção e o uso deste material.

### **1.1 Situando a problemática**

Em nosso país, o livro didático exerce um papel muito importante no contexto escolar, seja como instrumento de sistematização do conhecimento escolar, seja como elemento mediador da prática pedagógica, seja como instrumento de controle ideológico. Para fundamentar esse ponto de vista, consideramos, dentre outros, o fato de o Governo Federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ter instituído um Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tem como objetivo prover as escolas do Ensino Fundamental das redes federal,

estadual, municipal e do Distrito Federal com obras didáticas, paradidáticas e dicionários.

As ações governamentais relacionadas com o livro didático iniciaram-se no ano de 1938, com a publicação do Decreto-Lei de nº 1006, foi instituída a comissão nacional do livro didático. Segundo Hofling (2007), esse Decreto-Lei estabelecia as condições necessárias para a produção, importação e utilização do livro didático no Brasil. A partir dele foram estabelecidas exigências quanto à correção de informação e de linguagem.

No ano de 1945, o Decreto-Lei nº 8460 centralizava na esfera federal o poder de legislar sobre o livro didático em todas as escolas do território nacional.

Em 2 de outubro de 1967 é promulgada a Lei Nº 5.327. Esta Lei instituiu a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) que tinha a finalidade de produzir e distribuir materiais didáticos buscando a melhoria de sua qualidade, preço e utilização. Em 13 de outubro do mesmo ano, através da portaria 599, foi designada a comissão para elaborar o projeto do estatuto da referida Fundação.

A Portaria de nº 35, publicada em 11 de março de 1970, determinava que os recursos do INL, destinados à aquisição de obras para doação a bibliotecas fossem aplicados através de Convênio entre o instituto e as editoras nacionais para barateamento do preço e venda dos livros.

No ano de 1970 foram publicadas mais duas portarias. A primeira de nº 3.588, em 4 de novembro, autorizava crédito em favor do FNDE. E a segunda de nº 3.636, em 39 de novembro, dispunha sobre a instalação da Comissão do Livro técnico e didático – COTELD.

A partir de 1972, o INL, se responsabilizava, conjuntamente com as editoras, pela viabilidade do programa especial de co-edição de obras didáticas para todos os níveis de ensino (Fundamental, Médio, Superior e Supletivo).

Em 1976, com o Decreto 77.197/76, foi delegada a FENAME a responsabilidade sobre as atividades dos programas de co-edição das obras didáticas, o que levou a um aumento na tiragem dos livros.

Em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que incorporava o Programa do Livro Didático (PLID) que abrangia os diversos níveis de ensino. Já em 1984, o sistema de co-edição foi extinto e o governo federal, através do MEC, passou a ser comprador dos livros didáticos produzidos pelas editoras.

O decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, instituiu o Programa Nacional



do Livro Didático (PNLD), que em substituição do PLID, se responsabilizava por atender todos os alunos de primeira a oitava série do primeiro grau das escolas públicas e comunitárias do país, priorizando os componentes básicos de Comunicação e Expressão e Matemática.

Em 1996, a FAE foi extinta, ficando o PNLD a cargo do FNDE, que no ano de 2004, através da resolução de nº 38, amplia sua atuação quando prevê a distribuição progressiva de livros didáticos para os alunos do Ensino Médio público de todo o Brasil através do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

Assim como o PNLD, o PNLEM é mantido pelo FNDE com recursos financeiros provenientes do Orçamento Geral da União e do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED).

Ainda dentro do PNLD, são distribuídas obras didáticas e paradidáticas em braile para estudantes com deficiência visual, pertencentes à rede pública.

O FNDE a cada três anos disponibiliza aos professores o Guia de Livros Didáticos, para que possam escolher a coleção que irão adotar. Trata-se de um documento elaborado a partir de uma “filtragem rigorosa” feita por professores das mais diversas regiões do país, que atuam no Ensino Fundamental, Médio e Superior.

A preparação do Guia do livro didático de 2005, que apresenta as obras analisadas nesta tese, teve início em 2002 com a inscrição das obras. A partir daí as coleções inscritas passaram por diversas comissões: a comissão que trata dos aspectos legais, a que trata dos aspectos técnicos e, por fim, a comissão que trata dos aspectos pedagógicos. Em seguida, as resenhas foram elaboradas e o Guia editado e enviado para as escolas, como instrumento de apoio aos professores no momento da escolha dos livros didáticos.

Com a escolha feita, o pedido é enviado para o FNDE/MEC que fará a compra e distribuição do material. Estas etapas levam em média três anos para serem concluídas. Portanto, a obra adotada pelo professor nos anos de 2005 a 2007 são compostas por livros editados em 2001 e 2002.

No município de Natal, a Secretaria de Educação, no ano de lançamento de um novo Guia, convoca, através de ofício enviado a cada um dos seus estabelecimentos de ensino, representantes por disciplina para reunião na qual são escolhidas as obras que deverão ser adotadas durante os três anos seguintes.

No período correspondente a 2005 – 2007 foram adotadas, pelas escolas que oferecem o segundo segmento do Ensino Fundamental na rede municipal de Natal, cinco coleções para o ensino de História, apresentadas no quadro abaixo.

	COLEÇÃO	AUTOR	EDITORA	ESCOLA MUNICIPAL
1	História em documento Imagem e texto	Joelza Ester Rodrigue	FTD	4º Centenário Antonio Severiano Professora Maria Alexandria Professor Mário Lira Santos Reis Professor Ulisses de Góis
2	Nova História Crítica	Mário Furley Schmidt	Nova Geração	Adelina Fernandes Amadeu Araújo Irmã Arcângela Monsenhor José Alves Landim Vereador José Sotero Professor Zuza Prof. Waldson José de B. Pinheiro
3	O jogo da história	Flavio Campos Lídia Aguiar Regina Claro Renan Garcia Miranda	Moderna	Professor Bernardo do Nascimento Professora Josefa Botelho Professor Luiz Maranhão Filho Professor Veríssimo de Melo
4	História Temática	Andrea Montellato Conceição Cabrini Roberto Catelli Junior	Scipione	Celestino Pimentel Ferreira Itajubá Juvenal Lamartine Otto de Brito Guerra Professora Terezinha P de Lima
5	História e vida integrada	Nelson Piletti Claudino Piletti	Àtica	Francisca Ferreira Francisco de Assis V. Cavalcante Professor José do Patrocínio

Quadro 1 - Demonstrativo das coleções dos livros didáticos de História, adotados pelas Escolas Municipais de Natal nos anos de 2005 a 2007.

Fonte SME out/2005 – Técnica Lourdes Valentim

Cada coleção foi adotada por um grupo de escolas, localizadas nas mais variadas zonas administrativas da capital. Estas possuem características semelhantes, no que diz respeito à estrutura física - biblioteca, sala de professores, pátio, cozinha, direção e secretaria, além das salas de aulas. Apenas uma dispõe de uma sala equipada adequadamente para projeção de vídeos.

Cada uma dessas escolas, na época destinada à escolha do livro promove um estudo no qual os professores escolhem, para cada disciplina, duas coleções que serão apresentadas na reunião que contará com todos os representantes das escolas municipais. A SME orienta o número máximo de coleções sugeridas pelas

escolas para que a variedade de obras adotadas pela Rede não seja muito grande. Essa estratégia possibilita o remanejamento dos livros entre as escolas durante os três anos de adoção.

## 1.2 As escolhas da pesquisa

Observamos que os livros didáticos, hoje distribuídos nas escolas públicas brasileiras, chamam a atenção de todos os que, direta ou indiretamente, fazem a educação escolar. Nesse sentido, podemos considerá-lo como um produto cultural dotado de um elevado grau de complexidade, portador de um sistema de valores, de uma ideologia (BITTENCOURT, 1997). Desse modo, o seu estudo implica em considerarmos as diversas possibilidades de didatização do saber, no nosso caso do saber historiográfico.

Múltiplos são os olhares que podem conduzir este estudo. Podemos buscar definir a qualidade do livro didático a partir de sua apresentação física - cores, capa, papel, ilustração, tipo de letra, diagramação, dentre outros -, e/ou da forma como o conteúdo é apresentado – fundamentação psicológica, pedagógica e científica dos conceitos apresentados, atualidade das informações, elementos ideológicos implícitos ou explícitos na apresentação das informações. No entanto, para realização desta pesquisa, optamos por evidenciar as teorias pedagógicas que dão suporte a sua elaboração, focalizando mais especificamente as orientações metodológicas sugeridas pelos autores.

Para fundamentar nossa análise, recorreremos aos estudos que refletem sobre o ensino sistematizado numa visão dialética e histórico-antropológica<sup>1</sup> (GADOTTI, 2003; SEVERINO, 2004), às orientações metodológicas e de conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História para os últimos anos do Ensino Fundamental e as teorias pedagógicas que marcam a história da educação escolar brasileira.

---

<sup>1</sup> Essa teoria considera a educação como uma prática mediadora que intencionaliza a ação humana, a formação da cultura. A educação como prática humana é concebida como uma atividade inacabada e provisória, prolongamento da ação coletiva e social vivida na comunidade.

Tomamos os PCN como referência pelo fato de se caracterizarem como o documento oficial vigente para elaboração do currículo escolar. Segundo o livro introdutório, a necessidade de se construir uma educação básica voltada para a cidadania motivou a elaboração desse documento que trata do processo de ensino e de aprendizagem da educação escolar, orientando a definição dos objetivos educacionais, a escolha dos conteúdos, a produção de materiais didáticos, a avaliação do sistema educativo nacional, a elaboração de projetos educativos, como também a formação inicial e continuada dos professores. Trata ainda da função social da escola. Os PCN se constituem como um documento não obrigatório, porém sua abrangência em relação à educação escolar, bem como as estratégias de divulgação estabelecidas pelo Governo Federal, no auge da sua publicação, tornaram-no uma política de ensino para o Brasil. Política essa que define de forma bastante significativa a elaboração dos materiais didáticos adotados pelas escolas brasileiras.

Entretanto, segundo Arroyo, (1996), essa política foi elaborada sem a participação da base da categoria dos profissionais da educação, o que denota a falta de interesse por parte do poder público em relação à construção de um projeto educativo que tenha a efetiva participação da comunidade que constitui a escola. De fato, essa falta de participação, principalmente dos professores, na elaboração dos PCN, provocou descontentamento e desconfiança, culminando, em muitos casos, com o desinteresse por esse material. Ainda no ano de 2000 uma pesquisa realizada pela UNESCO em 12 mil secretarias municipais e estaduais brasileiras, aponta que grande parte dos professores entrevistados não tem seus planejamentos baseados nos PCN<sup>2</sup>.

Em contrapartida, a indicação de que o livro didático segue as orientações dos PCN passou a ser mais um atrativo na hora da escolha desse material. Esse fato foi bem aproveitado pelas editoras e pelos autores que procuraram evidenciar em suas obras a seguinte frase “de acordo com os PCN”.

As teorias pedagógicas, por sua vez, foram consideradas norteadoras para a análise do nosso objeto de estudo dada a importância desse conhecimento para o processo de sistematização do ensino. Um professor, consciente de suas escolhas,

---

<sup>2</sup> Fonte: Jornal Folha de São Paulo. Sábado, 22 de julho de 2000.

deve saber se posicionar – teórica e praticamente – diante das teorias educacionais que implicam na sua prática docente (Ghiraldelli, 2002). No caso da análise do livro didático essa implicação determina sua estruturação metodológica, especialmente no que diz respeito às atividades propostas. Existem múltiplos olhares que possibilitam uma produção de material diversificada baseada em perspectivas pedagógicas e fundamentos (filosófico, social, psicológico, didáticos) variados.

A seguir representamos o desenho que conduziu a análise da nossa pesquisa:

Fluxograma 1 - Fluxograma de Análise



Identificada a importância das teorias pedagógicas para escolha do livro didático perguntamo-nos: O autor do livro didático deixa claro para o professor qual a teoria pedagógica que referencia a elaboração da sua obra? Qual a relação existente entre a teoria pedagógica apresentada pelo autor do livro didático e a distribuição dos conteúdos? Existe pertinência entre as atividades propostas no livro didático e a teoria pedagógica apresentada por seu autor? O professor ao adotar a coleção leva em consideração a proposta pedagógica do autor?

Esses questionamentos motivaram a definição do seguinte objetivo: Analisar o livro didático de história em seus aspectos pedagógicos, buscando evidenciar, através do estudo do manual do professor as teorias pedagógicas que predominantemente dão suporte a sua elaboração, focalizado as orientações

metodológicas sugeridas pelo autor.

### **1.3 Procedimentos de análise**

Escolhemos um livro de cada uma das cinco coleções utilizadas pelas Escolas Municipais de Natal para compor o presente trabalho.

A escolha de um volume em cada coleção ocorreu aleatoriamente. Gostaríamos de esclarecer que, de acordo com o Edital PNLD-2005, uma coleção seria eliminada do Guia-2005, e portanto não poderia ser escolhida pelos professores das escolas públicas, se não mantivesse a mesma proposta pedagógica para todos os volumes. O autor precisaria manter a coerência teórico-metodológica no conjunto da obra. Assim, nas coleções adotadas nas escolas públicas, qualquer volume escolhido é representativo da concepção pedagógica adotada pelo autor.

Outra característica desse material didático, que devemos salientar, é que o manual do professor, que deve acompanhar cada volume da obras, apresenta uma parte comum (igual) para todos os livros e uma parte específica a cada série. Na parte comum, o autor apresenta sua proposta pedagógica e a parte específica destinada às respostas e sugestões referentes aos conteúdos de cada série.

Então, ao analisarmos mais detalhadamente um único livro de uma coleção, especificamente o manual do professor na parte comum, estamos compreendendo que ele é significativo do conjunto da obra. Com o objetivo de termos um panorama geral, cada livro selecionado refere-se a uma série de ensino.

Para construção do conhecimento por nós proposto, aplicamos questionários com questões abertas e fechadas e realizamos entrevistas semi-estruturadas com uma amostra, escolhida aleatoriamente, dos professores que fizeram uso das coleções selecionadas, ambos questionário e entrevista realizados em setembro de 2006. Esses professores foram por nós considerados representativos, pois as informações disponibilizadas foram fundamentais para a problematização do tema em estudo, visto que participaram do processo de seleção do livro didático na etapa que aconteceu na escola. Com o intuito de preservar a identidade desses profissionais, que muito colaboraram com a nossa pesquisa, substituímos os seus nomes por nomes fictícios.

O questionário estava estruturado com alternativas de respostas dentre as quais o professor deveria marcar aquelas que mais se aproximassem do seu entendimento sobre o tema tratado. As questões buscavam identificar se os professores conhecem a avaliação sobre os livros didáticos feita pelo Ministério da Educação(MEC); constatar se já tiveram a oportunidade de ler o Guia do livro didático distribuído pelo MEC; conhecer a opinião do professor a respeito do Guia; coletar sugestões a respeito do que o Guia poderia oferecer ao docente; reconhecer como foi feita a escolha do livro didático utilizado na escola; colher informações a respeito do grau de satisfação do professor sobre o livro didático por ele utilizado; identificar quais os critérios utilizados na escolha do livro; identificar quais as características de um bom livro didático de História para o professor. Procuramos ainda saber se o professor utiliza-se do livro didático em suas aulas e, finalmente, qual o livro do qual mais gostou e o porquê.

A entrevista tornou-se importante para o nosso trabalho, na medida em que apresentou uma visão global do papel do livro didático na prática docente, posto que os professores esclareceram detalhes específicos acerca de sua utilização. Objetivamos com ela conhecer a importância atribuída ao livro didático por parte do professor, tanto no que diz respeito ao processo de ensino como ao processo de aprendizagem; identificar se o professor utiliza-se de outros recursos didáticos e como ele percebeu a relação do aluno com o livro escolhido. Conhecer como é realizada a escolha desse material, identificar se o professor utiliza-se do manual do professor ao escolher e ao usar este material.

Recorremos igualmente às resenhas das coleções selecionadas contidas no Guia do livro didático -2005 e à legislação pertinente ao assunto (Lei de diretrizes e bases da educação -LDB).

A seguir apresentamos um quadro que indica o processo de construção da problemática por nós levantada.

PERGUNTA DE PARTIDA	
O autor do livro didático deixa claro para o professor qual a teoria pedagógica que referencia a elaboração da sua obra?	
EXPLORAÇÃO PRELIMINAR	
LEITURAS	ABORDAGENS PRELIMINARES
<ul style="list-style-type: none"> <li>. O papel do livro didático para educação escolar brasileira;</li> <li>. Teorias pedagógicas que influenciam a educação escolar no Brasil.</li> <li>. Ensino de História</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Entrevistas e questionários aplicados a professores;</li> <li>. Análise de livros didáticos e manuais de professores;</li> <li>. Estudo do Guia 2005</li> </ul>
NOVOS QUESTIONAMENTOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Qual a relação existente entre a teoria pedagógica apresentada pelo autor do livro didático e a organização dos conteúdos?</li> <li>. Existe pertinência entre as atividades propostas no livro didático e a teoria pedagógica apresentada por seu autor?</li> <li>. O professor ao adotar a coleção leva em consideração a proposta pedagógica do autor?</li> </ul>	
A CONSTRUÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE	
PROCEDIMENTOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Análise comparativa entre manual do professor e o livro do aluno;</li> <li>. Análise comparativa entre o livro didático (manual do professor e o livro do aluno) e a resenha do Guia;</li> <li>. Análise comparativa entre o livro didático (manual do professor e o livro do aluno) e os PCN de História;</li> <li>. Análise comparativa entre o livro didático (manual do professor e o livro do aluno) e os dados obtidos a partir das entrevistas e questionários aplicados.</li> </ul>	

QUADRO 2: Construção da problemática

O tema por nós proposto foi desenvolvido por meio dos seguintes capítulos: No intitulado “A educação escolar e a função do livro didático”, tecemos considerações sobre o livro didático e sua importância para educação escolar. Para tanto, recorreremos à literatura produzida sobre o assunto, principalmente no que se refere à produção acadêmico-científica (LAJOLO, 2006; LUCKESI, 1994; ECO, 1980; FREITAG, 1997). Buscamos evidenciar a relevância do ensino e da aprendizagem dos conceitos da História para a formação do aluno no universo do segundo segmento do Ensino Fundamental, por meio de uma reflexão sobre os saberes escolares (ZABALA, 1999; MAURI, 1999) e sobre a responsabilidade social do professor à luz das teorias que analisam seu papel na sociedade contemporânea, apresentando-o como agente mediador do processo de aprendizagem escolar.



(FREIRE, 1996; NÓVOA, 1995; PAQUAY, 2001; PIMENTA, 2002)

No capítulo, intitulado: “TEORIAS PEDAGÓGICAS: alicerce necessário ao livro didático de História”, analisamos os fundamentos das teorias pedagógicas mais recorrentes nos manuais do professor que acompanham as coleções analisadas (POZO, 2001; CAMBI,1999; GADOTTI, 2003; FONTANA,1997; FRIGOTO, 1996; CANDAU, 1983; SACRISTÁN, 2000.).

E no último capítulo, apresentamos os resultados da análise pedagógica dos livros selecionados.

## **2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FUNÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO**

Considerar a escola contemporânea e seu papel no contexto da sociedade atual marcada pela tecnologia, é um desafio para o professor. Uma nova transformação do saber de base gráfica vem revolucionando a cultura e a comunicação entre os homens. Contudo, a base das mudanças desta cultura não está na tecnologia em si, mas na forma como o acesso e a relação com o conhecimento se transformam a partir dela. A introdução dessa nova forma de comunicação modifica muito rapidamente a cultura, isso porque penetra em todas as áreas da sociedade transformando a maneira como o saber se dispõe ao sujeito.

Desse modo nos perguntamos como definir e concretizar os pontos de encontro entre os avanços teóricos e metodológicos e as novas formas de encarar o ato educativo?

A organização e a sistematização do conhecimento deve passar por profundas mudanças na escola e em especial na didática utilizada pelo professor. Este necessita estar atento às experiências já incorporadas pelos alunos, relacionando e dando sentido à trama na qual, os alunos e professores, estão inseridos. Necessita, também, considerar as condições de aprendizagem dos alunos, suas preocupações, seus interesses e as finalidades sócio-políticas do ensino na sociedade contemporânea.

Como afirma Pozo (2001, p. 32),

Estamos na *sociedade da aprendizagem*. Todos somos [...] alunos e professores. A demanda de aprendizagens contínuas e massivas é um dos traços que define a cultura da aprendizagem de sociedades como a nossa.

Outro traço a ser destacado é a diversidade de contextos nos quais o trabalho pedagógico efetiva-se e vários saberes se entrecruzam. Nesse caso, deve a escola promover a superação do conhecimento prático, submetendo os conceitos espontâneos a um confronto com os conceitos sistematizados visando a sua superação. Desse modo, cabe a essa instituição organizar o aprendizado adequando-o pedagogicamente aos anseios e às necessidades dos estudantes a que se destina.

Na raiz dessa discussão está o fato de que a escola precisa estar atenta a todos os outros espaços de conhecimento disponíveis. Se a cultura está mudando, toda a escola precisa ser repensada.

Segundo Pozo (2001, p. 25):

As atividades de aprendizagem devem ser entendidas no contexto das demandas sociais que a geram. Além de , em diferentes culturas se apresentarem coisas diferentes, as formas ou processos de aprendizagem culturalmente relevantes também variam. [...] outras demandas de aprendizagem relativamente novas suplantam velhos conteúdos que antes eram rigorosamente necessários e que agora parecem obsoletos e condenados ao esquecimento cultural.

Nessa perspectiva, é importante definirmos quais são os objetivos da escola frente a esse novo contexto de produção cultural. Para isso, reportamos-nos a Delval (1998, p. 52) que define alguns objetivos para a educação escolar, com os quais nós concordamos: a educação deve basear-se e contribuir para o desenvolvimento psicológico e social do aluno; deve permitir-lhe entender, explicar racionalmente e agir sobre os fenômenos naturais e sociais, enfim, deve tornar o aluno um indivíduo autônomo, crítico e capaz de se relacionar positivamente com os outros, cooperando com eles. A escola precisa ainda contribuir com a formação de

um aluno capaz de compreender de forma reflexiva o seu entorno, através do desenvolvimento das capacidades de observação, comparação, análise, interpretação, criatividade e criticidade, critérios essenciais para a efetiva participação do cidadão na sociedade atual.

Isso posto, a escola deve ser compreendida como “ momentos e aspectos contraditórios de um movimento mais amplo da própria sociedade, uma totalidade de uma unidade dos contrários [...] local provisório, inacabado, precário [...]”(GADOTTI, 2003, p. 169). Essa constatação leva-nos a um questionamento: considerando que os conteúdos escolares, herança cultural da humanidade, constituem-se como o elemento principal da escola, nos perguntamos: quais deles contribuirão para que os educandos percebam-se como seres históricos e agentes potencialmente capazes de adotar posturas colaborativas no processo de construção do conhecimento?

Vejamos o que nos diz a esse respeito os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que se faz sempre presente na fala dos autores dos livros didáticos selecionados pelas escolas municipais de Natal e na fala dos professores que adotam esses livros em suas práticas pedagógicas.

## **2.1 Os Conteúdos escolares na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries finais do Ensino Fundamental, que se fundamentam numa perspectiva construtivista da organização escolar, em seu documento introdutório (BRASIL, 1997a, p.75) orientam para uma ressignificação dos conteúdos trabalhados pelas escolas.

Estes devem ser

[...] analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados. Se a premissa de que compreender é apreender o significado, e de que para apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é preciso vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos, é possível dizer que a idéia de conhecer assemelha-se à de tecer uma teia

Nesse contexto, os conteúdos além de fatos e conceitos, devem englobar procedimentos, valores, normas e atitudes, os quais, trabalhados conjuntamente, contribuem para a formação integral do educando.

Na organização do referido documento, os conteúdos são abordados em três grandes categorias: conceituais, procedimentais e atitudinais.

Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem organizar a realidade, eles contribuem para o desenvolvimento de capacidades intelectuais, as quais levam a generalizações que possibilitam um nível de conceituação mais abrangente e de maior abstração, decorrente de construções ativas das capacidades intelectuais.

Ao respeito, o documento assim se manifesta;

Dependendo da diversidade presente nas atividades realizadas, os alunos buscam informações e fatos, notam regularidades, realizam produtos e generalizações que, mesmo sendo síntese ou análise parciais, permitem verificar se o conceito está sendo aprendido.(BRASIL , 1997a, p. 76)

A possibilidade de aprender conceitos permite ao aluno conferir significados aos conteúdos aprendidos e, ao mesmo tempo, relacioná-los a outros através de generalizações. Para a formação histórica do educando/cidadão podemos citar alguns conceitos básicos que se tornam conteúdos essenciais na educação sistematizada: conceitos de História, Tempo, Sujeito histórico, Cultura e Cidadania são alguns exemplos do arcabouço conceitual que fundamenta o ensino de história. Os livros didáticos, independentemente da opção didático-pedagógica, estruturam-se em torno desses conceitos que vêm sendo construídos ao longo dos anos pela prática dos historiadores e pela relação que estabelece com as representações elaboradas por alunos e professores. Conceitos que se articulam, divergem e associam-se por meio de uma relação dialógica existente entre diversos campos de conhecimento.

Quanto aos conteúdos procedimentais, estes se referem a um *saber fazer* que envolve tomar decisões e realizar ações de forma ordenada para atingir uma meta determinada. Estes, segundo os PCN (Brasil, 1997a, p.77), possibilitam “que os alunos construam instrumentos para analisar e criticar, por si mesmos, os resultados

que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem”.

Escrevendo sobre esses conteúdos, ZABALA (1999) apresenta três pontos necessários ao processo de aprendizagens referentes ao “saber fazer”. A primeira realizar ações; a segunda exercitar-se, que permite-nos observar vários ritmos de aprendizagem e estabelecer diferentes tipos de atividades, considerando as características de cada aluno e a terceira reflexão sobre a própria atividade que implica em refletir sobre como executamos os exercícios e sobre as condições ideais para seu uso.

No que se refere ao ensino de história podemos afirmar que os conteúdos procedimentais são de fundamental importância. Investigar, selecionar, interpretar, interrogar dados de fontes diversas (documental, oral, iconográfica...) que tratem de acontecimentos históricos vividos no passado e no presente são exemplos significativos desse tipo de conteúdo que, aliados ao tratamento de informações, possibilitam uma orientação pedagógica na qual o trabalho em grupo viabiliza-se e a troca de conhecimento se estabelece.

Quando se refere aos conteúdos atitudinais, os Parâmetros destacam a importância de um trabalho escolar sistematizado na formação de atitudes, e valores. Embora as relações existentes na escola favoreçam a criação de um contexto socializador, necessário se faz adotar uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite mediante atitudes cotidianas.

Nesse sentido, o posicionamento coerente da escola frente a normas e valores estabelecidos é decorrente de projetos educativos que definam o que e o como ensinar. Como propõem os documentos oficiais, norteadores da elaboração do livro didático, cabe à instituição escolar: “A análise dos conteúdos [atitudinais] [...] exige uma tomada de decisão consciente e eticamente comprometida, interferindo de forma direta no esclarecimento do papel da escola na formação do cidadão.”(PCN, Brasil 1997a, p.79)

No ensino da história podemos vislumbrar a presença de conteúdos atitudinais tais como: participação ativa no trabalho em equipe; interesse em conhecer os movimentos da história; respeito à diversidade de condutas decorrentes de contextos e tempos históricos diversos.

A organização dos conteúdos, de acordo com a natureza de cada um (saber, saber fazer e ser) e a compreensão de completude existente entre eles, decorre da

necessidade de uma formação mais global do aluno, tendo em vista seu desenvolvimento amplo, harmônico e equilibrado.

Em relação a isso, entendemos como procedentes as considerações de Sacristán (2000, p. 150), quando afirma que

Os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa da escolarização, em qualquer área ou fora dela, e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos.

Nessa perspectiva, o conhecimento (conceitos, procedimentos, habilidades e atitudes) é considerado como ferramenta da espécie humana para intencionalização de sua prática, para dar sentido orientador a sua existência histórica.

Acreditamos, pois, em comunhão com Severino (2004), que a substância do existir é a prática na qual a história acontece, em que o ser humano se humaniza num contínuo processo de agir. A consciência nasceu embutida na prática dos homens, na qual nasce também o pensamento como equipamento da subjetividade humana. A prática produtiva é a expressão de um sujeito coletivo, não se é propriamente humano fora de um tecido social. O próprio conhecimento individual é decorrente de uma experiência histórica e coletiva que lhe é anterior e que vai se complexificando pelas experiências passadas e acumuladas. Desse modo, o educando é considerado um ser de relações, ser histórico, que se constitui por meio de uma prática social concreta. Portanto, o trabalho escolar deve levar em consideração que toda atividade intelectual emerge no plano histórico e antropológico da espécie e que a educação é a mediação do conhecimento na intencionalização da prática que inter-relaciona pessoas e grupos. A razão de ser da educação é passar aos sujeitos os sentidos que o conhecimento produz.

Para atingir esses objetivos, a escola precisa estar atenta a todos os espaços de conhecimento acessíveis ao aluno e utilizar as várias fontes de informação disponíveis na atualidade e o livro didático continua sendo uma dessas importantes fontes.

## 2.2 A função do livro didático na educação escolar

O livro didático aparece, no contexto acima mencionado, servindo de ponte entre as instâncias produtoras do conhecimento e o processo pedagógico, sistematizando e didatizando os saberes escolares através da exposição do conhecimento em áreas específicas, por meio de seções sistematicamente repetidas, do estabelecimento do programa, da organização dos conteúdos e da elaboração dos exercícios, pautando o dia a dia das aulas e, por vezes, assumindo as responsabilidades do professor.

Os autores dos livros didáticos costumam apresentar nos manuais do professor as correntes teóricas que serviram como referência para a elaboração do seu material, embora nem sempre haja uma correlação entre as teorias por eles apresentadas e a disposição dos conteúdos, as sugestões de atividades e de materiais complementares. Segundo nos alerta Dionísio (2007, p. 85), “algumas vezes, parece haver uma estratégia de *marketing* e não uma orientação teórico-metodológica.”

O simples fato de apresentar uma lista de referências na qual figuram nomes reconhecidos nacional e internacionalmente, e de se colocar que a obra está de acordo com os PCN e/ou aprovado pelo PNLD, não assegura a coerência entre pressupostos teóricos e organização metodológica.

Em nossa concepção, o livro didático de qualidade é aquele que, inicialmente, explicita ao professor, através do seu manual, a concepção teórico-metodológica adotada pelo autor. Além de apresentar, de forma clara e organizada, qual a visão de escola, de ensino e de aprendizagem que carrega, deve contribuir para a execução de uma proposta pedagógica crítica e flexível que respeite a autonomia e a criatividade de professores e de alunos, considere o conhecimento elaborado por outras ciências e possibilite um diálogo permanente entre os saberes elaborados pela academia e os saberes elaborados fora dela. Nesse sentido, Morin (2003, p. 11) nos alerta que “[...] a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito”.

Nessa perspectiva, devemos entender que o livro didático representa apenas parte do conteúdo e dos procedimentos que envolvem as práticas escolares de ensino e aprendizagem de uma disciplina. O que já é suficiente para torná-lo

importante no processo de comunicação escolar.

Segundo Luckesi (1994, p. 145),

[...] o livro didático é um veículo de comunicação importante dentro do sistema de ensino; porém, não pode ser assumido acriticamente. Deve ser selecionado e utilizado de forma crítica, para que não sirva de veículo de conteúdos, métodos e modos de pensar que estejam em defasagem com a perspectiva que desejamos adotar.

Essa preocupação se torna ainda mais relevante quando percebemos que nesse material encontram-se valores que estão orientando o cotidiano escolar. Portanto, o professor deve ter claramente definidos quais os pressupostos teóricos que orientam a sua prática no momento da escolha do livro didático que vai auxiliar seu fazer pedagógico.

Essa escolha deve orientar-se também pela definição dos objetivos escolares e conseqüentemente pela seleção dos conteúdos que deverão levar a concretização desses objetivos. Precisamos, pois, escolher livros que contribuam com a função social da escola, com conteúdo que possibilitem o desenvolvendo de uma prática de ensino voltada para a sociedade democrática.

Acreditamos que a definição dos conteúdos e o seu processo de didatização deve orientar o professor, mediador entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, na escolha do livro didático. Nesse sentido, vale refletir sobre a importância e a escolha dos conteúdos da História na formação integral do aluno.

Os alunos necessitam, desde cedo, familiarizar-se com conceitos e problemas que possibilitem uma iniciação ao estudo da história atravessando graus diferentes de conceituação. Para tanto, é necessário que o professor proporcione aos mesmos enxergarem o papel determinante do sujeito na produção da ciência, bem como as implicações da ideologia nessa produção. Ensinar História deve passar a ser a compreensão de que o fazer história, o construir cultura, constitui um processo do qual todos fazemos parte.

Paulo Freire (1980, p.26), ao trabalhar conceitos importantes para a prática pedagógica refere-se à conscientização afirmando que



[...] a conscientização é um compromisso histórico. E também consciência histórica: e inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece[...]

Nesse sentido, pensar o processo de ensino e de aprendizagem da História de forma interdisciplinar possibilita ao professor e ao aluno a análise dos problemas cotidianos e o levantamento de possíveis alternativas para esses problemas, com o estudo da ação do homem na dimensão temporal do seu dia-a-dia. A partir da leitura e da análise de textos, imagens e documentos esse processo de conscientização, de caráter interdisciplinar, pode ser viabilizado, desde que o livro didático se coloque ao professor e ao aluno como portador de um saber inacabado e considere a inexistência da neutralidade em sua produção.

Ao mesmo tempo percebemos a necessidade de uma renovação conceitual e metodológica no processo de ensino da História. É imprescindível ao professor buscar novos conceitos e novas formas de encarar o ato educativo na perspectiva de possibilitar ao aluno compreender a relevância dos conceitos históricos na vida cotidiana.

Correntes pedagógicas apresentam novos modelos de ensino que provocam, entre os que fazem a escola, vários questionamentos.

Nesse contexto, cabe ao professor buscar o estatuto epistemológico da História atual (conceito, objeto e metodologia de investigação), percebendo que a prática educativa se desenrola em um contexto singular, com uma cultura própria, onde pessoas de estratos sociais específicos estão envolvidas. O ensino de História deve, pois, ser orientado numa perspectiva multidimensional, a qual se entrecruzem as dimensões humanas, técnicas e político-sociais, tornando-se, assim, elemento importante na consolidação da função social da escola.

A apropriação do conhecimento que cada sociedade possui de seu espaço, a forma como o frequenta e a idéia que tem de sua organização, torna-se, hoje, elemento indispensável na discussão historiográfica. Existe um espaço sentido e percebido no cotidiano, cuja significação varia segundo os indivíduos, os grupos sociais e as épocas. Descobrir, através da associação de vários saberes, em que consistem os espaços de vida e espaço social, é fundamental para a formação do

aluno cidadão.

O indivíduo está imerso na cultura a partir do seu nascimento, cresce usufruindo com os pares e com os adultos as construções materiais e intelectuais produzidas socialmente. Cabe ao educador, a partir da organização do trabalho pedagógico que envolve a utilização do livro didático, ajudar o aluno a apropriar-se das construções históricas, a refletir sobre elas e analisá-las, pois é na história que nós existimos. Não podemos nos compreender fora dela.(MORIN, 2002)

Dessa forma, a urgência de se refletir sobre o papel do livro didático no ensino de História passa pela constatação de que o saber historiográfico limitou-se, por muito tempo, à adoção exclusiva do modelo tradicional de ensino, à transmissão de uma memória das elites nacionais, deixando de fora da educação sistematizada a memória coletiva do povo. Nessa concepção, a escola não reconhece a idéia de que o saber escolar desvinculado do saber vivido pelo aluno nega a existência do ser criativo, nega a autonomia do educando, a curiosidade e o respeito pelo saber do outro, considerado, assim, um *não-saber*.

A esse respeito, acatamos como legítimas e procedentes as considerações de Marcos A. da Silva (s/d, p.19), quando afirma que:

Ao ensinar História a partir da nítida divisão entre o saber e o não saber, o professor estabelece como atos inaugurais de seu trabalho a exclusão do vivido, situando seu objeto num espaço diferente daquele onde está ocorrendo a relação com os alunos e centrando a experiência de aprendizagem nos atos do docente ou nas autoridades que merecem sua sanção – livros, apostilas, documentos etc.

Nessa perspectiva, a história vivida é negada, e a escola não é considerada um lugar de reflexão do tempo histórico, esse é um tempo vivido por outros, distante de nós e com pouca relevância para a vida cotidiana. Tal abordagem busca consolidar a idéia do conhecimento pronto e acabado. Disso decorre o fato de o ensino de história tornar-se pouco desafiador e, conseqüentemente, desinteressante para o aluno.

Estudos elaborados por Manique e Proença (1994) afirmam que uma identidade se constrói tanto a partir do conhecimento da história da organização dos

grupos sociais no passado, quanto do conhecimento de como esses grupos se organizam no presente para resolver seus problemas, para garantir sua sobrevivência, para avançar no seu processo de humanização.

Desse modo, a História, como disciplina que engloba um conhecimento dos meios social e cultural, que situa no tempo tudo que é humano, precisa romper com o ensino que solicita do aluno apenas o desenvolvimento de atividades mnemônicas.

Para tanto, alguns pressupostos didáticos são necessários para o ensino de História. Uma pedagogia da memória, da pluralidade e da diferença de tempos e culturas se torna necessária para a construção da identidade do indivíduo, possibilitando assim uma nova relação entre os indivíduos.

Isso supõe que a escola, na figura do professor, não pode fechar os olhos para a cultura primeira do aluno, não pode considerar como banais e sem importância os conceitos previamente elaborados por eles, pois, como bem nos lembra Freire à prática de ensino impõe-se a exigência do respeito aos saberes do educando:

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 33)

É preciso dar atenção ao que os alunos entendem, querem, falam e escrevem, para poder perceber seus questionamentos, suas evocações, suas novidades, suas dúvidas e necessidades, as quais não podem e nem devem ser ignoradas. Percebendo, pois, que “[...] a história é tempo de possibilidades e não de determinismo, que o futuro [...] é problemático e não inexorável.” (FREIRE, 1996, p.21)

Dessa forma, o professor deve pensar em um livro didático que através da seleção e organização dos conteúdos escolares promova a contextualização e atenda às necessidades de uma formação integral do indivíduo, comprometido com sua realidade social, cultural, política, econômica e biológica.

Para tanto, a escola - instituição social que tem como função específica criar

situações que favoreçam a apropriação do conhecimento que se tornou patrimônio coletivo e foi pela sociedade selecionado para contribuir com a formação do indivíduo -, deve possibilitar o trabalho com uma diversidade de saberes, característica de uma sociedade multifacetada, plural e dinâmica como a nossa. Articular os conteúdos através da transversalidade “identificando o que se deve buscar e como se busca, preservando o papel dos estudantes como sujeitos da aprendizagem” (FREITAS NETO, p. 72, 2003) faz-se imprescindível.

Dessa maneira, estudar História implica entender a existência de

outras formas de vida e essas formas de vida não são meras curiosidades [...], mas são respostas a uma necessidade e possui sentido. Compreender esses fatos possibilita o nosso entendimento das Ciências Sociais e é o que precisamos transmitir aos estudantes.(DELVAL, 1998, p. 206)

O ensino da disciplina torna-se importante quando possibilita ao aluno, a partir dessa compreensão, penetrar no ambiente social do qual faz parte para entendê-lo. O meio social é um produtor de questionamentos e de problemas, “[...] um rico depósito de dados históricos e sociais e uma das tarefas da escola deve ser de ensinar a criança a identificá-los e a descobri-los.” (DELVAL, 1998, p.208)

A viabilidade de tal tarefa se dá quando a escola percebe como relevantes todas as dimensões que nos fazem humanos. Nesse sentido, concordamos com Pozo (2001, p. 24) quando afirma:

[...] a capacidade de aprendizagem, junto com a linguagem, mas também com o humor, a ironia, a mentira e algumas outras virtudes que adornam nossa conduta, constituem o núcleo básico de acervo humano, é isso que nos diferencia de outras espécies.

Essas capacidades nos possibilitam fazer parte do tecido social, incorporar a cultura que favorece a aquisição de novas formas de aprendizagens. Segundo Pozo, “nossa aprendizagem responde não só a um desenho genético, mas principalmente a um desenho cultural”. (POZO, 2001, p. 25)

Desse modo, cabe ao professor lançar mão de variados recursos e estratégias para elaboração de sua aula, incluindo o livro didático, que, em alguns contextos, aparece como única fonte de informação didática, impondo-se como necessidade pragmática tanto para as políticas de educação quanto para os próprios agentes pedagógicos.

Pensamos que é necessário esclarecer que embora reconheçamos a importância do livro didático para as escolas brasileiras, não concebemos a prática pedagógica limitada ao uso desse material, pois se assim fosse, estaríamos corrompendo e descartando a autonomia e a criatividade do professor, bem como limitando as possibilidades que provocam desafios, que promovem a compreensão e a atitude diante daquilo que está sendo ensinado.

Portanto, reafirmamos que a utilização do livro didático deve ser norteada por uma reflexão teórica e metodológica que possibilite ao professor analisar e criticar as obras adotadas. Essa capacidade de análise, por sua vez, é decorrente de uma formação profissional que gere consciência crítica, gosto pela pesquisa, autonomia responsável e, acima de tudo, motivação, através do reconhecimento e da valorização social de sua profissão.

### **2.3 A Responsabilidade social do professor**

Discutir a responsabilidade social do professor no processo de ensino e de aprendizagem requer a compreensão de que:

Juntamente com o livro didático, que necessariamente deveria ser um livro universal, de qualidade e durável, deveria ocorrer toda uma reformulação do sistema educacional, começando-se pela valorização e qualificação do professor, como agente central do processo educativo, e que contaria com um bom livro didático como **simples** instrumento de trabalho. (FREITAG, 1997, p. 103)

Essa afirmação nos permite entender que o estudo da problemática do livro didático não pode ser desvinculado dos outros aspectos que envolvem, hoje, a

construção do conhecimento na educação escolar brasileira.

Assim também o saber-fazer do professor, diante das exigências da sociedade atual, necessita ser pensado sob uma nova perspectiva. A prática pedagógica que se desenvolve em contextos reais, carregada de intenções e de interpretações subjetivas, torna-se práxis porque, como atividade humana, pressupõe a idealização consciente por parte do sujeito que se propõe a interferir, a transformar a realidade; a unidade teoria e prática se caracteriza, pois, pela ação-reflexão-ação. Essa unidade possibilita ao professor perceber “a escola como um espaço político, limitado, mas de importância relativa na superação das contradições da sociedade”. (GADOTTI, 2003, p. 171)

No contexto da organização do trabalho docente há sempre um vínculo entre finalidade e ação, entre saber e fazer, entre concepção e execução; há sempre uma acentuada presença da consciência na ação recíproca entre professor, aluno e realidade.

Concordamos com PIMENTA (2002, p. 30) quando afirma que devemos pensar a formação do educador como

[...] um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam.

A natureza dessa profissão solicita uma atitude de pesquisa, de busca pelo novo, de criatividade. É essencial para o professor uma fundamentação pedagógica que lhe permita tomar decisões adequadas, originais e flexíveis nas mais diversas e recorrentes situações que a prática docente apresenta, sendo este uma pessoa que em todos os tempos lida com outras pessoas, promovendo interações comunicativas entre o ensino e a aprendizagem.

Desse modo concordamos que a ação docente está ligada ao desempenho do professor como um agente de memória, um agente de valores e um agente de inovações.

Como um agente de memória, o professor é considerado

Um profissional responsável pela [...] manutenção da memória social. A ele compete a aquisição, reflexão, transmissão de aspectos valorizados pela cultura de um certo grupo social em um determinado momento. Como agente de memória, o professor é capaz de realizar interações e intercâmbios entre linguagens, espaços, tempos e conhecimentos [...] diferenciados” ( KENSKI, 2002, p. 97)

Como um agente de valores, o professor influencia os comportamentos e atitudes dos alunos ao mesmo tempo em que estimula a identidade individual e grupal possibilitando a sociabilidade entre ele e os alunos e entre os próprios alunos. Como agente das inovações deve auxiliar “na compreensão, utilização, aplicação e avaliação crítica das inovações surgidas em todas as épocas, requeridas ou incorporadas à cultura escolar.” (KENSKI, 2002, p. 97)

Na consolidação desse processo, o professor (agente de memória, de valores e de inovação) que trabalha com a história necessita conhecer o seu mundo individual e coletivo, conhecer a pluralidade das realidades presentes e passadas na perspectiva de contribuir, a partir da construção coletiva dos conceitos básicos da disciplina ministrada, com uma interpretação mais próxima do real. Essa compreensão só se efetiva se formos capazes de perceber nossas formas atuais de organização social como o resultado de um processo que não terminou.

Aceitar-se como inacabado e manter sua prática em constante revisão são atitudes importantes para a descoberta das possibilidades apresentadas pelo real. É indispensável que o professor perceba que onde há vida há inacabamento, é vital ouvir e viver o que nos diz Freire (1996, p.59)

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

Desse modo, ensinar História solicita do professor um trabalho com a produção material, com os saberes, com a criatividade, com os valores, os sentimentos e os anseios, tramas inacabadas porque criadas e objetivadas pelo ser humano.

Essas circunstâncias são na realidade construídas a partir dos *valores*, das normas e dos significados do contexto social no qual os indivíduos, profissionais professores, estão inseridos. Por isso, o professor deve refletir criticamente sobre o seu fazer cotidiano para compreender tanto os processos de aprendizagem quanto o complexo contexto onde o ensino ocorre, de modo que a sua atuação reflexiva possibilite o desenvolvimento autônomo, emancipador e criador dos que participam do processo educativo.

Pensar a prática docente sob esse prisma implica considerar o caráter também inacabado da formação do professor como uma realidade, cuja transformação exige desse profissional uma tomada de consciência, no sentido de buscar o preenchimento de lacunas que comprometem o seu exercício da docência, porque como assevera Paulo Freire (1996, p. 43),

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo ao máximo.

Tais necessidades impõem ao professor o desafio da ousadia de criar, de tentar inovar, de quebrar estigmas, de buscar alternativas para redimensionar sua prática pedagógica. Ademais, é imperioso considerar que o educador não nasce educador, nem mesmo marcado para exercer esse ofício; ele se forma permanentemente na prática e na reflexão que dela faz constantemente. (FREIRE, 1996)

Dentre todos os desafios apresentados ao trabalho do professor, encontra-se o de ensinar o aluno a observar seu entorno e analisá-lo. Levantar problemas e contextualizá-los, buscando alternativas de solução. Assim, temos uma educação comprometida com a construção da cidadania, na qual o professor possibilita ao aluno desenvolver e ampliar continuamente seu universo sócio-afetivo e cognitivo



através da reorganização de suas diretrizes pedagógicas.

Segundo Woods (1995, p. 132), “o professor deve estar assim ‘sintonizado’ culturalmente com os seus alunos [...] Os actos criativos trazem mudança. Mudam os alunos, os professores e as situações.”

Sendo assim, cabe ao professor um saber de inovação. A criação de situações de aprendizagem é tão importante quanto o domínio do conteúdo a ser ministrado. Todavia, o saber-fazer demanda desse profissional pensar e repensar a sua prática docente de forma contínua, através de uma visão crítica e reflexiva. É importante romper com a falta de contextualização que impossibilita a efetivação de um trabalho escolar significativo, buscando um fazer que promova o manuseio e a mobilização dos saberes e a conexão com as práticas sociais e políticas contemporâneas.

É através dessa mediação que os alunos constroem o pensamento abstrato, a memorização, a atenção deliberada, as associações, as generalizações, o planejamento, enfim, todas as funções mentais superiores das quais nos fala Vygotsky (1988) e seus colaboradores.

Um trabalho pedagógico que busca privilegiar o desenvolvimento do raciocínio incentiva ao mesmo tempo o desenvolvimento de atitudes e habilidades e proporciona a formação de conceitos científicos por parte do aluno.

Para tanto, consideramos importante que o professor perceba quais são as teorias pedagógicas que alicerçam o livro didático de História para as séries finais do Ensino Fundamental, pois, essa percepção pode apontar para um trabalho que promova a conexão entre a prática pedagógica e o uso social e político do seu saber-fazer, que deve estar em constante formação.

Para que isso se efetive, faz-se indispensável ao professor conhecer as bases teóricas e epistemológicas nas quais se assentam o ensino e a aprendizagem, saber o porquê dos conteúdos selecionados e as implicações das orientações metodológicas sugeridas pelos autores do livro didático.

Ao refletirmos sobre a importância da escola e do papel do professor no processo de aprendizagem entendemos de forma mais sistematizada o contexto no qual o livro didático é utilizado e identificamos algumas características que devem estar presentes em sua elaboração: percepção do conhecimento histórico como uma rede de significados; relação dos acontecimentos históricos entre si; presença de conteúdos de diferente natureza (conceituais, procedimentais e atitudinais) que

possibilitem uma formação global do aluno. Esta reflexão também apontou para a necessidade de um estudo que evidenciasse a relação existente entre as teorias pedagógicas, as práticas docentes e os materiais escolares, em particular o livro didático.

### **3 TEORIAS PEDAGÓGICAS: alicerce necessário ao livro didático de história.**

Para entendermos as principais concepções que fundamentam a pedagogia e servem como suporte teórico para análise do livro didático optamos por considerar as contribuições históricas, sociológicas, filosóficas e psicológicas que juntas e articuladas constroem um campo de saber no qual floresce o fazer pedagógico e, conseqüentemente, o livro didático.

É importante destacar que embora algumas dessas teorias tenham sido sistematizadas em espaços e tempos semelhantes, a seqüência de apresentação que adotamos nesse trabalho leva em consideração o espaço temporal em que elas começaram a influenciar a educação no Brasil.

Sabemos hoje que além de dominar os fundamentos e os conteúdos da disciplina que leciona, é imprescindível ao professor compreender como a mente opera e assimila o conhecimento. Essa importância evidencia-se, sobretudo na postura didática do docente que envolve, além das dimensões humana, cognitiva, emocional, cultural e político-social, a escolha das técnicas e dos instrumentos da prática pedagógica. Dentre esses instrumentos, encontra-se o livro didático.

[...] o livro didático caracteriza-se [...] por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado pelo professor. Por tais razões, o livro didático dirige-se, simultaneamente, a dois leitores: o professor e o aluno. [...] Por dever de ofício, o professor torna-se uma espécie de leitor privilegiado da obra didática, já que é a partir dele que o livro didático chega às mãos dos alunos (LAJOLO, 2006, WEB).

Desse forma, este material didático, aliado à ação docente, servirá de mediador na construção do conhecimento por parte do aluno.

[...] interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno. Esse diálogo entre livro didático e

professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro. ( LAJOLO, 2006, WEB)

Assim, sentimos a necessidade de esclarecer as derivações didáticas das diferentes teorias pedagógicas que, ainda hoje, servem de alicerce teórico e epistemológico para a prática didático-pedagógica no Brasil. Além disso, apresentamos sucintamente os condicionantes responsáveis pelo predomínio dessas teorias numa dada época da história da educação brasileira.

Partimos do entendimento de que a educação escolar, nos seus mais variados aspectos, é um construto social historicamente determinado. Assim sendo, a ação educativa, prática intencional, sistemática e previamente planejada, mantém uma relação de dependência com os diferentes referenciais teóricos que orientam a prática docente e com as condições e vivências que definem a capacidade de elaboração pessoal do professor e do aluno.

Nesse contexto, as teorias pedagógicas objetivam interpretar, analisar e explicar como se dá o processo de aquisição do conhecimento escolar, cada uma com o seu enfoque epistemológico e metodológico. De fato, as concepções contribuem para a prática pedagógica, na medida que possibilitam ao professor estabelecer relações entre aquilo que é teorizado e a complexa e multifacetada prática escolar, permitindo escolhas diferenciadas. Essa afirmação ressalta a importância de se conhecer as teorias pedagógicas que nutrem a prática pedagógica.

Como afirma Ghiraldelli (2002, p.12) um educador é um professor que “sabe se posicionar – teórica e praticamente – diante das teorias educacionais”. Sabe analisar as implicações dessas teorias, sabe quais são os objetivos do ensino sistematizado para sociedade da qual faz parte e, conseqüentemente sabe se posicionar frente a organização e sistematização da sua prática docente o que implica entre outros aspectos na escolha do livro didático.

Propomo-nos, pois, a apresentar as características principais das teorias pedagógicas designadas como a tradicional, a escolanovista, a comportamentalista, a libertadora, a crítico-social dos conteúdos, a genético-cognitiva e, por fim a sócio-

histórica. Esclarecemos que a escolha dessas teorias se deu em função de serem essas as mais recorrentes no discurso dos autores dos livros didáticos por nós analisados.

Optamos por fazer um estudo descritivo das abordagens acima mencionadas, visando conceber suas implicações na elaboração do livro didático. De cada uma delas destacamos um quadro com os princípios epistemológicos que serviram de base para construção de nossa análise.

### **3.1 Pedagogia Tradicional**

A Pedagogia Tradicional inclui tendências pedagógicas diversas. Porém, tendo o livro didático como objeto de pesquisa e considerando que a nossa investigação situa-se no contexto da educação brasileira retomaremos apenas os estudos que apresentam os princípios da educação jesuíta (1540-1759) e os princípios pedagógicos de Herbart (1776-1841), já que estes formam os principais alicerces dessa pedagogia no Brasil. Nesse período, os livros eram produzidos na Europa, por isso caros e escassos no Brasil. Em geral, eram para uso exclusivo do professor.

A sistematização da educação brasileira tem início com a chegada dos jesuítas. Segundo Veiga (1994), na perspectiva da didática, foram eles os principais responsáveis pela educação do Brasil Colônia, quando estabelecem as bases do ensino sistematizado, ao atuarem entre o período de 1549 a 1759.

A orientação didática dos jesuítas dava-se através da *Ratio Studiorum*, plano de estudo que veio uniformizar, orientar e regulamentar o modelo de ensino praticado pela Companhia de Jesus. A metodologia de trabalho centrava-se nos estudos realizados individualmente, em que o professor orienta um aluno de cada vez. Esses estudos consistiam nas repetições, disputas, desafios, declamações e sabatinas. O plano de estudos continha conteúdos das humanidades, filosofia, história, ciências físicas e matemáticas. As orientações pedagógicas constavam da memorização, de exercício e da emulação. O regime de avaliação era organizado através de exames escritos e orais. As aulas caracterizavam-se pela exposição e compreendiam "a verificação do estudo empreendido, correção, repetição,

explicação ou preleção, interrogação e ditado.” (VEIGA, 1994, p. 41)

Ao se reportar aos acontecimentos históricos, Romanelli (2005) afirma que essa educação, erudita e de conteúdo cultural transportado da metrópole, era destinada aos filhos dos donos de terra e senhores de engenho. À população indígena e aos filhos dos colonos caberia a catequese através das escolas elementares. Assim sendo, nos lembra a autora:

[...] os padres acabariam ministrando [...] educação elementar para a população indígena e branca em geral (salvo as mulheres) e educação média para os homens da classe dominante [...]. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa [...] (ROMANELLI, 2005, p. 35)

A pedagogia dos jesuítas, denominada vertente religiosa da educação tradicional no Brasil, é marcada pelo dogmatismo do pensamento, pelos preceitos da Igreja Católica, pela rigorosa seleção dos livros utilizadose pela desvinculação da vida da colônia, ou seja, o ensino adotado limitava-se a uma mera reprodução do conhecimento produzido e das metodologias adotadas na corte.

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e de seus domínios pelo Marquês de Pombal, no ano de 1759, inicia-se a vertente leiga da pedagogia tradicional no Brasil. A expulsão desses religiosos é responsável pelo rompimento com a estrutura administrativa de ensino até então imposta na colônia brasileira.

Em princípio, o ensino religioso é suprimido e introduzem-se disciplinas científicas nos currículos escolares através das idéias liberais que ora nutriam as camadas senhoriais, em Portugal.

Essa pedagogia tem suas bases centradas na

[...] ênfase no ensino humanístico de cultura geral, centrada no professor que transmite [...] a verdade universal e enciclopédica; a relação pedagógica [...] se desenvolve de forma hierarquizada e verticalista [...].(VEIGA, 1994, p. 43)

Em sua vertente leiga, a pedagogia tradicional reorganiza seus princípios com

a teoria elaborada por Herbart (1776-1841).

Herbart nasceu na Alemanha, em maio de 1776, vindo a falecer em agosto de 1841, seus estudos trouxeram grandes contribuições para a pedagogia como ciência. Foi ele o precursor de uma psicologia experimental aplicada à pedagogia e o primeiro a elaborar uma pedagogia que pretendia ser uma ciência da educação. Para Herbart, o processo educativo se baseia, em seus objetivos e meios, na Ética e na Psicologia, respectivamente. A Ética orienta a moral que deve ser o fim último da educação e a Psicologia orienta a aprendizagem dando os fundamentos do método da instrução.

Herbart(1776-1841). em seu tratado sistemático sobre educação define que o objetivo da pedagogia deve estar centrado na educabilidade do homem através de três ações essenciais e básicas: o governo, a instrução e a disciplina.

O governo é a forma de controle que submete a criança às regras do mundo adulto. Mediante a vigilância, a autoridade e a satisfação permanente de uma série de necessidades infantis (movimento corporal, atividade espontânea e ocupação constante) o professor deve orientar as forças naturais da criança. A disciplina, por sua vez, implica em autodeterminação, amadurecimento moral e formação de caráter, que são decorrentes da responsabilidade e dos modelos de comportamento. Já a instrução, que envolve a moral e o intelecto, estimula e desenvolve o interesse do indivíduo, que juntos facilitarão a consecução do governo e da disciplina. (CAÑELLAS; CUBERO, 2001).

Para Herbart, a moral se fundamenta na instrução, o professor tem que ser carismático e despertar o interesse do aluno pela aprendizagem que deve ser o ponto culminante de todo processo educativo. O educando é considerado uma tábula rasa onde deve ser impresso o conteúdo através do ensino, dessa forma, a metodologia por ele proposta possui cinco passos formais, preparação, apresentação, assimilação, generalização, aplicação. Na preparação, o aluno deve saber o que terá que estudar e aprender, o professor deve recordar o que o aluno já aprendeu em aulas passadas para criar interesse pelos novos conteúdos. Na apresentação, novos conteúdos são expostos através da instrução ou da exposição de modelos. Na assimilação, o aluno é capaz de interiorizar um dado conhecimento através da comparação do conteúdo novo com o conteúdo já assimilado anteriormente. A análise das semelhanças e das diferenças entre os dois conteúdos (novo e velho) solidificará o novo conhecimento. Na generalização, o aluno é capaz

de abstrair, chegando a conceitos gerais, o que, para essa teoria, só ocorre na adolescência. Na aplicação, o aluno é capaz de demonstrar, através de exercícios, aquilo que aprendeu. Trata-se da aplicação do aprendido. Para Herbat todo conhecimento deve levar à prática (CAÑELLAS; CUBERO, 2001).

Piaget (1985), ao escrever sobre os aspectos do desenvolvimento cognitivo, afirma que Herbart ao considerar a vida psíquica como uma espécie de mecanismo das representações, tentou ajustar as técnicas educativas às leis da psicologia. Sua questão pedagógica essencial era investigar como devem ser apresentadas as matérias para que elas sejam assimiladas e retidas com eficácia.

Para tanto a pedagogia tradicional centra todo o processo de ensino e aprendizagem no professor, único responsável pela gestão coletiva e pelo trabalho escolar. Ele, o mestre, é a base fundamental na qual se apóia o processo educativo, é o modelo e guia a quem se deve imitar e obedecer. A partir de um ensino unidirecional (CARREÑO et al., 2000), impõe o conteúdo, o ritmo, a seqüência de transmissão do conhecimento. E a disciplina escolar, que traduzida em castigos aplicados àqueles que se desviam dos modelos, está em suas mãos.

Embora tenhamos hoje vários estudos que demonstram a responsabilidade social da escola no que diz respeito, principalmente, ao desenvolvimento intelectual do aluno, através da construção da sua autonomia, a pedagogia tradicional resiste ao tempo e mantém-se em várias instituições de ensino que consideram ainda a aprendizagem como algo mecânico e o aluno um ser passivo, receptor dos conhecimentos, que não deve mobilizar sua criatividade. Estas características são impressas no processo de ensino e de aprendizagem seja através da postura do professor em relação aos alunos, seja através da escolha do material didático por ele utilizado, seja por orientação da direção do estabelecimento de ensino.

Quanto aos programas de ensino, estes se encontram estruturados de acordo com uma seqüência lógica e inflexível. Os manuais escolares, estritamente vinculados a esses programas, apresentam todo o conteúdo que o aluno deve saber. Organizados e minuciosamente seqüenciados, solicitam dos alunos a reprodução exata de seus conteúdos tendo a memorização como conseqüência imediata. Na Pedagogia Tradicional o método de ensino é igual para todos, considera-se um aluno médio, ideal, sem levar em conta as variações e necessidades individuais. Como nos afirma Vial (1974 apud CARREÑO et al. 2000)



o ensino tradicional desloca o real, fragmenta o tempo, é autoritário e desconhece as riquezas física, estética, moral, singular e social do educando.

Nesse contexto, o livro didático é bastante valorizado, pois serve de instrumento para a transmissão dos conteúdos que são trabalhados de forma linear, descontextualizada, fragmentada, acrítica, dando à história um teor de conhecimento acabado. Isso explica por que, muitas vezes, são excessivamente expositivos e informativos. Os exercícios de fixação propostos normalmente vêm em forma de questionários repetitivos e enfadonhos, que servem tão somente para auxiliar o aluno na memorização dos conteúdos escolares, posteriormente reproduzidos através das provas orais e escritas, atividades que solicitam do aluno apenas o desenvolvimento de funções mentais mnemônicas, à exemplo da metodologia adotada pela Igreja Católica desde os primórdios de sua catequização.

Elementos epistemológicos da abordagem Tradicional de ensino

Conteúdos lineares/ sem conflito/ acriticos

Conteúdo que valoriza cultura clássica

Elementos de memorização

Exercícios de repetição/ mecânicos

Aprendizagem sem reflexão

Do ponto de vista ideológico: autoridade

### 3.2 Pedagogia escolanovista

A fórmula matemática da queda de um corpo não substitui o contato pessoal e a experiência direta com o corpo em sua queda.  
(John Dewey)

A Escola Nova foi um movimento internacional, iniciado em fins do século XIX, que propunha uma mudança de foco para a educação escolar, contrapondo-se à escola tradicional. A criança com suas necessidades e capacidades passava a ser o centro dessa educação em que o fazer deveria preceder o conhecer. Nesse sentido, realizou-se uma mudança significativa na educação a partir do rompimento “com

uma instituição escolar formalista, disciplinar e verbalista, e com uma pedagogia deontológica, abstrata e geralmente metafísica, alheia ao espírito da demonstração [...]” (CAMBI, 1999, p. 514)

O avanço nos estudos da psicologia, em especial da psiquê infantil, aliado a novas pesquisas no campo educacional, apontou para a necessidade de profundas mudanças tanto no campo dos aspectos organizativos e institucionais, quanto dos aspectos ligados aos objetivos formativos e culturais.

Segundo Cambi (1999, p.514) os representantes da Escola Nova defendem que a infância,

[...] deve ser vista como uma idade pré-intelectual e pré-moral, na qual os processos cognitivos se entrelaçam com a ação e o dinamismo, não só motor, como psíquico, da criança. A criança é espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser liberta dos vínculos da educação familiar e escolar, permitindo-lhe uma livre manifestação de sus inclinações primárias.

John Dewey (1859-1952) é um dos representantes mais significativos dessa abordagem teórica da educação. Norte-americano, trabalhou como professor e pesquisador. Publicou estudos sobre psicologia, filosofia, lógica, moral e pedagogia. Sua filosofia centraliza-se na noção de experiência e possibilita ao sujeito uma constante troca com a natureza, através da arte e da imaginação. A escola nessa perspectiva pedagógica se redimensiona na medida em que o crescimento da criança passa a ser o ponto de partida, o centro e o fim da educação.

Na escola por Dewey (1978, p. 46) proposta

Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só tem valor quando sirvam às necessidades desse crescimento. Personalidade e caráter são muito mais que matérias de estudo. O ideal não é acumulação de conhecimento, mas o desenvolvimento de capacidades. Possuir todo o conhecimento do mundo e perder a sua própria individualidade é destino [...] horrível em educação [...] Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente .

A educação escolar, qualidade e quantidade de ensino, passa a ser organizada

considerando-se a vida da criança, sua crescente evolução, seu interesse, sua liberdade e iniciativa. Toda a experiência, nós afirma Dewey (1979, p. 239), “por mais trivial que à primeira vista possa parecer, é capaz de assumir ilimitada riqueza de significação, amplificando sua série de associações percebidas.”

Dessa forma, o princípio escolanovista prioriza atividades que possibilitam o contato da criança com ambientes externos através da manipulação, da experimentação e da descoberta em função do seu desenvolvimento. É por intermédio do meio que educamos e somos educados. No entanto, não podemos exigir da criança “que ela pense sobre as coisas ou que ela aja, sem supri-la das condições indispensáveis para despertar e guiar o pensamento” (Dewey, 1978, p. 52). Seria necessário um meio educativo com estímulos e materiais selecionados de acordo com os instintos e impulsos que se queira desenvolver. A escola deveria definir seus objetivos a partir das atividades e necessidades do indivíduo que se quer educar. Para tanto, o ponto de partida deve ser uma situação-problema que esteja integrada à vida do aluno e que o próprio aluno a reconheça como real. Nesse processo, Dewey considera que o mestre, sendo a pessoa com mais experiência do grupo, pode sugerir situações-problema a serem investigadas.

A segunda etapa desse princípio educativo trata da busca de soluções para o problema levantado. Posteriormente, se observam e se ordenam os dados obtidos em experiências anteriores e com o problema em questão. O material levantado passará a integrar o programa de estudo. Em uma quarta etapa os alunos levantam hipóteses que poderão ser ou não comprovadas com o estudo. No caso de serem refutadas, deverão ser elaboradas novas hipóteses para a solução do problema levantado.

Dewey, com a sua vasta obra, influenciou várias propostas pedagógicas, dentre elas: os centros de interesses (BERTIER 1877-1909), o estudo do meio, o tema comum e a pedagogia de projetos (KILPATRICK 1871-1954).

Nos centros de interesse, a alavanca eficaz de toda aprendizagem é, como o próprio nome diz, o interesse. O aluno busca satisfazer suas necessidades naturais e, através da observação, da realização de exercícios de comparação, do cálculo, da experimentação, da expressão oral, da escrita e do desenho associa e relaciona o observado com outras idéias ou realidades não-suscetíveis de contato e observação direta. A partir daí são possíveis a verificação e a correção do conhecimento.

O Estudo do Meio coloca o aluno em contato e confronto com uma realidade específica; esse contato acontece com a participação de alunos e professores de diversas disciplinas. Inicialmente define-se o meio e levantam-se informações sobre ele, fundamentadas nas diversas disciplinas participantes; no local de investigação, procura-se comprovar, verificar, ampliar e corrigir eventualmente, os aspectos considerados anteriormente. A conclusão da atividade se dá através da elaboração de um relatório.

No Tema Comum, várias disciplinas trabalham uma temática sob sua ótica específica, cada disciplina subsidia o estudo a partir de sua especificidade. A integração do conhecimento pode dar-se através de um seminário, de um relatório, ou outro tipo de apresentação.

A pedagogia de projetos, por sua vez, valoriza a motivação prática a partir do momento que aguça o interesse pelas experiências concretas, ao mesmo tempo em que possibilita aos alunos escolhas e soluções criativas.

No Brasil, os princípios da Escola Nova passaram a influenciar a educação já durante a organização dos grupos escolares instalados no país a partir do ano de 1893. Nesses estabelecimentos já se trabalhavam com estudo do meio e aula de campo, por exemplo (STAMATTO, 2007). Na década de 1930, o país assumia uma nova configuração política e a educação ganhava contornos psicológicos que garantiam, ao contrário da pedagogia tradicional, a valorização da idéia de aprender fazendo, ao mesmo tempo em que o professor passava a ser um facilitador que auxilia no processo da aprendizagem. A escola deveria caracterizar-se como um espaço onde se valorizaria a espontaneidade, a harmonia e a vivência democrática.

Segundo Dewey (1979, p. 22).

[...] é tarefa do meio escolar eliminar o mais possível os aspectos desvantajosos do ambiente comum, que exercem influência sobre os hábitos mentais. Criar um ambiente purificado para a ação. [...] compete ao meio escolar contrabalançar os vários elementos do ambiente social e ter em vista dar a cada indivíduo oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu [...].

Estudos apontam<sup>3</sup> que o movimento esolanovista, vivido no Brasil, pensava a escola como uma instituição capaz de resolver os problemas educacionais isolando-

---

<sup>3</sup> Masetto (1997), Veiga (1996), Neme e Martins (1996), Silva (1995), Veiga (1994), Libâneo (1985).

os dos problemas sociais, sem levar em consideração os complexos aspectos político, econômico e social da sociedade. Nesse sentido, a “asepsia” proposta criou uma educação escolar elitista na qual “a ênfase recai no ensinar bem, mesmo que a uma minoria” (VEIGA 1994, p. 50). A escola é vista como uma instituição que não sofre interferência dos problemas vividos pela comunidade da qual faz parte.

Os conteúdos, nessa abordagem de ensino, são definidos a partir dos interesses e das necessidades dos alunos.

No que se refere ao ensino de história, a pedagogia da Escola Nova vem influenciar a prática dos professores brasileiros com a idéia de currículo por círculos. Essa configuração se concretiza com a implantação dos Estudos Sociais, Lei nº 5.692/1971, que integravam conteúdos da História e da Geografia e eram ministrados por um único professor.

A interpretação feita dos princípios escolanovistas levou muitos a considerar os conteúdos escolares como menos importantes que as atividades propostas pelos professores. Os conteúdos, de acordo com essa interpretação, deveriam ser estudados sempre do mais próximo para o mais distante dos alunos. Essa metodologia provocou algumas distorções no processo de didatização do conhecimento histórico, pois muitos professores não perceberam que “é próximo do aprendiz aquilo que, pela significação e importância por ele atribuída, passa a fazer parte de sua realidade [...]” (PENTEADO, 1992, p. 33) Não são os condicionantes geográficos e/ou físicos que tornam um determinado conhecimento próximo ou distante do aluno.

Nos livros didáticos de História, essa teoria apresenta-se através da diluição dos conteúdos específicos da disciplina em conteúdos considerados, pelos editores, pelos autores e pelos professores, de interesse dos alunos. As propostas de atividades baseiam-se, na maioria das vezes, no estudo do meio, estudo de temas comuns e na pedagogia de projeto.

Elementos epistemológicos da abordagem escolanovista de ensino

Conteúdos subordinados aos interesses dos alunos Atividade, manipulação, experiência e descoberta. Espontaneidade, novidade, progresso Aprendizagem com descoberta Aprendizagem com iniciativa. Do ponto de vista ideológico: liberdade e iniciativa
---

### 3.3 Pedagogia com abordagem comportamentalista

É verdade que podemos obter controle sobre o comportamento somente na medida em que conseguimos controlar os fatores por ele responsável. (Skinner, 1974.)

A abordagem comportamentalista baseia-se em duas correntes teóricas, porém nosso trabalho restringe-se a apresentar a corrente do condicionamento instrumental ou operante, que tem como expoente Skinner (1904-1980), psicólogo norte-americano criador da análise experimental do comportamento<sup>4</sup>. Esse recorte foi feito em função dessa corrente ter exercido grande influência na educação brasileira através da Pedagogia Tecnicista presente nas escolas a partir de 1964 quando o poder político passou a ser controlado pelos governos militares. Os convênios estabelecidos entre Estados Unidos e Brasil, denominados MEC/USAID, imprimiam na educação sistematizada, através da importação de modelos metodológicos e da presença de técnicos estrangeiros especializados, a racionalidade, a eficiência e a produtividade técnica, características essenciais ao modelo político e econômico vigente, que buscava acelerar o crescimento econômico do país.

A proposta pedagógica alimentada por esses princípios considera que a aprendizagem acontece por estímulo e resposta e que as contingências sociais definem o comportamento humano que reage a uma ação externa.

Nesse sentido, o comportamento passa a ser observado e controlado e a apresentação de informações realiza-se em pequenas etapas nas quais o aluno participa através da reprodução imediata de respostas. Reforços – positivos e negativos – conferidos ao indivíduo modelam o seu comportamento que, assim, pode ser objetivamente estudado. Alterações dos elementos ambientais e a proximidade temporal e espacial em relação ao comportamento que se pretende

---

<sup>4</sup> A corrente denominada de Condicionamento Clássico é uma modalidade de aprendizagem em que uma resposta é aprendida a partir de um estímulo externo repetido várias vezes. Esse estímulo associado a uma dada situação desencadeia sempre a mesma resposta. Pavlov (1849-1936), fisiologista russo, é o expoente dessa corrente.

modelar torna o reforço, utilizado de forma sistemática, cada vez mais eficaz.

Desse modo, o ambiente e a experiência, devidamente planejados, contribuem para o controle do comportamento humano.

Segundo Fontana (1997, p. 31):

Uma das marcas deixadas pelo comportamentalismo na educação escolar foi a valorização do planejamento do ensino, tendo chamado a atenção para a necessidade de se definirem com clareza e operacionalmente os objetivos que se pretende atingir, para a organização das seqüências de atividades e para a definição dos reforçadores a serem utilizados (elogios, notas, pontos positivos, prêmios, etc.).

Preparar as contingências e regular a administração dos reforços considerando as características e as peculiaridades de cada contexto, torna-se a principal atribuição do ensino que ora transforma-se numa tecnologia de programação de reforços. Com essa orientação surgem os reguladores de ensino: programas de reforço, ensino programado, programas de modificação de conduta, dentre outros.

Nessa perspectiva, a educação tem a função de modificar comportamentos seja na perspectiva da ética, das práticas sociais ou das habilidades básicas para o controle do ambiente cultural. A escola deve prever formas de condicionamentos para manter e instalar o comportamento por ela desejado. Nesse sentido, “para que o condicionamento se efetue é necessário que o organismo seja estimulado pelas conseqüências de seu comportamento”. (Skinner, 1974, p. 45) Caberia, pois, ao professor executar o planejamento do processo de ensino-aprendizagem através da definição dos reforços que estimulem o aumento da probabilidade de uma resposta aprendida. Todavia esse planejamento era, na maioria das vezes, elaborado pelos técnicos das secretarias de educação.

A educação na função de modelar a conduta do indivíduo, deve definir as unidades operacionais mais básicas com vistas a estabelecer um meio favorável ao desenvolvimento da aprendizagem. Para tanto, se faz necessário à preparação e a conseqüente disposição do organismo para aprender.

São dois os princípios que fundamentam os procedimentos didáticos dessa teoria,

[...] por um lado, a consideração da aprendizagem como um processo cego e mecânico de associação de estímulos, respostas e recompensas; por outro, a crença no poder absoluto do reforço sempre que se apliquem adequadamente sobre unidades simples de conduta. (SACRISTÁN, 2000, p.31)

A didática, segundo esse enfoque, limita-se à eficácia da técnica que prepara o ambiente e define objetivos operacionais com baixo nível de abstração, que, ao serem atingidos, reforçam uma conduta desejada e possibilitam uma avaliação precisa.

Entretanto, Sacristán (2000, p. 32) afirma que é impossível controlar de maneira absoluta a conduta do indivíduo, pois

[...] não se pode manipular nem neutralizar todas as variáveis que intervêm na complexa situação individual e social de intercâmbios e interações [...] A grandeza e a miséria da espécie humana encontram-se, sem dúvida, na natureza indeterminada de seu pensamento e conduta

Dessa forma, a abordagem comportamentalista com a crença no poder absoluto do reforço, desconsidera a complexidade da prática pedagógica e do processo de aprendizagem escolar.

A escola brasileira, com a implantação do tecnicismo pedagógico, assimila a objetivação do trabalho fabril e o professor passa a ser um mero executor que organiza as condições necessárias à transmissão do conteúdo e dos meios sofisticados de ensino, aumentando a distância entre quem planeja, burocratas ou especialistas, e quem executa o ensino, isto é, o professor. Baseada na neutralidade científica essa pedagogia busca modelar o indivíduo por meio da definição de objetivos instrucionais pré-definidos e tecnicamente elaborados.



Para Veiga (1994, p ) o ensino fragmentado é resultado de um trabalho no qual

O professor é um técnico organizador das condições de transmissão da matéria e dos meios sofisticados de ensino. O aluno recebe, aprende e fixa as informações mas não participa da elaboração da proposta pedagógica. A relação professor-aluno é estritamente técnica, ou seja, visa a garantir a eficácia da transmissão dos conhecimentos. A metodologia é desprovida de conteúdos, abstrata, estática e instrumental.

Nesse contexto, o papel do livro didático é basicamente oferecer exercícios, através dos quais o conteúdo, devidamente censurado e fragmentado, é memorizado pelo aluno. Essa fragmentação explica-se pelos próprios fundamentos epistemológicos da teoria. Já a censura é consequência do momento histórico vivido pelo país, marcado como um momento de opressão, imposta pelo regime militar. Nesse contexto, o livro do mestre determina previamente o planejamento de ensino, bem como as respostas aos questionamentos elaborados para os alunos. Nas atividades propostas em sala de aula, as questões discursivas são eliminadas, procedimento que nega ao aluno toda e qualquer manifestação de caráter subjetivo. Evidenciam-se os conteúdos programáticos e as atividades que, na maioria das vezes composta por questões fechadas, visam condicionar respostas consideradas pelo professor como favoráveis.

#### Elementos epistemológicos da abordagem Comportamentalista de ensino

Condicionamento do comportamento do aluno Racionalidade técnica na disposição dos conteúdos Exercícios elaborados a partir de estímulos e respostas. Predominâncias de questões que exigem do aluno respostas objetivas Do ponto de vista ideológico: Controle
--

### 3.4 Pedagogia Libertadora

[...] a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las na ação e na comunicação. (Paulo Freire, 1975)

O pensamento de Paulo Freire, idealizador da Pedagogia Libertadora, sofre influência direta de quatro raízes intelectuais distintas, do humanismo católico, do materialismo histórico e dialético, da filosofia alemã e da teoria do desenvolvimento. (FIRGER, 2003, p. 77).

Segundo Gadotti (2003), sua produção é decorrente de “várias perspectivas teóricas: a do militante político, do filósofo da libertação, do cientista, do intelectual, do revolucionário, etc.”.

O pensamento freiriano toma corpo no Brasil no início da década de 1960 com os movimentos de educação popular e de “educação de adultos”. Na década de 1970, período do regime militar no Brasil, Freire é exilado e passa a produzir seus escritos e orientar projetos de educação de adultos em vários outros países, nos quais é reconhecido até hoje como o principal pensador dessa modalidade de ensino. Na década de 1980 regressa ao Brasil e trabalha em várias instituições governamentais e não governamentais em prol da pedagogia libertadora.

Em seus escritos Paulo Freire (2006, 2004, 1996, 1980, 1975) afirma que , a partir da prática educativa os sujeitos podem mudar sua realidade. A pessoa e seu entorno se relacionam de forma dialética. Ao pensa e atuar sobre o que lhe rodeia, o sujeito modifica o seu entorno, ao mesmo tempo em que o entorno influencia e atua sobre o sujeito. Nesse contexto, a prática educativa, sendo uma prática social, em sua riqueza e em sua complexidade, é um fenômeno exclusivamente humano. Portanto, toda situação educativa implica em presença de sujeitos; em escolha de objetos de conhecimento – conteúdo; em definição de objetivos a que se destina a prática educativa e em escolha de métodos, processos, técnicas e materiais didáticos.

No que diz respeito à presença de sujeitos, o autor acima citado afirma que se trata de um sujeito que ensinando aprende e de um sujeito que aprendendo ensina. Educador e educando. A definição de objetivos, no entanto, reflete a necessidade de levar a prática educativa além do momento em que esta se realiza, o que exige

do educador uma postura ética, uma tomada de decisão, uma opção consciente por um sujeito participativo e não por um objeto manipulado. Quanto à definição de métodos, processo, técnicas e materiais didáticos, esta deve estar em coerência com “a opção política, com a utopia, com o sonho de que está impregnado o projeto educativo<sup>5</sup>”(FREIRE, 2004).

O professor nessa perspectiva de ensino é um educador democrático, para quem o ato de ensinar não deve ser um ato mecânico de transferir conhecimento. Ensinar é sobretudo abrir possibilidades para que os educandos, epistemologicamente curiosos, se vejam apropriados do significado do conhecimento aprendido.

Nesse processo, o diálogo é a tônica da relação professor e aluno. No entanto, Freire (2006, p. 118) nos alerta que,

Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se completam e se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando.

Este, denominado diálogo pedagógico, é o diálogo que gira tanto em torno do objeto cognoscível quanto em torno da exposição sobre ele feita pelo professor.

A pedagogia libertadora, hoje influenciando todas as modalidades de ensino, aborda a prática escolar a partir de temas geradores, advindos das realidades social, econômica, política e cultural da comunidade na qual a escola está inserida. Alunos e professores discutem e analisam os problemas identificados com o propósito de entendê-los melhor e, ao mesmo tempo, buscar soluções conjuntas para resolvê-los. O aluno aprende através de exercícios em que a compreensão, a crítica e a reflexão possibilitam a análise de uma situação-problema. Desse modo, passam de um estágio de consciência ingênua a um estágio de consciência crítica.

O trabalho escolar assenta-se numa metodologia que é ao mesmo tempo

---

<sup>5</sup> Tradução nossa.

instrumento do educando e do educador e identifica o “conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender” (FREIRE, 1980, p. 41).

Essa prática se concretiza no momento em que o professor, agente mediador do conhecimento, assume, dentre outros saberes, que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]?” (FREIRE, 1996, p.33).

A consciência crítica é resultado, ainda, de uma atividade que envolve educadores que embasam seus saberes em princípios éticos e estéticos.

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. [...] É por isso que transformar a experiência educativa em mero treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: seu caráter formador.(FREIRE, 1996, p.37)

Nessa perspectiva, a pedagogia da liberdade, ao proclamar a necessidade do bom senso, da alegria e da esperança resgata a importância de uma formação global na qual os conteúdos escolares devem ir além do que é construído e aceito pela academia. Tudo o que diz respeito à prática docente, - definição de objetivo, escolha de conteúdos, da metodologia, do material didático -, como dito anteriormente, deve levar em consideração valores que contribuam com a formação integral do indivíduo. “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode-se dar alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.”(FREIRE, 1996, p.37)

Desse modo, as assembléias, os relatos das experiências cotidianas, a pesquisa participante, os círculos de cultura, possibilitam o surgimento de problemas geradores importantes para a formação global do aluno.

O repertório de conhecimento deve ser construído, sistematizado de forma coletiva, co-participada. Na própria realidade estudada “há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantada, descoberto.” (BRANDÃO, 1981, p. 25)

Para a pedagogia libertadora e progressista, a maior qualidade da educação resulta de uma formação permanente dos educadores e a formação permanente

dos educadores pressupõe uma análise constante da prática educativa. Esse movimento transforma-se em práxis pedagógica no momento em que se percebe embutida na prática “uma teoria antes não percebida, pouco percebida ou percebida, porém pouco assumida<sup>6</sup>” (FREIRE, 2004, p. 91).

Nesse sentido, afirma Freire (1996), com comprometimento o professor deve buscar aproximar cada vez mais teoria e prática, e transformar o espaço pedagógico em um texto para ser lido, interpretado, escrito e reescrito. A tarefa do educador é ensinar a pensar certo para que os educandos se transformem em sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado. Para tanto se faz necessário ao professor respeitar o saber dos educandos e estabelecer relação de intimidade entre esses saberes e os saberes curriculares .

Paulo Freire, que tem seus estudos centrados na educação de pessoas jovens e adultas, inicia sua crítica a denominada educação bancária<sup>7</sup>, fazendo uma avaliação dos livros didáticos, em especial das cartilhas de alfabetização, que se limitam a apresentar uma visão de mundo exclusiva do dominador. Manuais que possuem um saber abstrato, imposto, que negam a possibilidade de se fazer uma relação entre a cultura elaborada, erudita, sistematizada e a cultura primeira construída no dia-a-dia do aluno. Os manuais acabaram por ser considerados como “uma espécie de roupa de tamanho único que serve pra todo mundo e pra ninguém” (BRANDÃO, 1981, p. 22)

Hoje podemos encontrar livros didáticos que, norteados pela pedagogia libertadora, apresentam o conteúdo a partir da problematização de temas geradores que refletem a realidade social e possibilitam uma investigação reflexiva e crítica sobre o entorno escolar. Em geral, não seguem os conteúdos tradicionais, apresentados pelas disciplinas escolares. Outra característica, específica da área de história, é a de introduzir os temas a partir de uma situação atual para relacionar a um assunto do passado.

---

<sup>6</sup> Tradução nossa.

<sup>7</sup> “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.” (FREIRE, 1975, p. 67)

Elementos epistemológicos da Pedagogia da liberdade.

Prática educativa: libertadora, democrática e dialógica.  
 Presença de sujeitos que educam e que aprendem simultaneamente  
 Conteúdos escolares significativos para quem ensina e para quem aprende  
 Problematização dos temas estudados.  
 Respeito ao saber do educando.  
 Relação teoria e prática.

### 3.5 Pedagogia com abordagem da Psicologia Genético-Cognitiva

[...] a aprendizagem está subordinada aos níveis de desenvolvimento do sujeito. (PIAGET 1975, p. 91)

A psicologia Genético-cognitiva, que tem como expoente Jean Piaget (1896-1980), oferece contribuições significativas para a educação escolar. Desde a década de 30 do século passado, essa teoria influencia estudos, pesquisas e reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no que diz respeito ao construtivismo<sup>8</sup> e suas implicações na metodologia de ensino.

Segundo Sacristan (2000), a assunção do postulado de que as estruturas cognitivas são resultantes de processos genéticos, permite denominar essa teoria de construtivismo genético. A origem do conhecimento está na interação indissociável entre o objeto de conhecimento e o sujeito que conhece,

[...] de tal modo que àquilo que é dado fisicamente é integrado numa estrutura lógico-matemática implicando a coordenação das ações do sujeito. A decomposição do todo em suas partes [...] e a recomposição destas partes num todo são de fato o resultado da construção lógica ou lógico-matemática e não só de experimentos físicos (PIAGET, 1975, p. 75).

O construtivismo genético baseado no modelo biológico, centra-se no estudo do desenvolvimento das funções cognitivas, na questão da elaboração do conhecimento pelo ser humano, no conhecimento da realidade pelo sujeito, nos

---

<sup>8</sup> Essa teoria constitui a base epistemológica dos PCN. A ênfase dada por esse documento aos aspectos psicológicos do processo de ensino e aprendizagem escolar rendeu, por parte de alguns teóricos brasileiros, várias críticas com as quais nos concordamos. Azanha (1996), por exemplo, afirma que essa postura nega a importância de um “pluralismo crítico capaz de diferentes encaminhamentos das questões de ensino e aprendizagem [...]”.

sistemas científicos complexos e com alto nível de abstração. O conhecimento é, pois, resultante das interações entre o sujeito e objeto, as quais são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por si só.

Piaget elabora a teoria explicativa do desenvolvimento cognitivo a partir do conceito de adaptação. Todo conhecimento se dá apoiado em esquemas anteriores, o organismo modifica os estímulos e incorpora-os às estruturas existentes, o que leva à assimilação de novos elementos. Essa assimilação contribui com a modificação do sistema de idéias e conceitos já elaborados, possibilitando, dessa forma, a acomodação – o organismo altera as estruturas em respostas às pressões do meio. Assimilação e acomodação são processos simultâneos que possibilitam a adaptação. Este último é um processo interativo e equilibrado entre o indivíduo e o meio. É a atividade do sujeito que constrói o conhecimento no qual estão envolvidas a experiência e a maturação.

A construção do conhecimento efetiva-se pela ampliação progressivo dos *esquemas*, que são estruturas cognitivas através das quais o indivíduo se adapta ao meio e o organiza.

Fontana (1997, p. 46) afirma que para Piaget:

[...] a inteligência é assimilação por permitir ao indivíduo incorporar os dados da experiência. É também acomodação, pois os novos dados incorporados acabam por produzir modificações no funcionamento cognitivo da pessoa.

Piaget(1999) sugere, ainda, a existência de *estágios*. Os *estágios* são modos de pensamento qualitativamente diferentes, representam uma seqüência do desenvolvimento, são conjuntos estruturados e cada *estágio* incorpora o precedente numa estrutura nova, mais complexa .

Nessa concepção, o desenvolvimento ocorre a partir de quatro estágios, quais sejam: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais<sup>9</sup>. Estes estágios que definem o progresso cognitivo do sujeito são compreendidos como um processo natural e espontâneo, independente das diferenças individuais

---

<sup>9</sup> A esse respeito consultar Piaget (1999)

ou culturais do sujeito (CAÑELLAS; CUBERO, 2001) . A transição entre eles se explicar, a partir dos seguintes fatores: maturação, experiência do meio físico, ação do ambiente social e equilibração<sup>10</sup>. Dessa maneira, a aprendizagem apresenta-se como sendo algo dependente dos mecanismos de desenvolvimento e torna-se estável somente à medida que utiliza certos aspectos desses mecanismos.

Alguns pressupostos didáticos podem ser extraídos da psicologia genético-cognitiva. Inicialmente, podemos considerar que os processos educativos, os quais têm como objetivo o desenvolvimento integral do aluno, devem “ser concebidos como processos de comunicação que estimulam os intercâmbios do indivíduo com o meio físico e psicossocial que o rodeia” (SACRISTAN 2000, p. 36). A educação escolar deve estar atenta à atividade exercida pelo sujeito que aprende, pois esta tem grande significação em todos os estágios do desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Outro aspecto importante relaciona-se à linguagem que, sendo um instrumento insubstituível das operações intelectuais mais complexas, deve ocupar lugar central no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma o próprio Piaget, (1980, p. 76)

[...] a linguagem desempenha papel particularmente importante, pois [...] já está elaborada socialmente e contém de antemão, para uso dos indivíduos que a aprendem [...] um conjunto de instrumentos cognitivos (relações, classificações etc.) a serviço do pensamento.

Entre a criança e o adulto existe, do ponto de vista cognitivo, uma fonte de transmissão educativa e lingüística das contribuições culturais; do ponto de vista afetivo, uma fonte de sentimentos morais, num processo contínuo de socialização. Essa transmissão assume papel tão importante quanto o conflito cognitivo. Esse, segundo Sacristán, consiste no entendimento de que

---

<sup>10</sup> Idem



A criança progride questionando suas construções e esquemas cognitivos anteriores com os quais entendia a realidade. Sua interpretação necessariamente limitada e restrita da realidade cria esquemas de pensamento necessariamente deficientes [...] O progresso requer o conflito cognitivo, a percepção da discrepância entre seus esquemas e a realidade. (SACRISTÁN, 2000, p. 37)

Desse modo, o construtivismo genético aponta, especificamente para o trabalho escolar, a necessidade de se respeitar os estágios evolutivos do estudante e seus ritmos de aprendizagem; de se promover o conflito cognitivo, de forma a oportunizar novas estruturas cognitivas cada vez mais complexas e de se considerar a necessidade da autoregulação de forma a promover a autonomia grupal e individual. Essa autonomia favorece a socialização progressiva do pensamento e a superação do egocentrismo<sup>11</sup>, mediante um trabalho baseado na reciprocidade.

Temos, então, um modelo centrado na aprendizagem. Na medida em que o estudante, através de suas estruturas cognitivas, dos conhecimentos prévios, interesses e atividades, torna-se agente ativo de sua própria aprendizagem, pois, o conhecimento implica em uma reorganização de esquemas mentais. “O ensino deve promover a construção do conhecimento por parte do estudante e, em conseqüência, sua atividade cognitiva<sup>12</sup>” (CAÑELLAS; CUBERO, 2001, p. 304).

Nesta perspectiva, o livro didático deveria, através da distribuição dos conteúdos, da sugestão de atividades, da escolha e disposição das ilustrações, respeitar os estágios de desenvolvimento dos alunos, oportunizar a organização de experiências, promover o conflito cognitivo, favorecer a cooperação, à troca de opinião, o debate, a discussão, a exposição de diferentes pontos de vista, permitindo que o aluno infira, construindo seu conhecimento. Pesquisar, organizar e relacionar informações, formar idéias a partir de vários dados, distinguir e diferenciar elementos para comparar, estudar em grupo são atividades privilegiadas.

---

<sup>11</sup> Piaget foi um dos primeiros teóricos a estudar a natureza do egocentrismo infantil. Para ele o egocentrismo é um conjunto de características próprias do processo de desenvolvimento cognitivo no estágio pré-operatório e que evidenciam uma dificuldade por parte da criança de descentração e distinção entre os seus interesses e os interesses dos outros. .

<sup>12</sup> Tradução nossa.

## Elementos epistemológicos da abordagem da Psicologia Genético-Cognitiva

As estruturas cognitivas são resultantes do processo genético.  
O conhecimento é resultante das interações entre o sujeito e objeto.  
A aprendizagem está subordinada aos níveis de desenvolvimento do sujeito.  
A atividade escolar deve favorecer a autonomia e a socialização.  
A atividade escolar deve estimular intercâmbios com o meio físico e psicossocial.

### 3.6 Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos

Ora, a compreensão da trama da História só será garantida [...] se se examina a base material da sociedade cuja história está sendo reconstruída. (Saviani, 1986)

No início da década de 80 do século passado, com o fim da ditadura militar no Brasil, toma corpo a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, também conhecida como histórico-crítica, que tem como referência o Materialismo Histórico-Dialético e considera que a atividade pedagógica fundamenta-se no desenvolvimento histórico-social do ser humano. O fazer pedagógico é associado à prática social concreta, em que todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem escolar são entendidos como seres sociais e históricos.

Os teóricos dessa pedagogia<sup>13</sup>, motivados pela abertura política vivida no Brasil, procuram, através de seus estudos, apresentar a democratização da escola. Estes, concebem o acesso à escola, como um fator imprescindível aos alunos das camadas populares na formação de sua *personalidade social* e na sua organização *enquanto coletividade*.

Para tanto, o saber escolar é entendido como sendo

[...] o conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto, patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais. [...] o saber escolar constitui-se em elemento de elevação cultural, base para inserção crítica do aluno na prática social de vida (LIBÂNEO, 1989, p. 13).

---

<sup>13</sup> Saviani (1984, 1986); Libâneo (1989, 1994); Mello (1987),.

Esse conjunto de conhecimentos selecionados implica na democratização do conhecimento sistematizado e na busca de uma organização pedagógico-didática que atenda às necessidades e aos anseios da clientela majoritária a que se destina.

Saviani (1984) apresenta alguns passos que devem orientar metodologicamente o fazer pedagógico segundo a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. O primeiro passo seria a prática social, comum a professores e alunos. O segundo passo se refere a identificação dos principais problemas presentes na prática social, o que o autor chama de problematização. Desse segundo passo surge a seleção dos conhecimentos necessários aos alunos para resolver os problemas identificados. A instrumentalização caracteriza o terceiro passo. Com ela as camadas populares apropriam-se “das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 1984, p. 75).

Nesta perspectiva, importa ao aluno ter os conteúdos escolares confrontados com a realidade sócio-cultural concreta. Cabe à escola garantir um ensino de qualidade, para que o aluno, através da participação ativa e da mediação do professor, organize suas experiências, inicialmente fragmentadas, e construa uma visão sintética e mais organizada da realidade social que o circunda, objetivando um melhor entendimento dela, para que, de maneira participativa, possa lutar pela democratização da sociedade, nela intervindo.

A escola cumpre com sua função social à medida que possibilita ao aluno assimilar os conteúdos incorporados e relevantes para a sociedade da qual ele faz parte. No entanto, cabe ressaltar que não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, posto que, ainda que bem ensinados, torna-se imprescindível que se liguem, de forma indissociável, a sua significação humana e social. (LIBÂNEO, 1989)

Neste sentido, observamos que para essa teoria os conteúdos escolares são construtos socialmente elaborados, daí porque imbuídos de uma significação humana. Eles possibilitam ao aluno dar *continuidade* ao saber assistemático, também chamado de cultura espontânea, primeira ou popular. Nesse sentido, Snyders (1988, p. 210) afirma:

O que os alunos experimentam e praticam em sua experiência imediata não é aberração a ser anulada; já existe aí riqueza e realidade: senão a intervenção da escola seria condenada a romper com a experiência dos jovens, a vida dos jovens – e portanto sua alegria.

Ao mesmo tempo, para cumprir com sua função social, cabe à escola oferecer elementos que possibilitem uma análise crítica da sua realidade imediata, ajudando o aluno a romper com a experiência difusa e estereotipada. A escola é o local onde se apresentam aos jovens modos de raciocínio rigoroso - como por exemplo: sistematizar, seqüenciar, ordenar. Nesta perspectiva, na medida em que o conhecimento culturalmente elaborado proporciona ruptura com a cultura imediata, este jovem precisa da orientação e da intervenção do professor (SNYDERS, 1988).

Portanto, cabe a ele, professor, relacionar o conteúdo escolar com o conteúdo cotidianamente elaborado pelo aluno. Essa relação vai possibilitar a análise crítica desse conteúdo, sua síntese e superação. Assim, o conhecimento é elaborado pelo aluno com a participação ativa do professor. Entre educador e educando, são estabelecidas trocas, numa relação sustentada pelos princípios da cooperação. Podemos afirmar que, para essa pedagogia, os alunos são portadores de valores nos quais se estabelecem as possibilidades de renovação e de progresso escolar.

A Pedagogia Crítico-social dos conteúdos propõe uma organização didática que possibilite a relação entre saber espontâneo e saber elaborado. Através da participação ativa do aluno, o professor organiza sua prática docente e abre espaço para a democratização social. Na afirmativa de Mello (1987, p. 23),

A escolarização básica constitui instrumento indispensável à construção da sociedade democrática, porque tem como função a socialização daquela parcela do saber sistematizado que constitui o indispensável à formação e ao exercício da cidadania.

Dessa forma, a escola, ao socializar o saber, assume uma dimensão política que, segundo Saviani (1984), explica-se pela própria especificidade da prática educativa, que nada mais é do que a socialização do saber sistematizado pela escola.

A Pedagogia Crítica fundamenta-se, pois, numa didática dialética que respeita

a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Candau (1983, p. 23),

As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas esta múltipla implicação não se dá automaticamente e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada.

Cabe, pois, ao professor a responsabilidade de pensar o seu fazer cotidianamente, romper com os receituários e buscar alternativas para dinamizar sua metodologia de ensino. Considerando sempre, como já assinalado, a *multidimensionalidade* do processo de ensino-aprendizagem, a dimensão política possibilitando ao professor enxergar a ideologia que “inspirou o conhecimento usado e a prática desenvolvida na escola”. (VEIGA 1994, p.68 )

O livro didático, organizado a partir dessa teoria, deve servir como estímulo “a professores e alunos no sentido de aguçar-lhes a capacidade criadora levando-os à descoberta e uso de novos recursos, através de sugestões múltiplas e ricas.” (SAVIANI, 1986, p. 103). Desse modo, continua o autor, não deve ser caracterizado como um conjunto de enunciados fechados, conclusivos. Considerando a cultura primeira como fonte motivadora para a construção de uma cultura elaborada, as atividades propostas devem possibilitar a participação dos alunos na análise e na crítica da realidade concreta. Dessa forma, as questões elaboradas devem favorecer respostas subjetivas, porém, embasadas na cultura elaborada. O conhecimento sistemático é, segundo essa abordagem, condição necessária para a mudança social, desde que politizado.

Elementos epistemológicos da abordagem da Psicologia Genético-Cognitiva

Os conteúdos escolares são posto em confronto com os conteúdos elaborados na prática social

Os conteúdos sistematizados possuem um caráter político

O ensino sistematizado deve possibilitar ao aluno a análise, a problematização e a superação dos conteúdos cotidianos

O livro didático não deve ser conclusivo, fechado

As atividades propostas devem possibilitar a elaboração de respostas subjetivas, porém embasadas no saber escolar.

### 3.7 Pedagogia com abordagem da Psicologia Sócio-Histórica

A curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado escolar; em geral, o aprendizado precede o desenvolvimento (Vygotsky 1991)

A abordagem da psicologia sócio-histórica, também conhecida como histórico-cultural e genético-dialética, tem sua origem no início do século passado na União Soviética.

No Brasil, a psicologia dialética passa a influenciar os estudos sobre a educação a partir da década de 80 do século passado, período marcado pelo questionamento dos princípios da educação Tradicional e da educação Tecnicista. Hoje é significativa sua influência, sobretudo no que diz respeito aos estudos da formação e do desenvolvimento dos conceitos científicos na escola. Vários são os livros didáticos que anunciam aos professores a possibilidade de um trabalho respaldado nessa teoria.

Lev Vygotsky (1896-1934), um dos expoentes dessa abordagem, dedicou-se a estudos sobre a relação entre pensamento e linguagem e sobre a natureza do processo de desenvolvimento da criança, além de buscar compreender o desenvolvimento intelectual do ser humano, considerando que toda produção que distingue o homem das outras espécies tem origem na vida em sociedade.

Seus estudos partem do princípio de que aprendizagem e desenvolvimento se relacionam dialeticamente. O desenvolvimento é resultado da intrínseca relação existente entre as funções genéticas e as experiências realizadas pelo sujeito no seu contexto histórico-cultural, o qual é transformado e produzido pelo homem, através do trabalho. Isso demonstra a influência do materialismo histórico-dialético nessa teoria.

Um dos grandes pilares da teoria vygotskyana é a mediação. A relação existente entre homem, natureza, homem é sempre mediada por produtos culturais – instrumentos e signos - e pelo outro.

Instrumento é tudo aquilo que o homem utiliza para se relacionar com a

natureza, ampliando sua ação sobre o meio. Os instrumentos não modificam apenas o meio, mas também o próprio homem que se transforma e modifica seu modo de agir. Segundo Vygotsky (1991, p. 62), “[...], a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem.”

No que se refere aos signos, este autor afirma que, considerados como instrumentos psicológicos e sendo internamente orientados, servem como auxílio às atividades psicológicas do sujeito, como lembrar, comparar, relatar, escolher, planejar, imaginar, dentre outras.

A linguagem, produto das relações historicamente construídas, constitui-se, pois, como o sistema de signos mais importante para os seres humanos por ser o principal instrumento de transmissão social. Partindo desse pressuposto, consideramos que o processo de apropriação dos instrumentos e dos signos pelo sujeito ocorre sempre na interação com o outro. Esse movimento possibilita ao sujeito a apropriação das significações socialmente construídas.

O processo de construção mental dos conceitos científicos, tema abordado por Vygotsky (1991), se configura na interação entre as condições internas de aprendizagem e as condições ambientais de que dispõe o aprendiz.

Do ponto de vista da psicologia dialética, a aprendizagem está em função da comunicação e do desenvolvimento, do mesmo modo que o desenvolvimento é o resultado do intercâmbio entre a informação genética e o contato experimental com as circunstâncias reais de um meio historicamente constituído.

O aluno, ao chegar à escola, partilha socialmente palavras que através de uma trajetória intelectual passam a constituir conceitos. O contato com a sistematização dos conteúdos, com material didático, com a organização do tempo, com a graduação das tarefas, possibilita ao aprendiz ultrapassar as observações superficiais e informais até chegar à organização conceitual do real (NEMI, 1996).

O professor, cúmplice desse processo, assume fundamental papel na articulação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, construídos sob a responsabilidade da escola. Atua como o mediador que analisa as características dos conceitos selecionados e procura entender como esses são imbricados e se entrelaçam uns aos outros. A presença do outro mais experiente mediando o universo cultural do aluno é fundamental para o início e desenvolvimento da trajetória escolar.

O professor interfere no processo de aprendizagem sendo um agente direto de

ajuda na sistematização dos conhecimentos, ao mesmo tempo em que organiza ajudas mútuas entre os que aprendem, possibilitando, assim, uma efetiva atuação na zona de desenvolvimento proximal de cada aprendiz.

A zona de desenvolvimento proximal é entendida como sendo,

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY 1991, p. 97).

Este é mais um dos construtos teóricos da abordagem histórico-dialética no qual o professor pode balizar o seu fazer pedagógico. A aprendizagem é aqui considerada como um princípio ativo a partir do qual o aluno constrói seu conhecimento, considerando o significado atribuído aos conteúdos escolares.

Para tanto, o ensino deve ser compreendido como uma ajuda ao processo de aprendizagem. Essa ajuda deve ser ajustada e apontar para aquilo que o aluno não conhece, acompanhada sempre de apoio intelectual e emocional que possibilite ao mesmo soprarem desafios. Desafios esses que apontam o desenrolar de processos que estão ainda ocorrendo, amadurecendo e desenvolvendo-se.

Nesta perspectiva, consideramos oportuna as considerações de Vygotsky (1988, p.108) sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem:

A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas de desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias.

Observamos que as exigências do trabalho pedagógico solicitam do docente atenção no sentido de rever os processos pelos quais estabelece contato com os conceitos da disciplina que ministra, pois é ele quem se coloca entre as condições ambientais e as condições internas do educando, agindo como mediador. Podendo



se tornar um agente facilitador e catalizador, tanto quanto um agente que retarda, dificulta ou inibe o processo de aprendizagem do conhecimento escolar (PENTEADO, 1991).

Nesse sentido, Luria (1988, p. 58) ao desenvolver uma pesquisa sobre as diferenças culturais de pensamento, afirma que

[...] mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados.

A partir dessa afirmação compreendemos que o desenvolvimento dos conceitos via apreensão da realidade contribui para o processo evolutivo das funções mentais superiores.

Isso implica afirmar que, à medida que o ser humano vai se apropriando da realidade, os conceitos vão mudando. Ademais, os conceitos modificam-se tanto em função do nosso conhecimento e domínio do mundo exterior, quanto em função das mudanças ocorridas nos próprios objetos por eles representados. A mutabilidade característica do conceito é consequência da própria mutabilidade do mundo exterior.

Infere-se, portanto, que o processo de formação e desenvolvimento de conceitos é indispensável para o aprimoramento da compreensão que o ser humano tem do universo. Quanto mais se aprimoram os conceitos, melhor se pode teorizar sobre a realidade e reformular, quando necessário, a teorização, ampliando e criando novos conceitos em função da apreensão dessa realidade.

Vygotsky (1989) destaca, ao centrar seus estudos no desenvolvimento das funções mentais superiores, a origem sócio-cultural do pensamento, ressaltando que a formação de conceitos é um processo complexo, ativo e sujeito à evolução. Por ser um processo psicológico culturalmente desenvolvido, é interpessoal e sócio-histórico, ocorrendo nas várias instâncias das relações humanas. Para o autor, o aprendizado escolar induz ao tipo de percepção generalizante, desempenhando, dessa maneira, um importante papel na consciência da criança, naquilo que concerne aos seus próprios processos mentais.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a aprendizagem escolar, quando orientada de forma adequada, contribui para o desenvolvimento de funções mentais superiores e, conseqüentemente, para a formação e desenvolvimento de conceitos científicos. Estes, que têm por característica a função de solicitar do indivíduo um movimento de análise e de síntese pelo próprio pensamento, a partir da realidade posta, buscam a essência dos fenômenos e suas causas universais. O acesso ao conhecimento científico é o meio mais eficaz para o indivíduo desenvolver as capacidades que lhe dão o *status* de ser humano, e a escola é o espaço por excelência destinado a esse fim.

Dessa forma, uma revisão do processo de formação e desenvolvimento dos conceitos científicos aponta para a necessidade que tem o professor de dominar o conhecimento a ser intermediado no processo de ensino-aprendizagem.

Se considerarmos a importância da formação de conceitos e do desenvolvimento da autonomia por parte dos alunos, concluímos que o livro didático para essa teoria deveria se apresentar como mais um elemento mediador entre as estruturas cognitivas dos alunos e a estrutura da área do saber que está sendo por ele veiculado. Para tanto, deveria ser estruturado de forma a possibilitar a relação entre o conhecimento sistematizado e o contexto sócio-cultural do aluno, apresentar conteúdos que possibilitem a apreensão dos sistemas de signos e significados embutidos nos saberes sistematizados ao longo da história da humanidade e, por fim, sugerir atividades coletivas nas quais se trabalhe a ZDP.

#### Elementos epistemológicos da abordagem da psicologia sócio-histórica

Aprendizagem e desenvolvimento se relacionam dialeticamente.

O desenvolvimento é resultado da relação entre as funções genéticas e as experiências realizadas pelo sujeito no seu contexto histórico-cultural.

O conhecimento é resultante das interações entre o sujeito e objeto.

A relação homem-natureza-homem é mediada por produtos culturais.

A linguagem, principal instrumento de transmissão social, é o sistema de signos mais importante.

Ensino compreendido como uma ajuda ao processo de aprendizagem (ZDP)

Diante do que estudamos podemos afirmar que o conhecimento das teorias pedagógicas que dão suporte aos recursos - materiais e intelectuais - que servem de mediadores para a prática educativa é fundamental para o professor. No entanto, temos consciência de que se trata, apenas, de um recorte no complexo mundo da prática pedagógica que envolve outros vários aspectos e que vão além dos objetivos definidos para elaboração desse trabalho.

#### **4 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS**

No ano de 2005, foram apresentadas para avaliação do PNLD 29 coleções destinadas ao segundo segmento do Ensino Fundamental, dessas, 22 foram selecionadas. Essa seleção oferece “uma grande diversidade programática, metodológica, conceitual e historiográfica” (GERBRIM, 2004, p.6), e atende aos seguintes requisitos: apresentam coerência entre as propostas metodológicas explicitadas para a história e para aprendizagem; estabelecem relações sistemáticas entre o conhecimento novo e a experiência do aluno; contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas como observação, investigação, compreensão, argumentação, organização, memorização, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação, avaliação; incentivam a capacidade de debater problemas e de produzir textos; apresentam textos complementares para o aluno, que possibilitam a percepção da história como ciência em construção e, por isso, provisória; contêm sugestões de leituras e de outros instrumentos didáticos que podem vir a enriquecer as opções do professor. Desse modo, é importante que essas coleções sejam concebidas e organizadas “segundo uma metodologia que seja adequada às finalidades do processo de ensino-aprendizagem e às diferentes características do aluno.” (GERBRIM, 2004, p.204)

Todas as coleções são compostas por quatro volumes, cada um dos volumes é destinado a uma série de ensino e para cada volume encontramos um manual destinado ao professor. Para ser aprovada e figurar no Guia do livro didático uma obra deve conter em todos os livros as mesmas propostas metodológica, historiográfica e de diagramação.

Nesse sentido, a apresentação da análise de apenas um livro de cada coleção, parece para nós suficiente na medida em que um único livro representa a organização da obra em sua totalidade.

Lembramos que os livros que compõem o guia do livro didático de 2005 têm data de publicação anterior a esse ano, pois o edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do PNLD/2005 tem data de 21 de julho de 2002.

Foram cinco as coleções escolhidas pelos professores das escolas municipais de Natal. Abaixo indicamos os livros por nós utilizados nesse trabalho.

LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA ANALISADOS	Escolas que adotaram os referidos livros	Zona em que as escolas se localizam
1 RODRIGUE, Joelza Ester. <b>História em documento: imagem e texto (5ª série)</b> . São Paulo: FTD, 2001. (Manual do professor)	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Profa. Maria Alexandria Sampaio</li> <li>. Antonio Severiano</li> <li>. Professor Ulisses de Góis</li> <li>. 4ª Centenário</li> <li>. Santos reis</li> <li>. Mário Lira</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Norte</li> <li>Sul</li> <li>Leste</li> <li>Oeste</li> </ul>
2 PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. 2 ed. <b>História e vida integrada: livro do professor (5ª série)</b> . São Paulo: Ática, 2002. (Manual do professor)	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Professor José do patrocínio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Norte</li> <li>Oeste</li> </ul>
3 CAMPOS, Flávio de. et al <b>O Jogo da história: de corpo na América e de alma na África (6ª série)</b> . São Paulo: Moderna, 2002. (Manual do professor)	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Francisca Ferreira</li> <li>. Francisco de Assis Cavalcante</li> <li>. Professora Josefa Botelho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zona Sul</li> <li>Zona oeste</li> </ul>
4 MONTELLATO, André Rodrigues Dias et al. <b>História temática: terra e propriedade (7ª série)</b> . São Paulo: Scipione, 2002. (Manual do professor)	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Professora Terezinha P. de Lima</li> <li>. Otto de Brito Guerra</li> <li>. Juvenal Lamartine</li> <li>. Celestino Pimentel</li> <li>. Ferreira Itajubá</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zona Norte</li> <li>Zona Sul</li> <li>Zona Leste</li> <li>Zona oeste</li> </ul>
5 SCHMIDT, Mario Furley. <b>Nova história crítica (8ª série)</b> . São Paulo: Nova geração, 2002. (Manual do professor)	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Adelina Fernandes</li> <li>. Amadeu Araújo</li> <li>. Irmã Arcângela</li> <li>. Vereador José Sotero</li> <li>. Professor Waldson José B. Pinheiro</li> <li>. Monsenhor José Alves Landim</li> <li>. Professor Zuza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Norte</li> <li>Oeste</li> </ul>

**QUADRO 3** - Livros didáticos de História analisados, escolas que os adotaram e zona nas quais essas escolas se localizam  
Construído para elaboração desse trabalho. Fonte: SME de Natal.

Com o intuito de contribuir com a localização das escolas apresentamos abaixo o mapa da cidade de Natal.

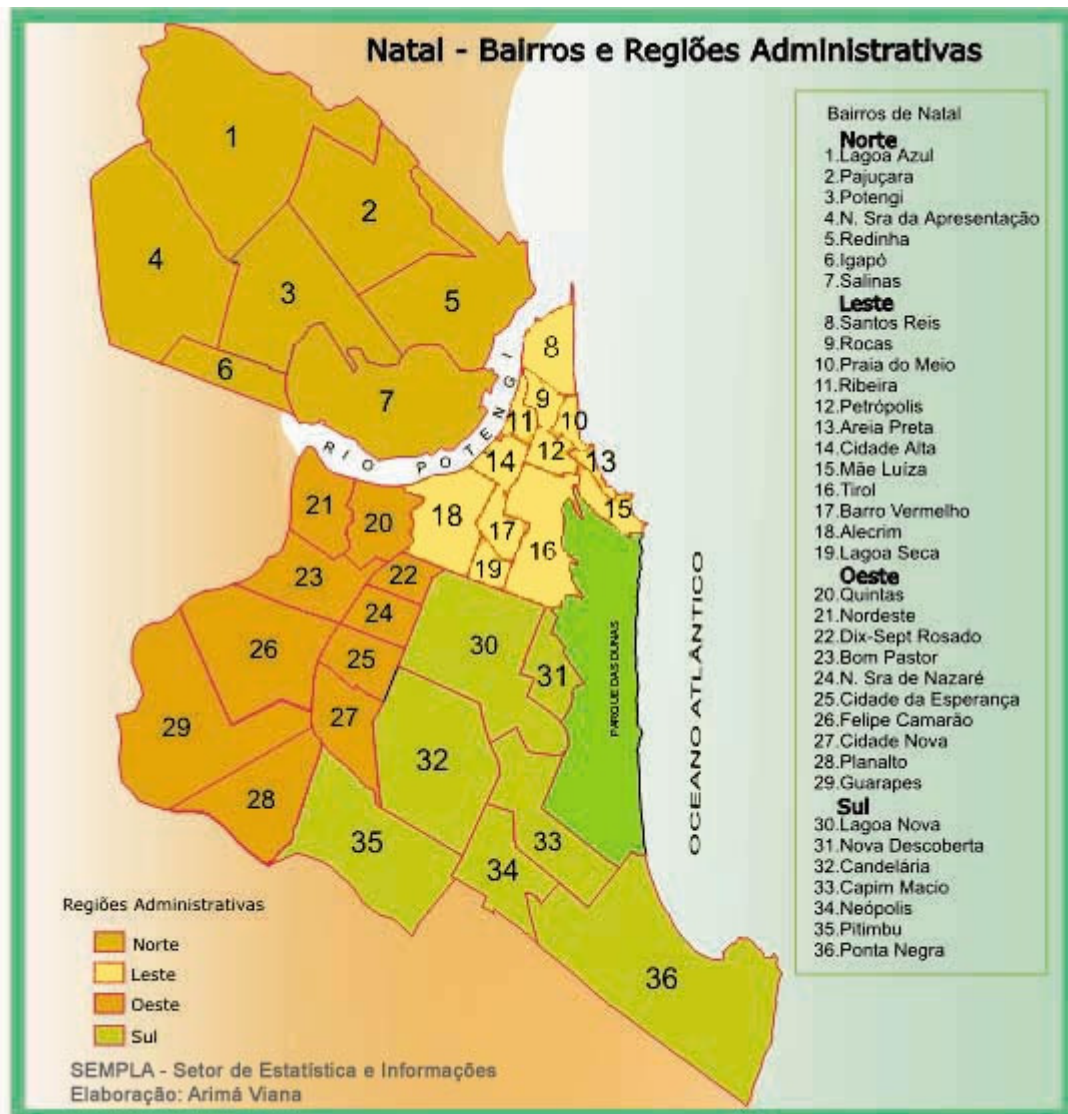


FIGURA 1 - Mapa da cidade de Natal.

Na seqüência apresentamos os livros e suas respectivas análises. Para tal, sentimos a necessidade de retomar as questões que nortearam essas análises: O autor do livro didático deixa claro para o professor qual a teoria pedagógica que referencia a elaboração da sua obra? Qual a relação existente entre a teoria pedagógica apresentada pelo autor do livro didático e a distribuição dos conteúdos? Existe pertinência entre as atividades propostas no livro didático e a teoria pedagógica apresentada por seu autor? O professor, ao adotar a coleção, leva em consideração a proposta pedagógica do autor?

## 4.1 Coleção “História em documento: imagem e texto.”

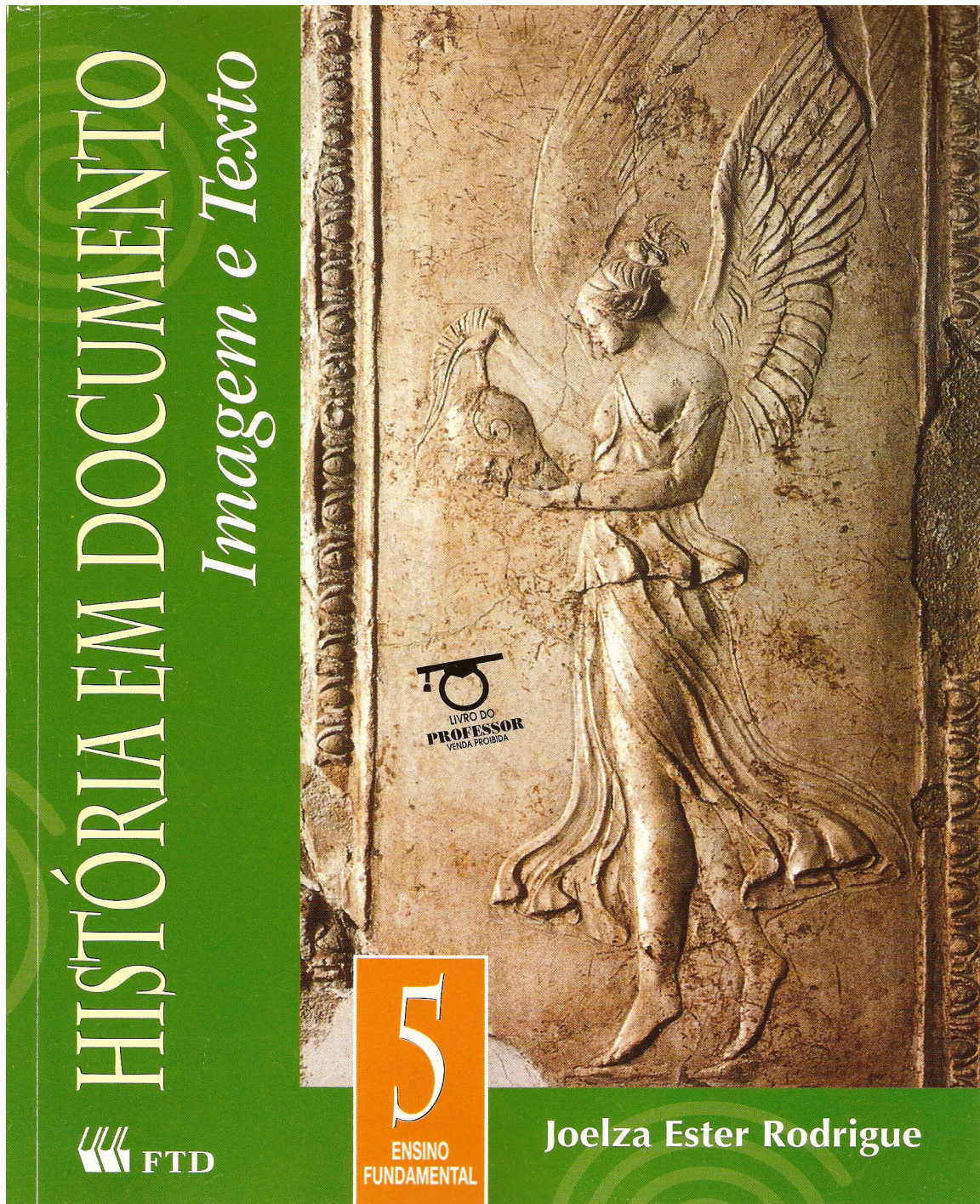


Figura 2 – Capa do livro “História em documento: imagem e texto” (5ª série)

RODRIGUE, Joelza Ester. **História em documento: imagem e texto**. São Paulo: FTD, 2001. (5ª série) Livro do professor

Assim como as demais obras analisadas, essa coleção possui quatro volumes, cada volume destinado a uma série do Ensino Fundamental. Para cada volume temos um manual do professor com a mesma proposta pedagógica, a mesma proposta metodológica e os mesmos pressupostos que embasam o ensino e a aprendizagem de História. O elemento que vai diferenciar um manual do outro é o comentário acerca dos conteúdos específicos e das atividades a serem trabalhadas em cada uma das séries de ensino. O Manual do professor e o Livro do aluno por nós utilizados para analisar essa coleção foi o destinado a 5ª série.

Podemos observar que, dentre os manuais por nós analisados, é no manual que compõe a coleção “História em documento” que ficam mais evidentes as opções teórico-metodológicas e didático-pedagógicas adotadas pela autora. Ela faz sua opção pela história cronológica e adverte que “optar pela história cronológica não significa adotar uma metodologia tradicional”. Desse modo, continua a autora, o enfoque central dessa coleção “norteia-se pelo princípio de que a história não é passado, mas ‘um olhar’ sobre o passado.” (RODRIGUE, 2001b, p. 4 )

Nessa perspectiva, a autora propõe um trabalho com documentos escritos e visuais, como o próprio nome da coleção indica. Esse trabalho, segundo a autora, permite que o aluno aprenda a pesquisar História, fazendo-o “repensar e superar a idéia do conhecimento acabado.”

Segundo a autora

Foram priorizados os documentos primários por falarem diretamente ao aluno/pesquisador, o que possibilita a recuperação das experiências de diversos sujeitos sociais sem a intermediação da leitura elaborada do historiador (RODRIGUE, 2001b , p. 4).

Para tanto, foram selecionados documentos de natureza e linguagem diversa: textos oficiais, autobiografias, cartas pessoais, depoimentos, obras literárias ou teatrais, letras de músicas, cartazes, pinturas históricas, esculturas, peças arqueológicas, moedas, selos de correio, caricaturas, fotografias, objetos de uso cotidiano, dentre outros. A autora sugere que os alunos extraíam desse material o máximo de informações que possibilitem compreender o espaço retratado.

Os PCN de História, que consideram que “o trabalho com o documento histórico é um recurso que favorece o acesso dos alunos a inúmeras informações,

interrogações, confrontações e construção de relações históricas” (BRASIL, 1998b, p. 89), são referências visíveis na elaboração dessa coleção.

Na proposta pedagógica e metodológica da coleção, a autora afirma que as características – crescimento físico e fisiológico, desenvolvimento da personalidade e das relações sociais, amadurecimento cognitivo - da faixa etária dos alunos que cursam a segunda fase do Ensino Fundamental foram a motivação para a elaboração de sua obra, que procura respeitar o aluno em suas mudanças e estimular a criatividade em direção a um aprendizado mais espontâneo e ético.

Dessa forma, autora leva em consideração, na elaboração do seu livro, o período de maturação dos alunos. Percebemos isso quando se refere aos alunos da 5ª série, afirmando que “aos 11 anos, o pensamento formal ainda não se formou [...]” necessitando do professor uma atenção redobrada no que diz respeito ao trabalho com conteúdos que solicitem a abstração. Também quando se refere aos alunos da 8ª série, afirmando que “aos 14-15 anos de idade, as transformações físicas do jovem estão se completando. A maturação faz o adolescente se sentir mais adulto” (RODRIGUE, 2001b , p. 4). Estas afirmações evidenciam que a autora elabora o seu pensar pedagógico à luz da Pedagogia Genético-Cognitiva.

Disso decorre sua escolha pela história cronológica e sua visão a respeito do processo de ensino-aprendizagem da 5ª série do Ensino Fundamental. Para ela

Centrar a aprendizagem na realidade mais próxima do aluno não é [...] aproximar o conteúdo exclusivamente da atualidade e da realidade social do educando, mas também atender as motivações intrínsecas que estimulam os interesses e as necessidades psíquicas do pré-adolescente (RODRIGUE, 2002b, p. 4.).

Desse modo, fica evidente sua escolha pela pedagogia que considera as estruturas cognitivas dos alunos associando-as a processos genéticos e subordina a aprendizagem aos níveis de desenvolvimento dos alunos.

Para encaminhar o trabalho com o aluno a autora define, ainda, as habilidades de raciocínio que foram assim categorizadas; habilidade de pensamento, habilidades de trabalho com fontes e habilidades de expressão e comunicação.

As habilidades de pensamento são aquelas que permitem o desenvolvimento de um pensamento independente e desenvolvem a capacidade de pensar



historicamente. As habilidades de trabalho com fontes, dizem respeito ao domínio das técnicas para o manuseio com as fontes e as habilidades de expressão e comunicação, dizem respeito às técnicas de linguagem escrita, oral e gráfica.

A respeito da categorização das habilidades, a autora adverte que:

A divisão das habilidades de raciocínio em categorias não significa que seu desenvolvimento se realiza separadamente. Ao contrário, elas interagem, se completam e tornam-se gradativamente mais complexas conforme a faixa etária e o desenvolvimento cognitivo do educando. (RODRIGUE, 2001b, p. 5,)

A citação acima nos permite afirmar que a autora não só deixa evidente a sua opção pela pedagogia Genético-cognitiva, como a fundamenta com maestria.

Ao final do Manual, encontramos as respostas de todas as questões propostas, seguidas de sugestões de livros e revistas que podem ampliar o trabalho do professor.

Analisaremos, agora, a coerência existente entre o manual do professor e o livro do aluno.

O livro inicia-se com um texto que tem como título a seguinte indagação: “Por que um adolescente do terceiro milênio deve aprender História?” Nele aparecem algumas reflexões sobre a importância da História e as contribuições do livro para o estudo da disciplina. Expõe, também, as habilidades que devem ser desenvolvidas com o estudo da história: saber interpretar criticamente um documento escrito ou uma fotografia, conseguir analisar um gráfico ou um mapa, entender uma caricatura, relacionar datas e fatos em uma ordem cronológica, expor oralmente um assunto, criar um mural, produzir um texto, debater sobre um tema.

No entanto, observamos que a inadequação do texto ao conteúdo do livro e ao nível de cognição dos alunos pode provocar uma falta de interesse dos mesmos por sua leitura. Por exemplo, os argumentos utilizados pela autora para justificar a importância dos conhecimentos históricos são os mesmos da 5ª à 8ª série.

Percebemos ainda que grande parte desse texto destina-se de fato ao professor pois fala, numa linguagem bastante específica, da importância da História na “formação do pensamento crítico e analítico” do aluno, da história como um “conhecimento interdisciplinar” que “supõe o domínio de linguagens diferentes”, trata

ainda da “inter-relação” entre as várias áreas do conhecimento. Refere-se à história como um conhecimento que muda, alertando para a importância de se perceber que essa obra não esgota o conteúdo da disciplina. E, corroborando com essa idéia, coloca-se à disposição do aluno para aprofundamentos e complementação dos temas tratados, via correio eletrônico, além de chamar a atenção para as sugestões de livros, revistas e endereços eletrônicos que aparecem no fim de cada capítulo.

Abaixo destacamos um quadro com as unidades do livro.

<p style="text-align: center;"><b>Conheça o seu livro</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Unidade I – O estudo da História</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Unidade II – Nossa origem</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Unidade III – Antigüidade oriental</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Unidade IV – O mundo Grego</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Unidade V - O mundo Romano</b></p>
---

Quadro 4 - Unidades do Livro “ História em Documento: Imagem e Texto”

A partir da leitura do índice, observamos a opção por um ensino que respeita a cronologia dos acontecimentos históricos.

Na seção “Conheça seu livro”, o livro é apresentado como uma obra de História integrada que trabalha com uma multiplicidade de fontes: textos-base, documentos visuais e escritos.

Na seção “Abertura de unidade”, encontramos o título da unidade, os temas tratados, um mapa-múndi e uma linha de tempo que representa o recorte temporal dos acontecimentos históricos abordados na unidade.

Observa-se que o livro recorre a diferentes linguagens visuais e a diferentes portadores textuais, dando dinamicidade aos assuntos estudados. Na introdução dos capítulos, encontramos contos, mitos, relatos, entre outros. Segundo a autora da coleção, o objetivo é considerar “todo tipo de produção humana destinada aos mais diversos fins.” (RODRIGUE, 2001b, p. 12) Associado aos textos principais, encontramos ilustrações com obras de arte, mapas, edificações, leis, etc. estes

elementos correspondem às sugestões apresentadas no manual do professor.

As duas primeiras unidades do livro, destinado à 5ª série, trabalham, respectivamente, o conceito e a importância do estudo da História e a origem do homem.

Abaixo apresentamos o texto introdutório do segundo capítulo, intitulado “Quanto tempo o tempo tem”, que traz um escrito bíblico referente ao tema. Nota-se que ao trabalhar essa diversidade textual o professor necessita contextualizar o momento da escrita da obra na mesma medida em que deve relacioná-la ao momento vivido pelo aluno.

## CAPÍTULO 2

### *Quanto tempo o tempo tem?*

*Esta pergunta  
deixa muita  
gente confusa.*

*“Bem,  
depende...”.  
Depende do  
quê? Do  
momento em  
que se formou  
o Universo?  
Do início da  
vida no  
planeta? Do  
aparecimento  
do homem?  
Nas palavras  
de um antigo  
texto dos  
hebreus, o  
tempo é  
infinito e  
finito, é  
eternidade e  
momento.*

**U**ma geração passa, outra lhe sucede, enquanto a terra permanece para sempre. O sol se levanta, o sol se deita, apressando-se a voltar ao seu lugar para novamente tornar a nascer.  
(...)

Tudo tem seu tempo, o momento oportuno para todo propósito debaixo do sol.

Tempo de nascer,  
tempo de morrer;  
tempo de plantar,  
tempo de arrancar a planta.  
Tempo de matar,  
tempo de sarar;  
tempo de destruir,  
tempo de construir.  
Tempo de chorar,  
tempo de rir;  
tempo de gemer,  
tempo de bailar.  
Tempo de atirar pedras,  
tempo de recolher pedras;  
tempo de abraçar,  
tempo de se separar.  
Tempo de buscar,  
tempo de perder;  
tempo de guardar,  
tempo de jogar fora.  
Tempo de rasgar,  
tempo de costurar;  
tempo de calar,  
tempo de falar.  
Tempo de amar,  
tempo de odiar;  
tempo de guerra,  
tempo de paz.

Eclesiastes 1:4-5; 3:1-8.



Essa metodologia de apresentação pode motivar o diálogo, a troca de informações, a expressão do vivido e do pensado, possibilitando o desenvolvimento de habilidades como comparar, interpretar e analisar, possibilitando, assim, a construção de algumas habilidades de pensamento, de expressão e de comunicação proposta pelo manual do professor.

Na seqüência dos capítulos, aparece o texto principal, nele encontramos palavras assinaladas que são destacadas em um vocabulário no final da página, ação que coaduna com a idéia do respeito ao desenvolvimento cognitivo do aluno, proposta no manual do professor. Aparece também um texto lateral com questionamentos que, segundo a autora, ajudam o aluno a reter o conhecimento.

Como exemplo trazemos a atividade proposta pelo capítulo intitulado “Como as comunidades agrícolas se tornaram cidades?” que trata de temas como o nascimento do comércio, a especialização dos artesãos, o surgimento das cidades e de novas ocupações.

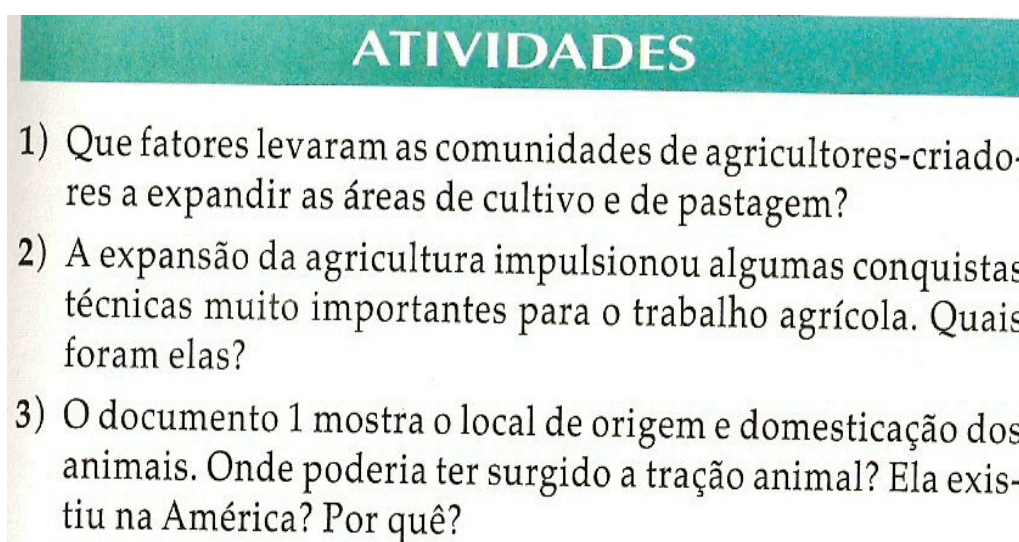


Figura 4 – Atividade – sétimo capítulo - livro “História em documento”  
FONTE: Rodrigue (2001a, p. 85)

Mais uma vez a atividade corresponde aos objetivos definidos no manual do professor, agora possibilitando o desenvolvimento de habilidades tais como ler imagem e localizar (habilidades de trabalho com fontes), identificar e observar (habilidades de pensamento).

Como síntese do capítulo são sugeridas, na seção denominada “Desafio”, atividades individuais e em grupo, nas quais os alunos podem sistematizar os conteúdos estudados. De acordo com o conteúdo tratado em cada capítulo, aparece, no seu final, uma relação de livros, revistas, DVDs, filmes e endereços eletrônicos que podem contribuir para a ampliação dos conhecimentos de alunos e professores.

Como exemplo trazemos um “Desafio” do capítulo 16, intitulado: “Com que povo os gregos se relacionavam?”.

## **D**esafios Desafios

### **1. TRABALHO EM GRUPO: PREPARAÇÃO FORA DA SALA DE AULA E APRESENTAÇÃO EM CLASSE. VAMOS FAZER UM PAINEL JORNALÍSTICO SOBRE O SÉCULO V A.C.**

Cada grupo ficará encarregado de um tema e deverá pesquisá-lo e transformá-lo em uma notícia jornalística (de televisão, rádio ou imprensa escrita). Os temas a serem pesquisados e apresentados são:

- a) Os etruscos: costumes e arte;
- b) As práticas de adivinhação dos etruscos;
- c) Os celtas: costumes e invenções;
- d) O comércio cartaginês;
- e) Disputas entre cartagineses, etruscos e gregos;
- f) As Guerras Médicas;
- g) A hegemonia ateniense e o apogeu da democracia.

Decida com o professor o tempo de apresentação de cada grupo, as regras do trabalho e se é preciso entregar algum relatório ou resumo. É importante que a apresentação do trabalho seja oral, mesmo para o grupo que optar por elaborar um jornal escrito.

Figura 5 – Atividade – décimo sexto capítulo - livro “História em documento”  
FONTE: Rodrigueu ( 2001a, p, 202)

Como orienta o manual do professor, este tipo de atividade possibilita o desenvolvimento de habilidades de raciocínio, em todas as suas categorias. Além de contribuir com o processo de socialização dos alunos e de estimular o intercâmbio entre o meio físico e o meio psicossocial, características marcantes da pedagogia Genético-cognitiva.

Tudo o que foi apresentado nos permite afirmar que a autora deixa evidente no manual do professor a teoria pedagógica que norteia a elaboração de sua obra.

Apresentaremos a seguir o que nos afirma a professora que fez uso dessa coleção.

A professora Rosa se mostrou interessada em nos atender, porém o seu tempo não nos permitiu um encontro demorado, tivemos que roubar alguns minutos do seu intervalo. Como ela não pode se ausentar da sala de aula, levou o questionário e as questões da entrevista para casa, devolvendo-os dias depois, todos cuidadosamente respondidos. No momento da entrega, no meio de uma de suas aulas em que os alunos assistiam a um documentário, nós trocamos algumas idéias em pé, no corredor da escola.

Rosa encontra-se na faixa etária de 31 a 40 anos, cursou a licenciatura plena em História, terminando-a em 1991. Quanto ao Guia do livro didático, afirma que as informações nele contidas são importantes, pois dão a dimensão de como os livros trabalham a História. No entanto, gostaria que ele contivesse mais detalhes sobre as obras publicadas. A professora participou da escolha da última coleção adotada pela escola e afirma que o tempo destinado para esse trabalho é insuficiente. Quando indagada acerca dos critérios que a levam a escolher o livro didático, responde que opta por aqueles que seguem os PCN, apresentam exercícios de qualidade e estão adequados ao projeto político-pedagógico da escola.

Rosa adota o livro didático em suas aulas “como meio de entender as questões significativas” e se encontra satisfeita com a obra escolhida, pois “explora o uso de releitura de imagens/documentos/gráficos/tabelas e mapas.” Explora também “textos de obras literárias e científicas, aborda e compara com questões atuais.” É um livro que trabalha de forma integrada os conteúdos de História do Brasil e Geral, privilegia a reflexão crítica e apresenta imagens e documentos que auxiliam a elaboração do conhecimento histórico.

Além da coleção “História em documento: imagem e texto”, Rosa gosta também dos livros da coleção “História temática”<sup>14</sup>, “devido à abordagem, aos textos e imagens selecionados nas obras, os quais permitem a construção de um conhecimento crítico.”

Abaixo apresentamos o texto redigido pela professora Rosa para responder as questões propostas na entrevista:

Acredito que o livro didático é um recurso importante para o trabalho do professor/aluno na Rede Pública de ensino municipal; porém eu não o vejo como meio principal e exclusivo de meu trabalho diário em sala de aula, porque depende muito do uso que é dado a esse livro. Colocando-me a posição de mediadora de conhecimentos que são questionáveis e somando-os à leitura de mundo que meus alunos trazem; o livro didático para mim funciona como MEIO, ou seja, uma fonte de pesquisa que se pode questionar, fazer uma nova leitura do que está proposto, comparar, analisar e buscar contrapontos com outras idéias. Caso fosse uma professora reprodutora de conhecimentos acabados e não questionáveis, então o livro didático funcionaria como FIM, ou seja, uma fonte de pesquisa dita como verdade absoluta, que não ampliaria os horizontes de meus alunos em nada. Quanto ao Manual do Professor, é onde encontramos a proposta metodológica e estrutural da coleção. Partindo desses pressupostos o professor, conforme sua linha de trabalho, vai adaptá-lo à realidade de seu aluno.

A professora Rosa considera o livro didático como um aliado do seu trabalho junto a outros materiais como filmes, documentários, revistas e jornais.

Assim como para a professora, para o Guia – 2005, a coleção “História em documento” possui uma adequada seleção de conteúdos, de fontes e de recursos didáticos no que diz respeito à aprendizagem dos conceitos históricos pela criança e pelo adolescente. Além de exercícios bem elaborados e criativos, outro ponto positivo apontado é o grande número de “estratégias que auxiliam o aluno a compreender sua realidade e a fazer a interligação entre passado e presente.” (GERBRIM, 2004, p. 53)

No que diz respeito à proposta metodológica, o Guia afirma que a coleção possibilita ao aluno a contextualização dos temas e conceitos estudados e a

---

<sup>14</sup> Esta coleção também faz parte da nossa amostra.

percepção de que a história é uma construção coletiva. O conceito de cultura, por exemplo é, segundo o Guia, entendido na “multiplicidade de suas manifestações a partir das diferentes experiências sociais no tempo”. (GERBRIM, 2004, p. 58)

Como exemplo do trabalho com esse conceito, apresentamos a atividade abaixo, sugerida no capítulo 8º, que trata da Mesopotâmia e é intitulado “Quem era o rei? Por que o povo obedecia às suas ordens?”.



DOC 3

### **Objetos preciosos para a nobreza**

▲ Os objetos de metal eram artigos de luxo e custavam caro. Jóias como estas foram encontradas nos túmulos reais: eram feitas de ouro, **lápiz-lazúli** e **cornalina**. Os utensílios dos nobres também eram feitos de metal, mas os pobres tinham de se contentar com peças de cerâmica ou recipientes de couro. *Por que os metais e as pedras eram caros?*

Figura 6 – Atividade – oitavo capítulo - livro “História em documento”  
FONTE: Rodrigue (2001a, p. 97)

A imagem acima representada vem corroborar com o Guia do livro didático quando afirma que “as ilustrações contribuem na leitura, compreensão e problematização dos temas tratados” .(GERBRIM, 2004, p. 58) No que se refere ao tema cultura, esse elemento gráfico torna-se bastante atraente, principalmente quando o trabalho é desenvolvido com alunos pré-adolescentes e adolescentes,



que, segundo a psicologia Genética, ainda não têm o pensamento formal desenvolvido.

O Manual do Professor dessa coleção é um recurso capaz de garantir a reflexão sobre o trabalho pedagógico e o processo de aprendizagem em História. Nele o professor encontra os fundamentos pedagógicos e as teorias históricas que, de forma coerente, dão suporte ao livro do aluno. Este último, por meio de sugestões criativas, contribui para o diálogo, a observação, o debate e a interpretação dos acontecimentos históricos.

## 4.2 Coleção “História e vida integrada”

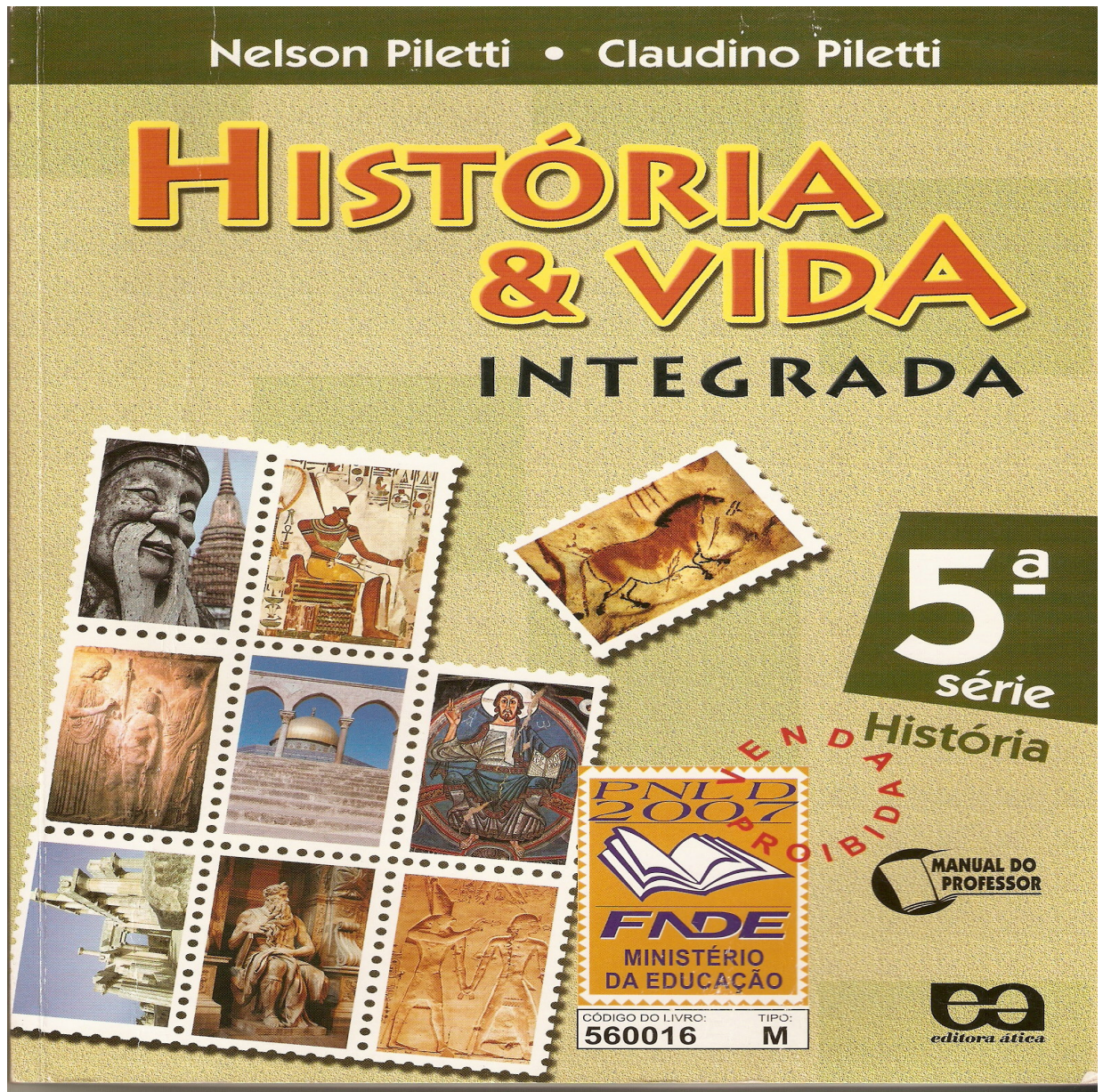


Figura 7 – Capa do livro “História e vida Integrada” (5ª série)

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História e vida integrada**: livro do professor (5ª série). São Paulo: Ática, 2002.

A coleção “História e vida Integrada” é organizada em quatro volumes, para cada um dos volumes aparece associado um manual do professor. Este por sua vez contém em todos os volumes as mesmas informações no que diz respeito a

pressupostos teóricos da coleção, metodologia, procedimentos didáticos, proposta de avaliação, sugestão de bibliografia para o professor, sugestão de material didático suplementar para o aluno (livros, filmes, *sites* na Internet, CD-ROMS), textos de reflexão para o professor e orientações para desenvolvimento das atividades. O elemento que vai diferenciar um manual do outro e o comentário acerca dos conteúdos específicos e das atividades a serem trabalhados em cada uma das séries de ensino.

O Manual por nós analisado acompanha o livro do aluno destinado a 5ª série do Ensino Fundamental. Logo na sua apresentação os autores afirmam que o manual é um instrumento valioso nas mãos do professor e que a sua leitura é o melhor caminho para iniciar o trabalho com o livro didático, pois, ai estão explicitadas, além das alternativas didáticas, as idéias que guiaram a elaboração do texto e das atividades. No entanto advertem que,

Outros caminhos podem e devem ser seguidos. O importante é que o aluno busque a realização delas [atividade] por meio da reflexão e com o seu próprio empenho. Não pode haver verdade absoluta imposta, mas pesquisa, investigação, procura e descoberta do conhecimento. (PILETTI, N.;PILETT C.I, 2002b, p. 3)

Em uma leitura inicial do manual fica evidente que seus autores consideram que o processo de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos escolares é algo que pressupõe a descoberta e a pesquisa por parte do aluno, associando-se às teorias que defendem a construção do conhecimento em detrimento de sua imposição. Nesse sentido, afirmam fazer uma opção por um ensino que possibilite a formação de “cidadãos dotados de uma visão crítica da realidade e de espírito participativo”. No que se refere à visão crítica esses autores são enfáticas quando dizem: “entendemos por visão crítica a capacidade de compreender os significados dos diversos acontecimentos do mundo contemporâneo e de tudo que se relaciona a eles.” (PILETTI, N.;PILETT C., 2002b, p. 4)

Quando se reportam ao papel do ensino de Historia consideram que esta disciplina, juntamente com as demais do currículo escolar, pode ter influência

decisiva na formação do cidadão. Percebemos o reconhecimento da importância dos conhecimentos trabalhados por outras disciplinas na formação desse aluno de visão crítica.

Em relação ao conceito de livro didático os autores asseveram que se trata de um recurso que por si só não possui os requisitos capazes de tornar o aluno um cidadão dotado de visão crítica. “Ele é, antes de tudo, um recurso didático que oferece elementos para a concretização dos objetivos propostos por professores, pais e alunos” (PILETTI, N.;PILETT C., 2002b, p. 5)

Observamos que a concepção apresentada supera a visão de livro didático como único recurso para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. No que se refere a sua importância para a realização dos objetivos definidos pela comunidade escolar, os autores parecem pressupor uma escola ideal onde professores, alunos e pais participem efetivamente da elaboração dos objetivos do processo de ensino e de aprendizagem. O que, como evidenciou a nossa pesquisa, é uma realidade ainda distante da maioria das escolas públicas brasileiras.

Num esforço para se aproximar das novas teorias que fundamentam a educação escolar e, especialmente, o ensino da história, os autores afirmam que “os assuntos de história geral são estudados com os assuntos de história do Brasil”, seguindo, dessa forma, os princípios da história integrada. O que se evidencia no próprio título da coleção.

No entanto, sentimos falta de uma discussão mais aprofundada sobre esse tema no manual do professor. Na parte destinada à metodologia os autores apresentam os conteúdos trabalhados em cada uma das séries de ensino e suas respectivas atividades. Destacam as imagens como fontes do conhecimento histórico, os mapas como importantes para a compreensão dos assuntos abordados e as mídias hoje disponíveis e os diversos portadores textuais como fontes de informações para reflexão, comparação e questionamentos. Propondo, assim, um trabalho com a contextualização dos temas apresentados, seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o segundo segmento do Ensino Fundamental. Esse documento considera a contextualização um dos pressupostos básicos para a seleção e organização dos conteúdos apresentados, sugerindo que

[...] o professor sistematize o mundo social em que ele e o aluno estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes [...] (BRASIL, 1997b, p)

Contextualizar, problematizar, avaliar o processo, interpretar o texto, elaborar conclusões, relacionar assuntos e elaborar conceitos históricos, interpretar textos e imagens, raciocinar, concluir, encontrar soluções, comparar são competências e habilidades consideradas importantes, pelos autores da obra ora analisada, para a formação do cidadão dotado de visão crítica.

No item “Sugestões de bibliografia adicional para o professor” os autores apresentam uma lista com obras que estão organizadas em três blocos: o primeiro, composto por obras de interesse didático-pedagógico; o segundo, por obras sobre o estudo e o ensino de história e o terceiro apresenta obras relacionadas aos assuntos tratados em cada um dos volumes.

No bloco da obras de interesse didático-pedagógico são apresentadas referências relativas ao construtivismo, à pedagogia de projetos, à avaliação da aprendizagem escolar, relacionadas à função social da escola, aos Parâmetros Curriculares Nacionais, à metodologia de ensino e às teorias psicogenéticas, com destaque para obras relacionadas à proposta teórica de Jean Piaget.

Constatamos ao longo de nosso trabalho que o manual do professor que acompanha o livro da 5ª série da coleção “História e vida integrada” apresenta-se como um dos que possuem uma grande variedade de conteúdo, tanto no que diz respeito aos aspectos didáticos e metodológicos como aos aspectos de conteúdo específico da disciplina História.

Desse modo a resposta à primeira questão que elaboramos para análise dos livros didáticos - o autor do livro didático deixa claro para o professor qual a teoria pedagógica que referencia a elaboração da sua obra? – pode ser respondida por nós com uma afirmação. Embora não esteja explicitamente apresentada percebemos que os autores tomaram como referência para elaboração do manual do professor a pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. Tanto no que se refere à

necessidade do aluno ganhar autonomia e socialização quanto no que diz respeito a uma formação crítica e participativa do aluno cidadão.

Resta-nos apresentar agora a análise por nós feita para responder as demais questões de pesquisa: qual a relação existente entre a teoria pedagógica apresentada pelo autor do livro didático e a distribuição dos conteúdos? Existe pertinência entre as atividades propostas no livro didático e a teoria pedagógica apresentada por seu autor? O professor, ao adotar a coleção, leva em consideração a proposta pedagógica do autor?

Os capítulos que compõem o livro da 5ª série da coleção “História e vida integrada” são assim denominados:

<b>Capítulo 1</b> Em busca do passado	<b>Capítulo 8</b> A vida no Egito antigo	<b>Capítulo 14</b> Os romanos
<b>Capítulo 2</b> A origem da humanidade	<b>Capítulo 9</b> Persas, fenícios e hebreus	<b>Capítulo 15</b> O Império Romano
<b>Capítulo 3</b> As primeiras histórias	<b>Capítulo 10</b> Um olhar sobre o Oriente: Índia e China	<b>Capítulo 16</b> Roma: cultura
<b>Capítulo 4</b> Os primeiros habitantes da América	<b>Capítulo 11</b> Os gregos	<b>Capítulo 17</b> A invasão do Império Romano do ocidente pelos povos germânicos
<b>Capítulo 5</b> Agricultura, vilas e cidades	<b>Capítulo 12</b> Esparta e Atenas	<b>Capítulo 18</b> O império Bizantino
<b>Capítulo 6</b> Mesopotâmia: terra entre rios	<b>Capítulo 13</b> A cultura grega	<b>Capítulo 19</b> O império Islâmico.
<b>Capítulo 7</b> O Egito antigo		

Quadro 5 - Capítulos do livro “História e vida integrada”.

Inicialmente, ao estudarmos o livro do aluno, encontramos os conteúdos organizados numa seqüência que toma como base a história cronológica. Quando adentramos no livro, observamos que essa seqüência é intercalada com temas que estão sendo considerados pela historiografia atual, o que condiz com os princípios da história integrada.

Como exemplo, temos o texto a seguir que trata da situação da mulher no final

do século XX e compõe o capítulo intitulado “A cultura grega”. Procurando contextualizar o conteúdo apresentado, os autores sugerem a partir da leitura do texto a elaboração de uma pesquisa na qual os alunos terão a oportunidade de observar, comparar e refletir sobre o papel da mulher na sociedade brasileira, além de socializar com a turma os conhecimentos adquiridos. Este tipo de atividade encontra-se em consonância com a pedagogia Crítico Social dos Conteúdos que advoga por uma educação escolar que socialize os conteúdos acumulados ao longo da história da humanidade, por meio de uma formação crítica do aluno.



## Nosso mundo hoje

### Mulher e poder: a que viemos?

Neste final do século XX, a situação das mulheres se transformou drasticamente. Hoje, em termos mundiais, somos quase a metade da População Economicamente Ativa. Em alguns países, as mulheres conseguiram uma boa participação no poder político. Na Finlândia, são cerca de 40% do Parlamento; nos EUA, cerca de 25%. Elas também são 41% de todos os empresários norte-americanos.

Já começa a haver, portanto, uma situação favorável para que as mulheres possam ter acesso a postos mais importantes nos níveis de decisão das diversas sociedades. O autoritarismo, a violência e a injustiça social e econômica são filhos das relações humanas de dominação presente, especialmente, na vida doméstica.

Enquanto a mãe tomar conta sozinha dos filhos, permanecerá sempre a relação dominante/dominado. Se o pai e a mãe dividirem os cuidados maternos, a criança perceberá uma relação mais democrática.

(Adaptado do jornal *Folha de S.Paulo*, 20/4/1999 — Texto de Rose Marie Muraro.)

Na Grécia Antiga, as mulheres tinham um papel bem definido: estavam proibidas, por exemplo, de participar da política e da administração da cidade; isso mesmo durante o auge da democracia ateniense. Em consequência, as mulheres acabavam excluídas da produção artística e intelectual.

Ao verificar a condição feminina na Grécia Antiga, é inevitável perguntarmos sobre o papel da mulher em nossa

própria sociedade. Embora nos últimos anos as atribuições da mulher no Brasil estejam mais diversificadas, a situação é de profunda desigualdade perante a condição masculina.

Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano, elaborado pela ONU (Organização das Nações Unidas), em 1998, a mulher ganha no Brasil, em média, 2/3 do salário pago ao homem e ocupa 6,7% das cadeiras do Legislativo. Dos cargos de gerência e administração, apenas 17% são ocupados por mulheres.

De modo geral, o exercício de funções como cuidar da casa e dos filhos ainda é atributo quase que exclusivo das mulheres.



Com a orientação de seu professor, faça uma pesquisa para saber como é a vida das mulheres no Brasil de hoje. Depois, observe os adultos de sua família e responda: Quais as atividades realizadas pelas mulheres de sua família? E pelos homens? Compare suas observações com os dados obtidos na pesquisa. As informações obtidas correspondem à sua realidade?



No final, participe com toda a classe de um debate sobre a condição feminina na sociedade brasileira.



## Fazendo a síntese

Com a orientação de seu professor e em grupo, monte um painel com ilustrações e fotos que apresentem os diferentes aspectos da sociedade grega na Antiguidade: cidade-estado, artes, arquitetura, religião, trabalho, vestimentas,

moradias, etc. Você pode reproduzir as imagens existentes neste capítulo e nos anteriores. Exponha o painel na sala de aula e explique-o para a classe.

Figura 8 – décimo terceiro capítulo- “Livro História e vida integrada”

FONTE: Pilleti, N; Pilleti, C. (p.112, 2002a).

Algumas atividades representam bem a preocupação dos autores com a contextualização e possibilitam ao aluno fazer uma relação entre acontecimentos do presente e acontecimentos do passado, pensar o tempo presente em uma perspectiva histórica e perceber que os acontecimentos históricos se dão de forma articulada com o contexto sócio-cultural.

Na seqüência apresentamos uma atividade do capítulo intitulado “A invasão do Império Romano do Ocidente pelos povos Germânicos” que exemplifica bem a percepção de que os acontecimentos históricos se dão de forma articulada.



Procure descobrir se na sua cidade existem pessoas que vieram de outros lugares. Faça uma entrevista com algumas para saber o motivo da mudança de cidade, estado ou país; como estão vivendo na cidade; como fazem para manter contato com amigos e parentes; como enfrentam a saudade da terra natal. Apresente o resultado de sua entrevista para a classe. Você pode pedir ao entrevistado que forneça fotos, documentos, vídeo, etc. para ilustrar a sua apresentação.

Figura 9 – Atividade – Décimo sétimo capítulo - “História e vida integrada”.

FONTE: Piletti, N; Piletti, C (2002a, p.145)

A atividade apresentada acima segue um texto denominado “Os novos bárbaros”, veiculado pela revista Veja. O referido texto trata das políticas adotadas por países europeus para barrar a entrada de estrangeiros, principalmente refugiados, em seus territórios.

A seção na qual a referida atividade está inserida é denominada “Nosso mundo hoje”. Segundo os autores, o objetivo desta seção é “estimular o aluno a trabalhar o tempo presente, em uma perspectiva histórica”. O ponto de partida é sempre uma notícia ou matéria veiculada por jornais e revistas. Possibilitando, dessa forma, que os conteúdos escolares sejam postos em confronto com os conteúdos elaborados na prática social, o que aproxima mais uma vez, a coleção ora analisada,



da pedagogia Crítico Social dos Conteúdos.

“Texto e contexto” é outra secção de atividades que compõe os capítulos do livro “História e vida integrada”. Segundo o manual do professor, esta secção é composta por três perguntas, a primeira trata especificamente do conteúdo do texto, a segunda relaciona esse conteúdo com o assunto do capítulo e a terceira estabelece relação com o cotidiano do aluno.

Como exemplo trazemos a atividade proposta no capítulo denominado “Em busca do passado”. O texto de referência para responder as questões propostas foi retirado do livro “Descobrimento e civilização” escrito por Janice Teodoro. Nele a autora faz uma relação entre a invenção do relógio e o crescimento das cidades.

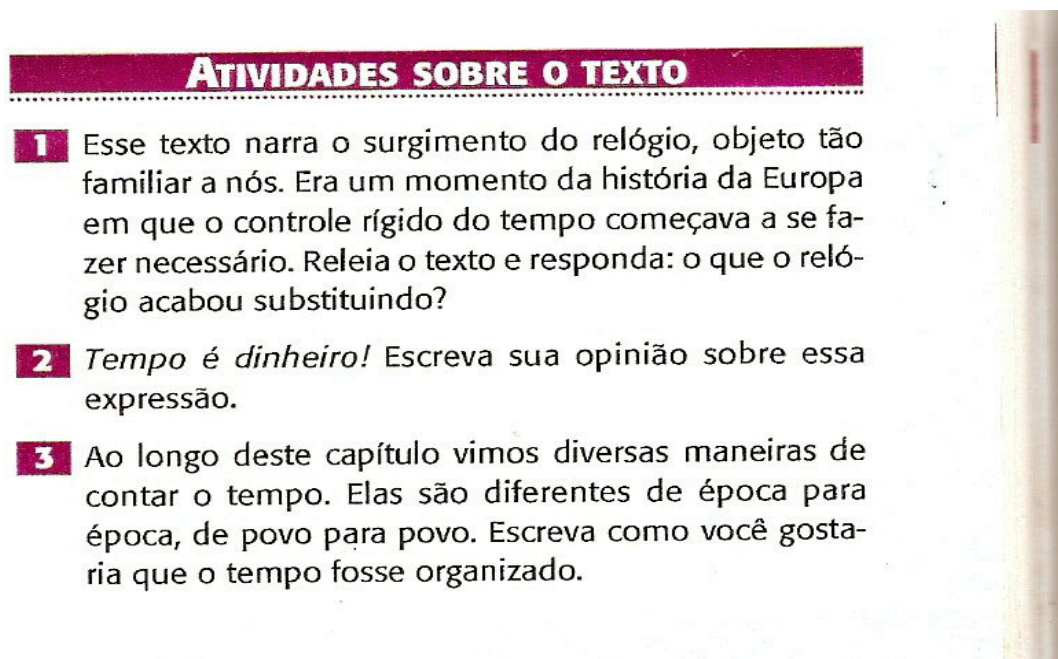


Figura 10: Atividade – primeiro capítulo – “Livro História e vida integrada” .

FONTE: Piletti, N; Piletti, C., (2002a, p.17)

Podemos observar que os objetivos definidos pelos autores e apresentados no manual do professor são possíveis de serem alcançados, na medida em que os alunos terão a oportunidade de, ao responder a essas questões, relacionar o texto lido ao conteúdo do capítulo e estabelecer relações entre o que está escrito e sua vida cotidiana.

Porém, assim como os conteúdos tradicionais são intercalados com conteúdos sugeridos pela historiografia atual, as atividades propostas possuem uma metodologia variada que, por vezes, quebra a coerência com o que está proposto no manual do professor.

As questões que apresentamos abaixo fazem parte do capítulo intitulado “Mesopotâmia: terra entre rios”. O texto de referência retirado da “Biblioteca de História Universal Life” relata os primeiros passos para o desenvolvimento da escrita na mesopotâmia.

### ATIVIDADES SOBRE O TEXTO

- 1** O que levou os sumérios a desenvolver a escrita?
- 2** Como eram os mais antigos exemplos do sumeriano escrito?
- 3** Em que consistia o sistema de escrita conhecido como cuneiforme?

Figura 11 - Atividade – sexto capítulo – “Livro História e vida integrada” .

FONTE: Piletti, N; Piletti, C., (2002a, p.54)

Neste caso, ao contrário do que propõe o manual do professor, as questões apresentadas limitam o aluno ao texto, impossibilitando a relação com o contexto vivido, restringindo-se a localização de informações no texto.

Em outro exemplo que compõe o mesmo núcleo de atividades, “Texto e contexto”, é possível observar esse mesmo aspecto, especialmente no que se refere a falta de contextualização.

O capítulo no qual a atividade que se segue está inserida tem como título “O Egito antigo”. Nele é apresentada a relação existente entre a sociedade egípcia antiga e o rio Nilo, o papel do Estado para essa sociedade e a periodização da

história egípcia até 715 a.c.

### ATIVIDADES SOBRE O TEXTO

- 1** Releia o texto e anote as idéias que considerar mais importantes.
- 2** Os egípcios levavam para o interior de seus túmulos objetos de uso pessoal. A partir das descobertas relatadas neste texto, tente descrever a vida dos donos desses túmulos.
- 3** Túmulos luxuosos ou covas simples: a forma de enterrar está relacionada à cultura de cada povo. Assim, a partir da leitura deste texto e também do capítulo, tente descrever como era a cultura dos egípcios.

Figura 12 - Atividade – sétimo capítulo – “Livro História e vida integrada” .

FONTE: Piletti, N.; Piletti, C., (2002a, p.61)

O texto de base para as questões acima foi retirado da revista Veja e tem como título “Descoberta a maior tumba do tempo dos faraós”. Mais uma vez, os objetivos propostos pelo manual do professor não poderão ser atingidos, tendo em vista que as questões são restritas ao texto indicado, inviabilizando uma reflexão.

De acordo com os autores as imagens que ilustram os capítulos têm a função de trazer ao conhecimento dos alunos “aspectos importantes da vida dos povos do passado”. Como exemplo trazemos a seguir uma imagem que compõe o capítulo denominado “A cultura grega”.



A origem do teatro está relacionada às festas religiosas. Os atores eram todos do sexo masculino e utilizavam máscaras, como essas da imagem, para representar.

Figura 13 - Ilustração – décimo terceiro capítulo – “Livro História e vida integrada” .

FONTE: Piletti, N; Piletti, C., (2002a, p.109)

Enfatizar que o estudo da história deve estar ligado à vida dos povos do passado, afirmar que o historiador estuda o passado da humanidade a partir de dados concretos e das coisas que existiram e são imutáveis e orientar para que os alunos façam as atividades propostas “sempre sob a orientação de seus professores”, são aspectos que distorcem a proposta apresentada pelo manual do professor e aproxima o livro a uma pedagogia Tradicional que privilegia a

linguagem escrita e apresenta os conteúdos de forma linear, seguido por exercícios com características bem mecânicas, sem significado fora do texto

Apresentamos a seguir o que pensa a professora Cláudia, a respeito do livro ora analisado

A professora Cláudia no período em que participou da nossa pesquisa lecionava História em 6 turmas do Ensino Fundamental, estava há 20 anos no exercício do magistério e encontrava-se na faixa etária de 31 a 40 anos. Ela concluiu o curso de Licenciatura em História em 1992.

Cláudia prontamente nos atendeu. Tivemos dois encontros pessoalmente e vários outros via Internet. Ela nos relatou que participou da seleção do livro didático adotado em sua escola e considera insuficiente o tempo destinado para esse fim. Quanto ao Guia do livro didático, ela o vê como importante, embora considere que este deveria ser menos resumido. No seu ponto de vista, esse deveria trazer mais detalhes sobre as obras, informações sobre os autores, explicações mais detalhadas sobre os livros e sobre sua avaliação. Para a professora um bom livro didático é aquele que apresenta temas diferentes em cada unidade, que se preocupa com o desenvolvimento de outras habilidades e conceitos históricos e não com questões de tempo. Um bom livro, afirma Cláudia, é também, aquele que privilegia a reflexão crítica.

Seguindo sua linha de pensamento a professora afirma que a importância do livro didático está em dar ao aluno a oportunidade de aprofundar o seu conhecimento extraclasse, servindo para que o mesmo possa confrontar os conhecimentos adquiridos e aperfeiçoar a leitura. O livro didático a ajuda no momento de preparar suas aulas, dando subsídios e exemplos de materiais metodológicos.

Claudia enriquece suas aulas com recortes de jornais, revistas, livros didáticos de outros autores, músicas, poemas, documentos e crônicas. Além de recursos audiovisuais e trabalhos cartográficos.

Importante se faz destacar que essa professora participou também do grupo de professores que trabalhou na reformulação do currículo de História para o segundo segmento das escolas municipais de Natal. Este grupo foi formado por seis professores e uma coordenadora pedagógica.

Ela desenvolve projetos com seus alunos dos quais dois foram selecionados para fazer parte do currículo pedagógico como incentivo à pesquisa e à leitura. Essa iniciativa da SME foi, segundo a professora, bastante positiva. “Foi à primeira vez que a secretaria Municipal decidiu ouvir a voz daqueles que estavam em sala de aula para elaborar um currículo coerente com a rede. Alguns professores têm referencial teórico o que auxiliou bastante a parte metodológica do documento.” (Depoimento feito por escrito).

Segundo a Professora Cláudia, o livro didático apareceu muitas vezes na discussão. Escolhemos vários livros para compor uma bibliografia “por entender que a realidade da rede é heterogênea e cada professor está apto a escolher o livro didático que mais pode auxiliar o seu trabalho em sala de aula.” Finalizando, assevera que é necessário que a História cumpra seu papel enquanto disciplina que proporcione ao aluno uma consciência crítica. Dessa forma considera o livro didático como “um conjunto de informações que podem ser questionadas, comparadas e assimiladas de várias formas.”

O depoimento acima transcrito representa o esforço que grande parte dos professores tem despendido em busca de um ensino que proporcione prazer e autonomia aos educandos.

No que se refere à coleção “História e vida integrada” afirma que a considera muito tradicionalista pois não é um livro atualizado, com ele o aluno só decora os assuntos trabalhados que culminam sempre com atividade “óbvias.” Essa afirmação vem, de certa forma, confirmar a análise feita por nós e apresentada anteriormente.

Já o Guia do Livro Didático-2005 a classifica como um livro que trabalha a história integrada. Para esse documento “as atividades e os exercícios são um dos pontos altos da obra, por seu caráter criativo e diversificado e por contribuir para a criação de situações propícias ao diálogo e ao debate em sala de aula” (GERBRIM, 2004, p.62). No que diz respeito ao projeto gráfico da coleção o Guia o considera diversificado, rico e atrativo, com uma variada seleção de imagens e documento.

Concluimos, pois, que a coleção “História e vida integrada” apresenta no manual do professor uma proposta que a aproxima principalmente da pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, ao propor um trabalho no qual os conteúdos escolares devam ser posto em confronto com os conteúdos elaborados na prática social. No entanto a elaboração de algumas atividades propostas no livro do aluno inviabiliza o

desenvolvimento de uma visão política dos conteúdos escolares, impede a elaboração de respostas subjetivas e de análise crítica, tratando o livro didático e o conhecimento histórico como elementos conclusivos, fechados. Aproximando-se, muito mais, dos princípios da Pedagogia Tradicional.

### 4.3 Coleção “O jogo da História”

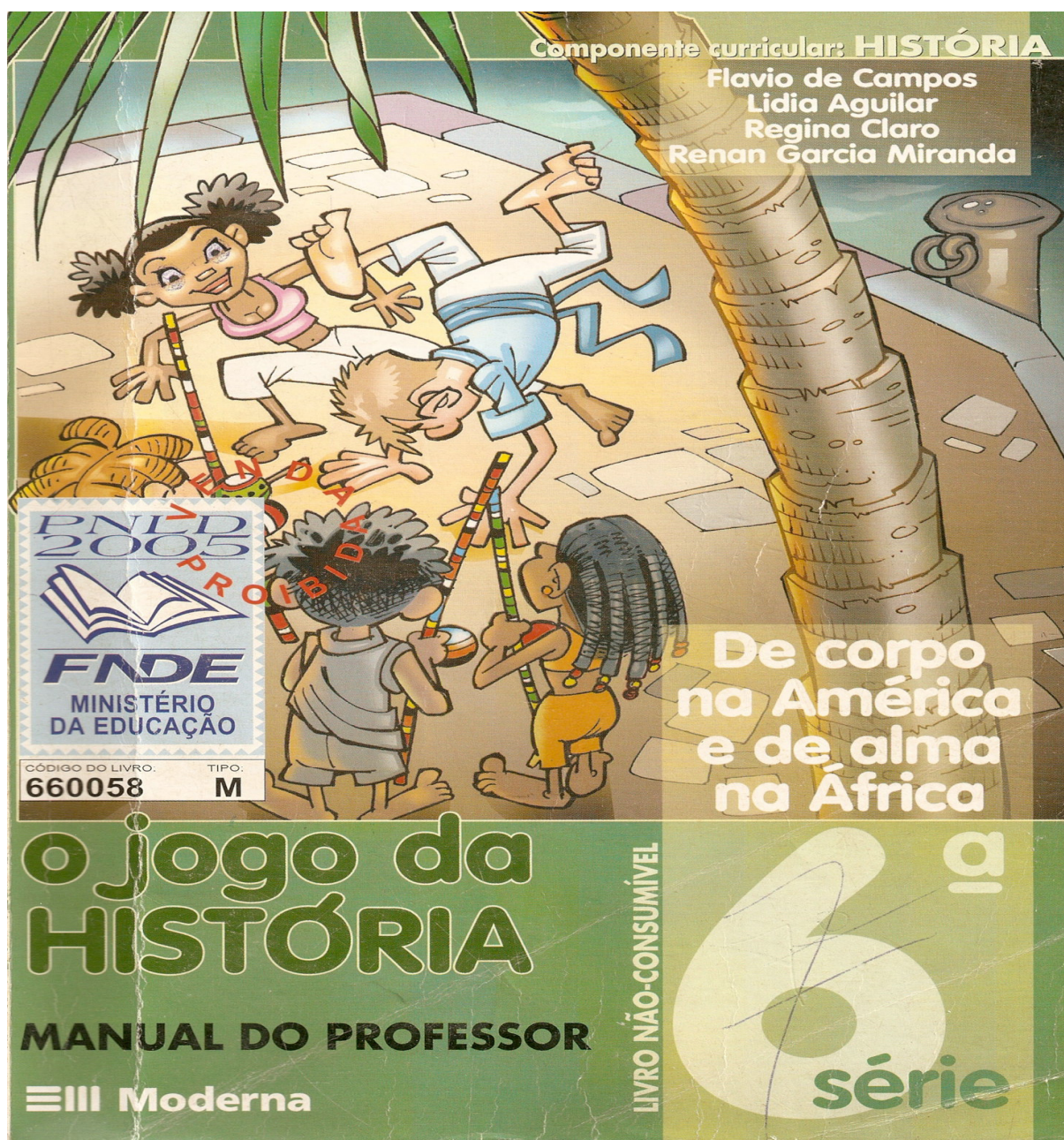


Figura 14 – Capa do livro “O jogo da História: De corpo na América e da alma na África.”

CAMPOS, Flávio de et al. **O jogo da história**. (6ª série) São Paulo: Moderna, 2002. (Manual do professor)

Para a análise dessa coleção utilizamos o Manual do professor e o Livro do aluno destinado a 6ª série. O manual está dividido em 5(cinco) partes: apresentação, estrutura da coleção, abrindo o jogo, respostas dos exercícios, textos complementares. Para compor o nosso trabalho, selecionamos o manual do



professor destinado a 6ª série do Ensino Fundamental.

Sua apresentação está subdividida em dois tópicos: “Uma coleção temático-cronológica” e “Um impulso lúdico para o ensino da História”.

No primeiro tópico, os autores colocam que a coleção se propõe a trabalhar com uma multiplicidade de tempo e de espaços, rompendo uma visão eurocêntrica dos acontecimentos históricos e centrando maior atenção aos continentes africano e asiático, sem, contudo, negligenciar “o entendimento dos processos históricos vivenciados no continente europeu”. (CAMPOS et al, 2002b, p.3)

Como exemplo dessa proposta, recorreremos ao capítulo 9 (nove), que tem como título “A liberdade é negra”, e trata dos movimentos de libertação de escravos ocorridos nas Américas, em especial no Haiti e no Brasil.

Cristóvão Colombo, quando chegou ao Novo Mundo, após aportar na ilha de São Salvador, seguiu para uma grande ilha que os nativos chamavam de Haiti (montanha) para procurar ouro. A ilha foi rebatizada com o nome de Hispaniola pelos espanhóis, que chamaram de Santo Domingo a cidade que abrigava a sede administrativa da colônia. Mas os franceses também disputavam o controle da ilha. Em 1697, por meio de um acordo entre franceses e espanhóis, ela foi dividida. Os espanhóis ficaram com a parte oriental, atual República Dominicana. Os franceses ficaram com a ocidental, batizando-a Índias Ocidentais de São Domingos. A colônia tinha uma produção que era sustentada pelo trabalho de centenas de milhares de escravos vindos da África.

Em 1791, os escravos se revoltaram e iniciaram uma luta que durou doze anos. Derrotaram os fazendeiros brancos, os soldados brancos franceses, os invasores brancos espanhóis e ingleses. A vitória resultou na independência e estabelecimento do Estado Negro do Haiti, em 1804.

Os vitoriosos prestaram uma homenagem aos primeiros habitantes da ilha.

Figura 15 – Atividade - nono capítulo - livro “O jogo da História”

Fonte: Campos et al (2002a, p. 151)

Podemos observar que o texto acima, embora superficial, possibilita ao professor estabelecer uma relação entre os acontecimentos históricos americanos e os acontecimentos históricos europeus, vividos num mesmo recorte de tempo.

A organização dos conteúdos escolares da coleção ora analisada parte, segundo seus autores, “das impressões sobre o presente”, da recuperação do repertório inicial dos alunos, relacionando-o com o passado, estimulando questionamentos e retornando ao presente. O fragmento do capítulo 11(onze),

intitulado “Black is beautiful”, que trata especialmente da segregação racial na Alemanha, nos Estados Unidos e no Brasil, apresenta-nos uma possibilidade para essa relação.

Na seção “Quebra cabeça” , é apresentada aos leitores uma lista com 136 diferentes definições de como os brasileiros se classificam a partir de sua cor, coletadas pelos pesquisadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 1976.

*Quebra-cabeça*

1. Em 1976, o IBGE realizou no Brasil uma pesquisa em que os entrevistados deveriam responder sobre sua cor. Os pesquisadores obtiveram 136 definições diferentes, apresentadas no quadro a seguir.

1. Acastanhada	47. Clarinha	93. Morena-escura
2. Agalegada	48. Cobre	94. Morena-fechada
3. Alva	49. Corada	95. Morenã
4. Alva-escura	50. Cor-de-café	96. Morena-parda
5. Alvarenta	51. Cor-de-canela	97. Morena-roxa
6. Alvarinta	52. Cor-de-cuia	98. *
7. Alva-rosada	53. Cor-de-leite	99. *
8. Alvinha	54. Cor-de-ouro	100. Moreninha
9. Amarela	55. Cor-de-rosa	101. Mulata
10. Amarelada	56. Cor-firme	102. Mulatinha
11. Amarela-queimada	57. Crioula	103. Negra
12. Amarelosa	58. Encerada	104. Negrota
13. Amorenada	59. Enxofrada	105. Pálita
14. Avermelhada	60. Esbranquecimento	106. Paraíba
15. Azul	61. Escura	107. Parda
16. Azul-marinho	62. Escurinha	108. Parda-clara
17. Baiano	63. Fogoió	109. Parda-morena
18. Bem-branca	64. Galega	110. Parda-preta
19. Bem-clara	65. Galegada	111. Polaca
20. Bem-morena	66. Jambo	112. Pouco-clara
21. Branca	67. Laranja	113. Pouco-morena
22. Branca-avermelhada	68. Lilás	114. Pretinha
23. Branca-melada	69. Loira	115. Puxa-para-branca
24. Branca-morena	70. Loira-clara	116. Quase-negra
25. Branca-pálida	71. Loura	117. Queimada
26. Branca-queimada	72. Lourinha	118. Queimada-de-praia
27. Branca-sardenta	73. Malaia	119. Queimada-de-sol
28. Branca-suja	74. Marinheira	120. Regular
29. Branquiça	75. Marrom	121. Retinta
30. Branquinha	76. Meio-amarela	122. Rosa
31. Bronze	77. Meio-branca	123. Rosada
32. Bronzeada	78. Meio-morena	124. Rosa-queimada
33. Bugrezinha-escura	79. Meio-preta	125. Roxa
34. Burro-quando-fogue	80. Melada	126. Ruiua
35. Cabocla	81. Mestiça	127. Russo
36. Cabo-verde	82. Miscigenação	128. Sapecada
37. Café	83. Mista	129. Sarará
38. Café-com-leite	84. Morena	130. Saraúba
39. Canela	85. Morena-bem-chegada	131. Tostada
40. Canelada	86. Morena-bronzeada	132. Trigo
41. Cardão	87. Morena-canelada	133. Trigueira
42. Castanha	88. Morena-castanha	134. Turva
43. Castanha-clara	89. Morena-clara	135. Verde
44. Castanha-escura	90. Morena-cor-de-canela	136. Vermelha
45. Chocolate	91. Morena-jambo	
46. Clara	92. Morenada	

\*Não constam na fonte original.

SCHWARCZ, Lilia e REIS, Leticia Vidor de Sousa. *Negras imagens*. São Paulo, Edusp / Estação Ciência, 1996. p. 172.

Para responder em grupos:

- Na sua opinião, por que os entrevistados deram tantas respostas diferentes?
- O IBGE, em seus questionários, prevê cinco possibilidades de cor para o povo brasileiro: branca; negra; indígena; amarela; parda. A cor parda inclui

todos os não-brancos que não sejam negros, amarelos ou índios. Como vocês se definem?

- É difícil para o brasileiro definir sua cor? Por quê?
- Por que existe a preocupação em definir a cor em si, e não a origem étnica das pessoas?

Figura 16 - Atividade – décimo primeiro capítulo - livro “O jogo da História”.

Fonte: Campos et al (2002a, p. 218-219)

Nesta atividade está de fato implícita a possibilidade de se fazer uma relação entre os acontecimentos históricos do passado, como o Nazismo e a Guerra da Secessão nos Estados Unidos, com o presente, em que ainda predomina o preconceito racial. Esse princípio didático oferece ao aluno um movimento intelectual que amplia sua visão de mundo, levando-o a uma reflexão e a um questionamento acerca dos acontecimentos históricos no passado e no presente.

No entanto, o que podemos observar na estrutura dos capítulos é que o enredo que motivou a apresentação do livro limita-se, em grande parte, aos títulos das seções e das atividades propostas.

O segundo tópico da apresentação do Manual do Professor, “Um impulso lúdico para o ensino da História”, afirma que é “necessário identificar elementos especiais (...) que se estabeleçam como canais de comunicação entre o universo infantil e o universo adulto.” (Campos et al 2002b, p.3) E, para os autores do livro, no contexto da educação escolar o elemento lúdico se constitui em um canal privilegiado. Articular jogos, brincadeiras e história é aliar habilidades instrumentais e competências cognitivas do jogo aos da reflexão, é apresentar a história viva simultaneamente à compreensão do exercício lúdico.

Como exemplo, apresentamos a atividade abaixo, que compõe o capítulo 5 (cinco) intitulado “Do levante ao poente”. Nesse capítulo, são trabalhados os aspectos econômico, social e religioso do ocidente e do oriente, através das palavras dos diversos líderes religiosos. Para os autores da obra agora analisada, o jogo possibilita ao estudante vivenciar, dentre outras coisas, regras, princípios éticos e participação política que são úteis para a compreensão do processo de formação da cidadania no Brasil e no mundo. Além de oferecer a possibilidade da construção de conceitos.

No entanto, acreditamos que atividades como essa abaixo apresentada, por vezes negligenciam a capacidade cognitiva dos alunos e simplificam os contextos e acontecimentos históricos que são importantes para o processo de escolarização.

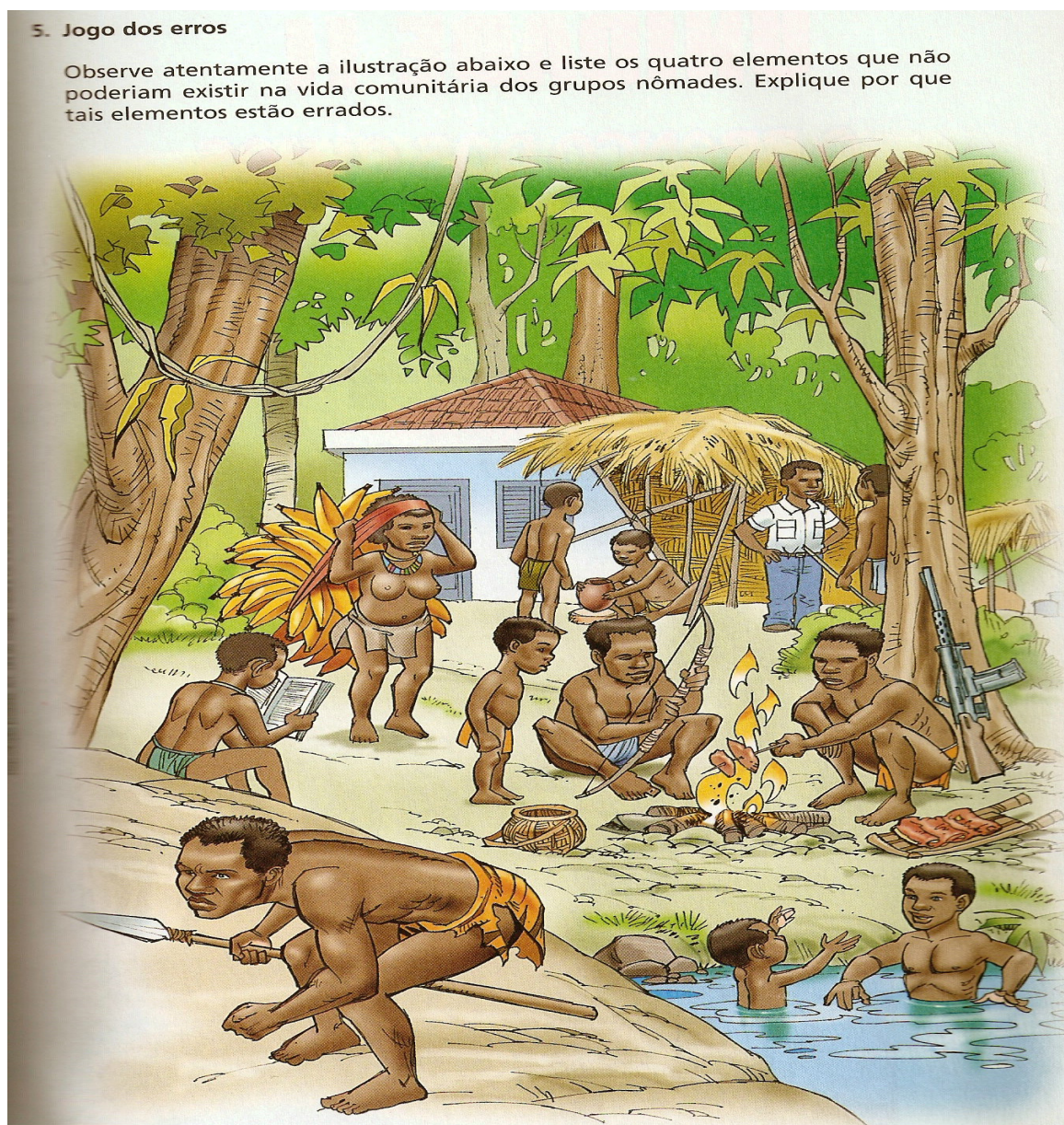


Figura 17 – Atividade - quinto capítulo - livro “O jogo da História”.

FONTE: Campos et all (2002b, p.87)

A segunda parte do Manual do Professor, intitulada “Estrutura e funcionamento da coleção” é, segundo a nossa visão, indispensável para quem pretende trabalhar com “O jogo da história”. Nela encontramos a explicação de como estão estruturados os capítulos e, principalmente, as orientações referentes aos temas escolhidos pelos autores que, na maioria das vezes, são de conhecimento do grande público, porém nem sempre na profundidade requerida para o desenvolvimento de um trabalho didático-pedagógico.

Para a 5ª série, o recorte contempla o futebol; para a 6ª série, a capoeira; para

a 7ª série, os Jogos Olímpicos e para 8ª série, o teatro.

Centraremos nossa atenção no livro da 6ª série por ter sido este o escolhido para composição deste trabalho, como já havíamos mencionado anteriormente.

Segundo os autores da coleção, a capoeira foi escolhida por possibilitar uma discussão sobre a escravidão do negro africano na América. Dessa forma, seus cantos e ritmos são tomados como elementos organizadores dos capítulos.

Na seção “Senta que lá vem a história” são apresentados textos básicos seguidos de atividades que, segundo os autores, “visam aprimorar a capacidade de observação, análise, problematização e crítica”. (Campos et al 2002b, p.6)

Ao final de cada capítulo, o livro apresenta uma seção de atividades que na 6ª série é denominada de “Rabo de arraia” e “Vaca amarela”. Nestas são propostas leitura silenciosa de textos e imagens e a elaboração de linhas de tempo.

As unidades são concluídas com a apresentação de uma seção denominada “Quebra-cabeça” na qual encontramos atividades<sup>15</sup> que buscam, através da ludicidade, fazer uma síntese daquilo que foi estudado.

Ao final do volume, é apresentada uma bibliografia e um índice remissivo. A bibliografia apresenta uma relação de livros que podem ajudar tanto aos professores como aos alunos na ampliação dos conhecimentos apresentados na obra.

Na terceira parte do Manual do Professor, denominada “Abrindo o jogo”, o livro apresenta os conteúdos conceituais, as competências cognitivas e as habilidades instrumentais. Mostra, também, os conteúdos atitudinais e os jogos e brincadeiras afro-brasileiras.

Podemos observar que os autores do livro tomaram como referência os princípios pedagógicos que indicam a possibilidade de se desenvolver competências na escola. Embora não esteja claramente definido o que os autores estão chamando de competências cognitivas e de habilidades instrumentais, já que ambas fazem parte de um mesmo quadro.

A quarta parte do Manual do Professor, intitulada “Respostas dos exercícios”, inicia com uma explicação dos autores no que diz respeito à relação da capoeira

---

<sup>15</sup> Um modelo dessas atividades já foi por nós apresentado na página 70 .

com a estruturação do livro. Em cada capítulo, encontramos comentários para o professor acerca dos conteúdos trabalhados, indicação de filmes, referências bibliográficas, as respostas dos exercícios e sugestões de sítios na Internet.

Na quinta e última parte do manual, encontramos uma seqüência de textos que se referem à tradição oral e ao estudo do documento.

Seus autores propõem a associação da abordagem temática a uma organização cronológica. Os livros das 5ª e 6ª séries estão estruturados a partir do eixo denominado *relações sociais de trabalho*, e os da 7ª e 8ª séries a partir do eixo *movimentos sociais*. Para retratar a análise que fizemos dessa coleção, trazemos como exemplo o livro destinado à 6ª série, que tem como subtítulos “De corpo na América e de alma da África”. Este volume, assim como os demais dessa coleção, está organizado em três unidades, a primeira composta por 8 capítulos e a segunda e a terceira por três capítulos cada uma.

A seguir apresentamos o sumário do livro a partir do qual exporemos nossa análise. Esse sumário nos indica a opção feita pelos autores em trabalhar a história desvinculada de uma visão eurocêntrica. Ao contrário dos demais livros analisados, privilegia as temáticas históricas da África e da América, através da inserção de elementos lúdicos que dão nome aos capítulos do livro.

<b>Sumário</b>	
<p><b>UNIDADE I</b></p> <p><b>MAMA ÁFRICA</b></p> <p><b>Capítulo 1</b></p> <p><b>Caça ao tesouro</b></p> <p>Origem da capoeira. Riquezas da África.</p> <p><b>Capítulo 2</b></p> <p><b>O jogo da memória</b></p> <p>Etnias e línguas africanas. Pigmeus. Divisão sexual do trabalho. Cultura oral.</p> <p><b>Capítulo 3</b></p> <p><b>O mapa da mina</b></p> <p>Egito antigo. Sistema de castas. Politeísmo e monoteísmo.</p> <p>Semitas: judaísmo e islamismo.</p> <p><b>Capítulo 4</b></p> <p><b>Nem tudo que reluz é ouro</b></p> <p>Expansão islâmica. Reinos e impérios subsaarianos.</p> <p>Circuitos mercantis africanos.</p> <p><b>Capítulo 5</b></p> <p><b>Do levante ao poente</b></p> <p>Alcorão e mil e uma noites. Conquistas da Península Ibérica.</p> <p>A reconquista cristã.</p> <p><b>Quebra-cabeça</b></p> <p><b>UNIDADE II</b></p> <p><b>O BRANCO DOS OLHOS</b></p> <p><b>Capítulo 6</b></p> <p><b>Bico calado, muito cuidado, que o branco vem aí...</b></p> <p>O périplo africano. Tráfico e escravidão.</p>	<p><b>Capítulo 7</b></p> <p><b>Jogo de branco</b></p> <p>Disciplina e escravidão. Antigo Sistema Colonial.</p> <p><i>Planatation</i> escravista.</p> <p><b>Capítulo 8</b></p> <p><b>Na senzala, uma flor</b></p> <p>Famílias e escravos. Escravos urbanos e escravos domésticos. Quilombos. Formas de resistência à escravidão</p> <p><b>Quebra-cabeça</b></p> <p><b>UNIDADE III</b></p> <p><b>VOZES DA ÁFRICA</b></p> <p><b>Capítulo 9</b></p> <p><b>A liberdade e negra</b></p> <p>Revolução do Haiti. Revoltas de escravos. Movimento abolicionista.</p> <p><b>Capítulo 10</b></p> <p><b>Das tripas coração</b></p> <p>A conferência de Berlim e a partilha da África. Colonialismo português. África do Sul e segregação racial.</p> <p><b>Capítulo 11</b></p> <p><b><i>Black is beautiful</i></b></p> <p>Racismo nos Estados Unidos da América. Reforma protestante. Direitos civis. Candomblé. Descolonização da África.</p> <p><b>Quebra-cabeça</b></p> <p><b>Bibliografia</b></p>

Quadro 6 – Sumário do Livro “O jogo da História”

FONTE: Campos et al (2002b, p. 5)

A estrutura do sumário é a mesma para todos os livros, sendo as atividades lúdicas que nomeiam alguns capítulos selecionadas de acordo com as características da faixa etária dos leitores a que se destinam.

A coleção ora analisada fundamenta-se numa pedagogia que considera a necessidade de se trabalhar os conteúdos escolares a partir de temas que motivem os alunos para a aprendizagem desses conteúdos.

Essa organização dos conteúdos escolares nos remete aos princípios orientados por Dewey (1859-1952), que considera ser importante ao educador descobrir os verdadeiros interesses da criança para, a partir deles, sistematizar o seu fazer. Só assim, o valor da educação escolar seria percebido, aceito e valorizado pelos educandos.

Na breve apresentação do livro, os autores colocam a capoeira como tema central, a partir do qual os caminhos da história serão percorridos. Para o livro, a capoeira é a luta que travamos contra preconceitos e contra o esquecimento da história das lutas sociais.

Cada capítulo inicia-se com uma atividade a partir da qual se desenvolve o enredo<sup>16</sup> que servirá de mote para a apresentação e discussão dos conhecimentos históricos.

O capítulo primeiro, intitulado “Mama África”, trabalha a origem da capoeira e as riquezas da África. Observamos que os autores fazem um recorte da cultura africana, selecionando a capoeira como representativa dessa região. Apresentam cantos que são executados em rodas de capoeira e exemplificam, através do desenho, como são os passos desse jogo/dança/luta.

Acreditamos que trabalhar a história a partir de um elemento tão específico pressupõe disponibilidade por parte do professor, principalmente daqueles que não possuem conhecimento suficiente sobre o recorte feito pelos autores.

Observamos, pois, que a intenção dos autores é tornar real a história de um povo - sua cultura, sua diversidade, suas riquezas, suas necessidades-, ou de um continente, que não partilha o mesmo espaço geográfico dos leitores do livro. Nessa perspectiva, tentam, através da narrativa, envolver os alunos na busca do conhecimento histórico.

A seguir trazemos, como exemplo, uma atividade que compõe o capítulo primeiro denominado “Caça ao tesouro”.

---

<sup>16</sup> No caso do livro da 6ª série, o enredo apresenta a história do Mestre Pastinha, baiano que se dedicou à divulgação e preservação da capoeira.





1. Como é a África? Elabore uma lista das informações que você possui sobre esse continente.
2. O que é a ginga para o capoeira? Qual seu significado? Qual a origem da palavra ginga? Você tem ginga?
3. Você conhece o significado da palavra “diversidade”? Se necessário, consulte um dicionário.
4. O Brasil é um país com diversidade? Justifique sua resposta, citando exemplos.
5. Quais eram os tesouros extraídos do continente africano?
6. “Antes de chegar à África, Pastinha já havia se reconhecido como um descendente de africanos.” Explique o que você entendeu dessa frase extraída do capítulo.

Figura 18 - Atividade - primeira unidade - livro “O jogo da História”

Fonte: Campos et al (2002b, p. 21)

Esse modelo de atividade, denominada de “Tá ligado?” Aparece em todos os capítulos do livro. Podemos observar que as questões 4 e 5 solicitam do aluno uma reflexão pessoal. As demais solicitam apenas a fixação daquilo que está posto nos textos que antecedem a questão e servem de referência para o aluno.

Embora não esteja explícito no manual do professor, relacionamos a obra “O jogo da história” a Pedagogia Escolanovista para a qual os conteúdos devem estar subordinados aos interesses do aluno.

Vejamos qual a percepção do professor que adota essa obra no seu cotidiano escolar.

O professor Lucas foi muito solícito e gentil ao nos receber na escola. Como ele dispunha de um tempo livre, deixou-nos à vontade para marcarmos um lugar adequado para a entrevista. Combinamos e na hora marcada ele estava presente. De acordo com a nossa solicitação, respondeu o questionário e autorizou a gravação da entrevista.

Lucas encontra-se na faixa etária entre 21 e 30 anos, foi licenciado em História em 1990 e em 1994 fez uma especialização. Ensinava, na época da nossa

entrevista, em 4 (quatro) 6ª séries e 2(duas) 7ª séries.

Para Lucas um bom livro didático é aquele que apresenta temas diferentes em cada unidade; que traz muitas datas e fatos; que trabalha as questões de tempo de forma simultânea e integrada a vários espaços; trabalha de forma integrada os conteúdos de História do Brasil e Geral; preocupa-se com o desenvolvimento de outras habilidades e conceitos históricos e não com questões de tempo; apresenta imagens e documentos que comprovem as afirmações do autor; aborda as questões históricas na perspectiva do cotidiano e da cultura; apresenta imagens e documentos que auxiliem a compreensão do texto e a elaboração do conhecimento histórico; apresenta imagens e documentos que ilustram o texto e privilegia a reflexão crítica.

O professor utiliza o livro didático em suas aulas da semana intercalando com outros textos e aponta que os melhores livros didáticos por ele utilizados até o momento fazem parte de uma coleção elaborada pelo professor Gilberto Cotrin. Afirmo também que conhece a avaliação feita pelo MEC e que já leu o Guia do livro didático. Para ele, este documento auxilia o professor na escolha dos livros didáticos, pois aborda questões importantes dos livros, dando a dimensão de como estes trabalham a história.

O professor afirmou ainda que consegue entender as informações que o Guia traz sobre o livro didático e que gostaria de ver mais informações sobre os autores, explicações mais detalhadas sobre os livros e explicações de como foram avaliados.

Sobre a coleção “O jogo da História”, o professor exclamou que não se considera satisfeito com o seu uso, porque se trata de uma obra que confunde “a cabeça” dos alunos por não seguir uma “linha” na disposição dos conteúdos. Além do mais sugere jogos que nem sempre são do conhecimento dos professores e dos alunos.

O Professor Lucas adota os seguintes critérios para fazer a escolha do livro didático: a apresentação do Guia, o conhecimento da obra em anos anteriores, a recomendação por outro professor e o fato de seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O professor esclareceu que a escolha do livro didático foi feita pelos professores da área em um local fora da escola, sob a orientação da Secretaria Municipal de Educação - SME. Cada escola enviou um professor, normalmente aquele que tinha mais disponibilidade de tempo.

Embora não tenha sido ele quem participou da reunião para escolha do livro didático, Lucas afirma que, na maioria das vezes, os professores são convocados e comparecem para essa atividade. No entanto, o problema é que às vezes a SME determina um prazo muito curto, deixando pouco tempo para a análise. Às vezes, nem o Guia é disponibilizado para o professor pela direção escolar.

Algumas escolas não dão ao profissional a oportunidade de conhecer o Guia com antecedência, de levar para casa e observar com mais tranquilidade. Normalmente é tudo “em cima da hora”. Além disso, diz Lucas, tem “o jogo das editoras, um absurdo”.

Segundo o Guia do PNLD – 2005, a coleção ora analisada possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades que levam o aluno a ter uma atitude crítica diante da história. A organização dos conteúdos a partir do elemento lúdico procura estabelecer uma relação entre o conhecimento prévio do estudante, os acontecimentos do passado, o questionamento desses acontecimentos e o presente vivido.

A obra, afirma o Guia, apresenta coerência entre sua elaboração e os pressupostos metodológicos apresentados. “No entanto, algumas atividades são de difícil execução e muitas vezes faltam elementos que orientem sua realização”. (GERBRIM, 2004, p. 145) Esta mesma análise foi feita pelo professor que utiliza a coleção.

Segundo Lucas, a coleção “O jogo da História” é nova nesse segmento, pois trabalha com um tema envolvendo assuntos diversos, através dos quais os autores procuram quebrar a parte linear do ensino da história. Contudo, sugerem jogos e brincadeiras que não fazem parte do repertório de professores e alunos, dificultando a execução das atividades propostas.

Na seqüência, apresentamos a lista de sugestões de brincadeiras que aparece no manual do professor.

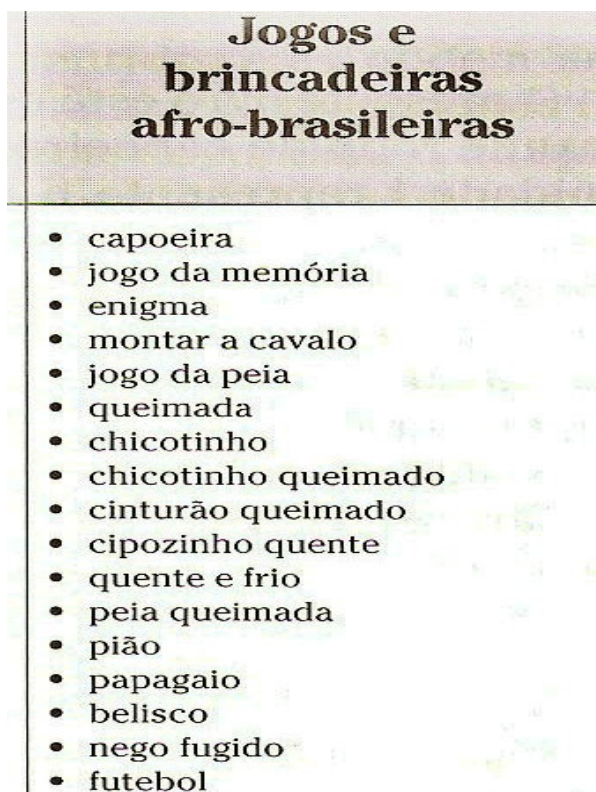


Figura 19 – Sugestões de brincadeiras - livro “O jogo da História”.

Fonte: Campos et al,(2002a, p.7)

De fato, podemos observar que algumas brincadeiras podem não ser conhecidas por todos os leitores, pois, de acordo com a região, as denominações e as regras das brincadeiras e dos jogos mudam, porque fazem parte da cultura popular que representa a especificidade de uma dada localidade, de um determinado povo, promovendo a diversidade característica de um país com as dimensões do Brasil.

Segundo o Guia, outros problemas são apresentados pela coleção, um deles se refere ao tratamento das imagens, que, muitas vezes, aparecem sem referências. Outro problema se refere à presença de textos com elevado grau de complexidade, que se tornam de difícil entendimento para os alunos do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que, através das atividades lúdicas, simplificam

conceitos como trabalho, história, tempo e natureza.

No tocante a organização da coleção, o professor, assim como o Guia, afirma que a forma como a coleção está organizada traz freqüentemente problemas para o aluno entender e relacionar determinados conhecimentos. O livro simplifica alguns conteúdos na mesma medida em que apresenta textos que são de difícil compreensão.

Tanto o professor como o Guia afirmam que as sugestões das atividades lúdicas tornam-se, na maioria das vezes, artificiais, pois simplificam os conteúdos específicos da disciplina. Desse modo, consideramos importante que o significado da atividade lúdica, no processo de sistematização escolar, seja compreendido e clarificado pelo manual do professor.

A esse respeito, Leontiev (1988, p. 142) afirma que:

[...] para analisar a atividade lúdica concreta da criança é necessário penetrar sua psicologia verdadeira, no sentido que o jogo tem para a criança, e não, simplesmente, arrolar os jogos a que ela se dedica. Só assim o desenvolvimento do brinquedo surge para nós em seu verdadeiro conteúdo interior.

A razão de ser da atividade lúdica está no próprio processo que, por sua vez, é intencional, objetivo e parte da percepção que o indivíduo tem do mundo dos objetos e da subjetividade humana, de onde emergem os repertórios que determinam o conteúdo das brincadeiras.

Entretanto, percebemos que o Manual do Professor é bastante sucinto, não evidenciando os pressupostos didático-pedagógicos e nem os pressupostos teórico-metodológicos referentes ao ensino. Essa lacuna pode trazer superficialidade e banalização de conteúdos importantes no processo de aprendizagem da história.

Conteúdos subordinados aos interesses da criança, que incentivam a liberdade e a iniciativa, a espontaneidade e ao progresso são características do livro ora analisado que são comuns aos pressupostos teóricos da Escola Nova.

#### 4.4 Coleção “História Temática”

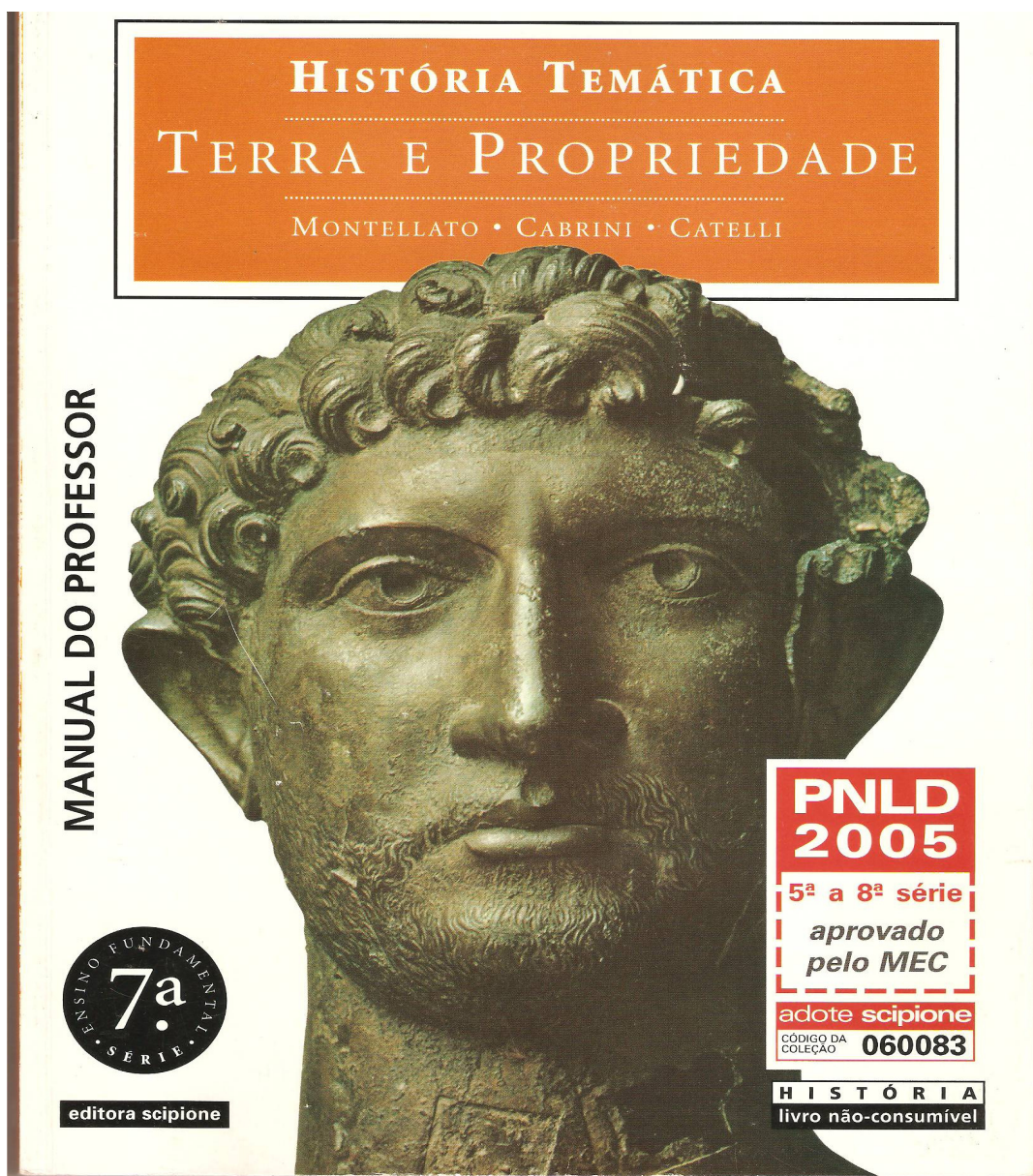


Figura 20 – Capa do livro “História temática” (7ª série)

MONTELLATO; CABRINI; CATELLI. **História temática**: terra e propriedade. (7ª série). São Paulo: Scipione, 2002. (Manual do professor)

Para retratar a análise feita por nós, trazemos como exemplo o manual e o livro do aluno destinado à 7ª série que, assim como os demais livros dessa coleção, está organizado por unidades temáticas e estas, por sua vez, estão organizadas em capítulos.

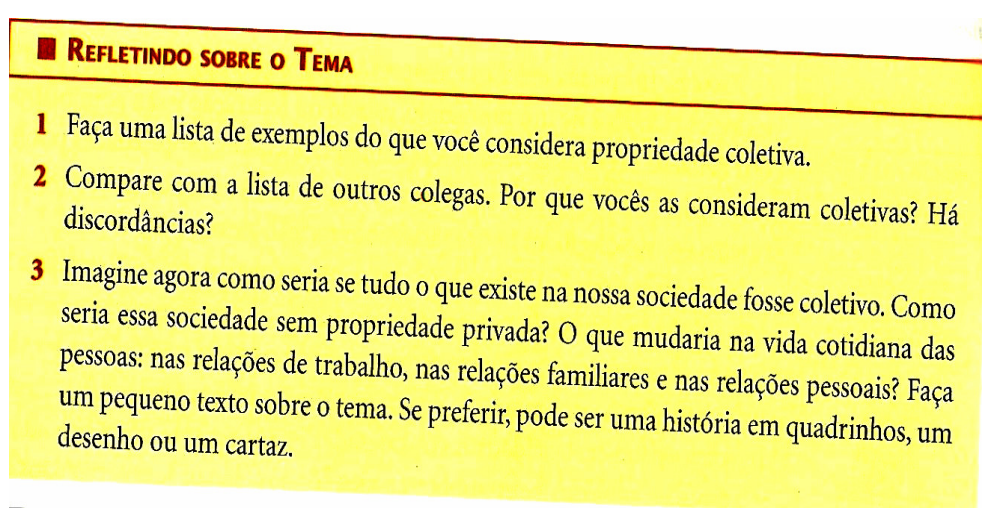
Já o Manual Pedagógico encontra-se organizado em cinco partes. A primeira é intitulada “Visão de área de história e proposta pedagógica”. Nela os autores

clarificam suas visões a respeito da História e do processo de ensino e de aprendizagem. Para eles, o ensino de História deve considerar a historicidade e, ao mesmo tempo, a história de vida do aluno, sujeito do conhecimento.

No que diz respeito à aprendizagem, os autores ressaltam a necessidade do professor trabalhar de tal forma que “o aluno se conscientize de seu próprio processo de aquisição de conhecimento” (MONTELLATO; CABRINI; CATELLI, 2002B, p. 4.).

Nessa perspectiva, propor atividades que “sondem” o conhecimento de mundo do aluno para em seguida solicitar a sua reflexão sobre o tema estudado se faz uma necessidade e uma característica da coleção ora analisada. Esse princípio evidencia que os autores consideram o aluno um ser pensante, com conhecimentos prévios àqueles selecionados pela escola, alunos que, ao contrário do que imaginavam os adeptos da Pedagogia Tradicional, não são uma *tábula rasa*. São seres capazes de construir conhecimento em situações diversas, o que exige que o professor leve em conta o contexto das experiências humanas, onde o aluno é sujeito da história.

Como exemplo dessa proposta temos a atividade que se segue:



**REFLETINDO SOBRE O TEMA**

- 1 Faça uma lista de exemplos do que você considera propriedade coletiva.
- 2 Compare com a lista de outros colegas. Por que vocês as consideram coletivas? Há discordâncias?
- 3 Imagine agora como seria se tudo o que existe na nossa sociedade fosse coletivo. Como seria essa sociedade sem propriedade privada? O que mudaria na vida cotidiana das pessoas: nas relações de trabalho, nas relações familiares e nas relações pessoais? Faça um pequeno texto sobre o tema. Se preferir, pode ser uma história em quadrinhos, um desenho ou um cartaz.

Figura 21 - Atividade - quinto capítulo - livro “História Temática”.

FONTE: Montellato; Cabrini; Catelli (2002a, p. 86)

O trecho do livro anteriormente apresentado parte de um diálogo entre os saberes adquiridos pelo aluno fora da escola e os saberes escolares no sentido de contribuir para desenvolver conceitos que o ajudem na leitura e interpretação de mundo e de seu tempo, na busca pela autonomia e por novas fontes de informação e de conhecimento, o que evidencia a compreensão, por parte dos autores, de que é preciso propor exercícios que considerem os conhecimentos anteriormente adquiridos na formação de novos conceitos que, por sua vez, irão possibilitar um redimensionamento desses conhecimentos previamente adquiridos, em outros anos de ensino e/ou em outras instâncias da sociedade.

Os autores também deixam claro, nessa primeira parte do Manual, que os PCN serviram de referência na elaboração da obra na medida em que propõem eixos temáticos que deram origem aos temas levantados pela coleção. Considerando as contribuições dos Parâmetros, os autores sugerem aos professores que planejem suas aulas tendo como referência, além do diagnóstico prévio do conhecimento de seus alunos, as metas de aprendizagens a serem alcançadas.

Ainda na primeira parte do Manual, encontramos orientações para o trabalho com os dois apêndices que acompanham o livro do aluno<sup>17</sup> e um painel demonstrativo da obra, no qual está o eixo temático, os subtemas, os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais referentes a cada uma das séries de ensino.

Essa organização nos remete aos PCN (1998) de História, terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental, que, ao sugerirem um amplo leque de conteúdos, conceitos, procedimentos e atitudes, orientam o professor para fazer suas escolhas mediante o conhecimento sobre questões históricas que emergem de contextos anteriormente vividos pelos alunos, e, a partir daí, eleger aquilo que se faz importante na sua formação histórica, social e intelectual.

Segundo esse documento, a escolha de conteúdos deve considerar ainda “os problemas contemporâneos pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural da localidade onde leciona, de sua própria região, do país e do mundo.”

Podemos observar, no painel a seguir apresentado, que os conteúdos

---

<sup>17</sup> O Guia de eventos e a seção Olho vivo já mencionados anteriormente.



conceituais, embora redigidos em forma de objetivos, buscam atender às orientações dos PCN quando sugerem, por exemplo, o estudo dos conceitos de posse e propriedade, por serem problemas contemporâneos, pertinentes à realidade social e econômica de grande parte da população brasileira.

<b>Painel demonstrativo da obra por série</b>	
<b>Volume</b>	1ª série do 4º ciclo (7ª série) <b>Terra e propriedade</b>
<b>Eixo temático</b>	Terra, poder e religião
<b>Subtemas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posse</li> <li>• Propriedade</li> <li>• Estado</li> <li>• Nação</li> <li>• Capitalismo</li> <li>• Política</li> <li>• Religião</li> </ul>
<b>Conteúdos conceituais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Diferenciar propriedade de posse.</li> <li>■ Diferenciar propriedade pública de propriedade privada.</li> <li>■ Diferenciar propriedade coletiva de propriedade individual.</li> <li>■ Definir distribuição social de terras e reforma agrária.</li> <li>■ Compreender o conceito de movimento social, relacionando-o com a questão agrária.</li> <li>■ Definir e caracterizar latifúndios e pequena propriedade.</li> <li>■ Compreender o conceito de religiosidade, relacionando-o com movimentos populares.</li> <li>■ Compreender os conceitos de nação e política na formação do mundo moderno.</li> </ul>
<b>Conteúdos procedimentais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Expressar-se em diferentes linguagens: oral (entrevistas e debates); visual e escrita.</li> <li>■ Localizar, num texto historiográfico e/ou documento, o autor, a época em que foi produzido, a época da qual trata o assunto abordado.</li> <li>■ Distinguir versões diferentes para um mesmo acontecimento histórico.</li> <li>■ Extrair informações a partir da observação de documentos visuais.</li> <li>■ Identificar ritmos de duração temporal por meio de permanências e mudanças.</li> <li>■ Coletar dados em fontes de natureza diversa: livros, periódicos, entrevistas e fotografias.</li> <li>■ Comparar épocas diferentes e estabelecer relações entre elas.</li> <li>■ Aprender os procedimentos para a realização de pesquisas.</li> <li>■ Construir sínteses e generalizações a partir da observação, leitura, interpretação e discussão coletiva de textos e documentos.</li> <li>■ Utilizar diferentes linguagens no momento da produção da síntese.</li> <li>■ Estabelecer relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo.</li> <li>■ Perceber diferentes projetos e conflitos sociais e posicionar-se diante deles.</li> <li>■ Ler e interpretar: <ul style="list-style-type: none"> <li>– mapas dos espaços estudados;</li> <li>– imagens;</li> <li>– textos historiográficos;</li> <li>– documentos escritos e visuais.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Conteúdos atitudinais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Tomar posição diante de questões sociais e relativas a cidadania.</li> <li>■ Respeitar e valorizar a diversidade cultural.</li> <li>■ Valorizar o debate e saber respeitar as várias opiniões surgidas.</li> <li>■ Ter uma postura colaborativa na relação com o outro.</li> <li>■ Trocar idéias e informações, colaborando na criação coletiva.</li> <li>■ Assumir atitudes éticas e compromissos.</li> </ul>

Figura 22 - Painel demonstrativo do livro “História Temática”.

FONTE: Montellato; Cabrini; Catelli (2002a, p.10)

Ao sugerir conteúdos em que os alunos desenvolvam atitudes diante de questões sociais, como os relativos à cidadania, à necessidade de colaboração mútua e o respeito à diversidade, o livro está possibilitando o trabalho com essa diversidade cultural, tanto relativa à localidade onde a escola está inserida, como também do país e do mundo, conforme sugerem os PCN.

A segunda parte do manual, intitulada “Estrutura e o funcionamento da coleção”, explica que os capítulos passaram por uma organização a qual possibilita a professores e alunos estabelecerem uma relação entre eles. Explica também que as atividades têm a intenção de permitir diferentes soluções para uma mesma questão, pois as soluções devem ser decorrentes do trabalho de síntese elaborado por professores e alunos.

Dessa forma, os capítulos procuram abordar diferentes aspectos de uma mesma questão. Cabe ao professor aprofundar aquilo que é mais significativo para a classe. Para os autores, os conteúdos referentes aos temas estudados são fundamentais e indispensáveis, no entanto, “as reflexões desenvolvidas pela classe devem ser também encaradas como conteúdo[...]” (MONTELLATO, CABRINI; CATELLI, 2002b, p. 12).

Nessa perspectiva, observamos que os autores possuem uma concepção filosófica a respeito do ato de conhecer. Segundo eles, é um ato que “implica um movimento recíproco entre sujeito e objeto de estudo”. Disso decorre a compreensão de que é “fundamental que, no desenvolvimento da aprendizagem, o aluno se conscientize de seu próprio processo de aquisição do conhecimento”. (MONTELLATO, CABRINI, CATELLI, 2002b , p. 12).

Ainda no que se refere ao ato de conhecer, o livro fundamenta-se numa concepção que considera a aprendizagem um processo produzido coletivamente, que não se dá de forma linear.

Essa afirmação nos remete aos princípios propostos por Vygotsk (1989) que explicitam a importância da relação e da interação com outras pessoas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, além de chamar atenção para a dimensão temporal das situações de ensino e de aprendizagem, o que define o movimento não linear do processo de aprendizagem.

Com exemplo temos a atividade a seguir

### FAZENDO UMA SÍNTESE

Na seção **Refletindo sobre o tema**, você opinou sobre a interferência da instituição do Parlamento na vida cotidiana e verificou algumas de suas atribuições na organização do Estado. Ao longo do capítulo, estudou como a partir da Revolução Inglesa passa a haver um maior controle do Parlamento sobre a vida política e econômica inglesa. Podemos afirmar até que vários dos princípios de organização do Estado e da política no mundo moderno foram consolidados com a Revolução Inglesa.

Vamos agora avaliar a atuação do Congresso Nacional brasileiro, composto por deputados e senadores. Faça uma pesquisa seguindo estes passos:

- 1 Escolha uma ou mais notícias de jornal, revista ou matérias de televisão ou rádio sobre a discussão e aprovação de alguma lei pelo Congresso Nacional. O importante é reunir dados suficientes para que você depois consiga fazer uma análise dessa instituição. Procure utilizar mais de uma fonte sobre o mesmo assunto, pois pode haver informações contraditórias.
- 2 Faça uma síntese das matérias, seguindo estas instruções:
  - a) Verifique se houve participação da sociedade junto ao Congresso para a aprovação ou rejeição da proposta de lei. Descreva essa participação. Ela se compara à participação da Revolução Puritana ou da Revolução Gloriosa na Inglaterra do século XVII?
  - b) Faça um pequeno texto a partir do material recolhido e emita uma opinião sobre o papel e funcionamento do Congresso Nacional hoje. Você o considera importante? Como você o avalia? Por quê?



Figura 23 – Atividade – oitavo capítulo - livro “História Temática”.

Fonte: Montellato, Cabrini e Catelli (2002a, p. 148)

Vemos, pois, na atividade, a possibilidade de se desenvolver um trabalho coletivo, no qual a ajuda mútua se faz importante não só durante a busca de informações, mas também na análise e compreensão de acontecimentos históricos que guardam semelhanças e que pertencem a tempos e espaços diferentes.

Ainda, na segunda parte do Manual, encontramos, de forma detalhada, os objetivos e as características das seções que compõem o livro do aluno.

A terceira parte, intitulada “Proposta de trabalho: conteúdos e procedimentos desenvolvidos nos capítulos”, apresenta-nos como cada um dos capítulos foi organizado e como esta organização pode contribuir para o trabalho do professor. Traz também sugestões de questões motivadoras, sugestões de material de apoio:

leituras para o professor, leituras complementares para o aluno, outros textos<sup>18</sup>, endereços eletrônicos, filmes e vídeos educacionais, CD-ROM, visitas e estudo do meio.

Entendemos que sugestões dessa natureza se fazem importantes na medida em que proporcionam uma maior dinamicidade ao trabalho do professor e à construção dos conceitos históricos. Além de contribuírem para a atualização do trabalho escolar.

A seguir, apresentamos as sugestões das visitas e estudos do meio do capítulo 10 (dez) – “O Império brasileiro: revoltas, terras e escravidão”.

Visitas e estudos do meio	
	<p><b>Museu da Casa do Colono</b> Rua Cristóvão Colombo, 1034 – Petrópolis-RJ</p>
	<p><b>Museu da Imigração</b> Rua Visconde de Parnaíba, 1316 – Brás – 03044-001 – São Paulo-SP Tel.: (0XX11) 292-1022</p>
	<p><b>Museu Paulista da Universidade de São Paulo</b> Parque da Independência, s/n – Ipiranga – 04263-000 – São Paulo -SP Tel.: (0XX11) 215-4588</p>
	<p><b>Casa do Grito – SP</b> Parque da Independência, s/n – Ipiranga – São Paulo-SP Tel.: (0XX11) 273-7250</p>
	<p><b>Museu do Primeiro Reinado – Casa da Marquesa de Santos</b> Av. D. Pedro II, 283 – Rio de Janeiro-RJ Tel.: (0XX21) 589-9627</p>
	<p><b>Museu Imperial (Palácio de Verão do Imperador D. Pedro II)</b> Av. Imperatriz, 220 – Petrópolis-RJ Tel.: (0XX24) 242-1072</p>
<p>PROPOSTA DE TRABALHO: CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS DESENVOLVIDOS NOS CAPÍTULOS <b>45</b></p>	

Figura 24- Visitas e estudos do meio – Livro “História Temática”.

FONTE: Montellato, Cabrini e Catelli (2002a, p. 45)

<sup>18</sup> Estes textos devem ser, segundo a orientação dos próprios autores do livro, adaptados e selecionados de acordo com o grau de preparação e maturidade da turma.

No que diz respeito às visitas e estudos do meio, pensamos que as sugestões dadas servem, em sua maioria, para inspirar o professor a buscar, em sua localidade ou região, “meios” que possam ser estudados por seus alunos. Fazemos esse comentário, pois percebemos que os autores da obra em análise especificaram como referência os “meios” da região na qual eles estão localizados (Rio de Janeiro e São Paulo), inacessíveis aos alunos que moram geograficamente distante dessas regiões.

Cabe, pois, ao professor, ser sensível às possibilidades oferecidas por sua região, tornando o estudo do meio uma prática viável e assim, o estudo do Império brasileiro, das revoltas ocorridas naquele período, dos problemas da terra e da escravidão, temas instigantes, desafiadores e significativos para o aluno.

A quarta parte do manual pedagógico é intitulada “Comentários e respostas das atividades”. Nela encontramos comentários gerais sobre os objetivos das atividades e sugestões de respostas que, na maioria das vezes, são subjetivas dependem das reflexões e das experiências do grupo.

A estrutura das atividades propostas possibilita ao aluno iniciar fazendo uma reflexão sobre o tema, trabalhar com diversos tipos de documentos, pesquisar em diversas fontes, descrever, comparar, analisar, conhecer diferentes versões sobre um mesmo acontecimento histórico e, finalmente, fazer uma síntese daquilo que foi estudado. Essas atividades possibilitam que os alunos trabalhem com funções mentais superiores que, segundo Vygotsky (1988), só serão efetivamente desenvolvidas com a intervenção do outro mais experiente e em um ambiente escolarizado.

Na seqüência apresentamos o sumário do qual podemos extrair algumas observações.




<b>SUMÁRIO</b>	
<i>Terra e propriedade</i>	
<hr/>	
<b>UNIDADE 1</b>	<b>A PROPRIEDADE NO PRESENTE E NO PASSADO 9</b>
	Capítulo 1 – Posse e propriedade 10
	Capítulo 2 – Terra e propriedade na Roma antiga 24
	Capítulo 3 – Feudalismo: a terra como privilégio 40
	Capítulo 4 – A propriedade capitalista 66
	Capítulo 5 – Formas coletivas de propriedade 85
<b>UNIDADE 2</b>	<b>RELIGIOSIDADE E POLÍTICA 103</b>
	Capítulo 6 – Estado, nação e política 104
	Capítulo 7 – Capitalismo: religião e política 122
	Capítulo 8 – A Revolução Inglesa: conquistas políticas burguesas 136
<b>UNIDADE 3</b>	<b>TERRA, POLÍTICA E PROTESTO NO BRASIL 149</b>
	Capítulo 9 – Independências políticas e a idéia de nação 150
	Capítulo 10 – O Império brasileiro: revoltas, terra e escravidão 168
	Capítulo 11 – Canudos e Contestado: política, miséria e misticismo 187
	<b>FAZENDO UMA SÍNTESE GERAL 207</b>
	<b>OLHO VIVO 208</b>
	<b>GUIA DE EVENTOS 209</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA 209</b>

Figura 25– Sumário do livro “História Temática”.

FONTE: Montellato; Cabrini; Catelli (2002a, p. 8)

A estrutura desse sumário é a mesma para todos os livros da coleção. Podemos observar que ela possui uma seqüência lógica no que diz respeito à disposição dos conteúdos e os temas propostos procuram situar os acontecimentos históricos à existência real do grupo classe.

Esses princípios são sugeridos pelos PCN como organizadores do processo didático-metodológico, o que solicita do professor uma articulação entre a história vivida pelo aluno e os conteúdos por ele apresentados, exige planejamento e capacidade de fazer um diagnóstico da realidade, relacionando-a aos conteúdos, vislumbrando o alcance dos objetivos propostos pela escola.

Nesse sentido, Freitas Neto (2003, p. 68) diz que este “é um trabalho mais dinâmico e desafiador: professores e alunos são agentes da aprendizagem e os recursos didáticos devem ser manipulados por ambos.” O professor deve, portanto, ter um conhecimento amplo da problemática por ele abordada e de sua importância

para a realidade dos alunos, e só então ampliá-la para as realidades regionais e globais.

Na apresentação do livro do aluno, os autores introduzem o tema “Terra e Propriedade” através de um texto que suscita profundas reflexões sobre o valor da terra e sobre sua importância para nossa sobrevivência, possibilitando despertar no aluno a curiosidade e a responsabilidade social sobre as questões da terra.

Como seqüência da apresentação, os autores explicam minuciosamente como estão estruturados os capítulos, descrevendo os objetivos e a importância de cada seção. Na última seção do livro, denominada “Fazendo uma síntese geral”, os alunos têm a oportunidade de resgatar os conteúdos através do trabalho em grupo.

Ao final do livro, temos dois apêndices, que podem contribuir com a síntese daquilo que foi estudado ao longo dos capítulos, e uma extensa bibliografia, importante para professores e alunos.

O primeiro apêndice, denominado “Olho vivo”, apresenta duas telas de autores famosos que retratam o trabalho agrícola. Junto com essas telas vêm questionamentos que solicitam do aluno a observação, a descrição e a reflexão acerca desse tipo de trabalho, além de sugerir uma atividade conjunta com a disciplina de Artes. O segundo apêndice é um guia de eventos, onde estão organizados os acontecimentos históricos que constituem toda a obra.

A seguir apresentamos parte do guia de eventos:

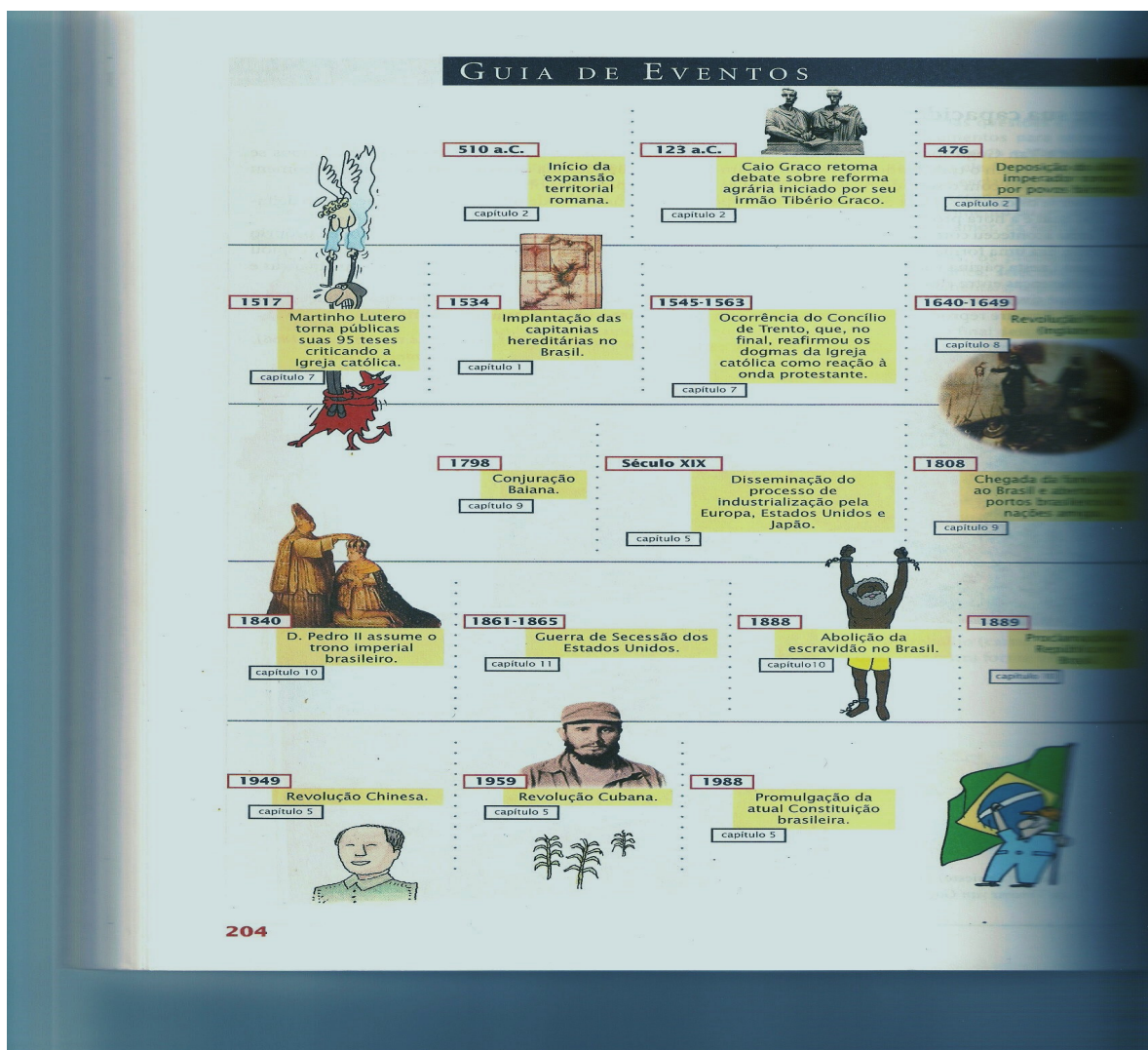


Figura 26 – Guia de eventos - livro “História Temática”.

Fonte: Montellato, Cabrini e Catelli (2002a, p. 204)

Podemos observar que os acontecimentos históricos, destacados por esse Guia de eventos, estão diluídos ao longo dos capítulos do livro, sem necessariamente seguirem uma seqüência cronológica linear. O tema do livro - “Terra e Propriedade”, possibilita a professores e alunos o trabalho com os conceitos de propriedades privada, comum e pública e com o conceito de posse, contextualizando acontecimentos históricos em tempos diversos, o que contribui para a construção e reflexão dos conceitos necessários ao estudo da história.

No que se refere à avaliação, os autores propõem um trabalho que se desenvolve em três etapas: na primeira há a apresentação do tema, quando se discutem os conhecimentos prévios dos alunos; na segunda, o professor tem a



possibilidade de verificar o desenvolvimento das habilidades de observação, interpretação, análise e estabelecimento de relações; na terceira, dá-se o momento da sistematização do tema. Nessa etapa, “se espera que os alunos se aproximem dos marcos de aprendizagem estabelecidos”. ((MONTELLATO, CABRINI, CATELLI, 2002b , p.5)

Apresentamos a seguir o que pensa a professora que faz uso da coleção “História temática” em seu cotidiano escolar.

Ana, a professora que colaborou com nossa pesquisa, trabalha em uma escola municipal lecionando História na companhia de mais um professor. Ela lecionava no período em que respondeu ao nosso questionário, em quatro turmas da 5ª série e quatro turmas da 6ª série. Formada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, encontrava-se na faixa etária de 41 a 50 anos e possuía 20 anos de magistério.

A professora Ana foi bastante cordial em nos atender no meio de uma de suas muitas aulas. Durante nossa conversa, uma pessoa da equipe pedagógica ficou com seus alunos. As condições que tivemos para o diálogo não foram muito favoráveis pois, apesar do conforto físico da sala dos professores, muitas outras pessoas estavam presentes, resolvendo os mais diversos problemas característicos de uma escola pública que atende a alunos pré-adolescentes. Contudo, a professora respondeu o questionário e as questões da entrevista por escrito. Durante esse período, ela precisou se ausentar por duas vezes para administrar conflitos envolvendo alunos de sua sala de aula. No curto momento que tivemos para dialogar, registrei algumas de suas falas por escrito. Eu sentada e ela em pé, de saída.

Inicialmente, afirmou que o tempo destinado pela escola para a escolha do livro didático não é suficiente, embora não tenha participado da reunião promovida pela SME (Secretaria Municipal de Educação), destinada à escolha das obras. Isso se deu em função de cada estabelecimento ter enviado para essa reunião apenas um professor de cada área. O livro adotado pela escola segue as orientações dos PCN e já era conhecido pela professora através das sugestões recebidas em cursos promovidos pela SME para os professores que atuam com a EJA (Educação de Jovens e Adultos), modalidade de ensino na qual ela também trabalha. A professora o conhecia, também, através dos comentários feitos por professores que adotam

esse mesmo livro em outras instituições escolares. Sobre as expectativas em relação à obra, a professora se considera frustrada.

A professora Ana, através das respostas dadas às questões que compõem o questionário por nós aplicado, afirmou que um bom livro de História é aquele que trabalha de forma integrada os conteúdos de História do Brasil e Geral, trabalha as questões de tempo de forma simultânea e integrada a vários espaços, aborda as questões históricas na perspectiva do cotidiano e da cultura, privilegia a reflexão e a crítica, apresenta imagens e documentos que comprovem as afirmações do autor e auxiliem na elaboração do conhecimento histórico.

Segundo ela, “o livro didático serve de inspiração para que o professor planeje sua aula e propicia o desenvolvimento cognitivo. Ele propicia o desenvolvimento de competências cognitivas que contribuem para aumentar a autonomia do aluno.” Nesse sentido utiliza-o para o planejamento de aulas.

No que diz respeito ao Manual do Professor este, para a professora, “nos ajuda na medida em que contém sugestões de leitura e de outros instrumentos didáticos.”

Já em relação ao Guia e à escolha do Livro Didático, ela afirma através do questionário, que não conhece a avaliação de livros didáticos feita pelo MEC, nunca leu o Guia do livro didático distribuído pelo MEC, embora o considere importante para auxiliar o professor na escolha dos livros. Ela ainda gostaria de ter mais detalhes sobre a obra, informações sobre os autores, explicações mais detalhadas sobre os livros e sobre como eles foram avaliados.

Observamos que, mesmo com o esforço feito pelo PNLD, a professora não conhece o Guia do livro didático. Acreditamos que isso ocorre em função das condições de trabalho que, em decorrência de salários aviltantes, obriga o professor a trabalhar em vários estabelecimentos, sobrando pouco tempo para a análise dos materiais didáticos por ele utilizados. Outro aspecto importante a ser destacado é o desencantamento pela profissão, fator recorrente nas entrelinhas das falas de todos professores entrevistados.

Segundo o Guia do livro didático, esta coleção, que trabalha com a História Temática, preocupa-se com a aprendizagem efetiva e significativa dos conceitos históricos, estabelece pontes entre os textos e a realidade imediata do aluno, aprofundando-se na compreensão do procedimento histórico através da associação

feita entre a história ensinada, a pesquisa, a problematização das fontes e a construção do conhecimento.

A coleção História Temática, afirma o Guia, considera o aluno como sujeito da história, percebendo o conhecimento histórico como um processo em constante construção. Para tanto, escolhe como tema para a 5ª série do Ensino Fundamental: Tempos e cultura. Para a 6ª série: Diversidade cultural e conflitos. Para a 7ª série: Terra e propriedade e para a 8ª série: O mundo dos cidadãos.

É interessante notar que aquilo que o Guia aponta como positivo nem sempre corresponde à visão do professor que utiliza o livro didático no seu trabalho cotidiano. Por exemplo, o Guia ressalta como positiva a organização temática dos conteúdos, pois, segundo ele, favorece a compreensão da realidade social e, através das atividades, incentiva o desenvolvimento das habilidades cognitivas, contrapondo-se a uma narrativa linear da história. A professora entrevistada, entretanto, afirma que nesse formato “os conteúdos estão distribuídos de maneira confusa”, tornando o texto e as atividades difíceis para o aluno.

Embora ressalte que a coleção apresenta grande variedade de textos de diferentes autores, no que se refere à apresentação dos conteúdos o Guia do livro didático constata que mesmo possibilitando a problematização do passado, estimulando comparações no tempo e no espaço, a coleção apresenta de forma “sucinta ou simplificada” alguns processos históricos, exigindo do professor um papel ativo na condução do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse momento a professora, mesmo sem conhecer o Guia, comunga dessa afirmação quando coloca em sua entrevista que o livro didático por ela adotado requer complemento, exigindo outros livros para suprir essa necessidade. Para ela, um livro que atende bem as suas expectativas é o “História em Documento”<sup>19</sup>, que apresenta muitos recursos: textos, imagens, documentos.

Essa necessidade, porém, não invalida por completo a importância da obra utilizada. Pois compreendemos que o livro didático não deve ser visto como único recurso para o trabalho pedagógico, e que a busca de outras fontes de conhecimento deve fazer parte da prática cotidiana do professor. “Mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo. Cultura. Até um pouco de erudição não faz

---

<sup>19</sup> Este livro também faz parte de nossa amostra.

mal algum” (PINSKY, 1988, p.22).

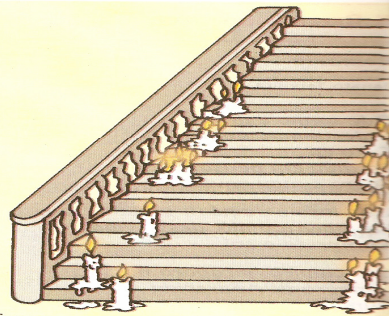
Trabalhar a história em seus múltiplos aspectos requer do professor um olhar crítico, frente aos escritos que chegam às mãos dos alunos, pois a construção de conceitos que nutrem a reflexão dos acontecimentos históricos deve se dar mediante a leitura e a análise do mundo e do seu tempo, mediante a aquisição da autonomia e do incentivo à busca de novas fontes de informação e de conhecimento. Para tanto, é importante que o professor, desde o seu planejamento, procure fontes e autores diversos, possibilitando o confronto de idéias e a pluralidade de opiniões sobre o mesmo acontecimento estudado.

No que diz respeito às atividades, o Guia do livro didático aponta que a coleção ora apresentada possui exercícios “diversificados, criativos e estimulam a capacidade de interpretação do aluno”, o que efetiva a proposta da metodologia da aprendizagem adotada pelos autores.

Como exemplo dessa proposta, trazemos o exercício seguinte, que faz parte do capítulo 7, intitulado “Capitalismo: religião e política”. Nele os autores trabalham com a criatividade do aluno, valorizando a música popular brasileira e a diversidade religiosa e cultural. Reflexões sobre o poder da igreja, das religiões e da fé são possíveis, permitindo a introdução dos temas que são apresentados na seqüência do capítulo: “A reforma religiosa na Europa: a nova ética protestante”, “Guerras religiosas e políticas” e “Revoltas camponesas e religiosas”.

**Madalena (entra em beco, sai em beco)**  
Isidoro

Fui passear na roça  
Encontrei Madalena  
Sentada numa pedra  
Comendo farinha seca  
Olhando a produção agrícola e a pecuária  
Madalena chorava  
Sua mãe consolava  
Dizendo assim  
Pobre não tem valor, pobre é sofredor  
E quem ajuda é Nosso Senhor do Bonfim  
Entra em beco, sai em beco  
Há um recurso, Madalena  
Entra em beco, sai em beco  
Há uma santa com o seu nome  
Entra em beco, sai em beco  
Vai na próxima capela e acende uma vela para não passar fome  
Entra em beco, sai em beco




ISIDORO. Madalena. In: GIL, Gilberto. Parabolicamará (CD). Warner Music Brasil, 1992. faixa 1.

**Guerra Santa**  
Gilberto Gil

(...)  
O nome de Deus pode ser Oxalá  
Jeová, Tupã, Jesus, Maomé  
Maomé, Jesus, Tupã, Jeová  
Oxalá e tantos mais  
Sons diferentes, sim, para sonhos iguais

GIL, Gilberto. Guerra Santa. In: Quanta (CD). Warner Music Brasil, 1997. faixa 12.



- 1 No trecho da música “Guerra Santa”, de Gilberto Gil, podemos identificar deuses de várias religiões. De quais deles você já ouviu falar? Registre no caderno tudo o que souber sobre esses deuses.
- 2 Existem seguidores dessas religiões no Brasil? Você conhece algum?
- 3 O que mais chamou sua atenção nas canções sobre a relação entre as pessoas e a religiosidade no Brasil?
- 4 No que a religião pode interferir na cultura popular brasileira, conforme as letras das canções apresentadas? Cite exemplos retirados dos textos.
- 5 Que outras canções você conhece que fazem menção à religião, a crenças, à fé?
- 6 As músicas permitem estabelecer alguma relação entre a religião, a política e a vida cotidiana no Brasil? Explique.

**124** RELIGIOSIDADE E POLÍTICA

Figura 27 – Atividade – sétimo capítulo - livro “História Temática”.

FONTE: Montellato, Cabrini e Catelli (2002a, p. 122)

Podemos afirmamos que essa coleção mantém coerência entre aquilo que propõe o Manual do Professor e a organização do Livro do aluno: história temática, eixos temáticos, consciência no ato de aprender, processo de aprendizagem não-linear viabilizado pela presença do outro, importância de conhecimentos prévios, com elementos predominantes da abordagem sócio-histórica.

## 4.5 COLEÇÃO “NOVA HISTÓRIA CRÍTICA”



Figura 28 – Capa do livro “Nova história crítica”.

SCHIMIDT, Mário Furley. **Nova história crítica**. (8ª) 2. ed, São Paulo: Nova Geração, 2002. (Exemplar do professor)

O Manual e o livro do aluno por nós analisado nesta coleção foi o destinado a 8ª série do Ensino Fundamental, que assim como os demais aqui apresentados contém as mesmas informações para todas as séries de ensino.

Como fundamentação teórica o manual apresenta textos que podem contribuir com o “compromisso pedagógico” do docente. Textos que evidenciam a visão do autor a respeito do processo de ensino-aprendizagem, da importância do livro didático, a respeito do ensino de História, da interdisciplinaridade, dos temas transversais, dentre outros.

No que diz respeito ao livro didático e ao seu papel no ensino de História o autor afirma que este deve estimular o aluno a perceber-se como agente ativo da história. Nesse sentido, afirma que “o livro didático deve contribuir para formar cidadãos democráticos, que sejam tolerantes e solidários, que respeitem os direitos universais, e saibam reivindicar seus direitos.” (SCHIMIDT, 2002b, p.6)

No que se refere ao ensino de História o autor adota uma postura crítica e reflexiva quando afirma que o seu livro busca resgatar as ‘vozes dos esquecidos’ sem impor uma verdade absoluta. Nessa mesma perspectiva questiona o ensino de História que se centra nos heróis ao mesmo tempo em que propõe uma abordagem que aguce nos alunos uma maior consciência do seu papel como cidadão, a medida em que aprendam a pensar historicamente.

Adotando como recurso metodológico o ‘caminho que parte do mais simples para o mais complexo’ o autor propõe que o professor deve evitar o reducionismo em relação aos conhecimentos escolares e incorporar as “novas tendências historiográficas, o novo pensamento na área da história das mentalidades, do cotidiano, dos marginais, da leitura, da cultura material, do corpo, da ciência, das mulheres, a micro-história, a história oral”.(SCHIMIDT, 2002b, p. 14)

Ciente de que o livro didático é uma obra aberta, o autor deixa claro, no manual, que o seu uso deve sofrer uma adequação, “é o próprio professor, em diálogo com os estudantes, colegas, coordenadores e pais, que pode reconhecer as reais necessidades dos seus alunos.” (SCHIMIDT, 2002b, p. 13)

Um recurso muito adotado nesta obra é a problematização, que segundo consta no manual, torna o texto mais leve, mais próximo do leitor.

Segundo o autor,

As indagações têm [...] o objetivo de problematizar o estudo. O aluno deve perceber que o conhecimento histórico não é um dado morto, um bem que se acumula do mesmo modo como se acumula a propriedade, [...]. O conhecimento é um instrumento de transformação do mundo. (SCHIMIDT, 2002,p. 15)

Diante do exposto podemos afirmar que o manual do professor da coleção “Nova História Crítica”, evidencia para o leitor que a opção pedagógica adotada pelo autor encontra respaldo na Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, na medida em que propõe uma metodologia na qual os conteúdos escolares são os mesmos propostos pela historiografia convencional, porém, postos em confronto com os conteúdos elaborados na prática social, adquirindo um caráter político e ao mesmo tempo possibilitando ao aluno sua análise, seu questionamento e sua crítica.

Ainda na perspectiva da Pedagogia crítico social dos conteúdos de acordo com a qual as atividades propostas devem possibilitar a elaboração de respostas subjetivas, o autor sugere detalhadamente um trabalho interdisciplinar entre a História e as demais disciplinas que compõem a estrutura curricular da 8ª série do Ensino Fundamental. Além de propor, também de forma minuciosa, um trabalho com os temas transversais apresentados pelos PCN.

Dentre os manuais por nós analisados podemos afirmar que este, ora apresentado, é o que mais possui argumentos e fundamentação para contribuir com o trabalho pedagógico.

Existe pertinência entre as atividades propostas no livro didático e a teoria pedagógica apresentada por seu autor?

Na apresentação do livro encontramos um texto com uma linguagem bem coloquial que se torna bastante atrativa para os alunos que estão na faixa etária relativa à 8ª série. Nele temos a explicação e a função de cada uma das seções do livro e um destaque especial para as ilustrações, tabelas, gráficos e textos complementares. Em relação às ilustrações, é evidenciado para o aluno o seu papel e a sua importância no estudo e na compreensão dos acontecimentos históricos. Aspectos que de início entram em sintonia como o que propõe o manual.

Na introdução, intitulada “O que já estudamos”, o autor faz de forma dinâmica um resgate de todos os temas estudados nas séries do segundo segmento do



Ensino Fundamental com o objetivo de “refrescar a memória” dos alunos, para só então iniciar os assuntos destinados à 8ª série. Percebemos, a partir da análise do sumário, que a estrutura organizacional dos conteúdos respeita uma seqüência cronológica, contudo os conteúdos tradicionais são intercalados por conteúdos trabalhados pela nova historiografia. Conteúdos que até bem pouco tempo não figuravam nos livros didáticos veiculados nas escolas brasileiras. Como exemplo temos a Revolução mexicana e os Anos rebeldes.


Na seqüência apresentamos o sumário do livro da 8ª série da coleção hora analisada.

<b>Sumário</b>		
Introdução	<b>O QUE JÁ ESTUDAMOS</b>	<b>10</b>
Capítulo 1	<b>A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL</b>	<b>22</b>
Capítulo 2	<b>A REPÚBLICA VELHA</b>	<b>36</b>
Capítulo 3	<b>A REVOLUÇÃO RUSSA</b>	<b>52</b>
Capítulo 4	<b>REBELIÕES NA REPÚBLICA VELHA</b>	<b>72</b>
Capítulo 5	<b>REVOLUÇÃO NAS ARTES E NAS CIÊNCIAS</b>	<b>88</b>
Capítulo 6	<b>A REVOLUÇÃO MEXICANA</b>	<b>100</b>
Capítulo 7	<b>A CRISE DE 29</b>	<b>112</b>
Capítulo 8	<b>AS DITADURAS FASCISTAS</b>	<b>126</b>
Capítulo 9	<b>A ERA DO POPULISMO</b>	<b>140</b>
Capítulo 10	<b>A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL</b>	<b>156</b>
Capítulo 11	<b>A GUERRA FRIA</b>	<b>170</b>
Capítulo 12	<b>A CONSCIÊNCIA DO TERCEIRO MUNDO</b>	<b>184</b>
Capítulo 13	<b>A CRISE DO POPULISMO</b>	<b>198</b>
Capítulo 14	<b>AMÉRICA VERMELHA</b>	<b>212</b>
Capítulo 15	<b>DE JUSCELINO AO GOLPE DE 64</b>	<b>226</b>
Capítulo 16	<b>OS ANOS REBELDES</b>	<b>242</b>
Capítulo 17	<b>OS ANOS 70</b>	<b>258</b>
Capítulo 18	<b>A DITADURA MILITAR NO BRASIL</b>	<b>272</b>
Capítulo 19	<b>O MUNDO CONTEMPORÂNEO</b>	<b>296</b>


Figura 29 – Sumário do livro “Nova história crítica”  
 FONTE: SCHIMIDT, (2002a, p. 5)

A seção denominada “Revisão Crítica”, que aparece em todos os capítulos do livro, é vista pelo autor como um guia de estudos, o momento em que o aluno vai se encontrar com ele mesmo. As respostas às questões não estão presentes nos textos, mas sim no conhecimento do aluno, na sua experiência e na troca de idéias com os colegas. Para o autor “o conhecimento é construído pela dúvida, pela crítica e pelo diálogo.”

É interessante notar que os conceitos de ensino, de aprendizagem e de história adotados pelo autor já se evidenciam na seção de apresentação do livro. Para ilustrar sua organização metodológica, especialmente no que diz respeito à possibilidade de uma construção crítica do conhecimento, trazemos um exemplo extraído do capítulo primeiro, denominado “I guerra mundial”.



## REFLEXÕES CRÍTICAS



*Soldado universal, com Jean Claude Van Dame: o soldado do futuro. Em muitos filmes, o “herói” é o que demonstra mais capacidade de eliminar vidas humanas. Que tipo de “herói” é esse? Assistir a filmes assim pode prejudicar o espectador?*

1. Muitos filmes do cinema e da tevê tratam como heróis soldados que passam o tempo inteiro matando e destruindo. Nós assistimos a esses filmes desde crianças. Será que eles, sem que percebamos, nos acostumam à guerra? Será que eles nos “ensinam” a aceitar a guerra e a violência, e até nos levam a gostar delas?
2. Quem vai para o campo de batalha sabe que tem uma enorme possibilidade de morrer. O risco é enorme. No entanto, muitas pessoas engajam-se alegremente na guerra. Por que as pessoas aceitam lutar numa guerra? Por que não se recusam a matar e morrer?
3. Hoje em dia, EUA, Europa Ocidental e Japão disputam o mercado de todo o planeta. Será que essa disputa não poderá levar, um dia, a uma Terceira Guerra Mundial?
4. “(...) imperialismo é hoje um termo desmoralizado, sendo-lhe atribuído sempre um sentido pejorativo.” (AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. *Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos*. 2ª edição, revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997, p. 230.) Nos dias atuais, ainda existe alguma ação de qualquer Estado que possa ser considerada imperialista?

Figura 30 – Atividade – primeiro capítulo - livro “Nova história crítica”.  
 FONTE: SCHIMIDT,( 2002a, p. 35.)

Observamos que essa atividade demanda uma reflexão crítica por parte do aluno, além de proporcionar a discussão dos valores que predominam na sociedade contemporânea, o que corresponde à idéia presente no manual do professor.

Como exemplo de novos conteúdos incorporados da historiografia apresentamos o quadro “reflexões críticas” que compõe o capítulo denominado ‘A era do populismo’.

**REFLEXÕES CRÍTICAS**

**Cruzeiro**  
Revista Semanal de Estrada

A duplicidade da condição feminina dos anos 20 e 30. A mulher dona de casa desnudada na praia, consumida e consumidora, e a intelectual engajada (Pagu foi presa e torturada pela polícia getulista). Seria possível ser as duas ao mesmo tempo? E hoje? Essa separação ainda existe? Qual dos dois “modelos” predomina?

1. A propaganda política é um recurso utilizado pelos governos de todos os países. Selecione algumas peças de propaganda do governo (se não for possível trazer para a sala de aula, basta que todos os colegas se lembrem delas; podem ser cartazes de rua, mensagens em jornais e revistas ou apresentações na tevê). Analise essas peças: que tipo de argumentos o governo usa para convencer a população? Qual o objetivo? O governo deve fazer publicidade?
2. Os sindicatos de trabalhadores devem ter total liberdade para agir, inclusive para decretar greves quando acharem necessário? Ou devem se submeter às regras do governo?
3. O Estado brasileiro ainda deve interferir na economia para dinamizar o crescimento econômico? Ou ele não é mais capaz disso? Debata.
4. Faça uma pesquisa para identificar as empresas estatais que foram privatizadas recentemente (a partir do governo Collor).

Figura 31 – Atividade no capítulo – Livro “Nova História Crítica”  
FONTE: SCHIMIDT, (2002a, p.155)

O referido capítulo trata da crise de 1929, do governo provisório, do período liberal, das ações facistas e comunistas, do golpe de 1937 e do Estado Novo, da ditadura do Estado Novo, do getulismo na economia, do fim da Era Vargas, do

populismo varguista, da guerra, temas que tradicionalmente aparecem nos manuais didáticos. No entanto, temas como os que apresentam a visão diversificada da mulher nos anos 30 do século passado, aparecem intercalados dando dinamicidade ao texto escrito.

Como exemplo da diversidade dos conteúdos propostos apresentamos o fragmento abaixo que compõe o capítulo intitulado “De Juscelino ao golpe de 64”. Neste capítulo são estudados a chegada de JK no governo federal, a construção de Brasília, o desenvolvimento da indústria automotiva, o desenvolvimento da Bossa Nova, e a explosão do rocki-n’-rol, dentre outros.

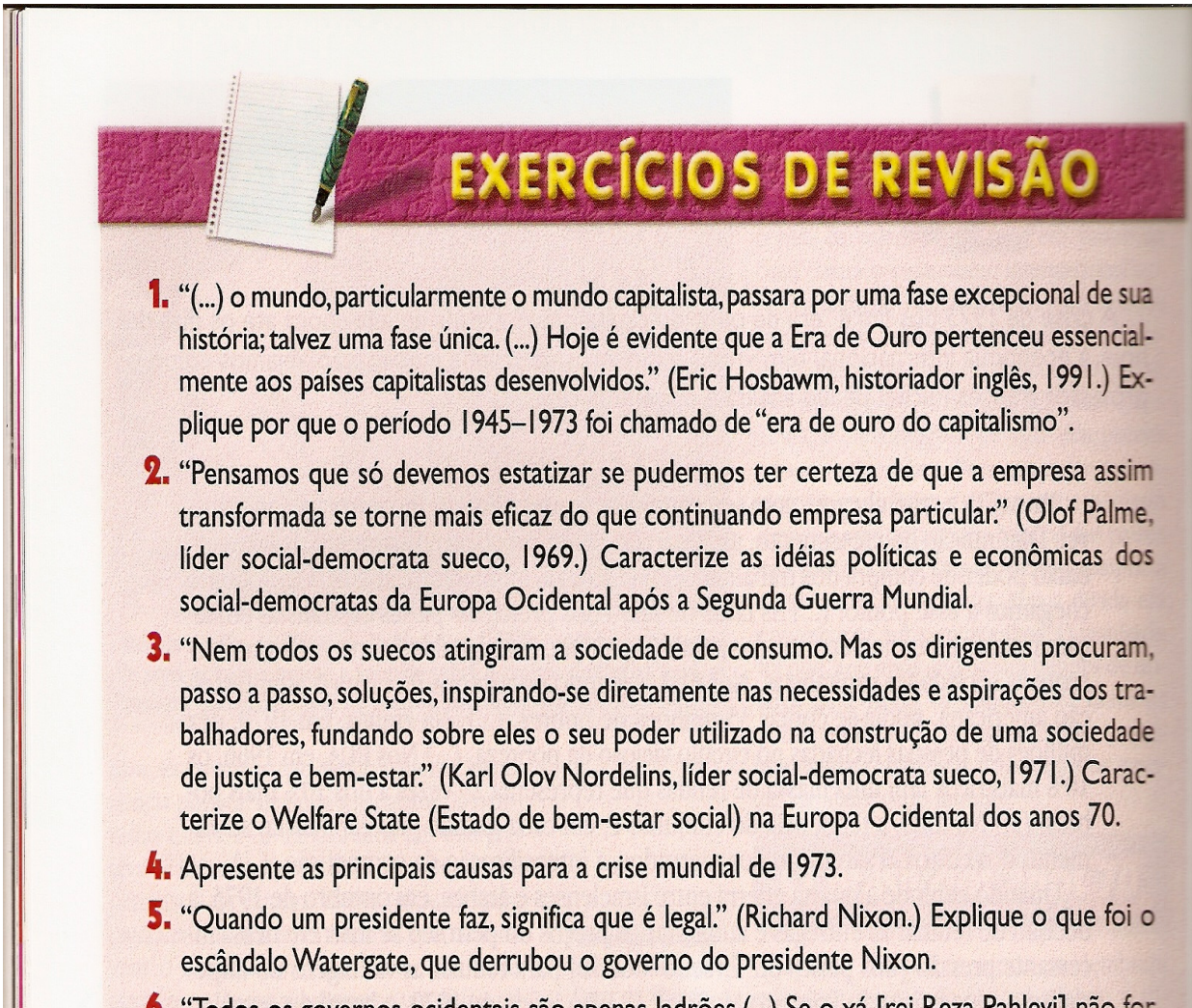


Figura 32– Fragmento do capítulo quinze do livro “Nova história crítica”  
 FONTE: SCHIMIDT (2002a, p. 231).

Pensamos, pois, que atividades dessa natureza trazem a possibilidade da reflexão, da análise, do questionamento e da crítica por parte do aluno, o que coaduna com a idéia de que a educação escolar é uma ferramenta importante no processo de construção crítica do sujeito. Desse modo, considera importante os conteúdos das disciplinas específicas para a formação do cidadão reflexivo, politizado e participante na sociedade da qual faz parte, como sugere a teoria Crítico Social dos Conteúdos.

No entanto, encontramos na seção denominada “Exercícios de revisão” uma enorme lista de questões, em média 12 questões, que se aproxima da estrutura de ensino de história baseada da Pedagogia Tradicional.

Vejamos um trecho do questionário que é composto por 11 questões e compõe o capítulo denominado “Anos 70.”



**EXERCÍCIOS DE REVISÃO**

1. “(...) o mundo, particularmente o mundo capitalista, passara por uma fase excepcional de sua história; talvez uma fase única. (...) Hoje é evidente que a Era de Ouro pertenceu essencialmente aos países capitalistas desenvolvidos.” (Eric Hobsbawm, historiador inglês, 1991.) Explique por que o período 1945–1973 foi chamado de “era de ouro do capitalismo”.
2. “Pensamos que só devemos estatizar se pudermos ter certeza de que a empresa assim transformada se torne mais eficaz do que continuando empresa particular.” (Olof Palme, líder social-democrata sueco, 1969.) Caracterize as idéias políticas e econômicas dos social-democratas da Europa Ocidental após a Segunda Guerra Mundial.
3. “Nem todos os suecos atingiram a sociedade de consumo. Mas os dirigentes procuram, passo a passo, soluções, inspirando-se diretamente nas necessidades e aspirações dos trabalhadores, fundando sobre eles o seu poder utilizado na construção de uma sociedade de justiça e bem-estar.” (Karl Olov Nordelins, líder social-democrata sueco, 1971.) Caracterize o Welfare State (Estado de bem-estar social) na Europa Ocidental dos anos 70.
4. Apresente as principais causas para a crise mundial de 1973.
5. “Quando um presidente faz, significa que é legal.” (Richard Nixon.) Explique o que foi o escândalo Watergate, que derrubou o governo do presidente Nixon.
6. “Todos os governos ocidentais são apenas ladrões (...). Se o xá Irã Reza Pahlavi não for

Figura 33 – Atividade décimo sétimo capítulo – Livro “Nova história crítica”  
FONTE: SCHIMIDT, (2002a, p. 270).

A estrutura da atividade reproduzida anteriormente repete-se em todos os capítulos e constitui-se em um elemento de desarmonia dentro da proposta expressa no manual do professor, embora esteja escrito no próprio manual que as questões sugeridas nessa seção deverão ser respondidas de acordo com as necessidades sentidas pelo professor e pelo aluno.

As idéias apresentadas pelo professor em relação ao livro trabalhado nos permitem fazer algumas considerações.

O professor Carlos foi muito atencioso em relação ao nosso trabalho, colocando-se à disposição para colaborar. Ele lecionava, no período da nossa pesquisa, em cinco turmas da 6ª série, uma da 7ª e outra da 8ª, é formado em História, encontrava-se na faixa etária de 41 a 50 anos e possuía 20 anos de magistério. O professor entrevistado fez uma especialização e gosta de ler jornal, revistas e livros, além de assistir a filmes.

Carlos conhece a avaliação do livro didático, feita pelo MEC, e acredita que o Guia pode auxiliar o professor na escolha dos livros. Para ele, um bom livro didático é aquele que trabalha de forma integrada os conteúdos de História Geral e do Brasil, trabalha o tempo de forma simultânea e integrada a vários espaços e apresenta imagens e documentos que auxiliam a elaboração do conhecimento histórico.

Segundo o professor Carlos, a reunião que a SME de Natal promoveu para a avaliação do livro didático em 2005, limitou-se a fazer uma apresentação superficial dos livros. Além disso, houve a fala de um professor que direcionou as atenções para uma única obra, influenciando a escolha dos demais colegas. Para Carlos, essa é uma atitude imprópria. Quanto ao tempo destinado à análise das obras para adoção, ele o considera insuficiente e afirma que, mesmo com todo cuidado da escola, inclusive mudando a data do dia da escolha dos livros, as editoras ainda comparecem fazendo algum tipo de pressão para que seu livro seja escolhido pelos professores.

Contudo, de acordo com o professor, o livro didático deve ser visto como um instrumento, dentre outros destinados à educação escolar, que permite ao educador e ao educando “acessarem” um determinado fenômeno que estejam estudando. O livro, muitas vezes, em razão das dificuldades econômicas, torna-se, para o aluno, o único instrumento e, portanto, deve ser bastante utilizado. “O livro didático, outrora tão massacrado, passa a ser percebido como um instrumento que possui suas limitações, mas também suas qualidades”. Já os Manuais do Professor ainda são muito restritos. Os mesmos, afirma Carlos, poderiam ser abrangentes, fornecendo outros caminhos para o aprimoramento do trabalho pedagógico, ou seja, ser um

facilitador sem, no entanto, tirar a autonomia dos educadores.

Quanto ao desenvolvimento do seu trabalho na escola, esse o considera afetado por problemas com os alunos que ingressam no terceiro ciclo do Ensino Fundamental analfabetos. Segundo o professor, os alunos só copiam do quadro, resistem à leitura por vergonha da falta de domínio e não têm conhecimento matemático, noção de espaço e grafia legível. Problemas que “complicam” o procedimento metodológico. O professor “passa” uma pesquisa e o aluno só copia do quadro. Para Carlos, a questão prioritária está sendo melhorar esse conhecimento.

No tocante ao livro “Nova história Crítica” o professor se coloca satisfeito com a escolha feita, embora afirme que, em determinados momentos, há um excesso de informações que, de certa forma, confunde o educando. Nesse mesmo sentido, o Guia adverte que o conteúdo específico da história fica negligenciado em função da forte dimensão informativa, comprometendo a coerência entre a proposta metodológica de ensino-aprendizagem e a sua efetivação.

Consideramos a coleção “Nova História Crítica” uma obra que apresenta coerência entre aquilo que está posto no manual do professor e a organização do livro do aluno. É importante destacar que dentre os Manuais estudados o dessa coleção apresenta características bem particulares, inicialmente percebidas pelo número de páginas destinado a assuntos relativos a importância do livro didático para o ensino de história, a interdisciplinaridade e aos temas transversais. Encontramos ainda uma grande variedade de textos sobre os conceitos historiográficos e os acontecimentos históricos que compõem a coleção. Ademais, os capítulos são detalhadamente comentados, contribuindo para a sistematização do trabalho docente. Cabe, portanto, ao professor redimensionar o conhecimento proposto pelo livro de acordo com as características do seu fazer docente.

No que se refere à escolha teórico-pedagógica da coleção, podemos identificar claramente a opção dos autores pela pedagogia histórico-crítica. Como o próprio nome da coleção indica, a importância do ensino de história para o desenvolvimento de uma consciência crítica através do raciocínio historiográfico é o foco central de sua metodologia, que por meio de uma dinamicidade na apresentação dos conteúdos busca a formação crítica do aluno.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho partiu do pressuposto de que as teorias pedagógicas devem se constituir num ponto balizar para a elaboração do livro didático. Traçamos um percurso que nos levou a identificar se os autores de livros didáticos de história para o segundo segmento do Ensino Fundamental evidenciam suas opções teórico-metodológicas nos Manuais do Professor, bem como, se elas são explicitadas no livro do aluno.

Observamos, em nossa pesquisa, que os Manuais do Professor não explicitam a opção teórico-pedagógica assumida por seus autores. Essa ausência de explicitação parece desvelar uma “inconsistência” no que se refere ao aporte teórico que ancora a obra e compromete, de certa forma, a qualidade do material elaborado. Entretanto, depreendemos que o professor familiarizado com as teorias pedagógicas poderá reconhecer os pressupostos implícitos na proposta metodológica do manual.

De um modo geral, os autores dos livros didáticos por nós analisados reconhecem a necessidade de ruptura com o paradigma da educação tradicional. Eles propõem em suas obras um ensino de História que integre os conhecimentos em um todo significativo que, por meio de sua contextualização, valorize a função social da escola e promova a construção e a reflexão crítica dos conceitos necessários à compreensão dos acontecimentos históricos. Essa postura associa o material analisado a um ensino de história que se aproxima de uma perspectiva mais crítica e reflexiva, o que pode ser observado na seleção de conteúdos propostos pela historiografia atual, conforme afirmamos no capítulo quatro. .

Nossos dados, apontam alguns manuais que oferecem uma vasta indicação de materiais didáticos, uma ampla e atualizada sugestão de referências bibliográfica de caráter didático-pedagógico e historiográfico. Paradoxalmente, no livro do aluno, observamos uma organização metodológica predominantemente baseada na pedagogia Tradicional. As atividades propostas apresentam-se pouco desafiadoras e conferem à História um teor de conhecimento acabado, possibilitando ao aluno tão somente o desenvolvimento de funções mnemônicas. Isso desvela uma falta de pertinência entre aquilo que é proposto no manual do professor e as atividades propostas no livro do aluno.

No tocante à relação do professor com o livro didático, é importante destacar que todos os profissionais por nós entrevistados demonstraram uma visão



consciente do seu papel na educação escolar, especialmente quando se referiam à presença do livro na sala de aula. Os professores se reportaram ao livro didático como um instrumento, um meio além de outros meios, para a realização da sua prática docente. Como afirmou um dos entrevistados, “o livro serve de inspiração para o planejamento das aulas.”

Esses professores consideram relevantes as obras didáticas, especialmente, na educação da escola pública, tendo em vista o limitado acesso dos alunos a outros materiais impressos, tais como revistas, jornais, dicionários, enciclopédicas etc.. Considera também que o conhecimento veiculado pelo livro não pode ser tomado como verdade absoluta e que não está isento de questionamentos, comparações, análises, contrapontos.

Nossa pesquisa indica que os professores têm uma preferência pelos livros que trabalham os conteúdos da História de forma integrada, as questões de tempo de forma simultânea e também por livros que apresentam imagens e documentos que possam auxiliar na construção do conhecimento histórico.

Os docentes consideram os Manuais Pedagógicos, relevantes para o trabalho com o livro didático. Segundo eles, lá encontramos a proposta metodológica e a estrutura da coleção, além de sugestões de leituras e de outros instrumentos didáticos. No entanto, dois dos professores asseveraram que estes manuais ainda são “muito restritos”, não contribuindo a contento para o aprimoramento da prática pedagógica. Essa “restrição” percebida pelos professores deve-se à falta de clareza nas concepções teóricas subjacentes nesse manual, as quais não estão explicitadas, de forma a contribuir efetivamente com o fazer docente.

Quando nos reportamos ao estudo do Guia do livro didático para a escolha do material a ser adotado, os professores foram unânimes em afirmar que o tempo destinado a isso é insuficiente, tornando o trabalho de escolha um tanto superficial. Em decorrência disso, a seleção do livro didático nem sempre leva em consideração critérios importantes como, por exemplo, os apontados pelo guia do livro didático do PNLD.

Consideramos que o fazer pedagógico hoje, mais do que nunca, enseja uma mediação que contribua para formação do sujeito na perspectiva da reconstrução social. Assim, o ensino de história necessita estabelecer uma relação entre o saber científico produzido pela academia, o saber produzido e ensinado nas escolas, e o saber produzido nas práticas sociais.

A História ensinada, na escola representa uma possibilidade para que o aluno se perceba como um ser social, contemporâneo de determinados acontecimentos, um ser que pode se tornar sujeito de sua própria história e, conseqüentemente, sujeito da história social de seu tempo. Entendemos ser a História uma ciência de referência, fonte fecunda e indispensável para a formação do aluno como cidadão crítico e reflexivo, o qual procura compreender, indagar e interferir na sua realidade sociocultural por meio da análise da experiência humana e da compreensão das transformações dialéticas que nela ocorre. Nessa direção, acentua-se importante função social da escola e a responsabilidade do professor na escolha do material didático por ele adotado.

Acreditamos ser necessária, por parte do docente, uma atenção redobrada no sentido de não permitir que o livro o substitua na escolha dos conteúdos, na determinação de estratégias de ensino, enfim, na decisão de 'o que' ensinar e de 'como' ensinar. É importante garantir ao professor autonomia em relação à sua prática docente.

É consensual que o trabalho escolar deve promover situações de aprendizagem nas quais o aluno possa ganhar autonomia na busca pelo conhecimento. Já se tornou lugar-comum afirmar que é preciso formar um sujeito participativo, crítico e consciente de sua cidadania. No entanto, a concretização de tais objetivos requer do professor uma ação consciente para um fazer legítimo. Sua ação deve lhe permitir posicionar-se de forma teórica e prática diante dos fundamentos educacionais. Além disso, permita perceber as implicações no processo de escolha do livro didático.

Por fim, faz-se necessário notar que a produção do livro didático não pode prescindir de subsídios teóricos e metodológicos capazes de contribuir com o alcance de objetivos que visam à formação do sujeito delineado nos pressupostos de uma escola que se proponha reflexiva, capaz de gerar contextos de aprendizagem estimulantes e favoráveis ao desenvolvimento das competências imprescindíveis à vivência crítica em sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Os PCN e o movimento de renovação pedagógica. In: \_\_\_\_\_  
**Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Brasília: CNTE, 1996.

AZANHA, José Mário Pires. **Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia de escola** Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm>. Acesso em: 22 ago. 2007. . São Paulo, Texto apresentado no Seminário Regional sobre PCN (Região Sudeste), setembro de 1996.

BITTENCOURT, Circe (Org.) **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997. ( Coleção Repensando o Ensino.)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL(a). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL(b). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRINI, Conceição et al. **Ensino de História: revisão urgente.** São Paulo: EDU, 2000.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Flávio de. et al **O jogo da história: de corpo na América e de alma na África: 5ª série.** São Paulo: Moderna, 2002a. (Livro do aluno)

CAMPOS, Flávio de. et al **O jogo da história: de corpo na América e de alma na África: 5ª série.** São Paulo: Moderna, 2002b. (Manual do professor)

CÑELLAS, Antoni J. Calom; CUBERO, Luis Núñez. **Teoría de la educación.** Madrid: Síntesis educación, 2001.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão.** Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

CARREÑO, Miryam (Ed.) et al. **Teorías e instituciones contemporáneas de educación**. Madrid: Síntesis educación, 2000.

DANIELS, Harry (Org.) **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

DELVAL, Juan. **Crescer e Pensar**: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed., São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 4. ed., São Paulo: Companhia editora nacional, 1979.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Livro didático de Português formam professores? In.: **O livro didático e a formação de professores**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>. Acesso em 22 de ago 2007

ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdade**. São Paulo: Dummus, 1980.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 Jul 2007. Pré-publicação.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 2ed. Campinas: Papyrus, 1995.

FINGER, Matthias; ASÚN, José Manuel. A educação de adultos marxista. In.: \_\_\_\_\_. **A educação de adultos numa encruzilhada**. Lisboa: Porto editora, 2003.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Educación y participación comunitária. In.: **Nuevas perspectivas críticas en educación** Congreso Internacional Nuevas Perspectivas Críticas en Educación, Barcelona, julio de 1994. Barcelona: Paidós educador, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e pratica da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975.

FREITAG, Bárbara et al. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS NETO, José Alves. Transversalidade: a transversalidade e o ensino de história. In: KARNAL, Leandro. (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2003.

FRIGOTTO, Galdêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILLI, P.; T. T. **Escola S.A** : quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2003.

GÉRARD, François-Marie; Roegiers, Xavier. **Conceber e avaliar manuais escolares.** Porto: Porto Editora, 1998.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Didática e teorias educacionais.** Rio de Janeiro: DPA, 2002.

GERBRIM, Nabiha (Coord.) **GUIA DO LIVRO DIDÁTICO 2005: v. 5: História.** Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Anna M. P. de. **Ensinar a Ensinar.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário.** Disponível em:

www.publicações.inep.gov.br/arquivos/em\_aberto\_69\_2.DOC Acesso em 14 de ago. 2006.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MARFAN, Marilda (Org.). **Simpósio [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na educação: formação de professor**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, César et al. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 ago 2007.

MELLO, Guiomar Namó (Org.) **Educação e transição democrática**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

MIRANDA, Sonia Regina and LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Rev. Bras. Hist.**, 2004, vol.24, no.48, p.123-144. ISSN 0102-0188. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci_arttext). Acesso em 17 ago. 2007

MANIQUE, Antonio P.; Maria Cândida Proença. **Didáctica da História: Patrimônio e História local**. , Lisboa: Texto editora, 1994.

MONTELLATO, André Rodrigues Dias et al. **História temática: terra e propriedade**. (7ª série). São Paulo: Scipione, 2002a. (Livro do aluno)

MONTELLATO, André Rodrigues Dias et al. **História temática: terra e propriedade**.

(7ª série). São Paulo: Scipione, 2002b (Manual do professor)

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 2 ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 2 Ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MUNAKATA, Kazumi. **Livro didático e formação do professor são incompatíveis?** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>. Acesso em 25 de ago de 2007.

NEMI, Ana Lúcia. **Didática da história: o tempo vivido: uma outra história?** São Paulo: FDT, 1996

NOVOA, Antonio (Org.) **Profissão Professor**. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 1995.

ORUNBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In.: COLL, César et al. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

PAQUAY, Léopold et al. **Formando professores profissionais**. Porto alegre: Artmed, 2001.

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

PENIM, Sonia T. de S. Didática e Cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade. In: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Anna M. P. de. **Ensinar a Ensinar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1985.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difusão Editora, 1980.

PIAGET, J A teoria de Piaget. In: Mussen,P.H. (Org.) **Manual de psicologia da criança**. São Paulo: EPU – EDUSP, 1975. p. 71-115.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História e vida integrada**: livro do professor. (5ª série). 2 ed São Paulo: Ática, 2002a. (Livro do aluno)

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História e vida integrada**: livro do professor. (5ª série) 2. ed.. São Paulo: Ática, 2002b. (Manual do professor)

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed., São Paulo: Cortez, 2002.

PINSKY, Jaime (Org.) **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PROENÇA, Maria Cândida. **Ensinar/aprender História**: questões de didáctica aplicada. Lisboa: Livro Horizontes, 1990.

RODRIGUE, Joelza Ester. **História em documento**: imagem e texto. (5ª série) São Paulo: FTD, 2001a. (Livro do aluno)

RODRIGUE, Joelza Ester. **História em documento**: imagem e texto. (5ª série) São Paulo: FTD, 2001b. (Manual do professor)

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. Educação: **Do senso comum à consciência filosófica**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 1986.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A concepção filosófica do educar e a construção da filosofia da educação. In.: ROCHA, Dorothy (Org.). **Filosofia da educação**: diferentes abordagens. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica**. (8ª série) São Paulo: Nova geração, 2002a. (Livro do aluno)

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica**. (8ª série) São Paulo: Nova geração,



2002b. (Manual do Professor)

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: EDART., 1974.

SILVA, Marcos da (Org.) **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, s/d.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. A leitura e a pedagogia: os livros didáticos e os métodos (Brasil século XIX e XX). Conferência realizada no PRODOCENCIA II – Desafios da Formação de professores para o século XXI – 22 de maio de 2007. Universidade Federal de Sergipe. (no prelo)

VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed., São Paulo : Martins Fontes, 1991

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKII, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WERNECK, Hamilton. **Ousadia de pensar**. 4 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. In.: NOVOA, Antonio (org.) **Profissão Professor**. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 1995.

ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara F. **Herbart 1776-1841**. In:<http://www.centrorefeducacional.com.br/herbart.html>. Acesso em 21 maio 2006

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 – Formulário do questionário fechado

**SOBRE A PESQUISA**

Estamos realizando (são diversas universidades) uma pesquisa em várias cidades brasileiras sobre **a escolha e o uso do livro didático de História**. Acreditamos que, pela sua experiência e vivência como professor de História no ensino público, você muito poderia nos auxiliar. Ressaltamos que a sua pessoa será eticamente resguardada independente das informações dadas. Você poderia nos dar uma entrevista sobre o assunto?

**SOBRE A ESCOLA**

(Pode ser respondida pela direção ou coordenação da escola)

ESCOLA

Localização \_\_\_\_\_ (Município \_\_\_\_\_ e Bairro \_\_\_\_\_)

Tipo \_\_\_\_\_ de bairro \_\_\_\_\_

(residencial, industrial, comercial, urbano, rural, periférico, outras características importantes)

Coleção de História adotada na escola		Número de turmas da escola		
		Manhã	Tarde	Noite
<b>Em 2004 para 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries (2<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> anos)</b>	<b>Em 2006</b>			
Título	1 <sup>a</sup> série			
	2 <sup>a</sup> série			
Autor	3 <sup>a</sup> série			
	4 <sup>a</sup> série			
Editora	5 <sup>a</sup> série			

	6ª série			
<b>Em 2005 para 5ª a 8ª séries (6º ao 9º anos)</b>	7ª série			
Título	8ª série			
	<b>Total</b>			
Autor	<b>Número de professores de História - Ensino Fundamental</b>			
Editora	<b>Total</b>	Manhã	Tarde	Noite

**SOBRE O(A) PROFESSOR(A) DE HISTÓRIA**

PROFESSOR/ PROFESSORA (código) \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Masc. ( )

Feminino

Turmas \_\_\_\_\_ que \_\_\_\_\_ leciona \_\_\_\_\_ nesta \_\_\_\_\_ escola

Faixa etária	X	Tempo de magistério	X
		Até 5 anos	
Até 20 anos		De 5 a 10 anos	
21 a 30 anos completos		De 10 a 15 anos	
31 a 40 anos completos		De 15 a 20 anos	
41 a 50 anos completos		De 20 a 25 anos	
51 anos ou mais		Mais de 25 anos	

Local \_\_\_\_\_ onde \_\_\_\_\_ mora:

Com qual meio de transporte vai para o trabalho: \_\_\_\_\_

Qual a renda mensal aproximadamente em sua casa:

( ) 1 a 3 salário(s) mínimo(s)    ( ) 4 a 5 salário(s) mínimo(s)    ( ) 6 a 7 salário(s) mínimo(s)  
 ( ) 8 a 10 salário(s) mínimo(s)    ( ) 10 ou mais salário (s) mínimo(s)

Formação	X	Ano de conclusão
Ensino Fundamental		
Ensino Médio		
Curso de Magistério		
<b>Superior</b>	<b>X</b>	
Licenciatura curta em História		
Licenciatura curta em Estudos Sociais		
Licenciatura Plena em História		
Outra Licenciatura (Qual?)		
<b>Pós-graduação</b>	<b>X</b>	
Especialização		
Outro (Qual?)		

<b>VOCÊ COSTUMA</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>QUAL?</b>
Assistir filmes (no cinema, em Dvd ou vídeo cassete, na tv)			O último que viu
Viajar			A última que fez (onde e quando)
Ler jornal			O último que leu
Revista			A última que leu
Livros			O último que leu

**SOBRE O GUIA E A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO**

<b>1. Seu conhecimento sobre o guia</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Conhece a avaliação de livros didáticos feita pelo MEC?		
Já leu o Guia de livro didático distribuído pelo MEC?		
<b>2. Sua opinião sobre o guia</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Auxilia o professor na escolha dos livros didáticos		
É complicado e não dá para usá-lo para escolher os livros		
Aborda as questões importantes dos livros dando a dimensão de como trabalham a história		
É muito resumido e não serve de apoio ao professor na escolha		
Consigo entender as informações que o guia traz sobre o livro didático		
<b>3. O que você gostaria que o guia trouxesse de informação?</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Mais detalhes sobre a obra		
Informações sobre os autores		
Explicações mais detalhadas sobre os livros		
Explicações sobre como foram avaliados os livros		

<b>4. Sobre a escolha do livro didático da sua escola</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Participei da escolha da última coleção adotada		
O tempo destinado à escolha é suficiente		
A escolha é feita pela parte administrativa e pedagógica da escola		
A escolha é feita pelos professores mais antigos da escola		
A escolha é feita somente pelo professores de cada disciplina		
A escolha é feita pela secretaria de educação ou do município		
Não sei como a escolha é feita		
O livro que escolhi foi o que a escola recebeu		

<b>5. O último livro didático que escolheu</b>	<b>X</b>
Ficou satisfeito com a escolha	
Ficou frustrado com a escolha	
Superou as expectativas	
<b>6. O que fez você escolher o livro didático (marcar quantas opções desejar)</b>	<b>X</b>
A apresentação do Guia	

Já conhecia a obra de anos anteriores	
Foi recomendado por outro professor	
Não fui eu quem escolheu foi a escola	
Foi recomendada por outra pessoa fora da escola	
Segue os Parâmetros Curriculares Nacionais	
Devido a qualidade dos exercícios	
Estava adequado ao projeto político pedagógico da escola	
Devido a organização dos conteúdos	
Alternativa. Qual?	

*SOBRE O LIVRO DIDÁTICO*

<b>Para você, um bom livro didático de História</b>			
<b>(assinalar somente uma em cada campo numerado)</b>			
<b>1.</b>	<b>X</b>	<b>2.</b>	<b>X</b>
É um livro que apresenta temas diferentes em cada unidade		Trabalha com o tempo na seqüência dos fatos, desde a História Antiga até a contemporaneidade	
É um livro que traz muitas datas e fatos		Trabalha as questões de tempo de forma simultânea e integrada a vários espaços	
É um livro que trabalha de forma integrada os conteúdos de História do Brasil e Geral		Preocupa-se com desenvolvimento de outras habilidades e conceitos históricos e não com questões de tempo	
Não sei / Não respondeu		Não sei / Não respondeu	
<b>3.</b>	<b>X</b>	<b>4.</b>	<b>X</b>
É um livro que traz os processos históricos explicados a partir do contexto sócio-econômico		Apresenta imagens e documentos que comprovem as afirmações do autor	
É um livro que aborda as questões históricas na perspectiva do cotidiano e da cultura		Apresenta imagens e documentos que auxiliem a compreensão do texto	
É um livro que trabalha a História contando a vida de personagens importantes e fatos marcantes da		Apresenta imagens e documentos que auxiliem a elaboração do conhecimento histórico	



História do Brasil e Geral			
É um livro que privilegia a reflexão crítica.		Apresenta imagens e documentos que ilustram o texto	
Não sei / Não respondeu		Não sei / Não respondeu	

**5. Você adota livro didático em sua sala de aula?**

<b>SIM. Como você utiliza o livro?</b>	<b>NÃO. Por quê?</b>

**6. Qual o livro que mais gostou de usar? Por quê?**

--

**ANEXO 2 – Formulário da entrevista semi-aberta****CARO(A) PROFESSOR(A),**

Sou Doutoranda em Educação na UFRN e estou realizando uma entrevista que tem fundamental relevância para a elaboração final do meu trabalho. Pretendo destacar a importância do livro didático de história para o segundo segmento do Ensino Fundamental. Nem você, nem sua escola estão sendo avaliados. Conto com sua autorização para gravar nossa conversa. Obrigada.

**Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto.**

- 1) Qual a importância do livro didático para o trabalho do professor?**
- 2) Para você qual a importância do livro didático no processo de aprendizagem do aluno?**
- 3) Em que medida o manual do professor ajuda no trabalho docente?**
- 4) Você utiliza outros recursos didáticos além do livro? Quais?**

GÉRARD, François-Marie; Roegiers, Xavier. Conceber e avaliar manuais > escolares. Porto: Porto Editora, 1998.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)