

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

IDA HAMMERSCHMITT

**O LIVRO DIDÁTICO EM AULAS DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

CURITIBA

2010

IDA HAMMERSCHMITT

**O LIVRO DIDÁTICO EM AULAS DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, área temática Cultura e Processo de Ensino-Aprendizagem, linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação.

Orientadora: Profª Drª Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia.

CURITIBA

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.
SISTEMA DE BIBLIOTECAS.
BIBLIOTECA CENTRAL.
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS.
Ficha catalográfica

Hammerschmitt, Ida
H214 O livro didático em aulas de História nos anos iniciais
do Ensino Fundamental / Ida Hammerschmitt. – Curitiba,
2010.

128f. : il.

Orientadora : Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do
Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Gradua-
ção em Educação.

Inclui referências e notas de rodapé

Área de Concentração : Cultura e Processo de
Aprendizagem

Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino

1. Ensino fundamental – Araucária. 2. História.
3. Didática – História. 4. Livro didático. I. Garcia,
Tânia Maria Figueiredo Braga. II. Universidade
Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22.ed. 372.89

Samira do Rego Elias CRB-9/755



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **IDA HAMMERSCHMITT** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas: DR^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, DR^a LEILAH SANTIAGO BUFREM e DR^a ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“O LIVRO DIDÁTICO EM AULAS DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovada
DR ^a LEILAH SANTIAGO BUFREM		Aprovada
DR ^a ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD	Rosiniel.	Aprovada.

Curitiba, 31 de agosto de 2010.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedico à minha amada filha Jessie como fonte de estímulo para a relação com o conhecimento e apoio indispensável em todas as horas e a todas as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Araucária.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida e por iluminar a razão, o entendimento e a sensibilidade.

À minha família: pai Ivo e mãe Melânia, irmãs Isolde, Ivete, Isméria e Isaura e as irmãs de afeto Roseli e Beatriz. As minhas filhas, de empréstimo e de afeto, Cristiane e, em especial, à amada Jessie, pelo apoio nas horas difíceis e por compreender que a construção de um estudo sério exige momentos de ausência.

À família Lima, e em especial ao seu Arnaldo, pelo encorajamento e incentivo.

Aos professores e pedagogos da Rede Municipal de Ensino de Araucária, que com palavras de apoio e incentivo não permitiram desistir e, em especial, aos colegas do Departamento do Ensino Fundamental, bem como à minha diretora e amiga Arlete Lopes por acreditar, reconhecer e viabilizar a conclusão deste trabalho.

Aos diretores das Escolas Municipais de Araucária nas quais trabalhei durante este processo, pelo seu apoio e compreensão.

Às professoras Márcia Partica e Maria Aparecida Grassi, pela colaboração que resultou no estudo exploratório e no estudo principal.

Aos colegas e amigos do Seminário de Investigação em Educação Histórica e, em especial, a Marilú e Luciano e do Grupo de História de Araucária, Alamir, Jaqueline e Henrique, pelo incentivo à pesquisa.

Ao grupo educacional ITECNE, pelo incentivo de Ivo, Filó, Mana e Regina.

Aos amigos especiais como Simone e João Francisco pelo apoio, afeto e carinho incondicionais nos momentos difíceis deste processo.

As Colegas e amigas Rita de Cássia G. P. Santos e Thaís Jannuzzi Chaves, pelo apoio incondicional no processo de conclusão desta Dissertação.

Aos professores do PPGE da UFPR, pelas reflexões que enriqueceram os conteúdos aqui apresentados, em especial às professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Leilah Santiago Bufrem, e a Prof^a Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, convidada externa, e que compuseram a banca de qualificação e defesa, contribuindo excepcionalmente com seus conhecimentos para o êxito deste trabalho.

À minha orientadora, Professora Dr^a Tânia Braga Garcia, que devido à clareza inigualável de suas idéias possibilitou o desenvolvimento dessa pesquisa. Os diálogos estabelecidos nos processos de orientação traduziam a firmeza necessária, o que promoveu o crescimento e conclusão da pesquisa.

“A vida de cada um de nós é
como o texto de um livro que leva
nosso nome e do qual devemos
ser o personagem principal.”

Pecotche

SUMÁRIO

RESUMO	1
ABSTRACT	2
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	3
LISTA DE QUADROS	4
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	5
INTRODUÇÃO	6
1 CULTURA, ESCOLA E LIVROS DIDÁTICOS: ALGUMAS RELAÇÕES	13
1.1 A CULTURA, A CULTURA ESCOLAR E OS LIVROS DIDÁTICOS	14
1.2 OS LIVROS DIDÁTICOS, A CULTURA ESCOLAR E A CULTURA DA ESCOLA	19
1.3 A ESCOLA, OS SUJEITOS E AS RELAÇÕES COM O CONHECIMENTO:O LIVRO DIDÁTICO COMO ELEMENTO DE PRODUÇÃO DAS AULAS	26
2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA SALA DE AULA	34
2.1 OS LIVROS DIDÁTICOS EM USO	34
2.2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E SEU USO EM SALA DE AULA	38
2.3 OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA EM USO NAS AULAS OBSERVADAS E SUAS CARACTERÍSTICAS	54
3 FUNÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO E CONHECIMENTOS PRODUZIDOS EM AULAS DE HISTÓRIA	63
3.1 O CAMPO EMPÍRICO	63
3.2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	66
3.2.1 O estudo exploratório	67
3.2.2 A focalização do objeto para o estudo principal	72
3.3 BUSCANDO COMPREENDER A PRESENÇA DO LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE HISTÓRIA: O ESTUDO PRINCIPAL	75
3.3.1 As funções do livro e as formas como afeta o processo de ensino	79
3.3.2 O conhecimento produzido nas aulas a partir dos livros didáticos: as formas de conhecimento	89
3.3.3 O uso dos livros didáticos de História nas aulas observadas.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	109
ANEXO	116

RESUMO

Esta dissertação apresenta resultados de investigação sobre o uso do livro didático de História por professores e alunos nos anos iniciais, em sala de aula. A pesquisa teve por objetivo analisar a presença do livro didático em aulas de História. A preocupação com o uso que professores e alunos fazem dos livros didáticos se justifica devido ao grande investimento do governo federal no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e por serem pouco frequentes as pesquisas que analisam as formas de utilização dos livros (GARCIA, 2007). O trabalho empírico foi realizado em uma classe de quarto ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal na área metropolitana de Curitiba, com observações de aula e realização de entrevistas com a professora e com os alunos. A análise do material empírico produzido foi articulada em torno de duas categorias: (i) as funções que os livros exercem nas aulas acompanhadas, com ênfase em compreender como os livros afetam o ensino (ARAN, 1999) e (VALLS, 2009) e (ii) as formas do conhecimento produzido nas aulas com o apoio nos livros didáticos. Sustentada no entendimento de que os livros didáticos estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países (Apple, 1995), a pesquisa buscou compreender como o uso do livro didático, como um artefato cultural, interfere nas formas de apresentação dos conhecimentos no ensino e na formas de interação (EDWARDS, 1997; TALAMINI, 2009). Os resultados apontam características da apropriação feita pela professora e os alunos em um caso específico, nas atividades escolares desenvolvidas para o ensino de História. Os referenciais teóricos e metodológicos foram buscados no campo da Didática Geral e da Didática da História.

Palavras-chave: Didática - Didática da História - Livros Didáticos - Anos Iniciais

ABSTRACT

The dissertation presents results of a research on the use of the History textbook by teachers and students in the elementary school in initial years in the classroom. The survey aimed to analyze the presence of the textbook in History lessons. The concern regarding how teachers and pupils make use of textbooks is justified mainly due to the large investment from the Federal Government through PNLD and to the infrequent surveys that analyze ways to use textbooks (GARCIA, 2007). Accordingly, the survey analysis is based on two categories: *(i)* functions exerted by books on their use during accompanied classes, with emphasis on understanding how books affect education (ARAN, 1999) and (VALLS, 2009) and *(ii)* knowledge diversity produced during classes and supported by textbooks. Focus has been done on how textbook, as a cultural artifact, interferes at forms of presentation, interaction and forms of knowledge in education (EDWARDS 1997) and (TALAMINI, 2009). The starting comprehensive idea, according to Apple (1995, p. 81), is that textbooks provide “much of the material conditions for teaching and learning classroom activities all over the world”. Thereby, to understand the teaching process, it is relevant to carry out a survey on the use of such didactic resource commonly available at teaching classrooms. The present survey brought out important indications on the use of the textbook in classroom as well as during the 4th year of elementary school History lessons, and has elucidated the involvement of teacher and students. To support answering these questions, references are based on the fields of General Didactics and History Didactics.

Keywords : Didactics - History Didactics - Textbooks - Teaching and Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Capa do Livro HISTORiar 3 - Livro A	55
Capa do Livro RECRIANDO HISTÓRIAS DE ARAUCÁRIA - Livro B	56

LISTA DE QUADROS

QUADRO nº 1 - Características para um bom livro de História	40
QUADRO nº 2 - As funções do livro didático	80
QUADRO nº 3 - As formas do conhecimento	90

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPUH – Associação Nacional de História

CNLD – Conselho Nacional do Livro Didático

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Araucária

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

UFPR – Universidade Federal do Paraná

INTRODUÇÃO

A investigação aqui apresentada insere-se no contexto das pesquisas da Didática Geral em diálogo com as Didáticas Específicas, centrada no uso do livro didático em sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental. Parte-se do entendimento de que

“são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo (...) São os textos destes livros que freqüentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida”. (APPLE, 1995, p. 81-82)

Portanto, para se compreender o processo de ensino é relevante pesquisar o uso deste recurso didático tão presente nas aulas.

Chamado de Livro Didático, esse recurso chega às escolas públicas de todo o Brasil por meio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD que o avalia e distribui para os alunos da escola fundamental. Batista (1999) faz alusão ao conceito de livro didático como um impresso que contém o conteúdo específico das áreas do conhecimento que é elaborado com o objetivo de ser utilizado no ambiente escolar. Batista (1999, p. 535) também afirma que, “o termo livro didático é usado – de modo pouco adequado - para cobrir uma gama muito variada de objetos portadores dos impressos que circulam na escola”. Nesta pesquisa optou-se pelo uso da expressão “Livro Didático”, referindo-se aos materiais impressos destinados aos alunos e ressalta-se que essa denominação é utilizada pelos professores das Escolas Municipais de Araucária, local onde se desenvolveu a pesquisa empírica.

O objetivo da pesquisa foi compreender o uso do livro didático por alunos e professores em sala nas aulas de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pretendeu-se compreender como se dá o seu uso, quais funções ele cumpre e que formas de conhecimento são reveladas no momento de seu uso, pela professora e seus alunos durante as aulas.

Desta forma estabeleceram-se as seguintes questões gerais, que sustentaram o início da investigação: Em que sentido o uso dos livros contribuiu para a produção das aulas? Os livros permitem tratar o conhecimento de que forma e a partir de que ponto de vista? Eles estimulam a interação entre os alunos, e

desses com o professor? Há interação com o conhecimento histórico? Que funções o livro didático cumpre em sala de aula?

Alguns dos questionamentos apresentados nesta dissertação têm origem na minha experiência como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como pedagoga no município de Araucária, região metropolitana de Curitiba no Paraná. Várias inquietudes se faziam presentes sempre que se apresentavam problemas no processo de ensino e aprendizagem. Depois de atuar como pedagoga, novas questões se apresentaram.

Como pedagoga dessa Rede de Ensino, foi possível participar de diversos cursos e assessoramentos que discutiam os processos de ensino em sala de aula, e as intervenções pedagógicas em relação à metodologia a ser desenvolvida pelos professores. No entanto, a maior parte dessas atividades de formação continuada não envolvia a pesquisa e os encontros eram, geralmente, organizados com base em uma metodologia expositiva, ou na forma de oficinas pedagógicas.

Paralelo a este processo de formação houve a oportunidade de participar de cursos de formação continuada propostos para professores da área de História, chamado Grupo Araucária¹. No decorrer destes processos de formação promovidos pelo município de Araucária em parceria com a Universidade Federal do Paraná, tive a possibilidade de desenvolver uma pesquisa, em trabalho colaborativo com uma professora de 4º ano sobre o uso do livro didático, como atividade do curso e os resultados desta pesquisa foram apresentados e publicados².

Os resultados desse trabalho constituíram-se em estudo exploratório que deu origem a essa pesquisa de Mestrado, e que foi de grande relevância para estabelecer uma aproximação com a relação dos alunos e professores com o uso do livro em sala de aula. Essa primeira experiência de investigação sobre os livros em sala de aula desencadeou a necessidade de realizar observações para que se compreenda a forma de utilização deste recurso didático. Essa experiência de pesquisa foi, portanto, um estímulo para aprofundar as investigações observando o emprego do livro didático em sala de aula, com a intenção de ampliar a

¹ Trata-se de um grupo em que se reúnem professores e pedagogos para desenvolver atividades de investigação, reflexões sobre pesquisas, debates, produção de propostas curriculares e de materiais entre outras, ação coordenada pela UFPR. Uma descrição mais detalhada dos trabalhos desse grupo pode ser encontrada em Theobald (2007).

² No XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, em evento organizado pela Associação Nacional de História – ANPUH, São Leopoldo, R.S. (2007).

compreensão sobre as relações que os alunos e professores das séries iniciais do ensino fundamental estabelecem com o livro didático de História em sala de aula.

A partir daí estruturou-se o projeto para a elaboração desta dissertação. Foram definidas outras questões de pesquisa e procedeu-se a um novo trabalho empírico, por meio da observação participante em sala de aula; a pesquisadora acompanhou aulas de História de uma professora de 4º ano do Ensino Fundamental, durante o ano de 2009, trabalho empírico que será aqui apresentado como estudo principal.

A pesquisa, de natureza qualitativa, conta com relevantes contribuições das pesquisas da antropologia, da sociologia e dos estudos culturais, procurando revelar respostas que até então não foram elucidadas pelas pesquisas tradicionais. Um dos diferenciais das pesquisas de natureza qualitativa está na necessidade de aproximação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem na escola, trazendo mudanças de enfoque e de postura para as pesquisas no campo educacional. Quanto às questões metodológicas, as pesquisas de natureza qualitativa têm à disposição diversas técnicas de coleta de informações, entre elas a observação participante que é uma das estratégias privilegiadas desta investigação para a produção dos dados.

O campo empírico escolhido foi a escola pública do ensino fundamental, considerando-se a sala de aula como espaço privilegiado de produção e de trabalho com o conhecimento. Optou-se por desenvolver a investigação em uma turma de 4º ano do ensino fundamental, em função da participação da pesquisadora no processo de formação continuada que culminou na elaboração de um livro didático, produzido em trabalho colaborativo entre pesquisadoras da UFPR e professores da Rede Municipal, denominado *Recriando Histórias de Araucária* (2008).

A partir de 2009 os professores dessa série passaram a utilizar, em princípio, dois livros de História: o livro escolhido do PNL D e o livro *Recriando Histórias de Araucária*. Essa situação particular de presença simultânea de dois livros didáticos nas aulas foi, então, motivadora de novas indagações sugerindo questões de investigação no campo da Didática.

Portanto, com esta pesquisa pretendeu-se analisar como se dá o uso do livro didático por parte dos alunos, as propostas de uso feitas pela professora, as formas pelas quais este material didático é utilizado no cotidiano de uma sala de

aula em uma situação específica. Desta forma, pode-se contribuir para os debates que envolvem o uso do livro didático de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de analisar o que se revela no ato educativo de uma professora e seus alunos na utilização do livro didático, explicitando a relação entre os sujeitos e este objeto de conhecimento presente nos processos de ensino.

O livro didático como artefato da cultura escolar mostrou-se elemento didático relevante que expressa opções e escolhas sobre o que ensinar e como ensinar. Os professores e alunos atuam sobre esse recurso didático, apropriando-se de seu conteúdo e reconstruindo-o à luz de suas experiências numa relação com o conhecimento mediada pelo uso do livro didático. Foram analisadas também as funções que cumpre em sala de aula procurando “recuperar a visão dos alunos da situação escolar, considerando-os tanto quanto os professores, sujeitos sociais.” (EDWARDS, 1997, p. 13).

A compreensão de que o sujeito educativo se constrói no seu processo de escolarização em “dimensões que vão além do que se entende normalmente por aluno, e sua forma de participar” (EDWARDS, 1997, p. 17) permite compreender a análise da interação produzida entre os alunos, professores e materiais didáticos para a apropriação do conhecimento que a escola pretende transmitir. Isso se dá na medida em que se estabelece “uma comunicação verbal e não verbal, emotiva e racional, que ocorre de modo espontâneo entre os colegas” (EDWARDS, 1997, p. 17), constituindo um rico espaço de observação para a pesquisa educacional.

Considerando-se a natureza das questões de pesquisa colocadas, o material empírico produzido no trabalho de campo foi examinado a partir de duas categorias de análises teóricas: a) As funções que os livros exercem nas aulas acompanhadas, apoiadas em Aran (1999), Martinez, Valls e Pineda (2009), Talamini (2009) e Garcia (2010), com ênfase na idéia de como os livros afetam o ensino; b) O conhecimento produzido nas aulas com apoio nos livros didáticos, a partir de Edwards (1997).

Com o objetivo de apresentar a trajetória percorrida, o texto foi organizado em três partes. No primeiro capítulo abordam-se elementos da relação entre a cultura, a escola e os livros didáticos para a produção do conhecimento escolar. Apresenta as idéias que fundamentam a investigação, a qual está inserida na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Essa linha de pesquisa pressupõe

concepções de cultura, de cultura escolar, de cotidiano escolar, de escola, de conhecimento, de ensino e de sujeitos e tem buscado seus referenciais em teóricos como Williams (1969), Forquin (1993), Heller (2008), Azanha (1992), Rockwell (1995), Goodson (2005), Dubet (1994) Dubet & Martuccelli (1997) e Charlot (2000).

Para compreender o enfoque dado à cultura escolar, parte-se de Forquin (1993) que defende a idéia de uma função de conservação e de transmissão cultural da educação, e, por isso, entende que “toda educação de tipo escolar supõe sempre, na verdade, uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações”.

Destaca o autor que

a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de transposição didática. (FORQUIN, 1993, p. 16).

É nesta lógica que se pode recorrer a esse autor para situar o livro didático como artefato da cultura escolar, entendida como “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados e rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto da escola.” (FORQUIN, 1993, p. 167). Os livros são artefatos produzidos para o mundo escolar, e trazem em sua natureza a função de contribuir para o processo de transmissão cultural que, em princípio, se mantém como objetivo fundamental da escola.

Por outro lado, ainda com apoio nos conceitos usados por Forquin (1993), é preciso reconhecer que os livros didáticos também devem ser entendidos como objeto da “cultura da escola”. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como um “mundo social”, com suas características de vida própria, seu “regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. Portanto, os livros inserem-se nesse mundo social e são apropriados pelos sujeitos escolares, a partir de condições específicas dessa cultura e da estruturação do trabalho no interior de cada escola.

Dubet (1994) e Dubet & Martuccelli (1997) definem a escola como um lugar social da experiência dos atores escolares - crianças, adolescentes e jovens, e professores - e resgatam a dimensão da ação subjetiva do sujeito no processo de socialização pela experiência vivida na escola e nos demais ambientes, onde os sujeitos se inserem, identificando-os como atores no processo.

No segundo capítulo assinalam-se algumas pesquisas já realizadas sobre o livro didático de História, com o objetivo de mostrar que o tema é amplamente explorado nas pesquisas educacionais de vários países. No entanto, ainda é restrita a pesquisa em relação ao uso que fazem deste artefato cultural os sujeitos para os quais ele é produzido e por quem é utilizado no espaço escolar, e especificamente em sala de aula. Apontam-se alguns estudos que tem caráter mais abrangente e que contribuem para a construção do campo teórico específico da pesquisa, o que permitiu uma melhor conceituação do livro didático enquanto objeto de pesquisa ou material empírico, suas funções e sua inserção na cultura escolar. E há a indicação de alguns estudos com caráter mais específico que se aproximam dos livros didáticos na disciplina de História, analisando-os na vida da escola e seus usos em salas de aula por professores e alunos.

O terceiro capítulo enfoca a sistematização e a análise dos resultados produzidos a partir da observação do uso do livro didático de História pelos alunos e pela professora em sala de aula. Assim, são apresentados o campo empírico, os procedimentos da pesquisa, as questões iniciais da pesquisa, o estudo exploratório e o estudo principal. Esse estudo contempla as análises a partir das dimensões relacionadas ao uso do livro, as formas de conhecimento que seu uso possibilita e as funções que exercem em sala de aula, derivadas das teorias apresentadas nos dois capítulos anteriores e que sustentam a pesquisa do ponto de vista das relações entre escola e cultura. Nesta direção, o capítulo apresenta o resultado das análises sobre o uso do livro didático de História baseado nas obras de Aran (1999), Martinez, Valls e Pineda (2009), Edwards (1997), Talamini (2009) e Garcia (2010), para elucidar o papel dos sujeitos na produção do conhecimento nas aulas e as formas de conhecimento estabelecidas, bem como as funções que cumpre o livro em sala de aula.

Ao final, apresentam-se as conclusões e considerações finais e apontam-se contribuições da pesquisa para a compreensão das relações entre professores e livros didáticos. Em particular, destaca-se a natureza da formação profissional de professores e dos conhecimentos que eles necessitam nesse grau de ensino – todas essas questões localizadas no campo conceitual da Didática Geral, no diálogo com a Didática da História.

A investigação realizada, em particular pelo uso da observação participante, permitiu a análise das funções exercidas pelos livros em uso em uma

sala de aula específica e evidencia as formas pelas quais a professora articula o trabalho com os dois recursos didáticos disponíveis, tendo em vista a proposta curricular do município e seus programas de ensino.

1 CULTURA, ESCOLA E LIVROS DIDÁTICOS: ALGUMAS RELAÇÕES

As ideias que fundamentam a investigação, especialmente quanto às relações entre cultura, escola e os livros didáticos, e, serão apresentadas neste capítulo. Para isso, torna-se necessário apontar alguns elementos que permitam compreender a presença dos livros didáticos em um espaço específico, cuja função está diretamente ligada à transmissão cultural. Para Forquin (1993) entre todas as questões suscitadas no debate educacional a partir da década de 1960, as que dizem respeito a esse ponto são “as mais confusas e cruciais”, porque “dizem respeito ao próprio conteúdo do processo pedagógico e interpelam os professores no mais profundo de sua identidade”. (FORQUIN, 1993, p. 9)

Essa problemática trouxe para a literatura educacional, em diferentes países, a necessidade de esclarecer as relações entre a escola e o “conteúdo da educação” (FORQUIN, 1993, p. 10), buscando explicitar o significado do termo cultura quando se trata da função de transmissão cultural atribuída a essa instituição.

No caso brasileiro, ao lado dessa questão que se insere no campo educativo, as pesquisas qualitativas, passam a ser utilizadas com maior frequência a partir da década de 1980, principalmente no que se refere aos resultados das pesquisas educacionais e as abordagens nesse campo específico. Segundo Azanha (1992, p. 57), o “estilo de estudos [...] no qual os autores operam com categorias demasiado abstratas para permitirem descrições confiáveis das práticas escolares concretas” passou a ser alvo de críticas e levou à busca de outras formas de se aproximar da vida escolar.

Segundo Garcia (2010), o conceito de sala de aula como uma cultura a ser conhecida possibilitou o fortalecimento da perspectiva antropológica por meio de investigações nas quais o objetivo é compreender os processos associados à vida na sala de aula, a partir da presença do pesquisador em campo, e também compreende-se o significado de suas ações, tomando a cultura como uma experiência social. Ainda, segundo a autora, essa foi uma contribuição relevante.

(...) para que se pudesse lançar um novo olhar à escola e à sala de aula, e dela derivou uma intensa problematização das relações entre culturas. Conceitos como diferenças culturais, conflito cultural, resistência e dominação cultural tornaram-se instrumentos de análise das relações entre a cultura e os objetivos e formas dos processos de escolarização. No entanto, segundo Rockwell (1997, p. 28), deve-se destacar que “dos

estudos mais recentes emerge uma nova imagem da dinâmica que se dá entre os sujeitos que vivem cotidianamente na escola e que põem em jogo estratégias construídas com diversos elementos culturais”. Essa concepção, ainda que com diferentes raízes, se afasta da idéia de um sistema simbólico coerente e delimitado e se aproxima da compreensão de que as culturas sempre se mesclaram, admitindo-se ainda uma pluralidade no interior de cada grupo social e a existência de uma relação dinâmica entre sujeitos e culturas. (GARCIA, 2010, p. 4)

Tais elementos contribuem para localizar o campo teórico em que a pesquisa buscou sustentação. Incluir o livro didático nesse debate, tomando-o como tema de investigação, significa referenciar-se em autores que defendem a necessidade de aproximação com a escola, buscando compreendê-la em uma perspectiva diferente das teorias sociológicas clássicas e também daquelas que entendem a escola apenas como espaço de reprodução cultural e social.

Garcia (2010) afirma também que o desafio para a pesquisa educacional é, então, a aproximação com o espaço escolar para documentar e analisar a heterogeneidade ou a experiência social das experiências cotidianas de alunos, professores, pais e outros sujeitos que compõem esse universo, as quais dão existência material à escola, “analisando-as no horizonte cultural que circunscreve cada localidade, mas, para além disso, procura-se explicá-las como parte de um movimento histórico e social mais amplo que também precisa ser compreendido” (GARCIA, 2010, p. 8).

É nessa direção que este primeiro capítulo apresenta as ideias que permitem estabelecer fundamentos para a análise dos livros didáticos, como um artefato que compõe o conjunto de condições nas quais a educação escolar se organiza em determinados sujeitos, em determinado tempo e lugar, e que contribui para a configuração dos conhecimentos que são privilegiados e se tornam objeto dos processos de ensino.

1.1 A CULTURA, A CULTURA ESCOLAR E OS LIVROS DIDÁTICOS

Inserir os livros didáticos na sua relação com a cultura exige a definição de que abordagem conceitual pretende-se tomar como referência, dada a diversidade de conceituações e concepções sobre o termo cultura. Raymond Williams, referenciado por Forquin (1993, p. 34) contribui com um ponto de vista de esquerda sobre currículo e cultura. Após distinguir as concepções “ideal”, “documentária” e

”positiva” da cultura, “Williams interroga-se sobre os mecanismos da memória coletiva que permitem conservar vivos certos aspectos da herança do passado”.

Para as finalidades desta pesquisa, é relevante destacar que Williams teve preocupação em explicar os processos de tradição seletiva que permitem a sobrevivência, no presente e de forma ativa, de determinados aspectos da cultura do passado, carregados de significados. Como destacado por Forquin (1993), o processo de funcionamento dessa tradição seletiva, ao longo do qual se constrói a memória cultural de um grupo, é complexo e deve interessar aos especialistas em educação. Esses processos culturais não são apenas de seleção, mas também de interpretação, uma vez que conflitos e interesses sociais atuais exercem pressão sobre a construção/reconstrução da herança cultural (FORQUIN, 1993, p. 34).

No caso particular do currículo escolar, por exemplo, a seleção dos conhecimentos e valores a serem transmitidos às novas gerações também sofre e traduz uma pressão de diferentes tipos de interesses e de grupos sociais. Desta forma há interesses políticos, econômicos, sociais e culturais que se expressam no espaço escolar, por meio do currículo e dos artefatos a ele relacionados – como programas e manuais escolares – bem como por meio das práticas que configuram os processos escolares.

Os conteúdos e as estruturas do ensino são, portanto, o produto de uma seleção efetuada no seio da cultura e, segundo Forquin (1993, p. 39), essa ideia está relacionada, na perspectiva de Williams ao exame das funções e finalidades fundamentais da educação ao longo da história ocidental, quais sejam: a) a socialização global, ao formar os membros de um grupo em função de um tipo dominante de personalidade e de modelo cultural; b) a especialização, que visa conferir ao indivíduo tal ou qual competência em vista de tal ou qual papel profissional ou social; c) e a educação geral, conjunto de conhecimentos e das atitudes que se julgam próprios do homem instruído numa determinada civilização. (FORQUIN, 1993, p. 38)

O autor destaca que existe uma função de conservação e de transmissão cultural da educação, e por isso toda educação de tipo escolar supõe sempre, na verdade, uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Diante desta perspectiva, pode-se entender que a escola:

(...) transmite no máximo, algo da cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. (FORQUIN, 1993, p.15)

Ainda nesta direção, segundo o autor:

A cada geração, a cada renovação da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da 'memória escolar', ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores. Devemos assim reconhecer o grande poder de seleção da 'memória docente', sua capacidade de 'esquecimento ativo'. Pode-se então perguntar quais são os determinantes, os mecanismos, os fatores desta seleção cognitiva e cultural que faz com que uma parte da herança humana é assim mantida 'a salvo do esquecimento' de geração a geração, enquanto que o resto parece consagrado ao sepultamento definitivo". (FORQUIN, 1993, p. 15)

Dessa maneira, a educação escolar, então, não se limita fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los transmissíveis, assimiláveis realizar um trabalho que implica uma reorganização, reestruturação, por meio de didatização (FORQUIN, 1993, p. 16). Isto confere uma especificidade à cultura escolar, mas como alerta o autor:

Reconhecer esta especificidade de 'cultura escolar' não equivale pois a separar os 'sistemas de pensamento' subjacentes aos 'sistemas de ensino' dos outros dispositivos cognitivos e simbólicos que estão em ação no campo social, mas leva a colocar ênfase na complexidade das relações entre escola e cultura e na impossibilidade de ver naquela o simples veículo ou reflexo de uma cultura posta como uma entidade una e indivisa. (FORQUIN, 1993, p. 17-18)

É nessa lógica que se pode recorrer a FORQUIN (1993) para situar o livro didático como artefato da cultura escolar, ao definir a cultura como "o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, "normalizados", "rotinizados", sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto da escola." (FORQUIN, 1993, p.167). Assim os livros são artefatos produzidos para o mundo escolar, e trazem em sua natureza a função de contribuir para o processo de transmissão cultural que, em princípio, se mantém como objetivo fundamental da escola.

Por outro lado, ainda com apoio nos conceitos discutidos por esse mesmo autor, é preciso reconhecer que os livros didáticos também devem ser entendidos como objeto da “cultura da escola” (FORQUIN, 1993, p. 167). Nessa perspectiva, a escola é compreendida como um “mundo social”, com suas características de vida própria, seu “regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. Contudo, os livros inserem-se nesse mundo social e são apropriados pelos sujeitos escolares, a partir de condições específicas dessa cultura e, portanto, das formas de estruturação do trabalho didático no interior de cada escola.

As relações entre a cultura e os livros didáticos, no caso brasileiro, evidenciam uma história que tem sido objeto de análise em obras publicadas em diferentes campos do conhecimento. Ao analisar a expansão do comércio livreiro francês em terras brasileiras, Halewell (2005) faz referência a obras destinadas à instrução pública produzidas no início do século XIX no país, quando as guerras napoleônicas “interromperam os suprimentos normais da Europa”. Mas, continua o autor, resolvidas tais questões, “durante muitos anos pouca coisa ouvimos de livros escolares brasileiros.” (HALEWELL, 2005, p. 215).

Não apenas o mercado era pequeno demais para interessar a alguma editora nacional, como também os métodos “primitivos” de ensino “dispensavam o uso de livros” (HALEWELL, 2005, p. 215). Assim, o autor destaca os livros produzidos pelo editor francês Baptiste Garnier e a presença de livrarias e tipografias francesas que permaneceram, publicando no país ao longo do século XIX e também no início do século XX. Francisco Alves foi, segundo Halewell (2005, p.280) “o primeiro editor brasileiro a ter os livros didáticos como sua principal linha editorial”.

A educação primária gratuita e universal, introduzida pela Constituição Imperial de 1823, segundo o mesmo autor, não propiciou uma melhora significativa na oferta de escolarização, o que começa a ocorrer ao final do século XIX, especialmente após a República. Livros para alunos e professores foram publicados pela Editora Francisco Alves, constituindo-se, segundo Halewell (2005), a mais forte entre suas linhas editoriais.

Ao longo do século XX os livros didáticos sofreram transformações decorrentes, em grande parte, das reformas educativas – como a Francisco de Campos (1931) ou a Capanema (1942), esta última indicando um prazo de quatro meses para as editoras adequarem os livros às novas exigências (HALEWELL,

2005, p. 367). A Editora Globo, naquele momento, saiu desse mercado específico no qual só retornaria lentamente, reduzindo outra vez sua produção de didáticos por força das mudanças propostas por outra reforma, decorrente da Lei 5692, em 1971.

Essas referências são apontadas, aqui, sem pretensão de reconstruir uma história do livro didático, mas para sublinhar a necessidade de situar o livro didático em movimentos sociais mais amplos, que produzem efeitos na cultura geral e na cultura escolar. No espaço de definição das políticas e práticas culturais, especialmente das políticas e práticas educativas, constituem-se embates quanto à definição do que ensinar e como ensinar, e os livros escolares expressam marcas desses embates.

De um lado, os elementos apresentados contribuem para explicitar relações dos livros com o mercado – e, portanto, a possibilidade de estudar os livros como um produto ou uma mercadoria, na perspectiva de autores como Apple (1995). Por outro lado, deve-se reconhecer a importância dos trabalhos que exploram as relações complexas que tais livros – e a escola, em suas funções – estabelecem com o mundo da cultura.

Acentuando essa dimensão da análise dos livros didáticos, Batista (2002) cita o caso particular dos livros de História do início do século XX que eram destinados ao ensino dos jovens e que se tornaram obras de referência. Afirma que:

Ao contrário da idéia difundida de que os saberes escolares e, particularmente os livros didáticos, consistiriam numa adaptação simplificada, para fins escolares, de conteúdos produzidos no campo da cultura e da ciência, essas investigações vêm evidenciando que a origem desses saberes e objetos é mais complexa (cf., por exemplo, Chervel 1990 e Bittencourt 1993) e que, muitas vezes, é à escola e a seus livros que se deve atribuir a origem de conhecimentos e saberes posteriormente apropriados pelas esferas do conhecimento erudito e científico. (BATISTA, 2002, p. 533).

Ainda segundo Batista (2002, p. 534) “o livro didático desenvolve um importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura, de suas relações com a escrita e com o letramento (...)”.

Nesse contexto, toma-se a existência dessa relação entre a cultura e os livros escolares como um primeiro elemento conceitual para o desenvolvimento da

investigação. A partir dele, pode-se encaminhar na direção de explicitar algumas relações dos livros com a cultura escolar, especialmente quanto às formas de ensinar, a seleção do conhecimento válido para ser transmitido às novas gerações e às reconfigurações que ocorrem sobre o conhecimento a ser ensinado nas aulas, pela ação dos sujeitos que utilizam os livros em suas práticas cotidianas.

1.2 OS LIVROS DIDÁTICOS, A CULTURA ESCOLAR E A CULTURA DA ESCOLA.

Na escola, os conhecimentos são, na sua maioria, curricularizados e frutos de uma construção social, resultantes de produção histórica, de intervenção dos sujeitos sobre a cultura e os conhecimentos. Parte desses conteúdos a serem ensinados, presentes no currículo, que não é neutro, nem destituído de interesses e, também, não é inocente na transmissão do conhecimento social (MOREIRA; SILVA, 2002). A organização do conhecimento escolar não pode, portanto, ser encarada de modo ingênuo e não-problemático.

Para Goodson (2005, p. 22) “o currículo é formulado numa variedade de áreas e níveis” havendo uma clara distinção entre o currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula. O autor destaca também que para superar a leitura fragmentada que se faz de currículo, é preciso superar a interpretação de um currículo meramente escrito. Para ele, existe uma “dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo”, tal como é vivenciado e posto em prática, ou seja, entre teoria curricular e prática, e que esta dicotomia é inevitável, fazendo parte de um debate contínuo sobre o tema da escolarização.

Examinando a questão a partir do conceito de dimensões da experiência escolar e da experiência social, na perspectiva de Rockwell (1995), pode-se afirmar que são várias as relações institucionais que sustentam o processo escolar sustentadas nesse autor quer pontua:

Conhecer esta experiência implica abordar o processo escolar como um conjunto de relações e práticas institucionalizadas historicamente dentro do qual o currículo oficial constitui somente um nível normativo. O que conforma este processo é uma trama complexa onde interagem tradições históricas, variações regionais, numerosas decisões políticas, administrativas e burocráticas, conseqüências imprevistas do planejamento técnico e interpretações particulares que fazem professores

e alunos dos materiais em torno dos quais se organiza o ensino. (ROCKWELL, 1995, p.14)

Dessa forma, o livro didático pode ser definido como um desses materiais em torno do qual se organiza o ensino. De forma semelhante ao que ocorre com o currículo, o conhecimento veiculado nos livros didáticos também não pode ser compreendido de forma ingênua. Produto de uma seleção cultural que define os objetivos e conteúdos para o ensino, o conhecimento que os livros apresentam mantém relação com os currículos e programas oficiais e, portanto, expressam escolhas que vão além dos programas feitos pelas escolas e professores e das opções dos autores que entregam suas obras a editoras, para a produção e comercialização.

Sob tal lógica, o livro didático é, então, entendido como um artefato da cultura escolar, que expressa uma seleção cultural no qual se materializa o conhecimento e, como destaca Batista (1999), é ainda um dos principais impressos em torno do qual a escolarização está organizada e constituída. Segundo Gatti, foi seguidamente utilizado nas sociedades com educação escolarizada institucionalizada, o que assinala “a sua permanência há muito tempo na cultura escolar”. (GATTI, 2004, p. 35).

Ainda segundo Apple (1995), este artefato cultural tão presente no cotidiano escolar e nos processos de ensino aprendizagem estabelece “grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo (...) e são os textos destes livros que freqüentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida” (APPLE, 1995, p. 81).

Apesar da importância reconhecida, nem sempre foi objeto privilegiado de pesquisa. Como afirmado por Garcia (2009, p. 3), no caso brasileiro,

apesar da forte presença dos livros didáticos na cultura escolar e de sua reconhecida importância na definição dos conteúdos a serem ensinados e na difusão de métodos de ensino ao longo do último século, é apenas a partir da década de 1950 que as pesquisas voltadas a essa temática ganham espaço³. (GARCIA, 2009, p. 3)

De acordo com Choppin (2004), o livro didático vem despertando o interesse de pesquisadores há aproximadamente quarenta anos, constituindo-se

³ A autora refere-se aqui ao texto “Conceitos morais em seis livros didáticos brasileiros”, de Dante Moreira Leite, publicado no Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 119, série Psicologia, 3, 1950, p. 177- 206. (GARCIA, 2009, p. 3)

em domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento. Para o autor, registram-se várias pesquisas históricas sobre os manuais didáticos e as edições didáticas, em muitos países. Nesse sentido, pode-se dizer que já há um espaço significativo na pesquisa educacional para os livros didáticos.

No entanto, para o mesmo autor, se debruçar sobre as investigações em torno do manual didático implica reconhecer as dificuldades presentes neste campo de pesquisa, tais como: o uso de designações diferenciadas, dada a definição do objeto; a maioria destas pesquisas está publicada em forma de artigos em revistas ou livros, o que dificulta a localização destas produções, além da barreira da língua, mesmo que as produções incluam resumos em inglês, o que dificulta conhecer todo o trabalho de pesquisa sobre o livro didático.

Desta forma, pode-se indicar que um inventário sobre a temática ainda está incompleto. De acordo com Choppin (2004, p. 550) o conhecimento que se tem no que diz respeito ao que é escrito sobre a história do livro didático, dá-se de forma bastante parcial e aleatória, uma vez que há carência de bibliografia especializada. Mas o autor destaca que, apesar das dificuldades existentes neste campo de pesquisa, pode-se afirmar a onipresença de livros didáticos pelo mundo (CHOPPIN, 2004, p. 551) e salientar o interesse de pesquisadores por esta área. A partir de 1960 as pesquisas referentes aos manuais didáticos tiveram um considerável impulso, pois, vários pesquisadores tomaram o livro didático como fonte de suas investigações, no âmbito da pesquisa histórica.

Como elemento da cultura escolar, o livro exerce funções essenciais que podem variar “segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (CHOPPIN, 2004, p.553). O autor denomina essas funções essenciais de função referencial, instrumental, ideológica e cultural e documental.

A função referencial, também chamada de curricular ou programática, traduz a existência de programas oficiais de ensino para os quais o livro constitui-se suporte e tradução e, dessa forma, atribui a ele uma função de seleção do que deve ser ensinado com base no currículo oficial. Do ponto de vista da análise histórica, o livro apresenta-se como uma das fontes para o estudo das definições curriculares e dos programas oficiais.

Como o livro expressa a aplicação de métodos de ensino por meio de exercícios e atividades e propõe tarefas aos alunos a partir dos conteúdos, pode-se

dizer que cumpre a função instrumental. Nesse sentido, estudos históricos têm sido desenvolvidos para verificar como a defesa de determinados métodos foi sendo incorporada pelos autores, seja nos manuais destinados aos professores como nos manuais destinados aos alunos.

Já a função ideológica e cultural, mais antiga e vetor essencial da cultura e dos valores da classe dominante, tem sido objeto de estudos que buscam evidenciar a não neutralidade dos saberes que estão expressos no livro didático, seja por meio dos enfoques dados aos temas, seja pela presença ou ausência de reflexão sobre eles. Abordagens que privilegiam a análise dessa função são mais numerosas e com maior tradição na pesquisa educacional.

Choppin (2004) enfatiza que a função documental, recente na literatura escolar, se estabelece quando, sem que o seu uso seja dirigido, o livro didático fornece documentos que podem favorecer, pela sua observação ou confrontação, o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos. Observar a existência desta última função, segundo o autor, só é possível em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam sua autonomia.

O autor, ainda, alerta que o livro didático não é o único recurso didático que faz parte da educação dos sujeitos escolarizados: “a coexistência no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos”. (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Apesar das dificuldades para o mapeamento da produção sobre os livros escolares apontada pelo autor, há estudos avaliativos que contribuem para se localizar principais tendências e abordagens predominantes em diferentes países. No caso brasileiro, as revisões bibliográficas apontam para a presença predominante de estudos com abordagem histórica, voltados para a análise da função ideológica que os livros exercem. Nessa direção, particularmente são numerosos os estudos sobre os livros didáticos de História.

Entre os autores brasileiros, pode-se citar Bittencourt (2001), para quem o livro didático tem despertado e provocado debates de natureza complexa por ser “um objeto de múltiplas facetas” e tem sido avaliado de formas diferenciadas e contraditórias sendo culpado em algumas situações pela precariedade do ensino. No entanto, o livro didático permanece como “o material didático referencial de

professores, pais e alunos que (...) consideram-no referencial básico para o estudo” (BITTENCOURT, 2001, p. 71).

Para a autora, o livro didático é “uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado” (BITTENCOURT, 2001, p. 71) e nesse processo ele sofre interferência de vários profissionais. É, portanto, objeto da indústria cultural inserido na lógica do capital, condicionado por um viés econômico, ideológico e técnico de produção deste bem de consumo.

Além disso, a complexidade da natureza do livro didático revela que ele é também local onde se depositam os conteúdos escolares estabelecidos em diretrizes curriculares, bem como um instrumento pedagógico de grande relevância e tradição, sendo também espaço onde se estabelece um sistema de valores e de ideologias, transmitindo-se por meio destes estereótipos e generalizações de grupos dominantes. (BITTENCOURT, 2001, p. 72).

Assim o livro didático veio se estabelecendo, como enfatiza a autora, “como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor” (BITTENCOURT, 2001, p. 73). Desta forma se não se estabelecerem reflexões mais críticas, o seu uso pode ser instrumento de reprodução. Em contrapartida, ele pode ser também, diante de sua variedade de usos, um recurso interessante se “adequado às necessidades de um ensino autônomo” (BITTENCOURT, 2001, p. 71).

Na realidade brasileira, de acordo com Garcia (2009), as pesquisas sobre os livros didáticos precisam considerar uma especificidade que afeta as formas de análise e impõe condições diferenciadas em relação às pesquisas em outros países:

A presença dos livros didáticos nas escolas brasileiras, diferentemente do que acontece em outros países, deve ser examinada como resultado de uma política pública cujo objetivo é a universalização da distribuição de livros escolares para os alunos de escolas públicas do ensino de 1^a. a 8^a. série, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – que teve início na década de 1980 e se mantém até hoje com essa denominação. Na década de 1990, especialmente a partir da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os livros passaram a ser avaliados dentro de um programa - sem equivalente em outros países - que define critérios aos quais as Editoras devem atender para incluir seus títulos nos Guias de orientação de escolha pelos professores (GARCIA, 2009, p. 2)

O sistema de avaliação e produção dos livros, nesse caso, ainda considerando as funções propostas por Choppin (2004), já elencadas neste capítulo, evidencia a intervenção do Estado, revelando-se elementos de relação e de influência da cultura política na cultura escolar. Isso também acontece no Brasil, especialmente, levando em conta a existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando estabelecem orientações sobre o que se deve ensinar – ainda que em diferentes níveis de detalhamento e sob formas de organização diferenciadas no caso de cada disciplina específica do currículo escolar.

Alguns estudos, como o de Cassiano (2004), trazem elementos que ajudam a entender o mercado do livro didático no Brasil, da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol. A autora desenvolveu pesquisa sobre duas décadas da implementação do PNLD, criado em 1985 e inserido numa política educacional do país redemocratizado, abordando sobre alterações ocorridas no mercado brasileiro dos livros escolares nesse período, o qual, no final do século XX, passou da grande presença das editoras familiares para a concentração de grandes grupos empresariais. Para a autora, especificamente no contexto escolar das escolas públicas no Brasil, o livro didático, “acaba determinando conteúdos e decidindo estratégias de ensino”, (CASSIANO, 2004, p.4) consideradas a ausência de outros recursos didáticos e a precariedade de condições objetivas para a efetivação dos processos de ensino.

Os elementos aqui apresentados permitem compreender a presença dos livros didáticos, a partir das relações entre esse artefato e outros elementos da cultura escolar e da cultura política. Também permitem entender o livro na relação com os objetivos da escolarização, as orientações oficiais para o ensino das disciplinas - que supõem conhecimentos e métodos de ensino, definições das políticas educativas de avaliação e distribuição de livros, e ainda da relação entre os livros e o trabalho de editoras que colocam este produto para circular e chegar às escolas.

Mas é preciso também destacar as relações que são construídas no espaço da cultura da escola. Compreendida como um “mundo social”, na perspectiva de Forquin (1993). Para o autor escola é um espaço em que os sujeitos se apropriam dos elementos normativos e reguladores, o que sugere a impossibilidade de entendê-la como reflexo de uma cultura única, homogênea, ou

como um lugar em que se reproduzem, de forma mecanicista, a cultura e a vida social.

Do ponto de vista da cultura da escola, os livros devem ser examinados, portanto, como um artefato que é apropriado, de diferentes formas, pelos sujeitos escolares – professores e alunos, especialmente. Essa compreensão deriva estudos que, embora menos numerosos do que aqueles que incidem no âmbito da cultura escolar, já ocupam espaço significativo na produção sobre o tema dos livros escolares.

Um dos estudos que deve ser destacado é de Fernández Reiris (2002). Ao examinar uma situação específica de uso dos livros em sala de aula, afirma que “los profesores y los alumnos mantuvieron una relación interactiva, con distintos grados de aceptación, transformación, oposición respecto a los mensajes y las propuestas de actividades de los libros” (FERNÁNDEZ REIRIS, 2002, p. 9)

A autora discute também as ações intencionais que o professor estabelece no uso do livro didático, chamando a atenção para o fato de que “la autoridad del libro de texto emana e se fortalece en los mecanismos institucionales y la autoridad del profesor quen los escoge y le otoga relevancia” (FERNÁNDEZ REIRIS, 2002, p. 10).

Evidencia a autora, ainda, que pais e professores têm uma boa opinião sobre o livro didático, reforçando que para o professor o livro didático permite uma economia de tempo e esforço na sala de aula, e que este recurso didático revela com clareza para os pais e alunos o que se espera deles.

As pesquisas realizadas pela autora abrangem diferentes dimensões da presença dos livros didáticos nas escolas; destaca-se aqui uma contribuição relevante, quanto ao estudo de caso realizado em escolas, entrevistando e acompanhando aulas de vários professores na província de Buenos Aires, Argentina. Mostra elementos que interferem na análise e seleção dos livros e, também, evidencia como os professores selecionam determinadas tarefas para as aulas, como planejam com apoio nos livros didáticos e que modelos de aula organizam a partir dos livros.

Tomando como pressuposição o predomínio do livro como material usado nas aulas, a autora buscou explorar “a autoridade do livro de texto no currículo-em-ação”, indagando sobre as significações e práticas dos professores e estudantes (FERNÁNDEZ REIRIS, 2005, p. 130). Por meio de observação de aulas, de

entrevistas e de outros instrumentos de pesquisa, a autora identifica formas de uso do livro didático com diferentes funções explícitas. Elas vão desde o uso mais constante e mais próximo da proposta apresentada pelo autor, até outras em que o professor usa os textos de referência, mas seleciona apenas algumas atividades, excluindo por vezes algumas que teriam maior relação com o texto. Reconhece ainda a existência de “um livro invisível” – “como um fantasma entre as fotocópias, com as características familiares de estruturação de conteúdos e atividades extraídas de diversos manuais” (FERNÁNDEZ REIRIS, 2005, p. 292)⁴ no caso de docentes que não utilizavam livros nas aulas, mas as organizavam com base neles.

Resultados como esses apontam para a necessidade de ampliar os estudos sobre como os livros se inserem nas aulas e como são articulados às práticas dos professores para planejar e desenvolver suas aulas. Definidos em parte pelos elementos da cultura escolar, os livros realizam funções específicas e diversas nos processos de apropriação pelos professores e alunos. Determinadas dimensões que compõem o universo da escola, incluindo-se particularidades de cada uma delas, definem modos de apropriação diferentes que ainda necessitam ser conhecidos.

1.3. A ESCOLA, OS SUJEITOS E AS RELAÇÕES COM O CONHECIMENTO: O LIVRO DIDÁTICO COMO ELEMENTO DA PRODUÇÃO DAS AULAS

Na construção do conhecimento, no uso do livro didático de História, destaca-se a importância do processo de mediação entre os sujeitos. Nos processos de ensino e aprendizagem, as mediações em sala de aula pressupõem um processo interativo no qual, alunos e professores, tem a possibilidade de trabalhar com o conhecimento, e também de estabelecer a relação deste com o seu cotidiano.

Nessa lógica, a escola pode ser compreendida como espaço de construção social, de construção e de experiência social com o conhecimento. Para clarear

⁴Tradução livre do original em espanhol.

esta abordagem recorre-se às contribuições de Dubet (1994). O autor revela que a escola já não é mais uma instituição ajustada para reproduzir as expectativas da sociedade, ou de socializar e transmitir uma cultura, e que não pode ser entendida com uma função social definida de educar, selecionar e socializar. Ainda, destaca que a massificação da escolarização relativizou o valor da escola e a desajustou, sucumbindo o modelo organizado de uma escola com a função de institucionalizar valores (DUBET, 1994, p.170).

Para o autor a escola enquanto instituição escolar tradicional esteve a serviço da instrução. “Era uma escola fechada nas suas próprias regras e nos seus próprios valores” (DUBET, 1994, p. 173), na qual o ideal educativo tinha em vista professores e alunos adaptados e ajustados:

As expectativas dos professores, dos alunos e das suas famílias eram ajustadas, a tal ponto que se formou pouco a pouco a imagem de uma idade de ouro escolar. Idade de ouro acerca da qual é, no entanto, necessário lembrar que implicava uma forte segregação social quanto à escola, o fecho da escola sobre si mesma e uma grande distância nas relações entre os professores e os alunos. (DUBET, 1994, p.174).

Ao procurar elucidar o que a escola fabrica ou produz, ou seja, qual é o produto da escola, Dubet e Martucelli (1997) afirmam que ela não tem uma produção harmônica. Tão pouco produz sujeitos que desempenham papéis pré-estabelecidos e pré-definidos, e não mais realiza um processo de interiorização de normas e valores. (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 14).

Este processo de formação dos sujeitos passa a ser redefinido e construído a partir da experiência social. Na escola os alunos buscam uma formação que os capacite a programar e conduzir suas experiências de aprendizado não mais à submissão de aprendizagem de papéis definidos. Nesta dimensão a escola é entendida como um lugar da experiência social dos atores escolares com o conhecimento:

Pero si se admite que la integración de las diversas “funciones” de la escuela ya no sirve, el proceso de socialización, especialmente en su dimensión de subjetivación, debe ser estudiado en la actividad de los actores que construyen su experiencia escolar y en cuanto que son formados por ella. Es en esa capacidad misma de elaborar su experiencia escolar y en cuanto que son formados por ella. Es en esa capacidad misma de elaborar su experiencia, donde los jóvenes individuos se socializan más allá de una inculcación cultural, cuando la unidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las situaciones escolares no están reguladas al inicio por roles y expectativas acordadas, sino que son construidas in vivo por los actores presentes. (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 63).

Este processo de formação pela subjetivação, segundo os autores (DUBET; MARTUCELLI 1997, p 14), não se restringe à escola, nas relações pedagógicas que estabelecem professores e alunos, mas envolve relações em esferas de ação muito mais amplas. Os alunos também são filhos, crianças, adolescentes ou jovens, que estabelecem uma multiplicidade de relações, e aprendem a crescer em todas as dimensões de sua experiência humana, administram amizades, amores, entusiasmos, tristezas, perdas, êxitos, o que têm participação na sua formação assim como, nas aprendizagens escolares.

Busca-se, com os estudos de Dubet (1994), aproximar o entendimento da escolarização e do conhecimento de uma análise da experiência e da relação de professores e alunos com o conhecimento no contexto escolar e, mais especificamente, em sala de aula. O autor concebe a experiência como uma atividade humana de trabalho, que se revela na consciência e se expressa em códigos culturais, como imagens, linguagens, significados e símbolos à luz da cultura da sociedade e do tempo em que os sujeitos vivem. A experiência, para o autor, se estabelece por meio de operações cognitivas, de códigos de conduta próprios e sociais pautados em uma lógica de ação. O sujeito realiza essa experiência em uma relação com a cultura, numa série de símbolos, palavras e idéias para identificar objetos e sentir emoções que nela pré-existem.

Dubet e Martuccelli (1997) estabelecem algumas condições para estudar a experiência escolar a partir dessas considerações frente aos elementos da cultura escolarizada, que permitem que a cultura vivida e disponibilizada dentro da escola se estabeleça como experiência escolar única de cada sujeito envolvido neste processo. Os autores apontam que:

Para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas; los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos constituyen su experiencia, "fabrican" relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos. (DUBET; MARTUCELLI, 1997, p.15)

É preciso investigar também o ponto de vista dos alunos para compreender o que a escola produz. Desta forma os autores (1997) destacam que é necessário compreender como se constrói o processo de subjetivação dos indivíduos na escola, como se dá esse trabalho de construção da subjetivação na experiência escolar.

Para os autores, os sujeitos são os atores no processo educativo; professores e alunos se socializam na escola por meio de diversas aprendizagens e se formam pela sua própria capacidade de administrar e de manejar as suas experiências escolares sucessivas constituindo-se em autores de sua educação: “En ese sentido toda educación es una auto educación, no es tan solo una inculcación, es también um trabajo sobre si mismo”. (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 15).

A partir da pressuposição de que a escola pode ser entendida como um espaço de experiência, pode-se também entender que há uma especificidade no que se refere ao fato de que as experiências no espaço escolar tomam como objeto central o conhecimento (SCHMIDT, 2008). E, com essa perspectiva, pode-se dizer que o livro escolar é um elemento que contribui para a construção da experiência escolar com o conhecimento. Como artefato da cultura escolar, o livro expressa opções e escolhas sobre os conteúdos e métodos e, portanto, é um dos elementos didáticos que contribuem para a configuração do conhecimento que se torna objeto de ensino, nas aulas.

Assumindo também que professores e alunos atuam sobre esse recurso didático apropriando-se de seu conteúdo e o reconstruindo à luz de suas experiências, busca-se, em Edwards (1997), elementos de análise para compreender as relações que os sujeitos estabelecem na produção de um determinado tipo de conhecimento apoiados no uso do livro didático de História em sala de aula.

A autora rompe com a idéia da identidade coletiva dos sujeitos na escola e passa a olhar os sujeitos educativos de forma particular, para “tentar compreender em sua complexidade o ponto de interseção entre aquele mundo dado com o qual o sujeito se encontra na escola e a sua particular elaboração deste mundo” (EDWARDS, 1997, p. 11).

Para ela, é preciso recuperar a visão dos alunos da situação escolar, considerando-os tanto quanto os professores, sujeitos sociais. Edwards (1997) reforça que “o sujeito é social desde que nasce, constitui-se sempre em relação a outros, mediado pelas significações sociais do seu mundo”. (EDWARDS, 1997, p.13).

O sujeito está também inserido em condições específicas de sua vida cotidiana, considerada a divisão do trabalho inserida numa lógica econômica,

política e cultural, dada a classe à qual pertence, ao grupo imediato de que participa, ao lugar que ocupa, ao seu lugar na família e a sua história escolar. Para a autora, estas questões constituem o sujeito, mas não o determinam totalmente, apenas em parte, “porque o sujeito também contribui para a constituição de todas essas situações.” (EDWARDS, 1997, p. 15)

Este sujeito social apresenta uma identidade de sujeito que é heterogênea, mesmo que inserido num grupo social e determinado pelas mesmas estruturas. Ele constitui-se em suas práticas e “estas são diversas, multifacéticas e contraditórias entre si”. (EDWARDS, 1997, p. 15-16). É nesse processo de interações entre os alunos, mediados pelo professor e pelo conhecimento presente nos livros didáticos, que os sujeitos educativos constroem conhecimentos gerados por visões de mundo compartilhadas. Reforça-se assim o papel do aluno “na organização de seu próprio processo de apropriação de conhecimentos” (EDWARDS, 1997, p. 17).

Além desta contribuição de Edwards, que permite compreender os professores e alunos como sujeitos que agem sobre os conhecimentos, destaca-se também sua contribuição com relação à necessidade de compreender e descrever a “existência material do conhecimento” em sala de aula (EDWARDS, 1997, p. 22). Os conhecimentos na escola se constroem num contexto em que estão presentes valores e concepções, nas práticas cotidianas de alunos e professores. Para Edwards (1997):

A relação que os sujeitos estabelecem com o conhecimento escolar que deve ser transmitido é uma instância importante, em que, por um lado, se define a situação escolar e, por outro, se constitui o próprio sujeito. A importância dos conhecimentos escolares em relação ao sujeito reside em que eles são apresentados como sendo os verdadeiros conhecimentos, implicando uma certa autoridade, a partir da qual definem também implicitamente o que não é conhecimento, e uma certa posição para o sujeito em sua apropriação. (EDWARDS, 1997, p. 20)

Dessa maneira, o conhecimento curricular trabalhado e em movimento na escola não deriva só do conhecimento acumulado pela humanidade, mas também engloba visões de mundo diferenciadas e específicas. Nesta lógica, a forma como os conhecimentos escolares são trabalhados também delimita o conteúdo proposto para ser ensinado e aprendido. O enfoque dado, as formas pelas quais ele é ensinado também são constitutivos do conhecimento, pois, para que os sujeitos realizem sua relação com este, são necessárias mediações didáticas. O conhecimento constitui-se assim, também, a partir de recursos e elementos da

didática, tais como os métodos de ensino do professor, as formas de aprendizagem, a relação professor e aluno, os materiais que são utilizados para o desenvolvimento das aulas e, como elemento que interessa particularmente a esta pesquisa, o livro didático.

Para a autora o conhecimento é “definido como uma construção histórica de visões de mundo que se apresentam como verdadeiro para um período histórico determinado; nessas visões se desenvolvem diversas maneiras pelas quais os sujeitos se percebem a si mesmos e ao mundo”. (EDWARDS, 1997, p. 21). O aluno e o professor, neste contexto de análise, são sujeitos da relação com o conhecimento, considerando-se seus modos de conceber a realidade e a sociedade.

O conhecimento é “uma produção social e histórica, que se torna possível a partir de um determinado interesse” (EDWARDS, 1997, p. 22). Nessa relação de interesses entre os sujeitos envolvidos na relação com o conhecimento, a partir do livro didático, abre-se uma possibilidade na compreensão da sala de aula como espaço em que os conhecimentos são compartilhados e, portanto, uma das instâncias de definição do conhecimento que se ensina. (SCHMIDT; GARCIA, 2005).

Para Edwards (1997) o que os sujeitos vivem como conhecimento é o que é conhecimento, e não apenas o que está colocado nos programas; o que se revela importante é o conhecimento em sua existência social (EDWARDS, 1997, p. 22).

Para aprofundar a questão em torno da relação com o conhecimento, buscou-se em Pérez Gómez (2000) reflexões a respeito das teorias da aprendizagem e as implicações para a prática educativa. O autor aponta para um processo de transição da didática operatória para a didática que propõe a construção da cultura. Olhando para a prática pedagógica exercida nas escolas levanta a proposição de que “em grande parte, a realidade de nossas escolas continua dominada pela cultura pedagógica tradicional” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 53) e que “os processos de ensino aprendizagem se produzem fora de contexto, sem referências concretas e à margem do cenário onde ocorrem os fenômenos de que se trata na aula” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 55).

Ainda propõe, a partir das contribuições de Vygotsky, um modelo de aprendizagem embasado na interação, estabelecendo a linguagem como

“fundamental por ser o instrumento básico do intercâmbio simbólico entre as pessoas que torna possível a aprendizagem em colaboração” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 55-56). O autor destaca a linguagem como condição para apropriação da cultura, pois dá ao mundo os sentidos empregados culturalmente em diferentes tempos e espaços.

Aponta também a necessidade de se diferenciar nos processos de ensino e aprendizagem o modelo pedagógico tradicional que se pauta na “transmissão mecânica, linear e memorialística da cultura”. Segundo ele, “O problema que se coloca para a educação não é prescindir da cultura, mas sim provocar que o aluno/a participe de forma ativa e crítica na elaboração pessoal e grupal da cultura de sua comunidade”. (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 56).

Para o autor, “é imprescindível criar um espaço de conhecimento compartilhado” para que se estabeleça a reconstrução da cultura, como apresenta a seguir:

Nesse espaço as novas posições da cultura acadêmica vão sendo reinterpretadas e incorporadas aos esquemas de pensamento experiencial prévios do próprio aluno/a e também que suas pré-concepções experienciais, ao serem ativadas para interpretar a realidade e propor alguma solução dos problemas, manifestem suas deficiências em comparação com as preposições da cultura acadêmica. Assim num processo de transição contínua, o aluno/a incorpora a cultura pública ao reinterpretá-la pessoalmente e reconstrói seus esquemas e pré-concepções ao incorporar novas ferramentas intelectuais de análise e proposta. (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 62).

Portanto, o modelo pedagógico proposto pelo autor estabelece duas condições: a primeira é a partir da cultura experiencial do aluno e criar na aula um espaço de conhecimento compartilhado. A segunda é tomar a cultura experiencial do aluno como ponto de partida do trabalho escolar exige um processo significativo de intercâmbio e negociação sobre os novos conteúdos a serem aprendidos.

Ao propor que a sala de aula seja entendida como um espaço de conhecimento compartilhado, Pérez Gómez (2000) explicita que a aprendizagem é uma experiência social:

A aprendizagem em aula não é nunca meramente individual, limitado as relações frente a frente de um professor e um aluno. É claramente uma aprendizagem dentro de um grupo social com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão configurando uma cultura peculiar. Ao mesmo tempo, é uma aprendizagem que se produz dentro de uma instituição e limitada por funções sociais que esta cumpre. (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 64)

Para o autor, “as conseqüências desta perspectiva para concepção e organização da vida da aula supõe um desafio didático” uma vez que “organizar a aula é criar mediante a negociação aberta, um espaço de compreensão e conhecimento compartilhado” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 65). A inserção do livro nas aulas, a partir de perspectivas como esta, constitui-se parte desse desafio.

Assumindo-se, a partir das idéias apresentadas neste primeiro capítulo, que os livros materializam definições sobre o que e como ensinar, cumprem funções diferenciadas nas aulas, afetam a dimensão do ensino pela sua relação com o planejamento e desenvolvimento das aulas, contribuem para a configuração do conhecimento que se pretende ensinar e, finalmente, que o conhecimento produzido nas aulas resulta do conjunto de condições criadas para o ensino, encaminha-se a seguir a discussão sobre algumas especificidades com relação ao livro didático de História, tema do segundo capítulo desta dissertação.

2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA SALA DE AULA

Ao assinalar algumas das pesquisas já realizadas sobre o livro didático, é necessário dizer que o tema é amplamente explorado em vários países. No entanto, ainda é pouco frequente a investigação sobre o uso que fazem deste artefato cultural os sujeitos para os quais ele é produzido e por quem é utilizado no espaço escolar e, especificamente, em sala de aula.

Foram apontados de forma sintética, no capítulo anterior, alguns estudos que têm caráter mais abrangente e que contribuem para a construção do campo teórico específico da pesquisa, o que permitiu uma melhor conceituação do livro didático no sentido de diferenciar sua função enquanto objeto de pesquisa ou material empírico, bem como possibilitou justificar sua inserção na cultura escolar. Neste capítulo, indicam-se alguns estudos que se aproximam do livro didático em sala de aula, focalizando os livros de História, analisando-os na vida da escola e seus usos por professores e alunos.

2.1 OS LIVROS DIDÁTICOS EM USO

As questões relacionadas ao livro didático em uso na sala de aula são abordadas por Freitag, Motta e Costa (1993) em pesquisa que resultou no livro “O Livro Didático em Questão”. Nessa obra, as autoras inserem o livro didático na discussão geral dos problemas educacionais com abordagem em tópicos relacionados ao histórico do livro didático, a política, a economia, ao conteúdo, ao uso e ao contexto do livro didático no Brasil.

Nos aspectos apresentados sobre o uso do livro didático pelo professor e pelo aluno, de um modo geral, estabelecem que poucos os estudos, para a época, “que se dão ao trabalho de analisar o livro em uso nas salas de aula” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1993, p. 105).

Os poucos estudos realizados no Brasil, tomam, conforme as autoras, a questão do livro didático em sala de aula, sob dois aspectos distintos, um que se relaciona aos critérios de avaliação para a escolha do livro didático pelo professor, e outro que se relaciona ao uso que o professor faz do livro didático em sala de

aula. Destacam as autoras que, segundo os resultados de sua pesquisa, os professores apesar de estabelecerem críticas em relação aos livros que adotam, apreciam a qualidade dos livros didáticos. (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1993, p. 107).

As autoras realizaram entrevistas com professores e consideram que o livro didático não serve a eles como fio condutor de seus trabalhos, mas que exercem um papel relevante no sentido de definição dos conteúdos a serem ensinados, em uma perspectiva na qual assumem o caráter de critério de verdade. (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1993, p. 108), conforme explicitam:

O livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade. Neste sentido, os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica. (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1993, p. 111).

Neste sentido, para as autoras os professores não têm feito as suas escolhas de livros embasados em argumentos próprios, com base em seu conhecimento ou sua experiência profissional, mas sim pela palavra escrita no livro que é tomada como verdade. (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1993, p. 116). As autoras reforçam a importância de que os órgãos governamentais responsáveis pela educação brasileira estejam mais atentos aos processos de formação dos professores, antes de distribuírem os livros didáticos, tendo em vista uma questão pouco considerada, mas que para elas apresenta-se de grande relevância. “A questão da ideologia do livro didático se torna, portanto, menos uma questão dos conteúdos do livro que da formação ou desinformação do professor.” (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1993, p. 111).

Nessas pesquisas, ao lado das questões relacionadas aos livros didáticos as autoras concluíram que os professores realizam poucas leituras, o que influenciaria na formação dos alunos para a leitura. Desta forma, “os professores têm se revelado incompetentes quanto a sua tarefa de estimular o gosto pela leitura de seus alunos” (FREITAG, COSTA E MOTTA, 1997, p. 113).

Com essas reflexões, as autoras não intenciam culpabilizar o professor pelo fracasso escolar, mas pretendem chamar a atenção para o fato de que é “indispensável reconsiderar a questão do professor, a sua formação profissional, sua valorização enquanto educador, suas condições de trabalho e ascensão

funcional” (FREITAG, COSTA E MOTTA, 1997, p.115), como forma de não se negligenciar um dos problemas centrais da questão do uso do livro didático.

Quanto ao uso do livro didático pelo aluno, a maior parte dos estudos das autoras revelou que os conteúdos do livro estão desvinculados da realidade das crianças. E que, muitas vezes, os livros didáticos “procuram disfarçar, omitir ou distorcer os problemas e as contradições sociais em que se encontram certas classes sociais e minorias às quais pertence grande parte das crianças, como é o caso das crianças carentes” (FREITAG, COSTA E MOTTA, 1997, p.116).

Ao concluírem, as autoras afirmam que “o livro didático tem sido decretado, produzido, distribuído, criticado” (FREITAG, COSTA E MOTTA, 1997, p.123), sem que os autores dos livros dêem atenção especial aos usuários: professor e aluno. Os estudos sobre o uso do livro didático pelo professor, apesar de serem poucos, são mais frequentes, isso gera um paradoxo de que os livros didáticos destinados para as crianças desconhecem essa criança.

Apontam assim, a necessidade de intensificar estudos e focalizar como é utilizado o livro didático de História, pelo professor e aluno, no cotidiano da sala de aula. Para elas, a avaliação, a seleção e a produção do livro didático parecem ignorar, em grande parte, o que se passa em sala de aula e, em consequência, desconhecem as dificuldades que os professores e alunos estão apresentando no uso dos livros didáticos.

As contribuições dadas pelas autoras são relevantes e se tornaram referência obrigatória nos estudos sobre os livros didáticos. No entanto, é preciso situar as análises no contexto histórico em que aquelas pesquisas foram realizadas, em um período anterior ao estabelecimento das políticas nacionais relativas às orientações curriculares e, em consequência, à reestruturação do Programa Nacional dos Livros Didáticos que ocorreu a partir da segunda metade da década de 1990.

Em trabalho mais recente, Miltão, Simões, Serra e Sousa (2006), discutem diferentes aspectos sobre o uso dos livros didáticos em sala de aula no Ensino Médio. Os autores tomam como referência as funções dos livros proposta pela Fundação da Biblioteca Nacional, estabelecendo que o livro didático será considerado por eles na função objeto quando não for utilizado, como funcional, quando for utilizado para obtenção de informações; e como literário, quando estabelecer um diálogo mais efetivo com o leitor. Consideram o livro didático

também como um meio de comunicação, que tem o objetivo de levar ao aluno a “mensagem escolar”. (MILTÃO; SIMÕES; SERRA; SOUSA, 2006, p. 69).

Ao estabelecerem algumas questões sobre a utilização do livro didático em sala de aula, os autores partem da consideração de que a “sua escolha deve considerar a qualidade e a utilidade, tendo como objetivo adequá-lo ao contexto sócio-econômico e cultural do educando, procurando obter um rendimento máximo possível do aprendizado” (MILTÃO; SIMÕES; SERRA; SOUSA, 2006, p. 72)

Os autores afirmam, ainda, que existe, por parte dos professores liberdade de escolha do livro-texto que desejam usar com seus alunos do ensino médio o que, segundo eles, promoveria nos professores a necessidade de conhecer os livros didáticos de sua área do conhecimento, o que poderia resultar em superação de algumas lacunas de formação do professor. Reforçam também a necessidade dos professores assumirem atividades de pesquisa e extensão “em busca da compreensão da natureza das atividades de ensino, pesquisa e extensão e da importância delas como pilares de qualquer instituição educacional” (MILTÃO; SIMÕES; SERRA; SOUSA, 2006, p.82).

É necessário destacar que, ao fazer referência ao uso dos livros didáticos, ficam explicitadas as diferentes dimensões que caracterizam a presença desse artefato na vida escolar. Os estudos tanto podem abordar os conteúdos dos livros – seja do ponto de vista da linguagem, da ideologia ou dos conhecimentos específicos de um campo - como podem voltar-se às questões da seleção pelos professores, ou, ainda, a adequação aos alunos.

Um dos elementos que se deseja colocar em questão, para os objetivos desta dissertação, é que alguns autores - como Fernández Reiris (2005) - reconhecem a falta de elementos para traçar quadros explicativos de como os professores e alunos usam os livros nas aulas. A autora aponta a existência de estudos que contrariam a ideia bastante difundida (presente inclusive na obra de Freitag, Costa e Motta citada anteriormente) de que os professores usam o livro como único recurso e como ferramenta que condiciona o ensino. Ao referir-se às revisões de obras sobre o tema, produzidas em língua inglesa, afirma que as pesquisas mostram:

[em relação aos livros] os professores têm distintas formas de uso e de explicações acerca delas segundo as áreas temáticas em que atuam e os contextos em que são desenvolvidos seus trabalhos, não dependem tanto deles e dificilmente consideram que eles tenham grande influência em seu

pensamento e em suas ações. (FERNÁNDEZ REIRIS, 2005, p. 76, tradução livre)

O destaque a esse aspecto tem a finalidade de indicar a posição assumida nesta dissertação de que o uso dos livros pelos professores e alunos não acontece de acordo com padrões que se repetem, de forma homogênea. Trata-se de compreender os processos de apropriação pelos quais os sujeitos escolares, de diferentes formas, se aproximam desse artefato da cultura. Nessa direção, não se defende a posição de que os professores reproduzem as propostas dos autores, mas sim a ideia de que, a partir de suas experiências e em cada contexto de ensino, os professores inserem os livros em suas práticas e criam formas de uso diferenciadas e pouco conhecidas pelas pesquisas.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E SEU USO EM SALA DE AULA

Garcia (2007), em artigo sobre o uso do livro didático em aulas de História no ensino fundamental, alude ao fato de que, em tese, todos os alunos do ensino fundamental e do ensino médio das escolas públicas do país recebem livros por meio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e do Programa de Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM, ocorrendo a universalização deste artefato cultural nas escolas brasileiras. Isso implica grandes investimentos e, segundo a autora, “a abrangência do programa e o volume de recursos destinados a ele justificam a preocupação acadêmica” (GARCIA, 2007, p. 3) em aprofundar estudos sobre as características dos livros didáticos, bem como sobre o uso que os professores e alunos fazem dos livros que são distribuídos pelos Programas.

No entanto, poucas são as pesquisas sobre o uso deste importante recurso que chega às escolas e mais especificamente as mãos do professor, para o trabalho em suas aulas; e menos freqüente, ainda, são as pesquisas que investigam o aluno como usuário deste recurso didático. Portanto, é necessária a realização de

[...] estudos que aprofundem a compreensão dos modos pelos quais os professores produzem suas aulas, [e a] relação que estabelecem com o livro didático, objeto que pode constituir-se para muitos, em guia principal de suas ações, mas que para outros cumpre a função de recurso do qual se aproximam em determinados momentos da aula, com finalidades

específicas e de forma articulada a outros materiais de ensino. (GARCIA, 2007, p. 3)

Pode-se, portanto, reconhecer a existência de consenso quanto ao fato de que o livro didático de História é uma das ferramentas importantes para o ensino de História e, por essa razão, tem recebido atenção por parte dos que se interessam pelo ensino, destacando a importância que tem o saber histórico na orientação cultural e social das pessoas, segundo Rüsen⁶ (1997, p. 79).

Esse autor aponta, em artigo que trata do “livro de texto ideal” (1997), que devem ser contempladas, no ensino da História algumas competências que considera como dimensões para a aprendizagem e, por isso, também deveriam ser incorporadas nos livros didáticos. São competências que, segundo Rüsen (1997, p.82), “hacen referências, respectivamente al aspecto empírico, teórico e práctico de la consciencia histórica”: a) competência perceptiva: que objetiva possibilitar a compreensão passado e presente; b) competência interpretativa: o que é percebido como passado em relações de significado e de sentido com a realidade presente; c) competência orientativa: atribuição de sentido de um conteúdo do passado para orientação cultural de sua própria experiência vital de forma que o sujeito seja capaz de orientar seu futuro. (RÜSEN, 1997, p. 82).

Rüsen (1997) aponta critérios sobre um bom livro didático de História, que possa contribuir para o desenvolvimento das competências por ele indicadas. Assim, estabelece quatro características:

a) um formato claro e estruturado: para tornar o livro mais receptivo por parte dos alunos, o livro deve ser organizado e conter indicações nítidas e acessíveis, anexos com índices e indicação de bibliografia para ampliar a busca sobre os conteúdos abordados;

b) uma estrutura didática clara: de forma que se possa compreender a ordem e sequência dada aos conteúdos, ou seja, uma organização didática e metodológica objetiva do livro didático;

c) uma relação eficaz com o aluno: um livro que na sua estrutura leve em conta as condições de aprendizagem dos alunos que o torne acessível a sua compreensão; um conteúdo histórico para ser adequado ou não no livro didático,

⁶ Historiador e filósofo alemão, especialista em Teoria da História, escreveu artigo no qual propõe um conjunto de critérios para análise de manuais escolares de História; é autor da trilogia intitulada Teoria da História, publicada no Brasil pela Editora da Universidade de Brasília, com tradução de Estevão de Rezende Martins, da Universidade de Brasília.

depende “del grado en el que contribuyan a la comprensión del presente y a las oportunidades vitales de los niños y jóvenes.” (RÜSEN,1997, p. 85). O autor destaca que a experiência histórica tem um potencial próprio de fascinação para promoção da aprendizagem;

d) uma relação prática com a aula: um livro didático só é útil se é possível trabalhar com ele na aula, portanto deve ir além da simples apresentação dos fatos históricos, apresentar situações em que os sujeitos a quem se destina possam no seu uso refletir e argumentar sobre o seu conteúdo promovendo interpretações próprias e contextualizadas historicamente. (RÜSEN,1997, p. 83-86)

Nesta perspectiva, utilizando-se dos conceitos apresentados por Rüsen (1997), Medeiros organizou um quadro esquemático com algumas características e condições para um bom livro didático de História:

Quadro nº 1 – Características para um bom livro de História

Utilidade para o ensino prático:
Formato claro.
Estrutura didática.
Relação eficaz com o aluno.
Relação com a sala.
Utilidade para a percepção histórica:
Apresentação dos materiais.
Pluridimensionalidade dos conteúdos.
Pluriperspectividade da apresentação histórica.
Utilidade para a interpretação histórica:
Relação com os princípios da ciência história.
Exercício das capacidades metodológicas
Ilustração do caráter de processo.
Inteligibilidade do texto.
Utilidade para a orientação histórica:
Reflexão sobre a identidade.
Formação de um juízo histórico.
Referência ao presente.

Fonte: Medeiros, 2005, p. 51.

Segundo Rüsen (1997, p.79), várias tem sido as razões que levam os pesquisadores contemporâneos a investigar este artefato da cultura escolar, desde o seu surgimento até os dias atuais. Entre tantas razões, o autor destaca o

interesse dos pesquisadores pelo livro didático de História por ser o ensino dessa disciplina uma das instâncias mais importantes de formação política e de orientação para a vida. Reforça, também, que são poucas as investigações empíricas sobre o uso e o papel que os livros didáticos de História ocupam no processo de ensino e aprendizagem na escola e na sala de aula.

No levantamento bibliográfico realizado para a construção desta dissertação foi possível localizar algumas pesquisas sobre os livros didáticos, e aqui serão destacados principalmente os trabalhos mais recentes que investigam o uso de livros didáticos nas aulas, em particular nas aulas de História. Evidenciou-se na revisão bibliográfica, corroborando posição de outros autores, a presença de um número menor de pesquisas que investigam o uso dos livros didáticos por alunos e professores. No entanto, essas pesquisas começam a ganhar força, inclusive na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

A perspectiva de pesquisa sobre o livro didático de História em que se situa este trabalho de investigação identifica-se com a abordagem feita por Martinez, Valls e Pineda (2009) na qual se “examina las prácticas que se llevan acabo con los manuales en las aulas” (MARTINEZ; VALLS; PINEDA, 2009, p. 6), procurando ampliar o olhar para os sujeitos que usam o livro didático de História.

Os autores buscaram conhecer qual é o uso que se faz dos manuais escolares na disciplina de História a partir da ótica do aluno que cursa na Espanha a escola secundária obrigatória, etapa de escolarização que corresponde ao Ensino Médio no Brasil, e utiliza relatos de alunos da região de Múrcia. Este processo de pesquisa envolveu 1523 alunos, num período de dez (10) anos de investigação, entre 1993 e 2003.

A abordagem dada à pesquisa relaciona o livro didático de História “formando parte en un mundo de símbolos, lo que nos permitió identificarlo en las distintas dimensiones que constitui el hacer, vivir y sentir de los agentes directos que intervienen en el proceso educativo” (MARTINEZ; VALLS; PINEDA, 2009, p. 19). Foi possível evidenciar a existência de um grau de autonomia profissional do professor de História, ao decidir como usar essa ferramenta cultural no desenvolvimento das aulas.

Para esses pesquisadores, os professores revelam um estilo próprio de uso do livro didático, sendo este um dos eixos do trabalho da maioria dos

professores, que organizam seu fazer pedagógico em sala de aula a partir dele. O livro é usado o tempo todo, sendo um elemento bastante presente no conceito de aprendizagem dos alunos e “es de tal relevancia su uso que está presente en todas las actuaciones que ocurren dentro y fuera de las aulas, desde todo lo relativo a la planificación, hasta la actitud del profesorado” (MARTINEZ; VALLS; PINEDA, 2009, p. 11).

Os livros didáticos, na pesquisa de Martinez, Valls e Pineda (2009), são entendidos como fontes e transmissores de conteúdo, como um meio de envolver os alunos em exercícios, atividades de fixação do conteúdo, bem como no estabelecimento de reflexões. Ou seja, o professor utiliza-o também para envolver os alunos em atividades que exigem reflexão, crítica e pensamento criativo.

Os alunos participantes da investigação espanhola atribuem um significado especial a este artefato da cultura escolar: “en sus recuerdos, lo relaciona y vincula prácticamente com todo el quehacer educativo” (MARTINEZ; VALLS; PINEDA, 2009, p.12). A pesquisa constata que a memória dos alunos revela uma natureza global e integrada do que acontece na sala de aula. São bem presentes os fatores que orientam e dirigem a conduta dos alunos, as atitudes, percepções, expectativas e representações que o aluno tem de si mesmo e dos objetivos que pretende atingir.

Como observado, os alunos constroem o seu processo de aprendizagem e os livros didáticos têm sido um importante mediador deste processo educativo. Por outro lado o livro didático é um recurso que estabelece relações entre os professores, alunos e o currículo. De acordo com os resultados da pesquisa de Martínez, Valls e Pineda (2009) os livros continuam sendo material privilegiado na organização e desenvolvimento das aulas e, portanto, pode-se dizer que afetam a forma como o ensino de História se realiza.

Levando-se em consideração esta forte presença do livro didático nas aulas de História, compreender as funções que ele exerce e como é inserido nas aulas pode contribuir para que se entendam também, as formas pelas quais as aulas são organizadas e desenvolvidas, e também as formas pelas quais o conhecimento histórico vai sendo apresentado aos alunos e produzido no cotidiano das aulas. Defende-se a ideia de que o livro didático, portanto, afeta a forma como os conteúdos de ensino são produzidos na sala de aula, a partir da mediação dos professores.

Schmidt (2001), ao abordar o ensino de História no cotidiano da sala de aula, aponta a necessidade de superação do ensino tradicional nas aulas de História, e o faz problematizando a formação dos professores. Destaca a autora, que, independentemente de ser um professor generalista⁶ ou um professor graduado em História, ensinar essa disciplina implica estabelecer as “condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a história” (SCHMIDT, 2001, p. 57). É na sala de aula que se organizam os momentos para a construção do conhecimento numa relação que deve ultrapassar a mera transmissão, validando a relação de interlocutores que constroem sentidos; e é também na sala de aula que se revelam os limites, os embates e as possibilidades do fazer pedagógico.

Para Schmidt (2001) a identidade do professor de História vem oscilando entre “professor difusor e transmissor de conhecimentos e a de produtor de saberes e fazeres” (SCHMIDT, 2001, p. 55). Nessa perspectiva o professor, ao ensinar, realiza um trabalho artesanal, um processo por meio do qual torna os conteúdos possíveis de serem ensinados e avaliados. Do professor, nesse entendimento, “espera--se que ele seja promotor da união entre a competência acadêmica (domínio dos saberes) e a competência pedagógica (transmissão do saber)”. (SCHMIDT, 2001, p. 56).

Segundo a autora, no espaço da sala de aula se “realiza um espetáculo cheio de vida e de sobressaltos. Cada aula é uma aula” (SCHMIDT, 2001, p. 56), e nela os sujeitos envolvidos no processo constroem sentidos e significados. O livro didático neste espaço da sala de aula é um recurso que o professor utiliza para realizar a transposição didática, como material de que dispõe para o ensino.

Para Schmidt (2001, p. 59) “a transposição didática do fazer histórico pressupõe, entre outros procedimentos, que se trabalhe a compreensão e a explicação histórica” o que se estabelece pela ação do professor⁷. A autora destaca alguns pontos a serem considerados pelo professor ao ensinar História, em relação aos procedimentos históricos em sala de aula: a) a problematização

⁶ Professor generalista é compreendido como o professor que ensina todas as disciplinas escolares do 1º ao 5º ano, nos anos iniciais, do Ensino Fundamental.

⁷ Para elucidar a questão relacionada à transposição didática e a transmissão do conhecimento nas aulas, relembrem-se as fases pelas quais passa este saber segundo Chevallard (2000, p. 75): a) o saber sábio se transforma em saberes a ensinar, produzindo o currículo formal; b) transformação dos saberes a ensinar em saber ensinado, que corresponde ao caminho do currículo formal ao currículo real; c) transformação do saber ensinado em saber aprendido pelos alunos.

histórica: que se dá pelo questionamento, pela indagação ou pela construção de uma problemática em relação a um objeto de estudo; b) a análise causal: pela identificação das causas dos fatos históricos suas relações e características; c) a construção de conceitos: promovendo no aluno analisar, comparar, interpretar fatos históricos para subsidiar a construção de sua própria síntese; d) exploração do documento histórico: levando o aluno a construir o sentido da história. Esse é, para a autora, um elemento imprescindível no ensino de História hoje, mas com a clareza de que seu uso deve superar o mero valor ilustrativo, e avançar no sentido de estimular a observação e reflexão do aluno, levando-o, como explica Schmidt

[...] à superação da compreensão do documento como prova real, para entendê-lo como documento figurado, como ponto de partida do fazer histórico em sala de aula. Isso pode ajudar o aluno a desenvolver o espírito crítico, reduzir a intervenção do professor e, diminuir a distância entre a história que se ensina e a história que se escreve. (SCHMIDT, 2001, p. 62)

Nessa perspectiva, o aluno é levado a descobrir o conhecimento presente e que não é fornecido pelo professor, sendo o aluno um construtor do sentido da História e levado a descobrir seu conteúdo. Nesse prisma, o livro didático de História deve ser entendido também como um artefato cultural que pode possibilitar o acesso a documentos, textos e fontes históricas. Os livros didáticos na aula têm, para Bittencourt (1998), uma relação direta com a produção do conhecimento:

[...] o livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Nesse processo ele cria padrões lingüísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações. (BITTENCOURT, 1998 p. 72)

Para a autora, existem relações contraditórias estabelecidas entre o livro didático e a sociedade, o que tem “instigado investigações variadas, por meio das quais é possível identificar a importância desse instrumento de comunicação, de produção e transmissão de conhecimento, integrante da ‘tradição escolar’ há, pelo menos, dois séculos”. (BITTENCOURT, 2004, p. 471).

Contudo é na sala de aula que, aluno e professor constroem e reconstróem o conhecimento a partir do conteúdo curricular que orienta as práticas escolares e a partir de suas vivências e seus referenciais. Entende-se também que é neste espaço, sala de aula, que se desvelam formas de trabalho do aluno com o conhecimento que independem da ação dirigida pelos professores. Nessa

perspectiva, o enfoque que aqui se dá é o de uma sala de aula como espaço de produção e de trabalho com o conhecimento na área de História, mediado pelo uso do livro didático, recurso com o qual os sujeitos educativos interagem.

Em pesquisa realizada por Silva (2003), a autora destaca que o uso do livro didático de História no Ensino Médio tem relação estreita com a formação dos professores, e afirma que

[...] o uso do livro didático como um instrumento de trabalho depende da habilidade e da formação do professor. Para isto, o professor teria que estar informado sobre os problemas que podem existir no conteúdo do livro didático, teria que ter uma informação profissional que o capacitasse para atuar com o livro. Nessa direção, o livro poderia ser utilizado como um material ilustrativo para sublinhar um erro, destacar um conteúdo ideológico. (SILVA, 2003, p. 45-46)

A autora, ainda, destaca que “os modelos de formação de professores não têm garantido os instrumentos mínimos para o início da profissionalização docente” (SILVA, 2003, p.46), o que só se agrava dadas as condições de trabalho dos professores. A ausência da possibilidade de realização de um planejamento das aulas promove muitas vezes a utilização das propostas elaboradas pelo autor do livro didático sem uma avaliação crítica de sua adequação na situação de ensino específica.

No entanto, de acordo com Silva (2003), mesmo ao usar o livro como um padrão a seguir, “o professor realiza uma ação transformadora sobre os conteúdos apresentados quando, por exemplo, escolhe determinados exercícios em detrimento de outros” (SILVA, 2003, p.46). A ação do professor em sala de aula é fundamental na organização do trabalho com o conhecimento, destaca-se que sua ação não é neutra seja esta consciente ou não. A organização do ensino obedece formas de trabalho com o conhecimento histórico o que se dá também no uso do livro didático.

Silva (2003), em diálogo com Edwards (1997), reforça a existência social e material do conhecimento na escola e os modos pelos quais professores e alunos se relacionam e participam das aulas. Para a pesquisadora, todo o professor apresenta de modo singular o conhecimento em sala de aula “ou seja, cada qual sabe que tipo de conhecimento deseja transmitir aos alunos. O conhecimento tem uma forma determinada que se vai fazendo, que vai sendo construída na apresentação do conhecimento.” (SILVA, 2003, p.46). Na perspectiva da autora, um mesmo professor pode criar diferentes formas de conhecimento.

As relações dos professores com os livros didáticos também são tema de debate no trabalho de Santos (2007a), que considera a presença do livro didático em sala de aula como um recurso marcante, que pode ser identificado como o material mais utilizado nas aulas de História em que são utilizados de forma integral ou parcial. Segundo a autora, os professores revelam que o livro didático é uma ferramenta orientadora das suas práticas pedagógicas nas aulas de História.

Em sua dissertação, Santos (2007a) apresenta resultados sobre as escolhas do professor frente ao livro didático do ensino fundamental. Evidencia que, para os professores participantes de sua investigação, o livro didático tem valor mas não se constitui como principal e único elemento de seu trabalho em sala de aula. Os professores fazem uso dos livros didáticos e o selecionam a partir de suas necessidades, desenvolvem, adaptam e complementam o livro didático como produtores do conhecimento escolar.

Ao pesquisar sobre os usos e abusos do livro didático - título que identifica sua dissertação – Santos (2007b) apresenta os resultados de pesquisa sobre o lugar do livro didático no cotidiano da prática escolar de professores das séries finais do ensino fundamental, e aponta questões fundamentais para a elaboração de projetos de produção e avaliação de materiais didáticos destinados ao ensino de História local: títulos de livros selecionados, frequência de uso e duração do uso no espaço formal de sala de aula, bem como as funções e relevância do livro para professores, forma de uso dos textos, formas e das atividades/exercícios, uso combinado do livro com outros recursos em sala de aula.

Em pesquisa recente sobre a apropriação docente dos livros didáticos de história nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Franco (2009) apresenta revisão bibliográfica de investigações que discutem sobre o uso do livro didático de história pelos professores do Ensino Fundamental e Médio, a partir da década de 1980. Nesse conjunto de estudos fica evidenciada a tese de que o livro didático é o referencial norteador das práticas docentes em aulas de história. Alguns pesquisadores apontados por Franco (2009) aludem ao fato de que no uso do livro os professores abrem mão do direito de dar aula, outros que o professor utiliza o livro por não dominar o conteúdo de história, outros ainda afirmam que para o professor o livro didático de história é um guia das aulas. Algumas pesquisas revelam que os professores usam o livro didático de história sem questioná-lo, sem pensar nos valores e na ideologia que eles veiculam. (FRANCO, 2009, p. 229)

Entretanto, nas suas investigações, destaca que “não podemos dizer que as professoras utilizam o livro como muleta” (FRANCO, 2009, p. 230), as professoras recriam as propostas estabelecidas nos livros didáticos, assim, “os livros didáticos não dão o tom às aulas das professoras, são elas que dão tom ao livro, utilizando-os para veicular ideias e desenvolver atividades que os autores não propuseram.” (FRANCO, 2009, p. 230). A autora promove reflexões que “conduzem-nos a relativizar a relação de dependência do professor com o livro, apesar da permanência da fragilidade da formação histórica, principalmente daqueles que atuam de 1ª a 4ª séries” (FRANCO, 2009, p. 230).

Em conclusões estabelecidas pela autora, os professores ainda utilizam o livro didático de história como principal fonte de planejamento, mas longe de ser nos moldes dos revelados nas pesquisas sobre os livros didáticos dos anos de 1970, 1980 e 1990. Os professores utilizam-no, segundo Franco (2009), “cruzando diferentes textos de livros de diferentes autores e editoras, mudando a sequência de conteúdo proposta no sumário do livro que adotam, adequando-a ao que elas, junto com suas colegas de trabalho ou individualmente, definem como importante de se abordar.” (FRANCO, 2009, p. 4).

Observa-se, dessa forma, que os professores apresentam autonomia no uso dos livros didáticos de História, evidenciando-se que o utilizam de forma crítica, “fazendo releituras de suas idéias a partir de seus valores políticos e religiosos, selecionando textos conforme suas opções metodológicas, reinventando atividades propostas conforme os limites e possibilidades de sua formação histórica.” (FRANCO, 2009, p. 233).

A autora afirma ainda que os saberes históricos definidos oficialmente e presentes no livro didático e no manual do professor, tem pequena interferência nas práticas de ensino dos professores das séries iniciais. Para ela:

O professor é o principal mediador entre o livro e o aluno, por mais que alguns livros, na forma como elaboram o exemplar do aluno e o manual do professor, neguem essa relação referindo-se ao professor como um profissional que apenas executa o que está determinado pelo autor ou construindo enunciados que criam um diálogo entre o aluno, seus colegas e o autor do livro excluindo o professor. (FRANCO, 2009, p. 236)

Em sua pesquisa, Franco (2009), promove um resgate fundamental em relação ao papel do professor enquanto autoridade educativa, enquanto que muitos

dos estudos anteriores, realizados principalmente até os anos de 1990, apresentavam resultados segundo os quais os livros contribuíam:

para a desqualificação do professor ao tornar-se sua muleta e transmitia uma ideologia que legitimava as desigualdades e injustiças sociais, paradoxalmente, justificaram políticas públicas de grande investimento na melhoria da qualidade desses, materiais: já que os professores dependiam tanto deles para conduzir suas aulas, a melhoria da educação poderia ser resultado da melhoria dos livros. (FRANCO, 2009, p. 237)

Para autora é fundamental que se invista na melhoria dos livros didáticos, mas deve-se reconhecer que essa ação isolada não é o suficiente; é também fundamental saber mais do uso do livro didático em sala de aula, por parte de seus usuários e a quem se destina: professores e alunos.

Particularmente com relação à presença dos livros nas aulas das séries iniciais do ensino Fundamental, Talamini (2009) mostra elementos da relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais e as possibilidades de uso que os mesmos fazem do livro didático de História em sala de aula. Sua pesquisa centra-se na relação dos professores, sujeitos que ensinam, com os conceitos trabalhados na disciplina de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender se e como os livros interferem na forma como os professores trabalham com os conceitos históricos. A pesquisadora afirma que:

há muitas lacunas na investigação sobre a temática no sentido de compreender os elementos que interferem nas formas pelas quais os livros são usados nas aulas de História, quais as justificativas e motivos pelos quais determinadas propostas de trabalho são excluídas ou ignoradas. (TALAMINI, 2009, p.32).

E acrescenta que:

os livros didáticos são realmente usados pelos professores, e esse uso assume formas variadas; mesmo que o livro não seja bem avaliado pelo professor, ele é aproveitado, seja em partes selecionadas para atividades em sala de aula, seja em atividades na forma de tarefa para casa. (TALAMINI, 2009, p. 83)

A pesquisadora destaca também que os professores fazem uso do livro de maneiras diversas e que ele “é apontado como objeto necessário para o conhecimento histórico do próprio professor que, com o livro, aprende o que necessita ensinar” (TALAMINI, 2009, p. 87).

Os professores não utilizam o livro didático de História na forma ordenada e pré-estabelecida pelo autor, mas “fazem as intervenções necessárias de acordo

com o nível de conhecimento dos alunos” (TALAMINI, 2009, p.87). A autora conclui, em sua pesquisa, em direção corroborada pelo trabalho de Franco (2009) que:

[...] os docentes estabelecem suas regras próprias quando trabalham com os livros didáticos, evidenciando que o mais importante é a realidade encontrada dentro da escola, que se impõe sobre o que é trazido pelo autor do livro ou pelas editoras. Os docentes fazem as adaptações necessárias, na forma de seleção dos capítulos, conteúdos, montagens, com fragmentos de outros materiais, uso de revistas e jornais entre outros, apontando que em relação aos livros apresentam um trabalho de mediação e ressignificação intensas. (TALAMINI, 2009, p. 88)

Essas constatações podem ser compreendidas a partir de Edwards (1997), reafirmando-se que é possível olhar os sujeitos educativos de forma heterogênea, e como afirma a autora, observar “a participação do sujeito na constituição da situação escolar e, ao mesmo tempo, a constituição do próprio sujeito por esta participação, mediado pelos conhecimentos escolares”. (EDWARDS, 1997, p. 12),

Essa perspectiva da autora, além de atribuir papel fundamental ao professor, também valoriza os alunos como sujeitos que, por suas ações, contribuem para a construção de determinado tipo de conhecimento nas aulas destacando que:

Efetiva-se de maneira especial a construção de conhecimentos que as crianças realizam entre elas (colegas) em suas interações informais, em que ressalta fundamentalmente o caráter complexo dos conhecimentos que as crianças constroem; a construção centrada no interesse de explicar o mundo; o fato de que expressam a apropriação de conhecimentos locais e genéricos e que expressam também pontos de vista opostos à cultura dominante. Nesse processo, em referência aos conteúdos escolares, é ressaltada a singularidade da apropriação. (EDWARDS, 1997, p. 19)

Na qualidade de observadora em aulas de diferentes disciplinas escolares, Edwards (1997) constata em âmbito maior algumas características da interação informal e da construção de conhecimentos, considerando que é nas práticas cotidianas escolares que se inserem os conhecimentos que a escola transmite. “A atividade, a autonomia, o envolvimento num processo de autoconstrução e apropriação de conhecimentos, a incoerência que se expressa nestas práticas, são dimensões constitutivas deste sujeito educativo denominado aluno” (EDWARDS, 1997, p. 19). A autora diz também que:

A situação escolar está constituída de maneira importante pelos conhecimentos que nela circulam: os que transmitem e os que se constroem. A escola é espaço social que deve, legitimamente, transmitir

os conhecimentos que para este fim se legitimaram socialmente. O conhecimento é um elemento constitutivo fundamental de situação escolar, inclusive a partir de sua definição institucional. A relação que os sujeitos estabelecem com o conhecimento escolar é uma instância importante, em que, por um lado, se define a situação escolar e, por outro, se constitui o próprio sujeito. (EDWARDS, 1997, p. 20)

Para a autora, “o conteúdo não é independente da forma pela qual é apresentado. A forma tem significados que se agregam ao conteúdo transmitido, produzindo-se uma síntese, um novo conteúdo.” (EDWARDS, 1997, p. 69). Desse ponto de vista, dependendo de como o professor ordena e dá sequência aos conteúdos trabalhados essas formas de trabalho com o conhecimento alteram os conteúdos, pois, ao serem transmitidos “são reelaborados por professores e alunos em cada ocasião” (EDWARDS, 1997, p. 69).

Tomando essas idéias no caso específico do objeto desta dissertação, pode-se pensar que a presença de determinados tipos de recurso nas aulas – incluindo-se os livros didáticos - também deve afetar a produção do conhecimento escolar. Assim, para examinar o conhecimento produzido nas aulas de História observadas, a partir do uso de dois livros didáticos, optou-se por utilizar a classificação estabelecida por Edwards (1997, p. 24) para as formas de conhecimento encontradas nas salas de aula que ela observou: o conhecimento tópico, o conhecimento como operação, o conhecimento situacional, que serão explicitadas a seguir.

A forma de Conhecimento Tópico está relacionada ao ordenamento do conteúdo e ao uso do espaço como eixo em torno do qual se organiza o conteúdo. “A ênfase está colocada antes na nomeação correta do termo isolado do que em sua utilização em determinada operação”, (EDWARDS, 1997, p.73). Essa lógica estabelece que as respostas que devem ser apresentadas pelos alunos são “únicas, precisas e textuais” e a explicitação ou elaboração cognitiva dos alunos não é privilegiada neste processo, ou seja, esta forma de conhecimento não contribui para o desenvolvimento de formas de pensar mais elaboradas e problematizadoras uma vez que estimula os alunos meramente a codificar e decorar dados, já que o conteúdo é apresentado como verdadeiro e inquestionável.

A forma de Conhecimento como Operação está fundada em princípios epistemológicos semelhantes ao do conhecimento tópico, no entanto, é bem mais complexo o nível de relação entre os elementos. Edwards (1997) afirma que em suas pesquisas esta foi a forma mais frequentemente encontrada no trabalho com

o conhecimento: “Esta forma de conhecimento se apresenta, preferencialmente, como a aplicação de um conhecimento geral altamente formalizado a casos mais específicos” (EDWARDS, 1997, p. 81). Tem como base uma lógica dedutiva que passa a ser o eixo estruturante de um raciocínio, de forma que produza eficiência para pensar e gerar conhecimentos que são admitidos como certos e, portanto seguros. Conhecer, nesta forma de conhecimento, é entendido como a aplicação de um mecanismo, um modelo.

Já na forma de Conhecimento Situacional, produz-se uma relação significativa com o sujeito. Para Edwards (1997) “o conteúdo do conhecimento e a forma de transmissão não são separáveis” (EDWARDS, 1997, p. 104) e nessa direção a apropriação do conhecimento ocorre sempre numa situação social que imprime um sentido e um significado, ou seja, “essa forma de conhecimento está constituída por uma situação na qual o professor pede ao sujeito que se inclua, se interrogue e que o faça pondo explicitamente em jogo seus conhecimentos anteriores.” (EDWARDS, 1997, p.116).

Destaca-se que, para a autora, o processo de apropriação de conhecimentos se dá tanto na relação aluno-aluno, quanto na relação professor-aluno, processo no qual a forma de conhecimento situacional se expressa como uma relação de interioridade, na qual o sujeito se situa em relação ao conhecimento. Isso implica uma ruptura com os modelos tópico e operacional, pois a forma de conhecimento situacional é pautada em outros pressupostos epistemológicos e pertence a uma outra ordem de estrutura do conhecimento.

Esta forma de conhecimento “possibilita uma maior e melhor compreensão da realidade pelo e para o sujeito; conduz menos à alienação do sujeito no conhecimento; dá indícios de uma posição menos subordinada do sujeito diante da suposta verdade anônima da ciência” (EDWARDS, 1997, p. 120). A autora alerta, no entanto, para o fato de que não se pode “adotar esta forma de conhecimento como modelo do bem fazer educativo”, pois o ensino de qualquer das formas de conhecimento se dá inserido sempre num contexto social e histórico que lhe dá um significado geral, que precisa ser examinado e explicado (EDWARDS, 1997, p.120). E completa:

[...] a construção de conhecimentos que as crianças realizam entre elas (colegas) em suas interações informais, em que ressalta fundamentalmente o caráter complexo dos conhecimentos que as crianças constroem; a construção centrada no interesse de explicar o mundo; o fato

de que expressam a apropriação de conhecimentos locais e genéricos e que expressam também pontos de vista opostos à cultura dominante. Nesse processo, em referência aos conteúdos escolares, é ressaltada a singularidade da apropriação. (EDWARDS, 1997, p. 19)

Dessa forma, o professor como sujeito, supera a mera construção da situação escolar por meio do manejo dos elementos estruturantes mais gerais: o espaço e o tempo escolar (EDWARDS, 1997, p.19 e 20) e considera que a situação escolar está constituída de maneira importante pelos conhecimentos que nela circulam, o que envolve tanto os que os transmitem quanto os que os recebem, pois ambos os sujeitos educativos constroem suas conclusões com base nas suas experiências, ao interagir com o conhecimento.

Essa pesquisa procura contribuir com dados que expliquem a forma didática na ação de ensinar e aprender por meio do livro didático para a construção do conhecimento em sala de aula. Nesta dimensão, buscou-se em Edwards (1997) indicativos sobre as diferentes formas do conhecimento escolar para analisar os resultados de observação de aulas de História, no sentido de compreender como o livro didático é inserido nesse processo de produção de reconstrução do conhecimento escolar.

Por outro lado, procurou-se estabelecer algumas referências que possibilitassem entender a função que o livro didático cumpre nesses processos de configuração do conhecimento nas aulas, para além das funções apontadas por Choppin (2004), as quais são adequadas para examinar historicamente algumas questões, mas que se mostram insuficientes ou inapropriadas para a investigação realizada, de natureza didática. Assim, optou-se por usar as funções atribuídas por Aran (1999) aos materiais curriculares utilizados nas escolas.

Para o autor, um ensino que tenha como objetivo promover a aprendizagem, “debe también preocuparse de contextualizar la acción didáctica em relación al entorno y al médio del alumnado (ARAN, 1999, p. 11). Este foco voltado à aprendizagem exige a construção de uma nova cultura profissional, a análise da própria prática docente, o questionamento, a reflexão sobre os objetivos e as formas como se constroem as aulas.

Aran (1999) considera que “en el aula, el profesorado toma prioritariamente decisiones de tipo metodológico-organizativo; es decir, decisiones sobre cómo enseñar. Algunas de estas decisiones afectan al conjunto del grupo-clase”. (ARAN, 1999, p. 15). Isto reafirma, para a pesquisa em questão, a importância de

aproximar-se do espaço da sala de aula para conhecer as formas pelas quais os professores tomam as decisões e organizam o ensino com apoio em um recurso específico - os livros didáticos.

A expressão material curricular, para esse autor, tem estreita relação com a área da Didática, podendo ser definida de várias formas como recurso ou meio. Aran (1999) reporta-se ao conceito de materiais curriculares usado por San Martín (1991), como

[...] aquellos artefactos que, en unos casos utilizando las diferentes formas de representación simbólica y en otros como referentes directos (objeto), incorporados en estrategias de enseñanza, coadyuvan a la reconstrucción del conocimiento aportando significaciones parciales de los conceptos curriculares (SAN MARTÍN, 1991, apud ARAN, 1999, p. 26).

Destaca ainda que “un mismo material puede ser utilizado de manera más globalizada y, en su análisis, mezclan tipos de materiales muy distintos tanto en cuanto a sus características formales, a sus funciones o intenciones, a los tipos de contenidos que permiten trabajar de forma prioritaria” (ARAN, 1999, p. 27). Portanto, é preciso observar a diversidade de materiais dos quais o professor pode fazer uso em sala de aula.

Relacionando os materiais curriculares ao currículo, o autor aponta que, “los currícula se concretan en materiales didácticos diversos, entre nosotros casi en exclusiva en los libros de texto, que son los verdaderos agentes de elaboración y concreción del currículum” (ARAN, 1999, p. 30). Isso coloca em evidência a importância de tomar como objeto de estudo o uso deste material curricular e artefato da cultura escolar, o livro didático.

Para esse autor, os materiais usados pelos professores cumprem uma função de mediação no processo de ensino e aprendizagem que pode ser aberta nas seguintes funções específicas:

- Inovadora, al introducir un nuevo material en la enseñanza, aunque en ocasiones puede tratarse solamente de un cambio superficial y no de una verdadera innovación.
- Motivadora, captando la atención del alumnado.
- Estructuradora de la realidad, ya que cada material tiene unas formas específicas para presentarla.
- Configuradora del tipo de relación que el alumnado mantiene con los contenidos de aprendizaje, ya que cada material facilita preferentemente un determinado tipo de actividad mental.
- Controladora de los contenidos a enseñar.
- Solicitadora, al actuar el material como guía metodológica, organizando la acción formativa; y comunicativa, ya que los materiales constituyen una condición estructural de la comunicación cultural

pedagógica.

- Formativa, global o estritamente didáctica, ya que el material ayuda al aprendizaje de determinadas actitudes, dependiendo de las características Del propio material pero también de uso que se haga de él.
- De depósito del método y de la profesionalidad, ya que precisamente es el material lo que cierra el currículum y se adapta (especialmente en el caso de los libros de texto) a las necesidades Del profesorado mas que a las necesidades del alumnado, lo cual explica por que fracasan los materiales excesivamente innovadores, pero, a la vez, el material condiciona el método y la actuación del profesorado.
- De producto de consumo, que se compra y se vende, aunque de forma singular ya que se trata de un producto de consumo obligado y que se vende practicamente en regimen de oligopolia (ARAN, 1999, p. 32).

As funções apresentadas por Aran (1999) foram tomadas como referência para examinar, no último capítulo desta dissertação, as funções que os livros didáticos de História exercem nas aulas observadas. Apresentam-se, a seguir, os livros em uso durante o trabalho de campo, com destaque em suas características e análise sobre seu conteúdo, de forma a situar elementos para a construção das análises sobre o papel que desempenham na situação particular em estudo.

2.3 OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA EM USO NAS AULAS OBSERVADAS E SUAS CARACTERÍSTICAS

Parte-se da consideração de que os livros didáticos ocupam um significativo papel nas salas de aula e na pesquisa educacional, contribuindo para a produção de determinadas formas de conhecimento nas aulas, enquanto fonte do conhecimento escolarizado. O livro didático vem sendo tomado como um dos elementos que compõem o conjunto de condições para o ensino e a aprendizagem. Garcia (2007) afirma que a presença dos livros didáticos nas aulas precisa ser investigada de forma mais intensa, pois

[...] sua presença nas aulas tem implicações pedagógicas e sociais, por exemplo, quanto ao tipo de conhecimento que veicula, por meio de seu conteúdo e sua forma. Estes livros são produtos culturais e, sem dúvida, são elementos fundamentais na definição dos conteúdos culturais que serão transmitidos e privilegiados no interior das escolas (GARCIA, 2007, p. 9).

Nessa direção, a investigação realizada nesta dissertação acompanhou o uso de dois livros didáticos em uso em uma sala de aula do Ensino Fundamental e

os resultados da análise, derivados da observação em aula e de entrevistas realizadas, serão apresentados no capítulo seguinte.

Para caracterizar os livros didáticos em uso, foram estabelecidos os seguintes eixos: a) A natureza do livro; b) O conhecimento prévio como ponto de partida para a organização do ensino; c) A presença de documentos para o trabalho com fontes históricas; d) Temas e conteúdos; e) A organização e f) O enfoque dado ao conteúdo “Trabalho”.⁸

Os livros de História escolhidos pela professora para uso em suas aulas com alunos de quarto ano, aqui analisados, são: *Historiar 3: fazendo, contando e narrando a História*, de Dora Schmidt, (Editora Scipione, São Paulo, 2001, aprovado pelo PNLD 2004), que será referido a partir de agora como livro A; e *Recriando Histórias de Araucária*, de Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia (editado pelo Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas – UFPR, Curitiba, 2008), nomeado como livro B.



Livro A

O livro A foi escolhido por professores da Escola, em um dos processos de escolha do livro didático, seguindo os critérios e orientações estabelecidas pelo Programa do Livro Didático (PNLD). A professora relata não ter participado desse processo por não estar na escola naquele momento, lembrando que ele é

⁸Quadro comparativo que contempla os eixos de análise de forma mais detalhada – Apêndice, anexo nº 3.

escolhido de três em três anos. O livro A é destinado ao 4º ano do Ensino Fundamental e está organizado em três unidades temáticas: Convivendo nas cidades; Histórias de cidades; Coisas da cidade.



Livro B

O livro B foi produzido como resultado de um projeto em que professores e alunos do 4º ano participaram e foi editado pela Universidade Federal do Paraná, em colaboração com a Prefeitura Municipal de Araucária, sendo distribuído gratuitamente às escolas. A obra reconstrói a história da localidade a partir de histórias das pessoas comuns, e está organizado em cinco capítulos: História de pessoas que vivem em Araucária; Histórias de Trabalho; Histórias de Escolas; Histórias de usos; Histórias de lazer. O livro foi estruturado a partir de documentos em estado de arquivo familiar (ARTIÉRES,1998), isto é, documentos que estão guardados nas casas dos próprios alunos, professores e outras pessoas da comunidade e que foram coletados pelos alunos durante o desenvolvimento do projeto e, posteriormente, incorporados ao livro.

A produção do livro B, para uso nas escolas públicas do Município, tem sua estruturação apoiada em elementos da epistemologia da história, específicos da cognição histórica situada como a narrativa histórica, a imaginação histórica e a explicação histórica (SILVEIRA; RODRIGUES JÚNIOR; SCHMIDT; GARCIA, 2008) Esta produção ocorre em um processo colaborativo que inclui professoras, alunos, e a comunidade escolar, coordenado e assessorado por acadêmicos e professores da UFPR.

De acordo com Silveira, Rodrigues Júnior; Schmidt e Garcia (2008), a co-autoria, nesse processo de elaboração do livro, produz transformações na compreensão de alunos e professores sobre o que é ensinar e aprender a História, reafirmando a importância da formação inicial e continuada dos professores, na área da História.

Na análise dos dois livros, foram tomados como referência os eixos já indicados e os resultados estão apresentados a seguir. Procurou-se verificar aproximações e distanciamentos entre as obras, constituindo-se referência para o trabalho posterior de acompanhamento das aulas, onde ambos os livros didáticos foram utilizados para ensinar História.

a) A natureza do livro.

Este eixo destina-se a analisar a forma de produção e distribuição do livro. O livro A foi editado por empresa privada, com fins lucrativos, sendo possível sua comercialização, enquanto o livro B é editado por órgão público, a Universidade Federal do Paraná em colaboração com a Prefeitura Municipal de Araucária. Assim não pode ser comercializado. A produção desse segundo livro é resultante do projeto Recriando Histórias

Do ponto de vista da distribuição, são obras diferenciadas uma vez que o livro A é destinado a qualquer escola brasileira que o escolheu (neste caso no PNL 2004) e o livro B tem sua produção destinada exclusivamente ao município de Araucária, caracterizando, portanto, uma produção local, especialmente para um grupo de escolas. Ambos os livros não são de natureza consumível. Em ambos os casos não há um número suficiente de livros de forma a ter um exemplar por aluno, dessa maneira eles permanecem na Biblioteca da Escola e são emprestados aos alunos no momento do seu uso específico.

Quanto à natureza pedagógica, ambos os livros, em seus encaminhamentos metodológicos, privilegiam o foco na história do aluno e seu entorno. O livro A contém um exemplar com orientações específicas do autor destinado ao professor e outro exemplar para o aluno; no livro do professor apresentam-se orientações sobre como trabalhar com o livro didático do aluno. O livro B destina um mesmo exemplar para professor e aluno, estabelece as

orientações para o trabalho no próprio livro, como parte do conteúdo e revelando o processo pelo qual os materiais que compõem o livro foram coletados e produzidos pelos professores e alunos no Projeto.

b) O trabalho com conhecimento prévio do aluno.

Este item procura localizar a presença de trabalho com o conhecimento prévio do aluno como ponto de partida para a organização do ensino. Percebeu-se que em ambos os livros o aluno é estimulado a manifestar seu conhecimento prévio, seja pela oralidade ou pela escrita, bem como o aluno é levado a refletir sobre o conteúdo pela comparação com a vida cotidiana. Ambos trabalham com a pesquisa, orientando que seja realizada a observação da localidade onde o aluno mora, coleta de informações, a entrevista com moradores antigos, com indicação de passos com roteiro de perguntas para a pesquisa, o que permite que o trabalho seja desenvolvido pelos professores a partir das experiências sociais e culturais dos alunos em sua localidade. O foco está na história das pessoas do município. Ainda, ambos remetem o aluno à investigação histórica e à relação passado-presente.

c) A presença de documentos históricos.

Em relação ao eixo que propõe analisar a presença de documentos para o trabalho com fontes históricas e, que está presente como indicativo nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais, constatou-se que nos dois livros as fontes históricas estão presentes, sejam os documentos iconográficos (como fotografias, imagens, gravuras), sejam documentos escritos de diferentes tipos.

Em ambos, as possibilidades de analisar os documentos estão presentes, o que pode ser uma referência aos professores para a utilização de outras fontes, incluindo-se as que estão guardadas em estado de arquivo familiar. Ambos os livros ampliam o acesso ao conhecimento, promovem reflexão sobre o significado de fatos históricos, promovem a observação e análise de fontes e de lugares de memória. Ainda, remetem o aluno à problematização e investigação histórica.

d) Temas e Conteúdos.

Quanto a abordagem dos temas e conteúdos, os encaminhamentos diferem. O livro A inicia um novo conteúdo ou tema pela problematização com uso de poesia, contos, letras de músicas, imagens. Privilegia um enfoque na história das pessoas, chamando para questões da localidade, mas de forma genérica, uma vez que é pensado para uma distribuição nacional, por estar inserido no PNLD (2004) do Ensino Fundamental. O livro B inicia cada novo conteúdo ou tema relatando a história de vida dos alunos que participaram de sua elaboração e/ou seus familiares. Prioriza o enfoque na história dos alunos e das pessoas do município, atendendo a especificidades da localidade, uma vez que foi pensado para uso local pelos alunos da Rede de Ensino Municipal do Ensino Fundamental de um Município.

O livro A foi dividido em três unidades e cada uma em quatro capítulos. Na Unidade 1 o foco é Convivendo na Cidade e seus capítulos abordam os temas: o lugar onde eu moro; espaços urbanos; os lugares da cidade e a vida na cidade. A Unidade 2 relaciona-se a, histórias de cidades e em seus capítulos abordam: história da sua cidade; história de outras cidades; cidades de antigamente e cidades de hoje em dia. A última unidade centra-se nas coisas da cidade, com capítulos que tratam das cidades e suas necessidades; as cidades e suas histórias; as cidades e o trabalho; as cidades e o cotidiano. Cada unidade contempla subitens de base metodológica, como: registrando sua história, registrando outras histórias, registrando a história local e registrando a história do Brasil. Amplia os conhecimentos em seções chamadas: “para saber mais” ou “para ler”.

O livro B foi dividido em cinco capítulos, ou eixos temáticos. O primeiro, intitulado “Histórias de pessoas de Araucária”, tem como foco a história que as pessoas carregam, o processo de imigração e migração da população que compõe o município. O segundo, “Histórias de trabalho”, compreende a constituição do trabalho como prática social e a participação dos sujeitos históricos neste processo. O terceiro, “História de escolas”, enfatiza a escolarização em Araucária e as mudanças históricas deste processo. No quarto capítulo, “Histórias de usos”, centraliza os objetos e as suas formas de utilização; e no quinto, “Histórias de

lazer”, tem como foco as formas de lazer e as festas em Araucária. O livro é organizado com documentos, narrativas históricas, poesias e textos historiográficos, e contempla subitens que valorizam os alunos e suas produções escritas ou desenhadas, ou seja, valoriza a “História no olhar das crianças”.

e) A organização dos livros.

Ambos apresentam conteúdos e abordagens indicadas nas Diretrizes Nacionais. No livro A, os documentos históricos são privilegiados, envolvendo na maior parte das vezes documentos da história nacional, sugerindo que os alunos trabalhem com diferentes fontes históricas. Mesmo com essa característica mais voltada a elementos da história nacional, o encaminhamento metodológico feito a partir dos documentos envolve atividades questionadoras e/ou reflexivas sobre a história pessoal do aluno, abrindo espaços para a presença dos contextos locais.

No livro B a maior parte dos documentos apresentados foi coletada pelos alunos; são chamados de documentos guardados em estado de arquivo familiar (ARTIÉRES, 1998) e o conteúdo de cada capítulo sugere também que os alunos trabalhem com fontes históricas, estabelecendo relações entre diferentes tempos e espaços e propondo para a professora realizar atividades semelhantes, reconstruindo o caminho que resultou nos conteúdos apresentados no livro.

f) O enfoque dado ao conteúdo “Trabalho”.

O conteúdo “Trabalho” foi selecionado por ser o tema de ensino nas aulas observadas durante a pesquisa de campo. Trata-se de um dos temas sugeridos nas orientações curriculares municipais e, portanto, as escolas deverão incluí-lo de alguma forma em seus planos de trabalho.

O livro A aborda o tema com enfoque geral, o que se pode considerar adequado por se tratar de um livro usado em âmbito nacional. O livro B traduz uma abordagem a partir do local, por ter sido produzido para uso exclusivo do município. Considera-se que em ambos os livros o tema é abordado provocando reflexões sobre a história local, mas no livro B o aluno pode se identificar com esta história, por trazer elementos que fazem parte do seu cotidiano, por meio de fotos,

nomes de espaços do município e relatos de trabalhadores locais.

No livro A, o tema “Trabalho” está contemplado na Unidade 3 com o enfoque de que a história das cidades é tecida pelo trabalho. A autora inicia as reflexões com uma poesia e na sequência propõe atividade para o aluno registrar sua história, a história local e tipos de trabalho. O livro A sugere a pesquisa em jornais locais, em anúncio de classificados, entrevista a uma mulher trabalhadora, leitura de gráfico, pesquisa sobre o trabalho na cidade dos alunos, trabalha com documentos históricos; explora imagens do trabalho no passado e presente e sugere pesquisa de fotos de trabalhadores da família com realização de exposição.

No livro B, o tema está presente no capítulo 2, inicia com reflexão sobre o que é trabalho e traz conceitos elaborados por crianças que estão no mesmo nível de escolarização – na forma de conhecimentos prévios - e desenhos que revelam a história no olhar dessas crianças. Focaliza o trabalho nas famílias das crianças, a partir de dados obtidos em pesquisa e expresso em gráficos. Discute a importância do trabalho ontem e hoje, o trabalho agrícola em Araucária, favorecendo o resgate da memória das pessoas do município, com foco em personagens da história local, entrevistas a trabalhadores, fotos de personagens da localidade e narrativas de moradores e familiares. Trata, também, das relações do trabalho no comércio e na indústria local e as fases do processo de industrialização do município, estabelecendo algumas relações com a História Regional e Nacional.

Observou-se que nos dois livros de História há indicativos de que os conteúdos se expressam a partir de um modo específico de existência social do conhecimento, e que, diante das formas de conhecimento apresentadas por Edwards (1997), ambos se aproximariam das características da forma de conhecimento situacional. Esta afirmação pode ser feita a partir da análise dos livros, especialmente pelo fato de que, ao invés de excluir a elaboração dos alunos - o que é uma característica das formas de conhecimento tópico e operacional -, os dois livros evidenciam na sua organização e em seus encaminhamentos que provocam e promovem a reflexão e participação do aluno, suscitando a produção e não a mera reprodução de conhecimentos.

A partir destes eixos de análise, constituiu-se uma referência fundamental para compreender o papel do livro didático na vida da sala de aula, pois neles os conteúdos se expressam a partir de um modo específico de existência social do conhecimento. Assim, a sala de aula em uma escola constitui-se no espaço

privilegiado de construção e reconstrução desses conhecimentos, à luz das experiências vividas pelos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Na busca por compreender elementos dessa reconstrução de conhecimentos em aulas de História com o uso dos livros didáticos, realizou-se no capítulo III, a seguir, a análise do material empírico produzido por meio da observação participante. As análises foram estruturadas a partir de duas categorias, a primeira relacionada à função que os livros cumprem quando usados em sala de aula pelos sujeitos do processo ensino aprendizagem; e a segunda relacionada às formas que o conhecimento apresenta em situações específicas de uso dos livros em aulas de História.

As referências apresentadas neste segundo capítulo foram orientadoras das análises que serão apresentadas a seguir, compondo o último capítulo desta dissertação. Com apoio nos autores e conceitos indicados e a partir dos elementos derivados d análise dos livros em uso, procurou-se examinar os elementos do trabalho empírico, em especial os resultados de observações realizadas em sala de aula. Esta foi a estratégia escolhida para buscar respostas às questões de pesquisa formuladas, na direção de evidenciar elementos do processo de ensino e aprendizagem mediados pelo o uso dos livros didáticos em aulas de História.

3 FUNÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO E CONHECIMENTOS PRODUZIDOS EM AULAS DE HISTÓRIA

Neste capítulo estão apresentados elementos que caracterizam o campo empírico, bem como foram descritos os procedimentos utilizados no trabalho empírico, descrevendo-se o estudo exploratório e o estudo principal. Ao final, foram apresentados os resultados, analisando-se o uso do livro didático nas aulas de História bem como algumas dimensões relacionadas às formas de conhecimento que se constituem a partir da presença desse artefato nas aulas.

A pesquisa teve como questão central o uso do livro didático de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade de conhecer como professores e os alunos incorporam este recurso didático nas aulas em uma situação específica. As análises foram fundamentadas nos estudos de Aran (1999), Martinez; Valls e Pineda (2009), Garcia (2010), Edwards (1997) e Talamini (2009), que orientaram a construção das categorias.

3.1 O CAMPO EMPÍRICO

Na direção de contribuir para o entendimento de processos que ocorrem no interior das salas de aula, quando os livros didáticos estão em uso por professores e alunos, optou-se pela realização de trabalho de campo que permitisse a inserção da pesquisadora no espaço escolar, acompanhando as atividades de ensino de História, na condição de observadora. Definiu-se, assim, a Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental como campo empírico, considerando-se a sala de aula como espaço privilegiado de produção do conhecimento escolar.

Em particular, a opção foi feita pelo acompanhamento de aulas em classe de quarto ano, em escola do Município de Araucária, Paraná. Essa opção se justificou pela inserção da pesquisadora como participante do Projeto Recriando Histórias, que, como já destacado no capítulo anterior, resultou em um livro para uso nesse ano de escolarização do Ensino Fundamental, denominado Recriando Histórias de Araucária (2008). O projeto Recriando Histórias, durante a sua realização, envolveu professores do 4º ano e pedagogos das escolas para discutirem os conteúdos específicos de História das Diretrizes Municipais de

Araucária, e propor alternativas de ensino a partir da Didática da História e analisarem coletivamente os resultados de suas ações didáticas, sempre com a coordenação de pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná.

Em 2009, portanto, os professores da Rede Municipal de Araucária passaram a utilizar em princípio, dois livros de História: o livro solicitado pelas escolas no PNLD e o livro *Recriando Histórias de Araucária*. Esta situação particular foi, então, motivadora de indagações relacionadas ao uso simultâneo de recursos didáticos em sala de aula, sugerindo questões de investigação no campo da Didática. Na análise dos livros apresentada no capítulo anterior, evidenciou-se que as duas obras apresentam características diferenciadas, e que se aproximam em relação a determinadas opções teórico-metodológicas.

A Escola na qual foi realizado o estudo principal é uma entre as escolas públicas que fazem parte do conjunto de escolas da Rede Municipal de Ensino de Araucária, Paraná. Ela está situada na região periférica do município, atendendo todo o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, num total de vinte turmas, sendo dez de anos finais no período matutino e dez de anos iniciais no período vespertino. A comunidade atendida na Escola é oriunda do bairro e dos bairros vizinhos; a maioria é de classe média baixa, e a escola atende um total de quinhentos e oitenta alunos. Para atender esse número de alunos, e respeitada a organização do processo pedagógico, a Escola conta com trinta e sete professores. São doze professores dos anos iniciais e vinte e cinco dos anos finais. A maioria desses professores - em torno de 65% - não reside em Araucária, mas sim em Curitiba ou Região Metropolitana.

Os professores que trabalham com os anos iniciais nesta escola possuem formação superior, a maioria em áreas específicas do conhecimento e alguns em pedagogia; aproximadamente 60% deles possuem curso de especialização na área da educação. Os profissionais são concursados e contratados como professores generalistas, o que significa que nesta etapa do ensino fundamental trabalham com todas as disciplinas escolares. Embora muitos sejam licenciados em áreas específicas do conhecimento, ser licenciado em alguma delas não é critério na seleção por concurso público. Essa é uma problemática que vem sendo abordada em alguns estudos, como em Talamini (2009), que mostrou os limites que as professoras encontram para ensinar conceitos específicos da História, quando usam o livro didático, pois:

A ação docente altera, inclui, exclui elementos e transforma a proposta do autor. Para os professores generalistas, sem referenciais do conhecimento científico que está em questão, por força de sua formação, o trabalho sobre os livros didáticos de História pode ser dirigido muito mais por suas experiências e crenças, do que pelo conhecimento produzido no campo. Essa é uma questão desafiadora para a Didática da História e para as propostas de formação de professores. (TALAMINI, 2009, p. 85)

O planejamento das aulas, nas escolas municipais, é realizado nos períodos de hora-atividade, assim chamado nesta rede de ensino o período de permanência fora de sala de aula, em horário de trabalho, para outras atividades relacionadas ao ensino. A hora-atividade, na sua organização, possibilita, entre outras coisas, o estudo em formação continuada, que tanto pode ser realizada na escola quanto organizada pela Secretaria de Educação do município. Essa organização foi instituída na Rede de Ensino de Araucária, pela Lei nº 673/1986, e atualmente é regulamentada pela lei nº 1835/2008. A hora-atividade, assim, está regulamentada há vinte e quatro anos.

A hora-atividade é organizada por área do conhecimento (nos anos finais) e por ano de escolarização (nos anos iniciais) a partir de um cronograma estabelecido anualmente pela Secretaria Municipal de Educação de Araucária - SMED. Nesta lógica de organização, o planejamento do professor é geralmente realizado quinzenalmente e, às vezes, mensalmente, tendo em vista os diversos usos a que se destinam as horas-atividades disponíveis em cada semana.

A professora Linda⁹, da turma de 4º ano do Ensino Fundamental, tem formação em Letras, com especialização em Educação. O ensino de História, segundo ela, foi organizado no planejamento mensal organizado pela escola. Ficou decidido que ela iria fazer uso do livro didático de História solicitado no PNL D e, também, o outro livro disponível, decorrente do Projeto Recriando Histórias. Ainda segundo a professora Linda, ambos têm aproximação com as propostas e trabalhos realizados na rede municipal de Araucária, em função de sua estrutura didático-metodológica e da forma de abordagem dos conteúdos¹⁰.

O livro A, como já mencionado, é uma obra destinada a todos os estados brasileiros, incluída no Programa Nacional do Livro Didático - 2004, mas não é organizada na perspectiva da História Regional – opção também existente para livros de História no PNL D. Já o livro B é produzido especialmente para o município

⁹ Nome fictício dado a professora de 4º ano que concedeu sua autorização para a pesquisadora observar as aulas de História em sua sala de aula.

¹⁰ A professora não conhecia o livro A, sendo apresentado a ela pela pedagoga.

de Araucária e apresenta conteúdos da História local, reconstruída a partir de documentos guardados em estado de arquivo familiar (ARTIÈRES, 1998) e coletados pelos alunos e professoras na comunidade, durante o projeto Recriando Histórias.

Essas são algumas características que permitem situar o espaço em que se deu o trabalho empírico desta investigação. Em síntese, trata-se de uma escola pública de ensino fundamental, localizada em um Município da região Metropolitana que possui condições específicas de trabalho, entre as quais se destacou aqui a presença de orientações curriculares específicas, professores com formação em nível superior e com horas-atividade para a realização de planejamento e atividades de formação continuada. Como uma das atividades formativas propostas pela mantenedora, ocorreu o Projeto Recriando Histórias do qual resultou a produção colaborativa de um livro sobre a História da Localidade, que é usado pelas escolas com os alunos do quarto ano.

Essas características definem condições particulares em que as aulas são planejadas e realizadas pelos professores. Para a pesquisa, definem referências fundamentais nas quais o trabalho empírico foi realizado e são indicativas de elementos para a análise dos dados produzidos.

3.2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A finalidade desta seção é evidenciar a trajetória da pesquisa, destacando-se as decisões relacionadas aos procedimentos, técnicas de trabalho, e sistematizações dos registros de observação bem como outras estratégias de campo. Por se tratar de pesquisa de natureza qualitativa, a descrição dessas escolhas, em cada etapa do trabalho realizado, tem o objetivo de contribuir para a validação científica dos resultados. Segundo Miles e Huberman, citado por Hébert et al,

...os investigadores devem proceder a um registro regular e sistemático dos procedimentos que recorrem em cada etapa de sua investigação, o que minimiza os problemas de validação, e desta forma a fidelidade incide diretamente sobre a validação, sobre as técnicas e instrumentos de medida ou de observação. (HÉBERT et al,1990, p.79)

Outro aspecto a destacar é que, resultante das contribuições da etnografia para a pesquisa educacional (GARCIA, 2001), defende-se que o processo de construção da pesquisa qualitativa pode ser incorporado ao relatório final, evidenciando as etapas pelas quais, a partir das questões iniciais – muitas vezes ainda amplas – o pesquisador estruturou a trajetória para encontrar as respostas e esclarecer o problema em estudo.

Nesta investigação em particular, a realização de um estudo exploratório trouxe resultados preliminares sobre o tema – uso dos livros didáticos de História – e contribuiu para a focalização do estudo principal, e como elemento definidor na construção do objeto de pesquisa.

Assim, a primeira parte deste capítulo tem o objetivo de descrever analiticamente o caminho percorrido e os resultados que foram obtidos nas etapas que compuseram o trabalho de campo. Na segunda parte, serão apresentados os resultados do estudo principal.

3.2.1 O estudo exploratório.

A investigação sobre os livros didáticos de História vem acontecendo num modelo de formação continuada pautado no conceito de professor pesquisador no Grupo Araucária¹¹. A inserção da pesquisadora nas atividades que o referido grupo tem desenvolvido promoveu a esta, participar de estudos sobre o livro didático. Os resultados desse estudo foram aqui incorporados em detalhes por terem contribuído para a construção do objeto de pesquisa, e também por que são explicitadores do tipo de relação que professores e alunos estabelecem com os livros didáticos, questão ainda pouco estudada e descrita na literatura sobre o tema.

Por meio de aplicação de um questionário destinado aos professores e aos alunos, buscou-se investigar as idéias que estes têm acerca do uso do livro didático de História. As perguntas foram elaboradas com o objetivo saber se a

¹¹ As atividades desse grupo, coordenadas pelas professoras Maria Auxiliadora Schmidt com participação de Tânia Braga Garcia em determinadas ações, caracteriza-se pela defesa da ideia de que os professores devem ter a pesquisa sobre o ensino incluída em suas atividades profissionais, e das condições objetivas de trabalho que permitam a produção de conhecimentos e sua divulgação em eventos e publicações científicas.

relação entre professores, alunos e livros didáticos seria importante para o processo de ensino e aprendizagem. As questões norteadoras foram: Como o livro didático é trabalhado na escola? Como são as experiências culturais vividas por professores e alunos com o livro didático de História? Seu uso contribui para a construção do conhecimento histórico? O estudo envolveu sete professores que atuam com os anos iniciais do ensino fundamental e noventa alunos de três turmas de 4º ano. Neste processo, envolveram-se os alunos dos períodos matutino e vespertino.

Ao responder as questões do questionário os alunos evidenciaram que a grande maioria considera importante ter o livro didático de História e afirmaram ser ele um recurso importante em sala de aula. Para eles, o livro é interessante, estimula a curiosidade; gostam da forma com que o livro narra a história e pensam que auxilia a entender o conteúdo. Entre as justificativas para a importância que atribuem ao livro didático de História, os alunos afirmaram que:

- tem muitas histórias e desenhos;
- aprendemos coisas que não sabíamos;
- ensina a ler e escrever; é educativo e algumas coisas são bonitas;
- é bom de mexer com ele;
- completa a atividade;
- por ter muitas leituras;
- fica melhor para aprender;
- facilita aprender;
- poupa tempo;
- é legal; mostra mais coisas (HAMMERSCHMITT, 2007)¹².

Quanto às experiências vividas pelos alunos com o livro didático de História as respostas ao questionário revelam ser esta uma experiência geralmente mediada pelo professor. Os alunos dizem que usam página por página ou algumas páginas, conforme os professores sugerem ou indicam, mas também revelam uma experiência autônoma dos alunos quando relatam olhar as figuras e ilustrações, mesmo quando os professores não sugerem nenhuma atividade com ou a partir delas.

Perguntou-se aos alunos se a História que os livros apresentam tem alguma semelhança com a sua. Alguns disseram se identificar com os conteúdos do livro e que, às vezes, ele traz coisas que se parecem com o que vivenciam. A metade dos alunos participantes da pesquisa revelou que o livro apresenta uma realidade que não corresponde ao que eles vivem.

¹² Foram mantidas as expressões utilizadas pelos alunos.

Os professores dizem que o livro de História é importante porque “auxilia a ilustrar e entender a História.” Relatam que há histórias em quadrinhos que são aproveitáveis; que geralmente aproveitam os bons textos relacionando-os aos conteúdos que trabalham e ilustrando com as fotos, imagens, telas, como referência da época citada. Utilizam o livro didático como apoio e procuram fazer uso, também, de outros recursos como fotos, vídeos e folders; selecionam para utilização as páginas que estão de acordo com os conteúdos do 4º ano, e revelam que conseguem adaptar poucos conteúdos, por tratar-se, neste ano de escolarização, da história do município que o livro escolhido no PNLD não contempla, por ser nacional.

Desta forma, utilizam o livro didático de história em sala de aula somente quando trabalham alguns conteúdos e dizem que as imagens contribuem um pouco, porém na maioria das vezes, o conteúdo da série não coincide com o do livro (HAMMERSCHMITT, 2007). Essas respostas corroboram as afirmações feitas por Freitag e Motta (1999, p. 116) sobre o fato de que “a maior parte dos estudos sobre a ideologia do livro didático revelou que os conteúdos dos livros estão desvinculados da realidade das crianças” e que muitas vezes disfarçam, omitem ou distorcem os problemas e as contradições sociais.

Essa compreensão apareceu também nas afirmações feitas pelos alunos de que as ilustrações que aparecem no livro esclarecem o que está escrito e ajudam a entender o assunto, mas não refletem a realidade. De forma instigante, os alunos também apontaram que muitas vezes a imagem não tem nada a ver com o conteúdo. No entanto, dizem que chamam muita atenção as fotos, as ilustrações. Também se referiram às atividades, textos, histórias em quadrinhos e caça-palavras como elementos importantes do livro. Concluiu-se, assim, que as ilustrações, imagens ou fotos contidas nos livros didáticos de História são importantes para os alunos mesmo que nem sempre guardem alguma relação com a realidade em que estão inseridos.

Os alunos, nas respostas, declaram que o livro didático de História tem valor em suas vidas manifestando gostarem dele, que não o mudariam, mas que acrescentariam algo, para além do que já está contemplado. Essas afirmações coincidem com afirmações de Abreu (1999, p.153) de que os livros didáticos parecem ser na vida dos alunos “o principal impresso” em torno do qual sua

escolarização está centrada. Para a autora, o livro didático é uma interessante fonte (ainda que problemática) para o estudo do cotidiano e dos saberes escolares.

O que os alunos relatam também corrobora os resultados das pesquisas realizadas por Costa (1985) e Teixeira (1985), citados em Freitag e Motta (1997), os quais em seus relatórios de observação demonstravam que as crianças ficavam fascinadas com a presença do livro em sala de aula. Esse aspecto é referenciado por Garcia (2010) para explicar elementos relativos à função estimuladora que os livros didáticos, quando possuem determinadas características, podem cumprir junto aos alunos, função esta que será analisada mais detalhadamente na apresentação do estudo principal realizado para esta dissertação.

Com relação às mudanças que os alunos fariam no livro didático de História, as respostas referem-se aos seguintes elementos: a capa; as ilustrações e os desenhos - que ficariam mais fortes, com mais cores e com atividades para colorir; mais textos e histórias; acrescentariam adesivos, brincadeiras, cruzadinhas, caça-palavras, passa-tempo, mais perguntas e atividades, jogos e espaço para desenhar e escrever; retirariam as perguntas e reduziriam o número de folhas.

Observa-se assim que os alunos imprimem à avaliação do livro de História elementos próprios da fase de vida em que estão, o que é compreensível e natural. Mas entre esses elementos, é interessante destacar o desejo manifestado por eles com relação a outras formas de utilização, tema que remete à discussões sobre o modelo de livro proposto pelo PNLD; nas especificações atuais, limitam-se as possibilidades de interferência da criança no material didático – ela não pode pintar, nem escrever uma vez que se trata de um livro para leitura, que será usado durante três anos por vários alunos.

Ao serem interrogados sobre o que modificariam no livro didático de forma a torná-lo ideal para trabalhar com os alunos, os professores disseram que deveria haver um livro específico sobre a história do município e que deveria ser elaborado em forma de gibi, porque as crianças gostam deste tipo de texto, que atrai a atenção das crianças; que deveria ser dinâmico, contendo mais histórias ilustradas com textos menores, mais simples e objetivos; com mais fotos interessantes; com atividades para a reflexão e análise dos fatos de forma crítica; incluiriam citações de pessoas da época, fotos e imagens regionais, com atividades mais interessantes e criativas; e, ainda, concordando com os a opinião dos alunos, afirmaram que ele deveria ser consumível, permitindo a intervenção dos alunos.

Essas sugestões dadas pelos participantes relacionam-se às afirmações feitas por Freitag e Motta (1997, p. 123) quanto ao fato de que “o livro didático tem sido decretado, produzido, distribuído, criticado” sem a devida atenção dos autores a opinião dos usuários do livro, ou seja, professor e aluno. Este é um elemento fundamental que as pesquisas em escolas e salas de aula estão procurando esclarecer e colocar em debate: nas atividades de seleção, análise e uso, ficam evidenciadas as diferenças de concepção, expectativa, interesses e necessidades existentes entre quem produz e quem faz uso do livro didático.

Quanto à participação na escolha do livro didático de História os professores responderam ter participado desse processo em suas escolas, mas evidenciaram que no caso do livro em uso já havia uma seleção prévia feita pela Secretaria de Educação, limitando as opções das escolas. Ainda, do ponto de vista dos professores, faltou um exame mais minucioso do material para que procedessem às suas escolhas.

Quanto à possibilidade do livro didático em uso auxiliar os alunos a entenderem a História e quanto à sua adequação ou não às diretrizes do município, as opiniões dos professores ficaram divididas. Porém, com relação à utilização do livro, a maioria manifestou utilizá-lo como apoio e como material ilustrativo. Também coincidem na opinião de que deveria contemplar abordagens mais reflexivas e críticas a respeito da História. Quanto ao fato do livro didático de História contribuir para o estabelecimento de relações entre o passado e o presente, a maioria dos professores entende que sim e acrescentam que isso ocorre por meio de ilustrações, bons textos e sugestões de atividades. Neste contexto, portanto, o livro didático de História é tomado pelos professores como um recurso didático de apoio em suas salas de aula.

O estudo exploratório, conforme se procurou evidenciar nesta síntese, permitiu apontar que a relação que alunos e professores estabelecem com o livro didático, de forma geral, é positiva para o processo ensino e aprendizagem, apesar da diversidade de formas pela quais essa relação é estabelecida pelos sujeitos envolvidos. Revelou também que o livro é utilizado de forma diferenciada pelos alunos e professores, e que há um forte consenso sobre a importância que conferem a esse artefato nas aulas.

Portanto, o estudo exploratório evidenciou a necessidade de se realizar pesquisa de observação em sala de aula, nos momentos de uso do livro didático,

com o objetivo de conhecer outros elementos dessa relação que professor e aluno estabelecem com o livro didático de História. Foram, então, elaboradas novas questões de pesquisa e procedeu-se a um novo trabalho empírico, por meio da observação de aulas de História de uma professora de 4º ano, durante o ano de 2009, que aqui é caracterizado como estudo principal e será explicitado na seção seguinte.

3.2.2. A focalização do objeto para o estudo principal

Diante das evidências obtidas por meio do estudo exploratório, definiu-se que a pesquisa poderia buscar, nas aulas de História, elementos para compreender o uso do livro didático, mapeando formas de trabalho estruturadas a partir dele e, especialmente, buscando observar os alunos nas situações de seu uso. Assim, decidiu-se que o estudo definitivo seria realizado com o objetivo de compreender o uso do livro didático por alunos e professores em sala nas aulas de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Analisadas as respostas aos questionários - que confirmavam a importância do livro de História para o trabalho didático - e constatada, na revisão bibliográfica, a baixa frequência de estudos que analisam o uso desse recurso, ficou estabelecido o objetivo do estudo principal: aproximar-se de uma sala de aula específica para buscar compreender como se dá a inserção do livro didático nas aulas, quais funções ele cumpre e que formas de conhecimento são produzidas no momento de seu uso pela professora e seus alunos.

Desta forma estabeleceram-se as seguintes questões que sustentaram o início da investigação: em que sentido o uso dos livros contribui para a produção das aulas? De que forma e a partir de que ponto de vista permitem tratar o conhecimento? Estimulam a interação entre os alunos, e desses com o professor? Há interação com o conhecimento histórico? Que funções o livro didático cumpre em sala de aula?

Desenvolveu-se, então, o estudo principal em sala de aula, de 4º ano do Ensino Fundamental em Escola Pública Municipal no Município de Araucária, Paraná, durante o ano de 2009, nos meses de março e abril de 2009, com a autorização da direção da Escola e o consentimento de uma professora regente de

turma¹³. A observação em uma turma de 4º ano, em particular, justifica-se pelo envolvimento dos professores desse ano de escolarização no Projeto Recriando Histórias, no ano de 2007.

Inicialmente, havia interesse em concentrar a atenção da pesquisadora nas ações dos alunos, porém no desenvolvimento do trabalho de campo o uso dos livros pela professora também se evidenciou como uma possibilidade fértil de análise, na perspectiva de entender as funções que exerce na organização das aulas e nas formas como o conhecimento histórico é produzido, a partir da presença do livro didático como um recurso didático para o ensino da disciplina de história.

A observação participante foi definida como estratégia privilegiada para o trabalho de campo, com contribuição de informações obtidas por meio de outras estratégias como a conversa informal com a professora e os alunos, as entrevistas e a análise documental. Considerando-se principalmente o curto tempo de realização da pesquisa de mestrado, é preciso esclarecer que não se trata de uma abordagem etnográfica, apesar de serem utilizados alguns de seus elementos quanto aos cuidados com os registros de campo e sua sistematização (Ezpeleta e Rockwell, 1987; Garcia, 2001).

As observações ocorreram exclusivamente nas aulas de História. Em geral, a professora destinava cinco horas aula¹⁴ na semana para o trabalho com os conteúdos dessa disciplina, distribuídas em um dia da semana nos três primeiros horários e, em outro dia, nos dois últimos horários. Contudo, outras atividades da professora e dos alunos foram acompanhadas pela pesquisadora para situar e localizar mais adequadamente elementos do campo empírico.

No momento em que se iniciou o planejamento para o ano de 2009, nesta disciplina específica, a professora decidiu fazer uso concomitante de dois livros didáticos de História, caracterizados no capítulo anterior (p. 64/72). Para a seleção e definição do conteúdo e quanto às orientações didático-metodológicas, o planejamento tomou como referência as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Municipais da Rede de Ensino de Araucária (2004).

¹³ O termo de consentimento assinado pela professora é parte do material empírico da investigação e está arquivado, com o restante da documentação produzida, sob a responsabilidade da pesquisadora.

¹⁴ A hora aula é de 50 minutos.

O desenvolvimento das primeiras observações na sala de aula escolhida e a análise dos registros de campo levou à reelaboração das questões inicialmente formuladas, apontando a necessidade de focalização do estudo principal em torno de dois eixos, que se articulam: a função que os livros exercem na estruturação do ensino e o resultado dessa estruturação na produção do conhecimento escolar, no caso em estudo.

As questões foram então reformuladas, na direção de buscar respostas para estas indagações: como o professor estabelece relações entre os dois livros didáticos e o currículo? Como os alunos percebem e recebem estes dois materiais? Que elementos da relação com o conhecimento histórico ficam evidenciados durante seu uso? Os livros coexistem com outros recursos de ensino? Se sim, como se dá a relação entre eles? Os livros contribuem para produzir o conhecimento que está em processo de ensino? De que forma? Estimulam a interação dos alunos entre si, e desses com o professor? Estimulam a interação com o conhecimento? Que funções o livro didático cumpre na sala de aula?

A partir dessas perguntas e do exame do material empírico resultante das observações e entrevistas, foram estabelecidas as questões centrais de análise a partir de duas categorias:

a) As funções que os livros exercem nas aulas. A construção dos elementos constitutivos dessa categoria foi realizada particularmente com apoio nas classificações encontradas em Aran (1999); Martinez, Valls e Pineda (2009); Talamini (2009); e Garcia (2010). Optou-se por privilegiar, entre as funções, aquelas que afetam o trabalho escolar na dimensão do ensino.

b) O conhecimento produzido nas aulas com o apoio nos livros didáticos. Parte-se aqui do entendimento de que o livro é um artefato cultural no qual estão evidenciados conteúdos relevantes para as novas gerações, de acordo com o conceito de tradição seletiva. Mas é também um elemento que interfere na estruturação das aulas, definindo não apenas a forma de apresentação do conhecimento, mas o próprio conhecimento, na perspectiva defendida por Edwards (1997).

Com estas duas categorias, definiu-se a focalização do estudo principal realizado, cujos resultados serão apresentados a seguir, na parte final deste capítulo.

3.3 BUSCANDO COMPREENDER A PRESENÇA DO LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE HISTÓRIA: O ESTUDO PRINCIPAL

A presença em uma sala de aula, como observadora participante¹⁵, possibilitou registrar elementos de uma experiência escolar específica, na qual uma professora e seus alunos de quarto ano usaram livros didáticos para ensinar e aprender História. Quem são e como são entendidos os sujeitos escolares nesta pesquisa?

Como se evidenciou nos capítulos iniciais, a escola pode ser entendida, segundo Dubet e Martucelli (1997), como um lugar social no qual crianças, adolescentes, jovens e professores são os “atores individuais e coletivos que combinam as diferentes lógicas de ação que estruturam o mundo escolar” (p. 79, tradução livre). Segundo eles, a experiência escolar possui uma “dupla natureza”: por um lado, ela é um processo, construído pelos indivíduos juntamente com outras experiências sociais, que atribuem a ela um sentido específico, uma coerência; por outro lado, ela é produzida pelos elementos que não “pertencem aos indivíduos”, os quais são constitutivos do sistema escolar e se impõem sobre os indivíduos.

Com essa perspectiva apresentam-se os sujeitos participantes da investigação realizada – alunos dos anos iniciais, particularmente do quarto ano de uma escola municipal, localizada na região metropolitana de Curitiba - e uma professora que atua como generalista, ou seja, é responsável pelo ensino de todas as disciplinas do currículo para este nível de ensino. Essas condições definem elementos da experiência escolar na qual se situa o estudo empírico.

Segundo os autores referidos, nos anos iniciais esta experiência social do aluno, apresenta características específicas. Apesar de estarem submetidos às categorias escolares derivadas do sistema, “los niños son también los actores de su socialización en la medida en que comienzan a percibir una tensión entre el niño y el alumno que cohabitan en ellos (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p. 89).

A relação dos alunos dessa fase de escolarização com o professor também tem características específicas, evidenciadas por Dubet e Martucelli quando dizem que os alunos são fortemente subordinados às normas escolares pela

¹⁵ Entendida aqui na perspectiva de que a pesquisadora apenas acompanhou as aulas, sem planejar ou realizar interferências, para além de sua presença na sala. Os alunos foram informados de seu trabalho como pesquisadora.

“onipotência” do professor (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p. 95). A relação entre professor e aluno “se construye sobre la búsqueda de un reconocimiento por el maestro” (p. 96) e, segundo os alunos participantes da pesquisa realizada na França, o professor os conhece. Frente ao professor os alunos deste nível de ensino, sentem-se “transparentes” e dizem que o professor sabe suas características, se trabalham ou não, se tem vontade ou não. Os alunos, “tienen la impresión de que el maestro ve a través de ellos (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p. 96).

Por consequência dessa “onipotência” do professor, o juízo que os alunos fazem sobre si mesmos depende totalmente do juízo do professor: as crianças, na escola, “descrevem-se a si mesmos na linguagem do professor” (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p. 96) e “tudo depende do olhar do professor” (p. 97) e o trabalho em sala de aula é valorizado principalmente porque trabalhando diante do professor o sentido do trabalho é imediato. (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p. 98, tradução livre).

Segundo os autores, essa afirmação não deve ser entendida como negação da existência de uma autonomia, criatividade e sociabilidade própria das crianças. É preciso lembrar que a divisão entre os domínios da escola e da vida faz com que as próprias crianças construam uma distinção entre o mundo escolar e o mundo infantil (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p. 100).

Na pesquisa relatada por Dubet e Martucelli (1997), os professores desse nível de ensino também são examinados em suas características próprias, configurando-se um “ofício” distinto em relação aos que atuam em outros níveis de escolarização. Por exemplo, o peso das relações pessoais e afetivas é acentuado, e, muitas vezes permaneceu inalterado mesmo diante de fortes mudanças sociais com respeito a elementos da profissionalização (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p. 162).

Outra característica identificada pelos autores diz respeito à valorização da experiência e a crença em sua superioridade na experiência cai sobre qualquer outro tipo de formação. A relação com os alunos é privilegiada e, muitas vezes, define uma atitude de proteção da autonomia em relação a qualquer elemento externo de análise ou intervenção do trabalho (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p. 163).

Tais elementos foram orientadores do olhar da pesquisadora nas atividades de observação nas aulas de História. Considerou-se que os alunos dos anos iniciais estabelecem um determinado tipo de relação com a professora, e esta entende o aluno como sujeito educativo que se constrói no seu processo de escolarização em dimensões que, segundo Edwards (1997) “vão além do que se entende normalmente por aluno e sua forma de participar”. (EDWARDS, 1997, p. 17).

Nos processos de observação foram valorizados os modos de agir, de se expressar e as formas de interagir, especialmente nas interações produzidas entre os alunos em atividades de uso do livro didático para a apropriação do conhecimento histórico que a escola pretende transmitir, evidenciando-se nessas situações, na direção também apontada por Edwards (1997) tanto o que se expressa por uma comunicação verbal como não verbal, pautada às vezes na emoção ou na razão, e de modo espontâneo entre os alunos.

Buscou-se, assim, encontrar os significados que contribuíram para a produção de relações nas aulas observadas, espaço em que a pesquisadora conviveu com a professora e com uma turma de dezenove crianças, as quais apresentam ainda, nesse ano de escolarização, algumas dificuldades na leitura, bem como na organização e registro da escrita. A maioria delas não utiliza letra manuscrita e apresenta dificuldades para trabalhar em grupo, porém a turma é muito participativa e mostra desejo de manifestar-se a respeito dos conteúdos abordados pela professora.

Do ponto de vista da ação da professora, a observação evidenciou os cuidados que ela tem no preparo de suas aulas, na organização das atividades para o ensino e a preocupação em relacionar os conteúdos com elementos da experiência dos alunos. Isto evidencia certo grau de compreensão sobre as características nessa fase de escolarização bem como a intenção de aproximar as realidades de aluno e criança que, como afirmado por Dubet e Martucelli (1997) coexistem em tensão.

A preocupação com os sujeitos escolares é uma opção teórica e metodológica que vem ganhando espaço na pesquisa educacional, especialmente para superar as concepções que entendem a escola como transmissora de valores ou como aparelho ideológico do estado, concepções homogeneizantes que desconsideram a construção social que produz cada escola (EZPELETA e

ROCKWELL, 1987), bem como o papel que os alunos e professores têm na constituição da experiência escolar (EZPELETA e ROCKWELL, 1987; EDWARDS, 1997; DUBET e MARTUCELLI, 1997).

Nesta dimensão, é fundamental olhar de forma atenta para os sujeitos educativos, na sua heterogeneidade, como participantes ativos e que têm papel "fundamental na constituição da situação escolar e ao mesmo tempo na constituição do próprio sujeito por meio desse processo de participação, ambos mediados pelos conhecimentos escolares" (EDWARDS, 1997, p. 12).

Segundo essa autora, a condição de observadora numa sala de aula pode promover a possibilidade de olhar com maior profundidade algumas das características da interação informal e da construção de conhecimentos. Considera ainda que todas as práticas que envolvem a atividade em aula são importantes para o processo de construção, produção e apropriação do conhecimento por constituírem-se "dimensões constitutivas deste sujeito educativo denominado aluno" (EDWARDS, 1997, p. 19).

Neste processo, o professor como sujeito constrói a situação escolar por meio do manejo dos elementos estruturantes mais gerais no espaço e no tempo escolar, reforçando-se que a situação escolar está constituída pelos conhecimentos que nela circulam: os que são transmitidos e os que se constroem. Nesse sentido, a escola é legitimada como espaço social de trabalho com o conhecimento, inclusive a partir de sua definição institucional (EDWARDS, 1997, p. 20).

No espaço escolar, entre elementos estruturantes do trabalho com o conhecimento é que esta pesquisa situa a presença fundamental do livro didático. No caso particular em estudo, dois livros eram usados pela professora e pelos alunos nas aulas em que o conhecimento histórico foi objeto de ensino e aprendizagem. A experiência com o conhecimento histórico, portanto, é afetada também por esses artefatos culturais que foram descritos como obras diferenciadas em sua produção, em seus conteúdos e pressupostos teórico-metodológicos.

A seguir, serão apresentados os resultados da análise do trabalho empírico que acompanhou o uso desses livros, na tentativa de compreender a função exercida por eles e identificar como sua presença afeta o ensino e o conhecimento produzido nas aulas.

3.3.1 As funções do livro e as formas como afeta o processo de ensino

Analisar a utilização dos livros didáticos em sala de aula exigiu organizar o processo de observação levando-se em consideração a lógica de organização dos mesmos, das aulas e dos encaminhamentos dados pela professora como autoridade educativa deste processo junto ao aluno.

A caracterização da situação específica de uso de dois livros – possivelmente também presente em outras escolas - apontou a possibilidade de se examinar teoricamente as formas como a professora faz as relações entre o currículo, o programa da escola e os dois livros disponibilizados para os alunos. Trata-se de uma questão de pesquisa abordada ainda de forma incipiente no campo das práticas escolares e que justificou a abordagem escolhida.

A seleção dos recursos didáticos necessários à ação educativa intencional se dá, geralmente, durante o planejamento das aulas, e neste caso em estudo significa uma relativa autonomia na hora de decidir qual livro usar. Foi no momento do planejamento das aulas que a professora Linda, regente da sala de aula, escolheu o livro didático e planejou sua utilização como recurso didático, e que decidiu fazer uso dos dois livros simultaneamente nas aulas de História.

Deve-se lembrar que um deles foi escolhido pela escola, no PNLD, e é um livro de distribuição nacional, enquanto o outro foi produzido sobre elementos da História da Localidade, com a participação de alunos e professores que contribuíram com documentos, textos, imagens, desenhos, incorporados ao livro que professores e alunos do Município podem utilizar.

Para examinar o material empírico resultante das observações quanto ao uso dos livros e explicar como o ensino é afetado pela presença desse artefato nas aulas, optou-se por estruturar a análise em torno de uma primeira categoria – a função - que, segundo a literatura disponível, permite explicar os diferentes papéis que os livros exercem na sala de aula. A sistematização dos indicadores constitutivos dessa categoria está apresentada no quadro a seguir.

Quadro nº 2: Formas como o livro didático afeta o ensino, segundo as funções que exerce.

FUNÇÕES	CARACTERÍSTICAS
1-material que guia a estrutura das aulas.	O uso do livro pode se dar em tempo contínuo, do início ao final da aula, como principal apoio; ou em parte da aula, mas sempre como referência central.
2-recurso didático, para desenvolvimento de atividades	O livro é usado como meio para a realização de tarefas e atividades escolares, mas inserido nas aulas apenas como um recurso entre outros.
3-meio para provocar reflexão	O livro é utilizado apenas em poucos espaços da aula, como meio para estabelecer reflexões críticas sobre o conteúdo por parte do aluno.
4-elemento de motivação para os alunos	O livro é usado para captar a atenção dos alunos e seu uso é feito para que os alunos trabalhem sobre e a partir dele.
5-elemento de estímulo a uma relação positiva com o conhecimento	O livro, pela sua presença e de forma independente do trabalho do professor, provoca reações positivas nos alunos que se sentem estimulados a interagir com o conteúdo
6.-fonte de conteúdo	É o livro que indica os temas e conceitos apresentados nas aulas, correspondendo sua apresentação à abordagem sugerida pelo autor

Fonte: pesquisa da autora, a partir de ARAN (1999), MARTINEZ; VALLS; PINEDA (2009), TALAMINI (2009) e GARCIA (2010)

A análise dos registros de observação das aulas (Anexo 1) permitiu compreender que os livros cumpriram determinadas funções no caso em estudo, como se evidenciará na apresentação dos resultados a partir de cada um dos indicadores definidos.

a) Material que guia a estrutura das aulas.

A professora, no uso dos livros didáticos de História em sala de aula, demonstra uma autonomia em relação a esse recurso, uma vez que não os utiliza em tempo contínuo, do início ao final da aula. A ação da professora Linda não parte sempre do que está no livro e este não é tomado como essencial para a aprendizagem dos conceitos históricos pelo aluno. Em nenhuma das aulas observadas o livro foi o principal determinante da organização do ensino.

Os episódios de aula registrados permitem dizer que a professora buscou nos livros de História os elementos que necessitava para o ensino de determinados temas e conceitos, os quais havia indicado em seu planejamento de ensino,

originados das orientações curriculares municipais e do plano da escola. Os livros oferecem a ela o que necessita, seja um texto ou uma atividade.

A professora utilizou os livros também no momento de planejar as aulas mas apenas em poucos momentos observou-se evidência de que seguia a metodologia proposta pelo autor. No caso do livro B, que em algumas situações apresenta resultados de entrevistas feitas por alunos com seus familiares, percebeu-se a preocupação da professora em pedir também aos seus alunos que entrevistassem seus pais para buscar informações sobre o trabalho, evidenciando uma influência da proposta do livro sobre sua forma de organizar o ensino daquele tema.

Franco (2009) já havia observado na prática de algumas professoras de séries iniciais, durante pesquisa etnográfica, que o livro didático era utilizado nas aulas em alguns períodos, interrompendo-se em outros. Assim, o uso do livro didático de História não se revelava linear ou exclusivo, evidenciando-se que não se restringia “ao que nele estava definido como conteúdo a ser ensinado” (FRANCO, 2009, p. 152). No entanto, da mesma forma, que nesta pesquisa, o livro didático foi valorizado e tomado como referência na organização das práticas.

Portanto, considera-se que do ponto de vista do primeiro indicador, não se pode afirmar que o livro guia ou determina a estrutura das aulas neste caso em estudo. As práticas observadas indicam que a professora não “segue” os livros, expressão muito frequente na cultura escolar, inclusive na literatura sobre o tema. Constatou-se aqui uma apropriação, no sentido de que a professora Linda inclui os livros em suas aulas para responder a determinadas necessidades, e de forma subordinada tanto à sequência de conteúdos estruturada por ela e também às suas explicações sobre os temas. Os livros, ainda que tenham um papel relevante, não determinam de forma exclusiva a estrutura das aulas.

b) Recurso didático, para desenvolvimento de atividades.

A professora revela no uso do livro didático de História durante as aulas que este se configura em um meio para a realização de tarefas escolares, inserido nas aulas e em conjunto com outros materiais. Nas aulas observadas, uso dos

livros de História se dá envolvendo o aluno na realização de trabalhos e atividades incentivando-o a localizar o conteúdo para sua aplicação nas tarefas escolares.

Um exemplo de como a professora Linda o utiliza como material para o desenvolvimento das aulas, se revela no trabalho com anúncios dos classificados. Explicitou em entrevista que os anúncios de Araucária, do jornal local, continham poucas especificações, só havia três ofertas de emprego e não trazia o que ela queria trabalhar em sala de aula. Então, propôs a leitura dos anúncios do livro A, os quais complementam informações que a professora planejou destacar. Inicia as atividades em aula perguntando: “Que tipo de trabalho este 1º anúncio está oferecendo? A pessoa é pra fazer o que? Que exigências eles fazem, olhem novamente nos anúncios do livro e vejam o que eles pedem. Qualquer moça pode trabalhar de recepcionista, não precisa saber nada?” (Notas de campo e registros de observação, em 30/03/2009)

O livro A constitui-se, neste caso, como um instrumento que exerce a função de fonte de pesquisa, para apoiar atividades que a professora deseja desenvolver. Linda encontrou no próprio livro os recursos desejados para desenvolver atividades e construir conhecimento nas aulas. Nesse sentido, o uso do livro didático não se restringiu à mera reprodução do caminho que o autor propõe. Na maior parte do tempo, ele é empregado como um recurso didático do qual a professora Linda se vale para apoiar suas atividades didáticas nas aulas de História.

Na situação específica em estudo, na qual ocorre o uso simultâneo de duas obras didáticas, a análise dos dados empíricos permitiu verificar que a professora organiza as atividades utilizando-se ora de um, ora de outro livro, segundo sua compreensão do que é mais interessante para o desenvolvimento dos conteúdos do seu planejamento. Também seleciona, dos dois livros disponíveis, o que considera mais interessante para promover a reflexão e a construção de conhecimentos pelos alunos. Portanto, a professora adapta o uso de ambos de acordo com seu planejamento, e toma os livros como meio para a realização de tarefas e atividades escolares, inseridos nas aulas como um recurso entre outros.

c) Meio para provocar reflexão.

Na ação da professora, ao usar o livro didático nas aulas de História, o livro é utilizado como meio para estabelecer reflexões críticas sobre o conteúdo, com questões para pensar e comparar. Em uma das aulas acompanhadas, a professora diz: “olhem aqui para o quadro, o que eles dizem tem alguma coisa a ver com o que vocês disseram?” (Notas de campo e registros de observação, em 20/03/2009). A leitura e interpretação do texto do livro, atividade que Linda fez em algumas aulas, têm a função de estabelecer uma referência para a discussão dos temas, e ela indica que a atividade importante é a reflexão. Evidencia-se então, que a professora utiliza os livros em poucos espaços da aula, mas quando os utiliza, estabelece no seu uso reflexões críticas sobre o conteúdo, de forma a provocar no aluno o ato de pensar sobre o que está sendo abordado.

O livro didático em sala de aula é proposto à leitura, segundo suas orientações específicas, com enfoque nos objetivos estabelecidos para o processo de ensinar. A leitura é seguida de suas próprias explicações e reflexões, diferentemente do que Linda faz quando se trata de ler um texto de literatura infantil. Ao usar os livros didáticos de História, a professora explica para o aluno o conteúdo histórico proposto.

Desta forma, quanto ao uso dos livros de História, pode-se afirmar que ele é utilizado pela professora Linda em sala de aula para a atividade de leitura, sempre orientada e dirigida conforme o enfoque dado ao conteúdo intencionalmente planejado por ela. Ao orientar a leitura, ela o faz também de forma reflexiva e relacional, como se evidencia neste fragmento extraído dos registros de observação:

A professora se dirige aos alunos e pergunta: - Qual foi a 1ª coisa que falei do trabalho? Dessa forma, ela situa os alunos em relação ao assunto que vem trabalhando – “Trabalho”. Faz com que os alunos realizem a leitura à luz do seu enfoque do conteúdo, destacando a forma interdisciplinar uma vez que ela faz referência a outros textos, em especial ao texto sobre “o trabalho das mulheres”, trabalhado por ela em aulas de Língua Portuguesa (Notas de campo e registros de observação, em 27/03/2009)

Com objetivos claros e na dimensão de promover a apropriação do conteúdo, a leitura silenciosa dos livros também é orientada pela professora, mas alguns alunos leem em voz alta revelando que o fazem do seu jeito e a professora não interfere. Após o tempo destinado à leitura, a professora pergunta se todos

leram e esclarece que “agora, eu vou ler”. Explica que, ao lerem, alguns entenderam tudo, outros menos, e que, às vezes, ouvindo alguém ler é possível entender melhor. A professora diz: “agora vocês vão me ouvir ler, agora vocês escutam, vou ler com entonação.” (Notas de campo e registros de observação, em 23/03/2009).

O que se revela é que a professora e os alunos leem o livro, mas geralmente direcionado por aquela. Para Franco (2009) os professores dos anos iniciais compreendem que tem como papel principal, “ensinar os alunos a ler, escrever e contar; e sua formação generalista dificulta a compreensão dos procedimentos da ciência da história” (FRANCO, 2009, p. 218). Segundo, a autora, esta realidade dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas que beneficiem a formação do pensamento histórico nas aulas dos anos iniciais.

Outra forma de atividade observada foi estruturada na direção de uma segunda leitura do texto pelos alunos. Segundo a professora, seria importante reler para depois fazer um trabalho em duplas. Tratava-se de uma atividade em que cada dupla deveria explicar aos colegas o que estava escrito no livro sobre o tema em estudo. Linda orientou: “estudem para explicar”. Evidenciou-se também a leitura com a finalidade de estudo, e o livro foi utilizado como um recurso para realização dessa atividade, anunciando-se também outra função - o livro é fonte de conteúdo, como se procurará discutir mais adiante.

De acordo com Rockwell (2005), na orientação da leitura pelo professor se evidencia a relação da escola com a cultura letrada e enciclopédica. A autora remete à ideia de escola como espaço de práticas de leitura e a sala de aula como local especificamente destinado a esta prática, destacando que na sala de aula a leitura é um ato social.

Nessa perspectiva, nas aulas da professora Linda estão presentes formas de leitura que fazem parte da cultura escolar e que tradicionalmente são realizadas pelos professores. Mas há outras formas, encontradas com menor frequência, como a leitura de gráficos e tabelas: Linda sempre orienta os alunos para que aprendam a ler o tratamento dado à informação, envolvendo outros códigos e a partir das leituras propõe a discussão dos temas, a elaboração de ideias pelos alunos, a relação com situações do cotidiano. Evidencia-se, assim, a presença de atividades que estimulam outras formas de abordagem dos conteúdos e pode-se concluir que o livro cumpre, na sala de aula da professora Linda, uma função

estimuladora da reflexão. Utilizado em alguns momentos da aula, contribui para estabelecer reflexões críticas sobre o conteúdo por parte do aluno.

d) Elemento de motivação para os alunos.

Nesta dimensão observa-se que os livros utilizados em sala de aula, a partir das formas empregadas pela professora, estimulam e produzem interação entre os alunos, que falam entre si sobre coisas que chamam a atenção nos livros.

Observou-se que neste caso em estudo, os livros são usados para captar a atenção das crianças, promovendo motivação para que trabalhem sobre e a partir dele. As ações da professora permitem afirmar que ela respeita o desenvolvimento cognitivo dos alunos e procura fortalecer suas capacidades instigando o seu interesse por meio de mediações intencionais e planejadas. Isso se revela quando a professora diz que “no livro tem muitas coisas interessantes e também tem a opinião de crianças como vocês. Dizem o que é trabalho para elas e dizem também muitas outras coisas sobre outros conteúdos” (Notas de campo e registros de observação, em 20/03/2009).

O respeito da professora no momento de explicar e de ouvir às compreensões dos alunos leva a estabelecer relação com o que afirmam Dubet e Martucelli (1997) ao diferenciarem características presentes nos anos iniciais de escolarização, onde “as dimensiones afectivas y cognoscitivas del oficio se refuerzan mutuamente. Si se explican cosas a los chicos, es porque son tomados como personas susceptibles de “comprender las cosas”, pero también porque la relación está teñida de afectividad.” (DUBET E MARTUCCELLI, 1997, p. 165 -166)

Os livros são usados para captar a atenção dos alunos, e as atividades propostas criam estímulos e necessidades para que trabalhem sobre e a partir dele. O livro didático de História é utilizado tanto numa leitura orientada pelo professor como também em consequência do próprio interesse dos alunos. Nessa segunda situação, pode-se observar que os alunos lêem do seu jeito, motivados tanto pela imagem como pelo texto. Alguns alunos leem o livro silenciosamente, outros pronunciando sussurrando as palavras e outros leem mais alto. Eles leem as coisas de seu interesse, sem orientação da professora, folheando e escolhendo o que lhe chama a atenção.

Considera-se, portanto, que embora na maior parte do tempo a leitura seja orientada e controlada pela professora, há espaços significativos nos quais os alunos estabelecem sua forma de ler e utilizar o livro, o que se revela de forma mais explícita nos comentários que eles fazem entre si. Em vários momentos foi possível observar atividades dos alunos sobre os livros que evidenciavam sua capacidade de relacionar o conteúdo com a vida diária.

Durante as aulas, alguns alunos folheiam o livro mesmo durante a apresentação do conteúdo pela professora, mostrando estarem mais atentos ao livro do que a dinâmica geral da aula. Nesses momentos, os alunos estabelecem interação com colegas que ocupam lugares próximos, comentando aspectos de seu próprio interesse. Pode-se concordar com Dubet e Martuccelli (1997) que “la experiencia del alumno no es solamente escolar. Existe también una vida propia de los niños, ampliamente autónoma en relación a la escuela, y a menudo escondida a los adultos.” (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p. 113)

Conclui-se afirmando que na sala de aula em estudo os livros cumprem função motivadora. Destaca-se que o livro B, que apresenta experiências sociais de sujeitos da localidade e que foi produzido com contribuições de outros alunos e professores do Município, provocou formas intensas de interação com os conteúdos de ensino, estimulando aproximações com a vida dos alunos e, portanto, exercendo forte motivação para a troca de idéias sobre o tema estudado.

e) Elemento de estímulo a uma relação positiva com o conhecimento.

Para além da motivação, encontrou-se no caso e estudo a evidência de que o livro pode contribuir para uma relação positiva dos alunos com o conhecimento. Nesse sentido, apresenta-se aqui a presença de uma função que pode ser denominada de estimuladora, apontada em estudos de Garcia (2010). Neste caso, o estímulo vem das imagens que são especialmente destacadas pelos alunos nos momentos de uso; eles manifestam explicitamente por meio da fala, como pelas expressões e olhares curiosos e atentos ao manusear o livro.

As observações evidenciaram que os alunos, ao lerem os livros, mesmo sob a orientação da professora Linda, fazem suas leituras pessoais, comentam imagens, comparam as histórias escritas pelos alunos, se identificam ou se

diferenciam em relação aos conteúdos e situações apresentadas. Comentam que seus pais já lhes relataram histórias semelhantes. Relacionam o conteúdo com sua vida cotidiana. Apropriam-se dos livros do seu jeito, embora a professora organize o trabalho a partir de suas próprias referências. Os alunos mostram-se estimulados pelos dois livros a trabalharem sobre os conhecimentos históricos, sendo por eles também estimulados a interagir.

O que se observou, também, é que na maior parte do tempo a professora Linda orienta o uso dos dois livros de História; e que os alunos, ao serem orientados no uso destes, são estimulados a observarem aspectos que não observariam sozinhos, relacionados ao tema que a professora planejou. O objetivo da professora é que o aluno se aproprie do conteúdo da série, proposto nas Diretrizes Curriculares Municipais de Araucária, usando a mediação do livro didático, e como resultado de um trabalho intencional e planejado.

No uso que fazem, os alunos brincam e dialogam sobre suas experiências que se assemelham, chamam a atenção um do outro sobre as imagens. Observou-se essa conduta dos alunos no uso dos dois livros, e também durante as atividades dirigidas pela professora, e que eles realizavam. Quando finalizavam as atividades sugeridas pela professora, frequentemente se observou que os alunos usavam os livros de uma forma específica, própria, que incluía o interesse em olhar, examinar, ler outros temas, conversar com os colegas sobre o conteúdo. Ouviam-se, com frequência, comentários entre os alunos, tais como: “olha que desenho bonito, eu também sei desenhar assim”; “ei, olha esse aqui!”, mostrando em suas falas admiração, curiosidade e interesse em produzir seus próprios trabalhos.

O livro, pela sua presença e em parte de forma independente do trabalho do professor, provoca reações positivas nos alunos que se sentem estimulados a interagir com o conteúdo, neste caso com o conhecimento Histórico, cumprindo função estimuladora.

f) Fonte de conteúdo

O livro cumpre papel importante em relação à definição dos conteúdos de História a serem ensinados. Segundo evidenciado na pesquisa de Talamini (2009, p.56), “as docentes entrevistadas apontaram o livro didático como uma importante

fonte para o planejamento e pesquisa de conteúdo para as aulas.” Para professores que atuam nas séries iniciais, responsáveis pelo ensino das diferentes disciplinas escolares, os livros se constituem em fonte de conteúdos, suprimindo por vezes a ausência de outros materiais de apoio, e outras vezes orientando escolhas quanto aos temas de trabalho ou mesmo sobre formas de organizar as aulas.

Para alguns, no livro está o conhecimento verdadeiro; para outros, é apenas uma das referências para as aulas. A professora Linda busca nos livros algumas referências, o que se evidencia quando ao iniciar o uso do livro A, diz: “hoje a gente vai dar continuidade, a gente viu no outro livro sobre o trabalho no espaço rural, hoje vamos falar sobre o trabalho na cidade”. Para ela, os temas que estão indicados nas diretrizes municipais e no planejamento da escola definem a seleção do que está disponível nos livros. Ela decide o que vai utilizar, como e quando. O livro contribui porque tem os temas e conceitos a serem apresentados nas aulas, correspondendo sua apresentação à abordagem sugerida pelo autor.

Cumprindo a função de fonte dos conteúdos a ensinar, os livros estão presentes na preparação das aulas de História, momento em que a professora verifica os temas e conceitos que estão apresentados pelo autor, confere com as indicações da escola e do Município, e seleciona os que considera adequados ou interessantes. Mas também estão presentes no desenvolvimento das aulas, seja de forma implícita na exposição feita pela professora, seja explicitamente nas atividades de leitura – pela professora e pelos alunos – ou em outras atividades realizadas.

Observou-se que a professora Linda estabelece uma importante relação com o conhecimento específico por meio dos livros que utiliza. Nesta direção afirma-se que o livro didático é uma fonte de conhecimento histórico para o professor dos anos iniciais durante o planejamento e no desenvolvimento das aulas. Entendendo-se que o processo de incorporação do livro na produção das aulas, como fonte de conteúdos, pode resultar em diferentes formas de conhecimento, definiu-se a necessidade de compreender como isso ocorria nas aulas acompanhadas.

3.3.2. O conhecimento produzido nas aulas a partir dos livros didáticos: as formas de conhecimento

A análise das funções exercidas pelos livros didáticos no caso em estudo, apresentada na seção anterior, evidenciou que a presença desse artefato cultural nas aulas de História se define em uma relação em que predomina a utilização parcial, em situações e temas escolhidos, e com finalidades subordinadas à intencionalidade da professora. Essa constatação é relevante pois problematiza a presença da ideia comum no campo escolar de que a atitude predominante entre professores é “seguir o livro”.

Segundo informações obtidas nas entrevistas e a partir da observação das aulas, pode-se afirmar que Linda entende que o conhecimento presente nos livros é autorizado e, portanto, ela confia no que está no livro. Essa questão foi apontada por Edwards (1997, p. 67) afirmando que “os conteúdos acadêmicos geralmente são apresentados como verdadeiros” o que leva o professor a confiar nos conhecimentos contidos nos livros didáticos.

Mas, como bem evidencia Edwards (1997), os conteúdos não são transmitidos sem alterações em sala de aula. Eles são sempre reelaborados ao serem transmitidos, o que sugere a necessidade de “considerar a história dos professores e sua intenção em torná-los acessíveis aos alunos”. (EDWARDS, 1997, p.69 e 70).

A partir do trabalho empírico realizado em investigação etnográfica, como descrito nas páginas iniciais desta dissertação, Edwards desenvolveu o conceito de “formas do conhecimento”, que, segundo a autora, “descreve a existência social e material do conhecimento na escola” (EDWARDS, 1997, p. 70). Esse conceito, portanto, foi utilizado por ela para explicar características que o conhecimento escolar assume nas aulas, como consequência da existência de duas lógicas: a lógica do conteúdo e a lógica da interação (EDWARDS, 1997, p. 70-71)

Isso significa que o conhecimento nas aulas ganha características específicas decorrentes de determinadas concepções de ciência e de ensino – nível de abstração, grau de formalização, estatuto de verdade e cientificidade entre outros -, bem como pelas formas de organizar o trabalho didático – incluindo-se os modos de interagir e de participar, o tipo de perguntas feitas, as formas de resposta

aceitas. Uma síntese dessas características está indicada no quadro que segue (quadro nº. 3).

Quadro nº 3: As formas do conhecimento

FORMAS DO CONHECIMENTO ESCOLAR	CARACTERÍSTICAS
1- Conhecimento Tópico	<p>O conteúdo é entendido como um conjunto de dados que estabelecem entre si relação de contiguidade, e são apresentados por meio de “termos” e não de conceitos. Os dados “não admitem ambiguidades” e “podem ser nomeados com precisão”.</p> <p>Na apresentação do conhecimento, a ênfase está na “nomeação correta do termo isolado”.</p> <p>O conteúdo está localizado em uma ordem e uma sequência de apresentação. É transmitido em uma linguagem científica, como se ela fosse familiar ao aluno. Exclui fazer relações com o conhecimento e aplicá-los a vida prática.</p> <p>A transmissão é controlada e “as respostas são únicas, precisas, textuais”.</p> <p>O conhecimento se apresenta como tendo “um status em si mesmo”. Portanto, é apresentado como verdade, e é fechado. A elaboração do aluno não é constitutiva dessa forma de conhecimento e a interação é desconsiderada.</p>
2-Conhecimento como Operação	<p>Trata-se da “operação do conhecimento no interior de um sistema de conhecimento” onde o conteúdo obedece à lógica epistemológica do conhecimento tópico, mas “o nível de relações é mais complexo”</p> <p>No ensino, “a ênfase está na apreensão da forma, da estrutura abstrata, independente do conteúdo”.</p> <p>Essa forma estrutura-se como uma orientação em direção à operação com o conhecimento. O conhecimento se apresenta como mecanismos e instrumentos que permitem pensar e, por isso, essa forma de conhecimento se apresenta como oposta à memorização.</p> <p>A elaboração do aluno deve seguir uma lógica pré-estabelecida na aplicação de mecanismos. O aluno é estimulado a partir de um modelo. Os exercícios de repetição são privilegiados.</p>
3-Conhecimento situacional	<p>Essa forma de conhecimento estrutura-se em torno do “interesse de conhecer uma situação”, entendida como “realidade que se cria em torno da presença de um sujeito” e “para um sujeito”.</p> <p>O “conhecimento é significação” e inclui um sujeito que o significa.</p> <p>Na apresentação do conhecimento a ênfase está na relação dos sujeitos com o conhecimento e com os outros.</p> <p>A elaboração do aluno é essencial e resulta na possibilidade de assumir uma posição diante do conhecimento. O aluno reelabora o conhecimento.</p>

Fonte: EDWARDS (1997)

Com base nessas três formas de conhecimento, foi analisada a estrutura das aulas de História observadas, nas quais os livros didáticos constituíram-se em elemento significativo na composição da situação de ensino. É necessário lembrar que, segundo Edwards (1997), deve-se pensar que um mesmo professor pode apresentar em suas aulas as três formas de conhecimento.

a) A presença da forma de conhecimento tópico nas aulas observadas

Nas situações de uso dos livros pela professora Linda, não se percebeu a predominância da configuração identificada como forma de conhecimento tópico. Do ponto de vista da lógica do conteúdo, os registros de campo mostram evidências de que o tema ou assunto da aula conduz as decisões da professora, mas sem uma linha rígida de conceitos, fatos ou dados que devem ser transmitidos aos alunos como verdades inquestionáveis. De forma geral, há uma flexibilidade na condução da apresentação dos conceitos, inclusive buscando relações com outras disciplinas curriculares. As verdades não foram, em geral, apresentadas como únicas. No entanto, em alguns momentos, observa-se a presença de uma compreensão mais linearizada da organização dos conteúdos, como se observa no fragmento a seguir:

Aluno: “Qual é a diferença de alguém que trabalha com assinatura de carteira ou não professora?”

Professora: “Isso nós vamos ver mais adiante”. (Registro de observação A, dia 20/03/10)

Em função da forma como os conteúdos são abordados, também não foi predominante o controle para obter respostas “únicas” ou “textuais”. Pelo contrário, os registros mostram o diálogo da professora com os conteúdos do livro a partir das intervenções dos alunos. Ao usar os livros, a professora tomou os conteúdos neles presentes como referência, mas não limitou as respostas dos alunos aos aspectos abordados.

Explicita-se que não há um questionamento do conteúdo, mas uma interpelação do conteúdo no processo da transposição didática. A professora não toma o livro didático nem como modelo padrão nem como instrumento de trabalho único, e sim o toma como um recurso didático a mais em suas aulas, recurso este que utiliza de forma crítica, criativa e não linear.

Diferentemente dessa constatação feita, ao analisar o uso do livro didático de História no Ensino Médio a partir das formas de conhecimento Silva (2003) constatou que, naquele nível de Ensino, as práticas docentes observadas se aproximavam mais da forma de conhecimento tópico, expressando-se as características daquela forma nas atividades em que professores faziam o uso do livro didático de História.

A observação nas aulas da professora Linda demonstrou que ela realiza, com o apoio nos livros, uma construção que se distancia da forma de conhecimento tópico. Sua relação com o conhecimento presente nos livros parece indicar que ela não o toma de forma rigidamente ordenada, ou de forma isolada. Evidenciou-se também que ela não privilegia em suas práticas atividades de codificar e decorar dados, e tão pouco apresenta o conteúdo do livro como inquestionável.

Essa questão reafirma a concepção de que os professores, ao usarem os livros, apropriam-se de elementos ali presentes e incorporam tais elementos ao conjunto de suas experiências (GARCIA, 2011) o que se constitui em uma posição contrária a idéia de que “os professores seguem o que está no livro”, ainda muito freqüentemente enunciada na cultura escolar.

Dito de outra forma, como bem destacou Franco, “a apropriação docente do livro didático não segue a ortodoxia do texto. O fato de a professora realizar uma atividade proposta não significa que ela o faça para alcançar os objetivos pretendidos pelos autores” (FRANCO, 2009, p. 177).

Com relação ao papel desempenhado pelos alunos nas aulas observadas, não se evidenciou a predominância de atitudes que excluem a elaboração de conhecimentos por eles. Não foi evidenciada a preocupação com a exatidão e precisão de respostas, como é próprio da forma de conhecimento tópico.

b) A presença da forma de conhecimento como operação nas aulas observadas.

Da mesma forma, não foram observadas nas aulas com o uso dos livros de História a presença de elementos que caracterizam a forma de conhecimento como operação. Para Edwards (1997), essa forma não está sustentada em princípios epistemológicos diferentes do conhecimento tópico, mas apresenta diferenças em relação ao fato de que há uma intenção de operar com o conhecimento dentro de um sistema, pelo uso de modelos e pela sua aplicação.

Embora a ação docente seja planejada e estruturada, não se constatou nas aulas observadas a presença de um conjunto de passos a seguir ou de regras e situações gerais a serem aplicadas em situações específicas. O livro didático não

foi utilizado pela professora, na situação em estudo, como orientador da aplicação de mecanismos ou modelos pré-determinados.

As observações revelaram uma situação semelhante àquela descrita por Franco (2009):

Não foram as propostas do livro que guiaram o trabalho docente, mas seus saberes e experiências acumulados ao longo de sua vida profissional e pessoal que guiaram a apropriação do livro. A professora selecionava, lia e comentava alguns textos e atividades do livro, em uma sequência diferente da proposta pelos autores, conforme eles contribuíam para comprovar, completar, recordar, aprofundar estudos e comentários já realizados com outros recursos e materiais didáticos mais diretamente ligados à história dos alunos, de sua escola e de sua cidade (FRANCO, 2009, p. 181).

Na forma de conhecimento tópico, a elaboração do aluno também não é privilegiada, uma vez que o objetivo maior do ensino é o domínio da estrutura de determinado modelo para que seja aplicado a outras situações. Neste caso, portanto, o trabalho individual, do ponto de vista cognitivo, interessa mais do que a interação entre indivíduos ou grupos. É valorizada a capacidade de pensar e de raciocinar do aluno, mas a partir do modelo apresentado pelo professor, ou pelo livro. O aluno assume uma condição de subordinação em relação à sua interação com o conhecimento.

Nas situações de ensino observadas, com apoio nos livros didáticos, as ações da professora norteiam o processo pedagógico, mas abrem espaço para reflexão por parte do aluno, de forma autônoma. Diferente, do que estabelece a forma de conhecimento como operação, as ações da professora Linda possibilitam uma relação significativa entre o conhecimento e o aluno.

c) A presença da forma de conhecimento situacional nas aulas observadas.

Durante as observações realizadas em sala de aula, ficaram evidenciados elementos que estimulam a relação com o conhecimento e entre professora, alunos e os conhecimentos presentes nos livros didáticos em uso. Esta é a forma de conhecimento que na maior parte do tempo se fez presente - a forma de conhecimento situacional - na qual o aluno assume uma posição diante do conhecimento, construindo uma relação significativa ao apreendê-lo. Esta relação se dá como consequência de práticas nas quais a professora, segundo Edwards

(1997, p.116), “pede ao sujeito que se inclua, se interrogue e que o faça, pondo explicitamente em jogo seus conhecimentos anteriores”.

A partir do conteúdo dos livros, a professora trabalha no sentido de estimular reflexões e questionamentos. Algumas vezes refere-se aos textos e outras, às imagens e gráficos que compõem o livro. Chama a atenção para as fotos de trabalhadores no passado e no presente e sobre a vida dos trabalhadores antes e hoje. Refere-se à vida das pessoas das cidades e faz perguntas como: “Vocês acham que tem mais gente morando no campo ou na cidade? Por que tanta gente que morava no campo hoje mora na cidade?”

A professora enfatiza “a posição dos sujeitos em relação às diversas formas de conhecimento” (EDWARDS, 1997, p. 71), o que se expressa ao trabalhar com os conteúdos de História. Isso se revela também nas ações dos alunos.

Solicita aos alunos que perguntem aos pais sobre o trabalho que realizam, valoriza as repostas trazidas, compara com as informações de um livro, depois do outro. Assim, a professora Linda promove uma valorização social dos conhecimentos, estabelece conexões com a vida dos alunos e seus familiares. Percebe-se que esse modo de apresentação do conhecimento pode abrir espaços às elaborações dos próprios alunos.

Edwards (1997) afirma que os conhecimentos “são reelaborados por professores e alunos em cada ocasião” (EDWARDS, 1997, p. 69), o que se observou nas aulas de História da professora Linda. Tanto ela como seus alunos realizam uma experiência social com o conhecimento, interagindo com ele a partir de seus próprios referenciais culturais, reelaborando-os.

Estas inferências a partir da observação em sala de aula possibilitam reafirmar que tanto os alunos se apropriam de um conteúdo quando são estimulados a fazer sua própria elaboração. Nas aulas, isso supõe ações mediadas pelos professores, na direção de criar condições para estabelecer uma relação com o conhecimento que o torne significativo, tendo desta maneira, um valor e um sentido para o sujeito que aprende.

Para Edwards (1997), o aluno estabelece relações com o conhecimento a partir da mediação do professor. Portanto, a apropriação do conhecimento ocorre em uma “situação social concreta que imprime ao conhecimento um significado determinado” (EDWARDS, 1997, p. 104). Isso significa que conteúdo e forma

produzem um conhecimento específico, com o qual o aluno estabelece relações, como se observou nas aulas de história da professora Linda.

No caso em estudo, evidenciou-se que, de forma semelhante ao observado por Edwards, a professora Linda se utilizou frequentemente de perguntas para orientar a aula de História. As perguntas não eram voltadas a uma resposta correta, única, mas buscavam trazer para a sala de aula as idéias dos alunos sobre os temas em estudo, suas opiniões e posições, permitindo que usassem tanto as informações contidas nos livros como as que possuem pelas suas experiências de vida.

Portanto, nesse tipo de aula, há uma possibilidade maior de mostrar o valor social do conhecimento e de contribuir para que cada aluno estabeleça sua própria relação com os conteúdos de ensino e, por consequência, compreenda melhor a realidade, a partir das reelaborações que realiza sobre os temas em estudo.

3.3.3 O uso dos livros didáticos de história nas aulas observadas.

Com relação ao uso do livro didático, pode-se observar que os alunos entram em contato com ele a partir das orientações dadas pela professora. Apesar de abrir espaço para que os alunos explorem o livro, Linda faz os encaminhamentos e exerce controle relativo sobre as ações dos alunos.

É importante destacar que os livros didáticos estabeleceram uma condição para a relação com o conhecimento científico a partir da apropriação que a professora e os alunos fazem de seu conteúdo. Há indícios, a partir da observação e das entrevistas, que a escolha da professora em relação ao uso do livro didático de História tem sua origem no conteúdo. A professora primeiramente olha os conteúdos que devem ser abordados, de acordo com o programa da escola e, então, procura nos livros as abordagens mais adequadas ao que ela entende que deve privilegiar.

Assim, ela subordina o uso do livro aos seus interesses e necessidades de trabalho e isso se reflete na forma como permite aos alunos que explorem o livro, que trabalhem sobre ele e que acrescentem ao que nele está apresentado. A professora exerce um papel fundamental para definir o foco no conteúdo,

explicitando um trabalho intencional e dirigido, mas aberto à contribuição dos alunos.

De acordo com Pérez Gómez (2000) que realiza estudos sobre os modelos de ensino presentes em sala de aula, a professora adota, na perspectiva do que estabelece o autor, um modelo mediacional (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 69), em que a prática se mostra instigadora, provocadora e dialógica, e se orienta no sentido de transformar e ampliar a forma de pensar do aluno. O autor pontua que:

Toda aprendizagem relevante é no fundo um processo de diálogo com a realidade social e natural ou com a realidade imaginada. Na escola se aprende uma cultura socialmente selecionada e a interação com a mesma será produtiva e relevante, do ponto de vista educativo, quando o aluno/a se engaje num processo de diálogo criador com a mesma, aceitando e questionando, recusando e assumindo. Esse diálogo criador requer, em nossa opinião, uma comunidade democrática de aprendizagem, aberta ao exame e à participação real dos membros que a compõem, até o ponto de aceitar que se questione sua própria razão, as normas que regem as trocas e apropria proposta curricular. (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 97)

Edwards (1997, p. 64) chama a atenção para o fato de que a atividade cotidiana das crianças é atravessada pela construção de conhecimentos, os quais fazem parte de um processo de construção prévio à escola, que a ultrapassa e que está integrado por aquilo que os sujeitos vivem e pensam dentro e fora dela. Assim, nas aulas de História da professora Linda, o uso dos livros didáticos, e especialmente do livro B, possibilitou aos alunos espaços nos quais o grupo construiu conhecimentos sobre os temas em pauta, articulando suas experiências sociais e explicações sobre o mundo com os conteúdos trazidos pelos autores dos livros, mas mediados também pelo conhecimento da professora.

Observou-se que a professora procurou tornar os conhecimentos acessíveis aos alunos e os alunos se apropriaram deles à luz de suas experiências, vivências e tentativas realizadas para aprender. Mas em parte essa possibilidade também foi dada pela própria natureza dos livros usados pela professora Linda nas aulas de História observadas.

Para compreender melhor como os livros estiveram presentes para os alunos e se o uso destes promoveu a apropriação de conhecimentos, realizou-se uma atividade com as crianças, no dia 14 de dezembro de 2009, com o objetivo de saber se eles recordavam do que tinham aprendido com os livros, a partir da seguinte questão: Os livros de história que eu usei em 2009: como eles são e o que eu aprendi com eles?

Mesmo não tendo trabalhado com os mesmos livros durante todo o ano letivo, os alunos disseram que se lembravam deles, recordando detalhes, destacando diferenças. A pesquisadora informou que gostaria de saber o que cada um lembrava, mas que deveriam fazer isso por escrito. Indagados sobre sua disposição em fazer a tarefa, aceitaram prontamente.

Algumas das respostas dos alunos são aqui destacadas para evidenciar que os conhecimentos escolares, trabalhados em sala de aula com apoio nos dois livros didáticos, foram apropriados pelos alunos e permaneceram presentes mesmo com o passar do tempo. Quanto aos conteúdos ou temas a que se referiam em suas respostas, praticamente todos apontaram assuntos presentes no livro B, fazendo referências genéricas, porém positivas, ao livro A:

Eu aprendi sobre a agricultura... As pessoas trabalhavam descalças, elas levavam o sapato na sacola e quando chegavam na missa elas colocavam no pé e depois que acabava a missa eles guardavam os calçados. Não tinha máquinas, usavam veneno. Gostei do livro porque ele me ensinou sobre agricultura, sobre antigamente e fiz gráficos com o livro e gostei muito (Leonardo)¹⁶

Eu aprendi que os agricultores antigamente sofriam com os venenos, eles tinham muitas doenças e não tinham como se proteger do veneno que fazia mal pro corpo inteiro. (Everton)

Eu aprendi da história da agricultura, que eles andavam descalços, não tinham máquinas, eles cuidavam das plantas e depois passavam veneno. Quando tinham casamento eles iam com carroça e também aprendi do livro os gráficos (Arnaldo)

Aprendi sobre o trabalho das pessoas da roça. O livro informa sobre as pessoas que trabalhavam na fazenda, era difícil porque era sem máquinas, é muito legal saber o que era difícil, eu gostei do desenho das máquinas que foram desenhadas por crianças e eu aprendi que era difícil o trabalho naquele tempo (Cecília)

Aprendi que antes na roça eles não tinham chinelo e não tinham calçados e não tinham máquinas, e não tinham comida e eram pobres, tinham que usar a mesma roupa todos os dias". (Rafael)

Eu aprendi que os trabalhadores sofreram muito, os desenhos do livro são interessantes, os trabalhadores, eles trabalhavam de pé no chão e eles tinham um chinelo para ir na missa, eles colocavam veneno nas plantas naquela época, e não tinham máquina mas agora têm. (Jéferson)

As respostas dos alunos revelaram também que eles recordavam dos nomes dos livros utilizados e de algumas características físicas, como se observa nestas respostas:

¹⁶ Todos os nomes são fictícios, preservando a identidade dos alunos.

[usamos] Historiar 3 e Recriando Histórias de Araucária, eles são muito legais e interessantes, tanto o verde e o vermelho que tem capa dura, é bonito, informativo e narrativo, o verde tem capa mole, tem fotos de bairros de cidades, é legal. (Lucas)

O livro vermelho é muito legal, é o livro sobre o que eles trabalhavam, iam para a igreja descalço quando estavam chegando usavam o sapato, trabalhavam na roça descalço, o calor queimava as pernas deles. Eles trabalhavam debaixo de chuva e de sol. (Mateus)

Eu estudei o livro vermelho que tem o gráfico e gostei muito de um desenho que tem no livro vermelho, e gostei de estudar o livro onde fala sobre o homem que andava descalço e hoje existe sapato, chinelo e sandália e tem muitas coisas. (Rafael)

As respostas das crianças também indicam quão importante foi a mediação da professora quando relatou experiências do seu passado e de sua família, que viveu situações semelhantes às descritas no livro B. Muitas das referências feitas pelos alunos não reproduziam a forma como os livros as apresentaram, mas guardaram uma maior aproximação com as formas apresentadas pela professora Linda quando realizou as atividades com o livro.

As imagens presentes nos livros, na maioria das vezes, suscitaram reflexões em que a professora trazia exemplos de experiências vividas, no passado, por pessoas que ela conheceu, ou da sua própria experiência. Era quando, também, os alunos relatavam histórias contadas pelos avós ou pelos pais, o que fazia se identificarem com o que estavam aprendendo.

Pode-se afirmar assim, que nas aulas em que se observou o uso dos dois livros, o conhecimento produzido e materializado nas relações entre a professora e seus alunos pode ser caracterizado predominantemente como situacional.

Os livros, pelo seu conteúdo e pelas abordagens escolhidas, afetam as formas de conhecimento no momento em que ele é produzido nas aulas, em uma situação social concreta, e com a mediação do professor, como se procurou evidenciar no caso em estudo. Ambos os livros, em especial o B, incluíam propostas que, com a mediação da professora, estimularam os alunos a contribuir com discussões, exemplos, comparações, aproximando os temas e assuntos de suas experiências culturais.

É preciso, finalmente, destacar dois pontos evidenciados nas observações das aulas neste caso particular em que a professora é generalista, expressão utilizada aqui no sentido de que é responsável pelo ensino de todas as disciplinas. Um primeiro diz respeito ao fato de que a mediação realizada pela professora

revela - diferentemente do observado na pesquisa de Silva (2003) com professores especialistas - uma preocupação em relacionar o passado e o presente, mesmo sem ter uma formação específica de Didática da História, procurando também vincular o conhecimento com o cotidiano do aluno.

Um segundo ponto a destacar é que o trabalho de ensino de História por ela encaminhado se dá na relação com as outras áreas de conhecimento, com intenção de melhorar a apropriação do conhecimento pelo aluno. Linda busca promover a compreensão dos temas em estudo articulando elementos da matemática e da língua portuguesa, pela organização e leitura de gráficos, pelo trabalho com textos literários sobre os temas, entre outras ações.

Estas questões indicam a complexidade do trabalho que é realizado pelas professoras nas séries iniciais, que vem sendo apontada por pesquisas como as de Franco (2009) e Talamini (2010), por exemplo. Também são indicativas da necessidade de se aprofundar os estudos sobre as salas de aula nessa etapa de escolarização, para compreender as possibilidades e limites da ação docente, em função da natureza da formação dos professores que ali atuam.

No caso dos livros didáticos, entende-se que eles exercem funções relevantes na produção das aulas nas séries iniciais, como se procurou evidenciar nesta pesquisa. Para além da estimulação e motivação dos alunos, os livros usados pela professora Linda contribuíram para a constituição de um espaço de elaboração pelos alunos, mostrando relações entre a História que devem aprender e a realidade em que vivem.

Essa constatação vem ao encontro do que propõe Pérez Gómez (2000), evidenciando os processos complexos que se estabelecem na sala de aula, na transmissão dos conteúdos, e que incluem boa parte das vezes, a presença dos livros didáticos:

O desafio didático supõe que os conteúdos do currículo e das experiências e trocas que se criam ao desenvolver uma determinada estrutura de tarefas acadêmicas e relações sociais na aula deverão provocar não apenas a aprendizagem significativa de uma cultura paralela ou acrescentada, que o estudante aprende apenas para se desempenhar com sucesso frente às demandas específicas de tal ambiente, mas sim a aprendizagem relevante de uma cultura viva, que induz à transformação do pensamento comum e cotidiano do aluno/a. (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 91-92)

Neste sentido as formas de conhecimento tópico e de conhecimento como operação tem como resultado uma relação “alheia” ao conhecimento, uma vez que

a versão autorizada é aquela que o professor ou o livro transmite, esperando-se que o aluno a incorpore e reproduza, seja na forma de nomeação ou de aplicação do modelo. Já em relação ao conhecimento situacional, pode-se dizer que, concordando com Edwards (1997, p. 116) “imprime uma relação mais significativa entre este [o conhecimento] e o sujeito, já que o inclui e o interroga”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros didáticos têm ocupado um espaço relevante nas pesquisas educacionais nos últimos trinta anos. Mas, como evidenciam as revisões bibliográficas sobre o tema, ainda se conhece pouco sobre a presença dos livros nas salas de aula e sobre os efeitos dessa presença no ensino. Com essa referência foi pautada a pesquisa que sustentou esta dissertação, que se insere no campo de investigação da Didática e teve como objetivo principal o uso do livro didático de História por uma professora e seus alunos, em sala de aula, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Por meio das considerações aqui apresentadas procurou-se evidenciar pontos resultantes da pesquisa, com o objetivo de contribuir para a compreensão de alguns efeitos que a presença do livro produz nas aulas de História e, também, para suscitar questões para futuras investigações. O desenvolvimento do trabalho empírico no estudo principal se deu em uma turma de 4º ano, com observação sistemática do tipo participante, e por meio de entrevistas e conversas informais com professor e alunos. Também foi realizada uma atividade de avaliação do uso do livro com as crianças.

Considera-se que a estratégia de trabalho de campo foi adequada para conhecer as relações que uma professora e seus alunos estabelecem com esse artefato cultural, o que, segundo Garcia (2007), pode ser um caminho no mínimo interessante para se compreender a natureza do trabalho pedagógico. Os livros didáticos tem se consolidado como importante recurso material em torno do qual estão organizados os processos de ensino e aprendizagem nas salas de aula de muitos países, estabelecendo-se, portanto, como objeto que necessita ainda ser investigado na área educacional.

No primeiro e segundo capítulos foram apontados os elementos teóricos que orientaram a pesquisa, especialmente aqueles pertinentes às concepções da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino e nas produções já realizadas sobre o livro didático. Situou-se o livro como artefato cultural que precisa ser compreendido nas suas especificidades enquanto elemento da cultura escolar e da cultura da escola. Além disso, procurou-se situar também a compreensão do espaço escolar como um espaço da experiência dos sujeitos com o conhecimento, de forma a defender a ideia de que é preciso estudar a forma como o livro didático é

incorporado às aulas em um contexto marcado pelo conjunto de experiências do professor e dos alunos – não apenas com os livros didáticos, mas também com o conhecimento.

No terceiro capítulo foram descritos e analisados os elementos da pesquisa de campo: a escola pública municipal de séries iniciais como o campo empírico; os procedimentos e o percurso realizado no estudo exploratório e no estudo principal. Ao final, foram apresentados os resultados do trabalho empírico com ênfase aqueles derivados da observação em sala de aula que permitiram elucidar algumas questões sobre o uso do livro didático nas aulas.

As análises foram estruturadas a partir de duas categorias, construídas a partir da revisão bibliográfica realizada, mas definidas a partir do trabalho empírico nas aulas de História acompanhadas. Essas categorias de análise definem-se pelas funções que o livro de História cumpre e pelas formas que o conhecimento escolar assume naquelas situações específicas de ensino, com o uso do livro didático.

É possível, então, tecer algumas considerações a partir dos resultados obtidos:

1ª) Em relação às funções que os livros didáticos exercem nas aulas:

No uso dos livros didáticos de História pelos alunos, evidenciou-se no estudo principal o que já havia se manifestado nas respostas de outros alunos no estudo exploratório, ou seja, os alunos demonstraram ter grande apreço pelo livro didático, considerando-o um recurso importante. As ações destes revelam interesse, curiosidade, e pode-se falar em uma atividade extremamente positiva em relação a sua presença em sala de aula no caso em estudo. Essa constatação se deu pela observação das ações dos alunos no momento de folhearem os livros e tecerem espontaneamente comentários sobre eles com os colegas, expressando avaliação positiva e empatia com o conteúdo apresentado.

Para o aluno, o estímulo vem muito das imagens, elas são especialmente destacadas por eles nos momentos de uso, o que se manifestava tanto pela fala como pelas expressões e olhares curiosos e atentos. Como no caso em estudo há a especificidade de uso simultâneo de dois livros, evidenciou-se na utilização de ambos, a mesma conduta de curiosidade e de surpresa ou encantamento ao folhearem um livro e outro.

Ao lerem os livros, mesmo nas situações em que eram orientados pela professora, os alunos fizeram leituras pessoais, comentando imagens, comparando as histórias escritas e, especialmente no caso do Livro B, identificando-se com as temáticas e situações apresentadas e verbalizando o conhecimento sobre histórias semelhantes que seus pais já haviam lhes relatado. Dessa forma, relacionaram o conteúdo do livro com sua vida cotidiana e com outras experiências.

Percebe-se que os alunos se apropriam do livro do seu jeito, demonstrando que são estimulados a interagir com o conhecimento, na interação com os colegas, constituindo-se aí uma função estimuladora da relação com o conhecimento, conforme apontado por Garcia (2010). Considera-se também, que os livros utilizados em sala de aula, estimulam e produzem interação entre os alunos: falam entre si sobre coisas que chamam a atenção nos livros. Nesta dimensão, os livros promovem estímulo para os alunos acessarem de forma relativamente autônoma conhecimentos que neles estão apresentados.

Para as crianças o livro se torna também, em suas mãos, um material lúdico em alguns momentos de seu manuseio. Nos usos que fazem, brincam, imitam e dialogam sobre as experiências que se assemelham, chamam a atenção um do outro sobre as imagens e dizem que os objetos são de sua propriedade – “este carro é meu” -, estabelecendo às vezes uma atmosfera de jogo ou competição. Observou-se essa conduta dos alunos quando a professora trabalhou com os dois livros, durante as atividades dirigidas por ela, mas que os alunos realizavam. Ainda no que se refere à sua utilização pelas crianças, nas aulas observadas, os livros se constituíram no único impresso sobre o qual elas manifestam entusiasmo ao manusear durante as aulas de História.

Quanto ao uso dos livros didáticos de História pela professora, sua utilização se manifestou como apoio, como material ilustrativo, auxiliando o professor a estabelecer relações entre o passado e o presente, principalmente no uso da imagem. Também foi usado como sugestão de atividades privilegiando questões indagadoras. Percebe-se que a professora estimula a reflexão na utilização dos dois livros, revelando que, de fato, é tomado como um recurso que vem ao encontro da proposta empregada por ela para ensinar.

Nas análises das observações, nos limites do tempo de pesquisa de campo, foi possível perceber que a professora, no uso do livro, não segue na íntegra a forma de trabalho estabelecida pelo autor e que não utiliza o livro didático

integralmente, nem de forma sequenciada. Em alguns momentos da aula utilizou-o para exemplificar, produzir reflexões e orientar a realização de algumas atividades, que, no entanto, são geralmente reelaboradas ou mediadas de forma que fiquem de acordo com o que foi planejado pela professora.

Observou-se que esta situação particular de uso, em que estão presentes na sala de aula simultaneamente dois livros de História, é administrada pela professora sem dificuldades, uma vez que ela os inclui como mais um recurso entre outros que utiliza. Nesse sentido, pode-se afirmar que eles não exercem função estruturadora das aulas, no sentido de que as aulas não são guiadas por eles, mas eles são trazidos pela professora para determinadas situações, com determinadas finalidades que ela estabeleceu no seu planejamento.

O livro didático, segundo Talamini (2009) muitas vezes é apontado como objeto necessário para o conhecimento histórico do próprio professor que, a partir dele, aprende o que necessita ensinar. Nessa dimensão, observou-se que, já no momento do planejamento, o livro não é utilizado como um guia, mas é um importante elemento a ser considerado para referendar o conteúdo nas aulas estabelecendo, como diz Apple (1995, p.82) “condições materiais para o ensino e a aprendizagem”. No uso empregado em sala de aula, pela professora constituiu-se de fato em um importante elemento da cultura escolar para o ensino e aprendizagem.

Considerando-se que a professora dos anos iniciais exerce sua função como professora generalista, expressão usada por que ela é responsável por ministrar aulas de todas as disciplinas curriculares, percebeu-se também a contribuição do livro didático como fonte de pesquisa para essa professora. Não sendo licenciada em História, os livros são fonte de estudo para a professora Linda, no sentido de definir os conceitos que serão trabalhados.

A forma de trabalho interdisciplinar utilizada por Linda em sala de aula corrobora a afirmativa de Talamini (2009) quando se refere aos professores generalistas, evidenciando que esses precisam se dedicar ao estudo e desenvolvimento de todas as disciplinas do currículo escolar. Na forma de trabalho interdisciplinar essas professoras encontram, então, a possibilidade de abordar todas as áreas do conhecimento e um caminho para consolidar o cumprimento do programa de ensino, considerado sempre muito extenso para o tempo de trabalho disponível.

Além disso, a utilização do livro pela professora revelou que esta segue as Diretrizes Curriculares Municipais no emprego de ambos os livros que, desta forma, auxiliaram a professora no enfoque dado ao conteúdo “Trabalho”, mas não limitaram suas ações ao que está proposto pelos autores. Portanto, confirma-se neste caso que a apropriação do livro didático acontece por meio de um processo de negociação entre as exigências das regulamentações educacionais, as propostas do livro didático, as demandas da comunidade escolar e as necessidades, desejos, motivações, “esquemas práticos”, tradições e saberes das professoras. (FRANCO, 2009, p. 226)

Neste sentido observou-se que o foco da professora é o conteúdo, mas, ela não se preocupa em apenas dar conta do mesmo, procurando ampliar as reais possibilidades do aluno quanto ao acesso ao conhecimento e no estabelecimento de relações com seu cotidiano escolar e familiar. Desta forma, vale-se a professora de vários recursos didáticos e trabalha de forma interdisciplinar para significar o ensino.

Na aplicação dos livros didáticos pela professora, notou-se que estes cumprem a função de fonte de conteúdos, e que a professora busca e seleciona neles aqueles conteúdos que pretende focar. Utiliza os livros também no momento de planejar as aulas e segue, em alguns momentos, a metodologia proposta pelo autor, sendo desta forma importante na busca de conceitos.

Em determinadas situações, o livro constituiu-se também como um recurso capaz de suprir a necessidade em relação a materiais específicos, os documentos no caso da História: no tema Trabalho, Linda foi ao livro didático para obter os classificados que usou em aula.

O uso do livro didático em sala de aula, mesmo na forma de recurso auxiliar, revelou-se importante para a construção e apropriação de conhecimento dos alunos e da professora, observando-se que a docente adaptou o seu uso às suas necessidades de cumprir com o planejamento. O uso do livro contribuiu no planejamento da professora, cumprindo papel importante em relação aos conteúdos da História ensinados e caracterizou-se como conhecimento autorizado no qual a professora busca referência.

A professora didatiza e, de certa forma, uniformiza em parte o uso do livro didático de História em sala de aula. Pode-se acrescentar que ele foi utilizado pela professora em sala de aula para atividades de leitura, sempre orientada e dirigida

conforme o enfoque dado ao conteúdo, situando os alunos no tema que estava trabalhando. A leitura foi realizada também como técnica para estudar e para provocar no aluno o ato de pensar e analisar criticamente o conteúdo.

2ª) Quanto ao conhecimento produzido nas aulas com apoio nos livros didáticos

Em relação às formas de conhecimento, os encaminhamentos da professora evidenciam que o livro didático, na maioria das vezes, é utilizado para pesquisar e complementar informações sobre o tema trabalhado e que as mediações que realiza expressam um modo específico de trabalho com o conhecimento, que dá a ele significado social. Isso possibilita destacar que, diante das formas de conhecimento apresentadas por Edwards (1997), a presença dos livros nas aulas da professora Linda e a forma como ela organizou seu trabalho contribuem para um processo de produção de conhecimentos que se aproxima da forma de conhecimento situacional.

Essa forma de conhecimento foi a mais presente nesta sala de aula observada com o uso do livro didático, o que se revelou nos modos pelos quais aluno e professora se relacionavam com o conhecimento. A professora toma os conhecimentos estabelecidos nas Diretrizes e nos livros didáticos e os problematiza, construindo mediações que contribuem para reflexões sobre o conhecimento veiculado nos livros. Há uma intenção clara da professora de estimular essa atitude crítica, de acordo com os objetivos por ela definidos.

Constatou-se, portanto, que o livro é um elemento que interfere nas formas de apresentação do conhecimento pela professora. Nesse processo, evidencia-se que o conteúdo abordado pode ser o mesmo – na forma de temas ou assuntos – mas ele efetivamente se transforma ganhando características definidas pelo conceito de forma de conhecimento, como explicitado por Edwards (1997).

No período observado, não se percebeu no uso dos livros pela professora a presença da forma de conhecimento tópico. Também a presença da forma de conhecimento como operação se apresentou muito pouco nas aulas observadas. Por mais que estabeleça uma organização passo a passo nas aulas, ela não segue a aplicação de um mecanismo ou modelo pré-determinado pelo livro didático. Ao contrário, as ações da professora imprimem uma relação significativa de interação entre o conhecimento e o aluno, implicando uma situação social que imprime um sentido e um significado, o que nos leva a afirmar que houve predominância

naquela sala de aula da forma de conhecimento situacional, com a adoção de práticas nas quais a professora, “pede ao sujeito que se inclua, se interrogue e que o faça pondo explicitamente em jogo seus conhecimentos anteriores” como estabelece Edwards (1997, p.116).

Observou-se também que a professora, ao tornar os conhecimentos acessíveis aos alunos, fez com que eles interagissem de acordo com suas experiências, vivências e tentativas realizadas para aprender. Nesta dimensão, os diferentes tipos de conhecimento se entrecruzam, o que se efetiva pelo conhecimento ser de natureza social e cultural, materializando-se em sala de aula numa inter-relação de forma e conteúdo, na perspectiva estabelecida por Edwards (1997). A autora utiliza o conceito de forma de conhecimento com o objetivo de “descrever a existência social e material do conhecimento na escola” (EDWARDS, 1997, p. 70), procurando por meio dele explicitar as inter-relações que ocorrem nas aulas ao serem apresentados os conhecimentos.

Desta forma, entende-se que os livros didáticos de História em uso nas aulas acompanhadas abriram espaços para uma relação positiva e construtiva com o conhecimento por serem tomados como mediadores em uma perspectiva que os valoriza mas os subordina às intenções educativas da professora e da escola, cumprindo funções que afetaram o ensino e a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa realizada, portanto, possibilitou olhar as formas de conhecimento presentes em uma sala de aula a partir do uso do livro didático de História, as interações que estabelecem aluno e professora, a partir de seu uso, na construção e apropriação de conhecimentos. Os alunos e a professora, como sujeitos, constroem a situação escolar por meio do manejo dos livros didáticos em aula o que ajudou a compreender o papel do livro na vida da sala de aula e na vida dos sujeitos escolares. Concordando com Vianna (2003, p. 74) pode-se dizer que “a sala de aula é rica pelos múltiplos eventos que lá ocorrem, e como espaço de observação é uma área em constante transformação, em que professores e alunos desempenham múltiplos e diferentes papéis objetivando gerar novos conhecimentos”.

Em síntese, a partir dos resultados do trabalho empírico examinados à luz das duas categorias – funções do livro didático e formas do conhecimento nas aulas - a pesquisa evidenciou que as análises constituem-se em um importante ponto de partida para se conseguir compreender a produção do conhecimento em

sala de aula, aqui entendida como lugar de reconstrução da cultura (Pérez Gómez, 2000). A presença da forma de conhecimento situacional revelou aspectos estimuladores da relação dos alunos com o conhecimento e a possibilidade de utilização dos livros para estabelecer pontes com a vida dos alunos e com outras experiências no presente e no passado.

Mas não se pode deixar de registrar, ao finalizar, que há limites no que se refere à especificidade do conhecimento histórico. Por um lado, como fonte de conteúdos a ensinar os livros estão presentes na preparação das aulas de História quando a professora faz o levantamento de temas e conceitos que necessita trabalhar, confere o que foi apresentado pelo autor, compara com as indicações da escola e do Município e seleciona o que considera mais adequado, garantindo, de certa forma, a especificidade do conteúdo.

Contudo, como mostram estudos sobre os livros didáticos de História e apesar da existência de processos nacionais de avaliação dos livros que são oferecidos à escolha das escolas públicas, nem sempre eles são uma fonte segura de conteúdos e conceitos a ensinar. Há lacunas, equívocos e impropriedades que os professores precisam reconhecer ao usar os livros em suas aulas.

Por outro lado, assumindo que a produção das aulas é resultado de complexos processos de reelaboração por parte dos professores – e como tem sido apontado em pesquisas como as de Franco (2009) e Talamini (2009) - é necessário lembrar os limites e dificuldades em atingir, nas aulas dos anos iniciais, os objetivos específicos do ensino de História, no caso dos professores que não são especialistas nesta ciência.

Aponta-se, portanto, a necessidade continuar os estudos sobre as relações dos professores dos anos iniciais com os conteúdos específicos que devem ensinar, para compreender como produzem suas aulas tomando como referência os livros didáticos e buscando-se evidenciar limites e dificuldades que decorrem de sua formação. Dessa forma, pode-se contribuir para os necessários debates sobre a formação de professores para os anos iniciais e sobre o papel e o significado dos livros na produção das aulas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Leitura e História e História da Leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

ANDRÉ, Maria Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAN, Artur Parcerisa. **Materiais curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos**. Barcelona: Editorial Graó, 1999.

ARAUCÁRIA, Prefeitura Municipal de. **Lei nº 673/86**. Disciplina o provimento de pessoal nos quadros do Magistério Público Municipal em regime Estatutário e toma outras providencias. Araucária,PR.1986.

_____. **Lei nº 1.835/2008**. Institui e disciplina o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Quadro Próprio do Magistério de Araucária, conforme específica. Araucária,PR. 2008.

AZANHA, José Mario Pires. **Uma ideia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.

BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica. In: Schmidt, M. A. M.; GARCIA, Tânia M. F. B. **Perspectivas de Investigação em Educação Histórica: Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica**, Curitiba, UTFPR, v.1, p. 26-41, 2006.

_____. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, José Miguel. **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005..

_____. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel.(org). **Perspectivas em Educação Histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, 2001. p.29-44.

BATISTA. A. A. G. “Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos”. In ABREU. M. **Leitura, história e história da leitura**, Campinas/São Paulo: Associação de leitura do Brasil/Fapesp, 1999.

BELTRÁN NÚÑEZ; Isauro. RAMALHO Betânia Leite; SILVA; Ilka Karine P. da., CAMPOS, Ana Paula N. **A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor. - o caso do ensino de ciências**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil, 2006

BITTENCOURT C. M F. **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998 BITTENCOURT, C. M. F. . Pesquisas em didática de história. In: Seminário

Bienal (Sobre la) Enseñanza de la Historia y la Geografía del Mercosur, 2001, Montevideo. [Anais] Santiago de Chile: UNESCO. Santiago de Chile, 2001. p. 34-37.

_____. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado) - Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **Miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 9-10.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro didático**: anos iniciais do ensino fundamental. Brasília, 2009.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O Mercado do livro didático no Brasil: da criação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) no Brasil à entrada do capital internacional espanhol**. Tese de doutorado, PUC, São Paulo, 2007.

CEVASCO, Maria Elisa. Cultura: Um tópico britânico do marxismo ocidental. In: MUSSE, Ricardo, LOUREIRO, Isabel **Capítulos do Marxismo Ocidental**. São Paulo: UNESP, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2005.

_____. **Da Relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**. Buenos Aires: Aique, 2000.

CHOPPIN, Alain. **História dos Livros e das edições didáticas**: sobre o estudo da arte. Revista da Faculdade de Educação da USP. Educação & Pesquisa. Set/dez 2004.

CUESTA FERNANDEZ, R. **Clio en las aulas**: La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas. Madrid: Akal, 1998.

DIAS, Vânia A Costa. **Livros na roda**: leituras na roda – um estudo exploratório sobre práticas de leitura de professoras no meio rural do Alto Vale do Jequitinhonha. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____; MARTUCCELLI, Danilo. **En la Escuela**: sociologia de la experiencia escolar, Buenos Aires: Editorial. Losada, 1997.

EDWARDS, Verônica. **Os Sujeitos no Universo escolar**. São Paulo: Ática, 1997.

FERNÁNDEZ REIRIS, Adriana. **La importancia de ser llamado “libro de texto**: hegemonía y control del currículum en el aula. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.

_____. **La Vigencia del 'libro de texto' en el siglo XXI.** Algunos indicios para el debate. Publicado na Enciclopedia Virtual de Didáctica y Organización Escolar, Valencia, Espanha. Celebrada en mayo del 2003 e no endereço peremarques.pangea.org/dioe/adrianafernandez.doc. 2002

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Aléxia Pádua. **Apropriação Docente dos Livros didáticos de história das séries iniciais do Ensino Fundamental.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2009.

_____. As apropriação dos livros didáticos de História: uma abordagem possível. **VII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História:** Novos problemas e novas abordagens. Belo Horizonte, MG. Anais Digitais, 2006.

_____. **Ensino de História, Televisão e Pluralidade Cultural:** Repensando Relações. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 1998.

FREITAG, Bárbara. MOTTA, Valéria Rodrigues. COSTA, Vanderley Ferreira da. **O Uso do Livro Didático.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Tânia Braga. O uso do livro didático no cotidiano escolar: um estudo comparativo. Relatório Técnico de Pesquisa apresentado ao CNPq. Curitiba, 2010.

_____. **Cotidiano escolar, pesquisa e formação docente.** In: ENS, R.; BEHRENS, M.A. (Org.). Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba : Champagnat, 2010a.

_____. O uso do livro didático em aulas de História do ensino fundamental. In: **VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História:** múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal: Editora da UFRN, 2007. v. 1. p. 1-11.

_____. **A produção de livros escolares por professores e seus alunos.** UFPR, Curitiba, 2007.

_____. Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998). FEUSP, Tese (Doutorado em Educação) 308 p., 2001.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu envolvimento profissional. In NÓVOA, António. **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil:** sua identidade. SÃO PAULO: EDUSP, 2005

HAMMERSCHMITT, I. Um enfoque sobre o conceito substantivo trabalho e as possibilidades didáticas para a construção de um arquivo simulado. **Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História - ENPEH** (Educação Histórica), São Paulo – SP, 2008. (CDRom).

_____. As relações que estabelecem aluno e professor com o livro didático. **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – ANPHU**, São Leopoldo – RS, 2007, p. 1-8 (CDRom).

LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel, e BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas**. 2ª Edição. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 2005.

MACEDO, M. S. A.; MORTIMER, E. F., GREEN, J. A Constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2004.

MAFRA, Leila. A sociologia dos Estabelecimentos Escolares. Passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita Amélia T. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-136.

MAHEU. C. M. A T. **Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.

MARCELO, Carlos García. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARTINEZ, VALLS, Rafael, Nicolás, PINEDA, Francisco. **El uso Del libro de texto de historia de España en Bachillerato: diez años de estudio**, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE) In: **Didáctica de las ciencias experimentales y sociales**. nº 23. 2009,3-35, Valencia, España, Martin Impresores,S.L.,2009.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio. **A formação da Consciência Histórica como objetivo do ensino de História no Ensino Médio: o lugar do material didático**. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação – Setor de Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MILITÃO, Milton Souza Ribeiro; SIMOES, Maria Tereza Moraes; SERRA, Denise; ABREU, Cristina. **Considerações gerais sobre o uso dos livros didáticos, a partir da experiência de professores em sala de aula no Nível Médio**. Florianópolis: CADERNO DE FÍSICA DA UEFS 04 (01 e 02): 51-80,

MONTEIRO. Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores: Entre saberes e práticas**. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.74, abril/2001.

MORGADO, José Carlos. **Manuais Escolares: Contributo para uma análise**, Porto Portugal, Porto Editora, 2004.

MORROW, Raymond A. e TORRES, Carlos. A. **Las teorías de la reproducción social e cultural**. Madrid: Editorial Popular, 2002.

OLIVEIRA, Margarida Dias; STAMATTO, Maria Ines Sucupira. **O livro de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de DIAS, Margarida Maria Santos . Livros didáticos de História: o estado atual da questão - 2ª Parte. **Boletim de Pesquisa Unipê**, João Pessoa, v. 03, p. 113-125, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula**. In SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PESSANHA, José Américo. **Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética. Educação e Realidade**. Porto Alegre, RS: FE – UFRGS. 22(1): 13-32, jan/jun. 1997.

ROCKWELL, Elsie. La dinamica cultural en la escuela. In: Amelia Alvarez (ed). **Hacia un curriculum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación**. Madrid : Fundacion Infancia y aprendizaje, 1997.

_____. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: _____. **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

_____, E. EZPELETA, J. **Pesquisa participante**. 2 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

RÜSEN, Jörn, **História Viva: Teorias da História: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. **Reconstrução do Passado - Teoria da História II: Os princípios da pesquisa histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR v.1,n.2, p.07-2006.

_____. **O livro didático ideal: Reflexiones entorno a los medios para guiar les clases de história**. In: Iber – Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Barcelona: Maruja Caruncho, ano IV, abril de 1997, n. 12. p. 79-93.

SANTOS, Cibele Mendes Curto dos. **O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor**, Setor de Educação - UFPR Dissertação de mestrado. Curitiba, 2007a.

SANTOS, Cláudia Matias. **Usos e abusos do livro didático**, Natal: ENPEH, 2007b.

SILVEIRA, Mariana; RODRIGUES JÚNIOR, Osvaldo; GARCIA, Tânia Mara Braga SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Projeto “Recriando Histórias de Araucária”: a produção de livros para aprender a ler e escrever em história. Anais do **XI Encontro Regional da Associação Nacional de História – ANPUH/PR** Jacarezinho, PR. 2008.

SCHIMDT, Maria Auxiliador Moreira dos Santos., GARCIA, Tania Mara Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

_____. **Recriando histórias de Araucária.** Curitiba: UFPR/ PMCGS, 2008.

_____. **Registros de aula na disciplina Cultura e os sujeitos escolares,** UFPR, Curitiba, 2008.

_____. Professores e produção do currículo: uma experiência na disciplina de História. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 160-170, jan./jun. 2007.

_____. O Trabalho com objetos e as possibilidades de superação do seqüestro da Cognição Histórica. In SCHMIDT, BRAGA (ORG). **Perspectivas de Investigação em Educação Histórica: atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica,** Curitiba, UTFPR, v.1, p.26-41, 2006.

_____.; **Recriando histórias de Campina Grande do Sul.** Curitiba: UFPR/ PMCGS, 2003.

_____. **Recriando histórias de Pinhais.** Curitiba: UFPR/ PMP, 2000.

_____. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe.(org). **O saber histórico na sala de aula.** 2. ed. São Paulo : Contexto, 1998, p. 54-66.

_____. História com Pedagogia: a contribuição de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. In. **Revista Brasileira de História.** Produção e divulgação de saberes históricos e pedagógicos. São Paulo: ANPUH/FAPESP, n.48,ag./2004 a jul./2005, pp. 189-212.

SCHMIDT, Dora. PNLD: **Historiar: fazendo,** contando e narrando a História, volume 3, Scipione, 2004.

SILVA, E. **O uso do livro didático e as formas de conhecimento em aulas de História no ensino médio.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

TALAMINI, Jaqueline Lesinhovski. Atividades de lazer hoje e em diferentes épocas: estudo a partir do trabalho com o livro didático em sala de aula. In SCHMIDT, M. A. M.; GARCIA, T. B. (org.). **Perspectivas de Investigação em Educação Histórica.** Vol II, 2007, p.56-61.

TALAMINI, J.; GARCIA, T. F.B. O Uso do Livro Didático nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. IN: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul** (ANPED Sul), 2008, Itajaí. V.1. 1-10.

_____. J. **O uso do livro didático de história nas séries iniciais do ensino fundamental:** a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **A experiência de professores com idéias históricas: o caso do “Grupo Araucária”**. 2007. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Setor de Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

VALLS, Rafael. **La enseñanza de la historia y textos escolares**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

_____. La enseñanza de la Historia: problemas reales y polémicas interesadas (aportaciones desde una óptica española). In: **Educación Especial**. Curitiba: UFPR, 2006.

WILLIAMS Raymond. **Marxismo e literatura: O conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, s/d. p.17 a 26.

_____. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Ed. Nacional. 1969, p.50 a 77.

_____. **Marxismo e Cultura**. Buenos Aires: Nueva Vision. 2003, p. 276 a 293.

ANEXO: MODELO DE QUADRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Observação em sala de aula de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, em Escola da Rede Municipal, do município de Araucária, Paraná.

A professora trabalha entre 3 ou 5 horas de história por semana com enfoque interdisciplinar. As observações em sala de aula totalizaram 13 horas-aula.

Esta tabela foi elaborada a partir do modelo utilizado por Macedo (2004) com o objetivo de evidenciar a trajetória de observação e a dinâmica da sala de aula durante as aulas de história.

Tabela A				
Evento: observação em sala de aula	Linha de tempo do dia 20/03/09. (3 horas aula)	Ações dos participantes: alunos e professores	Comentários da pesquisadora	Questões de uso do livro didático
Início de aula	12:50	Professora inicia com uma oração e com leitura de um livro de literatura	Promove interpretação oral e reflexões sobre o conteúdo presente, principalmente no que se refere à moral da história que o livro traz.	
Revisão do conteúdo trabalho	13:10	Professora inicia o trabalho com o conteúdo trabalho e sobre as profissões que exigem esforço físico e outras que não.	A professora anotou no quadro de giz as respostas dadas pelos alunos	Profª introduz o conteúdo que vai encaminhar a partir do livro didático
Trabalho com o livro Recriando Histórias	13:20	Professora entrega um livro do Recriando Histórias para cada criança e inicia o uso do livro de história.	Os alunos pegaram no livro e foram logo abrindo-o empolgados, falavam e folheavam ao mesmo tempo	Alunos olham de forma espontânea, sem controle da professora
Trabalho com o livro Recriando	13:22	Professora permite folhearem o livro e fala: "agora podem dar uma olhada..."		Profª pede cuidado,

Histórias		<p>este livro tem que cuidar, ele é muito importante porque foi feito por alunos, professoras e pedagogas de Araucária.”</p> <p>“No livro tem muitas coisas interessantes e também tem a opinião de crianças como vocês. Elas dizem o que é trabalho para elas e dizem também muitas outras coisas sobre outros conteúdos.”</p>		<p>orienta o uso.</p> <p>Profª localiza o aluno no projeto</p> <p>Profª mostra quem esta e fez o livro</p>
Trabalho com o livro Recriando Histórias	13:22	<p>As crianças comentam: “O louco este livro é todo vermelho!”</p> <p>“Oh! tá cheio de desenhos...”</p> <p>“ Olha a escola Alderico” (escola vizinha)</p> <p>“ Olha este desenho, que legal!” e mostra ao colega.</p>	Os alunos folhearam com gosto e interesse. As crianças ficam encantadas com o livro e fizeram vários comentários.	Crianças comentam
Trabalho com o livro Recriando Histórias	13:30	Profª diz: “agora deu” e orienta que todos devem abrir na página 36 do livro		Profª retoma o trabalho com o livro orientando seu uso.
Trabalho com o livro Recriando Histórias		<p>Um aluno diz: “profª eu quero ver mais”</p> <p>Profª esclarece: “todas as vezes que trabalharmos com este livro vocês olham mais um pouco.”</p>		<p>Aluno quer continuar a olhar.</p> <p>Profª limita o tempo para olhar o livro.</p>
Trabalho com anotações no caderno		Profª orienta que comparem com a opinião de vocês e que está aqui no quadro	As crianças leram e comentaram, elas liam meio em voz alta e meio em silêncio, algumas vieram ler para mim.	<p>Crianças lêem individualmente.</p> <p>Profª orienta a página</p>

				que deve ser lida.
	13:35	<p>Profª divide os alunos em cinco grupos e pediu que cada grupo lesse novamente um conceito conforme ela foi determinando e que explicasse aos colegas o que estava escrito. Reforçou: “estudem para explicar”, deu um número para cada grupo e numerou em ordem do primeiro ao quinto.</p> <p>A professora estabeleceu relação com o conceito que os alunos da sala falaram e o que os alunos disseram no livro.</p>	<p>A professora mediu e disse olhem aqui para o quadro o que ele diz tem alguma coisa a ver com o que vcs disseram?</p> <p>Eles se identificaram, foi muito interessante a expressão no rosto das crianças.</p>	Profª estabelece relação e compara informações do livro com o que os alunos disseram.
	13:40 13:55	<p>Profª deu um número para cada grupo e numerou em ordem do primeiro ao quinto e orienta que estudem para explicar,</p> <p>Profª inicia chamando os grupos para apresentação de suas compreensões a partir do que as crianças do livro dizem sobre o trabalho</p>	Profª orienta que os alunos expliquem o que lêem sobre o conceito trabalho e comparam com suas respostas.	Alunos lêem e interpretam o que está escrito no livro
	14:00	Profª : “Agora então peguem o caderninho de vocês e vamos ver a pesquisa de cada um , ver o que os pais de vcs fazem e no que trabalham”.		Alunos lêem e comparam com informações presentes em outro recurso didático. (o caderno)
	14:05	A professora media e diz: “olhem aqui para o quadro o que eles dizem tem alguma coisa a ver com o que vcs	A professora estabeleceu relação com o conceito que as crianças da sala falaram e o que as crianças disseram no	Profª orienta o uso comparando conceitos

		disseram?”	livro. Eles se identificaram, foi muito interessante a expressão no rosto das crianças.	
	14:18	A professora diz: “perceberam que não é muito diferente do que vocês disseram?”	Profª estabelece relação com o que os alunos da turma disseram sobre trabalho e compara com o que as crianças do livro revelam	Comparando conceitos. Paralelamente com o livro profª faz uso de outros recursos didáticos.
	14:22	Profª: “Perceberam como estas crianças são do meio rural?” Aluna: “Sim, os pais que plantam e colhem e a criança gosta de fazer as coisas que a família faz e no que a família trabalha”.	Profª elogia o raciocínio da aluna.	
	14:25	Após esta atividade onde a professora oportunizou um diálogo a partir das falas de outros alunos sobre o conceito trabalho ela disse: “agora então peguem o caderninho de vocês e vamos ver a pesquisa de cada um, ver o que os pais de vcs fazem e no que trabalham.” Profª organiza um quadro e vai anotando as respostas dos entrevistados e diz: “em que trabalham os pais de vocês?” Profª “ Para isso cada um deve falar e ouvir o outro falar, é preciso escutar o que o coleguinha fala.”	A profª fez repartições no quadro e foi anotando conforme as perguntas que ela havia entregue um dia antes, de forma que os alunos entrevistassem seus pais. A medida que os alunos respondiam, a profª ia reforçando as perguntas para todos acompanharem a elaboração do quadro. Alguns alunos entrevistaram o pai e outros a mãe, um por um foi falando... Professora organiza a disciplina necessária para desenvolver a	

			atividade	
	14:45	Profª: “Eu achava que os pais de vocês trabalhavam nas indústrias e fábricas de Araucária.”	A professora tece comentários sobre as respostas e reflete com eles que a maioria dos pais são prestadores de serviço, o que a deixa surpresa.	
	14:47	Profª: “vcs tem vontade de ganhar dinheiro?” Alunos respondem de forma afirmativa. Profª: “pelos respostas voces acham que quem trabalha fica feliz?” Alunos respondem de forma afirmativa. Aluno: “ a gente tem que gostar do que faz. Meu pai diz que quem gosta do que faz geralmente é bom”.	Profª estabelece reflexão sobre sobre a importância de gostar do trabalho que exerce um trabalhador.	
	14:49	Profª:”Voces sabiam que algumas pessoas ficam tristes por que não tem trabalho? Já ouviram falar em depressão?”		
	14:50	Uma aluna diz:”minha mãe tem primeiro grau de depressão, ela é triste”.	Este comentário da aluna tocou o meu sentir, pois, a aluna falou com uma maturidade e um endurecimento sobre o assunto que me comoveu e assustou.	
	14:52	Aluno:” professora vc gosta de dar aula?” ela responde :”sim” e ele disse: “eu sabia!!!”	Foi uma resposta cheia de alegria a do aluno.	

	14:55	Profª: “vocês vão me ajudar a classificar as respostas sobre o tipo de trabalho, vamos organizar estes dados na tabela”	Após organização já feita em um quadro a professora foi para a tabela.	
	14:56	A professora: “agora vocês vão me ajudar a classificar as respostas sobre o tipo de trabalho num gráfico de pizza, assim vocês vão ter uma visão melhor dos tipos de trabalhos dos pais de vocês.”	O gráfico de pizza começou a ser construído no quadro de giz a partir da tabela. Ficando evidenciado que é na prestação de serviços que a maioria dos pais dos alunos trabalham.	
	15:18	O gráfico de pizza ficou pronto A profª orientou que não copiassem este e disse que entregaria uma cópia a eles na próxima aula. A profª solicitou minha ajuda na frente da turma para eu fazê-lo no computador.	Os alunos viraram para mim e eu disse que faria. Eles sorriram. A profª continuava a me olhar como a pedagoga que a auxiliava de alguma forma, no planejamento e na organização do trabalho pedagógico.	
	15:20	O intervalo	Profª não guarda os livros antes do intervalo.	