

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

Geane kantovitz

**O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DA REDE SALESIANA DE
ESCOLAS EM SC: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO
PENSAMENTO HISTÓRICO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Clarícia Otto

Florianópolis
2011

Catálogo na fonte elaborada pela biblioteca da
Universidade Federal de Santa Catarina

K16l Kantovitz, Geane

O livro didático de história da rede salesiana de escolas em SC [dissertação] : desafios na formação do pensamento histórico / Geane Kantovitz ; orientadora, Clarícia Otto. – Florianópolis, SC, 2011.

145 p.: il., grafs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Livros didáticos. 3. História - Estudo e ensino. 4. Antropologia educacional. 5. Representação. 6. Rede Salesiana de Escolas. I. Otto, Clarícia. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

Geane Kantovitz

**O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DA REDE SALESIANA DE
ESCOLAS EM SC: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO
PENSAMENTO
HISTÓRICO**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Florianópolis, 12 de agosto de 2011.

Prof.^a Dr.^a Célia Regina Vendramini.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Clarícia Otto
Orientadora
CED/UFSC- Examinadora

Prof.^a Dr.^a Cristiani Bereta da Silva
UDESC/SC- Examinadora

Prof.^a Dr.^a Rosana Silva de Moura
CED/UFSC- Examinadora

Prof.^a Dr.^a Luciana Rossato
CED/UFSC- Examinadora

AGRADECIMENTOS

Durante todos os momentos de ausência para cursar as disciplinas do Mestrado, duas pessoas sempre estiveram ao meu lado com seu apoio e carinho: meus pais, Osmar e Neusa. Pessoas as quais admiro pelos seus atos e pela capacidade de me entender e me perdoar pelas falhas e por minha ausência. A vocês dois meu agradecimento especial por tudo que sempre fizeram por mim; sei o quanto vocês se orgulham de minhas conquistas.

Agradeço à minha filha Stefanie, pela presença amiga e incentivadora; porém, peço desculpas pela minha ausência, que nem sempre foi compreendida.

Ao meu irmão Gil e à minha cunhada Sheila, que tanto torceram e vibraram com minhas conquistas. Não me esqueço, aqui, de agradecer ao meu sobrinho Pedro pelos momentos de risos e descontração ao longo da pesquisa.

Ao meu namorado Ralph, que em tão pouco tempo já faz parte da minha vida; agradeço pelo incentivo e compreensão durante a etapa final do Mestrado. Seu apoio incondicional me deu forças e um novo sentido à vida.

Aos meus amigos, amigas e colegas de trabalho, que sempre estiveram ao meu lado e vibraram a cada etapa vencida, desde o processo de seleção de Mestrado até a conclusão.

A todos os alunos e professores da RSE de SC e aos autores da coleção de História do ensino médio da RSE, que responderam aos questionários e sempre foram prestativos e atenciosos durante a coleta de dados.

À Equipe Pedagógica da RSE, que compartilhou e disponibilizou tempo e informações importantes para a conclusão da pesquisa.

Aos diretores, coordenadores e administradores das cinco escolas salesianas de SC que estiveram envolvidas na pesquisa: Colégio Dom Bosco e Instituto Maria Auxiliadora, de Rio do Sul; Colégio São Paulo, de Ascurra; Colégio Auxiliadora, de Campos Novos e Salesiano Itajaí, de Itajaí.

Às professoras que aceitaram fazer parte da banca examinadora: Dra. Cristiani Bereta da Silva, Dra. Rosana Silva de Moura e Dra. Luciana Rossato.

Enfim, um agradecimento muito especial à minha orientadora Dra. Clarícia Otto, que, ao longo do processo, foi tornando-se mais do que uma orientadora, mas sim, uma amiga. Obrigada, Clarícia, por acreditar em mim, por dedicar-se à minha pesquisa com tanto cuidado,

pela orientação criteriosa, por ouvir os meus lamentos e sempre me incentivar, principalmente nos momentos difíceis, tanto no processo de pesquisa e escrita quanto na minha vida pessoal.

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre os usos da coleção de livros didáticos de História, no ensino médio, em cinco escolas da Rede Salesiana de Escolas (RSE), em Santa Catarina (SC). As instituições de ensino integrantes dessa Rede no Estado catarinense são: o Colégio Dom Bosco e o Instituto Maria Auxiliadora, em Rio do Sul; o Colégio São Paulo, em Ascurra; o colégio Salesiano Itajaí, em Itajaí; e o Colégio Auxiliadora, em Campos Novos. Os livros didáticos utilizados nessas instituições são produzidos por equipes da própria RSE e também são impressos pela editora salesiana. Especificamente foram investigados os sentidos atribuídos pelos 173 alunos das terceiras séries e pelos professores de História dos colégios mencionados; e, também pelos próprios autores, aos referidos livros e à disciplina de História. Em termos teórico-metodológicos, o ponto de partida, no trabalho de campo, foi a utilização da etnografia. Além disso, os 173 estudantes, os professores e os autores responderam a questionários específicos. O desenvolvimento da consciência histórica e os sentidos atribuídos à História com o uso dos livros da RSE foram analisados com base nos conceitos de representação e de consciência histórica, de acordo com Roger Chartier (1990) e Jörn Rüsen (2001), respectivamente. Enfim, a proposta pedagógica da RSE referenda a utilização do livro didático como principal instrumento de trabalho do professor, buscando a formação de determinada cultura escolar. Todavia, a pesquisa evidencia que os colégios da RSE, apesar de orientados a seguir os mesmos princípios, criam dinâmicas próprias. Assim, muito embora o livro didático seja importante aliado no desenvolvimento do pensamento histórico, é a mediação do professor que direcionará o processo escolar na compreensão da História e na formação da consciência histórica.

Palavras-chave: Livro didático. Ensino de história. Cultura escolar. Representação. Rede Salesiana de Escolas.

ABSTRACT

This research is about the use of the history books in high school and in five Salesian Schools, in Santa Catarina (SC). The institutions participating in the Catarinense state are: Dom Bosco School and Maria Auxiliadora Institute in Rio do Sul; São Paulo School in Ascurra ; the Salesian School of Itajaí in Itajaí; and the Auxiliadora School in Campos Novos. The textbooks used in these Institutions are produced by a group of people hired by the Salesian Schools and are also printed by the salesian editing company. Specifically, the meanings attributed were investigated by the 12th graders students and by the history teachers from the schools mentioned; and also by the own authors to the referred books and to the history subject. In theoretical and methodological terms, the starting point in the fieldwork , was the use of ethnography. Besides, the 173 students, teachers and authors answered the especific questionnaires. The development of the historical consciousness and the meanings attributed to the history with the use of RSE books, were analized based on the concepts of representation and historical awareness, according to Roger Chartier (1990) and Jörn Rüsen (2001) respectively. Finally, the Salesian pedagogical proposal evaluates the use of the textbooks as the teacher's main working instrument , searching for a determined school culture. However, the reasearch shows that the Salesian Schools , in spite of being guided to follow the same principles, create their own dynamiques. Even though the textbook is an important ally in the development of historical thought, it is the mediation of the teacher who will direct the process of understanding school history and the formation of historical consciousness.

Keywords: Textbooks. Teaching History. School Culture. Representation. Salesian School Network).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização do Marco Referencial do Projeto Pedagógico da RSE.....	37
Quadro 2: Distribuição das aulas de História no ensino médio das escolas envolvidas na pesquisa.....	39
Quadro 3: Organização dos conteúdos da coleção de História do ensino Médio da RSE	58

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Capa do volume 1	62
Imagem 2: Capa do volume 2	62
Imagem 3: Capa do volume 3.	63

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** - Para sua vida fora da escola, os conhecimentos adquiridos por meio do uso do livro didático são importantes? 70
- Gráfico 2**- Você lê o livro didático de História para:. 77
- Gráfico 3** - A leitura do livro didático de História despertou em você o interesse para saber mais sobre o passado?. 83
- Gráfico 4**- Para sua vida fora da escola, os conhecimentos adquiridos por meio do uso do livro didático são importantes? Dados da escola do Professor I. 86
- Gráfico 5**- Para sua vida fora da escola, os conhecimentos adquiridos por meio do uso do livro didático são importantes? Dados da escola do Professor II. 86
- Gráfico 6** - Você lê o livro didático de História para:. 999
- Gráfico 7**- Você lê o livro didático de História para:. Respostas dos alunos do Professor III. 101
- Gráfico 8** - Em relação à escrita do conteúdo no livro didático de História da Rede, você considera: 105
- Gráfico 9** - Por meio da leitura dos livros didáticos de História da Rede Salesiana de Escolas, você consegue estabelecer uma relação entre o passado, presente e futuro na sua vida prática fora da escola? 113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CISBRASIL	Conferência das Inspetorias dos Salesianos de Dom Bosco do Brasil
CIB	Conferência Interinspetorial do Brasil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESA	Escolas Salesianas da América
FMA	Filhas de Maria Auxiliadora
IBD	Instituto Brasileiro de Diversidade
LA	Livro do Aluno
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Manual do Professor
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RSE	Rede Salesiana de Escolas
SDB	Salesianos de Dom Bosco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO 1 - SITUANDO A CULTURA ESCOLAR DA REDE SALESIANA DE ESCOLAS (RSE).....	33
1.1 A RSE E SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	36
1.2 O LIVRO DIDÁTICO COMO CULTURA MATERIAL.....	43
1.3 CURRÍCULO E LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO DA RSE.....	49
1.3.1 Breve descrição da coleção.....	60
CAPÍTULO 2- REPRESENTAÇÕES SOBRE A COLEÇÃO DOS LIVROS DO ENSINO MÉDIO.....	68
2.1 NARRATIVAS E DIFERENTES LEITURAS DO LIVRO DIDÁTICO..	70
2.2 ENTRE O PRESCRITO E A APROPRIAÇÃO.....	76
CAPÍTULO 3-SENTIDOS DA HISTÓRIA APREENDIDA PELO LIVRO DIDÁTICO DA RSE.....	89
3.1 ENSINO DE HISTÓRIA E TEMPORALIDADE HISTÓRICA.....	89
3.2 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PARA A ORIENTAÇÃO NO TEMPO.....	110
3.3 REINVENTANDO OS SENTIDOS.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
FONTES.....	134
REFERÊNCIAS.....	135
ANEXOS.....	142

INTRODUÇÃO

A relação que se estabelece entre ensino de História no cotidiano escolar e a escrita da História no âmbito acadêmico vêm se estreitando na medida em que esse conhecimento histórico é veiculado por metodologias próprias e adequadas aos diferentes níveis de escolaridade. Em meio às metodologias, o livro didático ocupa lugar central. Assim, ao refletir sobre o ensino de História no cotidiano escolar, muitos questionamentos vão surgindo, tanto nos alunos quanto nos professores. Entre eles, os mais presentes são: “o que ensinar em História?”, “para que e como ensinar?”, “para que e como utilizar o livro didático?” “por que estudar o passado se é no presente que eu vivo?”. Diferentes compreensões sobre a História e ensino de História se somam a tantas outras inquietações e desafios que se estabelecem no interior das salas de aula, tanto na vida escolar do aluno quanto na vida profissional do professor.

Compreender a História e os estatutos de sua produção, assim como qualquer outra área de conhecimento, não é tarefa fácil. As indagações e significados sobre os conteúdos ensinados no espaço escolar parecem distantes e incapazes de encantar os jovens que são influenciados por um mundo moderno e por conhecimentos que constantemente são redefinidos e difundidos por meios tecnológicos que seduzem mais do que o ambiente escolar. Como lembra Silva (1999, p. 7), vive-se num mundo de paradoxos, ao mesmo tempo em que se está numa época em que nos tornamos capazes de alterar as noções de tempo e de espaço em que “novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades.”. Mas, ao mesmo tempo, vive-se num tempo em que as possibilidades de exploração e de dominação dos seres humanos aumentam, “em que um número cada vez maior de pessoas vêem, cada vez mais, diminuídas suas possibilidades de desenvolvimento, de extensão de suas virtualidades especificamente humanas”. (SILVA, 1999, p. 7).

Nesse sentido, a análise de elementos que historicamente caracterizam a disciplina de História incita a pensar como tais informações, que formam o cotidiano escolar, interferem e possibilitam um maior entendimento do processo de ensino e aprendizagem do ensino de História.

A pesquisa, intitulada “ O livro didático de história da Rede Salesiana de Escolas em SC: desafios na formação do pensamento histórico”, apresenta uma análise relacionada à disciplina de História do ensino médio das escolas que fazem parte da RSE de Santa Catarina. A análise abrange a formação da RSE sob o prisma da cultura escolar e seus desdobramentos na esfera do cotidiano escolar, assim como as apropriações e representações relacionadas à utilização do livro didático de História por alunos e professores da terceira série do ensino médio das escolas. O livro didático de História é o objeto central do trabalho com foco nas suas representações tanto por professores quanto por alunos.

A pesquisa envolveu diretamente 173 alunos da 3ª série do ensino médio e os professores das cinco escolas salesianas do estado de Santa Catarina: o Colégio Auxiliadora, em Campos Novos, em que 25 alunos fizeram parte da pesquisa; o Colégio Dom Bosco, de Rio do Sul, com 23 alunos pesquisados; o Instituto Maria Auxiliadora, também de Rio do Sul, com 31 alunos; o Colégio São Paulo, em Ascurra, com 31 alunos pesquisados e o Colégio Salesiano Itajaí, na cidade de Itajaí, com a participação de 63 alunos – inclusive o único colégio salesiano de SC com duas salas de terceira série do ensino médio, as demais possuem apenas uma sala. A coleta de dados aconteceu no segundo semestre de 2010, e os questionários foram aplicados diretamente pela pesquisadora, com o objetivo de acompanhar e observar os alunos pesquisados.

Ao longo da pesquisa, utilizam-se as categorias de representação e apropriação de acordo com Chartier (1990). Segundo Chartier (2002, p. 17), as representações, “embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinados pelos interesses de grupo que as forjam”. De acordo com o autor, a construção das identidades sociais seria o resultado de uma relação de força entre as representações impostas por aqueles que têm poder de classificar e de nomear e a definição, submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma (CHARTIER, 2002, p. 73). Chartier questiona como as práticas e as representações são construídas, propondo uma nova forma de abordagem, buscando abranger as representações como construções que os grupos fazem sobre suas práticas. O autor assevera que as referidas práticas não são possíveis de serem percebidas em sua integridade plena, pois elas somente existem como representações (CHARTIER, 1990).

No que concerne à noção de apropriação, Chartier remete-se ao conceito de Certeau (1994), definindo o consumo cultural como uma

operação de produção que, embora não fabrique nenhum objeto, assinala a sua presença a partir da maneira de utilizar os produtos impostos. As práticas de apropriação são o contraponto às operações (estratégias) que visam disciplinar e regular o consumo cultural. A apropriação, segundo o autor, aponta para uma “liberdade criadora” que possibilita uma negação da imposição total de sentidos do polo produtor visando a uma “história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem” (CHARTIER, 2002, p. 68). Ou seja, ao lhe atribuir uma intencionalidade de produção de sentidos, ainda que restrita, retirando o espectador de uma passividade e reconhecendo a apropriação como sendo a possibilidade de formas variadas de interpretação, o receptor ganha autonomia na elaboração de sentidos e apropriações. Segundo Chartier, (1990, p. 25), “tudo é recebido à maneira do recebedor”.

Consideram-se, além dos conceitos de representação e apropriação, os conceitos de Rüsen (2001b, p. 56-57) sobre a formação para a consciência histórica.

A consciência histórica é analisada como fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.

Rüsen destaca a importância da formação histórica como forma de orientação no tempo e, para isso, o livro didático pode ser uma importante ferramenta, pois, como ele mesmo diz, “o livro de história é o guia mais importante da aula de História” (RÜSEN, 2010, p. 112).

Ao direcionar a pesquisa para as representações e os usos do livro didático, considera-se a relevância das discussões que vem ocorrendo nas últimas décadas acerca dos seus usos e também de sua produção.

Ao concluir a graduação de História em 2000, as minhas inquietações sobre a educação e o ensino de História se ampliaram. Ao sair da universidade, aquilo que parecia certeza tornava-se incerteza, o que parecia simples tornava-se complexo: o que ensinar em História? Como ensinar História? Como contribuir para melhorar a qualidade de ensino na sala de aula? Questões que permeiam e direcionam minha

caminhada profissional até os dias de hoje e me impulsionaram a ingressar no Mestrado com a pesquisa relacionada ao ensino de História e ao uso do livro didático.

O curso de História¹, no qual eu ingressei em 1996 e concluí em 2000, contemplava tanto a licenciatura quanto o bacharelado. Inicialmente, dediquei-me diretamente às atividades docentes, mais especificamente à disciplina de História do ensino fundamental final e ensino médio da rede pública municipal da cidade de Rio do Sul (SC) e da rede pública estadual. Depois de 2003, minha trajetória em sala de aula ampliou-se para a rede particular de ensino, quando iniciei no Colégio Dom Bosco minhas atividades docentes no ensino fundamental final e ensino médio².

A partir desse momento, algumas escolhas e afinidades direcionaram minha vida profissional, principalmente, por me identificar com o Sistema Salesiano de Educação³. Dessa forma, acompanho diretamente o processo pedagógico da implantação e utilização dos livros didáticos de História da RSE e procuro aprofundar a discussão em torno do ensino de História assim como os seus usos na formação histórica dos alunos que concluem o ensino médio, utilizando como principal recurso metodológico o livro didático elaborado para as escolas salesianas do Brasil e por elas utilizado.

Desde a implantação desse livro didático, venho observando mais atentamente o desempenho escolar dos alunos na aula de História tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos de formação para a vida

1 O curso de Licenciatura e Bacharelado em História da UDESC foi oferecido na região do alto Vale (na cidade de Trombudo Central) no ano de 1996, sob o caráter semipresencial, cujas aulas presenciais aconteciam nas sextas-feiras à noite, aos sábados e nas férias de julho e janeiro.

2 O Colégio Dom Bosco, dos padres salesianos, foi iniciado em Rio do Sul em 1948, sob a direção do padre Ângelo Moser. Inicialmente o colégio salesiano de Rio do Sul desdobrou-se em atividades festivas, em cursos de comércio e também no atendimento interno de jovens para a vida religiosa (seminário). Porém, a educação voltada ao seminário durou dezesseis anos. O ensino básico continua a ser oferecido até os dias atuais. Até 1971, o Colégio Dom Bosco era exclusivamente dedicado à educação dos meninos; a educação das meninas estava sob a responsabilidade das Filhas de Maria Auxiliadora, instaladas na região desde 1928, com atuação educativa do Instituto Maria Auxiliadora. Atualmente, o Colégio Dom Bosco atende cerca de 500 alunos da educação básica e faz parte da RSE. O colégio está ligado aos princípios salesianos, ou seja, está integrado ao Sistema Preventivo de Educação.

3 O Sistema Salesiano de Educação é um projeto educativo baseado no Sistema Preventivo, isto é, desde quando iniciou o trabalho pastoral e educativo, o fundador da Congregação Salesiana, o padre Dom Bosco, acreditava que os jovens deveriam ser educados com base na prevenção e não na repressão. Para tanto, criou o Sistema Preventivo baseado em três pilares: no amor, na religião e na razão, formando assim um sistema considerado apropriado para educar e preparar para a vida em sociedade. (PAULA, 2008, p. 60-66)

pessoal na disciplina de História. Porém, direcionar a análise somente para o Colégio Dom Bosco pareceu-me restrito, principalmente, por ser a única professora de História nessa instituição e não poder compartilhar outras experiências e outros olhares sobre o livro didático e, em razão disso, a pesquisa estendeu-se para as demais escolas salesianas de SC.

Assumir a educação vem sendo um desafio constante na atual sociedade brasileira. Professores e alunos sentem-se impotentes diante de diversas situações que permeiam o cotidiano escolar, cada qual com seus limites e inquietações. Pensar na educação é pensar no coletivo, é analisar problemas que envolvem desde o cotidiano escolar até a elaboração de novas políticas públicas para uma melhor qualidade de ensino no Brasil. Dessa maneira, o ensino de História vem apresentando-se como uma proposta para contribuir na formação do entendimento da realidade social na qual os jovens estão inseridos compreendendo-se no tempo e no espaço em que vivem.

Em consequência disso, desde as últimas décadas do século XX, o ensino de História tem sido amplamente debatido, principalmente, no que se refere aos seus objetivos. Bittencourt (2008b, p. 121) destaca que “um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades”. Assim, as discussões e debates em torno da temática tornam-se relevantes na medida em que se considera a História não somente como uma disciplina que faz parte do currículo oficial, mas sim, uma disciplina que auxilia a compreender o tempo e o espaço no qual os alunos estão inseridos, oportunizando um diálogo entre o passado e o presente, atribuindo, dessa forma, significados práticos para as questões do cotidiano. Assim sendo, conceitos sobre o tempo tornam-se fundamentais na compreensão da História. Koselleck (2006), Hobsbawn (1998) e Bloch (2001) norteiam as discussões sobre o entendimento da temporalidade histórica, analisando como os alunos pesquisados estabelecem uma relação entre o presente, o passado e o futuro a partir da História, ou seja, dos conteúdos históricos contidos no livro didático.

Desde o século XIX, o livro didático tem sido o principal instrumento utilizado pelo professor. Bittencourt (2006) ressalta que os livros são utilizados nas mais variadas salas de aulas e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial expressa nos programas curriculares e o conhecimento a ser mediado pelo professor. Dessa maneira, o papel do professor torna-se fundamental na formação e análise crítica dos conteúdos e metodologias expressas no livro. A recepção e apropriação do conteúdo podem variar de acordo com a mediação e entendimento do professor.

O livro didático é considerado, pela RSE, o instrumento metodológico mais importante a ser utilizado pelos professores, sendo entendido como integrante do processo de ensino e aprendizagem na formação do pensamento histórico e como principal componente da cultura material escolar, objetivando concretizar a Proposta Pedagógica para as escolas da RSE de todo o Brasil.

É fundamental destacar que, desde a elaboração, produção e utilização do livro didático no cotidiano escolar, um conjunto de fatores devem ser considerados, como, por exemplo, a produção e circulação de ideias contidas no conteúdo a ser ensinado, bem como os usos e apropriações do livro em questão. A RSE, desde que iniciou a Proposta Pedagógica em 2002, concretizada em 2005, passou a implantar o livro didático não somente como apoio metodológico ao professor, mas sim, como principal instrumento de concretização da unidade pedagógica e metodológica do processo de ensino e aprendizagem em todas as escolas salesianas do Brasil.

A Projeto Pedagógico da RSE é considerado o documento norteador de todas as ações pedagógicas das escolas salesianas, difunde-se em todas as escolas do Brasil as diretrizes que regem o cotidiano das instituições escolares da Rede, assim como as diretrizes filosóficas da Congregação dos padres salesianos. De acordo com o Projeto Pedagógico da RSE, o documento “apresenta os princípios básicos, as metas e as orientações metodológicas da RSE” (RSE, Projeto Pedagógico, 2005, p. 7).

Nessa perspectiva, ao considerar a importância do livro didático no cotidiano escolar, Fonseca (2003, p. 56) destaca que “o livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos”. Conhecer o material didático utilizado em sala de aula torna-se fundamental no processo de formação do aluno, oportunizando, desse modo, um debate entre os diferentes sujeitos do cotidiano escolar: professor, aluno e livro didático.

O interesse pela discussão sobre a produção e utilização do livro didático no contexto escolar vem se destacando nas pesquisas e produção acadêmica relacionadas principalmente ao Ensino de História e à História da Educação. De acordo com os dados apresentados por Fonseca (2006, p. 30), entre a década de 1980 até 2002, foram identificados oitenta trabalhos relacionados ao ensino de História no Brasil. Entre as pesquisas destacam-se teses, dissertações e trabalhos apresentados em congressos. Dessa produção, 66% dos estudos concentram-se nos temas dos currículos e programas para o ensino de

História, das práticas escolares do ensino de História e do livro didático de História, sendo 40% dos citados estudos diretamente relacionados à análise dos livros didáticos .

Dentre as razões pelas quais vem ocorrendo esse aumento de pesquisas do Ensino de História, especificamente, sobre o livro didático, está “o interesse que os historiadores têm demonstrado atualmente por essa área.”(CHOPPIN, 2004, p. 551). O debate a respeito desse assunto, anteriormente negligenciada pelos historiadores, vem destacando-se gradativamente no meio acadêmico e se estendendo a congressos, eventos e encontros específicos sobre o ensino de História. Nesse sentido, os usos do livro didático estão diretamente inseridos na discussão envolvendo o cotidiano escolar.

Ao analisar o estado da arte sobre as temáticas abordadas relacionadas à análise de livros didáticos, percebe-se que as possibilidades são muitas. Conforme salienta Fonseca (2006), poucos estudos têm se destacado no que se refere ao livro didático utilizado em sala de aula; porém, aos poucos, surgem estudos mais consistentes relacionados ao assunto. Destacam-se aqui trabalhos mais recentes desenvolvidos por Rocha (2009a), Lima (2009), Gasparello (2009) e Munakata (2009).

Sendo assim, no que se relaciona aos questionamentos sobre o livro didático de História do ensino médio da RSE e ao conteúdo histórico nele contido, fazem-se as seguintes indagações: Quais as representações e usos do livro didático do ensino médio na RSE? Como os alunos percebem a História e estabelecem uma relação entre o passado e presente com base no livro didático da RSE? A seleção e organização dos conteúdos, assim como as atividades pedagógicas, oportunizam uma leitura do passado a partir do presente como forma de dar sentido à História? Tendo por fundamento o conteúdo histórico do livro didático, como os alunos compreendem a importância da História para a sua vida?

A coleção de História do ensino médio da RSE não é uma coleção escolhida pelo professor conforme ocorre com os livros didáticos avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Ela é implantada nas escolas da Rede em que o professor participa do processo de avaliação e não da escolha. Assim, o processo de aceitação do livro por parte dos professores, direção, coordenação pedagógica, alunos e pais é considerado fundamental, pela Rede, no processo de implantação da proposta pedagógica nas escolas salesianas.

Essa complexidade entre os sujeitos que formam o cotidiano escolar está envolvida com a importância que a educação vem adquirindo nos últimos anos, principalmente com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e ainda com os indicadores de aprovação no vestibular e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nessa perspectiva, evidencia-se na proposta da RSE a preocupação com a formação integral⁴ do aluno, além, da busca por indicadores de qualidade para manter os alunos nas referidas escolas.

Portanto, o livro didático do ensino médio da RSE, como objeto principal desta pesquisa, justifica-se por ser considerado pela Rede o mais importante componente da concretização da proposta pedagógica que atinge cerca de 73 mil alunos distribuídos em 114 escolas em diferentes estados no Brasil. A RSE, ao mesmo tempo em que prioriza uma educação voltada para a formação intelectual e para a formação cristã do aluno, procura conciliar a proposta pedagógica com a busca por indicadores que representam a qualidade de ensino das escolas brasileiras hoje, como, por exemplo, índices de aprovação em vestibular e resultados do desempenho no ENEM. Assim, o desafio de concretizar a implantação do livro didático, buscando a excelência e qualidade de ensino é uma busca constante por todos os envolvidos no projeto pedagógico.

A análise das representações e apropriações dos usos do livro didático, nesta pesquisa, é baseada na pesquisa qualitativa. Ou seja, uma pesquisa, que, segundo Martins (2006, p. 51), especialmente nas áreas das Ciências Humanas, se fundamenta pelas descrições. Para o autor, a pesquisa qualitativa fundamentada nas descrições, possibilita aos indivíduos ou grupos representarem para si mesmo e para o pesquisador suas formas e significados de entender e representar determinados objetos e situações.

Fonseca (1999) enfatiza que, para caracterizar uma pesquisa como etnográfica, o pesquisador deve ir do particular ao geral, para que assim crie um relato etnográfico. Dessa forma, com base em minha experiência no Colégio Dom Bosco, senti a necessidade de pesquisar

⁴ Entende-se por formação integral do aluno nas escolas salesianas um espaço educativo para aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a crer. De acordo com o marco referencial, a educação salesiana está a serviço da formação integral da pessoa. A missão da RSE é “fornecer razões de vida e esperança às novas gerações, mediante um saber e uma cultura elaborados criticamente, com base na concepção da pessoa e da vida inspirada nos valores evangélicos.” (RSE, Projeto Pedagógico, 2005, p. 9-10).

outras vozes, outros lugares que pudessem ampliar os horizontes da pesquisa.

A escolha pelos alunos da terceira série do ensino médio para contribuir na pesquisa e responder ao questionário (ANEXO A) justifica-se por ser a última etapa de implantação do livro didático, pois a maioria deles já utilizava o livro desde o início do Projeto Pedagógico da RSE⁵.

Também responderam aos questionários aplicados (Anexo B) os autores dos livros didáticos: Ronilde Rocha Machado⁶, Paulo Storace Rota⁷ e Cândido Domingues Grangeiro⁸, e os quatro professores⁹ de

⁵ De acordo com a coleta de dados dos 173 alunos pesquisados, 133 estudavam na escola há mais de três anos, 26 estudavam há dois anos e 14, um ano.

⁶ Graduada em História pela USP e especialista em História do Brasil pela PUC/ SP. Distanciou-se da vida acadêmica, porém sempre fez parte de grupos de estudos independentes, inclusive com a participação de Helenice Ciampi, Conceição Cabrini, Daisy Fujiwara, Marise Vilela e Célia Gagliardi. Além de escrever livros didáticos e materiais alternativos para projetos, possui experiência como professora do ensino fundamental e médio e na formação de professores do magistério em São Paulo. Atualmente é aposentada, autora de material didático e atua na formação continuada. Graduado em História pela PUC/SP; Pós-Graduado em Antropologia Social pela USP e Administração Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Veiga de Almeida. É autor de outros títulos de História e também de área afim, Geografia. Tem escrito material didático há mais de dez anos (desde meados da década de 1990). Os últimos publicados foram um de História, para F1, 4º e 5º anos História Regional do Piauí, que recebeu menção honrosa de trabalho com diversidade pelo Instituto Brasileiro de Diversidade (IBD), organismo da sociedade civil, e outro de Geografia do Piauí, também para F1- 4º e 5º anos. Possui experiência no ensino fundamental e médio, gestão e formação de professores.

⁷ Graduado em História pela PUC/SP; Pós-Graduado em Antropologia Social pela USP e Administração Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Veiga de Almeida. É autor de outros títulos de História e também de área afim, Geografia. Tem escrito material didático há mais de dez anos (desde meados da década de 1990). Os últimos publicados foram um de História, para F1, 4º e 5º anos História Regional do Piauí, que recebeu menção honrosa de trabalho com diversidade pelo Instituto Brasileiro de Diversidade (IBD) organismo da sociedade civil e outro de Geografia do Piauí, também para F1- 4º e 5º anos. Possui experiência no ensino fundamental e médio, gestão e formação de professores.

⁸ Bacharel em História pela FFLCH/USP. Mestre em História Social pela Unicamp. É proprietário da empresa Palavras Projetos Editoriais desde 2002. A empresa desenvolve trabalhos de coordenação editorial, edição de texto, elaboração de projetos, redação de originais, acompanhamento de produção para diversas editoras, como Atica, FTD, Moderna, Scipione, Saraiva, Escala Educacional e Positivo. Entre os trabalhos, destacam-se a elaboração de projetos que resultaram nas coleções Por dentro da História (ensino fundamental II e médio / Escala Educacional); Aroeira (ensino fundamental I / Escala Educacional); O mundo em movimento (ensino fundamental I / Positivo); História (ensino médio / RSE). Foi realizada ainda a redação de diversos volumes para as coleções Buriti, Pitanguiá e Araribá (Moderna), além da edição de texto, pareceres e assessorias para projetos editoriais. Possui experiência como professor do ensino fundamental, médio e universitário e atividades relacionadas à produção de material didático e de apoio ao professor.

⁹ Apesar de serem cinco escolas pesquisadas, são somente quatro professores entrevistados, visto que nesse momento não me coloco como professora e sim como pesquisadora.

História das escolas salesianas já referidas. Os professores que responderam ao questionário da pesquisa (Anexo C) serão identificados como Professor I, Professor II, Professor III e Professor IV, não obedecendo necessariamente à respectiva ordem das escolas citadas a fim de manter o anonimato. Salienta-se aqui que, no total, são cinco professores de História, porém, eu como pesquisadora não respondi ao questionário. Entretanto, ao longo da pesquisa, foram considerados elementos da minha prática pedagógica. A coleta de dados dos quatro professores foi realizada através do *email* geaneks@hotmail.com.

Em relação aos quatro professores envolvidos na pesquisa, todos possuem entre 25 e 35 anos de idade. Eles não acompanharam o início do processo de implantação do livro didático, mas, estão há três anos trabalhando nas referidas escolas. Três são Mestres; um deles está cursando o doutorado; um é especialista e um é graduando em fase de finalização do mestrado¹⁰.

Em relação aos alunos, alguns possuem bolsas de estudos¹¹. A maioria deles possuem uma renda familiar estável. As famílias dos alunos, na sua maioria, são profissionais das áreas liberais e do setor público (professores, bancários, advogados, médicos, comerciantes). Os alunos em grande parte, conforme constatado na pesquisa, estudam há mais de três anos na escola, ou seja, apresentam características de fidelização com a escola.

As cinco escolas envolvidas na pesquisa são situadas em diferentes cidades, com exceção do Instituto Maria Auxiliadora e Colégio Dom Bosco que se situam em Rio do Sul. As demais escolas concentram-se em outras áreas distantes uma da outra. Importante destacar que somente o Salesiano de Itajaí é situado no litoral, os demais ficam no interior do Estado; diferenciando-se, assim, por aspectos culturais, inclusive diferenças muito evidenciadas durante as pesquisas

¹⁰ Refere-se aqui à pesquisadora Geane Kantovitz, completando assim cinco professores envolvidos na pesquisa.

¹¹ As Bolsas de Estudos atualmente são regulamentadas pela Lei 12.101/2009. Os Colégios, como Entidade Beneficente de Assistência Social, sem fins lucrativos, beneficiária da isenção/imunidade a impostos/tributos, têm a obrigatoriedade de ofertar em gratuidade de atendimento na área de sua principal atividade (educação) 20% da receita efetivamente recebida anualmente. Assim, entende-se que a gratuidade seria a contrapartida da entidade perante os impostos “não pagos”. Logo, pode-se de maneira simplista supor que os impostos pagam os estudos daqueles que necessitam do auxílio/benefício. A Bolsa de Estudos é um direito daquele que dela necessita, não é concessão de caridade, e o aluno bolsista goza de igualdade de direitos e deveres entre o corpo discente escolar (informações recebidas pela Assistente Social do Colégio Dom Bosco de Rio do Sul, Claudia Fronza da Silva, por meio do *email* geaneks@hotmail.com).

nas escolas. Os comportamentos e hábitos dos alunos dos colégios do interior são bem caracterizados pelas culturas alemãs e italianas; já os do litoral com uma cultura mais diversificada, mas que predomina a portuguesa, que é o caso de Itajaí. Inclusive, essas especificidades culturais podem ser observadas também na arquitetura e em algumas regras específicas que foram possíveis de serem notadas na visita, como, por exemplo, o uso do uniforme. Apenas os alunos do litoral, do colégio Salesiano de Itajaí, têm maior liberdade em relação ao uso do uniforme, sendo obrigatória somente a camiseta identificada com o nome do colégio. Nas demais escolas: Colégio Dom Bosco, Instituto Maria Auxiliadora, Colégio São Paulo e Colégio Auxiliadora, todos os alunos estavam totalmente uniformizados. Em relação à arquitetura das escolas, todas são semelhantes por apresentarem características comuns entre as escolas salesianas: características greco-romanas. Porém, o colégio Salesiano Itajaí, que, apesar de conservar traços da arquitetura europeia, apresenta uma estrutura nova, ampliada, com uma arquitetura moderna, contendo traços contemporâneos, assim como, o Instituto Maria Auxiliadora que igualmente apresenta traços mais modernos em razão de um reforma recente na escola.

Nessas escolas, foi realizada uma visita e feita uma conversa informal com os professores de História, aplicado o questionário aos alunos e observadas as suas atitudes, gestos e comentários durante a apresentação da pesquisa em andamento. Todos os alunos e professores foram prestativos e demonstraram interesse em participar da pesquisa. Apenas a direção de uma das escolas solicitou uma reunião formal para detalhar a pesquisa e o seu objetivo.

Na observação sobre os usos do livro didático e nas conversas informais com os professores, o foco foi direcionado para a utilização do livro didático, a quantidade de horas semanais de História e as representações dos professores sobre o livro didático. Diante do exposto, o trabalho está organizado em três capítulos.

O Capítulo 1, “Situando a cultura escolar da Rede Salesiana de Escolas (RSE)”, apresenta um breve histórico sobre a formação da RSE no Brasil, considerando aspectos da cultura escolar. Também é abordada a organização curricular dos conteúdos do livro didático da RSE, assim como algumas discussões sobre o currículo de História na perspectiva das correntes historiográficas. Por fim, o capítulo faz uma descrição do Livro do Aluno (LA) e do Manual do Professor (MP)¹². Destacam-se a

¹² O professor de História da disciplina em foco recebe um livro diferenciado do LA, pois o MP está anexado no fim da obra.

forma, a estrutura e a organização metodológica da obra, enfatizando a importância da análise de documentos e da leitura na disciplina de História.

O Capítulo 2, “Representações sobre a coleção dos livros do ensino médio”, analisa os dados coletados. Nesse capítulo, verifica-se como os professores e os alunos que utilizam o livro didático o representam e como se apropriam, tanto do conteúdo histórico quanto das práticas pedagógicas relacionadas ao livro didático, destacando assim os seus usos e restrições no cotidiano escolar.

No Capítulo 3, “Sentidos da História aprendida pelo livro didático”, analisa-se como os alunos compreendem a História pela leitura do livro didático e como estabelecem uma relação da disciplina de História com a vida. Ou seja, como os alunos se orientam no tempo pela disciplina de História. Nesse capítulo, aborda-se principalmente a importância da disciplina de História para os alunos da terceira série do ensino médio da RSE para a formação do pensamento histórico. Busca-se entender como eles relacionam a História veiculada no livro didático com a sua vida.

Para direcionar tanto o Capítulo 1 quanto o Capítulo 2, além da análise das respostas objetivas dos alunos, as respostas discursivas deles foram o principal foco. A pergunta que instigou e intrigou os alunos durante a pesquisa foi: “Para a sua vida fora da escola, os conhecimentos adquiridos, por meio do uso do livro didático, são importantes?”

Enfim, tendo o livro didático de História do ensino médio da RSE como eixo norteador, procura-se articular uma discussão envolvendo o material didático como principal objeto da cultura material e cultura escolar utilizado na sala de aula, analisando as representações e os usos do livro didático.

CAPÍTULO 1

SITUANDO A CULTURA ESCOLAR DA REDE SALESIANA DE ESCOLAS (RSE)

Compreender o processo educacional sob o prisma da cultura escolar é considerar aspectos que fazem parte do cotidiano escolar, entre eles os objetos materiais, as práticas educativas e os dispositivos¹³ de inculcação de valores culturais e sociais.

Num movimento de “rompimento” com a historiografia tradicional¹⁴, novas fontes teóricas e metodológicas oportunizam aos historiadores novos questionamentos sobre a História da Educação. Novos objetos de estudo influenciam e estimulam pesquisadores a ampliarem as discussões sobre a História da Educação e conseqüentemente sobre o Ensino de História, contribuindo, portanto, para um entendimento das instituições escolares como produtoras e reprodutoras de culturas e saberes. De acordo com Viñao Frago e Escolano (1998, p. 14), um olhar diferenciado foi lançado sobre os objetos de pesquisa, como “autobiografias e diários, os relatórios de visitas de inspeção, as descrições do edifício, das salas de aula, ou da vida escolar em geral, as memórias de arquitetos, fotografias e plantas, cadernos e diários de classe, exames, mobiliários”.

Para compreender a escola como espaço de apropriação de conhecimento e valores, faz-se necessário o entendimento de alguns conceitos de cultura escolar. Assim, Julia (2001, p. 10) define cultura escolar como

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e conduta a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e

¹³ Entende-se por dispositivos de acordo com a compreensão de Foucault, o qual destaca que a escolarização é o dispositivo em que se estabelece diante de elementos heterogêneos que envolvem os discursos, o espaço escolar, as ideias, o currículo, os materiais escolares, os procedimentos administrativos, etc. Para Foucault, a natureza entre as relações entre os elementos da escolarização está no âmbito das relações de poder e é de caráter estratégico, confirmando-as como produtos e produtores de saber (VEIGA, 2002, p. 91)

¹⁴ De acordo com Burke, a historiografia tradicional pode ser resumida em seis pontos: (1) A História diz respeito essencialmente à política. (2) A História como uma narrativa de acontecimentos. (3) Oferece uma visão de cima, centrada em grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. (4) Uma História baseada em documentos. (5) Falha na avaliação da variedade de questionamentos dos historiadores. (6) A História é objetiva (BURKE, 1992, p. 10-15)

práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Para Julia (2001, p. 10-11), estudar a cultura escolar é estudar os processos de práticas escolares, ou seja, práticas que possibilitam a transmissão de conhecimentos e a imposição de valores e condutas destinados à escola. Ainda, de acordo com o autor, para analisar a cultura escolar, é necessário analisar o conjunto de normas e práticas definidoras dos conhecimentos que determinado grupo social deseja que fosse ensinado, e os valores e comportamentos a serem seguidos.

Julia aborda a cultura escolar de forma ampla, considerando as práticas e conteúdos como um movimento que a cada espaço e em cada período histórico atende à especificidades próprias de instituições com interações sociais próprias e culturas diversificadas. A cultura escolar, para ele, evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo um lugar de "inculcação de comportamentos e de *habitus*." (JULIA, 2001, p. 14).

Considerando as especificidades e entendimentos da cultura escolar, Forquin (1993) também auxilia na compreensão do seu conceito, acrescentando, ainda, como componente do cotidiano escolar, a cultura da escola. Assim, o autor define cultura escolar como: “o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, ‘normatizados’, sob efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Com base no conceito de Forquin, pode-se inferir que a cultura escolar, muito mais que na sua amplitude, é inserida no contexto escolar por intermédio de práticas cotidianas e dos conteúdos transmitidos em sala de aula previamente organizados.

Em relação à cultura da escola, o autor destaca que, “a escola é também ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Dessa maneira, tratando-se da necessidade de perceber as instituições escolares como mundo social, portadoras de individualidades e de culturas particulares, Forquin considera a dimensão cultural como um dos estruturantes da educação escolar e um mecanismo para a compreensão das relações que acontecem no

cotidiano escolar, quer dizer, como se expressam as diferentes dimensões culturais no dia a dia das escolas.

Para Vinão Frago (2000, p. 100), cultura escolar é compreendida como um conjunto de

modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas- no recinto escolar e no mundo acadêmico- e integrar-se à vida cotidiana das mesmas. [...] Modos de fazer e de pensar- mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações- amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico educativo e fazer frente tanto as mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos, e em especial, dos reformadores, gestores e inspetores.

Desse modo, concebendo a formação da RSE e suas normativas como integrante do processo de formação de uma instituição educacional voltada aos processos pedagógicos e religiosos (considerando aqui a inculcação de valores religiosos católicos), entende-se a RSE como integrante de uma proposta educativa inserida num processo de cultura escolar específica das escolas salesianas do Brasil. Nas últimas décadas, nas escolas salesianas do Brasil, houve um processo de transição. Desde o ano 2002, elas articulam um novo projeto pedagógico e, ao mesmo tempo, preservam os princípios e a filosofia inculcada desde a formação da Congregação Salesiana no século XIX, em Turim (Itália)¹⁵.

¹⁵ Em 1859, juntamente com o apoio do padre Miguel Rua, o primeiro sucessor de Dom Bosco, mais três padres diocesanos e aconselhados pelo ministro Rattazzi fundaram a Sociedade de São Francisco de Sales, ou seja, nasceu oficialmente a Ordem dos Salesianos. Dom Bosco nasceu em Turim capital de Piemonte, no ano de 1815. Morreu em 1888 e, em 1934, foi proclamado santo pelo Papa Pio XI. Conhecido também como mestre da juventude, dedicou a sua vida aos jovens pobres marginalizados da Itália. Quando morreu, sua obra já estava espalhada em seis países, e as casas da Congregação somavam 64 contando com 768 adeptos. (PAULA, 2008, p. 25- 26).

1.1 A RSE E SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA

O estudo das instituições escolares está inserido numa análise contundente dos espaços sociais destinados ao processo de ensino e aprendizagem, vale dizer, por meio da compreensão da vivência escolar, de suas normas e valores inculcados, é possível compreender a cultura escolar em vigor em determinados espaços e instituições escolares. Segundo Gatti Júnior (2002, p. 20),

a história das instituições educacionais almeja dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundando destes espaços sociais destinados aos processos de ensino e de aprendizagem, por meio da busca da apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela se tenha transformado no decorrer dos tempos.

Assim, levando-se em conta que “a cultura escolar é efetivamente uma cultura conforme, e seria necessário definir, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível” (JULIA, 2001, p. 32), as escolas salesianas do Brasil empenham-se em elaborar uma proposta educativa unificada para que todas as instituições do país ligadas à Congregação possam ser normatizadas e inseridas numa cultura escolar padronizada conforme os princípios pedagógicos do Sistema Salesiano de Educação.

De acordo com Bisewski (2008), a RSE, no Brasil, nasceu a partir de um processo feito pelas Escolas Salesianas na América (ESA), em que foram iniciadas e analisadas as ideias do trabalho em rede, a partir de 1994. O primeiro encontro entre as escolas salesianas da América foi realizado em 1994, na cidade de Cumbayá (Cumbaya I), Equador. Em 2001, no mesmo país, foi realizado o segundo encontro entre as Escolas Salesianas na América (Cumbaya II). É a partir do segundo encontro que os Salesianos de Dom Bosco e as Filhas de Maria Auxiliadora, aqui no Brasil, iniciaram o processo de uma ação integrada como Rede Educativa e, a partir de 2002, os superiores responsáveis pelos

Salesianos de Dom Bosco (SDB), por meio da Conferência das Inspetorias dos Salesianos de Dom Bosco do Brasil (CISBRASIL), e pelas Filhas de Maria Auxiliadora (FMA), por intermédio da Conferência Interinspetorial do Brasil (CIB), nomearam uma Direção da RSE, ou seja, surgiu oficialmente a Rede Salesiana de Escolas.

Com a integração das escolas salesianas à Rede, surgem os direcionamentos para uma proposta educativa baseada nos princípios de Dom Bosco, estabelecendo como princípio norteador, para garantir a unidade e os interesses pedagógicos e religiosos da Congregação, o Marco Referencial do Projeto Pedagógico da RSE, finalizado e implantado no Brasil em 2005 (Quadro 1). Assim, organiza-se o Marco Referencial do Projeto Pedagógico:

Quadro 1: Organização do Marco Referencial do Projeto Pedagógico da RSE.

Projeto Pedagógico – Marco Referencial	
Apresentação	
Introdução	
Marco situacional – a Escola Salesiana	
Marco doutrinal – Projeto de pessoa e de sociedade	<ul style="list-style-type: none"> a- Perfil do educando b- Crenças e valores c- Educação integral d- Formação em valores e atitudes
Marco operativo	<ul style="list-style-type: none"> a- Princípios gerais b- Princípios orientadores do processo de ensino – aprendizagem c- Concepção curricular d- Organização dos conteúdos e- Tempos e espaços
A RSE a serviço da educação	<ul style="list-style-type: none"> a- Formação dos educadores b- Formação dos educadores c- Apoio aos pais
Avaliação permanente	
Bibliografia	

Fonte: Projeto Pedagógico, RSE, 2005, p. 3.

Em suas trinta páginas, o que predomina na Proposta Pedagógica são as diretrizes gerais da educação salesiana e de como deve ser conduzido o processo de concretização da proposta educativa em todas as escolas associadas à Rede. Percebe-se no documento a preocupação com a uniformização do âmbito escolar na parte destinada à concepção curricular:

O professor deve atuar com base num projeto coerente e coletivamente elaborado, evitando-se, assim, que estilos individuais acabem por determinar o funcionamento das escolas, especialmente quando experiências de trabalho integrado e cooperativo inexistem na realidade que se deseja modificar. (RSE, Projeto Pedagógico, 2005, p. 18).

Apesar de a proposta pedagógica da Rede estabelecer as diretrizes gerais de funcionamento e direcionamentos normativos, o que se observa nas cinco escolas de Santa Catarina são as adaptações individuais de cada uma delas. Embora façam parte da Rede e sigam o Marco Referencial, as escolas se adaptam de acordo com suas especificidades. Um exemplo disso é a organização bimestral ou trimestral de cada instituição. Das escolas salesianas de Santa Catarina, uma delas estrutura-se bimestralmente, as demais utilizam o trimestre conforme orientação geral da Proposta Pedagógica. Também se verifica uma autonomia na organização da grade curricular, em especial da disciplina de História. Nas cinco escolas, o número de aulas semanais de História varia de uma a três aulas em cada série, embora a proposta da Rede e do livro didático seja de, no mínimo, duas aulas semanais, como podemos observa-se no Quadro 2:

Quadro 2: Distribuição das aulas de História no ensino médio das escolas envolvidas na pesquisa.

Escola Salesiana	Quantidade de aulas na 1ª série	Quantidade de aulas na 2ª série	Quantidade de aulas na 3ª série
Colégio Dom Bosco	2 aulas	2 aulas	1 aula
Instituto Maria Auxiliadora	2 aulas	2 aulas	2 aulas
Colégio Salesiano Itajaí	2 aulas	2 aulas	3 aulas
Colégio Auxiliadora	2 aulas	2 aulas	2 aulas
Colégio São Paulo	2 aulas	2 aulas	2 aulas

Fonte: Levantamento de dados realizado nas escolas salesianas de SC pela pesquisadora.

Desse modo, percebe-se que a diversidade pode ser estabelecida no interior das instituições, desde que as diretrizes gerais sejam seguidas e obedecidas de acordo com o Marco Referencial da RSE, ou seja, a diversidade pode ser tolerada no interior da instituição, contanto que as diretrizes gerais sejam aceitas e seguidas.

De acordo com Julia (2001), “não existe na história da educação estudo mais tradicional que o das normas que regem as escolas ou os colégios, pois nós atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades.” (JULIA, 2001, p. 19). Ainda para o autor, é importante destacar dois pontos em relação à análise das normas e das finalidades que regem a escola. Um dos pontos centrais é que “os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas” (JULIA, 2001, p. 19). Nesse sentido, pode-se inferir uma relação entre as normas impostas pela Proposta Pedagógica da RSE (que pode ser considerado nessa perspectiva como um texto normativo) e as práticas escolares em seu cotidiano. Conforme Julia (2011, p. Normas e práticas não podem ser analisadas em se levar em

conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

O segundo ponto destacado por Julia (2001, p. 19) no que se refere à análise das normas e das finalidades que regem a escola, é de que “mais que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola”. O autor ainda prossegue destacando que “temos sempre a tendência, ao lermos textos normativos ou projetos pedagógicos, de destacar a tentação ‘totalitária’, ou ao menos englobante de todo o ser da criança, que os caracteriza”. (JULIA, 2001, p. 19). Além disso, acrescenta que “no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas” (JULIA, 2001, p. 23).

A Proposta Pedagógica da RSE, ao ser pensada e elaborada, também passou por resistências¹⁶ e por um constante processo de adaptação e readaptação das escolas da Rede. A RSE, ao propor novas diretrizes para a educação nas escolas salesianas do Brasil, manteve muitas das tradições cristãs que fundamentam a filosofia da Congregação, inclusive os princípios do Sistema Salesiano de Educação. Porém, novas perspectivas e adequações deram-se no cotidiano escolar, incluindo a produção e implantação de livro didático próprio para todas as escolas salesianas do país.

Os livros didáticos são considerados, pela Rede, importante componente para a efetivação da Proposta Pedagógica no Brasil. O fragmento, a seguir, explicita a importância dessa proposta:

O material didático da RSE assume em todos os sentidos um papel fundamental nesse Projeto, por se tratar de um dos instrumentos principais para sua implantação, além de suscitar a formação continuada dos professores e de garantir apropriação dos conhecimentos pelo aluno. A preocupação com os princípios aqui explicitados

¹⁶ Refere-se aqui às resistências por parte dos professores e dos alunos, fato este que pôde ser diagnosticado nas respostas dos entrevistados.

perpassa tudo o que é produzido para o professor e o aluno, de tal forma que o material didático torna visível, concretiza e confere unidade a este Marco Referencial. (Projeto Pedagógico, RSE, 2005, p. 25).

Nessa linha de pensamento, a produção de livro didático está diretamente inserida no processo de ensino e aprendizagem do cotidiano escolar. Em relação à disciplina de História, o livro didático passa a ser o norteador do currículo escolar, isto é, ele direciona os conhecimentos a serem ensinados em sala de aula. Portanto, o uso do livro didático pode ser considerado um importante aliado na prática pedagógica ou, contraditoriamente, um reproduzidor de conteúdos e transmissor de conhecimentos predeterminados e concebidos por determinados grupos da sociedade.

Relativamente a essa discussão, Bittencourt destaca que

o livro didático independentemente da condição do professor, no transcorrer do século XIX, transformou-se em uma ferramenta de trabalho indispensável na sala de aula. Nos anos seguintes, o aperfeiçoamento técnico na fabricação do livro e a possibilidade de ser consumido por um número cada vez maior de alunos aliados à continuidade de uma precária formação do corpo docente fizeram do livro didático um dos símbolos da cultura escolar, um depositário privilegiado do saber a ser ensinado. (BITENCOURT, 2008a, p. 190).

Considerando o ensino de História e a produção de livro didático da RSE, primeiramente é necessário compreender o processo pelo qual a proposta pedagógica salesiana foi pensada e inserida nas escolas da Rede. Assim, em 2003 foi formada uma equipe pedagógica composta pela Conferência das Inspetorias das Filhas de Maria Auxiliadora do Brasil (CIB) e pela Conferência das Inspetorias dos Salesianos de Dom Bosco do Brasil (CISBRASIL), sob a orientação do grupo Mathema¹⁷, de São Paulo. O grupo Mathema, coordenado pelas professoras doutoras

¹⁷ “O propósito do grupo MATHEMA é pesquisar e experienciar novos métodos de ensino e aprendizagem, assessorando e acompanhando escolas, órgãos públicos e organizações não governamentais voltadas para a educação, formando professores, provendo publicações, materiais e recursos pedagógicos que contribuam para o processo educativo e a melhoria do ensino público e privado”. Fonte: <http://www.mathema.com.br/>. Acesso em: 21 abr. de 2010.

Kátia Cristina Stocco Smole e Maria Ignez de Souza Vieira Diniz (também coordenadoras da equipe pedagógica da RSE), é responsável pela elaboração do livro didático, assessoria pedagógica e acompanhamento da divulgação dos livros a todas as escolas vinculadas ao Projeto Pedagógico da Rede. A professora Kátia Cristina Stocco Smole define a integração entre o grupo Mathema e a Rede Salesiana da seguinte forma:

O grupo Mathema foi chamado em 2001 para assessorar o projeto da Rede na elaboração das diretrizes pedagógicas, na seleção e coordenação dos trabalhos dos autores, na organização da linha mestra dos livros didáticos, sua elaboração, articulação e também, para a implantação do projeto pedagógico nas escolas. Coube a equipe também elaborar as primeiras ações de formação continuada para educadores da Rede.¹⁸

Nessa trajetória, em 2005, as escolas da RSE recebem os primeiros livros didáticos e gradativamente passam a ser implantados em todas as escolas do Brasil.

Segundo a equipe pedagógica da RSE, os autores do livro didático foram selecionados pela equipe do grupo Mathema, os quais são profissionais das áreas específicas e são escolhidos de acordo com a sua especialização e suas afinidades com os princípios pedagógicos e educacionais do Sistema Preventivo Salesiano. O desafio proposto aos autores dos livros didáticos é que façam um trabalho em parceria com os docentes das escolas da Rede. Assim, desde 2005, com o início da implantação dos livros didáticos, os professores, coordenadores pedagógicos e autores dos livros reúnem-se anualmente em seus polos¹⁹ para discutirem o andamento e as possibilidades de melhoria e de revisão do material.

Quanto à elaboração e à seleção de conteúdos, o livro didático utilizado no ensino fundamental e médio foi programado para durar quatro anos (2004- 2007), sendo implantado gradativamente e sob a supervisão direta das equipes pedagógica e editorial, além de ser

18 Mensagem recebida de Kátia Cristina Stocco Smole via mensagem eletrônica no email geaneks@hotmail.com em 25/jul./2010.

19 As escolas da RSE são divididas em polos; sendo no total seis: Manaus, Recife, Campo Grande, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. As cinco escolas pesquisadas nesta dissertação fazem parte do polo de Porto Alegre; no total o polo atende a onze escolas distribuídas no estado do Paraná e Porto Alegre.

avaliado por um grupo de professores de diferentes universidades do Brasil. Além desse grupo, os professores e alunos avaliam anualmente os livros didáticos por meio de formulário próprio enviado para as escolas salesianas (Anexos E e F, respectivamente). Os livros da Rede não passam pela avaliação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)²⁰. Segundo entrevista cedida pela equipe pedagógica da Rede, os livros não passam pela avaliação do PNLD por serem livros não reutilizáveis, pois as atividades pedagógicas são elaboradas e devem ser realizadas no próprio livro, além de ser um material exclusivo para alunos e professores das escolas salesianas do país.

Delimitadas as diretrizes para a elaboração, produção e utilização dos livros didáticos, a coleção de História do ensino médio está sendo utilizada por alunos e professores, desde o ano de 2005, em todas as escolas salesianas do Brasil.

1.2 O LIVRO DIDÁTICO COMO CULTURA MATERIAL

Compreendido como o instrumento metodológico mais utilizado nas escolas salesianas, o livro didático de História é entendido como um conjunto de saberes que oficialmente deve ser transmitido aos alunos pela mediação do professor. Assim, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem e na formação do pensamento histórico do aluno. Para Bittencourt (2006, p. 72),

o livro didático é também um depositário de conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular.

Portanto, o livro didático é entendido na sua complexidade. É percebido como “parte da história cultural da nossa civilização e como

20 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses quase setenta anos, o programa se aperfeiçoou e teve diferentes nomes e formas de execução. O PNLD é voltado para a educação básica pública, incluindo as classes de alfabetização infantil.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&Itemid=668. Acesso em: 11 de jan. de 2011.

objeto que deve ser usado numa situação de ensino e aprendizagem e, nessa relação, há vários sujeitos: os autores, editor, trabalhadores, e, sobretudo professores e alunos”. (OLIVEIRA, 2009, p. 81).

Nessa mesma perspectiva, Gatti Júnior (2004, p. 35) contribui na discussão argumentando que

o livro didático foi seguidamente utilizado nas sociedades com educação escolarizada institucionalizada, o que assinala sua permanência desde há muito na cultura escolar. Na Europa, antes da sua existência, os estudantes universitários produziram seus próprios cadernos de textos. Os livros eram poucos e normalmente escritos à mão. Com o advento da imprensa isso mudou e os livros foram os primeiros produtos em série. A prática do ditado remonta a essa época, pois era a forma mais barata de acesso aos textos escolares. Não se pode estranhar que essa prática tenha durado tanto tempo, pois os livros, durante muito tempo, foram mercadorias de acesso restrito às classes mais abastadas. Em países como o Brasil, em alguns casos ainda os são.

A utilização de material didático impresso tem o seu início na Europa, num processo de transição medieval para a modernidade; porém, aos poucos, torna-se eficaz como formador de identidades nacionais e como principal instrumento de transmissão do conhecimento científico. Somente no século XVII e XVIII, com o advento do pensamento Iluminista, é que o livro didático se consolida como importante instrumento metodológico para a “transmissão” de conteúdos.

Dessa forma, pode-se inferir a influência da cultura europeia (do pensamento eurocêntrico) na escrita/produção de livros didáticos, inclusive estendendo-se nas escolas brasileiras até o início do século XX. Segundo Gatti Junior (2004, p. 36), “no Brasil, até a década de 1920, a maior parte dos livros didáticos era de autores estrangeiros, editados e impressos no exterior, especialmente na França e Portugal”. Nesse sentido, Caimi (2002, p. 37) destaca que dois fatores contribuíram para a escrita de manuais escolares no Brasil, a partir da década de 1930, com a Reforma Francisco Campos²¹:

²¹ “A Reforma Francisco Campos, de 1931, promoveu a centralização do recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública e definiu programas e instruções sobre métodos de

O encarecimento do livro estrangeiro, provocado pela crise de 1929, e o desenvolvimento de uma política educacional consistente, implantada por Francisco Campos, então ministro da Educação e Saúde Pública – Mesp - do governo Vargas

Ainda, de acordo com Caimi (2002), a política populista de Vargas passou a incorporar um elemento de especial relevância nesse momento: a formação de uma identidade nacional por meio de programas de padronização de programas e metodologias nas escolas. Mais tarde, a Reforma Gustavo Capanema, de 1942, “restabeleceu a História do Brasil como disciplina autônoma contribuindo para fortalecer a formação moral e patriótica” (FONSECA, 2006, p. 53).

Fonseca (2006) destaca que, a partir dessas mudanças de direção na disciplina de História voltadas para uma produção histórica nacionalista e não mais na produção europeia, ficam claros os princípios norteadores da História nas escolas brasileiras, bem como as concepções de História que o sustentavam. Assim sendo, a História estava centrada nos grandes acontecimentos e direcionada para o sentimento de civismo, aos direitos e aos deveres da sociedade brasileira em sua diversidade social e cultural.

Magalhães (2003, p. 170) ressalta que somente a partir de 1934, com a criação dos primeiros cursos universitários voltados para a formação do professor secundário, a disciplina de História começa a ser discutida por cientistas estrangeiros aqui no Brasil, como foi o caso de Fernand Braudel. Porém, essa discussão toma um novo curso com a militarização do país de 1964 a 1985.

Com a Ditadura Militar no Brasil, algumas das características já presentes no ensino de História na escola fundamental e média do país foram aprofundadas. Fonseca (2006, p. 56) destaca que,

após 1964 o ensino de História aprofundou essa concepção, combinada com medidas de restrições

ensino. Isso retirava das escolas a autonomia para a elaboração dos programas, que passavam a ser de competência exclusiva do Ministério. Essa centralização significava, na prática, a unificação de conteúdos e de metodologias, em detrimento de interesses regionais. A Reforma Francisco Campos coloca o estudo da História como instrumento central da educação política [...] recomendava-se que fosse reduzido ao mínimo necessário o estudo da sucessão de governos, das questões diplomáticas e da história militar, mas admitia-se a orientação dos estudos para a história biográfica e episódica, sobretudo nas primeiras séries” (FONSECA, 2006, p. 52-53).

à formação e á atuação dos professores e com uma redefinição dos objetivos da educação, sob a óptica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. [...] Sem espaço para a interpretação e a análise crítica, não haveria como instrumentalizar o indivíduo para o questionamento da ordem. A reorganização do ensino de História teve, pois, conotações políticas, passando a ser de competência dos órgãos públicos, tecnicamente aparelhados para que se adequassem aquela doutrina.

Para Gatti Júnior (2004), a década de 1960 foi o momento da transição dos manuais escolares para os livros didáticos da década de 1990. Conforme o autor, a massificação da educação permitiu o ingresso no ambiente escolar de várias classes sociais, inclusive os excluídos até esse momento (camponeses e operários). Dessa forma, ocorreram mudanças tanto na escola como na sociedade brasileira que se expressa na lógica de produção de manuais escolares. O objetivo dessa lógica estava centrado na utilização de livros didáticos reprodutores de acontecimentos e “personalidades” políticas que contribuíam para manter a “ordem” e a “disciplina” instaurada no Brasil de 1964 a 1985. Nesses manuais, está a presença maciça de “grandes atos” e “grandes heróis” nacionais.

A partir da década de 1980 e 1990, a disciplina de História opera uma nova proposta de ensino, apresentando a necessidade de reelaboração de conteúdos e metodologias que exigiram uma nova postura dos professores e alunos, ou seja, uma disciplina que

deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concebidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões. (BITTENCOURT, 2006, p. 20).

Com o fim da Ditadura Militar, emergiram novas propostas curriculares por todo o país. A visão do ensino de história passa ser prioridade no que diz respeito à formação integral e formação para a

cidadania. O conhecimento acadêmico passa a se aproximar das discussões do ensino médio sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que se refere ao conhecimento histórico escolar, os currículos atuais são indicativos das transformações paradigmáticas do campo que envolve o conhecimento histórico em geral. As aproximações entre a história ensinada e a produção acadêmica têm se intensificado a partir do final dos anos setenta do século XX, estabelecendo relações muitas vezes profícuas, mas que apontam para as dificuldades de consensos e/ou definições simplificadas sobre os conteúdos e métodos de ensino.

A compreensão do livro didático vai além do escrito entre as linhas da cultura material escolar, mas sim, entende-o como um recurso metodológico que traz questionamentos e problemáticas sobre a sua utilização, ou seja, entende-se o livro didático como um objeto cultural que, segundo Fonseca (2003, p. 56) “é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos”.

Em relação ao livro didático como integrante da cultura material escolar, Bittencourt (2008a, p. 216) argumenta que

o livro didático deveria desempenhar o papel homogeneizador do saber escolar, de reforçar os métodos de ensino baseados na memorização, em uma escola concebida como transmissora dos conhecimentos das diferentes disciplinas. O livro didático deveria ser utilizado como instrumento de memorização, ocasionando a prática do “saber de cor”. Páginas e páginas eram repetidas oralmente, diante do professor e dos companheiros, inculcando um conhecimento superficial de difícil avaliação quanto a sua efetiva apreensão.

Pode-se inferir que a trajetória da escrita e dos usos do livro didático, por muito tempo, teve como principal objetivo a memorização de conteúdos e a visão do professor como um mero coadjuvante do processo de aquisição e transmissão do saber. Assim, a herança de uma cultura escolar baseada numa visão considerada tradicional e ultrapassada ainda pode estar contida no imaginário de quem utiliza o livro didático, principalmente do professor, que, por muitas vezes, ainda infere uma visão de um instrumento manipulador.

Considerando o livro didático como uma disparidade entre o que o livro diz e o modo como o professor o utiliza, Chartier (1990, p. 123) destaca que,

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

Ainda, segundo o próprio autor,

as estratégias através das quais autores e editores tentavam impor uma ortodoxia do texto, uma leitura forçada. Dessas estratégias umas são explícitas, recorrendo ao discurso (nos prefácios, advertências, glossários e notas) e, outras implícitas, fazendo do texto uma maquinaria que, necessariamente, deve impor uma justa compreensão. (CHARTIER, 1990, p. 123).

Ao referir-se ao livro didático como componente da cultura material escolar, Choppin (2004) destaca que os livros escolares assumem múltiplas funções e não podem ser compreendidos como o único objeto metodológico escolar, mas sim, como um dos instrumentos metodológicos que podem auxiliar no processo de aprendizagem e “que podem variar consideravelmente de acordo com o ambiente sócio cultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização”. (CHOPPIN, 2004, p. 553). O autor ainda destaca as seguintes funções do livro didático:

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. [...]
2. Função

instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõem exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc. 3. Função ideológica e cultural: [...] Instrumento privilegiado de a construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo de soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. [...] 4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno (CHOPPIN, 2004, p. 553).

O livro didático é compreendido pela RSE como o instrumento do processo de ensino e aprendizagem mais importante. O seu efeito real não está apenas no conteúdo histórico apresentado, mas principalmente no modo de utilizá-lo e percebê-lo como ferramenta do professor. Assim, todos os elementos do processo de aprendizagem conjugam-se para dar um ou outro sentido ao livro didático. Como destaca Julia (2001, p. 34), “o manual escolar não é nada sem o uso que dele for realmente feito, tanto pelo aluno como pelo professor”.

Entendendo a educação como seleção e organização do conhecimento científico em determinado tempo e espaço, percebe-se que a asserção ao currículo indica um caminho que necessita ser analisado. Assim, pensar em ensino de História é refletir sobre um novo currículo, numa nova maneira de sentir, pensar e fazer História. É repensar valores e crenças que foram reproduzidos durante décadas e séculos no contexto escolar.

1.3 CURRÍCULO E LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO DA RSE

Ao analisar os currículos escolares, deve-se ter presente que esses, no interior de seu texto, contêm um contexto social, econômico, cultural e político. Dessa forma, não pode ser entendido como um mero

veículo de transmissão desinteressada do conhecimento social. Esse conhecimento, portanto, não pode apenas ser analisado como algo estático e naturalizado como um conjunto de conhecimentos para ser absorvido pelos professores e repassado aos alunos de maneira inquestionável.

Ao referir-se ao currículo, privilegia-se nesta pesquisa, que a construção e produção dele é um processo social o qual incorpora tendências e pensamentos de determinadas épocas e locais. Segundo Silva (1995, p. 7) “o currículo não é algo fixo, mas como um artefato social e histórico, está sujeito a mudanças e flutuações.”

O currículo tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação, assim como, não pode-se interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas, mas sim, o currículo deve tentar captar as rupturas e disjunções, surpreendendo na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes descontinuidades e rupturas. (SILVA, 1995, p. 7).

Nesse sentido, a formação de um currículo específico de História para os alunos do ensino médio da RSE, implica considerar que a instituição, como órgão de escolarização, possui seus objetivos pedagógicos, assim como interesses na constituição de identidades e na produção de uma cultura escolar. Como reforça Silva (1995, p. 8), “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.” O autor ainda realça que as instituições educacionais processam conhecimento, mas também, e em conexão com esses conhecimentos, processam pessoas. Assim, “diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero.” (SILVA, 1995, p. 10).

Assim, ao referir-se a formação de sujeitos no processo de escolarização, ressalta-se a formação de identidades. Nesse aspecto, no que diz respeito ao currículo como formador e produtor de identidades, Silva (1999, p. 27) contribui argumentando que

não é preciso dizer que a educação institucionalizada e o currículo – oficial ou não – estão, por sua vez, no centro do processo de formação de identidade. O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. É aqui, entre outros locais, em meio a processos de representação, de inclusão e de exclusão, de relações de poder, enfim, que, em parte, se definem, se constroem, as identidades sociais que dividem o mundo social. [...] Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz.

Levando em conta a produção de conhecimento, entende-se que o currículo não deve estar focado apenas no currículo em si, mas também no currículo como fator de produção de sujeitos. Silva (1995, p. 10) destaca que

o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão da sociedade.

Ao direcionar a análise do currículo para a produção de identidades, os autores dos livros didáticos de História do ensino médio da RSE definem qual o aluno que se pretende formar:

Questionadores e competentes na sua capacidade de ler e participar do mundo em que vivem, para isso dotados com as habilidades que fortalecem a liberdade de espírito: curiosidades e aberturas ao exterior (do que é dito, ensinado, conhecido, recebido); capacidade de aprender por si mesmos; capacidade de problematizar; prática de estratégias cognitivas; possibilidade de verificar e

eliminar o erro; invenção e criação; consciência reflexiva, ou seja, a capacidade de se autoconhecer, autopensar e autojulgar (consciência moral). (GRANGEIRO, MACHADO, 2006, p. 38).

Na mesma dimensão, ao se referir à formação de alunos da RSE, ainda de acordo com os autores dos livros didáticos, o objetivo do Projeto Pedagógico da Rede está voltado para “formar um cidadão comprometido com a dignidade humana e a vida; autônomo, crítico, solidário e capaz de respeitar as diferenças culturais.” (GRANGEIRO, MACHADO, 2006, p. 36). Para atingir a proposta de formação dos alunos de acordo com esse padrão, o conjunto de autores da área de Ciências Humanas²² definiu a seleção de conteúdos em torno dos seguintes eixos: identidade, diversidade, cidadania, humanismo e transcendência²³.

Pensar o currículo nessa concepção proposta pelos autores da Rede implica pensar num currículo que vai além da sala de aula. Convém pensar num currículo que considera as multiculturalidades dos grupos sociais no interior dos conteúdos selecionados para serem ensinados. Ao considerar a multiculturalidade, Sacristán (1995, p. 82) contribui para a análise afirmando que

discutir a integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização constitui uma manifestação muito concreta de um objetivo mais geral: o da educação multicultural. Por outro lado, a busca de um currículo multicultural para o ensino é outra manifestação particular de um problema mais amplo: a capacidade da educação para acolher a diversidade. Partiremos da observação de que a cultura escolar não poderá,

²² De acordo com a definição do Projeto Pedagógico da RSE, as coleções de História, Geografia e Ensino Religioso integram a área de Ciências Humanas.

²³ De acordo com os autores do livro didático, assim são conceituados os eixos: (a) Identidade: um processo, ao mesmo tempo individual e social, em que a pessoa tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros. (b) Diversidade: reconhecimento da diferenciação entre pessoas, classes, grupos humanos, no interior das sociedades e entre diferentes etnias e culturas. (c) Humanismo: reconhecimento do valor do ser humano na sua plenitude e a intenção de entendê-lo em seu mundo, que é o da natureza e da história. (d) Transcendência: a relação com o sagrado, com a fé e as diferentes respostas dadas aos “mistérios” de diferentes culturas, povos, sociedades. (e) Cidadania: como construção social que se enraíza numa cultura política, dependendo das lutas travadas socialmente e das concepções que se sustentam sobre elas. (GRANGEIRO, MACHADO, 2006, p. 37-38)

em seus conteúdos e práticas, levar em consideração e fazer com que os membros de uma minoria cultural se sintam acolhidos, se toda a cultura escolar não trata adequadamente o problema mais geral do currículo multicultural; e não se poderá chegar a esse se não se discute a questão da diversidade em geral.

Considerar a diversidade e multiculturalidade, assim como os demais eixos que direcionam a escolha dos conteúdos a serem ensinados para os alunos que frequentam as escolas salesianas é considerar o currículo escrito em consonância com o currículo real, ou seja, um currículo que procura articular teoria e prática. Sacristán (1995, p. 88) destaca que “um currículo multicultural no ensino implica mudar não apenas as intenções do que queremos transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada”.

A utilização do livro didático da Rede é parte fundamental para a concretização da proposta do aluno que se deseja formar, como formar e para que formar, pois, para torná-la possível, é necessária uma estrutura curricular diferente e uma mentalidade diferente, por parte de professores, pais, alunos, administradores e agentes que elaboram os livros didáticos, para a formação de uma cultura escolar, especificamente, salesiana.

Em relação ao material pedagógico, Sacristán (1995, p. 89) argumenta que

todos os materiais pedagógicos que são utilizados por professores e alunos são mediadores muito decisivos da cultura nas escolas, porque são os artífices do que e do como se apresenta essa cultura a professores e alunos. Ali se reflete de forma bastante elaborada a cultura real que se aprende. Esta é a razão pela qual os materiais são elementos estratégicos para introduzir qualquer visão alternativa da cultura.

Entre a elaboração do currículo como conjunto de declarações ou planos, em que se estabelecem os objetivos ou conteúdos que serão ensinados, o currículo que se desenvolve na prática aparece diretamente no livro didático. Especificamente o currículo de História do ensino médio da RSE está explícito diretamente no livro didático e faz parte da cultura material das escolas da Rede. Nesse sentido, deve-se considerar

que a forma de selecionar e desenvolver os conteúdos do currículo faz parte de toda a configuração histórica das práticas educativas, das instituições e principalmente da execução dos conteúdos pelos professores. É fundamental para o Projeto Pedagógico da Rede tanto a elaboração do currículo explícito (escrito) por meio dos conteúdos do livro didático, quanto o currículo real por intermédio da prática do professor em sala de aula.

A cultura escolar delimitada pelo currículo explícito e por esse currículo real que se plasma nas práticas escolares ou por aquele que vemos refletido nos materiais pedagógicos – especialmente nos livros didáticos – está longe de ser um resumo representativo de todos os aspectos, dimensões ou invariantes da cultura da sociedade na qual surge o sistema escolar. O currículo seleciona elementos, valoriza mais certos componentes em relação a outros e também oculta dos alunos certos aspectos da cultura que rodeia a escola. (SACRISTÁN, 1995, p. 97)

Nessa linha de pensamento, pode-se inferir que o processo de produção do currículo é um processo social, no qual se considera os fatores epistemológicos, culturais e sociais. Dessa maneira, ao considerar que a educação representa uma condensação do social na qual os diferentes grupos refletem e projetam suas visões e expectativas, o currículo acaba por expressar a forma como são definidos os conteúdos a serem ensinados. Portanto,

o currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. [...] Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações, constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização. (GOODSON, 1995, p. 21).

Enfim, pensar num currículo que ultrapasse as barreiras do oficial, do escrito, do formal, implica pensar uma postura profissional do professor perante os desafios do mundo, assim como sua atualização constante. Segundo Sacristán (1995), do ponto de vista pedagógico, o importante não são as declarações ou os desejos sobre aquilo que se pretende introduzir nos currículos, mas a experiência que é vivida pelo aluno. Quando se entende a cultura não somente como os conteúdos, convém pensar que em toda experiência de aquisição se entrecruzam crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos, porque são sujeitos reais que lhes dão significados, a partir de suas vivências como pessoas.

O currículo é produzido de acordo com os autores que o constroem, e estes estão vinculados aos lugares de produção e à política cultural e econômica de onde eles falam, assim como a corrente historiográfica da qual os autores compactuam.

Certeau (2010, p. 66) destaca que

toda pesquisa historiográfica se articula como um local de produção sócio- econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está pois submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhe serão propostas, se organizam.

Nessa direção, pode-se considerar que o currículo é uma estratégia na construção da escola como formadora de sujeitos e espaço de relações sociais, nos quais se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social, o político e o cultural.

É por meio do currículo entendido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua 'verdade'. Mesmo que não tivessem nenhum outro efeito, nenhum efeito no nível da escola e da sala de aula, as políticas

curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos do poder. (SILVA, 1999, p. 10).

Portanto, a construção curricular refere-se à construção do currículo escrito/ formal, e, especificamente, no currículo de História do ensino médio da RSE, no qual as novas correntes historiográficas ganham espaço, o currículo de História é expresso por meio do livro didático.

No que concerne à análise da concepção historiográfica que direciona o currículo de História do ensino médio da RSE, no MP percebe-se uma intencionalidade dos autores em aproximar os conteúdos abordados no livro com a Nova História.²⁴ No discurso dos autores, ao selecionar os temas da coleção, procura-se “dar visibilidade e voz aos grupos sociais no interior das sociedades ou a povos com cultura diferente da ocidental: povos muitas vezes silenciados e excluídos da memória Histórica.” (ROTA, MACHADO, 2009, p. 39). Os autores ainda completam dizendo que entendem a História como uma prática social, em que o diálogo entre presente e passado permite “recuperar” ações e representações da ação dos diversos sujeitos que participam ou participaram da história. Procuram entender os desafios e conflitos em cada tempo e lugar de modo a perceber como os sujeitos enfrentaram os desafios e conflitos.

Ao se querer dar visibilidade aos povos com culturas diferenciadas, entende-se o currículo como uma construção e produção cultural, pois assim como a cultura, o currículo não é um produto pronto e acabado. Para um melhor entendimento sobre essa questão, Silva (1999, p. 19) defende que

²⁴ A Nova História é uma corrente historiográfica que, de acordo com Burke (1992), conquistou espaço na historiografia com os escritos de Le Goff da década de 1970 e 1980, principalmente os três volumes “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”. Aos poucos, também conquista espaço entre os historiadores e consequentemente influencia na maneira de pensar e elaborar o conhecimento histórico a ser ensinado em sala de aula. Assim, a partir das décadas de 70 e 80, novos olhares foram direcionados para a escrita da História, buscando um direcionamento para as análises culturais dos acontecimentos históricos, assim como a utilização de novas fontes e outras vozes antes não ouvidas. Ou seja, na Nova História, o historiador faz parte do movimento da História trazendo uma multiplicidade de enfoques. É uma história problema que pretende uma nova maneira de pensar, sentir e fazer História, estendendo-se da produção acadêmica para o contexto escolar, principalmente nas discussões sobre os novos direcionamentos na elaboração do currículo escolar.

a cultura é, sobretudo, atividade, ação, experiência. [...] dizer que os materiais existentes, as matérias vistas como produtos, como coisas, não estão aí apenas para ser contempladas ou para ser simplesmente recebidas, aceitas e passivamente consumidas. A cultura nunca é apenas consumo passivo. Os significados, os sentidos recebidos, a matéria significante, o material cultural são, sempre, embora às vezes de forma desajeitada, oblíqua, submetidos a um novo trabalho, a uma nova atividade de significação. São traduzidos, transpostos, deslocados, condensados, desdobrados, redefinidos, sofrem, enfim, um complexo e indeterminado processo de transformação.

Nessa perspectiva, pressupõe-se que trabalhar com a História vai muito além da formação intelectual ou cognitiva do aluno. Estabelece-se uma relação com a formação do cidadão ativo e capaz de compreender o mundo no qual está inserido e reconhecer-se como sujeito integrante de um grupo social e cultural capaz de entender o seu tempo.

A escolha dos conteúdos da coleção da Rede foram selecionados pelos autores, que, segundo a parte específica do professor (ROTA, MACHADO, 2009, p. 36), estão de acordo com as diretrizes dos PCNs. A distribuição dos conteúdos não é organizada de forma linear, quer dizer, não seguem a clássica periodização baseada tão somente na cronologia e na História quadripartite. Os conteúdos são divididos por eixos norteadores distribuídos de acordo com as três séries do ensino médio. A escolha por eixos temáticos realizada pelos autores justifica-se pelo fato de “propiciar aos alunos condições de aproximação e análise da realidade social presente, coisa que muitas vezes é difícil de se conseguir quando a opção é pela sucessão linear da história de todos os povos, da Pré História até os dias atuais” (ROTA, MACHADO, 2009, p. 32). De acordo com esse entendimento, assim está distribuído e organizado o currículo de História da RSE:

Quadro 3: Organização dos conteúdos da coleção de História do ensino Médio da RSE

Série	Conteúdos
Volume 1 - 1ª série do ensino médio	<p>Unidade 1 – Identidades em construção Jovens, juventudes, histórias Jovens em outras culturas</p> <p>Unidade 2 – A invenção da cidadania Cidade, cidadania, democracia: a experiência dos gregos Os romanos e sua experiência republicana Revolução Francesa, cidadania e democracia</p> <p>Unidade 3 – A construção do mundo moderno Tempo, espaço e modernidade Ordem e desordem na modernidade: o tempo da política e o Estado moderno Na busca pelo paraíso, a descoberta do outro</p>
Volume 2 - 2ª série do ensino médio	<p>Unidade 1 – A produção do mundo contemporâneo Artesãos e camponeses na Europa medieval No ritmo da indústria Trabalhadores de todo o mundo, uni-vos!</p> <p>Unidade 2 – Terra e poder Terra e poder na América Latina O acesso à terra no Brasil, ordem e (des)ordem O concerto das nações ou o massacre dos povos</p> <p>Unidade 3 – Mundos do trabalho no Brasil Entre o cativo e a liberdade Trabalho, indústria e movimento operário Riquezas e misérias: duas faces da construção do Brasil</p>
Volume 3 - 3ª série do ensino médio	<p>Unidade 1 – Estados, nações e nacionalismos A formação das nações ou o mundo à beira da guerra A (difícil) construção da nação brasileira Estados Unidos: formando uma nação</p> <p>Unidade 2 – Os dilemas do século XX Brasil: a ordem republicana ou como eliminar a participação popular O capitalismo contestado ou a construção do mundo comunista Guerras e crises capitalistas</p> <p>Unidade 3 – Autodeterminação dos povos e novas formas de dominação Os países “pobres” no cenário mundial</p>

	Nova ordem mundial? Brasil, um país de desigualdades e diversidades
--	------------------------------------------------------------------------

Fonte: Volume 1: ROTA, MACHADO, 2009. Volume 2: CANDIDO, MACHADO, 2005. Volume 3: CANDIDO, MACHADO, 2006.

Os autores ainda salientam que a decisão de buscar outras formas de organização curricular, não vinculadas a modelos tradicionais de linearidade cronológica, foi apoiado nos PCNs: “Trabalhar o tempo como duração ajudará os alunos a perceberem diferentes temporalidades, a partir da identificação das mudanças e permanências no modo de vida dos grupos sociais” (ROTA, MACHADO, 2009, p. 40).

Porém, Rota e Machado (2009, p. 40) destacam a importância do não abandono total da cronologia, pois “falar em tempo é também falar de periodização: quem periodiza assume a escolha do que deve ser lembrado como marco histórico, definidor de tempos diferentes, e consolida um certo modo de olhar para esses marcos: impõe portanto uma memória”.

Ao referir-se a análise de um livro didático e ao seu conteúdo histórico escolar, Bittencourt (2008b, p. 313) destaca que

a análise da bibliografia, assim como da seleção de documentos ou excertos de determinadas obras historiográficas, contribui para a percepção da tendência histórica predominante. A bibliografia indica também o nível de atualização do autor do livro, ao passo que a indicação de leituras complementares para professores e alunos é outro elemento importante para verificação.

A autora ainda chama a atenção para que o professor esteja atento à organização dos conteúdos escolares, à corrente historiográfica que os autores se baseiam e à maneira como a escrita da História é veiculada no livro didático.

Tendo em consideração a distribuição dos conteúdos e a fala dos autores do livro didático de História da RSE, a temporalidade histórica é compreendida como um processo histórico, o tempo como processo vivo, instável e em constante reconstrução sob diferentes olhares, apreendendo noções como duração/rupturas e mudanças/permanências. Assim, compreender a História, levando em conta as suas múltiplas

temporalidades, é compreendê-la na relação entre passado, presente e futuro.

Rago (2005, p. 47) destaca que “outra maneira de pensar o tempo implica necessariamente um amplo questionamento, tanto dos procedimentos tradicionais de produção do conhecimento histórico, quanto das representações do passado com que operamos e do uso que fazemos da sua construção”.

Nessa perspectiva, a organização curricular dos conteúdos históricos do livro didático pode ajudar a compreender esse processo de construção histórica como um movimento entre o passado e o presente, assim como noções de duração, permanências, mudanças e rupturas. Em outras palavras, a influência do livro didático deve ser entendido e compreendido como uma “ferramenta conceitual”²⁵ na produção do pensamento histórico.

1.3.1 Breve descrição da coleção

De acordo com a coordenadora pedagógica da Rede, professora Dra. Kátia Cristina Stocco Smole, os critérios para a escolha dos autores dos três volumes da coleção foram os mesmos para toda a equipe envolvida no processo:

Reconhecido conhecimento na área de saber (incluía formação em pós- graduação, mas não era obrigatório); experiência de sala de aula e escola; participação em outros projetos de escrita de matérias didáticos, paradidáticos ou de formação de professores; capacidade de trabalhar em grupo; disponibilidade para estudar os pressupostos da pedagogia salesiana.²⁶

Ao apresentar a coleção do ensino médio de História da RSE como objeto de cultura material, observam-se elementos relacionados à sua estrutura, ao seu conteúdo histórico escolar e ao seu conteúdo pedagógico. Procura-se relacionar os conteúdos e atividades propostas no LA com a organização temporal na perspectiva apontada pelos

²⁵ O termo “ferramenta conceitual” é utilizado por Rago (2005, p. 28) ao se referir a novas fontes de pesquisa, ou operadores que permitam captar a singularidade do fato histórico.

²⁶ Mensagem recebida de Kátia Cristina Stocco Smole via mensagem eletrônica no email geaneks@hotmail.com em 25/jul./2010.

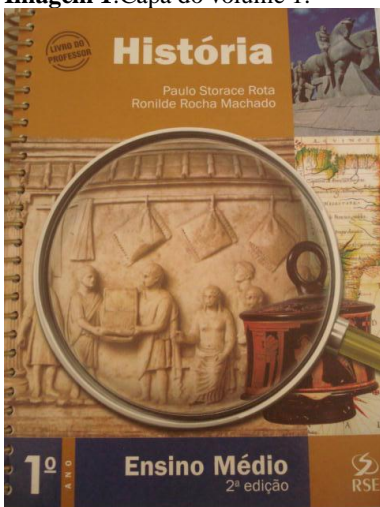
autores da obra, identificando distanciamentos e aproximações com o tempo histórico na compreensão da relação entre o presente e o passado.

Na estrutura da coleção, observa-se a forma do material didático. Assim, a autora assinala a forma do material didático conforme indicado por Bittencourt (2008b, p. 311):

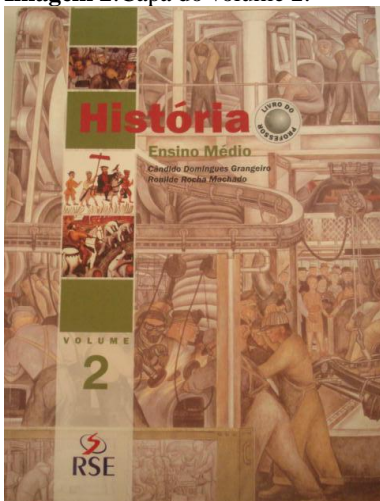
A forma do material didático inclui uma visão da apresentação gráfica do conjunto da obra e de como estão divididos seus diferentes tópicos característicos, os quais podem facilitar ou dificultar o trabalho dos alunos: introdução ou apresentação da obra, índice, glossários, bibliografia.

O volume 1 é composto por 268 páginas e está na segunda edição (nessa segunda edição, os livros estão sendo encadernados em forma de espiral e não mais brochura). O volume 2 é composto por 275 páginas, e o volume 3 por 336.

Na capa, os três volumes apresentam somente o título da disciplina, os autores, a série e a identificação da RSE. As ilustrações de cada um dos volumes estão relacionadas com os conteúdos tratados no interior da obra. A capa do terceiro volume apresenta imagens da tecnologia gráfica moderna, intercalando-a com imagens de fatos históricos do século XX, numa integração de imagens do presente e do passado. Nos demais volumes, as imagens são predominantemente ligadas a imagens do passado.

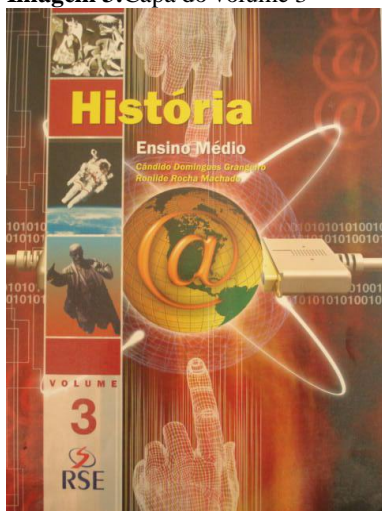
Imagem 1:Capa do volume 1.

Fonte: ROTA, MACHADO, 2009.

Imagem 2:Capa do volume 2.

Fonte: GRANGEIRO, MACHADO, 2009.

Imagem 3:Capa do volume 3



Fonte: GRANGEIRO, MACHADO, 2006.

Em relação à sua organização, os capítulos fazem o seguinte movimento: (1) abertura do capítulo com imagens relacionadas ao assunto abordado. Percebe-se, nesse momento, uma tentativa de aproximação entre os questionamentos do presente relacionando-os com o passado, pois, dos 27 capítulos da coleção, dezoito imagens estão relacionadas a temas e questionamentos atuais e somente nove delas são da época abordada no capítulo; (2) o capítulo tem uma seção intitulada “Para início de conversa”, na qual os autores organizam um pequeno texto que possibilita tanto o aluno como o professor a fazer algumas considerações sobre o assunto, e, em seguida, algumas atividades identificadas como “Pensar e fazer”. Essas atividades introdutórias, em geral, são sugeridas em grupo e, depois da execução, há socialização e debate com a classe; (3) na continuidade do capítulo, há uma seção “Conversando sobre o tema”, na qual o conteúdo é desenvolvido em forma narrativa e com a utilização de mapas, imagens, croquis, quadros, tabelas e atividades que se vão intercalando com mais atividades do “Pensar e fazer”, que, na maioria das vezes, também sugerem que sejam trabalhadas em grupo e socializadas em seguida; (4) na sequência, encontra-se a seção “Sistematizando”, na qual os autores propõem algumas atividades envolvendo todo o desenvolvimento do assunto, ou seja, atividades de revisão; (5) em seguida, a seção “Um passo adiante”,

que, em forma de tópicos, expõe o que os autores consideram mais importante que os alunos deveriam ter entendido; (6) na fase final do capítulo, há a seção “Para saber mais”, na qual são sugeridos filmes e livros para aprofundamento do tema; (7) para concluir cada capítulo, estão as questões de vestibular e de ENEM.

No início de cada unidade, há uma apresentação geral do conteúdo e uma tentativa de situar o leitor no que se refere aos objetivos da unidade e da estrutura metodológica do material. Percebe-se que a apresentação foi elaborada pelos autores; porém, não está identificada por eles, o que pode causar um distanciamento de “lugares”, ou seja, um distanciamento daquele que escreve com aquele que lê. Na primeira unidade do volume 1, aparece bem definido o sentido que os autores pretendem passar aos alunos sobre a História. Na abertura, encontra-se o seguinte comentário:

Esse é o sentido que queremos dar ao trabalho desenvolvido na coleção de História do ensino médio: ajudar você a perceber que a construção do conhecimento envolve diferentes modos de interpretar acontecimentos e processos, estejam eles no presente ou no passado. Esse posicionamento requer também abrir espaço para o novo. Significa olhar o contexto cultural e os desafios colocados em nosso dia-a-dia, num constante diálogo com os mais diferentes sujeitos sociais (ROTA, MACHADO, 2009, p. 10).

Os autores da coleção de História do ensino médio da RSE igualmente destacam a importância da utilização de documentos épicos, os quais estão presentes em todo o conteúdo histórico e pedagógico do livro. Em relação aos documentos de época, os autores da RSE citam a professora Conceição Cabrini (1998) como fundamentação teórica. Dentre as citações destaca-se a seguinte:

As vozes dos sujeitos históricos expressas nos documentos possibilitam ao aluno a visão de que a construção histórica é resultado de diferentes ações humanas. Cada grupo social em seu fazer expressa fragmentos de uma verdade, contribuindo para mudanças ou permanências de uma sociedade [...]. (CABRINI, 1998, apud ROTA, MACHADO, 2009, p. 41).

De acordo com as orientações de Cabrini (1998, apud ROTA, MACHADO, 2009, p. 41), os documentos da coleção de História da RSE são entendidos como suporte importante na interpretação dos acontecimentos históricos, podendo ser utilizados com frequência desde que possibilitem a análise detalhada e oportunizem ao aluno o conhecimento histórico sob vários pontos de vista. Os documentos utilizados na coleção não se limitam a documentos oficiais, mas sim, a vários tipos de materiais, tais como gravuras, poemas, filmes, objetos, músicas, gráficos, mapas, entrevistas e fotografias.

A utilização de documentos na produção historiográfica, assim como no material didático, exige alguns cuidados. Cabe ao historiador identificar e definir as suas fontes, pois o documento não é inócuo. Segundo Le Goff (2003, p. 538), “o documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmitificando-lhe o seu significado aparente.[...] Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo”.

O autor alerta a respeito da suposta veracidade dos documentos produzidos e da forma como são consolidados como uma verdade única e inquestionável. Dessa forma, com a análise de vários documentos, e de diferentes agente históricos da mesma época e local, tais documentos podem auxiliar no entendimento de um acontecimento considerando as suas múltiplas facetas, assim como os diferentes lugares da memória.

Na nova perspectiva historiográfica, a abordagem objetiva da História gradativamente perde espaço, dando ênfase a vários pontos de vista com diferentes agentes e contextos históricos. Segundo Burke (1992, p. 15), “só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra”. Compreender um fato histórico por intermédio de pontos de vistas diferentes, de lugares diferentes oportuniza um olhar crítico da História, isto é, contribui para a formação do pensamento histórico.

No que tange aos documentos utilizados em livros didáticos, Choppin (2004, p. 553) destaca a importância de tais materiais como função documental:

Acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textos ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é

universal: só é encontrada em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores.

As fontes documentais utilizadas na coleção da RSE estão presentes tanto no conteúdo histórico quanto nos conteúdos pedagógicos, além de ter uma seção específica para documentos escritos: “Textos complementares”.

Porém, como Le Goff destaca, é fundamental a presença do historiador para problematizar sua autenticidade e submeter o documento a uma crítica radical. De acordo com o referido autor, o documento é monumento e, em razão disso, deve ser questionado, pois resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária, ou involuntariamente – determinada imagem de si própria. Dessa maneira, as fontes históricas se ampliam de modo a entender que não somente os documentos oficiais podem ser considerados fontes de pesquisa, mas sim, muitos documentos não oficiais, como, por exemplo, as imagens.

Ao considerar as imagens como documentos, remete-se a Burke (1992, p. 25), ao destacar que, “quando os historiadores começaram a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram que buscar novos tipos de fontes, para suplementar os documentos oficiais”.

Outra característica da coleção de História é a importância da leitura. Os autores da coleção enfatizam que a habilidade de leitura é “matéria-prima” do trabalho nas aulas de História:

O aluno efetua sua leitura e discute procedimentos de análise de cada fonte. Pode ler documentação histórica diversa: cartas, bulas, jornais, revistas, escrituras, etc. tudo isso para desenvolver uma capacidade argumentativa própria, utilizando conceitos claros, num ambiente democrático de troca de ideias e convívio de opiniões diferenciadas (isso colabora com a formação da identidade política de cada aluno). (ROTA, MACHADO, 2009, p. 42).

No que concerne à leitura, é importante destacar que, de acordo com a Proposta Pedagógica da RSE (SMOLE, DINIZ, 2009, p. 10), a

leitura e a interpretação de diferentes linguagens é considerada uma das habilidades comuns do projeto pedagógico da Rede. Assim, a leitura em História é um desafio para se trabalhar além da identificação e tradução das informações, é identificar as fontes em que o autor se apoia para elaborar suas conclusões e estabelecer uma relação do texto com outros temas e conceitos.

No fim de cada unidade, o LA apresenta um apêndice referente aos conteúdos trabalhados e uma série de textos complementares, que, em vários momentos, também são utilizados como referência para resolver as atividades da seção “Pensar e fazer”. Nessa parte do livro, também há o gabarito das questões de vestibular. Finalizando o livro, os autores apresentam a bibliografia, o glossário e o índice onomástico.

Enfim, ao considerar o livro didático como principal instrumento de trabalho do professor na RSE, compreende-se tal objeto pedagógico como importante organismo da cultura material dessas escolas. Porém, os diferentes olhares sobre um único objeto são variáveis, ou seja, podem ser representados e apropriados de diferentes formas, tanto pelos professores quanto pelos alunos que o utilizam. Os professores e os alunos da RSE são leitores e também produtores de sentidos. Sendo assim, torna-se importante analisar as representações das apropriações que fazem do livro didático de História da Rede.

CAPÍTULO 2

REPRESENTAÇÕES SOBRE A COLEÇÃO DOS LIVROS DO ENSINO MÉDIO

Com base nas interações e embates entre diferentes culturas que convivem no interior do cotidiano escolar, são escolhidos e produzidos saberes e práticas referentes às disciplinas escolares, à organização do espaço e do tempo, aos métodos de ensino e ao sistema de avaliação. Saberes que, segundo Chervel (1990), não são inferiores aos saberes, ditos superiores, produzidos em centros de pesquisas e universidades cruzados com saberes oriundos de outros espaços sociais.

Desse modo, o currículo das escolas salesianas e os livros didáticos são elaborados social e historicamente conforme o contexto político, social e educacional. De tal modo, as regulamentações e prescrições traduzidas e adaptadas pelos autores dos livros didáticos e pela equipe pedagógica da RSE, apesar de terem um significado peculiar no contexto educacional e darem orientação para o planejamento, o desenvolvimento das aulas, a utilização dos livros didáticos e dos conteúdos a serem ensinados, só se efetivam quando ganham forma na prática dos professores em sala de aula. Essa prática nem sempre acontece como prescrito.

Foram observadas as interações e os enfrentamentos entre os olhares dos autores, dos professores, dos alunos e da equipe pedagógica da RSE relativamente aos usos do livro didático.

A relação estabelecida entre o professor de História e o material didático de História pode ser compreendida sob olhares divergentes: de um lado, o posicionamento do professor com algumas restrições perante o uso do material em foco, por outro, a posição de dependência do professor diante de um material de ensino. Ou ainda, percebendo-o como um importante aliado no processo de ensino e aprendizagem da História como disciplina escolar. Destaca-se que, para alguns professores, o uso do livro torna a aprendizagem pouco dinâmica, impregnada de conceitos e conteúdos construídos e transpostos em sala de aula. Para outros, o livro didático pode ser um importante aliado no processo de aprendizagem e produção cultural desde que seja bem elaborado e explorado no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a escola tem sido o lugar do papel social do professor, papel este que vem sendo reestruturado nas últimas décadas, principalmente nas relações entre professor/aluno/livro didático. Historicamente analisando, a função social do professor era repassar o

conhecimento pronto e localizado, cujo desdobramento era a passividade à reflexão e a falta de criticidade em face dos desafios do seu mundo. Assim sendo, a escola era vista como um “lugar social de interiorização de normas, onde o livro didático é o ponto comum entre o professor e aluno, sendo todos elos de uma cadeia de transferência do cotidiano e ratificadora das estruturas sociais vigentes” (KNAUSS, 1996, p. 27).

Numa sociedade marcada por novas formas de comunicação e apropriação do conhecimento, a cultura material e escolar do mesmo modo procura adaptar-se aos “novos tempos”. Conforme destaca Caimi (2009, p. 65),

estudos recentes sobre os processos do pensar e do aprender, em suas diversas vertentes, acentuam o papel ativo dos sujeitos/alunos em seus percursos de aprendizagem e o protagonismo do professor na promoção de situações educativas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de pensamento, traduzidas na construção de competências cognitivas para o aprender a aprender⁷, e que, ao mesmo tempo, possam educar os jovens com base nos valores contemporâneos.

Então, o livro didático da RSE é visto como importante veículo de cultura escolar, e, nesse sentido, ele vem sendo analisado e compreendido como um conjunto de saberes considerados “adequados” para serem “transmitidos”. Diante dessas inquietações e desafios da sociedade tecnológica, o livro didático está em constante transformação. Enfatiza-se que as mencionadas mudanças podem ser associadas tanto à sua estrutura física e escrita dos conteúdos, quanto às mudanças de postura e usos.

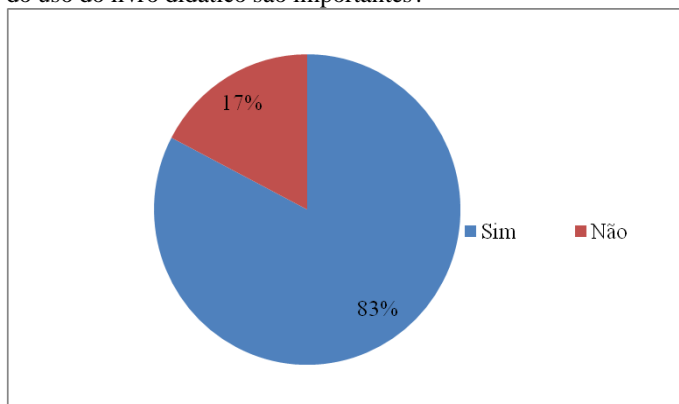
Portanto, o livro didático, compreendido como o principal instrumento da cultura material que faz parte do processo de ensino e aprendizagem da RSE, encontra-se entre os desafios e as restrições que ainda estão muito presentes no âmbito escolar, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos.

2.1 NARRATIVAS E DIFERENTES LEITURAS DO LIVRO DIDÁTICO

*“Não utilizamos o livro, infelizmente”*²⁷. Assim um aluno de uma das escolas pesquisadas respondeu ao ser questionado sobre a importância da leitura do livro didático. Nessa frase, aparentemente simples e direta, percebe-se um lamento do aluno, em relação à não utilização do livro didático. A palavra “infelizmente” vem carregada de sentidos que atribui algumas restrições ao livro didático, por parte do professor, e não do aluno.

Ao questionar os alunos durante a pesquisa sobre os conhecimentos adquiridos por meio do livro didático, se eram importantes, teve-se o resultado conforme o Gráfico 1:

Gráfico 1 -Para sua vida fora da escola, os conhecimentos adquiridos por meio do uso do livro didático são importantes?



Fonte: Organizado por Geane Kantovitz.

Segundo os dados encontrados, a maioria dos alunos entende o livro didático como um importante instrumento de aquisição do conhecimento. Porém, 17% dos alunos ainda o consideram desnecessário nesse processo. Pode-se citar como exemplo disso o relato de alguns alunos que consideraram o livro desinteressante: *“o conteúdo do livro no geral perdem o foco principal, isso deixa ele confuso. Todo conhecimento sobre História é por meio de pesquisas por*

²⁷ A escola na qual o aluno estuda não é identificada nesta pesquisa a fim de manter o anonimato e privacidade tanto do aluno quanto do professor, assim como os demais depoimentos descritos ao longo da pesquisa.

conta própria ou pela aula teórica do professor, mas não pelo conteúdo do livro”. Ou ainda:

Bom, o livro não é importante. Ele tenta, de forma diferenciada abordar os conteúdos e não segue a linearidade padrão, o que acaba tornando sua leitura trabalhosa, cansativa e algumas vezes incompreensível. História é muito importante, mas esta mensagem não é traduzida para os alunos por causa da abordagem inconstante do livro, o que gera ou agrava o usual desinteresse pelos materiais. (Resposta do aluno, 2010).

De acordo com os relatos dos alunos, nota-se que somente o livro didático não é suficiente para o entendimento da História, mas sim, isso pode tornar-se possível com a mediação do professor no processo de apropriação do conhecimento. Segundo respostas dos alunos, pode-se inferir que a mediação do professor torna-se parte importante do processo de aquisição do conhecimento histórico. Numa das conversas informais com o Professor IV, ele comenta sobre a dificuldade que o aluno ainda tem de pensar fora de uma cronologia linear. No seu entendimento, os alunos demonstram dificuldade em entender o conteúdo histórico organizado por temas, pois a coleção não segue uma cronologia linear dos fatos históricos.

Conforme destacam Schmitd e Cainelli (2004, p. 80), “o trabalho com a temporalidade no ensino de História não significa que o tempo seja, em si mesmo, o conteúdo a ser trabalhado, mas implica, sim, um pressuposto metodológico essencial para a compreensão e do raciocínio históricos”. Dessa maneira, ressalta-se que o papel do professor é fundamental nesse processo de compreensão das temporalidades históricas, pois o aluno por si só tem dificuldade de elaborar um pensamento histórico baseado nas múltiplas temporalidades e, conseqüentemente, tem a dificuldade de entender e compreender a História somente pela leitura do livro didático, desejando assim, a volta da narrativa histórica linear, a chamada tradicional.

Um dos maiores desafios do ensino de História, principalmente do professor, é levar o aluno à compreensão das múltiplas temporalidades existentes no interior das sociedades ao longo da História. Dessa forma, o livro didático, por si só, não atende aos anseios dos alunos pela aquisição do conhecimento e pela compreensão da História como um movimento não linear e não evolutivo. Desse modo, o livro didático não se apresenta como um compêndio de verdades

inquestionáveis, mas sim como um texto que contém uma escrita histórica de referência, cujo principal agente formador de representações e apropriações é o professor. Nessa perspectiva, pode-se inferir que o professor também é um produtor de conhecimentos e que atribui sentidos ao conhecimento.

Diante dessa inquietação, destaca-se aqui a importância da formação do professor de História. No que se relaciona a essa temática, Rüsen (2001a, p. 90) destaca:

Todo professor tem de conciliar pelo menos duas vocações em seu coração: a da especialização, que adquire (com não pouco esforço) durante seus estudos, e a de ensinar, a pedagógica, sem a qual (pode-se supor) não conseguirá ter sucesso no ensino de sua especialidade.

Para o autor, o professor, além da especialização e formação em História, deve saber ensinar, ou seja, ter a didática da História. Rüsen (2001a, p. 90) ainda complementa, afirmando que

a didática é a disciplina em que essa competência específica para a sala de aula, para ensinar, é formulada e refletida. As experiências, investigações, conhecimentos e testes necessários para isso possuem peso e lógica próprios, não coincidentes com o que a história como ciência pode produzir e produz. A didática da história leva sistematicamente em conta, em suas autonomia e independência disciplinares relativas, as diferenças entre o trabalho cognitivo da ciência da história e a atividade do aprendizado de história em sala de aula.

Nessa perspectiva, destaca-se o papel do professor e a importância que ele adquire no que se refere ao livro didático e à sua didática perante os usos e restrições do uso do livro didático. O Professor III, ao ser questionado se o livro didático da RSE do ensino médio possibilita ao aluno uma análise de situações históricas que estimulam o desenvolvimento do pensamento crítico, responde:

Pois é... aí está o problema... o livro é muito bom para os professores... muitos alunos acabam sentindo dificuldades com a organização do texto

e, devido a esta dificuldade (na narrativa mesmo) acabam tendo a análise dificultada. Aqueles que estão mais habituados a leitura conseguem sim fazer excelentes análises. Ou outros precisam ser 'levados na mão'. (Professor III,2010)

Esse relato complementa o que o aluno descreve sobre a sua dificuldade de entender a História pelo fato de o livro não ter uma cronologia linear e, além disso, remete ao comentário do Professor IV diante da dificuldade dos alunos em relação à falta de sequencia linear dos assuntos do livro. Ambos os professores destacam a relevância da sua mediação em sala de aula. Em conversa informal com um dos alunos, ele relata que, no capítulo referente à Republica Velha, em nenhum momento o livro conceitua esse período ou explica as suas características políticas e sociais no Brasil²⁸. Os autores partem do princípio de que o aluno já vem com um conhecimento prévio; porém, isso nem sempre se concretiza no cotidiano escolar, necessitando da ajuda do professor para mediar esse conhecimento, como destaca o Professor III “*outros precisam ser 'levados na mão'*”.

Bittencourt (2008^a, p. 216), ao pesquisar sobre as salas de aula e práticas de leitura, destaca que

existiram diferentes professores e diferentes práticas escolares. As formas de os professores se relacionarem com os textos didáticos variaram de uma atitude de total dependência a outra que fazia do livro um objeto capaz de informá-lo, de atualizá-lo sobre o conhecimento a ser transmitido. Alunos e professores confrontavam-se na sala de aula, no espaço criado para transmitir o saber escolar.

Diante dos dados da pesquisa nas escolas salesianas, pode-se dizer que tanto as práticas escolares dos professores quanto as práticas dos alunos, diante do livro didático, apresentaram também suas permanências. Dos professores pesquisados, percebem-se diferentes práticas discursivas no que se refere ao mesmo material didático. Ao serem questionados sobre se o livro didático orienta os professores a considerar diferentes propostas explicativas de um conteúdo, dos quatro professores pesquisados, os Professores I e IV dizem que “*Sim*” e os

²⁸ Refere-se aqui ao capítulo 5 do Volume 3.

Professores II e III dizem que “*Parcialmente*”. Os professores da Rede possuem representações diferentes sobre os livros didáticos, representações que se estendem diretamente na sua prática pedagógica.

O Professor IV destaca que

Os livros são bem estruturados, porém se o professor não utilizar aulas expositivas esclarecendo aos alunos da estrutura que amarra as unidades e os capítulos com seus respectivos objetivos, os alunos não conseguem compreender a lógica que está por detrás dessa estrutura. (Professor IV, 2010).

Destaca-se, assim, a importância da formação acadêmica e continuada dos professores de História que atuam diretamente nas salas de aulas e que utilizam o livro didático. Tanto nos relatos dos alunos quanto nos relatos dos professores, identifica-se a necessidade de relacionar o conteúdo histórico com a prática pedagógica do professor para que o aluno se aproprie do conhecimento histórico considerando as especificidades e multiplicidades dos fatos históricos, ou seja, a formação do pensamento histórico concretiza-se não só pela leitura do conteúdo histórico do livro didático, mas, principalmente, pela mediação e interação pedagógica do professor.

Bittencourt (2006, p. 74) destaca que,

ao se considerar a dimensão das formas de consumo do livro didático, não se pode omitir o poder do professor. Cabe a este na maioria das vezes, a escolha do livro, e sua leitura na sala de aula é determinada também pelo professor. Os capítulos selecionados, os métodos de leitura em grupo ou individual, assim como tarefas decorrentes da leitura, são opções exclusivas do professor, mesmo quando inseridas e limitadas por projeto pedagógico estipulado pela escola.

Conforme já se explicou, os professores da RSE não escolhem o livro didático. São orientados pela Equipe Pedagógica da Rede e, ao mesmo tempo, pela coordenação pedagógica de cada escola a utilizar o livro na íntegra. O professor “não tem autonomia” para escolher os conteúdos históricos e atividades metodológicas para o desenvolvimento

de suas aulas. Pelas orientações, ele precisa dar conta de todo o conteúdo do livro.

De acordo com o Quadro 2, há incompatibilidade entre a quantidade de aulas semanais e a quantidade de conteúdos propostos nos livros de História do ensino médio. Pode-se dizer que esse é um dos principais fatores que dificulta o entendimento da estrutura dos conteúdos do livro didático. Como se pode notar no relato do Professor III ao destacar que *“acho o livro bem escrito e coerente, porém não é o ideal para os alunos, e o número de aulas que temos.”* O Professor II destaca que *“única observação: como fazer o que orientam os autores com a metade (ou menos) das aulas semanais previstas?”*.

No que se refere à incompatibilidade entre o conteúdo a ser ensinado e a quantidade de aulas de História, toma-se o seguinte exemplo: o capítulo 4 do volume 2, intitulado “Terra e Poder na América Latina”. De acordo com o MP, o tempo sugerido para o estudo do capítulo é de dez aulas. Ou seja, se comparar com a média de aulas que cada escola possui, leva-se aproximadamente um mês de aula para concluir o conteúdo. No LA, o capítulo é assim estruturado: possui cinco sub tópicos, distribuídos em 25 páginas de conteúdo, seis textos complementares, 29 questões da seção “Pensar e Fazer”, cinco questões da seção “Sistematização”, seis sugestões de bibliografias e sete sugestões de filmes.

Enfim, diante da complexidade do capítulo 4 do volume 2, do tempo exigido para a execução do capítulo e da incompatibilidade com as horas semanais de História entende-se o relato do Professor III:

Desde o início fui entusiasta dos livros da Rede por acreditar que eles contêm aquilo de mais atual que se discute em torno do ensino de História. Propõe discussões temáticas, consegue, em alguns momentos, quebrar com a linearidade e incorpora discussões bastantes atuais, como o livro do Segundo Ano, no capítulo que fala da terra no Brasil. Essa forma é clara para mim, como professora que tenho todo um arcabouço teórico para pensar a História. Para os alunos o livro se torna pesado (no sentido literal e figurativo) e com sua compreensão dificultada”.(Professor III, 2010).

Assim, usar ou não o livro didático não significa a total alienação ou dependência do professor em relação ao livro. Um conjunto de

fatores pode interferir na sua aceitação ou rejeição ao material: a imposição do livro sem o poder de escolha do professor, a falta de estrutura, a incompatibilidade entre o conteúdo a ser ensinado e a quantidade de aulas previstas pela grade curricular da escola. Como destaca Munakata (2009, p. 283), “o fato de usar ou não o livro não significa que o professor seja automaticamente incompetente, do mesmo modo que não usar livro didático não lhe confere, por si só, o prêmio de excelência”.

2.2 ENTRE O PRESCRITO E A APROPRIAÇÃO

Para Chartier (1990, p. 17), “as representações não são discursos neutros pois produzem estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade à custas de outros, uma deferência, e mesmo um processo que legitima e justifica escolhas e condutas”. Nesse sentido, a História ensinada, assim como a escolha dos conteúdos, tanto pelos autores, quanto por professores e alunos, pode estar direcionada a atender aos objetivos e interesses de determinados grupos inseridos no contexto escolar.

As representações – acrescenta o autor – estão inseridas “em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação” (1990, p. 17). Desse modo, pode-se entender que se estabelece uma “luta de representações”, e essas lutas podem gerar uma busca de interesses sociais, como as imposições, resistências políticas e ideológicas que permeiam a sociedade contemporânea. Nesse sentido, a História, vista como um processo cultural, passa a ser determinante para conhecer e analisar as representações construídas ao longo da história da humanidade, oportunizando um debate e análise crítica dos fatos históricos e culturais.

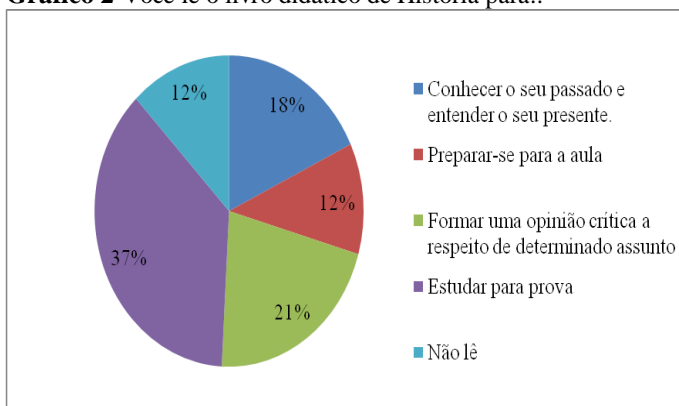
Considerando o livro didático como uma disparidade entre o que o livro diz e o modo como o professor o utiliza, Chartier (1990, p. 123) destaca que,

por um lado, a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros(...). Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como

devendo ficar a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la [...] as estratégias através das quais autores e editores tentavam impor uma ortodoxia do texto, uma leitura forçada. Dessas estratégias umas são explícitas, recorrendo ao discurso (nos prefácios, advertências, glossários e notas) e, outras implícitas, fazendo do texto uma maquinaria que, necessariamente, deve impor uma justa compreensão.

No que se refere ao livro da RSE, os alunos foram questionados sobre a importância da leitura do livro didático. O resultado evidencia-se no Quadro 2:

Gráfico 2- Você lê o livro didático de História para:.



Fonte: Organizado por Geane Kantovitz.

“*Estudar para a prova*” e “*Não lê*” somam 49% dos alunos salesianos pesquisados. Pode-se inferir que a preocupação com a prova, ou com o vestibular, ainda é predominante dos alunos do ensino médio.

Dos 173 alunos que responderam ao instrumento de pesquisa, em 25 respostas apareceram o livro didático como material somente para estudar para o vestibular. Entre as respostas destaca-se:

Sobre o vestibular que são várias perguntas onde é trabalhado dentro da sala de aula. Destacando

alguns conceitos e curiosidades que nos fazem memorizar melhor o conteúdo e procurar abranger cada vez mais.

Na fala desse aluno, verifica-se a preocupação em memorizar o conteúdo para passar no vestibular. A História é vista não como um meio de entendimento da sociedade e orientação para a vida, mas como uma disciplina que contribui para a entrada na universidade.

Na fala dos alunos, a preocupação com o vestibular é evidente. Das respostas discursivas, tanto no que diz respeito aos aspectos positivos, quanto aos negativos a respeito dos usos do livro didático, destaca-se com muita frequência o depoimento de alunos que utilizam o livro como forma de estudar e não como um instrumento para a formação do pensamento histórico, conforme propõe o MP.

De acordo com o MP, do ponto de vista das habilidades específicas da disciplina de História, a proposta da Rede é a formação do pensamento histórico. Os autores assim definem o pensamento histórico:

Um investimento no estudo e na reflexão sobre as experiências sociais vividas diretamente pelos alunos, em seu tempo e em seu espaço, ou vividas por outros povos e grupos sociais, em outros tempos e outros espaços. Isso, para que se apropriem e utilizem com desenvoltura as noções e os conceitos necessários à análise, cada vez mais consistentes e autônoma, do presente e do passado (ROTA, MACHADO, 2009, p. 41).

Nesse sentido, a disciplina de História passa a ter importância na formação do pensamento histórico a partir do momento em que ela agrega sentidos ao aluno. No momento em que ela é articulada e entendida tanto na sua objetividade científica como, principalmente, na sua subjetividade, passa a ter significado na vida do aluno. A partir do conhecimento histórico científico, o aluno é capaz de dar sentidos a suas carências por meios não científicos, contribuindo assim na formação do pensamento histórico.

Nessa perspectiva, a narrativa adquire sentido quando oportuniza significados aos acontecimentos históricos fazendo com que o aluno compreenda a História como uma constante (re)construção.

De acordo com Rocha, Magalhães e Gontijo (2009, p. 15) a História

não busca o consenso, mas a compreensão das diferentes similitudes, das mudanças e das permanências, de modo a alimentar tanto o sentimento de pertencer quanto a sensibilidade crítica necessária a compreensão num mundo complexo em contínua transformação.

O sentido da narrativa histórica não está sendo entendida aqui nos moldes positivistas, mas sim, sob um viés de uma narrativa crítica e instável, vale dizer, uma narrativa que possibilita o entendimento dos diferentes olhares e lugares da História.

Rüsen (2001b, p. 66-67) destaca que a narrativa histórica é constitutiva da consciência histórica:

A narrativa constitui (especificamente) a consciência histórica na medida em que recorre a lembranças para interpretar as experiências do tempo. A lembrança é para a constituição da consciência histórica, por conseguinte, a relação determinante com a experiência do tempo. Seja de que modo que a consciência histórica penetre no passado o impulso para esse retorno, para esse resgate do passado, para essa dimensão de profundidade e para o itinerário dos arquivos é sempre dado pelas experiências do tempo presente. Não há outra forma de pensar a consciência histórica, pois é ela onde o passado é levado a falar - e o passado só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação da vida prática atual diante de suas virulentas experiências no tempo. A apreensão do passado operada pelo pensamento histórico na consciência histórica baseia-se na circunstância de que as experiências do tempo presente só podem ser interpretadas como experiências, e o futuro apropriado como perspectiva de ação, se as experiências do tempo forem relacionadas com as do passado, o que se processa na lembrança interpretativa que as faz presente.

Entender a História como formadora do pensamento histórico pode estar diretamente ligado aos sentidos dados à disciplina em tela. De acordo com o autor,

‘Formação’ significa o conjunto de competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto realização ou esforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade. [...] Ela pressupõe a capacidade de aprender os contextos abrangentes- e de refletir sobre eles- , nos quais se formam e aplicam capacidades especiais. A categoria da formação refere-se à vinculação entre saber e agir exigida pela carência de orientação do sujeito agente, pois insere-se na representação do todo que constitui a situação em que o agente deve lidar com seus problemas. [...] Enfim, sempre que teoria e prática, saber e agir se sobrepõe, a formação sustenta o ponto de vista de relevância pragmática e da dignidade moral do saber cientificamente produzido. Tais pontos de vista surgem sempre que se recorre à ciência para compreender as situações práticas e para lidar com elas. (RÜSEN, 2001b, p. 95).

Ainda segundo Rösen (2001b, p. 96), “a formação pode dar-se ainda de modo *complementar*. Trata-se de fazer adotar seus próprios pontos de vista nos saberes científicos e em sua produção pelas ciências”. Nessa linha de pensamento, educar para a formação do pensamento histórico, implica pensar a consciência histórica. Rösen (2001b, p. 78-79) destaca ainda que

a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não- ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática.

A partir do momento em que o aluno se interessa majoritariamente pela História como disciplina formadora para o

vestibular, a disciplina perde sentido como orientadora para a vida prática.

A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida. (RÜSEN, 2001b, p. 59).

Diante do exposto, as representações dos alunos relativamente à disciplina de História e do livro didático não estão conectadas com um dos principais objetivos da História: a formação do pensamento histórico.

Ao analisar a fala dos autores do livro didático do ensino médio da RSE, também se identifica uma preocupação com o vestibular. Um dos autores da coleção, Autor I²⁹, ao ser questionado se o livro foi pensando de forma intencional como instrumento que prepara para concursos, vestibular e ENEM, responde: “*Com, certeza, quando se trabalha com o pensar do aluno, com ênfase em habilidades principalmente com a leitura e escrita*”. Porém, diferentemente do Autor I, o Autor II já destaca que

não prioritariamente. Foi se rendendo aos poucos, dada pressão da maioria dos professores da Rede. Minha compreensão da metodologia do ensino da História é a de que um trabalho consistente centrado nas habilidades de leitura/compreensão/interpretação/escrita, em várias linguagens, prepara o aluno para a cidadania e para os desafios intelectuais da vida, dentre os quais o vestibular. A opção por essa linha de trabalho implica, evidentemente, em fazer outros recortes de conteúdo, selecionar alguns temas para desenvolver e deixar outros de fora. Mas o aluno fica preparado para se apropriar, sozinho e com autonomia, de assuntos que ele não estudou na escola e, eventualmente, forem solicitados nos diversos vestibulares da vida. Mas não é essa a compreensão da maioria

²⁹ Neste caso, optou-se por manter o anonimato do autor.

dos professores da Rede, para esses, é preciso ensinar tudo, isto é “explicar” todo o programa do vestibular da região para o aluno, de um modo inclusive um pouco paternalista, fazendo todo o percurso por ele. (Autor II, 2010).

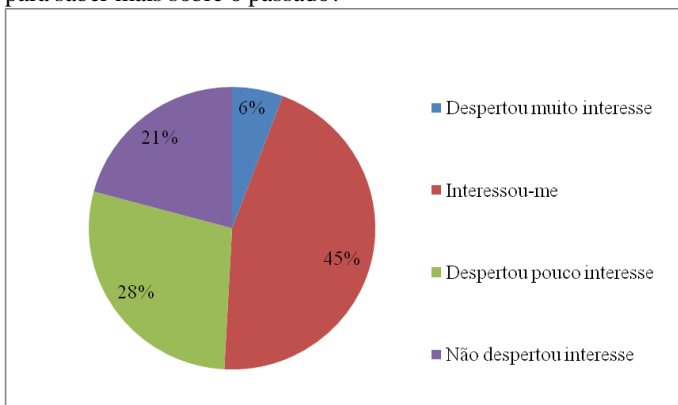
Nota-se nas duas respostas certa divergência no olhar para a Coleção. É essencial destacar que o Autor I não é mais membro da equipe pedagógica da Rede, e o Autor II ainda faz parte da equipe. Percebe-se na fala do Autor II uma pressão e adequação do material para atender ao público interessado pelo vestibular. Nesse sentido, as adaptações são realizadas conforme o interesse de determinados grupos sociais, pois como destaca Munakata (2009, p. 290), “o que está em jogo é uma política cultural que pretende decidir como devem ser as futuras gerações.”

Sacristán (1995, p. 78-79) igualmente ajuda a compreender essa relação entre os interesses pedagógicos e os interesses de determinadas classes sociais, destacando que

os textos constituem em instrumentos de política educativa na medida em que regulam o conhecimento, delimitando o conteúdo real da escolarização [...] Hoje, os livros didáticos ou quaisquer outros materiais, como ocorre, por outro lado, com os meios de comunicação, comportam-se como instrumentos culturais de primeira ordem para a integração na comunidade, de modo a conseguir uma certa harmonia social, ao proporcionar uma informação e uma visão do mundo parecida para todos.

O Gráfico 3 auxilia no entendimento da representação sobre o livro didático:

Gráfico 3 -A leitura do livro didático de História despertou em você o interesse para saber mais sobre o passado?



.Fonte: Organizado por Geane Kantovitz.

Para 49% dos alunos pesquisados, o livro didático “*Despertou pouco interesse*” ou “*Não despertou interesse*”. Entendendo que a leitura do livro didático deve contribuir para a compreensão do passado e para a formação do pensamento histórico, uma quantidade significativa de alunos, salvo os que direcionam o conhecimento do livro para a preparação do vestibular ou para a vida profissional, ainda não o compreendem como um instrumento de formação da consciência histórica e para a orientação para a vida.

Dentre as vozes contrárias ao livro didático, podem-se destacar os seguintes comentários que seguem um pensamento homogêneo em relação à opinião sobre o livro:

- 1- *Pois a autora, em muitas vezes, baseia-se em sua opinião própria e deixa de lado os conteúdos com visão para uma sala de aula.*
- 2- *Não gosto das opiniões expressas no livro. Então não absorvo o conteúdo através dele.*
- 3- *O livro apresenta muito a opinião da autora e o que eu preciso é de conteúdo. (Respostas dos alunos, 2010)*

Ao considerar que o livro didático é uma produção que envolve diferentes sujeitos, desde os autores até a impressão do material, até chegar ao aluno e professor, Chartier (1998, p. 77) declara que “aprendido pela leitura, o texto não tem de modo algum - ou ao menos

totalmente - o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores”, e que “toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor”. Assim, entende-se que as restrições dos alunos diante da opinião dos autores, impõem-lhes limites e induz a apreciações pessoais as quais não permitem a “liberdade do leitor” como destaca Chartier.

Constata-se que as apropriações sobre o livro didático podem variar de acordo com as representações que os professores fazem dele. Evidentemente que cada professor da RSE também atribui diferentes sentidos ao livro didático, sentidos que muitas vezes ainda estão atrelados a concepções do passado em relação ao livro didático, pois este era entendido como um “vilão” do processo de ensino da História, limitando a problematização e a criticidade dos fatos históricos. Portanto, cada professor tem um estereótipo de livro na memória. Esse livro, dependendo da situação, pode ser considerado um facilitador ou um dificultador da aprendizagem, ou seja, o espaço escolar é franqueado pelo professor e não pelo livro didático.

Nesse aspecto, Chervel (1990, p. 191) chama a atenção para a figura do professor ao afirmar que,

no coração do processo que transforma as finalidades em ensino, há a pessoa do docente. Apesar da dimensão ‘sociológica’ do fenômeno disciplinar, é preciso que nos voltemos um instante em direção ao indivíduo: como as finalidades lhe são reveladas? Como ele toma consciência ou conhecimento delas? E, sobretudo, cada docente deve refazer por sua conta todo o caminho e todo o trabalho intelectual que levam às finalidades ao ensino? Um sistema educacional não é dedicado, de fato, à infinita diversidade dos ensinamentos, cada um trazendo a cada instante sua própria resposta aos problemas colocados pelas finalidades?

Segundo Chartier (1991, p. 183), considerar as representações coletivas como matrizes de práticas construtivas do próprio mundo social só tem existência na medida em que comandam atos. Assim sendo, pode-se inferir que os professores se apropriam do conhecimento histórico e dos livros didáticos e, dessa forma, tornam-se produtores de sentidos.

As apropriações são entendidas por Chartier (1999, p. 8) como práticas de produção de sentido, dependentes das relações entre texto, impressão e modalidades de leitura, sempre diferenciadas por determinações sociais. Para o autor, o sentido das formas materiais que organizam a leitura deve receber atenção especial do historiador, pois as formas, os dispositivos técnicos, visuais e físicos comandam, se não a imposição do sentido do texto, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações das quais são susceptíveis.

Nessa perspectiva, o professor assume uma postura de conduta de opinião que estende ao cotidiano escolar, especificamente, na interferência na opinião do aluno. Ainda conforme Chartier (1990), os sentidos que os leitores dão ao texto advêm de seu sistema de representação, que é recorrente à sua cultura. No caso da leitura do livro didático por professores e alunos, cada qual se apropria da leitura considerando as suas especificidades culturais; no entanto, o aluno, na maioria das vezes, está mais sucessível à influência das apropriações e representações dos professores.

Em consequência, deve-se considerar que o professor é um sujeito dotado de condutas, de especificidades e singularidades, quer dizer, além de mediador do conhecimento, é um formador de opinião, opinião esta que pode ser expressa de acordo com suas concepções ou para atender a determinado grupo social, neste caso, a RSE.

Destaca-se aqui o relato do Professor I sobre os usos e especificidades dos livros didáticos utilizados pelos alunos do ensino médio da RSE. O que chama a atenção nas respostas do Professor I, é que 100% das respostas são positivas e não apresentam questionamentos sobre os livros didáticos. Além disso, todas as respostas, inclusive as que exigiam uma opinião pessoal, foram transcritas do MP, ou seja, apresenta respostas que demonstram certa complacência com o material não querendo comprometer-se com uma fala pessoal e/ou crítica.

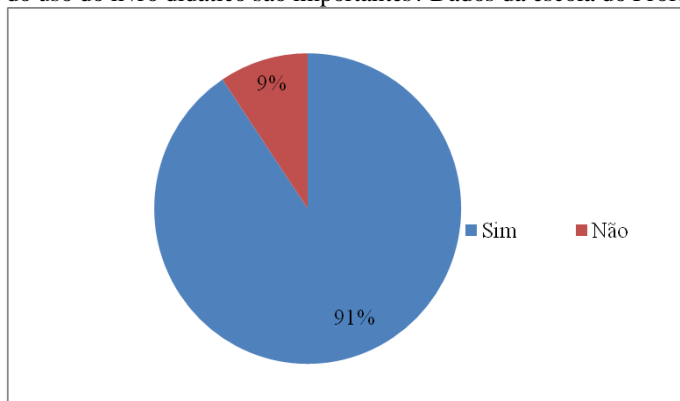
Há certa imparcialidade por parte do Professor I diante dos livros didáticos. Quando foi questionado sobre a metodologia expressa nos livros, ele responde *“As propostas estão relacionadas uma nas outras. No livro do professor, tem orientação metodológica que é um apoio para o planejamento das aulas”*. (Professor I.)

Nesse relato, é visível a dependência do professor ao livro didático e às orientações do MP. O Professor I representa-o como um instrumento de apoio que direciona o planejamento de aulas. Portanto, pode-se inferir um questionamento acerca da autonomia do professor em face do material, autonomia esta que, em muitos casos, é limitada por diversos fatores, entre eles, o próprio conteúdo histórico, a

direção/coordenação da escola e a incompatibilidade entre o conteúdo do livro e a grade curricular das instituições de ensino da RSE.

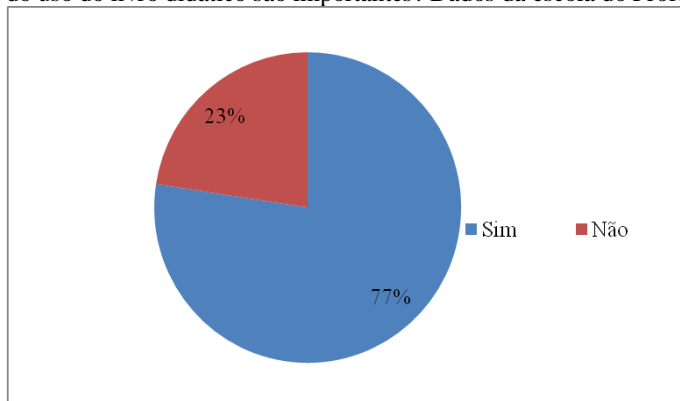
Nesse sentido, o “lugar” de onde o Professor I fala possibilita um entendimento da sua postura diante das respostas dadas, pois leva em consideração o seu vínculo de trabalho e sua “submissão” diante da Rede e/ou da escola. Ao analisar os dados específicos das duas escolas nas quais o Professor I e o Professor II trabalham, dá-se um destaque especial aos seguintes dados:

Gráfico 4-Para sua vida fora da escola, os conhecimentos adquiridos por meio do uso do livro didático são importantes? Dados da escola do Professor I.



Fonte: Organizado por Geane Kantovitz.

Gráfico 5-Para sua vida fora da escola, os conhecimentos adquiridos por meio do uso do livro didático são importantes? Dados da escola do Professor II.



Fonte: Fonte: Organizado por Geane Kantovitz.

Diante da comparação dos dados, percebe-se que as representações que os alunos estabelecem em relação à importância do livro didático para a sua vida prática é divergente entre os alunos dos dois professores, os quais compactuam de visões diferentes em relação aos livros didáticos da RSE.

Voltando ao conceito de representação de Chartier (1990, p. 17), o autor salienta que as representações são entendidas como “classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real” e que o poder e a dominação estão sempre presentes nas relações que se estabelecem. A prática do professor está diretamente relacionada ao seu vínculo com a instituição e este passa a ser um reproduzidor das representações que se estabelecem em sala de aula na relação aluno/livro didático, pois, para Chartier, as representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência.

Nessa perspectiva, as representações dos alunos no que toca ao conhecimento histórico do livro didático são apropriadas de forma diversa. Ou seja, estabelecem diferentes funções ao mesmo objeto: por um lado um material “desinteressante”, que serve apenas para estudar para o vestibular e provas e por outro, um livro didático com possibilidades de agregar conhecimentos atuais, relacionando e ajudando na vida prática dos alunos. De acordo com Chartier (1990, p. 26), para compreender os sentidos da leitura, “a apropriação tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem”.

Para o autor,

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados [...] O leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum- ou ao menos totalmente- o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende importar. Mas esta liberdade leitora jamais é absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convicções e hábitos que caracterizam, em suas

diferenças, as práticas de leitura (CHARTIER, 1998, p. 77).

Portanto, o livro didático deve ser compreendido como um elemento do processo de ensino e de aprendizagem no cotidiano escolar. O seu efeito real, considerando seus aspectos positivos e negativos, não está apenas na escrita dos conteúdos históricos, mas, principalmente, no modo de utilizá-lo.

Enfim, os usos e as restrições de uso do livro didático são entendidos pela RSE como o mais importante instrumento para a concretização da Proposta Pedagógica da Rede, porém, no interior escolar ainda persistem as resistências e os entraves a propósito do seu uso, tanto por professores quanto pelos alunos.

Constata-se que as representações dos professores são muito presentes quando se trata de dar sentido e se apropriar do livro didático, interferindo, assim, na opinião dos alunos em relação ao livro. A representação do professor repercute diretamente na representação do aluno sobre o livro didático. Ao se apropriar do livro didático, de forma diferente do prescrito no MP, o professor atribui diferentes sentidos ao livro didático, interferindo, desse modo, na sua prática pedagógica tanto na perspectiva do uso do livro didático quanto nas restrições de uso.

CAPÍTULO 3

SENTIDOS DA HISTÓRIA APREENDIDA PELO LIVRO DIDÁTICO DA RSE

Discute-aqui as apropriações dos saberes históricos e a relação que os alunos estabelecem com a sua vida fora do contexto escolar. Em outras palavras, procura-se saber como os alunos se apropriam da História ensinada e como compreendem o movimento da História a partir do tempo histórico numa perspectiva de presente, passado e futuro, numa perspectiva de “experiência” e “expectativa”. (KOSELLECK, 2006).

Segundo Koselleck (2006, p. 306- 307), “todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem” ou, ainda, “não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa”. Nessa perspectiva, procura-se direcionar a pesquisa para compreender como os alunos se apropriam dos conteúdos históricos por intermédio do livro didático para orientar a sua vida pelo passado, ou seja, pela experiência.

3.1 ENSINO DE HISTÓRIA E TEMPORALIDADE HISTÓRICA

No Brasil, o ensino de História no fim do século XX, especificamente, a partir da década de 1980, adquire novos olhares e novas perspectivas, pois até então era voltado para a formação cívica, sendo seu principal objetivo legitimar o papel do Estado Nacional na formação do cidadão patriota e devoto aos heróis nacionais despertando o sentimento de orgulho de a ele pertencer.

Nessa dimensão, a prática do ensino de História nas escolas era simples: limitava-se a narração de fatos históricos selecionados por classes sociais e políticas dirigentes, caracterizados por momentos considerados importantes na formação da nação, baseado nos relatos de “grandes feitos” e de “grandes homens”.

Ao se referir a trajetória do ensino de História num âmbito mais, Laville (1999, p. 126), assim destaca:

Essa maneira de ensinar história foi se tornando menos necessária à medida que as nações foram percebendo que estavam bem assentadas e cessaram de temer por sua própria existência. Nos

países ocidentais, o fim da Segunda Guerra Mundial foi o marco de uma etapa importante. [...] A idéia de ‘cidadão participante’ começou a substituir a de ‘cidadão súdito’. O ensino de História não deixou de ganhar com isso. Ao contrário, viu a função de educação para a cidadania democrática substituir sua função anterior de instrução nacional.

No Brasil, segundo Nadai (2009, p. 30) , durante muito tempo a História se apresentou “como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum - o cidadão nacional - destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira”. Porém, o movimento de mudança de perspectiva do ensino de História, no país, é mais recente. Nas palavras de Nadai (2009, p. 31), essa mudança mais lenta no Brasil deu-se em consequência das “modificações intrínsecas à constituição do próprio discurso histórico e de outro pelas modificações que alteram a feição e a natureza da escola secundária”.

Fonseca (2003, p. 56) destaca que no Brasil essa mudança de olhar para a escrita da História desenvolve-se a partir das décadas de 1980 e 1990. A autora salienta que a partir desse período o “livro didático deixou de se dedicar quase que exclusivamente aos fatos da política institucional e alargou o campo do conhecimento histórico ensinado nas escolas”. Desse modo, percebe-se nas últimas décadas uma tentativa de reestruturar os conteúdos históricos numa visão mais crítica, que possibilite ao aluno um pensar histórico voltado a problematização da História.

Porém, o que se constata nesta pesquisa é que as permanências sobre o ensino de História ainda estão muito voltadas para a representação da História como uma disciplina que estuda somente o passado, ou seja, para alguns alunos, o historiador (ou professor de História) é um profissional que estuda, pesquisa o passado e o transmite. Um dos alunos diz que a História é importante para “*compreender melhor o passado, os acontecimentos ocorridos*”. Outro aluno explica:

Pois é muito importante para nós termos um total conhecimento do passado, claro que não vamos ter total conhecimento, mas ir buscando cada vez mais, para sabermos diversas coisas, como, por exemplo, as histórias do nosso país e de outros países, o motivo de alguns acontecimentos, e até

mesmo acontecimentos que ficaram marcados, e assim vai. (Resposta do aluno, 2010.

Esses relatos representam uma pequena parcela dos jovens que hoje estão concluindo o ensino médio na RSE. Todavia, como constatado nesta pesquisa, são representações ainda muito presentes entre os jovens, principalmente naqueles que estudam em escolas particulares visando ao vestibular e ao mercado de trabalho.

Em relação à compreensão do passado, questiona-se primeiramente o que é o passado. Hobsbawn (1998, p. 22) diz que

todo ser humano tem consciência do passado (definido como o período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um indivíduo) em virtude de viver com pessoas mais velhas. Provavelmente todas as sociedades que interessam aos historiador tenham um passado, pois mesmo as colônias mais inovadoras são povoadas por pessoas oriundas de alguma sociedade que já conta com um longa história. Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse “sentido do passado”na sociedade e localizar suas mudanças e transformações.

Bloch (2001, p. 75) também aborda uma concepção de passado dizendo: “O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa”.

Diante da concepção de passado de Bloch (2001) e Hobsbawn (1998), percebe-se, no relato de alguns alunos, uma concepção de História na qual eles não a compreendem como uma ligação com o seu presente, ou com a sua História de vida. Entendem o passado como algo estático, que está guardado e sempre à disposição para ser relatado e usado por profissionais que se interessam por ele e assim não tendo sentido para eles.

Segundo Rüsen (2010, p. 112), “o livro de história é o guia mais importante da aula de história. Por esse motivo, deve-se partir da pergunta do que se pretende conseguir através da aula de história”. Portanto, nos relatos descritos pelos alunos em relação ao livro de História e a importância da História, verifica-se que o livro didático é representado como um instrumento que contém fatos ocorridos no passado e que não possuem relação com a vida deles.

Outra fala que se evidencia é quando o aluno se refere à importância do livro didático da seguinte maneira: “*Sim, pois vai ser por meio dele que vou conseguir explicar um pouco mais da história para as pessoas que não tiveram acesso a história, que não conhecem o que ocorreu no passado*”. Ou seja, o aluno tem consciência da importância do livro didático, porém não consegue relacionar a escrita da História com o seu cotidiano.

Para Koselleck (2006, p. 308), a História só pode ser composta “a partir de dois modos de ser, o da recordação e o da esperança” e que “esperança e recordação, ou mais genericamente, expectativa e experiência [...] são constitutivas, ao mesmo tempo, da história e de seu conhecimento, e certamente o fazem mostrando e produzindo a relação interna entre passado e futuro, hoje e amanhã”. Infere-se que alguns jovens, apesar da mudança de enfoque da história nas últimas décadas, desvinculam a relação entre o passado e o futuro, quer dizer, não vinculam a experiência do passado com a expectativa com o futuro.

Nessa perspectiva, os alunos participam da produção do sentido de um texto conforme a sua posição e seus interesses, ou seja, considerando que eles estão interessados em passar no vestibular e ter bons indicadores no ENEM, muitos deles produzem sentidos somente narrativos para a disciplina de História e se apropriam de conceitos e conhecimentos históricos importantes para o vestibular e não para a formação do pensamento histórico, pois, quando um aluno diz: “*O livro nos dá informações importantes para o nosso cotidiano, como por exemplo, o surgimento de nosso país, a nossa colonização*”, ele está simplesmente considerando a História como uma disciplina que dialoga somente com o passado.

Porém, ao analisar o MP do livro didático da RSE, os autores destacam:

Trabalhar com a disciplina de História em sala de aula significa, portanto, colaborar com os alunos para que percebam as marcas do passado em seu cotidiano, demonstrando como o vivido, o aqui e

agora, define a leitura do passado e os rumos do próprio presente. Essa atitude implica viabilizar outra relação de conhecimento em sala de aula (ROTA, MACHADO, 2009, p. 40).

Mas, como entender as distorções entre o que os alunos relatam sobre o livro didático e a importância da História com a proposta do Ensino de História dos autores do livro didático?

Nessa direção, Chartier (2001) diz que os leitores participam da produção do sentido de um texto conforme sua posição social, seu contexto cultural, seus valores e seus interesses. Assim, esses também são modificados pelos sentidos impressos no texto pelo autor e pelo editor. Enfim, não há uma relação específica entre texto e o autor, e o autor e leitor. Nem o texto e seu impresso afetam absolutamente o leitor, moldando, por completo, sua visão de mundo e prática social; nem é o leitor que cria sozinho o sentido do texto. Há uma troca de sentidos entre autor-texto/editor-impresso/leitor, inserida em um contexto sócio-histórico. Chartier (2001, p. 13) destaca que,

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

Também se pode remeter ao que Le Goff (2003) critica no seu texto “O singular e o universal: generalizações e singularidades da história”, ao questionar os desafios/horizontes da História diante da singularidade do fato histórico. É importante enfatizar que o autor utiliza o termo singularidade histórica na compreensão³⁰ de que a história só acontecerá uma vez. Para o autor:

³⁰ Nesse momento do texto, Le Goff se refere à visão tradicional da História, inclusive cita Aristóteles por este ter afastado a história do mundo das ciências porque ela se ocupa do particular, que não é um objeto das ciências (LE GOFF, 2003, p. 34).

A contradição mais flagrante da história é sem dúvida o fato do seu objeto ser singular, um acontecimento, uma série de acontecimentos, de personagens que só existem uma vez, enquanto seu objetivo, como o de todas as ciências, é atingir o universal, o geral, o regular (LE GOFF, 2003, p. 34).

Desse modo, ao analisar os relatos dos alunos sobre a importância de compreender o passado, percebe-se que, para alguns deles, o professor de História igualmente representa o passado e, conseqüentemente, é representado como um narrador de acontecimentos, ou ainda, um narrador de grandes fatos e personagens heróicos essenciais para alguns momentos na sua vida, como por exemplo, o vestibular e a vida profissional.

Le Goff (2003) destaca que em consequência do reconhecimento da singularidade do fato histórico, pode-se ressaltar três características da História. Primeiramente, o autor cita a primazia do acontecimento. Nessa concepção, a reconstrução do fato histórico do passado consiste em aplicar aos documentos métodos que possam extrair informações possíveis de serem comprovadas. Porém, como mesmo destaca Le Goff (2003, p. 34), esse método “confunde acontecimento e fato histórico, e sabemos hoje que o fim da história não é estabelecer estes dados falsadamente ‘reais’ batizados de acontecimentos ou fatos históricos”. Ainda, analisando outros relatos nessa mesma perspectiva de representação do livro didático, como fonte de conhecimentos sobre o passado, outro aluno afirma:

Pois é muito importante para nós termos um total conhecimento do passado, claro que não vamos ter total conhecimento, mas ir buscando cada vez mais, para sabermos diversas coisas, como por exemplo, as histórias do nosso país e de outros países, o motivo de alguns acontecimentos, e até mesmo acontecimentos que ficaram marcados, e assim vai”. (Resposta do aluno, 2010).

É importante enfatizar que, na visão desses alunos, a História é uma disciplina que ensina/transmite conhecimentos de grandes atos e heróis, como o processo de colonização e, conseqüentemente, eles percebem o livro didático como auxílio nesse processo de transmissão

dos acontecimentos do passado. Apesar de o ensino de História, de acordo com as novas correntes historiográficas³¹, apresentar novas perspectivas com base em vários olhares, para alguns alunos, uma parcela considerável deles, ainda não compreende a disciplina como integrante do processo de formação do pensamento histórico, mas sim, como algo a ser aprendido e repassado, sem relação com o seu cotidiano. Ou seja, compactuam com uma visão unilateral dos fatos históricos.

A segunda consequência que Le Goff (2003, p. 34) destaca em relação à limitação da História ao singular “consiste em privilegiar o papel dos indivíduos e, em especial, dos grandes homens”. Para o autor, essa concepção, infelizmente, continua a ser espalhada por vulgarizadores pela mídia, a começar pelos editores. Esses grandes homens, destaca o autor, não se referem ao gênero biográfico, que é um gênero da História e produziu grandes obras, mas se referem aos grandes homens de forma individual, de exaltação a grandes atos, inferiorizando os demais participantes do fato histórico de forma singular. Essa forma de pensar a História aparece nos relatos dos alunos:

Estabeleço esta relação analisando as formas de governo, pois através do livro tenho como observar como foi evoluindo até os dias de hoje. Por exemplo: como era no início, quando o Brasil se tornou república, como era governado daquela forma e como é hoje a república Federativa do Brasil. (Resposta do aluno, 2010)

Pelo conhecimento de “grandes acontecimentos” históricos, o aluno ainda percebe a História como uma narração linear e progressiva, características da História positivista. Apesar do enfoque dos autores do livro didático da RSE ao propor que os alunos “se apropriem e utilizem com desenvoltura as noções e os conceitos necessários à análise, cada vez mais consciente e autônoma, do presente e do passado” (ROTA, MACHADO, 2006, p. 41), para muitos alunos, isso ainda não faz parte do seu pensamento.

Tanto o livro didático quanto os professores entrevistados e os autores do livro ensaiam abordagens próximas às novas tendências do ensino de História, mas enfrentando forte viés da História tradicional, que representa de forma harmônica e valoriza os “grandes”

³¹ Refere-se aqui à Nova História Cultural que ganha espaço após a década de 1980 com uma nova concepção de entender a História por intermédio de outras fontes e perspectivas.

acontecimentos históricos sob um ponto de vista valoroso de “grandes” personagens heróicos.

Por fim, Le Goff (2003) destaca que a terceira consequência abusiva do papel singular da História consiste em uma narração, a um conto. No relato de um dos alunos, sobre a importância do livro didático de História, fica evidenciada a concepção dessa narrativa histórica quando ele destaca: “*Sim, pois vai ser por meio dele que vou conseguir explicar um pouco mais da história para as pessoas que não tiveram acesso a história, que não conhecem o que ocorreu no passado*”, ou ainda outro depoimento em que o aluno destaca, “*Porque eu vou poder discutir ‘lá fora’... poder entender muitas coisas com a base do meu conhecimento na história do ser humano ‘do passado’*”. Nessas falas, observa-se que a concepção de História e os usos do livro didático na disciplina é uma narrativa de acontecimentos passados que eles podem ser transmitidos a outras pessoas “*que não tiveram acesso a história*”.

Para esses alunos, a História pode ser reduzida simplesmente a um conto, a uma história que deve ser contada aos demais por meio do professor ou pelo aluno. Essa narrativa histórica, tal como entendida pelos alunos, é uma narrativa tradicional, nos moldes da História do século XIX e início do século XX de viés positivista. A História, até então, tinha o objetivo de criar a identidade e a coesão nacional, baseava-se em uma concepção de tempo linear, homogêneo e evolutivo, construindo a ideia de que o progresso da nação deve-se aos feitos político-institucionais dos “grandes homens” da elite, ensinada como uma verdade indiscutível resgatada dos documentos escritos e oficiais, que deveria ser transmitida pelos professores e absorvida passivamente pelos alunos.

Le Goff (2003, p. 35-36) é enfático ao afirmar que “toda a concepção da história que a identifica com o conto afigura-se-me, hoje, inaceitável.[...] O conto não passa de uma fase preliminar, mesmo tendo exigido um longo trabalho prévio por parte do historiador”. Nesse sentido, entender a História hoje como um conto, como uma simples narrativa histórica objetiva, ou um acontecimento estático do passado pelo passado, deixa a desejar.

Diante dessas inquietações, Le Goff (2003, p. 43) destaca que

a história, a medida que se constitui como corpo de disciplina científica e escolar, deve encarnar-se em categorias que, pragmaticamente, a fracionam. Estas categorias dependem da própria evolução histórica: a primeira parte do século XX viu

nascer a história econômica e social, a segunda, a história das mentalidades.[...] Por isso, a aspiração dos historiadores à totalidade histórica pode e deve adquirir formas diferentes que, também elas, evoluem com o tempo.

E, o autor conclui dizendo que “ não há história imóvel e que a história também não é a pura mudança, mas sim o estado das mudanças significativas”.(LE GOFF, 2003, p. 47).

Diante desses relatos, um questionamento é constante: como o aluno pode estabelecer uma relação entre a escrita histórica do livro didático e a sua importância para a vida fora do contexto escolar? Segundo Rüsen (2010, p. 117),

ao se dirigir aos alunos, não se deveria esquecer que a experiência histórica tem um potencial próprio de encantamento que se pode aproveitar como oportunidade de aprendizagem. O espanto e a diferença do passado podem ser apresentados de uma maneira que se acredita ser interessante e curiosa (2010, p. 117).

O autor ainda destaca que

um meio provado para estabelecer uma boa relação com o aluno é dirigir-se a ele explicitamente. Desse modo, pode-se justificar a seleção do tema, pode-se explicar a perspectiva escolhida para a interpretação e, se se faz o mesmo quando se trata o conteúdo, então os alunos o levam a sério quando devem fazê-lo e a referência do aluno perde a odiosa conotação de uma mera tática didática que, em lugar de reconhecer nos alunos a necessidade de orientação histórica realmente própria e inclusive ‘muito individual’, somente os obriga a acumular conhecimentos politicamente e cientificamente autorizados (RÜSEN, 2010, p. 117).

Levando-se em conta a argumentação de Rüsen e as falas dos alunos em relação ao livro didático e à importância da disciplina de História, remete-se a trechos dos três volumes do livro didático na abertura da Unidade 1 de cada um deles. Assim inicia a apresentação do

Volume 1: “Ao ler os capítulos 1 e 2, **você** notará algumas referências a autores e pesquisadores, entre eles historiadores e sociólogos” (ROTA, MACHADO, 2009, p. 10). O Volume 2 assim inicia: “Nesta primeira unidade do volume 02, **iremos** estudar as transformações e permanências que marcaram o mundo da produção entre os séculos XI e XIX e ajudaram a formar o mundo que conhecemos” (GRANGEIRO, MACHADO, 2005, p. 10) e no Volume 3 assim está descrito: “Atualmente **ouve-se** muito falar em nações e estados nacionais, principalmente quando o assunto é globalização” (GRANGEIRO, MACHADO, 2006, p. 10, grifo meu).

O que se pretende destacar mediante esses trechos é que o Volume 1 aqui citado já está revisado e atualizado, e os Volumes 2 e 03³² não. A aproximação dos autores com os alunos é mais visível no Volume 1, a utilização da palavra **você** remete a uma aproximação entre os autores e os alunos que utilizam a coleção, relação que não foi percebida nos volumes 2 e 3 utilizados pelos alunos envolvidos pela pesquisa³³. Um relato mostra a insatisfação do aluno em relação ao livro didático e à escrita do conhecimento histórico:

O livro de História da RSE é complicado para se entender. Não estimula um aluno que não adora a disciplina a querer saber como as coisas funcionaram no passado. Os exercícios propostos não são bons desestimulando grande parcela dos alunos a fazerem. Na maioria das vezes, grande parte dos alunos copiam do outro ao invés de realizar a tarefa, por que o livro é chato.(Resposto do aluno, 2010).

Nessa perspectiva, o Professor II diz:

Acredito que ainda encontramos muito da velha história de ‘entender o passado’ sem ligação com o presente. Os livros tentam traçar novos olhares sobre a História. Contudo, muitas vezes a maneira como tentam relacionar os conteúdos é deveras forçosa. Analisar a vida do jovem romano ou grego pode parecer mais fácil para historiadores, mas para aqueles que têm um primeiro contato com o assunto e não sabem

³² Os alunos entrevistados utilizaram a coleção que ainda não foi revisada.

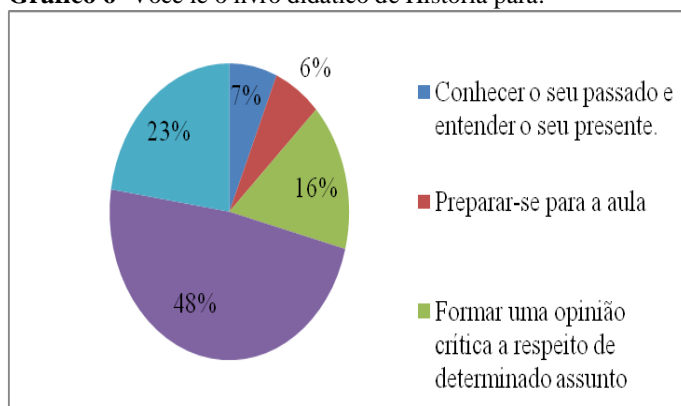
³³ Grifos da autora deste trabalho.

sequer o básico é muito difícil. (Professor II, 2010)

O Professor II refere-se à Unidade 2 do Volume 1 cujo tema é “A invenção da cidadania”. Contudo, o que é importante destacar aqui é que durante a observação da aplicação do questionário na escola na qual o professor trabalha, ficou evidente, na postura e comentários dos alunos, que o professor não utiliza o livro didático; inclusive, no momento da explicação e conversa anterior à aplicação das perguntas, alguns risos entre os alunos foram percebidos como forma de demonstrar o “enfrentamento” dos alunos e professores com o livro didático. Dentre os professores envolvidos na pesquisa, o Professor II é o mais jovem³⁴.

Nessa mesma escola, é interessante analisar o gráfico das respostas dos alunos do Professor II:

Gráfico 6 -Você lê o livro didático de História para:



Fonte: Organizado por Geane Kantovitz.

Na escola do Professor II, 71% dos alunos leem o livro para estudar para a prova ou simplesmente não o leem. Destaca-se que é a escola com o maior índice de desinteresse pelo livro didático. Também são os alunos do Professor II que demonstraram maior desinteresse pelo livro, atribuindo como justificativa a “opinião” dos autores em excesso na escrita do texto do livro. Assim argumentaram: “*Pois a autora, em*

³⁴ Coloca-se essa informação a respeito do Professor II por considerar que os professores mais jovens e com formação mais recente muitas vezes possuem uma resistência ao uso do livro didático devido a críticas aos livros do século XIX e início do século XX, heranças culturais ainda impregnadas na cultura e no imaginário dos professores.

muitas vezes, baseia-se em sua opinião própria e deixa de lado os conteúdos com visão para uma sala de aula”; “*Conteúdos da disciplina sim. No entanto, não gosto das opiniões expressas no livro. Então não absorvo o conteúdo através dele”* e “*O livro apresenta muita opinião da autora e o que eu preciso é de conteúdo*”³⁵. Foi a única escola que se referiu aos autores de forma direta e negativa, provavelmente, por influência do professor que, segundo os alunos, não gosta do livro: “*Porque segundo nosso professor o livro não é interessante. Portanto, não utilizamos com frequência”*.”

Nessa mesma perspectiva de análise das apropriações do livro didático pelos professores e alunos, numa conversa informal com o Professor III, ele destaca que a utilização do livro em sala de aula é um tanto limitada em razão do excesso de teorização na escrita dos conteúdos do livro. Para o Professor III, os autores exageram na abordagem dos conteúdos e não levam em consideração as limitações do cotidiano escolar, como, por exemplo, a quantidade de horas/aula semanais e as especificidades do processo de ensino e aprendizagem que varia de aluno para aluno ou de escola para escola. Para entender melhor a posição do Professor III, destaca-se aqui um trecho da sua fala:

Desde o início fui entusiasta dos livros da Rede por acreditar que eles contêm aquilo que de mais atual se discute em torno do ensino de História. Propõe discussões temáticas, consegue, em alguns momentos, quebrar com a linearidade e incorpora discussões bastante atuais, como o livro do Segundo Ano, no capítulo que fala da terra no Brasil. Essa forma é clara para mim, como professora que tenho todo um arcabouço teórico para pensar a história. Para os alunos, o livro se torna pesado (no sentido literal e figurativo) e com sua compreensão dificultada. (Professor III, 2010).

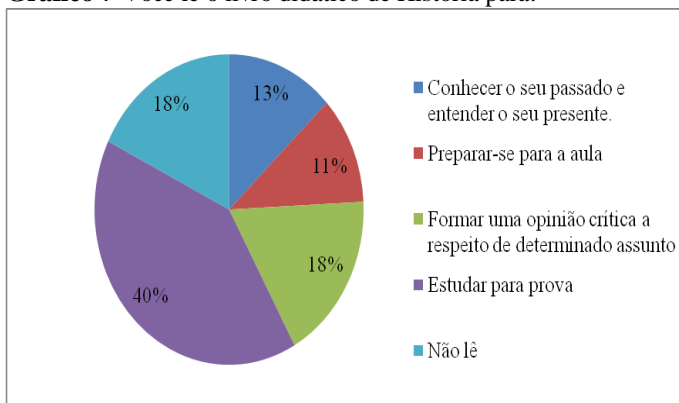
Durante a visita à escola do Professor III, que possui a maior quantidade de alunos, 63 alunos do terceiro ano do ensino médio, alguns alunos teceram comentários negativos sobre o livro, assim como uma postura de certo descaso com a disciplina de História.

Essa postura pode ser observada nas respostas à pergunta sobre a leitura do livro didático, pois, foi a escola com o segundo maior índice

³⁵ Esses relatos já foram citados no Capítulo 2.

de desvalorização da leitura do livro didático. Segundo as respostas dos alunos do Professor III:

Gráfico 7- Você lê o livro didático de História para:



Fonte: Organizado por Geane Kantovitz.

Na escola do Professor III, 58% dos alunos representam o livro didático como um apoio para provas ou simplesmente não o lê. Portanto, mais uma vez foi possível perceber como a apropriação docente do livro didático não segue a ortodoxia do texto escrito e prescrito pelos autores e equipe pedagógica da Rede. Ou seja, os sentidos atribuídos pelos alunos ao livro utilizado consideram o saber intelectual, cognitivo, não relacionando com a sua formação cidadão fora do contexto escolar.

Por conseguinte, as prescrições contidas tanto no MP quanto no LA, são escolhas dos autores para auxiliar a prática pedagógica e para a aprendizagem do conhecimento histórico. No entanto, os conteúdos a serem ensinados e a apropriação de conceitos que dão sentidos à vida prática do aluno só se efetivam quando ganham forma em práticas concretas dos professores junto aos seus alunos. Com base nas visitas às escolas envolvidas, os professores, apesar de terem se baseado no livro didático e no currículo elaborado pelos autores da RSE para direcionarem e organizarem suas aulas, desencadeiam a utilização de outros recursos além do livro didático, como pesquisas em outros livros didáticos, ou apostilas e em recursos tecnológicos, como a *internet*.

Enfim, os alunos indagados, a despeito de fazerem parte da geração do novo movimento da História Cultural, do novo olhar para a História, é visível a permanência das apropriações de conceitos

tradicionais da História e as representações do livro didático como um simples mecanismo de leitura de passado, sem relação com a vida fora da escola.

A proposta dos autores do livro didático é formar cidadãos que participem da “construção do conhecimento histórico como opção interpretativa que os seres humanos fazem de suas experiências, visando à compreensão das práticas coletivas em sua dinâmica de transformação ou continuidade” (ROTA, MACHADO, 2009, p. 41). Contudo, o olhar tradicional para os fatos históricos e para o ensino de História como uma disciplina que trata isoladamente o passado, sem conexão com o cotidiano, ainda permanece nas representações dos alunos da terceira série do ensino médio da RSE.

Assim um dos alunos relata sobre a importância da História para a sua vida:

São importantes porque permitem estabelece relações entre o passado histórico e o presente podendo assim entender fatos que ocorrem na atualidade, bem como a evolução nos modos de vida, na economia, na política e na religião.

A partir dessa perspectiva do aluno e de demais relatos, questiona-se, primeiramente, o conceito do que é o presente. Bloch (2001, p. 60) assim destaca a esse respeito:

No infinito da duração, um ponto minúsculo e que foge incessantemente; um instante que mal nasce morre. Mal falei, mal agi e minha palavras e meus atos naufragam no reino de Memória. São palavras, ao mesmo tempo banais e profundas, do jovem Goethe: não existe presente, apenas um devir, *nichts gegenwartig, alles voubergehend*. Condenada a uma eterna transfiguração, uma pretensa ciência do presente se metamorfosearia, a cada momento de seu ser, em ciência do passado.

Portanto, em poucas palavras, Bloch (2001, p. 60) define o presente como “passado recente”. Porém, ao analisar os depoimentos, percebe-se que ainda é muito nítido para os alunos a concepção de entendimento do passado como meio de compreender o presente, mas não como um “passado recente”, e sim, um passado distante.

Rüsen (2010) destaca as competências a serem alcançadas com o ensino de História tomando por fundamento o livro didático. Para o autor, que considera o livro de História o guia mais importante da aula de História, é importante que o livro permita ao aluno, por intermédio do relato histórico³⁶, a formação da consciência histórica. Rüsen (2010) acredita que um livro didático, para ser considerado ideal para conseguir a orientação da experiência da vida por meio da memória histórica, deve atingir três competências históricas: a experiência, a teoria e a prática³⁷.

A aprendizagem da história é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências da memória histórica. As competências que permitem efetuar uma idéia de organização cronológica que, como uma coerência interna entre passado, presente futuro, permitirá organizar a própria experiência de vida, são as mesmas competências de que necessitam para poder receber e também para produzir histórias (RÜSEN, 2010, p. 113).

Rüsen (2010, p. 114-115) destaca que, para atingir essas competências, é importante que o livro didático possa cumprir sua função de guia do processo de aprendizagem histórica. Todavia, nos relatos dos professores, eles reconhecem a tentativa dos autores de considerar a categoria tempo como fonte de análise histórica procurando aproximar a experiência, a teoria e a prática³⁸. Ou seja, uma integração entre a percepção, a interpretação e a orientação. Porém, também se

³⁶ Relato para Rüsen, não no sentido de entender uma mera descrição, mas no sentido de uma forma de saber e de entendimento antropológicamente universais e fundamentais (RÜSEN, 2010, p. 112).

³⁷ A competência embasada na experiência consiste em saber perceber o passado como tal, isto é, em seu distanciamento e diferenciação do presente, em vê-lo a partir do horizonte de experiências do presente como um conjunto de ruínas e tradição. A competência teórica (ou interpretativa) consiste em saber interpretar o que temos percebido com passado em relação e conexão de significado e de sentido com a realidade e a competência de orientação consiste em admitir e integrar a “História” como construção de sentido com o conteúdo de experiências do passado, no marco de orientação cultural da própria experiência de vida.

³⁸ Nos relatos dos professores, não foram citadas nessa perspectiva de Rusen, de experiência, teoria e prática, porém, entende-se nas falas que as três competências são perceptíveis na coleção didática produzida e adotada pela Rede.

evidencia nas suas falas, principalmente, nos relatos dos Professores II, III e IV, a importância do professor nesse processo – talvez o considerem mais importante até que a produção da escrita no livro didático. Ao serem questionados sobre se o livro didático orienta o professor a considerar seu espaço/tempo como fonte de análise histórica, assim os professores se manifestaram:

Professor I- Em cada capítulo ele compara acontecimentos em outros lugares ao mesmo tempo. O tempo deve ser estudado para se observar as rupturas e permanências.

Professor II- Acredito que ainda encontramos muito da velha história de “entender o passado” sem ligação com o presente. Os livros tentam traçar novos olhares sobre a História. Contudo, muitas vezes a maneira como tentam relacionar os conteúdos é deveras forçosa.[...]

Professor III- Creio que essa percepção está bastante relacionada com a formação que o próprio professor teve. O livro sugere isso em algumas atividades onde pede que os alunos analisem seu cotidiano, suas relações pessoais. O livro acaba por ser um ferramenta de reflexão para as aulas, mas a utilização do mesmo como inspiração para o trabalho de autoria, para pensar seu tempo...poderia talvez ser mais desenvolvida... os textos poderiam dar espaço, por exemplo, ao desenvolvimento de pesquisas... mas é claro que isso demandaria uma nova formatação do material.

Professor IV- O livro abre possibilidade para o professor trabalhar os conceitos de espaço/tempo, porém cabe ao professor condicionar as análises realizadas em sala para fazer com que os alunos percebam a lógica por detrás dos processos históricos com seus conceitos de espaço/tempo. (Professores I, II, III e IV, 2010).

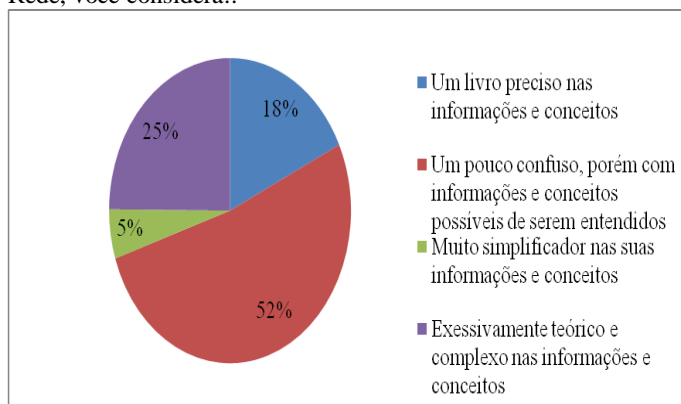
Os relatos dos quatro professores envolvidos na pesquisa, principalmente dos Professores II, III e IV, apontam para a importância da formação e da prática do professor que atua em sala de aula; porém, o

Professor I manteve-se neutro utilizando como referência para responder ao seu questionário o MP³⁹.

De acordo com Rüsen (2010, p. 116), “a questão sobre se certos conteúdos históricos são adequados ou não para um livro didático depende do grau em que estes contribuam para a compreensão do presente e as oportunidades vitais das crianças e jovens”. Para o autor o livro didático somente é útil se for possível trabalhar com ele, em sala de aula; caso o livro contenha exclusivamente uma exposição da história, será inadequado para estimular as competências de percepção, interpretação e orientação.

Assim, a escrita dos conteúdos históricos torna-se determinante no processo de encantamento do aluno e, conseqüentemente, à formação do pensamento histórico. Diante das falas dos professores, pode-se inferir que o livro didático de História da RSE possui um conteúdo histórico excessivamente teórico e que necessita constantemente da aproximação e intermediação do professor para o aluno conseguir fazer as conexões e entendimentos que prescreve e julga necessários.

Gráfico 8 -Em relação à escrita do conteúdo no livro didático de História da Rede, você considera:.



Fonte: Organizado por Geane Kantovitz.

Ao se considerar os argumentos de Rüsen para um bom livro didático sobre a escrita da História no livro, pode-se dizer que somente 18% dos alunos pesquisados conseguem encontrar o encantamento e o espanto⁴⁰ a qual o autor destaca para um livro didático ser considerado

³⁹ Ver as orientações e coordenadas metodológicas do MP.

⁴⁰ Expressões utilizadas por Rüsen para ajudar na aprendizagem histórica (2010, p. 117).

bom. Os professores apresentaram opiniões semelhantes ao se referir ao excesso de teorização do livro, assim como, 25% dos alunos entrevistados.

Para exemplificar a opinião dos alunos, utiliza-se o volume 3 do LA. O volume 3 possui 336 páginas divididos em nove capítulos. Ou seja, o conteúdo histórico, que deveria ser prazeroso para os alunos, torna-se um desafio semanal para o professor terminar o livro, pois, a equipe pedagógica da Rede, a direção e coordenação da escola impõem como regra o término do livro didático, inclusive a execução das atividades metodológicas. Porém, isso é dificultado pelo número de aulas semanais que variam de uma a três aulas, dependendo da escola⁴¹.

Em relação a essa discussão, destacam-se aqui os relatos dos alunos sobre a importância da disciplina de História a partir do uso do livro didático:

1- Pois vem através desse conhecimento que posso entender por exemplo: de onde vem a minha cidade, como se formou essa cultura, etc.

2- Podemos entender várias situações cotidianas que muitas vezes acontecem por consequência de fatos ocorridos no passado.

3- Associando a relação do que acontece hoje como consequência do que houve no passado.

4- Quando relacionamos as culturas, a política, tudo em geral, vemos que o que acontece hoje é devido ao que ocorreu no passado, por exemplo: a desigualdade social, discriminação racial...

5- O livro didático nos fornece muitos conhecimentos e possibilita que consigamos entender um pouco mais do passado, pois foi lá que as coisas começaram a acontecer e trás o mundo como é hoje, portanto é um conhecimento muito bom e todos deveria ter.

6- Conhecimentos do nosso país, o passado dele desde a época do “descobrimento”, Independência, República. Ainda mais em ano de eleição, para votar consciente e não cometer os mesmos erros do passado.

7- Pois, é a partir do livro didático que a compreensão do assunto é melhor e com ela posso analisar e comparar o que aconteceu no passado com o que corre atualmente.

⁴¹ Conforme Quadro 2 apresentado no Capítulo 1 na página 30.

8- *Sim, o livro não trás apenas conteúdos passado, mas também atualidades, fazendo comparações de antigamente e hoje.*

9- *Sim, pois nos faz pensar sobre ações tomadas no passado e que podem ser evitadas. (Respostas dos alunos, 2010).*

Nesses relatos, percebe-se que a escrita do conteúdo histórico está relacionada às apropriações que os alunos fazem da disciplina de História. Os alunos representam o conhecimento histórico como forma de compreender o presente pelo passado, e não o passado pelo presente. Nessa perspectiva, Bloch (2001, p. 65) destaca que “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente”. Quer dizer, a História deve ser compreendida a partir do presente, da sociedade hoje, dos desafios contemporâneos para daí sim chegar ao entendimento do passado. Um dos relatos que se destaca nesse sentido é quando o aluno diz: *“Quando relacionamos as culturas, a política, tudo em geral, vemos que o que acontece hoje é devido ao que ocorreu no passado, por exemplo: a desigualdade social, discriminação racial”*. Nessa narrativa, assim como nas demais, evidencia-se a concepção de que a História é um movimento de causa/consequência, e que a partir dos acontecimentos passado, vai-se determinando o presente.

Utilizando aqui os argumentos de Bloch (2001) sobre a compreensão do presente a partir do passado e não o contrário, nota-se que esse processo de construção histórica ainda não é sentido, vivido por parte dos alunos.

O autor ainda destaca que, “além de tudo, a educação da sensibilidade histórica nem sempre está sozinha em questão. Ocorre de, em uma linha dada, o conhecimento do presente ser diretamente ainda mais importante para a compreensão do passado”. Se a História é “a ciência dos homens, no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55), cabe compreendê-la pelo presente, para dar sentido e significados ao tempo presente e não somente ao passado.

Ao afirmar: *“Pois, é a partir do livro didático que a compreensão do assunto é melhor e com ela posso analisar e comparar o que aconteceu no passado com o que ocorre atualmente”*, constata-se que o aluno dá importância à disciplina de História no momento em que ele pretende entender o presente mediante comparações com o passado, evidenciando uma concepção de “História = causa consequência”. Le

Goff (2003, p. 48), ao afirmar que “a história não deve preocupar apenas com a produção histórica profissional, mas com todo o conjunto de fenômenos que constituem a cultura histórica, ou melhor, a mentalidade histórica de uma época”.

No relato do aluno, a disciplina de História é uma narrativa do passado, um conhecimento que deve ser conhecido para estabelecer relações/comparações com o presente e não está considerando a mentalidade histórica de diferentes épocas como propõem Le Goff. Compreender a mentalidade histórica de uma época é entender os diferentes olhares de um acontecimento e assim construir (ou reconstruir) uma História que considere as especificidades culturais de um povo, de uma nação ou até mesmo da História de vida do aluno.

Hobsbawn (1998, p. 24) do mesmo modo ajuda a compreender a História numa perspectiva de relação entre o presente e o passado.

A crença de que o presente deva reproduzir o passado normalmente implica um ritmo positivamente lento de mudança histórica, pois, caso contrário, não seria, nem pareceria realista, exceto à custa de imenso esforço social e do tipo de isolamento que pode ocorrer na sociedade ou em comunidades .

O autor ainda argumenta que,

quando a mudança social acelera ou transforma para além de um ponto, o passado deve cessar de ser o padrão do presente, e pode, no máximo, tornar-se modelo para o mesmo. ‘devemos voltar aos caminhos de nossos antepassados’ quando já não trilhamos automaticamente, ou quando não é provável que o façamos. Isso implica uma transformação fundamental do próprio passado. Ele agora se torna, e deve se tornar, uma máscara para inovação, pois já não expressa a repetição daquilo que ocorreu antes, mas ações que são, por definição, diferentes das anteriores. Mesmo quando se tenta realmente retroceder o relógio, isso não restabelece de fato os velhos tempo, mas meramente certas partes do sistema formal do passado consciente, que agora são funcionalmente diferentes (HOBSBAWN 1998, p. 25).

Conhecer o passado implica uma mudança de entendimento do presente. Mas essa mudança só ocorre quando o passado não é formalizado, estático, pois, como acrescenta Hobsbawn (1998, p. 25), a tentativa de restabelecer um passado perdido não pode ter sucesso completo, exceto em formas triviais como a reconstrução da cultura material e não da complexidade das sociedades que se formaram ao longo dos séculos.

O “passado social formalizado” é claramente mais rígido, uma vez que fixa o padrão para o presente. Tende a ser o tribunal de apelação para disputas e incertezas do presente: a lei é igual ao costume, sabedoria dos mais velhos, em sociedades iletradas; os documentos que consagram esse passado e que, com isso, adquirem certa autoridade espiritual, fazem o mesmo em sociedades letradas ou parcialmente letradas (HOBSBAWN 1998, p. 23).

Nessa perspectiva, Le Goff (2003, p. 51) também destaca que

sabemos agora que o passado depende parcialmente do presente. Toda a história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, aos seus interesses, o que não é só inevitável, como legítimo. Pois que a história é duração, o passado é ao mesmo tempo passado e presente.

Enfim, a utilização do livro didático e suas apropriações por professores e alunos da Rede evidenciam-se em diferentes formas e objetivos, diferenças estas mais marcantes pelos alunos. Apesar dos autores produzirem suas obras, expressar leituras, posicionamentos pedagógicos e orientações institucionais, eles “selecionam a produzem saberes, habilidades, valores, visões de mundo, símbolos, significados, portanto culturas, de forma a organizá-los para torná-los possíveis de serem ensinados” (LOPES, 2004, p. 111). Porém, embora a proposta pedagógica dos autores propõe uma nova visão de História, uma nova abordagem pedagógica e metodológica da disciplina, muitos alunos ainda não a compreendem como um processo vivo e em constante (re)construção que pode servir como orientação para a sua vida.

3.2 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PARA A ORIENTAÇÃO NO TEMPO

Como a consciência histórica está centrada na capacidade de orientação para a vida, é necessário ter o cuidado de não entender a História como uma forma de previsão para o futuro, visão que se manifestou em muitos relatos de alunos pesquisados:

Conhecendo o passado podemos olhar o presente e “prever” o futuro e em diversos momentos utilizamos o conhecimento adquirido para evitar erros cometidos no passado, um exemplo atual de momento oportuno para utilização do conhecimento é a escolha de candidatos nas eleições 2010. (Resposta do aluno, 2010).

Outros relatos também seguem nessa perspectiva: “*Em algumas partes do livro podemos relacionar o passado com o presente e tentar adivinhar o futuro*” e “*É importante para ter conhecimento, cultura e saber o que passou, que vai passar e que estamos passando*”. Diante dessas opiniões e do desafio de entender os objetivos do ensino de História, pode-se pensar sob dois vieses: pensar num passado que possa ser previsível para o futuro, isto é, prever o futuro por meio de fatos históricos ou conhecer o passado com a percepção de formação para o pensamento histórico sob o ponto de vista científico possibilitando, assim, uma análise de um passado que visa a mudanças de atitudes e não previsões para o futuro.

Segundo Hobsbawn (1998, p. 50),

A maior parte da ação humana consciente, baseada em aprendizado, memória e experiência, constitui um vasto mecanismo para comparar constantemente o passado, presente e futuro. As pessoas não podem evitar a tentativa de antever o futuro mediante alguma forma de leitura do passado. Elas precisam fazer isso. Os processos da vida humana consciente, para não falar das políticas públicas, assim o exigem. E é claro que as pessoas o fazem com base na suposição justificada de que, em geral, o futuro está sistematicamente vinculado ao passado, que, por sua vez, não é uma concatenação arbitrária de circunstâncias e eventos.

Outros depoimentos também são pertinentes para pensar nessa problemática:

1- Porque posso entender e conhecer a história do meu país, saber identificar as semelhanças e diferenças entre o passado, presente e futuro.

2- É importante para ter conhecimento, cultura e saber o que passou, que vai passar e que estamos passando.

3- O livro nos leva a pensar nos atos que fazemos sempre deixando o questionamento: “O que eu estou fazendo ajudará o futuro do mundo?”. E passamos isso para outras pessoas. Ele nos demonstra a ver o lado positivo e o lado negativo de cada governo de hoje. É possível compreendê-los com os acontecimentos do passado.

4- Em algumas partes do livro podemos relacionar o passado com o presente e tentar adivinhar o futuro.

5- Mostra um pouco como eram as coisas e como surgiram assim podemos fazer certas ligações ao nosso presente, passado e futuro.

6- É muito importante para compreendermos o passado e também o presente e o futuro. (Respostas dos alunos, 2010)

Koselleck (2006, p. 310), ao afirmar que “passado e futuro jamais chegam a coincidir, assim como uma expectativa jamais pode ser deduzida totalmente da experiência” e que “o que importa é mostrar que a presença do passado é diferente da presença do futuro”, ajuda-nos a pensar nas falas dos alunos pesquisados. Ao relatarem sobre as relações entre presente, passado e futuro, os jovens não percebem o futuro dentro de uma dimensão de expectativas, de possibilidades de mudança a partir do passado, mas sim como uma visão de previsibilidade.

Para os alunos, as experiências do passado podem ser percebidas no presente e podem ser repetidas no futuro, mas em momento algum eles destacam que esse futuro é subjetivo, que sofre variações. Na concepção de Koselleck (2006, p. ?) “o que se espera do futuro está claramente limitado de uma forma diferente do que o que foi no passado”, vale dizer, para o autor o que se espera do futuro está limitado de uma forma diferente do que foi vivido no passado, essa expectativa

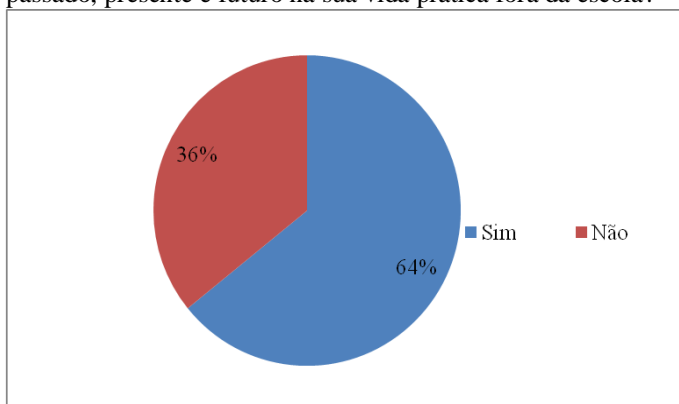
não se concretiza de forma idêntica como foi pensada, desejada, inclusive pensamento muito presente no imaginário dos alunos: o futuro como repetição do passado. Porém, “não se pode conceber uma relação estática entre espaço de experiência e horizonte de expectativa” (KOSELLECK, 2006, p. 313).

Remete-se aqui às palavras de Le Goff (2003, p. 51): “O que deve acabar é o imperialismo histórico no desenvolvimento da ciência e da política. [...] A história não deve reger as outras ciências e, menos ainda, a sociedade”. Nesse sentido, a disciplina de História deve ter um cuidado especial em não se tornar a voz da verdade, a voz apocalíptica do futuro, mas sim, oportunizar projeções e mudanças de postura e atitudes diante dos fatos presentes.

Le Goff (2003, p. 209) ainda ressalta que, “de fato, a realidade da percepção e divisão do tempo em função de um antes e um depois não se limita, em nível individual ou coletivo, à oposição presente/passado: devemos acrescentar-lhe uma terceira dimensão, o futuro”.

Ao serem questionados se o livro didático estabelece uma relação entre passado, presente e futuro, tanto os alunos da terceira série do ensino médio, quanto os professores da Rede apresentaram diferentes visões, porém, na maioria dos relatos é percebida essa relação por ambas as categorias. Essa visão de História contemplando o movimento de passado, presente e futuro é uma linha muito tênue ao ser analisada, pois, ao mesmo tempo em que a História não pode ser vista como uma disciplina que é capaz de prever o futuro, a disciplina de História também deve oportunizar ao aluno a capacidade de orientar-se no tempo. Ao serem questionados se a leitura do livro didático oportuniza a relação entre o passado, presente e futuro, assim os alunos responderam:

Gráfico 9 -Por meio da leitura dos livros didáticos de História da Rede Salesiana de Escolas, você consegue estabelecer uma relação entre o passado, presente e futuro na sua vida prática fora da escola?



Fonte: Organizado por Geane Kantovitz.

Nota-se no gráfico que uma porcentagem considerável de alunos, 36%, não consegue estabelecer uma relação entre o passado o presente e o futuro, como meio de interferir na sua vida prática. Segundo Hobsbawn (1998), a história deve ser considerada como a unidade de passado, presente e futuro, como algo universalmente apreendido. O autor ainda destaca que, por mais deficiente que seja a capacidade humana de avocar e registrar a história, a mensuração dessa cronologia é necessária. Porém, diante desse desafio, o autor salienta a importância de traçar linhas de demarcação entre o passado não cronológico e o cronológico coexistentes entre as cronologias históricas e não históricas. Isto é, é imperativo demarcar as construções e reconstruções da História, as rupturas e permanências com ênfase nas diferentes temporalidades e visões históricas, e, para isso, ele destaca “nadamos no passado como o peixe na água, e não podemos fugir disso” (HOBSBAWN, 1998, p. 35).

As estruturas das sociedades humanas, seus processos e mecanismos de produção, mudança e transformação, estão voltadas a restringir o número de coisas passíveis de acontecer, determinar algumas das coisas que acontecerão e possibilitar a indicação de probabilidade maiores ou menores para grande parte das restantes. Isso implica um certo grau de previsibilidade – mas, como todos nós sabemos, isso não é, de modo

algum, o mesmo que presciência (HOBSBAWN,1998, p. 50).

Enfim, Hobsbawn alerta para a diferenciação entre a previsibilidade e a ciência. Ou seja, a História está direcionada para a ciência e não para a previsão do futuro, diferentemente do que aparece nas narrativas dos alunos. O autor diz:

Minha opinião é a de que é desejável, possível e até necessário prever o futuro até certo ponto. Isso não implica que o futuro seja determinado nem, ainda que o fosse, que ele seja cognoscível. Não implica que não haja nenhuma escolha ou resultados alternativos, e muito menos que os previsores tenham razão (HOBSBAWN, 1998, p. 50).

Segundo Rüsen (2001a, p. 104), “a consciência histórica é constituição de sentido sobre a experiência do tempo, no modo de uma memória que vai além dos limites se sua própria vida prática. A capacidade de constituir sentido necessita ser aprendida, e o é no próprio processo dessa constituição de sentido”.

O autor ainda acrescenta que “a história como ciência deve ser uma realização particular do pensamento histórico ou da consciência histórica- e esse procedimento particular deve ser visto como inserido em seus fundamentos genéricos na vida corrente” (2001b, p. 55).

Nesse sentido, de acordo com Rüsen (apud, LUCINI, OLIVEIRA, MIRANDA, 2007, p. 22), a orientação para a vida prática não parte de um pressuposto de previsibilidade, mas sim de consciência histórica. Desse modo, a História pode cumprir uma função de orientação no tempo, assim como estender-se ao cotidiano escolar por meio da disciplina de História. Pode-se citar, como exemplo, o relato do aluno quando ele diz que “*O livro nos leva a pensar nos atos que fazemos sempre deixando o questionamento: ‘O que eu estou fazendo ajudará o futuro do mundo?’*”. Essa fala remete ao que Rüsen argumenta em relação as perspectivas orientadoras:

A história ensina, a partir dos inúmeros acontecimentos do passado que transmite, regras gerias do agir. A memória histórica volta-se para os conteúdos da experiência do passado que representam, como casos concretos de mudanças

no tempo, regras ou princípios tomados como válidos para tida mudança no tempo e para o agir humano que nela ocorre. (RÜSEN, 2001a, p. 51).

O autor ainda destaca que:

a unidade do tempo faz os acontecimentos lembrados e tornados presentes pela historiografia serem significativos para o presente e faz esperar que o futuro seja orientado pela experiência. Essa unidade está na generalidade abstraída dos tempos, gerada a partir dos acontecimentos históricos e nas regras do agir concretamente observadas nele. [...] Na generalidade, as circunstâncias da vida presente são subsumidas e a mudança no tempo submetida a um agir sob regras. Com a validade atemporal das regras gerais, a história ensina sua própria supra temporalidade como sua ‘moral, com a qual ganharia significado para a vida prática atual (RÜSEN, 2001a, p. 51-52).

Tal perspectiva de pensar o presente, o passado e o futuro, Rüsen considera fundamental, desde que haja consonância entre os acontecimentos históricos e a vida prática, ou seja, desde que o aluno entenda história na sua temporalidade e considere seus movimentos e novos olhares para os fatos.

Porém, destaca-se o cuidado de não estatizar o passado, pois, como realçam Schmidt e Cainelli (2004, p. 77), “a proporção que o ensino factual predomine sobre o explicativo, há o perigo de se utilizar a inteligibilidade do presente para explicar ou ilustrar o passado e deslizar para o senso comum”, quer dizer, as autoras chamam a atenção para as especificidades de cada cultura, de cada sociedade, principalmente a originalidade das civilizações em que as representações coletivas e a mentalidade não podem ser comparadas a nossas.

Schmidt e Cainelli (2004), além disso, destacam que a reconstrução do passado exige, também, que os historiadores organizem-se de modo a repensar a categoria tempo por meio do livro didático e pelo processo de escolarização. Assim, a disciplina de História prevê que conceitos temporais como duração, ruptura, mudanças e permanências sejam construídos no decorrer da vida e das experiências culturais dos alunos. Dessa forma, formando para o

pensamento histórico e tornando a História válida para a vida prática numa dimensão de presente, de passado e de futuro que pode ser modificado com base em diferentes modos de conhecer a História.

No que diz respeito à opinião dos professores sobre a relação entre passado, presente e futuro no livro didático, os relatos são os seguintes:

Professor I- No início dos capítulos ele aborda um fato atual e a partir desta introdução resgata acontecimentos passados. [...]

Professor II- Dependendo do capítulo sim. [...]

Professor III- Passado e presente sim. Futuro já não tenho tanta certeza...rs.

O livro trabalha bem as relações temporais... o do terceiro é fantástico nesse sentido. Mas o trabalho de leitura e acompanhamento do professor é fundamental...Penso que os livros tem um conteúdo muito bom, uma intenção louvável... mas a narrativa e algumas opções analíticas acabam intimidando os alunos menos habituados à prática da leitura e, nesse sentido, torna-se um empecilho ao desenvolvimento da autonomia... o que é totalmente contraditório a proposta do material.

Professor IV- Capítulos como o da Revolução Francesa no livro do 1º ano trabalham conceitos como cidadania, democracia relacionando-os o tempo todo com a atualidade.(Professor I, II, III e IV, 2010).

Portanto, verifica-se, tanto na fala dos alunos quanto na dos professores, a intencionalidade dos autores em contemplar esse movimento do tempo histórico na escrita da História no livro didático, embora uma parte considerável, 36% dos alunos não verificaram isso. Em linhas gerais, o que se pretende destacar nessa discussão é a presença e a mediação do professor em sala de aula.

Pode-se dizer que os alunos não estão equivocados sobre o ensino de História, pois nota-se uma construção lenta e gradual a partir do momento em que eles relacionam o passado com o presente. Porém, é uma caminhada, é um constante desafio, principalmente ao professor em articular e dar significados ao passado a partir do presente e perspectivas de futuro contidas nesses.

De acordo com Hobsbawn (1998, p. 30),

Paradoxalmente, o passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante, mas em uma nova forma. Ele se converte na descoberta da história como um processo de mudança direcional, de desenvolvimento e evolução. A mudança se torna, portanto, sua própria legitimação, mas com isso ela se ancora em um “sentido do passado” transformado. [...] Em suma, o que agora legitima o presente e o explica não é o passado como um conjunto de pontos de referências, ou mesmo como duração, mas o passado como um processo de tornar-se presente. Diante da realidade avassaladora da mudança, até mesmo o pensamento conservador de torna historicista. Talvez porque a retrovisão seja a forma mais persuasiva de sabedoria do historiador, ela se ajuste melhor a eles que à maioria.

Numa das falas de um aluno, percebe-se isso: “*Entendo um pouco do passado para viver bem o futuro*”. Nessa fala, há expectativa do aluno em viver bem o futuro; porém, em momento algum, tanto nessa narrativa, quanto nas demais, evidencia-se uma preocupação com uma mudança de olhar, de perspectiva e, consequentemente, de atitudes diante dos desafios da sociedade contemporânea, tendo em vista o conhecimento do presente e do passado. Ou, como afirma Koselleck (2006, p. 8), experiência e expectativa constituem uma diferença temporal no presente, na medida em que entrelaçam passado e futuro de maneira desigual.

Enfim, a incompatibilidade entre o tempo disponível para a disciplina e a quantidade do conteúdo histórico, além da limitação da autonomia dos professores⁴², dificultam o processo e, em consequência, os alunos não conseguem perceber a importância da História numa perspectiva de experiência do passado, de orientação no tempo e perspectivas para o futuro. Assim, a História passaria de uma disciplina que ajuda a passar no vestibular para uma disciplina a orientar o jovem tendo por base as suas experiências do passado, não como uma previsão, mas com possibilidades de mudança.

⁴² Refere-se aqui à cobrança das escolas em terminar o conteúdo escolar até o fim do ano, assim como às atividades do livro didático.

Assim é o relato de um dos alunos: *“No mundo de hoje, não é necessário saber o passado e sim conhecer os assuntos atuais e futuros”*. Ou seja, objetivo e pragmático em relação à disciplina de História.

Quando um aluno diz: *“Porque são assuntos passados que no dia a dia não têm importância”*, ao ser questionado sobre a importância da História para sua vida, percebe-se que o passado para ele é apenas algo que deve ficar guardado, sem relação ou importância com a sua vida presente. Nessa fala, o aluno tem uma atitude de negação do passado, negação do vivido.

Conforme Hobsbawn (1998, p. 29),

O problema de se rejeitar sistematicamente o passado apenas surge quando a inovação é identificada tanto como inevitável quanto como socialmente desejável: quando represente o progresso. Isso levanta duas questões distintas: como a inovação em si é identificada e legitimada, e como a situação que dela deriva será especificada (isto é, como um modelo de sociedade será formulado quando o passado já não puder mais fornecê-lo).

Nessa linha de pensamento, compreende-se o que Hobsbawn questiona sobre o “novo” e o “revolucionário” como sinônimo de “melhor” e o “mais desejável” na medida em que o aluno entende o passado como antigo e indesejável⁴³. Tal percepção se faz compreender em razão do mundo contemporâneo no qual o jovem está inserido.

⁴³ Refere-se às seguintes falas de Hobsbawn (HOBBSAWN, 1998, p. 29), ao afirmar que se sabe muito pouco sobre o processo que transformou as palavras “novo” e “revolucionário” em sinônimos de “melhor” e “mais desejável” [...]. Porém, parece que a novidade ou mesmo a inovação constante é aceita mais prontamente na medida em que se referia ao controle humano sobre a natureza não humana, por exemplo, à ciências e à tecnologia, já que grande parte desse controle é obviamente vantajoso mesmo para os mais tradicionalistas. [...] Por outro lado, conquanto certas inovações sociopolíticas possam parecer atraentes a alguns grupos de seres humanos, pelo menos numa visão prospectiva, as implicações sociais e humanas da inovação tendem a encontrar maior resistência, por razões igualmente óbvias. A mudança rápida e constante na tecnologia material pode ser saudada pelas mesmas pessoas que se contrariam profundamente com a experiência de mudança rápida nas relações humanas (sexuais ou familiares, por exemplo), e que poderiam, na verdade, achar difícil conceber mudanças constantes em tais relações. Nos casos em que até a inovação material de “utilidade” palpável é rejeitada, geralmente, talvez sempre, a explicação está no medo da inovação social, ou seja, da ruptura que ela acarreta.

Constata-se que a produção de livros didáticos pela Rede pode ser entendida como uma estratégia das escolas salesianas como vistas a oferecer um sistema de ensino “atual e sedutor para o aluno”. Entretanto, para os alunos que estão matriculados em uma rede de ensino particular, o “atual” e o “sedutor” nem sempre é o mesmo o que a instituição oferece ou pretende impor por meio de uma política mercadológica e de formação integral como propõe a Rede.

O interesse dos jovens, assim como dos pais, está muito mais voltado para a preparação intelectual que possa ingressar os jovens na universidade e no mercado de trabalho. Desse modo, sendo a educação entendida como uma mercadoria nas escolas particulares, ela há de atender as necessidades dos clientes, seja por meio do livro didático ou pela mediação do professor.

Assim, considerando a utilização do material didático como instrumento mercadológico e fundamental para o processo de aprendizagem cognitiva e não integral, relatos como: “*Até agora não estabeleci conexão alguma vida/escola na área de História*”, irão perpetuar nas aulas de História. Nesse depoimento, percebe-se que o aluno impõe uma distinção entre a vida dentro da escola e fora da escola, principalmente quando se trata da disciplina de História.

Ao considerar a fala de Rösen (2001a. p. 106): “aprender é um processo dinâmico, ao longo do qual o sujeito aprendiz passa por mudanças. Ele adquire alguma coisa, apropria-se de algo: um entendimento, uma capacidade ou um misto dos dois”, considera-se que o aluno, ao entender a História como desnecessária para a sua vida prática, ele não se apropriou de algo, isto é, ele não se apropriou do conhecimento histórico e, conseqüentemente, não formou um pensamento histórico como propõe o ensino de História hoje.

Destacam-se aqui dois relatos:

1- Primeiramente porque na graduação que pretendo fazer não há conteúdo ligado à história e nem na área de trabalho que pretendo trabalhar. Os conhecimentos históricos para mim que tem a importância, são apenas para fins pessoais.

2- Não só em minha faculdade, área profissional e em vida em geral não há momento sequer que a história seja útil. Presto atenção nas aulas, estudo... mas apenas para conhecimento próprio pois não farei usufruto da mesma, assim como

*tenho certeza de que meus colegas também não.
(Resposta do aluno, 2010).*

Mas, o que seriam os “fins pessoais” para o aluno ou fazer “usufruto” da História? No entendimento geral da frase, deduz-se que esses fins estão relacionados à vida profissional, ou seja, como forma de ingressar no vestibular ou que seja útil na carreira que ele seguirá. Recorre-se aqui ao que Rusen (2001a, p. 58-59) diz quando

a consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida.

A partir das narrativas, constata-se que os desafios para os professores de História e para os autores de livros didáticos ainda são grandes. Parte da geração contemporânea, por mais que se questione sobre a importância da disciplina de História, ainda se caracteriza pela era do consumismo e da informação, assim, colocando o conhecimento teórico científico à mercê de outras prioridades, como por exemplo, passar no vestibular ou utilizar os conhecimentos históricos para a vida profissional e não para a vida prática como formadora do pensamento histórico.

Enfim, o livro didático é um instrumento que precisa ser constantemente discutido e repensando tanto na sua produção quanto na sua melhor utilização em sala de aula, principalmente nas condições que são oferecidas aos professores para trabalhar com o livro didático na sua totalidade tanto historiográfica quanto metodológica, ou seja, nas condições e aproximações entre o tempo disponível e a quantidade de informações e discussões que devem ocorrer nas aulas de História, podendo assim, o livro didático ser mais bem aproveitado. O que se entende pelo melhor aproveitamento e utilização é a exploração mais adequada de suas potencialidades, pois o que está ocorrendo no cotidiano das aulas de História é a preocupação do professor em cumprir o programa curricular e terminar o livro didático “expondo sua matéria”. Os professores devem estar cientes de que “o ensino de História não deve ser, portanto, encarado não como um produto e sim como um

processo que admite diferentes enfoques, conclusões provisórias e relativas”. (ROCHA, 2001, p. 64).

3.3 REINVENTANDO OS SENTIDOS

Além dos relatos apresentados, outros se destacam por considerar a disciplina de História como *“importante para ter conhecimento de como foram estabelecidas relações ainda hoje existentes, como elas se transformaram, etc.”* ou ainda: *“Compreender os vários lados do acontecimento, não somente o pensamento do passado onde tudo tinha só um lado de se ver o acontecimento”*.

Salientam-se aqui dois importantes aspectos a serem levados em consideração nos relatos: no primeiro, a percepção do aluno sobre as ideias de rupturas e permanência da História (quando o aluno destaca a palavra mudança). No segundo, os diferentes aspectos a serem considerados sobre um mesmo fato histórico.

Em relação ao primeiro aspecto, é importante destacar que, ao ler o MP, os autores dos livros enfatizam a importância no desenvolvimento dos temas selecionados, levando em conta as rupturas e permanências na História. Segundo Rota e Machado (2009, p. 40),

Trabalhamos com a ideia de que a noção/conceito de tempo é uma construção histórico-cultural, tecida pelas pessoas na sua relação com a natureza e nas relações sociais. [...] Portanto, as diversas dimensões de tempo- numa dinâmica que contempla os aspectos da duração, da simultaneidade, da ruptura, das permanências, das continuidades e descontinuidades- e o estudo de algumas vivências e concepções em diferentes sociedades serão trabalhadas, gradativamente, nos diversos volumes da coleção.

Pode-se dizer que, de acordo com os relatos, embora poucos destacaram essa característica da História, o livro didático oportuniza ao aluno a visão dos acontecimentos históricos por meio de uma perspectiva que considera conceitos de temporalidades como as mudanças e as permanências da História.

Algumas atividades metodológicas permitem ao aluno a análise da categoria tempo consentindo a análise das mudanças e permanências da História por meio do livro didático utilizado. Adotando como exemplo o conteúdo histórico escolar da Unidade 3 do Volume 1, com o

tema “A construção do mundo moderno”, constata-se um questionamento sobre o tempo, levando o aluno a perceber que o tempo é relativo, é construído pelas sociedades, pode ser entendido de diferentes maneiras dependendo da época e do espaço:

Quando se utiliza a expressão o “tempo da Igreja”, não se refere a um determinado período histórico ou mesmo a uma época. Refere-se a uma determinada forma de pensar. Assim, pode-se falar em tempo do mercador, tempo do camponês, tempo do adolescente, tempo do *rap*, etc. [...] Essas mudanças em aspectos fundamentais da cultura, da concepção de tempo e de espaço não ocorreram linearmente, elas variaram de intensidade tanto em diferentes lugares como ao longo do tempo cronológico. De qualquer modo, foram constituindo uma nova sociabilidade e também provocando alterações na forma de se pensar o sagrado. [...] As mudanças de mentalidade que marcam a ruptura do pensamento e da organização da sociedade medieval estão presentes num novo padrão artístico e cultural, fundamentando uma nova visão de homem e de ciência (ROTA, MACHADO, 2009, p. 170-176).

Nesses fragmentos, evidencia-se uma preocupação em trabalhar um conceito de tempo, fazendo com que o aluno perceba-o não como estático, mas sim, um tempo que possibilita uma mudança de mentalidade, de modo de pensar e agir em determinada época ou espaço.

Em toda a produção didática e metodológica desse capítulo, o autor usado como referência para discutir o *tempo* é Jacques Le Goff. Com um olhar mais detalhado, aparecem sete fragmentos de textos do autor, além de ser citado ao final do capítulo como o “historiador medievalista francês que deu base aos estudos sobre a temática”. Outro historiador trazido para discutir o *tempo* foi Peter Burke. O capítulo apresenta dois fragmentos de textos do autor.

Ainda, referindo-se ao tema “A construção do mundo moderno” da Unidade 1, as atividades propostas para apreensão do conteúdo têm o seguinte direcionamento: a partir da obra de Salvador Dalí, “A persistência da memória”, e de dois trechos escritos em diferentes épocas, uma música de Arnaldo Antunes e Paulo Miklos de 1995⁴⁴ e

⁴⁴ Será que a cabeça tem o mesmo nome que a mão?

outro de Santo Agostinho⁴⁵, os alunos devem desenvolver as seguintes atividades:

- 1- Descreva a pintura de Salvador Dalí.
- 2- De que trata a pintura? Que idéia o autor quis representar?
- 3- De que forma a letra da música de autoria de Arnaldo Antunes e Paulo Miklos retrata o tempo?
- 4- Qual é a reflexão de Santo Agostinho sobre a idéia de tempo?
- 5- Você já deve ter percebido que o tempo é vivenciado de maneiras distintas. Escreva alguns exemplos de seu cotidiano em que tenha vivido a passagem do tempo de formas diferentes. Procure também dar exemplos de diferentes situações, como percebe o tempo, por exemplo, quando ouve música, em festa, em baladas, em caminhadas, quando assiste à televisão, na hora do intervalo na escola, no trânsito, situações em que está em silêncio, está em grupo, etc.? (ROTA, MACHADO, 2009, p. 164).

Considerando o conteúdo pedagógico juntamente com o conteúdo histórico escolar a Unidade 3 do Volume 1, procura-se estabelecer uma relação entre as mudanças e as permanências na concepção de tempo na modernidade.

Outro exemplo é o conteúdo e atividades do capítulo quatro do Volume 2, intitulado “Terra e poder na América Latina”. Destacam-se aqui algumas das atividades sugeridas da seção “Pensar e Fazer” para exemplificar:

O tempo do pensamento, o tempo da ação.
 Será que o teto tem o mesmo tempo que o chão?
 O tempo de decompor tempo de decomposição.
 Será que o filho tem o mesmo tempo que o pai?
 O tempo do nascimento, crescimento, envelhecimento,
 Um momento.
 Como matar o tempo.

⁴⁵ Que é o tempo? Quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem o poderá apreender, mesmo só com o pensamento, para depois nos traduzir, por palavras, o seu conceito? E que assunto mais familiar e mais batido em nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos, compreendemos o que dizemos; compreendemos também o que nos dizem quando nos falam dele. Que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém mo perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei.

18. Compare o projeto de Colombo com o de outros conquistadores, como Cortez e Pizarro. Você acha que eram semelhantes ou diferentes? Justifique sua resposta.

23. Retome o mapa da colonização espanhola, à página 100. Compare-o com um mapa atual do continente americano. Que mudanças você observou na configuração dos territórios? Que informações e idéias do texto podem ajudá-lo a explicar essas mudanças?

25. Releia o item sobre as independências da América espanhola. Organize um quadro com as mudanças e permanências, indicando o país. Houve mais mudanças ou mais permanências? Por que?

26. Na sua visão, quais os grupos sociais privilegiados com a independência do México e no Peru? Quais os grupos prejudicados ou excluídos das mudanças realizadas? (CÂNDIDO, MACHADO, 2005, p. 106)

As atividades selecionadas explicitam alguns conceitos importantes no ensino de História, como, por exemplo, mudanças, permanências e exclusão. As atividades podem contribuir na formação de um entendimento subjetivo da História, oportunizando ao aluno uma relação entre os diferentes momentos e espaços históricos. Porém, dificilmente o aluno formulará sozinho tais conceitos, precisando assim da mediação do professor e uma discussão coletiva do assunto. O que se destaca aqui é impossibilidade de executar todas as atividades do capítulo no contexto escolar, ou ainda, solicitar que o aluno as execute em casa sem a mediação do professor, tornando a atividade sem significado e desvinculada do conteúdo programático, como alguns alunos apontaram na pesquisa.

Nessa perspectiva, os relatos dos alunos consideraram o tempo histórico na análise dos acontecimentos, pois atribuem um papel a História que possa ser discutido dentro das suas temporalidades. Alguns alunos voltam-se para uma História que procura problematizar e possibilitar o entendimento dos acontecimentos interligados a outros eventos. Ou seja, possibilita-os a entender os acontecimentos históricos de uma maneira mais complexa e articulada com outros fenômenos históricos e não mais de uma maneira objetiva e estática.

Em relação ao segundo ao aspecto, os autores do livro didático também enfatizam a importância da análise dos acontecimentos

históricos sob diferentes olhares. Nota-se tal intencionalidade dos autores por meio dos documentos de época no decorrer do livro didático.

Pode-se citar como exemplo da utilização de documentos de época, ainda o capítulo “Terra e poder na América Latina”. Nesse capítulo, verifica-se a presença de documentos históricos, utilizados tanto no conteúdo pedagógico como no conteúdo metodológico, utilizando inclusive diferentes historiadores com distintos olhares para o processo de colonização da América espanhola.

Numa das atividades, os autores citam dois textos de León Pomer e dois de Ciro Flamarion Cardoso para explicar diferentes pontos de vista sobre a posse de terras entre os povos Incas e, em seguida, propõem um série de atividades de interpretação de texto. Os trechos descritos ajudam a compreender esse processo de entendimento do fato histórico sob múltiplas perspectivas:

Texto A- As terras são de propriedade coletiva, do calpulli, dos templos e das cidades. O uso é individual e todo adulto tem o direito imprescritível de obter uma parte para cultivar e manter-se, e o dever de trabalhá-la. Esta última exigência apresenta exceções nos tempos finais da Confederação Asteca. Sacerdotes, dignitários e comerciantes foram eximindo-se da obrigação. [...] Não poucos hierarcas tinham terras cultivadas pelos tlatlacotin, e cujos produtos eram totalmente apropriados por eles. O próprio ato de atribuir terras em usufruto, privativo do soberano, indica que a propriedade coletiva da terra está longe de ser absoluta. Sem dúvida, parece que o Estado é proprietário de terras ou pelo menos possuía a capacidade de dispor delas. (POMER, 1983, apud, GRANGEIRO, MACHADO, 2006, p. 95).

Texto B- Quanto à estrutura agrária, pode-se afirmar a existência de diversas formas de propriedade, talvez redutíveis [...] a três modalidades principais: 1) propriedade comunal: as terras do bairro ou calpulli, subdivididas em terras de cada linhagem e terras realmente comunais; 2) propriedade de nobres, em grande parte em terras conquistadas, individual, alienável entre eles com certas restrições, transmissível por herança; 3) diversos tipos de propriedades públicas, cujos frutos iam para a casa real, os

templos, o abastecimento de guerra e a administração. (CARDOSO, 1987, apud, GRANGEIRO, MACHADO, 2006, p. 95).

Texto C- A divindade ou fetiche tutelar do ayllu, a waka e o chefe, recebiam prestações de trabalho da comunidade; não havia, porém, qualquer forma de tributos in natura, além de prestações de trabalho. O Kuraka centralizava, através de tais trabalhos forçados (mita), mais riqueza – representada em especial por bens raros como a coca, a bebida fermentada de milho, certos tipos de vestimentas, etc. do que qualquer outro membro do ayllu (...). (CARDOSO, 1987, apud, GRANGEIRO, MACHADO, 2006, p. 95).

Texto D- Camponeses e artesãos eram obrigados a trabalhar gratuitamente na construção de palácios [...] e muitos mais trabalhos que a complexa estrutura do Império requeria [...]. O sistema de exploração das minas era feito por um processo de rotatividade da mão de obra – conduzido compulsivamente, tendo como remuneração apenas o alimento - chamado MITA. Os conquistadores espanhóis continuaram usando o mesmo processo e mantiveram o mesmo nome. (POMER, 1983, apud, GRANGEIRO, MACHADO, 2006, p. 95).

Nesse mesmo conteúdo, os autores da coleção apresentam na seção complementar três textos para análise: “A conquista espanhola, analisada por Eduardo Galeano” (Anexo F), “A conquista espanhola, analisada por León Pomer” (Anexo G) e “A conquista espanhola, segundo Tzvetan Todorow” (Anexo H). Todos os textos possuem a mesma temática e abordam visões dos povos conquistados e não dos conquistadores; posicionando-se entretanto, de diferentes maneiras, possibilitando ao aluno elaborar um conceito próprio com base nas discussões historiográficas que se formaram ao longo da produção histórica, ou seja, a coleção oportuniza a abordagem da História não como um discurso unívoco, uma verdade absoluta, mas conforme os vários pontos de vista de diferentes tempos e espaços de ver e sentir a História.

A utilização de documentos na produção historiográfica, assim como no material didático, exige alguns cuidados. Cabe ao historiador identificar e definir as suas fontes. Segundo Le Goff (2003, p. 103), o

documento é “uma montagem consciente ou inconsciente, da história, da época, das sociedades que o produziram...esforço para as sociedades históricas para impor ao futuro...determinada imagem de si próprias...”. O autor ainda chama a atenção para a veracidade dos documentos produzidos e a forma como são consolidados como uma verdade única e inquestionável. Assim, com a análise de vários documentos, e de diferentes agentes históricos da mesma época e local podem auxiliar no entendimento de um acontecimento considerando as suas múltiplas facetas, assim como os diferentes lugares da memória.

Segundo Rocha, Magalhães e Gontijo (2009, p. 15), a pesquisa histórica

não busca o consenso, mas a compreensão das diferenças e similitudes, das mudanças e das permanências, de modo a alimentar tanto o sentimento de pertencer quanto a sensibilidade crítica necessária à orientação num mundo complexo em contínua transformação.

Assim, considerar as mudanças, os diferentes olhares da História, é considerá-la na sua especificidade, ou seja, é compreender a História como uma disciplina que dialoga com os acontecimentos, que é uma ciência que pode ser vista e revista sob diferentes olhares históricos.

Outro aspecto importante sobre a importância do ensino de História que se deve ter em conta é a formação para a cidadania e a formação de identidades. Entretanto, poucos alunos destacaram a importância da História nesse sentido. Segundo Bittencourt (2006, p. 20), “o ensino de História visa contribuir para a formação de um ‘cidadão crítico’” e acrescenta que “a inovação que ocorre quanto aos objetivos é a ênfase atual do papel do ensino de História para a compreensão do ‘sentir-se sujeito histórico’ e em sua contribuição para a ‘formação de um cidadão crítico’”.

Dos relatos observados, destacam-se apenas dois que relacionam diretamente a História com a formação da cidadania “*Pois explica diversas vezes sobre direitos e deveres sobre uma cidadania, sobre leis que existiam e algumas permaneceram*” e “*Quando são abordados temas sobre as formas de governo, os seus poderes, leis de terra. Pois são temas nos quais precisamos saber para nos formarmos como cidadãos. Direitos e deveres de cada um*”⁴⁶.

Pinski (2008, p. 9) destaca que

⁴⁶ Relato já citado anteriormente.

ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.

O autor salienta a importância da cidadania no contexto geral, estendendo-se a todos os setores da sociedade, não só no âmbito escolar. A escola nesse sentido coloca-se como um meio que oportuniza o preparo para a cidadania, pode-se ainda dizer, um “ensaio” para o exercício cidadão. Entender a História dessa forma é fazer o aluno se ver não como um ser passivo, mas como um agente capaz de transformar a história; entender o passado para criticá-lo, não para aceitá-lo. Não obstante, o objetivo desse pensamento, “é despertar no aluno sua capacidade de se expressar como sujeito de sua própria reflexão” (CABRINI, 2000, p. 68), a partir de sua realidade.

Os relatos dos alunos remetem a aspectos globais, relacionados a atitudes que visam a uma mudança de paradigma, remete a mudanças políticas, sociais e ambientais. A maioria dos entrevistados teve um olhar social para a realidade e a perspectiva de mudança pelo ensino de História, ou seja, pode-se dizer que o aluno está em processo de formação do pensamento histórico.

De todos os relatos dos alunos da terceira série do ensino médio, somente um aluno cita a palavra identidade, ou melhor, relaciona a disciplina de História com a formação da identidade. *“Porque conhecemos mais quem somos, como fomos formados, como adquirimos a nossa identidade tanto política, cultural e social”*. A partir desse relato, pode-se perceber um novo olhar para a disciplina de História, uma nova maneira de sentir e pensar a História ao mencionar a formação da identidade tanto política, cultural e social, pois como destaca Rémond (2005, p. 258), “antes de tudo, a história pode contribuir para uma apreciação mais correta do que é o homem vivendo em sociedade”, ou seja, com História, é possível compreender as relações sociais que se estabeleceram ao longo do tempo e como o homem formou-se como sujeito social.

Portanto, considera-se que no ambiente escolar ingressam alunos de diferentes culturas e interesses distintos em relação à aprendizagem, e essas diferenças representam as experiências de vida e conhecimentos adquiridos num meio social e cultural distinto para cada aluno, construindo assim, diferentes olhares para o ensino de História e para o livro didático. Pode-se dizer que essa construção do conhecimento histórico ocorre pela interação do aluno com a sociedade/grupo o qual está inserido e, principalmente, na sua relação com o professor, produzindo assim, um acúmulo de conhecimentos/saberes que possibilitaram a formação do pensamento histórico.

Enfim, percebe-se a intrínseca relação entre a compreensão da disciplina de História, do livro didático e os usos que os professores fazem do livro em algumas narrativas que procuram atribuir relações entre a História e a vida prática. Os sentidos da disciplina de História mudam gradativamente. Alguns alunos conseguem representá-la como um meio de orientação no tempo e para a formação do pensamento histórico. No entanto, destaca-se aqui, como um desafio constante, tanto para os professores de História quanto para os autores dos livros didáticos, atribuir sentidos e significados ao ensino de História, para que, aos poucos, os sentidos sejam reinventados no cotidiano escolar para os alunos que não compreendem a História como uma forma de orientação no tempo e formadora da consciência histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada com alunos da terceira série do ensino médio, com os professores da RSE e os autores dos livros para investigar as representações e apropriações do livro didático, chega-se a algumas conclusões e propõem-se outras discussões que não foram possíveis de serem contempladas.

A RSE, desde 2002, insere-se numa cultura escolar própria, com mecanismos e normas que devem conduzir todas as escolas salesianas do Brasil. Todavia, não obstante reproduzirem a cultura salesiana hegemônica, o conhecimento científico, as normas e determinações da Congregação em suas políticas educacionais, percebe-se no interior das escolas de Santa Catarina que a cultura escolar possui suas especificidades e sua capacidade de inovar de acordo com as singularidades de cada escola.

Como argumenta Forquin (1993, p. 17), a cultura escolar é “dotada de uma dinâmica própria [...], sustentando com as outras dinâmicas culturais [...] relações complexas e sempre sobre determinadas, de nenhum modo redutíveis, em todo caso, aos processos de simples reflexo [...]”. Ou seja, é perceptível nas escolas salesianas do estado catarinense a formação de uma nova cultura escolar no contexto da Rede; considera-se, no entanto, as especificidades culturais e os diferentes mecanismos de administração escolar nas cinco escolas pesquisadas.

De acordo com a equipe pedagógica da RSE e dos autores dos livros didáticos, as aulas de História deveriam ser encaminhadas seguindo as normativas incluídas no MP de cada livro e estes deveriam ser utilizados como principal ferramenta pelo professor nas suas aulas. Porém, o que se observou nas escolas pesquisadas, nos alunos e professores ouvidos na pesquisa, é que os usos e as apropriações do livro didático são adaptados por condições que se relacionam de modo complexo, quer dizer, cada escola (mais especificamente cada professor) se adapta e utiliza o livro didático de acordo com as representações que dele faz, sejam representações vinculadas ao livro como suporte e direcionamento das suas aulas, como demonstra o Professor I, sejam representações de resistência ao livro limitando a sua utilização em sala de aula, conforme o Professor III.

Embora todos os professores recebam formação e orientação pelo mesmo polo e pelos autores dos livros, os professores pesquisados demonstraram percepções diferentes no que concerne aos usos do livro didático. Dos professores ouvidos, os Professores II III e IV foram os

que mais demonstraram descontentamento em relação à exigência do uso do livro didático em suas aulas, salientando que a escrita do conteúdo histórico nos livros didáticos é excessivamente teórica dificultando a aprendizagem histórica dos alunos, principalmente, por não apresentarem uma organização linear dos fatos históricos, o que, para os professores seria fácil, para os alunos ainda é extremamente difícil sem a mediação do professor.

Os relatos, tanto dos alunos quanto dos professores, foram distintos conforme a escola, e, principalmente, conforme a opinião expressa explicita ou implicitamente pelo professor, como, por exemplo: *“Infelizmente o livro não é utilizado”*; *“Segundo nosso professor o livro não é interessante. Portanto não utilizamos com frequência”*. Tais constatações sugerem que as apropriações que os professores fazem do livro didático repercutem diretamente nas representações que os alunos fazem do livro. Ou seja, de acordo com a prática educativa e da opinião que o professor expressa e demonstra na sua prática pedagógica, os alunos elaboram suas opiniões e delimitam suas representações sobre o livro didático. Na pesquisa, percebeu-se que os usos do livro didático e a opinião a seu respeito sofrem variações conforme a representação do professor sobre o livro. Nesse caso, o professor é o principal sujeito no processo de ensino e de aprendizagem diante do uso do livro didático e de seu conhecimento histórico.

Não obstante a proposta pedagógica do MP do livro de História seja oportunizar maior autonomia ao aluno e formação do pensamento histórico, o livro por si só não atende a tais proposições sem a mediação efetiva do professor. Pelas narrativas dos alunos, notou-se que o professor é dotado de representações. Representações essas que repercutem diretamente na sua prática pedagógica e na formação do aluno, tanto na formação histórica quanto na formação de suas representações, pois ficou visível a confiança que os alunos demonstraram em relação ao posicionamento e da prática pedagógica do professor, incluindo aqui as suas representações.

As representações dos professores são entendidas como “fatos de palavras e de prática social” (LEFEBVRE, 1983, p. 94-95), podendo estar presente tanto nas declarações, quanto nas ações práticas do cotidiano escolar. A organização do cotidiano escolar, as atividades do livro didático ou as atividades realizadas sem o uso do livro didático, assim como a relação entre o aluno e professor e diversos outros elementos do cotidiano escolar são carregados de representações. Os professores demonstram suas representações não apenas durante a aula expositiva e durante a mediação do conhecimento histórico, mas

também, quando fazem uso do livro didático e até mesmo quando o deixam de utilizar.

Sendo assim, pode-se dizer que, além do papel do professor de fazer o aluno sentir-se como parte integrante de um processo histórico e criador de sua própria história, ele também é construtor de representações e elaborador de sentidos. Além de o professor investir na mediação do conhecimento histórico escolar, ele também é leitor que produz novas autorias, assim como o são os alunos.

Também é importante realçar a incompatibilidade entre a quantidade do conteúdo dos livros didáticos de História do ensino médio da RSE com a quantidade de aulas semanais de História. Conforme apresentado no Capítulo 1, as aulas semanais da terceira série do ensino médio variam de uma a três aulas por escolas, e a apreensão e problematização dos conteúdos ficam comprometidas e limitadas no cotidiano escolar. Em relação a essa limitação, é visível tanto nos alunos pesquisados, pois 56% dos alunos demonstraram essa insatisfação, quanto na opinião dos professores entrevistados, os quais, três destacaram essa incompatibilidade entre tempo exigido e tempo real no cotidiano escolar com bastante ênfase.

Considerando que o livro exige a mediação constante do professor para a compreensão dos conteúdos históricos, que o livro é bastante teórico em relação à sua escrita e que a orientação da equipe pedagógica e coordenação das escolas é que ele seja esgotado integralmente até o final do ano letivo, o livro torna-se cansativo e de difícil compreensão para os alunos. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem ocorre de forma rápida e com poucas possibilidades de problematização dos fatos históricos, dificultando a formação do pensamento histórico, como propõem o MP e o ensino de História.

Por fim, ressalta-se que o livro didático contribui para potencializar a capacidade do aluno de refletir sobre o seu passado, seu presente e seu futuro, apropriando-se dele e constituindo a si próprio nessa relação. Porém, nem todos os alunos o compreendem como um conhecimento selecionado, produzido sobre as experiências vividas.

Percebeu-se que, embora os alunos, que utilizam o livro didático da RSE, considerem a disciplina de História importante para a sua vida, muitos deles atribuem essa importância somente por causa do vestibular e da carreira profissional que seguirão. Poucos a entendem como importante mecanismo no processo de formação histórica e como meio de entendimento do presente e orientação para o futuro. Portanto, ainda que a proposta do ensino de História das escolas salesianas seja de preparar o aluno para a formação do pensamento histórico, a dificuldade

de concretizar tal proposta é um constante desafio, tanto para os professores das escolas quanto para os autores que elaboraram o material.

Contudo, a escrita da História contida no livro didático e a formação do pensamento histórico podem ser interconectadas numa aprendizagem integrada. A aprendizagem do conteúdo escolar e a formação histórica é um processo de transformação e de protagonismo do aluno, junto com o professor. Dependendo dos usos que se fizer dele, o livro didático pode ser um recurso importante na efetivação desse projeto.

FONTES

Coleção dos livros didáticos:

GRANGEIRO, Cândido Domingues. MACHADO, Ronilde Rocha.

História: ensino médio, 2º ano. Brasília: Cisbrasil – CIB, 2005.

GRANGEIRO, Cândido Domingues. MACHADO, Ronilde Rocha.

História: ensino médio, 3º ano. Brasília: Cisbrasil – CIB, 2006.

ROTA, Paulo Storace. MACHADO, Ronilde Rocha. **História:** ensino médio, 1º ano. 2ª edição. Brasília: Cisbrasil – CIB, 2009.

SMOLE, Katia Cristina Stocco. DINIZ, Maria Ines de Souza Vieira.

História: ensino médio, 1º ano. 2ª edição. Brasília: Cisbrasil – CIB, 2009.

Outras fontes:

Questionário aplicado aos alunos da terceira série do ensino médio da RSE.

Questionário aplicado aos professores da terceira série do ensino médio da RSE.

Questionário aplicado aos autores dos livros didáticos do ensino médio da RSE.

Conversas informais no trabalho de campo com os professores e alunos da terceira série do ensino médio da RSE.

Perguntas pelo *e mail* geaneks@hotmail.com aos membros da Equipe Pedagógica da RSE.

REFERÊNCIAS

- BISEWSKI, Osvaldo. **Práticas de formação continuada de professores**: estudo de caso na rede Salesiana de Escolas. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008a.
- _____, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008b.
- BLOCH, Marc Leopoldo Benjamin. **Apologia da história**, ou, O ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2001.
- BOSCO, Terésio. **Dom Bosco**: uma biografia nova. Tradução de Ilário Passero. 6. ed. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20/12/1996.
- BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas (Org.); tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.
- CABRINI, Conceição. **Ensinar e aprender**: reflexão e criação. Curitiba: Cenpec/SEd, 1998.
- CABRINI, Conceição (Org.). **Ensino de história**: revisão urgente. Ed. rev. e ampl. São Paulo: EDUC, 2000.
- CAIMI, Flávia Heloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- CAIMI, Flávia Eloísa; MACHADO, Ironita A. P.; DIEHL, Astor Antônio (Org.). **O Livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: UPF, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel.- 2 ed.- Rio de Janeiro:forense Universitária, 2010.

CHARTIER, Roger. A história entre narrativa e conhecimento. In: **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2002.

_____. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa, Difel, 1990

_____. **O mundo como representação.** In Revista Annales (NOV-DEZ). 1989, N° 6. Tradução In: Estudos Avançados, 1991.

_____. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary Del Priore. Brasília: EdUnb, 1999.

_____. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes- {São Paulo}: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP,1998

_____. **Cultura escrita, literatura e história.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre,1990.

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

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história:** Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nívea de Lima e. **História e ensino de história.** 2. ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso:** Pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 1999 nº 10, 1999.

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

GASPARELLO, Arlette Medeiros. O livro didático como referência de cultura histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). **A escrita da história escolar:** memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GATTI JUNIOR, Décio & OLIVEIRA, Lúcia Helena M. M. História das instituições educativas: um novo olhar historiográfico. In: **Cadernos de História da Educação.** Uberlândia. v. 1., n.º 1, jan./dez. 2002.

GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita da história:** o livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: Edusc; Uberlândia. MG: Edufu, 2004.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta; Revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HOBSBAWN, Eric. **Sobre História.** Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico.** Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite (Org.). **Repensando o Ensino de História.** São Paulo: Cortez, 1996.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.

LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas:** debates e ilusões em torno do ensino de História. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia**: contribución a la teoría de las representaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LIMA, Maria. Ensinar a escrever no âmbito do livro didático de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. REZNIK, Luís. MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **A história na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

LOPES, Alice Cassimiro. **Políticas curriculares**: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação. Maio /Jun /Jul /Ago. 2004.

LUCINI, Marizete; OLIVEIRA, Sandra; MIRANDA, Sonia. Na esteira da razão histórica: diálogos e olhares sobre a obra de Jorn Rusen. In: ZAMBONI, Ernesta. **Digressões sobre o ensino de História**. Itajaí: Maria do Cais, 2007.

MACHADO, Ironita A. P.; CAIMI, Flávia Eloísa; DIEHL, Astor Antônio (Org.). **O Livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: UPF, 2002.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (Orgs). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2003.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília/D.F: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 2002.

MUNAKATA, Kazumi. Devem os livros didáticos de história ser condenados? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo;

GONTIJO, Rebeca (Org.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. – ver. E atual. – São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Livros didáticos de história: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. OLIVEIRA, Almir Félix Batista de Oliveira. **Livros didáticos de História**: escolhas e utilizações. Natal, RN: EDFURN, 2009.

PAULA, Antônio Pacheco de. **Manual do colaborador salesiano**. Brasília: Cisbrasil-CIB, 2008.

PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) **História da Cidadania**. 4. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

RAGO, Margareth. O historiador e o tempo. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

RSE - PROJETO PEDAGÓGICO - Marco Referencial. São Paulo: Salesiana, 2005.

RÉMOND, René. Ensino de História e da Cidadania. In: Jaques Delors. **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Livros didáticos: a diversidade de leitores e usos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. REZNIK, Luís. MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **A história na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009a.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009b.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a história a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sonia M. Leite (Org). **Repensando o ensino de história**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Historia viva**: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a.

_____. Jörn. **Razão Histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001b.

_____. Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. (Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca & Estevão de Rezende Martins). Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SACRISTÁN, Gimeno J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Flávio Antonio. (Org.) **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, Gimeno J. Materiales y textos: Contadicciones de la democracia cultural. In: GARCIA MÍNGUEZ, Jesús; BEAS MIRANDA, Miguel (Eds.) **Libro de texto y cosntrucción de materiales curriculares**. Granada: Proyecto Sur, 1995.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Flávio Antonio. (Org.) **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA, Gynthia Greive. **A escolarização como projeto de civilização.** Revista Brasileira de Educação, Set/ Out/ Nov/ Dez n. 21, p. 90-103, 2002.

VIÑAO-FRAGO, A., ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A. 1998.

VIÑAO-FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. **Contemporaneidade e Educação** (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000.

ANEXO A- Instrumento de pesquisa respondido pelos alunos da terceira série do ensino médio das escolas salesianas de SC

1- Quanto tempo você utiliza o livro didático de História da Rede Salesiana de Escolas? <input type="checkbox"/> 1 ano <input type="checkbox"/> 2 anos <input type="checkbox"/> 3 anos ou mais
2- Quantas aulas de História você tem por semana? <input type="checkbox"/> 1 aula <input type="checkbox"/> 2 aulas <input type="checkbox"/> 3 aulas ou mais
3- Considerando os temas abordados no livro didático, você considera que a quantidade de aulas semanais é suficiente? <input type="checkbox"/> sim, é suficiente <input type="checkbox"/> deveria ter mais aulas por semana <input type="checkbox"/> deveria ter menos aulas por semana
4- Você lê o livro didático de História para: <input type="checkbox"/> conhecer o seu passado e entender o seu presente. <input type="checkbox"/> preparar-se para a aula. <input type="checkbox"/> formar uma opinião a respeito de determinado assunto. <input type="checkbox"/> estudar para a prova. <input type="checkbox"/> Não lê.
5- Você considera o livro didático de História: <input type="checkbox"/> importante <input type="checkbox"/> muito importante <input type="checkbox"/> pouco importante <input type="checkbox"/> nada importante
6- Em relação à apresentação gráfica do livro de História da Rede Salesiana de Escolas, considerando a introdução, apresentação, índice, glossários e bibliografia, você considera: <input type="checkbox"/> um livro estruturado e claro <input type="checkbox"/> um pouco confuso em relação à sua estrutura <input type="checkbox"/> muito confuso em relação à sua estrutura
7- Em relação à escrita do conteúdo no livro didático de História da Rede, você considera: <input type="checkbox"/> um livro preciso nas informações e conceitos <input type="checkbox"/> um pouco confuso, porém com informações e conceitos possíveis de serem entendidos <input type="checkbox"/> muito simplificador nas suas informações e conceitos <input type="checkbox"/> excessivamente teórico e complexo nas informações e conceitos
8- Como você analisa as atividades pedagógicas que constam no livro de História: <input type="checkbox"/> estimulam as habilidades de fazer comparações, identificar

<p>semelhanças e diferenças entre os acontecimentos, indicam bibliografias complementares</p> <p><input type="checkbox"/> predominam exercícios baseados em testes de múltipla escolha e memorização</p> <p><input type="checkbox"/> não apresentam uma relação entre o conteúdo pedagógico e o método de aprendizagem</p>
<p>9- A leitura do livro didático de História despertou em você o interesse para saber mais sobre o passado?</p> <p><input type="checkbox"/> despertou muito interesse</p> <p><input type="checkbox"/> interessou-me</p> <p><input type="checkbox"/> despertou pouco interesse</p> <p><input type="checkbox"/> não despertou interesse</p>
<p>10- Quando você lê o livro didático de História, você se reconhece como parte da História nele narrada?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> mais ou menos</p> <p><input type="checkbox"/> não</p>
<p>11- O que você estuda no livro didático de História contribui para explicar e entender a ação humana ao longo dos tempos?</p> <p><input type="checkbox"/> contribui</p> <p><input type="checkbox"/> contribui muito</p> <p><input type="checkbox"/> contribui parcialmente</p> <p><input type="checkbox"/> não contribui</p>
<p>12- Ao ler o livro didático, você percebe uma relação entre o passado, o presente e o futuro?</p> <p><input type="checkbox"/> sim, em vários momentos</p> <p><input type="checkbox"/> sim, em alguns momentos</p> <p><input type="checkbox"/> quase nunca</p> <p><input type="checkbox"/> nunca</p>
<p>13- Ao ler o livro didático de História, você identifica a diversidade entre pessoas, diferentes etnias e culturas?</p> <p><input type="checkbox"/> sim, em vários momentos</p> <p><input type="checkbox"/> sim, em alguns momentos</p> <p><input type="checkbox"/> quase nunca</p> <p><input type="checkbox"/> nunca</p>
<p>14- Para você, o conteúdo do livro didático de história é predominantemente:</p> <p><input type="checkbox"/> político</p> <p><input type="checkbox"/> econômico</p> <p><input type="checkbox"/> social</p> <p><input type="checkbox"/> cultural</p> <p><input type="checkbox"/> religioso</p>
<p>15- Os textos, os gráficos e os mapas são de fácil compreensão?</p> <p><input type="checkbox"/> sim, em vários momentos</p> <p><input type="checkbox"/> sim, em alguns momentos</p>

<p><input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> nunca</p>
<p>16- As atividades do livro didático possibilitam compreender e interpretar as diferenças do passado em relação ao presente? <input type="checkbox"/> sim, em vários momentos <input type="checkbox"/> sim, em alguns momentos <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> nunca</p>
<p>17- Em relação ao conteúdo contemplado no livro didático de História, você considera: <input type="checkbox"/> atual <input type="checkbox"/> muito atual <input type="checkbox"/> ultrapassado <input type="checkbox"/> muito ultrapassado</p>
<p>18- O livro didático apresenta várias propostas explicativas para um acontecimento: <input type="checkbox"/> Sim, em vários momentos <input type="checkbox"/> sim, em alguns momentos <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> nunca</p>
<p>19- Na sua opinião, a leitura dos textos complementares do livro didático de História auxilia no entendimento dos acontecimentos sob múltiplos olhares? <input type="checkbox"/> sim, em vários momentos <input type="checkbox"/> sim, em alguns momentos <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> nunca</p>
<p>20- Para a sua vida fora da escola, os conhecimentos adquiridos por meio do uso do livro didático são importantes? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Explique, dê exemplos:</p>
<p>21- Por meio da leitura dos livros didáticos de História da Rede Salesiana de Escolas, você consegue estabelecer uma relação entre o passado, presente e futuro na sua vida prática fora da escola? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Em caso afirmativo escreva como você estabelece essa relação.</p>

ANEXO B- Instrumento de pesquisa respondido pelos autores da coleção

1-	Dados de identificação (nome, endereço, idade, naturalidade).
2-	Titulação (formação escolar e acadêmica, a trajetória, as percepções que teve, nessa trajetória, sobre a educação e a disciplina de História).
3-	Desenvolveu e/ou desenvolve pesquisa? Quais?
4-	Possui experiência na produção de livros didáticos voltados à disciplina de História anterior aos livros da Rede Salesiana? Se possui, desde quando e quais obras?
5-	Já foi ou, na atualidade, é professor de História? Se afirmativo descreva sua experiência (quanto tempo, quais as escolas, o nível de escolarização, entre outros).
6-	Por que a apresentação do Livro da RSE ao aluno não é feita pelos próprios autores.
7-	Se você fizesse a apresentação do Livro ao aluno (LA) e do Livro do Professor (LP), o que você escreveria? Concordaria com a atual apresentação, mudaria em parte, mudaria todo o texto da Apresentação? Argumente sobre a sua decisão.
8-	Qual foi a maior preocupação (objetivo) na elaboração do Livro didático? Por quê?
9-	Os autores da obra são os mesmos do conteúdo pedagógico? São autores distintos, mas há um trabalho integrado?
10-	Trata-se de um livro didático para uma rede privada de escolas. Levando isso em consideração, na elaboração do Livro, você pensou em contemplar a Legislação sobre o ensino médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os PCNs? () Sim () Não () Apenas em parte. Por que contemplou (ou não), é uma exigência da coordenação da RSE ou foi uma opção única e exclusivamente sua (dos autores)?


ANEXO C - Instrumento de pesquisa respondido pelos professores

O livro didático de História da Rede Salesiana de Escolas:
1 - Possui formato claro e bem estruturado? () Sim () Não () Parcialmente
2 - Explícita os pressupostos teórico-metodológicos do ensino de História? () Sim () Não () Parcialmente Argumente e exemplifique.
3- Orienta o professor a considerar seu espaço/tempo como fonte de análise histórica? () Sim () Não () Parcialmente Argumente e exemplifique.
4- Orienta o professor a considerar as várias propostas explicativas de um conteúdo? () Sim () Não () Parcialmente Argumente e exemplifique.
5- Estimula para uma abordagem histórica que não esteja vinculada a uma verdade única? () Sim () Não () Parcialmente Argumente e exemplifique.
6- A renovação historiográfica é contemplada no conjunto do livro? () Sim () Não () Parcialmente Argumente e exemplifique.
7- Possui relação com os princípios da História e do seu ensino? () Sim () Não () Parcialmente Argumente e exemplifique.
8- Apresenta um conhecimento histórico de forma argumentativa, sem dogmatismo? () Sim () Não () Parcialmente Argumente e exemplifique.
9- O conhecimento histórico é apresentado como resultante de um processo? () Sim () Não () Parcialmente Argumente e exemplifique.
10- Apresenta simplificações explicativas que limitam a compreensão da História? () Sim () Não () Parcialmente Argumente e exemplifique.
11- Estimula uma reflexão sobre a identidade do aluno? () Sim () Não () Parcialmente Argumente e exemplifique.
12- Possibilita que o aluno analise diferentes situações históricas estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico? () Sim () Não () Parcialmente Argumente e exemplifique.

ANEXO D- Formulário enviado anualmente pela RSE para avaliação do material didático de História do ensino médio pelos professores das escolas salesianas

REDE SALESIANA DE ESCOLAS - AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO FORMULÁRIO PARA OS EDUCADORES		EDUCADORES																		
Instruções para o preenchimento deste formulário																				
1 - Preencher o círculo do código da escola. 2 - Preencher o círculo correspondente ao livro avaliado. 3 - Para critério de avaliação, preencher um e só um círculo.		PÁGINA 1 DE 2																		
		N=Nunca R=Raro F=Frequente S=Sempre																		
1 - FAVOR IDENTIFICAR O CÓDIGO DA SUA ESCOLA	2 - LIVRO EM AVALIAÇÃO																			
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">1ª dígito</td> <td style="text-align: center;"> <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 </td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">2ª dígito</td> <td style="text-align: center;"> <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 </td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">3ª dígito</td> <td style="text-align: center;"> <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 </td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">4ª dígito</td> <td style="text-align: center;"> <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 </td> </tr> </table>	1ª dígito	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9	2ª dígito	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9	3ª dígito	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9	4ª dígito	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center; padding: 2px;">2º ano do ensino médio</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"><input type="radio"/> MB2A – Biologia</td> <td style="padding: 2px;"><input type="radio"/> ML2A – Língua Portuguesa</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"><input type="radio"/> MF2A – Física</td> <td style="padding: 2px;"><input type="radio"/> MM2A – Matemática</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"><input type="radio"/> MG2A – Geografia</td> <td style="padding: 2px;"><input type="radio"/> MQ2A – Química</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"><input type="radio"/> MH2A – História</td> <td style="padding: 2px;"><input type="radio"/> MR2A – Ensino Religioso</td> </tr> </table>		2º ano do ensino médio		<input type="radio"/> MB2A – Biologia	<input type="radio"/> ML2A – Língua Portuguesa	<input type="radio"/> MF2A – Física	<input type="radio"/> MM2A – Matemática	<input type="radio"/> MG2A – Geografia	<input type="radio"/> MQ2A – Química	<input type="radio"/> MH2A – História	<input type="radio"/> MR2A – Ensino Religioso
1ª dígito	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9																			
2ª dígito	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9																			
3ª dígito	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9																			
4ª dígito	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9																			
2º ano do ensino médio																				
<input type="radio"/> MB2A – Biologia	<input type="radio"/> ML2A – Língua Portuguesa																			
<input type="radio"/> MF2A – Física	<input type="radio"/> MM2A – Matemática																			
<input type="radio"/> MG2A – Geografia	<input type="radio"/> MQ2A – Química																			
<input type="radio"/> MH2A – História	<input type="radio"/> MR2A – Ensino Religioso																			
3 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO																				
Livro do aluno - Parte I - Aspectos gerais		N R F S																		
1 - Seleciona conteúdos significativos.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
2 - Relaciona os conteúdos ao cotidiano dos alunos, sempre que possível.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
3 - Introduz os conteúdos de forma atraente e instigante.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
4 - Contém os conteúdos necessários ao ensino dos alunos deste nível.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
5 - O detalhamento dos conteúdos é adequado ao nível dos alunos.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
6 - Usa linguagem adequada à faixa etária.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
7 - Incentiva a observação crítica da realidade.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
8 - Incentiva a construção do conhecimento.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
9 - Propicia a aplicação dos conhecimentos próprios a novas situações.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
10 - Procura desenvolver a comparação e interpretação de fatos e/ou ideias.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
11 - Estimula a capacidade de argumentar e defender pontos de vista.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
12 - Promove o uso de diferentes formas de raciocínio.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
13 - Dá oportunidades para interpretação de textos.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
14 - Favorece o desenvolvimento da expressão oral.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
15 - Favorece o desenvolvimento da expressão escrita.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
16 - Explora diferentes linguagens (gráficos, desenhos, mapas, vídeos, fotos...).	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
17 - Trabalha os aspectos éticos relacionados aos conteúdos estudados.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
18 - Indica fontes de pesquisa para ampliar e/ou confrontar pontos de vista.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
19 - Utiliza novas tecnologias facilitadoras do processo de construção do conhecimento.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
20 - Apresenta informações e conceitos corretos.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
Livro do aluno - Parte II - Atividades e exercícios		N R F S																		
21 - Propõe atividades em quantidade adequada à construção do conhecimento.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
22 - Propõe atividades diversificadas.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
23 - Propõe atividades pertinentes e adequadas aos temas abordados.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
24 - Propõe atividades gradativas quanto à dificuldade.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
25 - Introduz as atividades e os exercícios a partir de sua contextualização.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
26 - Propõe atividades que exploram fontes de informação diversificadas.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
27 - Propõe atividades que desenvolvem diferentes formas de raciocínio.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
28 - Propõe atividades que exigem do aluno voltar ao texto e a outras fontes para estudar.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			
29 - Propõe atividades que permitem ao aluno aprender com o outro.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>																			

ANEXO E- Formulário enviado pela RSE para avaliação do material didático de História do ensino médio pelos alunos da terceira série do ensino médio das escolas salesianas

	REDE SALESIANA DE ESCOLAS - AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO FORMULÁRIO PARA OS ALUNOS	ALUNOS
Instruções para o preenchimento deste formulário		PÁGINA ÚNICA
<p>1 - Preencher o círculo do código da escola.</p> <p>2 - Preencher o círculo correspondente ao livro avaliado.</p> <p>3 - Escolher 5 crianças, por escola, para responder sobre todos e cada um dos livros, em dias separados para cada livro:</p>		
1 - FAVOR IDENTIFICAR O CÓDIGO DA SUA ESCOLA	2 - LIVRO EM AVALIAÇÃO	
<p>1º dígito <input type="radio"/>0 <input type="radio"/>1 <input type="radio"/>2 <input type="radio"/>3 <input type="radio"/>4 <input type="radio"/>5 <input type="radio"/>6 <input type="radio"/>7 <input type="radio"/>8 <input type="radio"/>9</p> <p>2º dígito <input type="radio"/>0 <input type="radio"/>1 <input type="radio"/>2 <input type="radio"/>3 <input type="radio"/>4 <input type="radio"/>5 <input type="radio"/>6 <input type="radio"/>7 <input type="radio"/>8 <input type="radio"/>9</p> <p>3º dígito <input type="radio"/>0 <input type="radio"/>1 <input type="radio"/>2 <input type="radio"/>3 <input type="radio"/>4 <input type="radio"/>5 <input type="radio"/>6 <input type="radio"/>7 <input type="radio"/>8 <input type="radio"/>9</p> <p>4º dígito <input type="radio"/>0 <input type="radio"/>1 <input type="radio"/>2 <input type="radio"/>3 <input type="radio"/>4 <input type="radio"/>5 <input type="radio"/>6 <input type="radio"/>7 <input type="radio"/>8 <input type="radio"/>9</p>	<p>2º ano (antiga 1ª série) do ensino fundamental</p> <p><input type="radio"/> FC2A – Ciências <input type="radio"/> FL2A – Língua Portuguesa</p> <p><input type="radio"/> FG2A – Geografia <input type="radio"/> FM2A – Matemática</p> <p><input type="radio"/> FH2A – História <input type="radio"/> FR2A – Ensino Religioso</p>	
3 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO		
<p>ATENÇÃO: as respostas deverão ser digitadas e enviadas à coordenação de avaliação através do e-mail polobelohorizonte@rse.org.br</p>		
<p>1. Escreva abaixo, o que este livro apresenta e o que você gostou muito de fazer?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		
<p>2. Cite uma ou duas coisas que você aprendeu com este livro?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		
<p>3. Este livro propõe alguma atividade que você não gostou? Qual? Por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		

ANEXO F - A conquista espanhola segundo Eduardo Galeano

TEXTO 2

A conquista espanhola, analisada por Eduardo Galeano

"Havia de tudo entre os indígenas da América: astrônomos e canibais, engenheiros e selvagens da Idade da Pedra. Mas nenhuma das culturas nativas conhecia o ferro nem o arado, nem o vidro e a pólvora, nem empregava a roda, a não ser em pequenos carrinhos. A civilização que se abateu sobre essas terras, vinda do além-mar, vivia a explosão criadora do Renascimento: a América aparecia como uma invenção a mais, incorporada, junto com a pólvora, imprensa, papel e bússola, ao efervescente nascimento da Idade Moderna. O nível do desenvolvimento de ambos os mundos explica a relativa facilidade com que sucumbiram as civilizações nativas. Fernão Cortez desembarcou em Veracruz acompanhado por não mais de 100 marinheiros e 508 soldados; trazia 16 cavalos, 32 bestas, 10 canhões de bronze e alguns arcabuzes, mosquetões e pistolas. Bastou-lhe isso. E no entanto a capital dos astecas, Tenochtitlán, era cinco vezes maior que Madrid e tinha o dobro da população de Sevilha, a maior das cidades espanholas. Francisco Pizarro, por seu lado, entrou em Cajamarca com 180 soldados, 37 cavaleiros, e encontrou um exército de 100 mil índios.

Os indígenas foram derrotados também pelo assombro. O imperador Montezuma recebeu, em seu palácio, as primeiras notícias: um grande 'monte' andava mexendo-se pelo mar. Outros mensageiros chegaram depois: '...muito espanto lhe causou ao ouvir como se disparava um canhão, como ressoava seu estrépito, como derrubava as pessoas' ... Os estrangeiros traziam 'veados' nos quais montavam e 'ficavam na altura dos tetos'. Por todas as partes têm o corpo envolto, 'somente as caras aparecem. São brancas, como se fossem de cal'. (...) Montezuma acreditou que era o deus Quetzalcóatl que voltava. (...) Tinha vindo pelo leste e pelo leste tinha-se ido: era branco e barbudo. Também branco e barbudo era Viracocha, o deus bissexual dos incas.

Os deuses vingativos que agora regressavam para saldar contas com seus povos traziam armaduras e camisas de malhas, escudos brilhantes que devolviam dardos e pedras. (...) Os conquistadores praticavam também, com refinamento e sabedoria, a técnica da traição e da intriga. Souberam aliarse com os tlaxaltecas contra Montezuma e explorar, com proveito, a divisão do império incaico entre Huáscar e Atahualpa, os irmãos inimigos. Além disso, também usaram outras armas ou, se se preferir, outros fatores trabalharam objetivamente para a vitória. Os cavalos e as bactérias, por exemplo".

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 28-29.

ANEXO G- A conquista espanhola segundo Leon Pomer

TEXTO 3

A conquista espanhola,
analisada por Leon Pomer

"Argumentou-se que as armas de fogo e os cavalos aterrorizaram os índios a ponto de paralisá-los. O argumento é inconsistente. Isso explicaria que os 182 homens que Francisco Pizarro colocou em Cajamarca (dos quais só um terço a cavalo) derrotassem em meia hora, talvez mais de 20.000 guerreiros nativos sob o comando do inca Atahualpa? É difícil aceitar isso. Sabemos que os incas - assim como os astecas e outros povos - encaravam a guerra como uma questão permanente; que sua coragem não era inferior à de ninguém, nem à dos soldados barbudos vindos do ultramar, revestidos de couraças e com o raio da morte em suas mãos. Sabemos o que foi a defesa de Tenochtitlán pelos astecas durante dois anos e meio, e não ignoramos que Cortez venceu, não propriamente porque os arcabuzes e canhões lhe davam superioridade, mas porque contava com um considerável exército de índios que odiavam os astecas.

Não são poucos os historiadores que assinalam o que usualmente chamáramos de "presságios" (...) No Peru, México e outras áreas da América pré-colômbiana corriam lendas ou profecias sobre a próxima chegada, do oriente, de deuses bárbaros, em templos flutuantes, montados em centauros terríficos e treinados no manejo do trovão e do raio.(...)

A relativa passividade de Montezuma e Atahualpa nos deixa perplexos... O fato de aceitarem a presença dominadora da tropa hispânica não deve ser visto pelo lado da covardia, mas também deve considerar-se a existência de uma convicção solidamente enraizada em suas consciências: a inevitabilidade da tragédia prevista, anunciada, profetizada.

(...) No entanto, há outro aspecto que convém destacar e que já foi mencionado. Enquanto dominadores, incas e astecas enfrentavam a resistência silenciosa dos povos que deviam pagar-lhes tributos e que tinham que aceitar imposições ultrajantes como, talvez, aquela que se referia ao deus dos vencedores. Tanto no México como no Peru, os espanhóis contaram com a eficaz colaboração de comunidades indígenas que se conservavam independentes, ou que estavam lutando de alguma maneira para livrar-se das garras do poder alheio. Totonecas e tlaxaltecas foram providencialmente aliados de Hernán Cortez; também a guerra fratricida no meio inca foi importante para Pizarro e sua tropa.

(...) De fato, as duas mais importantes estruturas políticas do continente demonstraram ser muito mais artificiais do que se poderia supor. (...) É bom lembrar que em ambos os casos, tratava-se de estruturas políticas relativamente recentes, em processo de construção e afirmação, mais a asteca do que a inca.

(...) Quando a cabeça de ambos os impérios é cortada, a estrutura toda desmorona. O caráter autocrático e extraordinariamente centralizado da dominação, particularmente no incaico, devia resultar no que a história nos ensina. Funcionários, sacerdotes e militares obedeciam às ordens que vinham de cima, começando pelo magistrado supremo laico e religioso, que se prolongava para baixo através de sucessivos estratos de sacerdotes, funcionários e militares que comunicavam as determinações entre si até fazê-las chegar ao povo, as imensas massas de camponeses".

POMER, León. *História da América hispano-índigena*. São Paulo: Global, 1983. p. 83-85.

ANEXO H- A conquista espanhola segundo Tzvetan Todorov

TEXTO 4

A conquista espanhola, segundo Tzvetan Todorov

Sem negar totalmente a validade dos principais argumentos defendidos pelo escritor Eduardo Galeano e pelo historiador Léon Pomer, o também historiador Tzvetan Todorov elaborou uma interpretação bastante original das razões da conquista, usando recursos de outras áreas do conhecimento, principalmente a semiótica, a ciência que estuda os signos, sua interpretação e comunicação.

Estudando os relatos astecas e maias transmitidos oralmente e registrados pelos padres dominicanos e jesuítas, Todorov percebeu que os astecas praticavam, com bastante rigor, diversas formas de adivinhação do futuro, com base na observação de eventos passados, que deveriam se repetir de tempos em tempos. Era muito comum, por exemplo, a determinação do destino da criança ao nascer por meio do estudo do calendário religioso. Também procuravam interpretar acontecimentos inusuais, fora da ordem estabelecida, como prenúncio de outro acontecimento, geralmente ruim, para a comunidade. Os ocidentais têm uma palavra para essa forma de interpretar sinais: presságios. Como afirma Todorov, o fato de um pássaro gritar em certa hora, ou de um rato atravessar o templo, ou de alguém fazer uma pausa ao falar, ou de determinado sonho ocorrer podiam ser considerados sinais de mortes ou destruições a acontecer.

A vida da pessoa, portanto, não era vista como um campo aberto e indeterminado, que uma vontade individual livre modelaria e sim a realização de uma ordem sempre presente ainda que não se exclua completamente a possibilidade de alguém modificar seu próprio destino (TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 81)

Em suma, segundo Todorov os astecas praticavam um tipo de comunicação que interpretava o divino, o natural e o social através de indícios e presságios, com o auxílio de um profissional, o sacerdote-adivinho.

Desse ponto de vista, Todorov conclui que a conquista aconteceu porque os maias e astecas perderam o controle da comunicação, perderam a capacidade de comunicarem com os deuses ou de anunciar o futuro, a partir das referências dadas pelos registros do passado. As principais evidências colhidas na leitura das fontes foram:

1) Montezuma, o imperador asteca, recusou-se a conversar, a dialogar com Cortez. Para o autor, a renúncia à linguagem, por parte de um soberano e de um povo que era mestre da palavra significava o reconhecimento de uma derrota.

2) Montezuma ofereceu muitos presentes a Cortez, desde que ele renunciasse ao desejo de vê-lo.

3) Quando recebe informações sobre Cortez, seus homens, suas armas, Montezuma pede conselho aos deuses sobre como agir.

Os invasores eram tão estranhos, tão diferentes, seu comportamento era tão imprevisível que abalou todo o sistema de comunicação dos astecas. Ao contrário de Montezuma, preso no esquema da fala ritual, da repetição, Cortez pratica a arte da adaptação e da improvisação. Tem consciência dessa diferença e tira partido dela para dominar os astecas, que não conseguem falar com as demais pessoas de modo eficaz sobre a situação nova.

Para os astecas, a chegada dos espanhóis representou a realização de uma série de maus presságios e com isso sua combatividade foi afetada: tratava-se de algo contra o qual era muito difícil lutar. Mesmo assim os conquistadores demoraram quase dois anos para completar sua conquista!

Essa forma de comunicação que privilegiava o contato com o mundo, com os deuses, em detrimento do contato com os homens fez com que os astecas construíssem inicialmente uma imagem super dimensionada dos espanhóis: pensavam que eles eram deuses, que seus cavalos eram um prolongamento dos homens, etc. Os espanhóis, por sua vez, foram incapazes de perceber os astecas na sua humanidade e trataram-nos como a animais.

Tanto Colombo, Cortez e os demais conquistadores, quanto os astecas na pessoa de seu soberano e de seus guerreiros foram incapazes, segundo Todorov, de perceber a identidade humana uns dos outros, isto é, admitir, ao mesmo tempo, como iguais e como diferentes.

"A vitória já trazia em si o germe de sua derrota; mas Cortez não podia saber disso". Assim Todorov encerra a discussão a respeito da conquista. Para ele, ganhando na facilidade da comunicação entre os homens, os espanhóis e toda a 'civilização' que se construiu na América saiu perdendo, porque não soube aprender com o vencido outra dimensão da comunicação: a capacidade de integração no mundo, de 'conversar' com os deuses. "Durante os séculos seguintes, [o europeu] sonhará com o bom selvagem; mas o selvagem já estava morto, ou assimilado, e o sonho estava condenado à esterilidade".

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.