

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

**O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA
SITUADA NO INTERIOR PAULISTA**

ALINE APARECIDA PEREIRA ZACHEU

BAURU

2015

ALINE APARECIDA PEREIRA ZACHEU

**O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA
SITUADA NO INTERIOR PAULISTA**

Dissertação como requisito parcial para obtenção do título de Mestre da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob a orientação do Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho.

BAURU

2015

Zacheu, Aline Aparecida Pereira.

O livro didático e o ensino de história em uma
escola pública situada no interior / Aline Aparecida
Pereira Zacheu, 2015

106 f.

Orientador: Macioniro Celeste Filho

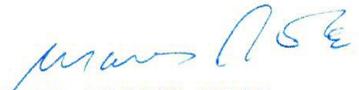
Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ALINE APARECIDA PEREIRA ZACHEU, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DO(A) FACULDADE DE CIENCIAS DE BAURU.

Aos 17 dias do mês de dezembro do ano de 2015, às 13:30 horas, no(a) Sala de Videoconferência da Faculdade de Ciências do Campus de Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. MACIONIRO CELESTE FILHO do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. VIRGINIA PEREIRA DA SILVA DE AVILA do(a) Colegiado de Pedagogia / Universidade de Pernambuco, Prof. Dr. MARCOS JORGE do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ALINE APARECIDA PEREIRA ZACHEU, intitulada "O livro didático e o ensino de História em uma escola pública situada no interior paulista". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. MACIONIRO CELESTE FILHO


Profa. Dra. VIRGINIA PEREIRA DA SILVA DE AVILA


Prof. Dr. MARCOS JORGE

No cosmos dos livros didáticos de leitura, o pobre é um fenômeno natural, como a chuva e o vento. Existe per si, como os castores ou os pinguins. É uma raça. Não tem origens, não tem causas. Não tem mesmo esperança de redenção. Não há estórias de pobres que, por um golpe de sorte ou por capacidade pessoal, deixem de ser pobres. Também faltam pobres que encontrem um trabalho e deixem de ser o que são (existem trabalhadores felizes, mas estes pertencem a uma outra espécie animal).

(ECO; BONAZZI; 1980, p. 21).

Agradecimentos

Mais que necessário, é fundamental agradecer algumas pessoas queridas com que me deparei ao longo de todo o projeto e que me ampararam nesses tempos de pesquisa, obstinação e em alguns devaneios intelectuais e/ou emocionais.

Agradeço ao meu orientador Macioniro Celeste Filho, o professor Márcio, que com uma prontidão ímpar, esteve sempre disposto a auxiliar-me nas melhores escolhas metodológicas e bibliográficas. Além disso, sempre soube breçar-me e lembrar-me que além de estudo e dedicação, um trabalho científico se faz com bons papos entre amigos e momentos de descanso. Agradeço pela maestria e gentileza de levar-me ao fim desse projeto. Obrigada!

Agradeço a meus amigos de curso e empreitada, pois sem nossos almoços semanais, trocas de informações e desabafos coletivos, nada disso seria tão divertido. Bem que gostaria de lembrar nesse espaço o nome de todos, mas, como não é possível, gostaria de agradecer imensamente à ajuda de todos. Obrigada!

Aos professores, Marcos Jorge e Virgínia Pereira da Silva de Ávila, agradeço pelas contribuições valiosas e pertinentes nesse trabalho, pois, tanto na qualificação quanto na defesa dessa dissertação, os conhecimentos e boa vontade que dedicaram foi imprescindível. Obrigada!

Sem a ajuda de toda minha família e amigos pessoais, também seria impossível a concretização desse trabalho. Agradeço à minha mãe, Lourdes, ao meu pai, José, minhas irmãs: Adriana e Natália e, junto delas, o amor de meus sobrinhos. Também para Cláudia, minha sogra, Eliete, minha tia e incentivadora dos meus primeiros planos de graduação, e a Vanessa, pessoa que escolhi para ser grande amiga pela inteligência e sensibilidade, muito obrigada!

Aos professores do programa: Eliana Marques Zanata, Rita Melissa Lepre, Vera Lúcia Messias F. Capellini e Vitor Machado, meus sinceros agradecimentos pelas indicações de leituras e respaldo metodológico sempre que necessário. Obrigada!

Agradeço aos funcionários da escola polo de pesquisa, dentre eles, o gerente escolar, o diretor e a vice-diretora da escola, pela receptividade e boa vontade em ajudar. Agradeço aos estudantes e professores entrevistados que, brilhantemente, contribuíram com esse trabalho.

Ao homem que escolhi para dividir os meus dias, Carlos Henrique Zacheu, muito obrigada seria pouco para demonstrar toda a minha gratidão e conseguir retribuir seu empenho, carinho e companheirismo.

Resumo

Nesse trabalho intentou-se, de maneira geral, compreender o processo histórico de uso e importância do livro didático, como material de ensino, em uma escola com características rurais do interior paulista. Para tanto, objetivos específicos foram: a) compreender o material didático oferecido pelo Estado de São Paulo, o *Caderno do Aluno* e *Caderno do Professor*; b) analisar o livro didático em seu processo histórico e em seu uso no cotidiano escolar atualmente; nesse caso a coleção didática de autoria de Roberto Catelli Junior, intitulada *Conexão História*; c) Entender as particularidades da escola, polo de pesquisa, aqui entendida como escola com características rurais, e seu processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, foram realizadas entrevistas com professores da disciplina de História, para que fossem reconhecidas as práticas de trabalho com os materiais didáticos e suas considerações, como por exemplo, o processo de escolha do livro didático. As entrevistas com os estudantes possibilitaram uma visão prática da aprendizagem sob a perspectiva do aprendiz. Por fim, pensou-se a respeito da finalidade do material didático e sua importância histórica na educação brasileira e também seu uso e validade em variados espaços sociais e usos didáticos, identificando o livro como um material de valor cultural e mercadológico, ou seja, um objeto que é elaborado com a finalidade de atingir um público consumidor, no caso do Brasil, o Estado, por meio de programas nacionais.

Palavras-chave: História da Educação Brasileira. Material didático. Ensino de História.

The didactic book and history teaching in a public school placed in the paulista country.

Abstract

The purpose of this work, in a general way, is to comprehend the historic method of use and importance of the didactic book, as a teaching stuff, in a school that has rural characteristics in the paulista country. For that, the specific objectives were: a) to comprehend the didactic stuff offered by Estado de São Paulo, the *Student's book* and the *Teacher's book*; b) to examine the didactic book in its historical process and in its currently daily scholar use. In this case, the didactic collection from Roberto Catelli Junior, entitled *Conexão História*; c) to understand the school peculiarities, point of this research, here understood as a school with rural characteristics, and its process of teaching-learning. For so, interviews were realized with History teachers, with the aim to recognize the working practices with the didactic stuffs and its considerations, as an example, the choice process of the didactic book. The interviews with the students enabled a learning pilot vision about the perspective from the learner. Finally, reasoned about the function of the didactic stuff and its historic concernment in the Brazilian education and also its use and value in some social spaces and didactic uses, recognizing the book as a stuff with cultural and marketing value, or, as an object that is formulated with the aim to reach a consumer public, in this case, from Brazil, the state, by national programs.

Keywords: History of Brazilian Education. Courseware. History Teaching.

Lista de Quadros

Quadro 1: Critérios eliminatórios comuns do Edital do PNLD 2015	32
Quadro 2: Síntese dos critérios específicos da História para a avaliação dos livros didáticos do Ensino Médio	33
Quadro 3: Etapas da Avaliação do PNLD	34
Quadro 4: Coleções aprovadas no PNLD 2015	35
Quadro 5: Bairro de residência dos alunos em 2014	50
Quadro 6: Estudantes do 3º ano do Ensino Médio em 2015	73
Quadro 7: Frequência dos alunos do 3º ano do Ensino Média nas aulas de História	79
Quadro 8: Reconhecimento do professor de História	79
Quadro 9: Caderno do Aluno 1ºano do Ensino Médio- Volume 1	82
Quadro 10: Caderno do Aluno 1º ano- Ensino Médio- Volume 2	83
Quadro 11: Caderno do Aluno 2º ano- Ensino Médio- Volume 1	84
Quadro 12: Caderno do Aluno 2º ano- Ensino Médio- Volume 2	85
Quadro 13: Caderno do Aluno 3º ano- Ensino Médio- Volume 1	86
Quadro 14: Caderno do Aluno 3º ano- Ensino Médio- Volume 2	87

Sumário

1- Introdução.....	11
2- O livro didático e a educação brasileira: alguns apontamentos	14
Políticas públicas e programas reguladores do livro didático no século XX.....	19
O livro didático da unidade escolar.....	30
3- Uma unidade escolar com características rurais nas proximidades do espaço urbano	40
Caracterização da unidade escolar	44
Caracterização da comunidade escolar.....	49
4- O ensino de História: algumas discussões entre a teoria e a prática.....	53
Ouvindo os estudantes.....	73
Análise do material Caderno do Aluno e Caderno do Professor	80
5- Sequência Didática- Produto	91
6- Considerações Finais	102
7- Referências	104

1. Introdução

Entre tantos questionamentos e incertezas quanto ao futuro da educação brasileira, seus possíveis caminhos pedagógicos e metodológicos, o que fomenta a escrita desse trabalho são os debates relativos à disciplina História, seu currículo e a utilização de materiais didáticos como livros e apostilas. Para tanto, tratou-se de pensar e analisar os materiais didáticos disponibilizados em uma escola do interior paulista e o uso que se faz desse material.

Pode-se pensar em inúmeras motivações que levariam à elaboração e concretização desse trabalho e, entre essas motivações, os relatos de professores a respeito da dificuldade de se trabalhar com os materiais didáticos propostos pela rede estadual paulista, fez com que se desprendesse tempo de trabalho sobre isso. Ademais, o uso do livro didático, ora como currículo, ora como ferramenta complementar, despertou-nos a inquietação histórica quanto ao uso desse material didático no espaço da sala de aula.

Nesse trabalho, teve-se por objetivo geral compreender o processo histórico de uso e importância do livro didático como material de ensino em uma escola com características rurais do interior paulista. Para tanto, teve-se como objetivos específicos: a) compreender o material didático oferecido pelo Estado de São Paulo, o *Caderno do Aluno* e *Caderno do Professor*; b) analisar o livro didático em seu processo histórico e em seu uso no cotidiano escolar atualmente, nesse caso, a coleção didática de autoria de Roberto Catelli Junior, intitulada *Conexão História*; c) Entender as particularidades da escola, polo de pesquisa, aqui entendida como escola com características rurais, e a disciplina de História em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem.

A delimitação temporal acontece na escola atual, porém, uma revisão bibliográfica é necessária para que haja a contextualização da temática e das problemáticas levantadas ao redor de si, ou seja, do livro didático e do ensino de História.

Utilizamos para trabalho e estudo o *Caderno do Aluno* e *Caderno do Professor* dos três anos do Ensino Médio da disciplina de História tendo como questões norteadoras para a análise quanto à proximidade que esse material tem com seu público de estudantes, ou seja, estudantes com características proeminentes do campo. No caso do livro didático, a coleção utilizada na escola é de Roberto Catelli Junior, intitulada *Conexão História*, composta por três volumes sendo que cada volume corresponde a um ano/série. A escolha do material aconteceu com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015.

Como metodologia do trabalho, iniciou-se com uma pesquisa bibliográfica a respeito da temática: história do livro didático, currículo escolar e escola do campo; isso a fim de elencar um bom referencial bibliográfico que pudesse compor uma base de conhecimentos satisfatórios para a pesquisa e que contribuíssem para o próximo passo, a análise de documentos oriundos da escola pesquisada, que são: o livro didático, o currículo e o Caderno do Aluno. Para tanto, também foram realizadas entrevistas com os sujeitos da pesquisa, os alunos e professores da escola campo de pesquisa.

Para a realização de entrevistas com os sujeitos da pesquisa, utilizaremos a observação direta intensiva, o que inclui a observação dos sujeitos e entrevistas. Essas, por sua vez, terão uma estrutura semi-dirigida, pois, acreditamos que perguntas e respostas prontas e iguais acabam por empobrecer as possibilidades e riquezas que podem ser adquiridas com essa técnica de trabalho. (MACHADO, 2007, p. 132).

O tratamento das informações obtidas com os sujeitos da pesquisa, assim como o método adotado nas observações e entrevistas será de abordagem qualitativa, podendo ser entendido como “aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise.” (MARTINS, 2004, p. 289). A educação é algo vivo e com modificações constantes, por isso não nos limitaremos a uma única ferramenta de trabalho e, quando necessário, a obtenção de dados numéricos serão obtidos por meio de abordagem quantitativa. O diferencial será a forma com que os números serão entendidos e analisados, contando sempre com uma atenção à cultura que molda os sujeitos, como também aos seus pares e ao espaço que ocupa.

Mundialmente, o livro didático vem despertando interesse em historiadores e pesquisadores apenas nos últimos vinte anos, isso porque, de acordo com Choppin (2002), o livro didático sempre fora negligenciado devido a vários fatores, os quais se pode destacar a grande quantidade de edições, a falta de catalogação e acesso às coleções e também, por ser um objeto do cotidiano de professores e alunos que fica por muito, esquecido na escola. De acordo com o autor: “Se os manuais foram por muito tempo negligenciados pelos historiadores, é também porque foram considerados simples espelhos da sociedade do qual procedem.” (CHOPPIN, 2002, p.10). Assim, no século XIX, os historiadores que se dedicavam a esse objeto de estudo, o livro didático, o faziam como uma espécie de denúncia quanto à ideologia, julgamentos e estereótipos contidos no material. Assim, pode-se ligar o interesse com a história do livro didático a outros fatores que o possibilitaram, como por exemplo, o desenvolvimento, depois dos anos 60, da história da educação; os avanços da

história do livro nos anos 80; a agilidade e as novas técnicas informatizadas de gerenciamento de base de dados.

O uso dos livros didáticos nas escolas da atualidade não é novidade para ninguém, e não o é há séculos, pois já no século XVII, Comenius, na obra “Didática Magna, propõe que a base da reforma do ensino seja a ordem e que o sistema como um todo se organize e funcione como uma tipografia.” (OLIVEIRA, 1984, p. 25). Ainda de acordo com o autor, p. 12:

Comenius foi o primeiro “pedagogo” a insistir na importância de certas características que tornariam alguns livros mais apropriados para a transmissão de conhecimentos. Mas é somente a partir da segunda metade do século XX que começa a surgir um verdadeiro fluxo de conhecimentos entre as teorias e filosofias do ensino e a prática da confecção dos livros pedagógicos.

Os livros didáticos foram utilizados em diferentes momentos da História do Brasil como instrumentos de reprodução ideológica das classes dominantes. Transmitem valores ligados a esses grupos, constituindo uma mercadoria bastante lucrativa e que ainda hoje representa os interesses de determinados segmentos da sociedade. Atualmente, apesar de serem escolhidos pelos professores de maneira democrática, muitas vezes não contemplam a realidade social das diversas escolas existentes nesse Brasil continental. Além disso, para muitos alunos, representam a única referência para a introdução à chamada sociedade letrada, afirmando-se como um instrumento educacional complexo e ambíguo.

Quanto à escola polo de pesquisa, ela diferencia-se na composição de seu alunado, e por isso foi escolhida para esse trabalho. A pesquisa na escola foi realizada entre os meses de outubro de 2014 ao segundo semestre de 2015. A escolha dessa instituição não é aleatória; a escola tem, em seu histórico, o Ensino Médio somente no período noturno, o que faz com que vários estudantes busquem outras opções em unidades mais distantes de seu bairro. A grande quantidade de alunos da área rural faz com que essa escola se diferencie das demais encontradas no mesmo município, pois apesar de não ser enquadrada como escola rural pela Diretoria de Ensino e, até mesmo o bairro onde se localiza não ser entendido como zona rural, as suas características sociais e econômicas trazem essa aproximação com o rural proeminente na comunidade que a cerca e, por isso, pretendemos observá-la sob essa ótica. Desde 2014, é ofertada a 1ª série E.M no período da tarde, o que causa mudanças estruturais na escola e na escolha de horário dos alunos que, anteriormente, restringia-se ao período noturno.

Quanto à estrutura do trabalho, ele foi dividido em: introdução, três capítulos, consideração final e o produto, no caso, uma sequência didática. No primeiro capítulo, intitulado “O livro didático e a educação brasileira: alguns apontamentos” tem-se uma descrição de como foi implantado e concretizado o livro didático em terras tupiniquins,

contando com uma breve análise histórica e suas principais problemáticas e políticas públicas. Os principais referenciais bibliográficos consultados foram: Bittencourt (1993); Fernandes (2005); Filgueiras (2011, 2013); Furtado e Gagno (2009); Mortatti (2006); Miranda (2004); Oliveira (1984); Matos (2007), Miranda e Luca (2004), Munakata (1997) e Silva (2012). Nesse espaço, as discussões perpassam as condições técnicas de comercialização do livro didático e as políticas públicas que regulamentam seu uso e aquisição para as escolas públicas, até que pense, isoladamente, o caso do livro didático de História escolhido pela instituição pesquisada nesse trabalho.

No segundo capítulo, intitulado, “Uma unidade escolar com características rurais nas proximidades do espaço urbano”, tem-se a preocupação de se fazer um esboço da unidade escolar, das pessoas que interagem nesse espaço e da comunidade que a cerca e que a frequenta, seja de pais ou de estudantes. As discussões se iniciam com uma adequação quanto ao surgimento das escolas rurais no Brasil e suas primeiras discussões teóricas. Caracterizar a unidade escolar e a comunidade de seu entorno, compreender a escola como unidade de ensino com características rurais, foi o papel do capítulo, tendo como principais referências: Ávila (2013, 2011); Souza e Ávila (2015); Souza (2009); Moraes (2014); Celeste Filho (2014), Caldart (2003) e Williams (2011).

O último capítulo, intitulado “O ensino de História: algumas discussões entre a teoria e a prática” trata do currículo elaborado pela rede estadual de educação do Estado de São Paulo e também do material entregue nas escolas, o *Caderno do Aluno* e *Caderno do Professor*, o qual, analisamos sua utilização na escola por meio de entrevistas com professores e estudantes do 3º ano do ensino médio. Tem-se como principais referências: Moreira e Candau (2007), Goodson (2012, 2013), Domingues; Toschi; Oliveira (2000), Chartier (2001), Beltrão (2006), Ciampe (2008) e Freitag; Motta; Costa, (1997). Nesse capítulo, foram trabalhadas as entrevistas com os sujeitos da pesquisa (professores e estudantes) de modo a compreender qual a relação dos materiais didáticos e do currículo oficial com a prática do ensino de História.

Na elaboração do produto, pensou-se em algo que fosse relevante para a educação básica e que se encaixasse nas problemáticas descritas no decorrer da dissertação. Sendo assim, pensou-se em uma sequência didática na disciplina de História que pudesse ser aplicada ao público de estudantes que, nesse trabalho, foram os sujeitos da pesquisa, o 3º ano do Ensino Médio. O tema escolhido “História da zona rural do Brasil”, mostra-se importante devido à sua frequente ausência nos currículos oficiais, até mesmo em comunidades que apresentam tanto de rural em suas características econômicas e sociais.

A preocupação com o currículo estruturado nas instituições de ensino é recorrente nos estudos do século XX-XXI. Ademais, quando se trata em adequação do currículo à comunidade na qual a instituição está inserida as dúvidas e problemas na transição dos conhecimentos à prática são ainda maiores. A educação básica, como um todo, sofre com esses questionamentos que parecem ser a solução para se chegar a tão almejada educação de qualidade; aqui, nos dedicaremos aos seus anos finais, ou seja, o Ensino Médio. Do mais, espera-se poder contribuir de alguma forma com futuras pesquisas e com o trabalho de milhares de professores da educação básica brasileira que se empenham diariamente, em uma luta que por vezes parece solitária e desmotivadora.

2- O livro didático e a educação brasileira: alguns apontamentos

Esse capítulo tem por propósito apresentar a trajetória histórica do livro didático no Brasil, considerando seu uso, legislação, mercado editorial bem como as implicações que essa ferramenta educacional possa envolver.

Na busca por indagações e questionamentos possíveis a respeito do livro didático, foi realizada uma breve trajetória desse instrumento de ensino em terras brasileiras, partindo do século XVIII e estacionando no século XX-XXI, momento ápice de concretização da legislação a respeito do livro didático. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica entre importantes autores que tratam da temática, com a finalidade de retratar as transformações ocorridas com o livro didático.

Esse trabalho parte do princípio de que o livro didático foi e é um material didático de importância educacional, mas também política e econômica. Política, porque, por vários momentos da história nacional, pode-se perceber a influência com que governantes e autoridades delimitam o que deve chegar à escola; econômica, porque aliado com políticas educacionais que regulamentam seu uso e distribuição, o livro didático se transformou na principal fonte de renda de editoras nacionais e internacionais que perceberam o Brasil como um mercado assíduo e lucrativo.

Considerando a importância desse material didático para a formação dos alunos desde o período imperial, neste capítulo, buscou-se demonstrar também sua vinculação ideológica com os projetos do Estado em todos os períodos abordados, desde a implantação das Escolas de Primeiras Letras, no início do Império, mais precisamente a partir de 1827, passando pela década de 80, com o advento do processo de redemocratização do país, estendendo-se até os dias atuais. Claro que, o trajeto histórico do livro, foi realizado de maneira sucinta, e com a intensão de apenas conduzir o restante do trabalho, ou seja, se distanciar de visões inesgotáveis e completas a respeito de determinado tema.

Para iniciar os estudos sobre o livro didático, uma fala de Chartier nos remete a diálogos nada ingênuos e despretensiosos sobre o livro didático:

Em todo livro de aprendizagem, há sempre um excedente em relação a essa aprendizagem, seja nos manuais contemporâneos ou naqueles do século XVII. Há sempre na escolha dos exemplos a inculcação de uma ideologia. (CHARTIER, 2001, p. 249.)

É com uma visão nada ingênua que segue esse trabalho, considerando que a escolha de cada material didático, desde sua elaboração e até a forma com que foi/é usado em sala de aula, parte de uma ideologia presente em um dado momento histórico em que é o ocorrido.

Somente por conta de sua força ideológica já se justificaria a importância de estudo do livro didático, mas outros autores ainda elencam vários outros que fazem desse objeto uma propícia fonte histórica.

Para Corrêa, o livro didático é uma fonte válida e merece ser retomada para se estudar a história da educação, pois esse guia para professores e alunos tem muito a ser desvendado.

Ele diz:

Desvendá-los requer que se tomem em consideração dois aspectos: primeiro, tratar-se de um tipo de material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas e, segundo, ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social. (CORRÊA, 2000, p. 12)

De acordo com Choppin:

Os manuais representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem às ciências...ou ainda à economia do livro, às técnicas de impressão ou à semiologia da imagem. O manual é, realmente, um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebidas aos olhos dos contemporâneos. (CHOPPIN, 2002, p. 13).

No Brasil, o uso de livros didáticos “começou e foi assim por muito tempo, com a leitura de cartas manuscritas que professores e pais de alunos forneciam.” (OLIVEIRA, 1984, p.23). Livros feitos em Portugal também eram utilizados no Brasil e, ainda de acordo com Oliveira, “O que se sabe é que as cartinhas, mais tarde cartilhas, para ensinar a ler e escrever e noções de catecismo marcam o surgimento da literatura propriamente didática no Brasil”.

Nos projetos educacionais de inícios do século XVIII, podia-se notar a contrariedade da população brasileira que tinha em sua educação institucionalizada, uma ligação e disputa entre Estado e Igreja, e que buscava ser iluminada pelas luzes europeias. Na reforma pombalina, que tinha como intuito substituir a pedagogia da Companhia de Jesus, a implantação do Novo Método dá destaque ao papel do livro didático, acompanhado de muitos problemas, como bem explica Bittencourt:

Os problemas que se originaram da nova proposta duplicaram. Houve a necessidade de formular um novo saber escolar, substituindo o *Ratio Studiorum* com seu minucioso método e regras pormenorizadas dos jesuítas e das ordens religiosas que os seguiam, por outro projeto pouco detalhado nos conteúdos e métodos e houve o problema de transmiti-lo a um corpo docente leigo, que passaria a ser remunerado, compondo o quadro do funcionalismo público. (1984, p. 23).

Nessa reforma, a escolha dos livros didáticos tornou-se ponto básico, e os livros antigos foram queimados, para que não fossem utilizados novamente. Bittencourt nos mostra como foi executada, na prática, a reforma:

Uma das primeiras medidas tomadas por Portugal para a implementação da reforma pombalina foi a distribuição do texto Memória dos livros aconselháveis e permitidos para o Novo Método. (BITTENCOURT, 1993, p. 24).

Naquele momento, século XVIII, o livro escolar era uma ferramenta de formação de professores também, uma espécie de complementação teórica para o profissional, ou seja, os professores que chegavam às escolas eram mal formados e, para corrigir essa defasagem, eram ofertados livros didáticos permitidos pelo Império. Aos poucos, ele passa a ser distribuído também para as crianças. É sabido que no decorrer da história nacional, o acesso à leitura e à educação de qualidade é guardada a poucos que possuem condições econômicas e sociais de desprender suas forças aos estudos. Quando o livro didático chega a mão dos estudantes, se expandem esses limites, principalmente o limite entre o professor detentor das verdades e dos conhecimentos universais e do aluno ouvinte.

Usando as palavras de Bittencourt:

O domínio da leitura dividia a população. Os séculos XVIII e XIX corresponderam ao período em que ler e escrever tornava-se um direito do cidadão e, paradoxalmente, o livro escolar representou a tendência de democratização do saber escrito. Apesar de estar submetido a controles e vigilância constantes, o livro escolar era uma possibilidade de divulgar um saber, de socializar conhecimentos. (BITTENCOURT, 1993, p. 319).

No início do século XIX, nas chamadas Escolas de primeiras letras, eram encontrados livros didáticos, previamente estipulados, e que chegavam a mão dos estudantes, os quais Bittencourt (1993, p. 47) dividiu em: livro da disciplina e “livro de leitura, um tipo específico de literatura para a infância”.

Um marco importantíssimo para o desenvolvimento do livro didático, como também para a história nacional, foi a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1838, na cidade do Rio de Janeiro, em um momento propício para a construção de uma história nacional e concretização de um ideário para o país em formação. Segundo Fernandes:

A criação do IHGB se dá num momento particular da História do País. Logo após a independência do Brasil (1822) e ao Reinado de D. Pedro I (1822-1831), o País viu sua unidade territorial ser ameaçada em meio à eclosão de uma série de movimentos e rebeliões, alguns de cunho separatista, que colocavam em cheque a própria integridade física da nação. Havia, pois, a necessidade premente de se formular uma explicação do País que mantivesse sua extensa unidade territorial e que, ao mesmo tempo, fortalecesse o processo de centralização político-administrativa do Estado monárquico. (FERNANDES, 2005, p.125).

Com o IHGB, nascia a História do Brasil, pois com seu papel de buscar, guardar e construir a história nacional, os grandes fatos históricos antes narrados sem uniformidade, passam a ser narrados de forma única e grandiosa, com toda pompa e circunstância que se acreditava ser necessário.

Quanto ao método de ensino lancasteriano, utilizado nas escolas brasileiras durante a década de 30 do século XIX, ou seja, o ensino mútuo, no qual estudantes com maior competência para compreender os conteúdos ajudavam os amigos que ainda não o adquiriram, como uma espécie de monitoria. Bittencourt afirma que,

O aspecto fundamental que dividia as opiniões dos educadores, quanto ao método lancasteriano, concentrava-se, sobretudo, no papel que o livro didático tendia a desempenhar na formação “espiritual” do educando. Era um método que propiciava um ensino não sectário o que contrariava as autoridades eclesiásticas e seus adeptos mais fervorosos. (BITTENCOURT, 1993, p. 48).

Esse método de ensino acabou não funcionando no Brasil por se transformar em uma educação pouco dogmática, se comparado a educação advinda das escolas católicas europeias. A partir dos anos 80, segundo Bittencourt (1993, p. 53) começou-se a produzir catecismos laicos que pudessem auxiliar na imposição da moral. Os catecismos foram sendo substituídos por cartilhas dentro do método de ensino analítico, que, de acordo com a autora, era formado por pessoas ligadas a ideias anticlericais e de nacionalização da educação e dos métodos de ensino. O material utilizado pelo método analítico eram os livros de leitura e, sobre eles:

Os projetos de elaboração de livros de leitura do final do século esmeraram-se em substituir o conteúdo moral-religioso por um conteúdo moral-cívico ao mesmo tempo em que reivindicam temas de cunho nacionalista. (BITTENCOURT, 1993, p. 55).

No tocante ao livro didático no ensino secundário, originário no século XIX e formado por liceus estaduais, confessionais e pelo Colégio Pedro II, Bittencourt (1993, p. 61) afirma:

Não houve mudanças quanto à concepção da obra didática para o curso secundário. No decorrer do período, encontramos como preocupação básica para a elaboração de compêndios, as adaptações e traduções ou mesmo a leitura na língua original de livros didáticos e estrangeiros.

Conforme Bittencourt (1993, p. 61-62), os livros, apesar do discurso liberal de poder de escolha dos professores, eram sempre vistoriados por autoridades competentes. No caso do Colégio Pedro II, passava por aprovação do ministro do Império, e as confessionais, por autoridades eclesiásticas. De maneira geral, pode-se observar que:

A política do livro escolar representou um dos traços característicos da produção cultural feita por uma elite que procurava se inserir no mundo “civilizado”, preservando, paradoxalmente, de maneira intransigente, privilégios de uma sociedade hierarquizada e aristocrática. A manutenção desse controle exigiu a criação de uma legislação para evitar “desvios”, comprovando que o projeto concebido pelo poder estatal sofria “distorções” em seu processo de elaboração.” (BITTENCOURT, 1993, p. 75).

Mesmo com todos os processos de vistorias vindos da elite, na busca de professores e livros que não desvirtuavam das doutrinas consideradas civilizadas, haviam falhas e, por isso,

o processo de editoração ganhou maior coerção. Edições de livros didáticos e sua produção, passaram a ser dirigidas, no Brasil, pela Imprensa Régia, criada em 1808, e que:

(...) estava direcionada para temas da organização do aparelho administrativo do Estado, predominando publicações sobre Economia Política, Geografia, Agrimensura, Saúde Pública, incluindo-se obras ligadas ao currículo das escolas criadas no período joanino, que visavam formar especialistas e técnicos para a criação do corpo burocrático do Estado. (BITTENCOURT, 1993, p. 79-80).

O monopólio desse órgão estatal prossegue até o ano 1822, quando as editoras particulares começam a surgir no país, “além das que produziam material escolar em Portugal e na França.” (BITTENCOURT, 1993, p. 80). Dessa forma, somava-se, no Brasil imperial, material impresso na França, em Portugal e nacional, pela Imprensa Régia, como também pequenas editoras privadas que adentravam nesse cenário.

Seguindo os ideais do liberalismo francês nas épocas imperiais no Brasil, o livro didático começa a ser sistematizado nos anos 30 do século XIX. De acordo com Silva (2012), os primeiros materiais didáticos eram buscados da França para servirem a elite brasileira que estudava seus filhos no Colégio Pedro II, isso por que:

No Brasil, a imprensa, instalada por D. João VI por ocasião da transferência da Corte Portuguesa em 1808, ainda não oferecia boas condições para a produção e publicação de textos didáticos no século XIX. (SILVA, 2012, p.808).

A autora Sposito (2006), relata que até os anos iniciais do século XX, os manuais utilizados em nossas escolas eram franceses. Por conta disso é que os livros didáticos mais utilizados no Brasil não estão preservados aqui, mas sim na França. Bittencourt (1993, p. 10-11), em seu doutoramento, esclarece que a maior parte do acervo documental dos primeiros livros didáticos brasileiros está preservada na Bibliothèque Nationale de Paris, seguindo a legislação sobre o “depôt legal”. Os primeiros livros, escritos por brasileiros e que tratavam da história do Brasil, depois de editados, permaneceram no mercado e nas escolas por décadas. “Data de 1860 a publicação de Lições de História do Brasil, de Joaquim Manuel de Macedo, um dos primeiros livros dedicados à história brasileira e que continuou a ser editado até 1926.” (BELTRÃO, 2006, p.28). De acordo com Bittencourt,

A ampla aceitação dos livros de Joaquim Manuel de Macedo não foi casual. No “prefação” de sua mais importante obra, Lições de História do Brasil, Macedo explicou o método a ser utilizado pelo professor, indicando como cada uma das partes do texto deveria ser apresentada aos alunos. (BITTENCOURT, 1993, p. 292).

A forma como eram detalhadas as atividades que seriam trabalhadas com os estudantes nesse material pode ser um indicativo de sua preferência. Se considerarmos as discussões anteriores, a respeito da baixa qualidade na formação dos docentes entre o século

XIX e início do século XX, pode-se dizer que isso é apenas o reflexo de problemas estruturais maiores.

A respeito da produção do livro didático e ensino de História nesse momento, Silva (2012, p. 809) afirma:

No campo do Ensino de História, o livro História do Brasil de Rocha Pombo, editado pela primeira vez em 1919, foi utilizado por várias gerações de alunos e professores até a sua última edição em 1960. Merece destaque também o escritor, jornalista e bacharel em Direito Viriato Correia, que foi autor de inúmeras obras voltadas para um público infanto-juvenil com crônicas históricas que passaram a ser adotadas em escolas. Seu livro de maior sucesso no meio escolar foi História do Brasil para Crianças, editado pela primeira vez em 1934 pela Companhia Editora Nacional e, devido à longevidade de sua adoção, foi reeditado 28 vezes. Embora não sendo um livro especificamente didático, obteve este status através do reconhecimento da Comissão Nacional do Livro Didático em 1938.

Dessa forma, durante o período imperial e Primeira República, pode-se perceber que o livro didático foi utilizado como uma ferramenta capaz de formar um espírito de nacionalidade, visto que nele eram divulgados os heróis nacionais, responsáveis em zelar pela honra e grandiosidade de um país em formação. A partir disso, seu uso em sala de aula era fomentado pela ideia de se concretizar uma história nacional, assim como, também, esconder percalços dessa história não tão gloriosa.

No século XX, surgem as instituições e legislação próprias para a regulamentação editorial e de uso escolar do livro didático, com a preocupação em se divulgar a ideologia do Estado do período, reproduzindo palavras e ideias relativas à ordem, à cidadania, à moral e bons costumes. Dentro desse contexto, o financiamento da escola pública e de livros didáticos para crianças carentes, que começaram a frequentar a escola, tornou-se um eficaz meio de controle social no ambiente escolar.

Assim, o que se pode concluir com o avanço do livro didático nos períodos imperiais do país até o século XX, é uma crescente onda de preocupação nacional quanto à elaboração de livros didáticos, centrados nos conteúdos necessários à concretização de planos governamentais, mas também em um emaranhado de leis e grupos específicos de trabalho com esse material, o livro didático.

Políticas públicas e programas reguladores do livro didático no século XX

Foi durante a década de 1920, que teve início o estabelecimento de uma política pública para o livro didático em terras brasileiras, apresentado com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1929. A partir disso, a legislação veio se alterando, mas não

diminuindo a proximidade estabelecida entre governo, política e livro didático. Não é inoportuno o momento histórico em que estamos e o contexto em que a educação se enquadra e preocupa-se com os manuais impressos, pois nos prédios escolares, o livro se destacava como uma ferramenta formadora de ideologia nacionalista, carregada de valores e condutas morais.

A partir de 1930, conforme atesta Silva (2012), houve um grande incentivo para a produção didática nacional, movida principalmente pelo novo cenário político: Getúlio Vargas, que “preocupou-se em fortalecer a idéia de nação forte e unida” (SILVA, 2012, p. 808). Economicamente, a crise de 1929 havia causado elevação no preço das importações de livros, forçando a produção de obras didáticas nacionais. Francisco Campos, ministro da Educação e da Saúde Pública em 1931, foi o responsável pela elaboração de uma proposta didática de cunho nacionalista. A partir de então, os livros didáticos passaram a ser produzidos em larga escala, com autores brasileiros, seguindo o programa nacionalista criado no início da década de 1930.

A preocupação com a produção, distribuição e conteúdo do livro didático aparece no decorrer da história do Brasil desde os tempos imperiais, mas foi durante a década de 1930 que o Estado criou uma legislação específica para o livro didático, por meio da criação de um órgão público capacitado para legislar sobre tais assuntos: o Instituto Nacional do Livro – INL – órgão que tinha por função zelar e ampliar pela produção do livro didático no país. Segundo Peres e Vahl (2014):

O INL passou por um relativo ostracismo entre o final da década de 1940 e o início da década de 1960, em razão do baixo investimento financeiro na instituição durante o período político denominado populista, voltando a atuar de maneira mais expressiva somente após a instalação da ditadura civil-militar. (PERES; VAHL, 2014, p. 55).

Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde Pública em 1934, no documento intitulado *Livros escolares: projeto de exposição de motivos*, demonstrou a importância de se ter uniformizado no país uma seleção de material para o ensino elementar. Seguindo as ideias de Beltrão (2006):

Vale assinalar que esse cuidado com o conteúdo do que era ensinado foi contemporâneo da multiplicação das instituições de ensino superior, com destaque para as Faculdades de Filosofia e a criação da Universidade de São Paulo (1934). Abre-se um período no qual a elite intelectual brasileira passou a contar com uma estrutura universitária organizada que lhe oferecia oportunidades de profissionalização, aprimoramento e especialização, processo que influenciou a produção de manuais didáticos nos 20 anos seguintes. (BELTRÃO, 2006, p. 30).

Pode-se pensar que, os avanços das instituições superiores e das crescentes produções acadêmicas, fizeram com que a preocupação em selecionar e uniformizar os livros didáticos, forçasse a criação de órgãos administrativos específicos. Com o decreto-lei n. 1006, de 30/12/1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD – “cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124), o ideal de se ter livros uniformizados passa a ser atingido.

Nesse momento, o livro didático é uma ferramenta essencial para concretização e reprodução ideológica do Estado Novo. Até então, o livro didático era encontrado de forma desorganizada no país, sendo que cada estado estabelecia um critério para o material. De acordo com Silva (2012, p. 808) “(...) os autores deste tipo de material eram personalidades consagradas no meio intelectual que escreviam sobre disciplinas para as quais não tinham formação acadêmica específica.” Segundo Filgueiras (2013, p. 166), pode ser constatado que a CNLD, tinha, entre outras funções:

[...] examinar e autorizar o uso dos livros didáticos que deveriam ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias de todo país. A CNLD deveria ser integrada por sete membros, designados pelo presidente da República, divididos em especializações: metodologia das línguas, metodologia das ciências e metodologia das técnicas.

Ainda sobre a CNLD e a forma com que foi implantada, Oliveira afirma:

A ênfase exagerada nos aspectos morais, cívicos e políticos presente no Decreto-lei nº1.006 pode sugerir duas situações: a primeira, a crença na existência de uma produção de literatura didática inadequada ao propósito de formação de um certo espírito de nacionalidade. A segunda, o estímulo que certamente provocou para a produção de obras que consultassem as conveniências políticas e pedagógicas que o governo vinha nesse momento valorizando. (OLIVEIRA, 1984, p. 35-36).

À frente, o autor fala das modificações qualitativas no conteúdo estruturado dos materiais didáticos, usando para isso a proposta elaborada pelo INEP, de um concurso de livros para a disciplina de Educação Moral e Cívica, em dezembro de 1940. Os materiais selecionados serviriam “como guias de orientação para os trabalhos dos centros cívicos da Juventude Brasileira” (OLIVEIRA, 1984, p. 36). O grupo, juventude Brasileira, é definido pelo autor em uma nota de rodapé transcrita a seguir:

A Juventude Brasileira, antes denominada Organização Nacional da Juventude, foi criada em 1938 tendo originalmente a marca de uma organização miliciana de juventude em moldes fascistas. No desenvolver do projeto inicial, por inúmeras pressões vindas principalmente do Exército foi perdendo esse caráter e passando a se constituir num movimento de caráter essencialmente cívico. (OLIVERA, 1984, p. 36).

Ou seja, as produções didáticas que antes serviriam à organização e fundamentação de um grupo de jovens com ideais nazistas, seriam utilizadas para formação de caráter cívico e

nacionalista de crianças em idade educacional. Isso levou um grupo de profissionais a se rebelarem, principalmente quanto à falta de liberdade de lecionar e na escolha dos melhores métodos e materiais didáticos.

No ano de 1947, começam a surgir vozes clamando pela liberdade de cátedra e por uma reformulação do ensino. Outra demonstração da insatisfação com a política educacional, foi a criação da Comissão Estadual do Livro Didático, no estado de São Paulo, em 1951, mostrando o descontentamento e a contrariedade ao tipo centralizador de trabalho do CNLD. (OLIVEIRA, 1984).

Em consonância com o autor, nos anos 50, “o destaque recai sobre a discussão do projeto do deputado Aurélio Vianna, de Alagoas, proibindo a substituição do livro didático por quatro anos.” (OLIVEIRA, 1984, p.48). Essa fala, segundo o deputado, preocupava-se com o preço do livro didático. A discussão também caminhava para a oficialização do livro didático e o embate que se gerou com as dúvidas quanto os trustes editoriais. Nos anos 60, o autor destaca:

Atravessamos os anos 60 sob a égide dos mesmos impasses. De um lado, entretanto, mantêm-se vivas as acusações da especulação comercial que crescia em proporção inversa à resolução ou à definição de uma estratégia eficaz no controle do problema; de outro, a incursão pioneira de grandes projetos governamentais nessa área. (OLIVEIRA, 1984, p. 49).

O desenvolver histórico dos anos 60 leva a importância do livro para a educação como sendo uma ferramenta ideológica fundamental para o plano político. Durante o regime militar (1964-1985) o livro didático sofre interferências e pressões a respeito da História que deveria ser ensinada, e do que deveria chegar à posterioridade. Esse material e ferramenta de ensino ganha espaço, não somente nos armários e mochilas que ocupam a escola, mas também no currículo oficial que deveria ser ensinado ao alunado e nas técnicas pedagógicas, que se restringiam a acompanhar ora o livro, ora as cartilhas pedagógicas.¹

Em 1966, por meio de um acordo entre o MEC e USAID (Agência norte-americana para o desenvolvimento internacional), foi criada a Comissão do livro técnico e livro didático – Colted (FILGUEIRAS, 2013). A Colted, dispôs de recursos suficientes para a distribuição de 51 milhões de livros no Ensino Fundamental, contemplando, entre seus objetivos, o aumento da produção do livro didático e o barateamento de seu preço.

¹ A partir de 1969, houve a implantação da disciplina “Educação Moral e Cívica” obrigatória para todas as escolas e níveis de ensino da federação, sob o Decreto-lei Nº. 869 de 12 de setembro de 1969. Nesse momento e, para corresponder a disciplina, livros didáticos foram modificados e incorporados a essa nova disciplina que prezava por moldar a moral e civilidade do brasileiro. (FILGUEIRAS, p.3375) Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/302JulianaMirandaFilgueiras.pdf> Acesso em: 30/07/2014.

Celeste Filho afirmou que o acordo entre Brasil e Estados Unidos fazia parte de uma aproximação proporcionada pela Organização dos Estados Americanos – OEA. Foi por meio da OEA que, pressionados pelo país norte-americano, seus integrantes receberam a proposta de fazer uma revisão em seus livros didáticos “para que deles fossem retiradas referências desabonadoras aos atos de nosso grande vizinho do norte.” (CELESTE FILHO, 2010, p. 237). Com o objetivo de obter uma reforma educacional entre os países membros, a OEA propôs o “controle estatal dos conteúdos dos livros de História, no que foi prontamente acatada pela ditadura militar brasileira.” (CELESTE FILHO, 2010, p. 258).

Ainda nos anos 60, mais precisamente em 1967, foi criada a Fundação nacional do material escolar – Fename – por meio da lei n. 5327/67. Nesse momento, o Brasil passava por uma ampliação da rede escolar, proporcionada pela implantação parcial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1961. Isto provocou um aumento de crianças que não tinham como pagar pelos altos preços dos livros didáticos do Ensino Primário e Secundário. Neste contexto, a Fename produzia materiais didáticos e os distribuía a todo o país a preço de custo (FILGUEIRAS, 2013). Foi nos anos 60 também, que os livros passam a ser escritos por profissionais com formação acadêmica em cada área específica.

Deve-se dizer ainda que, na década de 60, o número de crianças que chegava à escola começou a se ampliar. As condições de trabalho dos professores, e também a sua formação, somavam-se à nova clientela que adentrava os muros do conhecimento. Nesse cenário, o livro didático aparece como uma boa solução a essa defasagem no professorado e, por que não, como uma ferramenta norteadora do trabalho docente. (BELTRÃO, 2006).

Em 1969, com uma equipe formada por Pfromm Netto, Nelson Rosamilha e Cláudio Zaki Dib, a Colted elaborou um manual “para professores primários sobre a utilização do livro didático.” (MUNAKATA, 1997, p. 36-37). De acordo com Munakata, Pfromm Netto foi um dos pesquisadores que buscavam a legitimidade do livro didático quanto ao seu potencial psicopedagógico e, no manual escrito para a Colted, ele e sua equipe, apresentam “uma justificação prática do chamado “texto programado”, sendo o próprio manual editado de acordo com tal recurso.”

O controle sobre o que estava escrito e o que deveria estar escrito trouxe uma aproximação entre o estado e as editoras privadas. Por isso, na tentativa de uma aproximação entre o Estado e as editoras privadas, talvez como uma tentativa de melhor controle do que se produzia e a que preço se produzia, Peres e Vahl assinalam:

Entre os anos de 1967 e 1971 o INL passou a produzir obras literárias em coedição com editoras privadas, incorporou o Serviço Nacional de Bibliotecas e o acervo material e recursos humanos da Biblioteca da Secretaria de Educação e Cultura do

Estado da Guanabara, e criou premiações como Prêmios Literários Nacionais, Prêmio Instituto Nacional do Livro de Literatura Infantil e o Prêmio de Pesquisa Estudantil do Instituto Nacional do Livro. (PERES; VAHL, 2014, p.55).

Em 1971, o INL também criou o Programa do livro didático para o Ensino Fundamental – Plifed – assumindo os recursos e trabalhos antes organizados pela Colted, que fora extinta nesse mesmo ano por envolvimento em escândalos com transportadoras e empresas que montariam as bibliotecas nas escolas (FILGUEIRAS, 2013, p. 8). A respeito do termo “Ensino fundamental” na sigla do Plifed, Peres; Vahl (2014) explicam:

Em 1971 foi publicada a Lei nº 5.692 que fixava as Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. No entanto, a documentação oficial utilizava, de forma corrente, no decorrer da década de 1970, os termos Ensino Primário, Ensino de 1º Grau e Ensino Fundamental, inclusive como sinônimos. (PERES; VAHL, 2014, p. 54).

Ainda em 1971 ocorreram o fim do convênio MEC/USAID e a reforma educacional provocada pela lei n. 5692/71, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Com o rompimento do acordo MEC/USAID, outro órgão público ganha relevância administrativa e, com isso, mais funções de gerenciamento, a Fename.

De acordo com Filgueiras (2013), até 1971, a Fename havia produzido mais de 11 milhões de livros didáticos e 200 milhões de objetos de uso escolar. Os autores das principais obras eram professores do Ensino Básico e Superior do Rio de Janeiro; entre eles, vários pertenciam ao corpo docente do Colégio Pedro II, instituição importante para a produção de livros didáticos desde a primeira metade do século XIX, como já foi mencionado anteriormente. A autora fala ainda dos projetos de expansão do livro didático para outros cantos do país, quando, em 1975, de acordo com Filgueiras (2013, p. 12): “a Fundação assinou o projeto “Fename/Amazônia Legal”, para a produção e distribuição de material didático para regiões consideradas isoladas e com necessidade de integração, as regiões transamazônica, Pará, Amazonas, Rondônia, entre outras.”

No ano de 1976, foi extinto o INL, tornando-se a Fename responsável pelo Programa do Livro Didático – PLD. Quanto a ele:

A Fename mesclava, assim, a função de produtora de livros didáticos e financiadora do mercado editorial privado. Com tal fusão, a Fename tornou-se uma das mais importantes instituições no âmbito educacional do MEC. (FILGUEIRAS, 2013, p.12).

Nos anos 80, novos ares de democracia começaram a soprar em terras brasileiras e, nesse momento, as mudanças também adentraram o campo escolar. Em 1983, a Fename foi incorporada pela Fundação de Assistência ao Estudante – FAE – que tomou o Plifed sob sua administração. Mesmo tendo ampliadas as tiragens compradas pelo MEC, por meio de programas como o Plifed, Oliveira destaca:

No ano de 1981/82, o programa de co-edições do Ministério da Educação e Cultura possibilitou a distribuição de 10 milhões de exemplares, ou seja, menos de 10% do total de livros didáticos publicados no país. Os restantes 100 milhões de livros foram comprados diretamente pelos estudantes e suas famílias. A um custo médio de cerca de 300 cruzeiros de 1982 por volume, no caso do 1º grau, tivemos um volume de vendas inferior a 30 bilhões de cruzeiros, o que é extremamente modesto para um contingente de 23 milhões de estudantes a nível de 1º e 2º graus. (OLIVEIRA, 1984, p. 14).

Ou seja, apesar de se ter aumentada a oferta de livros didáticos distribuídos no país sob a administração pública, essas tiragens ainda eram insuficientes diante do aumento no número de crianças que adentravam os muros da escola. Não se deve negligenciar que, nesse momento, as classes sociais mais baixas é que chegavam às escolas. Então, se não recebessem o livro didático de maneira gratuita provavelmente ficariam sem o tal, visto sua incapacidade econômica.

Seguindo o rumo de uma tímida democracia em ascensão, o Plifed deu lugar em 1985 ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Nos escritos de Munakata, pode-se ler que, o PNLD tinha como objetivo, entre outros:

- universalização do Programa para todos os alunos das oito séries do 1º grau das escolas públicas e das escolas comunitárias (escolas criadas pela própria população);
- participação dos professores na escolha dos livros;
- distribuição aos professores do manual e do caderno de atividades;
- incentivo ao uso de livros não-descartáveis. (MUNAKATA, 1997, p.48).

Sobre o período da criação do PNLD, Miranda e Luca (2004, p. 126) afirmam que “a partir desse momento, progressivamente foram sendo incluídas no programa as distintas disciplinas componentes do currículo escolar e o programa foi se delineando no sentido de incorporar os professores no processo de escolha dos livros didáticos”. É apropriado afirmar, concordando com Fernandes (2011, p. 2), que:

O PNLD é um programa de referência para a compreensão do processo de redemocratização brasileira, no campo da política educacional, posto que vem atravessando todos os governos nos últimos 25 anos da história da educação brasileira. (FERNANDES, 2011, p. 2).

Seguindo os escritos de Silva (2012), pode-se afirmar que o aumento significativo na distribuição de livros didáticos perpassa as discussões de democratização do ensino e alcança patamares econômicos e de grande valia para as indústrias editoriais brasileiras. As editoras aumentaram significativamente suas vendas no Brasil e, o que chama a atenção para os livros didáticos é a grande quantidade de material impresso por editora. De acordo com Silva (2012, p. 810):

Os livros didáticos, impulsionados sobretudo pelo PNLD, são responsáveis por sessenta por cento de todo o faturamento da indústria livresca no Brasil. Os valores negociados entre o FNDE e as editoras que forneceram livros didáticos para o

Ensino Fundamental em 2011, por exemplo, foi de R\$ 880.263.266,15 (Assessoria de Comunicação FNDE, 2010). O PNLD é, sem dúvida, um grande negócio para as editoras. Ter um livro de seu catálogo escolhido por diversas escolas brasileiras é a garantia de uma vendagem certa.

Para ilustrar melhor esse pensamento, utilizamos os dados da pesquisa de Munakata que percebe a “verdadeira ebulição” que o PNLD provocou no mercado editorial. Ele afirma:

Quase toda a produção, portanto, está previamente vendida antes mesmo da execução da impressão e do acabamento. É não apenas vendida, como já paga, ao menos parcialmente: em 1985/1986, as editoras receberam da FAE, no ato da encomenda, 70% do valor total; e em 1986/1987, 50%. (MUNAKATA, 1999, p. 54).

A importância econômica do PNLD era primordial aos lucros das editoras brasileiras, que concentravam a sua produção em livros didáticos. Observando esse cenário seguro de compradores estatais, todas as exigências eram atendidas para se segurar esse fiel comprador e bom pagador, mesmo que para isso tivessem que se moldar às expectativas esperadas pelo programa. Munakata nos diz que:

A editora Ática havia produzido, em 1986, nove milhões de livros de literatura e 16 milhões de didáticos; destes a FAE havia adquirido 11 milhões, correspondentes a 37,5% de toda a produção da empresa. A Editora do Brasil havia vendido cerca de 66% de sua produção para a FAE e a Saraiva, aproximadamente 60%. (MUNAKATA, 1997, p. 55).

Cassiano (2007), em sua tese de doutorado, nos mostra o quão grandioso são os números financeiros das editoras didáticas no Brasil no ano de 1998, no qual se pode ver que o faturamento das quatro maiores (Ática/Scipicione, FTD, Saraiva, Moderna) juntas, chegam a 530,8 milhões de dólares. Ainda nos anos 90, no governo de Fernando Henrique Cardoso, um grupo de espanhóis entraram no mercado editorial brasileiro, como também em outros países latinos e no Caribe. Cassiano (2007, p. 112) nos diz:

As condições para a superação dos entraves anteriormente mencionados foram construídas no governo de Fernando Henrique Cardoso. Não só por meio da implementação de uma política de abertura ao capital internacional, devidamente aproveitada pelos espanhóis, que entraram no país principalmente por meio das privatizações, ficando ao lado dos norte-americanos no que concerne aos investimentos estrangeiros no Brasil, como também porque, nesse governo, criaram-se condições para a obrigatoriedade do ensino do espanhol no país.

No Brasil, o grupo com grande destaque foi o Grupo Prisa, “maior grupo de comunicações da Espanha.” (CASSIANO, 2007, p. 111). De acordo com a autora, o Brasil tornou-se um mercado em potencial para os grupos editoriais espanhóis, que já tinham várias filiais espalhadas por países como Japão e Estados Unidos da América por duas perspectivas, sendo elas: um mercado didático rentável e com a compra governamental centralizada e garantida, e a implementação da língua espanhola no currículo da educação básica, que

poderia levar à maior compra de materiais didáticos de língua espanhola, assim como também ofertar a formação de professores. A autora ainda nos lembra de que a oferta da língua espanhola na educação básica tem relação com as aproximações do bloco econômico Mercosul, do qual o Brasil faz parte.

Percebendo o potencial mercadológico do livro didático, muitas editoras passam a concorrer nos editais do PNLD e, quando não, acabam formando verdadeiros monopólios editoriais. Miranda; Luca (2004, p. 128) afirmam: “Há que se destacar, ainda, a clara tendência em direção à monopolização do setor por algumas poucas empresas, como atestam as crescentes fusões ocorridas desde o advento do programa”.

De acordo com Cassiano (2007) foi no ano de 1995, governo de Fernando Henrique Cardoso, que o PNLD se legitima, assim como a destinação de seus recursos.

Além disso, três alterações substanciais feitas nesse governo dão consistência ao PNLD: a efetiva universalização da distribuição dos livros ao alunado do ensino fundamental, a implementação de uma avaliação governamental dos livros comprados e distribuídos pelo Estado e a ampliação significativa desse programa. (CASSIANO, 2007, p. 15).

Para explicar melhor a ideia de monopolização do mercado editorial com a concretização do PNLD, segundo Cassiano (2007) no ano de 2007, apenas a Editora do Brasil era independente, sendo que as demais já haviam sido incorporadas a grandes grupos editoriais, como está transcrito a seguir:

- ✓ Grupo Saraiva, formado pelas Editoras Saraiva, Atual e Formato.
- ✓ Ática e Scipione, atualmente pertencentes ao grupo Abril.
- ✓ IBEP/Cia. Editora Nacional.
- ✓ FTD adquiriu a editora Quinteto.
- ✓ Editora Moderna, que em 2001 foi adquirida pela espanhola Santillana de Edições, do Grupo Prisa. Também pertencem ao grupo as Editoras Objetiva e Salamandra. (CASSIANO, 2007, p.12).

Todas essas editoras tinham sua sede em São Paulo, com exceção da FTD, editora de origem francesa e ligada à ordem religiosa dos Irmãos Maristas. Concomitantemente ao aumento da entrada de mais estudantes da rede pública de ensino, aumentava-se também a venda de livros didáticos, já que o programa tem entre seus objetivos, a universalização do livro didático.

A autora ainda destaca que, junto com a venda de livros didáticos, as editoras começaram a investir em sistemas de ensino apostilados, os quais eram vendidos também para escolas públicas. Começaram a vender materiais para cursinhos pré-vestibulares e depois para o Ensino Médio e Fundamental.

O PNLD não era somente uma forma sistematizada de servir estudantes e professores com o livro didático, ele se transformou em um mantenedor de editoras que sobrevivem com

as tiragens e vendas de livros didáticos destinados a ele. As fusões das editoras foram ocorrendo, principalmente, pelo fato de coleções didáticas de algumas editoras não serem aprovadas pelos editais do PNLN, ou seja, estavam fora do processo de escolha dos professores. A exclusão de obras didáticas nem sempre estava ligada a fatores pedagógicos ou informativos, como o deveriam ser em exclusividade, pois, de acordo com as autoras:

Noutras palavras, se é certo que todo e qualquer processo de avaliação é problemático e sempre pode ter seus critérios questionados, é também evidente que no caso em apreço há um complexo jogo que atende a interesses bem definidos e que nem sempre se pauta por preocupações de ordem exclusivamente acadêmica. (MIRANDA; LUCA, 2004, p.131).

De acordo com Munakata (1997), em 1993 o Estado passa a adquirir, além dos livros didáticos, livros para a “Biblioteca do Professor”, em municípios com mais de 40.000 habitantes, com cerca de 300 títulos de início. Além disso, o autor destaca as exorbitantes taxas de demandas por títulos didáticos e o curto prazo de produção a que as editoras se propunham na entrega. Mesmo com esses percalços, prazos curtos para entregar e remodelação do conteúdo, ainda assim era imprescindível para as editoras ter coleções aprovadas nos editais do PNLN.

Quanto às avaliações pedagógicas dos livros didáticos, Miranda e Luca (2004) afirmam:

Entretanto, foi apenas em 1996 – portanto num cenário político não mais caracterizado pela presença de um Estado autoritário, que se iniciou efetivamente a avaliação dos livros didáticos, processo marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses. Desde então, estipulou-se que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para distribuição em território nacional estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio. (MIRANDA; LUCA, 2004, p.127).

Como se pode notar, e usando as palavras de Miranda e Luca:

“A produção de livros didáticos envolve uma densa trama entre saberes de referência, autores e editoras. Já o seu consumo envolve tramas não menos imbricadas entre mercado, projetos escolares, compradores e leitores finais.” (MIRANDA; LUCA, 2004, p.131).

Dessa forma, pode-se notar que as tramas que tecem a história do livro didático no século XX-XXI, está mais ligada a discussões políticas, como a expansão da distribuição do livro, às legislações necessárias para sua regularização e, do mercado gerado por essa necessidade educacional.

Outra novidade significativa surge no ano 2000, com a distribuição de dicionários de língua portuguesa para os alunos do Ciclo I do ensino fundamental. Em 2003, é criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM), porém, contemplando então, apenas as disciplinas de Português e Matemática, e proporcionando a

distribuição completa desses livros para todas as regiões do país somente em 2005. Nesse mesmo ano, o programa passa a entregar aos professores, catálogos com as obras disponíveis para escolha.

As demais disciplinas foram incorporadas de forma progressiva, sendo que em 2007 foram distribuídos os livros de Biologia, de História e de Química. Em 2008 abrangeram os livros de Física e de Geografia. Esses livros são entregues hoje trienalmente e de forma reutilizável. As disciplinas de Filosofia, Sociologia e Inglês passaram a ter livros didáticos distribuídos nas escolas a partir de 2010 e a disciplina de Artes somente a partir de 2015. Atualmente, os livros didáticos também podem ser encontrados de forma digitalizada, o que facilita a preparação de aulas com recursos tecnológicos.

Pensando isoladamente na disciplina de História, em separado da Geografia, ela aparece pela primeira vez no PNLD de 2004, como confirma Beltrão: “Pela primeira vez, as obras de História e Geografia foram inscritas separadamente e tratadas de forma distinta.” (BELTRÃO, 2006, p. 43). Além disso, as autoras Miranda e Luca nos chamam a atenção para outro ponto relevante para o estudo da disciplina de História:

A partir do PNLD é possível depreender tendências globais quanto à História ensinada que se vinculam mais a tipos diferenciados de saberes disciplinares, curriculares e/ou derivados de tradições pedagógicas distintas do que aos efeitos supostamente normativos do programa. Os resultados globais da avaliação constituem-se em fonte privilegiada para compor um quadro compreensivo a respeito de tendências contemporâneas da História, ou melhor, das Histórias, que se quer ver ensinadas. (MIRANDA; LUCA, 2004, p.134).

Para se encerrar essa breve trajetória histórica do livro didático em terras brasileiras, e abrir um leque a outras tantas discussões possíveis, pode-se pensar que, apesar de se ter legislação nacional no tocante à regulamentação do livro didático, sua distribuição, conteúdo programático necessário a cada obra e também um viés conceitual aproximado para todos, o uso do livro em sala de aula e a sua utilização provada por alunos e professores se diferem em território nacional. Bittencourt (1993) já fazia esse comentário:

O livro didático projetado pelos educadores, passando pelos editores e autores, possui uma outra história nas mãos dos professores e de alunos. Professores, jovens e crianças eram portadores de histórias diferentes, eram de regiões diversas, cujos valores e ideologias marcaram a leitura que realizavam, mesmo considerando o caráter impositivo e diretivo com que o livro didático construía o texto a ser lido. (BITTENCOURT, 1993, p. 338).

Ou seja, durante a escrita do trabalho, se pode entender que há uma preocupação de autoridades da área educacional, ou de governantes, quanto ao que chega na escola e como chega, principalmente no caso do livro didático que é entendido por muitos como uma ferramenta detentora de verdades absolutas. Porém, apesar de tantas leis e decretos, como

também de órgãos serem criados para uniformizar esse material, a forma com que ele é trabalhado em sala de aula vai ser sempre única.

Podemos concluir que, no século XXI, a escola progressivamente democratizada participa efetivamente da escolha dos livros didáticos que chegam a ela, desfocando o problema da quantidade de material para a qualidade do material na escola, pois, mesmo com um programa responsável por selecionar os livros possíveis de serem escolhidos pelos professores, ainda assim chegam às escolas livros didáticos descontextualizados da realidade social na qual o aluno está inserido. Frequentemente, o professor acaba utilizando este material como currículo único aplicado em sala de aula.

O livro didático tem por essência um papel social, que é o de ser um facilitador no processo de desenvolvimento do conhecimento historicamente acumulado pelo homem, mas, ou talvez por isso, ele é utilizado por forças políticas e econômicas como uma ferramenta de poder ideológico. É necessário que o livro didático sempre seja pensado e repensado em cada contexto social que é utilizado e em cada função que ele desempenha. O livro didático deve ser analisado como um material que foi escrito e estruturado como mercadoria, ou seja, o livro, antes de tudo, é uma mercadoria a ser vendida, mesmo que tenha simultaneamente um papel simbólico de importância crucial. Nesta ferramenta pedagógica, convergem interesses díspares da nossa sociedade. Entender os mecanismos de sua produção, circulação e usos na escola nos possibilita compreender nossa própria realidade.

O livro didático da unidade escolar

Partindo do princípio de que, para se entender como a disciplina de História é aprendida e ensinada em sala de aula, é necessário conhecer as ferramentas metodológicas utilizadas pelos professores, foi realizada uma breve análise do livro didático utilizado na escola polo de pesquisa. Essa análise, mesmo que sucinta, buscou reconhecer qual a proximidade do livro didático com a realidade que cerca os estudantes. Para tanto, as questões a serem observadas foram: quais os assuntos tratados que aproximam os alunos da História do rural do Brasil? Como a zona rural e os povos que habitam esse espaço são descritos nesse material? Como ele é retratado, em que ano/série essas discussões acontecem, e quais são as discussões possíveis e existentes nesse material?

A escolha do objeto de análise, História do Campo², não é aleatória, uma vez que, como já foi descrito em momento anterior, a escola que utiliza o material didático a ser analisado tem, em seus estudantes, uma grande parcela de pessoas que vivem na zona rural, trabalham nela, e se voltam diariamente a esse local, mesmo com sua proximidade com a zona urbana. Assim, cabe a pergunta: os estudantes se reconhecem como sujeitos históricos? De que forma? Tem algum material didático que possibilite esse reconhecimento?

O livro didático utilizado na escola polo de pesquisa, na disciplina de História, é a coleção de Ensino Médio da editora AJS, intitulado *Conexão História* e de autoria de Roberto Catelli Junior. Essa coleção participou do edital do PNLD de 2015, lançado em 2013 e escolhido pelos professores em meados de 2014 por meio do Guia de Livros Didáticos distribuídos nas escolas com a resenha dos livros aprovados e disponíveis para escolha. Para compreendermos melhor o processo que trouxe esse livro didático para a escola em questão, dedica-se, brevemente, a contextualizar o edital do PNLD 2015 e as editoras que participaram positivamente das avaliações.

Para o ano de 2015, a instituição responsável pela análise dos livros didáticos do PNLD- Programa Nacional do Livro Didático, foi a UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), somando em sua equipe avaliativa 46 avaliadores de diferentes universidades nacionais. A equipe formada para avaliação é grande, sendo ela: uma pessoa responsável pela comissão técnica; um responsável pela coordenação institucional; um coordenador de área; um assessor pedagógico; quatro responsáveis pela coordenação adjunta; quatro responsáveis pelo apoio técnico; quatro professores do ensino médio da rede pública, o Grupo Focal; duas pessoas na leitura crítica; e, por fim, duas pessoas na revisão.

Quanto aos números do PNLD Ensino Médio de 2015, pode-se notar a grandiosidade do programa e a sua importância econômica para o mercado editorial. Foram adquiridos livros para 19.363 escolas que, juntas, somam 7.112.492 estudantes. Para eles, foram entregues 87.622.022 exemplares de livros didáticos de disciplinas distintas, que se transformam em R\$ 898.947.328,29 de investimento do setor público. Por se ter uma grande quantia de dinheiro envolvido com a compra e distribuição desse material, o livro didático, os instrumentos e critérios avaliativos que separam e categorizam os livros capazes de circular pelas escolas do país tornam-se cada vez mais exigentes.

² O termo História do campo aqui é entendido como um objeto histórico, no qual, se pense sobre as personagens que vivem ou ocupam o espaço rural brasileiro. Dessa forma, o campo, tem ligação com inúmeras formas de organização social e econômica que acontecem em diversas áreas interiores do país.

Os critérios avaliativos do PNLD 2015 são de dois tipos, “os comuns a todas as áreas do conhecimento e os específicos de cada componente curricular.” (BRASIL, 2014, p.10-11). Os critérios avaliativos foram elaborados de acordo com a legislação vigente, como também contando com o consenso entre os profissionais da área que participaram do grupo responsável pela avaliação dos livros. Durante o processo de avaliação, os avaliadores utilizaram fichas avaliativas que eram constituídas de:

(...) 40 indicadores em forma de questão, distribuídos em cinco blocos temáticos: Manual do Professor, Componente curricular História, Proposta Pedagógica, Formação cidadã e Projeto gráfico-editorial. (BRASIL, 2014, p. 13).

O quadro a seguir demonstra os critérios avaliativos comuns a todas as áreas e coleções que concorreram e foram avaliadas, sendo que, caso a coleção não atendesse a qualquer um dos critérios, poderia ser eliminada do processo avaliativo.

Quadro 1- Critérios eliminatórios comuns do Edital do PNLD 2015.

1. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.
2. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados.
3. Respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos.
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos.
5. Observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada.
6. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.
7. Pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso.

Fonte: Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015. História. Ensino Médio, p. 11

Como se pode notar, a preocupação com a construção da cidadania, uma boa abordagem teórica, interdisciplinaridade, atualização conceitual e adequação editorial são algumas das preocupações dos avaliadores no processo de seleção. O que merece destaque também é o fato de que, nesse PNLD, obras e conteúdos multimídia e/ou digitalizados também participam da seleção. O próximo quadro demonstra os critérios avaliativos para o exemplar do Aluno em específico para a disciplina de História e, logo a seguir, tem-se os critérios avaliativos para o exemplar do professor, na disciplina de História.

Quadro 2: Síntese dos critérios específicos da História para a avaliação dos livros didáticos do Ensino Médio

PARA O LIVRO DO ALUNO

- Utilizar a produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, elaborada nos últimos anos, considerando-a efetivamente como ponto de reflexão e de discussão no conjunto da abordagem.
- Orientar os alunos a pensarem historicamente, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreenderem as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo.
- Estimular os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, com vista à construção da cidadania.
- Contribuir para o aprofundamento dos conceitos estruturantes da disciplina, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, duração, sucessão, periodização, fato, processo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança, diferença, contradição, permanência, mudança, evidência, causalidade, multicausalidade, ficção, narrativa.
- Desenvolver abordagens qualificadas sobre a História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas.
- Incorporar possibilidades efetivas de trabalho interdisciplinar e de integração da reflexão histórica com outros componentes curriculares das ciências humanas e também com outras áreas do conhecimento.

PARA O MANUAL DO PROFESSOR

- Apresentar informações complementares e orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da História, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório.
- Orientar o professor sobre as possibilidades oferecidas para a implantação do ensino de História da África, da história e cultura afro-brasileira e das nações indígenas.
- Estimular o professor a considerar o seu local de atuação como fonte de análise histórica e como recurso didático, levando em conta as diferentes condições de acesso e a diversidade nacional.
- Perceber e compreender do espaço construído e vivido pelos cidadãos, além de toda a cultura material e imaterial aí envolvida.

Fonte: Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015. História. Ensino Médio, p. 12

Como bem se pode observar para o livro do aluno, há a preocupação em “compreender as situações reais da sua vida cotidiana e de seu tempo”. Para tanto, acredita-se ser necessário uma aproximação da história narrada nos livros com o cotidiano do estudante, ou seja, deixar com que o estudante perceba seus pares no processo histórico de desenvolvimento do país. No terceiro ponto dos critérios específicos para o manual do professor, pode-se ler: “Estimular o professor a considerar seu local de atuação como fonte de análise histórica e como recurso didático”, ou seja, que os diferentes espaços e ambientes devem aparecer nas aulas de História, ou por imposição do currículo, ou do livro didático, ou por uma boa dose de criatividade do professor.

Infelizmente, o mais recorrente é a última alternativa, visto a amplitude que teria de se ver nos materiais didáticos diante das incontáveis formas de organização cultural que se tem no Brasil.

Pode-se resumir todo o processo avaliativo do PNLD na imagem a seguir, onde tem-se os passos de desenvolvimento do programa, passando do momento de elaboração do edital ao momento em que o Guia de Livros Didáticos chega a escola para escolha dos professores de cada disciplina.

Quadro 3: Etapas da Avaliação do PNLD



Fonte: Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015. História. Ensino Médio, p. 13

Como já é sabido, não há uma única forma de se fazer História e, a respeito das diversidades nas formas de se escrever história e seus ramos historiográficos, o Guia de Livros Didáticos entende que, como não é possível tratar de todo o conhecimento historicamente acumulado em sala de aula, os autores dos livros têm a liberdade de escolher um viés historiográfico que seja pertinente, desde que se respeite os princípios básicos da pedagogia atual.

Aos professores, cabe refletir sobre as melhores formas de trabalho e selecionar os conteúdos históricos relevantes para cada local, desde que se molde à legislação vigente. A interdisciplinaridade ganha destaque no Guia de Livros Didáticos, sendo inclusive um dos critérios de avaliação do edital de 2015, assim como a cultura juvenil e a cultura digital, que também ganham espaço na discussão do material didático, ambas entendidas como algo que se desenvolve muito entre os estudantes do ensino médio.

Para o edital 2015, foram abertas as inscrições para dois tipos de materiais didáticos. São eles: os de Tipo 1, obras multimídia e livros digitais, e os de Tipo 2, livro impresso e arquivo em PDF. Na disciplina de História tem-se o seguinte resultado:

Na área de História foram 21 as coleções inscritas e 19 aprovadas no processo de avaliação. Dessas 19, duas submeteram-se à avaliação do Ensino Médio pela primeira vez e 17 já haviam participado da edição anterior do PNLD Ensino Médio. Do total de inscritas, três foram Tipo 2 e as demais Tipo 1. (BRASIL, 2014, p. 20).

As 19 coleções aprovadas foram classificadas, de acordo com seu viés historiográfico, em: “integradas” e “temáticas”, porém, todas deveriam seguir uma ordem cronológica habitual, ou seja, uma linha cronológica que juntasse as discussões em história global e história do Brasil.

O quadro a seguir mostra quais as coleções aprovadas no PNLD de 2015, seus autores, tipo de material, editora e número de edição.

Quadro 4: Coleções aprovadas no PNLD 2015

Nome da coleção	Autor (es)	Tipo	Editora	Edição
Caminhos do Homem	Adhemar Marques Flávio Berutti	2	Base editorial	2 ^a edição
Conexão História	Roberto Catelli Junior	1	AJS	1 ^a edição
História	José Geraldo Vinci de Moraes	2	Editora Positivo	1 ^a edição
Integralis- História	Divalte Garcia Figueira	1	IBEP	1 ^a edição
História: cultura e sociedade	Sandro Vieira Jean Moreno	2	Editora Positivo	2 ^a edição
História em Debate	Rosiane de Camargo Renato Mocellin	2	Editora do Brasil	3 ^a edição
História em Movimento	Gislane Campos Azevedo Seriacopi Reinaldo Seriacopi	1	Editora Ática	2 ^a edição
História Geral e do Brasil	Cláudio Vicentino Gianpaolo Dorigo	1	Editora Scipione	2 ^a edição
História Global- Brasil e Geral	Gilberto Cotrim	2	Editora Saraiva	2 ^a edição
História para o ensino médio	Marcos Napolitano Mariana Villaça	2	Editora Saraiva	1 ^a edição
História Sociedade & Cidadania	Alfredo Boulos Júnior	1	Editora FTD	1 ^a edição
História	Ronaldo Vainfas Sheila de Castro Faria Jorge Ferreira Georgina dos Santos	2	Editora Saraiva	2 ^a edição
Nova História Integrada	João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira	2	Editora Companhia da Escola	3 ^a edição

	Luiz Estevam de Oliveira Fernandes			
Novo Olhar História	Marco César Pelegrini Adriana Machado Dias Keila Grinberg	1	Editora FTD	2 ^a edição
Oficina de História	Flávio de Campos Regina Claro	2	Editora Leya	1 ^a edição
Por dentro da História	Pedro Santiago Maria Aparecida Pontes	2	Edições educacional	Escala 3 ^a edição
Ser protagonista História	Valéria Vaz	1	Edições SM	2 ^a edição
História- das cavernas ao Terceiro milênio	Patrícia Ramos Braick Myriam Becho Mota	1	Editora Moderna	3 ^a edição
Conexões com a História	Alexandre Alves Letícia Fagundes de Oliveira	1	Editora Moderna	2 ^a edição

Fonte: Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015. História. Ensino Médio.

Quanto ao livro didático escolhido pela escola polo de pesquisa, o *Conexão História* da editora AJS, é classificado pelo Guia como uma obra direcionada a história “temática”. A coleção possui objetos educacionais digitais, porém, essa ferramenta didática não circula na escola e os professores afirmam não conhecê-la.

Voltando-se agora para a coleção em específico, *Conexão História*, o método de análise para se reconhecer os conteúdos que se aproximassem da temática do campo ou do rural na História do Brasil, foi, de início, uma busca no sumário à procura de unidades ou capítulos que deixassem em seu título esse tipo de ligação em destaque. Acompanhando o sumário dos três volumes da edição *Conexão História*, pode-se separar algumas unidades que se aproximam da discussão em relação ao campo e aos povos que ocupam esse espaço. Para isso, destacaremos a seguir, quais as unidades e o título que recebe em cada volume.

No primeiro volume, respectivamente direcionado aos estudantes do 1º ano do ensino médio, destaca-se:

Capítulo 6: A prática colonizadora na América portuguesa- subitem: O sistema colonial.

Nesse capítulo, o momento de colonização da América portuguesa é definido, desde as áreas de ocupação indígenas nesse território, as diversidades culturais dos povos nativos, a participação de jesuítas no processo de colonização, o desenvolvimento da arte barroca, os

bandeirantes, o sistema colonial e a produção de cana-de-açúcar no nordeste brasileiro, até o surgimento de outras atividades econômicas, como por exemplo, a mineração, na colônia brasileira.

Em uma passagem sobre o sistema colonial e a forma de divisão de trabalho entre os escravos e os senhores de engenho, o autor fez uma citação sobre o aspecto rural do ambiente colonial. Ele diz: “Em uma vida eminentemente rural, não havia tantas pessoas ou movimentação nas cidades, que eram somente entrepostos comerciais”. (CATELLI JUNIOR, 2013, p. 162). E, ainda para completar sua ideia, agora expondo o modo de vida dos senhores de engenho nesse ambiente, o autor afirma:

Em busca de maior status, isolados no meio rural, muitos dos senhores não economizavam para demonstrar luxo, poder e riqueza. Gastavam a maior parte de suas rendas com tecidos e outros artigos importados, jantares e festas exuberantes, ostentando e mantendo sua posição hierarquicamente superior. Todos aqueles que se contrapusessem ao senhor poderiam sofrer represálias. O apadrinhamento que o senhor concedia como se não fosse cumprida, poderia desencadear uma reação violenta de sua parte. (CATELLI JUNIOR, 2013, p. 162).

Ou seja, no Volume 1 as aparições da temática campo/rural no Brasil, são tímidas. Maiores diálogos ficariam a cargo do professor que, para enquadrar seu estudante nesse ambiente histórico deveria se armar de exemplos e metáforas que possam enriquecer suas aulas. Outro ponto que merece destaque, é a forma com que o autor relaciona as áreas rurais da colônia como ambientes isolados e carentes de movimentação.

Já, no Volume 2, há dois capítulos que devem ser mencionados:

Capítulo 10: A construção do Brasil independente.

Capítulo 11: A República autoritária no Brasil.

O capítulo 10 trata da questão do café no Brasil, como também da chegada de imigrantes ao país para substituição de mão de obra escrava, recém liberta. A discussão quanto aos povos da terra não se estica, promovendo apenas discussões quanto à forma de produção e a chegada dos imigrantes que vinham procurar trabalho nas lavouras de café.

No capítulo 11, há uma discussão sobre os movimentos messiânicos estabelecidos no país durante os séculos XIX e XX. Entre esses movimentos, a região de Canudos aparece como um ambiente rural do interior do Brasil envolvida nesse aspecto político e sagrado. A respeito dela, o autor afirma: “A população vivia da agricultura e da pecuária, ambas voltadas para a subsistência. O excedente da produção era comercializado com as cidades vizinhas.” (CATELLI JUNIOR, 2013, p. 260). As discussões findam-se no aspecto econômico nesse momento, e o vínculo entre a população rural de Canudos e as outras populações rurais ao

redor é delimitada pela busca de esperança e melhor qualidade de vida com que os trabalhadores acreditavam encontrar em Canudos.

No volume 3 da coleção, direcionado ao 3ºano do ensino médio, acompanha-se no sumário duas unidades que se aproximam da temática campo. São elas:

Capítulo 1: O Brasil do sertão

Capítulo 2: O Brasil amazônico- subitem: A terra e o desenvolvimento na Amazônia.

No capítulo 1, intitulado “O Brasil do Sertão”, o autor faz uma apresentação geográfica e histórica do complexo nordestino sertão, considerando sua diversidade e riqueza cultural. A questão da seca é retratada, inclusive a problemática da indústria da seca. Para o termo sertão, o autor usa o conceito de interior de várias regiões, até então desconhecidas, não se restringindo ao sertão nordestino. Sobre a ocupação do sertão nordestino em específico, Catelli Junior diz que, ocorreu, em muitos casos, sob a disputa entre indígenas e descendentes de europeus que disputavam a posse de terra.

No caso dos descendentes de europeus, o desejo pela posse de terra se afirmava pelas sesmarias e pelas posses de terras vindas da Coroa, formando os primeiros latifúndios pecuários no interior do sertão. Outras disputas ocorriam nesse local e momento histórico, e como chama o autor, uma “Guerra dos Bárbaros” chegou a acontecer:

Chegou mesmo a ocorrer a Guerra dos Bárbaros, quando indígenas do Rio Grande do Norte e do Ceará se uniram aos de outras capitanias para lutar contra o conquistador, entre o final do século XVII e o início do século XVIII. (CATELLI JUNIOR, 2013,p. 15. Volume 3).

Quanto à população residente no sertão nordestino, ela é descrita no capítulo como o sertanejo, que tenta sobreviver aos grandes períodos de seca, como por exemplo, ocorreu no ano de 1915, ou que migravam para regiões onde se plantava a cana-de-açúcar, como acontecia no litoral. Sobre esses migrantes, o livro traz fotografias que retratam a chegada deles em outros lugares do nordeste, como em Fortaleza, nos chamados “campos de concentração”.

A seguir, o autor aproxima a discussão do sertão com o movimento do cangaço e que, de acordo com Catelli Junior:

Na Primeira República, essas lutas estavam diretamente ligadas à disputa oligárquica pelo domínio político local. Já os grupos de cangaceiros independentes surgiram mais tarde e lutavam em defesa de seus próprios interesses. Errantes e sem residência fixa, eram fugitivos da polícia e de grupos armados particulares que queriam seu extermínio. O mais famoso desses grupos, como veremos adiante, foi o liderado por Lampião entre 1920 e 1930. Esses grupos independentes eram uma resposta à miséria que se instalava no Nordeste principalmente nos períodos de seca. (CATELLI JUNIOR, 2013, p. 18. Volume 3).

No fim do capítulo, o autor faz uma menção ao espaço sagrado do sertão nordestino, aquele ocupado por Canudos e do líder religioso Padre Cícero, que representava a crença popular e a religiosidade específica da área interiorana do nordeste.

O capítulo 2, intitulado “O Brasil Amazônico”, segue a mesma linha descritiva e conceitual do capítulo 1, ou seja, há uma apresentação geográfica do território, uma apresentação histórica e contextualização, como por exemplo, o ciclo da borracha e sua importância econômica para a região norte do país e as disputas por posse de terra que aconteciam entre portugueses e indígenas, que tentavam a escravização desse último grupo.

As próximas discussões ficam em torno de problemas ambientais que ocorreram e ainda ocorrem na região por conta das ondas de desenvolvimento e urbanização, alguns incentivados por projetos governamentais de ocupação da Amazônia, como a criação da Sudam (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia) e o projeto de construção da Rodovia Transamazônica.

As disputas por posse de terra envolviam personagens como grileiros, pistoleiros, posseiros e comunidades ribeirinhas, intensificando os conflitos. As discussões não se prolongam quanto à forma de vida das comunidades ribeirinhas ou camponeses que viviam no local.

Dessa forma, observando os conteúdos e analisando as possibilidades de diálogos criadas a respeito do homem do campo, ou ainda, da zona rural do interior do país, pode-se concluir que, no livro didático há essas aberturas, porém, o professor precisa saber reconhecê-las e explorá-las em uma tentativa de aproximação, ou até mesmo de investigação sobre as defasagens teóricas a respeito da zona rural brasileira.

Ademais, todas as vezes que se remete à zona rural brasileira, parece haver um distanciamento do tempo presente, como se fosse algo resguardado ao passado ou a tempos remotos, algo do tipo medieval e que deve ser superado. O Estado de São Paulo, sempre lembrado pelas concentrações industriais e tecnológicas, nem chega a ser citado como um local no qual caiba uma região interiorana, parece algo distante demais.

A partir dessas conclusões, fecha-se esse capítulo sobre o livro didático, entendendo que trata-se de uma ferramenta pedagógica de elevado valor metodológico. Mas, que deve ser problematizado e trazido para as particularidades de cada região que o manuseia, ou seja, há uma história e uma característica que deve ser contada e pensada em cada canto do país, logo, passível de acontecer no ambiente escolar, sem o qual os estudantes não conseguem se reconhecer como sujeito histórico.

3- Uma unidade escolar com características rurais nas proximidades do espaço urbano

Como escolher um objeto de pesquisa? Como selecionar, entre tantas variáveis possíveis, um lócus que deseja e necessita ser estudado? Com esses questionamentos iniciou-se o processo de seleção das possíveis escolas que poderiam, em potencial, ser polo de pesquisa desse trabalho. O que nos fez decidir por uma então? Optou-se por uma escola específica, recorrendo às suas características internas e sociais; a escola não foi escolhida de acordo com seus projetos e trabalhos frutíferos e vitoriosos, mas também não foi escolhida por seus desafortunados projetos pedagógicos.

O que nos levou à escola estudada foram suas características, narradas por professores em conversas informais, que fazem da escola um espaço próximo do meio rural e que, infelizmente, essas particularidades não são consideradas pela Secretaria da Educação. O problema das escolas afastadas do meio urbano não foi resolvido e, o problema das escolas rurais muito menos. Dessa forma, não se preocupar com essas instituições escolares, ou unificá-las nas leis e decretos educacionais, faz com que elas se camuflam em meio a tantas outras para cumprir o esperado para toda a rede, apagando ou esquecendo de suas especificidades.

Retornar ao meio rural em um momento que todos caminham para as ondas de urbanização não é tarefa fácil, nem mesmo uma tarefa carregada de sentimentalismo bucólico e ansioso pelos resquícios da infância de outrora. Esse retorno faz-se necessário considerando-se as áreas interioranas do país e sua capacidade de construir e participar da história nacional. O Brasil está repleto de cenários, como o que se verá à frente: escolas que, mesmo possuindo suas características de população rural, não são entendidas como tal e acabam sendo direcionadas para o ensino único e regulamentado pelo currículo oficial. A formação desse tipo de escola, que mesmo urbana, possui em seu alunado muitas características rurais, está intimamente ligada ao fenômeno de fechamento de escolas rurais pelo país.

Para tanto, nesse capítulo, se encontrará uma breve discussão sobre as instituições escolares da área rural e os primeiros movimentos de educadores e políticos para regulamentar a escola rural. Também foi apresentado nele, a caracterização da unidade escolar pesquisada e de sua comunidade, tendo em mente que isso é parte imprescindível para o conhecimento aprofundado de quem seriam os estudantes que frequentam essa instituição.

No histórico das escolas rurais, pode-se encontrar, nos tempos da primeira República, variadas nomenclaturas que se referiam a essas instituições. A respeito disso, Ávila diz:

As escolas primárias localizadas na zona rural brasileira receberam ao longo da Primeira República diferentes denominações, conforme a região em que estavam instaladas. Em São Paulo, por exemplo, eram conhecidas como escolas preliminares, passaram a ser escolas rurais e, depois, escolas isoladas (São Paulo, 1912, 1915, 1919).” Ávila, 2013, p. 32).

Ou seja, no ano de 1912, as escolas primárias localizadas na zona rural eram chamadas de preliminares; em 1915, eram chamadas de escolas rurais e, depois de 1919, passam a ser chamadas de escolas isoladas.

Até os anos 30, o agrupamento de escolas isoladas recebiam o nome de escolas reunidas, depois desse período, as escolas reunidas foram extintas da legislação do Estado de São Paulo. (ÁVILA, 2013, p. 154). Durante o governo Dutra, houve uma movimentação com a intenção de se ampliar a quantidade de escolas rurais, mas “A expansão dessa modalidade de ensino, mesmo fazendo parte das estratégias de desenvolvimento do país, não atingiu de fato toda a população em idade escolar, bem como a população adulta.” (ÁVILA, 2013, p. 155). Apesar de se ter aumentado o número de escolas rurais, ainda tinha-se uma quantidade de pessoas que não conseguiam participar desse espaço, faltando inclusive, mais escolas.

Mesmo com o caráter essencialmente agrícola do país, como também do Estado de São Paulo, que tem sua ocupação efetivada com a expansão da cultura cafeeira nos fins do século XIX e início do século XX, a educação do povo que vivia na zona rural foi esquecida, e, somente nos anos 30, com a Constituição de 16 de julho de 1934, é que essa população foi contemplada no plano legal, com a sistematização das políticas educacionais. (MORAES, 2014, p. 33).

O próximo passo a se pensar sobre as escolas rurais seria então, o aumento da oferta e o modelo de educação que seria implantado e direcionado nessas escolas. E, sobre isso, Ávila diz:

Aliás, o debate em torno dos modelos de educação primária para a zona rural atravessaria os primeiros cinquenta anos do regime republicano como uma questão não resolvida. De um lado a crença na vocação eminentemente agrícola do país e a necessidade de uma escola específica para esse fim; de outro, a ideia de uma escola igual na cidade e no campo. (ÁVILA, 2013, p. 30).

Entre os anos 20 e 30, alguns educadores se intitularam ruralistas, ou seja, seguidores da pedagogia ruralista e, de acordo com Moraes (2014, p. 55), pode-se destacar: Alberto Torres, Carneiro Leão, Sud Mennucci e Noemia Cruz. Esses educadores, criticavam a forma única de escola nos moldes urbanos que eram implantados em outras realidades, o que contribuía para a saída do homem do campo, rumo às cidades. Assim, segundo Souza (2009),

Dessa maneira, eles viam na criação da Escola Rural a possibilidade de fixação do homem no campo. Imbuídos da crença nas vantagens da agricultura como

alternativa para o desenvolvimento do país, defendiam a formação de professores para a educação rural, programas de ensino apropriados às necessidades e interesses da população do campo e a ampliação das finalidades sociais da escola para esse meio. (SOUZA, 2009, p. 150).

Já nos anos 40, foram regulamentadas, no Estado de São Paulo: a Lei Orgânica do Ensino Primário, pelo Decreto lei N° 8.529, de janeiro de 1946 e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, pelo Decreto lei N° 9.613, de 20 de agosto de 1946. De acordo com Ávila

No novo ordenamento legal do estado paulista, a educação primária e a educação rural foram tratadas como modalidades distintas, a educação primária seria ministrada nas escolas isoladas; nos grupos escolares, e nos cursos primários anexos às escolas normais (SÃO PAULO, 1947, art. 2º), e a educação rural, nas escolas típicas rurais; nos grupos escolares rurais; nos cursos de agricultura das escolas normais; nos cursos especiais intensivos, destinados aos professores, com ou sem função no magistério oficial (SÃO PAULO, 1947, art. 3º). As escolas típicas rurais passaram a ser subordinadas à Assistência Técnica do Ensino Rural, que tinha por fim orientar, centralizar e coordenar todas as atividades ruralistas no ensino primário. (ÁVILA, 2011, p. 1-2).

Nos anos 50, haviam no Estado de São Paulo, formas diferentes de se organizar as escolas e o ensino rural e, de acordo com Moraes (2014), pode-se dizer que:

Contudo, além das escolas isoladas de ensino comum, localizadas no campo, o Estado mantinha o que era denominado, à época, de “Ensino Típico Rural”, ministrado em três diferentes tipos de escolas primárias- as Granjas Escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais. (MORAES, 2014, p. 20).

Ainda nesse período, e prevendo o aumento na quantidade de escolas e conseqüentemente na oferta de vagas para o ensino rural, encontrava-se uma sociedade iletrada nos campos brasileiros, pois: “No início dos anos 1950, com uma população ainda predominantemente rural, mais de 70% da população adulta da zona rural não sabia ler nem escrever.” (ÁVILA, 2013, p. 155). De acordo com isso, a autora ainda diz que:

As transformações decorrentes do acelerado processo de industrialização e da intensa migração do campo para a cidade passaram a exigir das autoridades brasileiras soluções rápidas para o setor educacional, especialmente no que se relaciona à oferta de escolas na zona rural e à erradicação do analfabetismo. (ÁVILA, 2013, p. 156).

Dessa forma, pode-se afirmar que o surgimento das escolas rurais se dá nos anos 30 e 40, pois sua situação foi regularizada na legislação e foram dadas a ela nomenclaturas que a definiam e limitavam como escola e, de acordo com o espaço em que estava inserida. A partir disso, problemas dimensionados a oferta de vagas e aumento dos prédios são retratados e negligenciados frente à deterioração dos prédios escolares e todas as problemáticas que possam envolver: qualidade de ensino em salas multisseriadas, formação dos professores específicos para a realidade rural, escolha de melhores métodos de ensino e conteúdos relevantes para a população rural, participação de grupos políticos e movimentos sociais, e

outros mais que se possa mencionar. Essas questões ficaram abertas nesse trabalho e sem discussões maiores, porém, ávidas por outros momentos oportunos de diálogo.

Nos últimos dez anos, são muitas as escolas rurais que foram fechadas pelo país e de acordo com o site do Jornal Folha de São Paulo³, em uma reportagem do dia 03/03/2014, 32,5 mil escolas foram fechadas nesse período, sendo que no ano de 2013, somaram-se 3.296 escolas fechadas na área rural. Ainda sobrevivem abertas, 70,8 mil escolas rurais em todo o país. O fechamento dessas escolas implica no deslocamento de crianças para outras unidades escolares, aumentando a distância e as possibilidades de fazer com que esse estudante desista de sua formação educacional.

As zonas rurais em território brasileiro não são um espaço homogêneo e, isso não é diferente no interior paulista. Nesse local, pode-se observar espaços ligados as grandes indústrias, o agronegócio, mas também há espaços, ainda que pequenos, onde se observa a agricultura de subsistência ou ligada ao pequeno comércio local. Assim, não há um modelo real e inequívoco que deva ser utilizado de forma isolada e unânime. Alguns direcionamentos para essa discussão podem perpassar a dúvida: a educação rural deve manter o estudante no campo ou deve servir para lhe oportunizar a saída do campo?

Implementar uma educação de qualidade, e realmente relevante, para a população do campo, não é decretar que todos que ali estão devem permanecer. No documento, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), há um capítulo que se dedica a tratar da questão da educação do campo e, nele pode-se ler:

Não se trata, é claro, da idéia errônea de pretender fixar o homem rural no campo, uma vez que o processo educativo deve criar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais; trata-se, entretanto, de trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sob vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multisseriadas, enfim construir uma Política Nacional de Educação do Campo. (BRASIL, 2013, p. 268).

Mesmo que esse documento não seja o documento oficial a ser seguido pela escola que foi polo dessa pesquisa, ou de tantas outras que como ela, se encontram na área urbana, porém, com raízes rurais bem marcantes em sua organização social e econômica, há vários dizeres que poderiam ser considerados e, por que não, incorporados no cotidiano escolar, como uma espécie de adaptação curricular necessária.

³ A seguir, tem-se endereço do site com a referida reportagem:

<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml>
Acesso em: 11/11/2015.

Atualmente, no Estado de São Paulo, nota-se algo que, já foi descrito nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo⁴, construído pela CEB (Câmara da Educação Básica) em um diálogo com integrantes de movimentos sociais, que diz: “Alguns Estados apenas preveem, de forma genérica, o respeito às características regionais, na organização e operacionalização de seu sistema educacional, sem incluir, em suas Cartas, normas e/ou princípios voltados especificamente para o ensino rural.” (CEB, 2001, p.12).

O Estado de São Paulo é um desses, que deixa um espaço aberto a adaptações necessárias ao currículo de acordo com as características dos estudantes em cada escola, mas, termina por aí. Ou seja, o campo, em um Estado tão industrializado, é pouco pensado como espaço que deva formar pessoas, a não ser, é claro, pelo papel de movimentos sociais que tomaram as rédeas da educação rural para eles, como é o caso do MST que, por meio da educação do campo, treina seus próprios professores e conseguiu, de maneira forte, demonstrar as necessidades que a população camponesa tem em relação à educação de qualidade.

Caracterização da unidade escolar

Tomando por certo que a caracterização da unidade escolar é um passo imprescindível para se lançar a projetos maiores, como o de compreender as formas de ensino/aprendizagem da instituição na disciplina de História, fez-se uma coleta de dados na escola, estabelecendo a quantidade de alunos matriculados no Ensino Médio da instituição, definindo o turno e a quantidade de alunos por sala e seu local de residência.

Também se utilizou na coleta de dados, documentos oficiais da escola, o *Plano de Gestão*, no qual se têm definidos os principais traços econômicos e sociais da clientela da instituição, como também o regimento escolar, sua forma de trabalho, horários dos funcionários, critérios avaliativos, definição de metas e ações, e os planos dos cursos oferecidos pela instituição. Por fim, interpreta-se nos dados da instituição, características de uma escola que realmente pretende fazer algo com impacto social para seus estudantes, mas que, por uma série de percalços e desventuras, é desestimulada a efetivar seu projeto pedagógico, seja por falta de oportunidade orçamentária e física, seja por falta de bagagem teórica e problematização da realidade que a cerca.

⁴ Documento disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf> Acesso em: 11/11/2015.

Por motivo de preservação da imagem da escola, foco dessa pesquisa, assim como de seus funcionários, e respeitando o direito à privacidade dos sujeitos da pesquisa, opta-se por não mencionar o nome da escola e dos envolvidos na pesquisa. O local escolhido para a pesquisa representa um conjunto de instituições escolares que almejam a melhora na qualidade de seu ensino, isso tanto nos índices e resultados de avaliações internas e externas, quanto no bem estar de seus alunos e da comunidade.

Trata-se de uma escola situada no interior do Estado de São Paulo que comporta salas de aula do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II, como também do Ensino Médio. De acordo com o IBGE⁵ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a cidade a qual a escola se enquadra, tem uma população de 32.763 habitantes e uma área de 860, 174 Km². O IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano por Município) do município, no ano de 2010, era de 0,777 e, em seu histórico, ele tem as atividades agrícolas, como base econômica desde seu período de formação.

Atualmente, as principais atividades agrícolas que acontecem na região têm relação com a produção de etanol e açúcar, ou seja, a produção de cana-de-açúcar. No município há uma usina de açúcar e álcool que emprega grande parcela da população, de maneira direta e indireta. O município faz parte do “Zoneamento agroambiental para o setor sucroalcooleiro do Estado de São Paulo”, por apresentar solos e condições climáticas adequadas para a instalação de usinas e da produção da cana-de-açúcar. ⁶Outras cidades do município também possuem usinas de moagem de cana-de-açúcar, o que acelera o ritmo de plantio e colheita e, conseqüentemente, desprende um maior número de mão de obra nesse setor econômico.

A escola localiza-se em um bairro a 18 km do centro da cidade, ou seja, é afastado dos arredores urbanos, e sua via de trajeto pode ser feita por rodovia estadual ou estrada municipal, a qual não conta com asfalto (estrada de terra). Além de atender à população do bairro, a escola atende também crianças de outro bairro afastado, a cerca de 8 km de distância do prédio escolar e de áreas rurais próximas, umas até com 20 km de distância.

O prédio escolar é composto de seis salas de aula, que funcionam nos três períodos letivos; duas salas são para a gestão escolar, divididas entre direção e coordenação; uma quadra coberta para uso em atividades físicas e apresentações coletivas dos alunos; uma sala

⁵ Os dados do IBGE foram retirados do site:

<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=352570&search=%7Cjose-bonifacio> Acesso em: 02/11/2015.

⁶ Para mais, consultar: <http://www.ambiente.sp.gov.br/etanolverde/zoneamento-agroambiental/> Acesso em: 02/11/2015.

de leitura utilizada como biblioteca e, no período vespertino, como sala de apoio para aulas de reforço para alunos de inclusão; uma cozinha; um refeitório que também serve como pátio de circulação para as crianças; uma sala de informática que atende pelo programa “Acessa Escola”; uma sala para a secretaria; dois banheiros para os alunos, feminino e masculino e, dois banheiros para os funcionários, feminino e masculino.

O quadro de funcionários é composto por: um diretor de escola, um vice-diretor de escola, um coordenador pedagógico para ensino fundamental, ciclo I, II e III;⁷ um coordenador pedagógico para ensino médio e um coordenador de apoio à gestão pedagógica; três agentes administrativos e um gerente escolar; nove funcionários de apoio à limpeza e cozinha; trinta professores divididos em PEB I e PEB II.

No ano letivo de 2014, os estudantes foram divididos e matriculados nas seguintes séries: 1^aA, 1^aB, 2^aA e 3^aA, que somam em sua turma, respectivamente, 20, 11,20 e 18 alunos. As turmas eram divididas entre dois professores para a disciplina de História, sendo que os 1^a A e B são de um professor, e, os 2^aA e 3^aA são de outro professor.

De acordo com o a “Caracterização da clientela escolar”, contida no *Plano de Gestão* da escola, para o quadriênio 2011-2014, a comunidade escolar é formada por famílias de baixo nível socioeconômico, cuja renda mensal é de até dois salários-mínimos, dependendo da safra das culturas temporárias. Além do trabalho em plantios e colheitas sazonais, também há uma usina de açúcar e álcool que emprega parte dessa população, fazendo com que aumente a quantidade de alunos permanentes na escola.

As famílias apresentam, devido às condições de trabalho, características de permanência ou enraizamento: 70% fixa e 30% flutuante⁸, uma vez que não existem empresas ou comércio local que empregue mão de obra permanente. Atualmente, com a implantação de Usina de álcool e açúcar e o plantio de cana, tem aumentado a oferta de emprego na zona rural e aumentado a demanda escolar. (Plano de Gestão, 2011-2014, p.14).

Outros problemas fazem parte do cotidiano escolar dessa instituição, pois, além da carência já relatada nas famílias, o vilarejo também não tem estrutura suficiente para bem servir a população, mesmo que pequena. Dessa forma, até mesmo problemas de saúde dos

⁷ Os ciclos escolares do ensino fundamental foram reorganizados em 2014 por meio da Resolução SE nº 74, de 8/11/2013. Nela se lê: Artigo 5º - O Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada será reorganizado, a partir de 2014, em 3 (três) Ciclos, compreendidos como espaços temporais interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos:

I - Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º anos;

II - Ciclo Intermediário, do 4º ao 6º anos;

III - Ciclo Final, do 7º ao 9º ano.

⁸ A escola entende por flutuantes, as famílias que não se mantêm por muito tempo no vilarejo onde se localiza a escola, ou que por um curto período de tempo mantêm seus filhos matriculados nela. Geralmente, esse tempo é de um ano letivo ou menos.

alunos acabam por ser resolvidos dentro da escola, ou é ela que acaba por se responsabilizar pela saúde de parte de seus estudantes, como podemos ler no Plano de Gestão, p. 14:

O fator saúde é fundamentalmente crítico, mormente no tocante às crianças que, muitas vezes, chegam à escola, adoentadas e febris, com um bilhete da família solicitando encaminhamento ao médico. Não existe médico permanente no local, só um ambulatório onde há atendimento duas vezes por semana.

A equipe escolar também relaciona com o baixo poder aquisitivo das famílias dos estudantes, outros problemas recorrentes na escola, como por exemplo, agressões físicas e verbais entre os estudantes e falta de relacionamento social adequado entre os mesmos, como também falta de comprometimento com os alunos e com a hierarquia da instituição, como se lê nessas duas passagens do Plano de Gestão (p. 14-15):

Além do fator econômico, esses alunos convivem em espaços familiares muito desestruturados, o que ocasionam problemas emocionais e psicológicos, fato comprovado visto o número de alunos que temos realizando acompanhamento com profissionais adequados.

Os pais, com baixa escolaridade, quando solicitados para agregar esforços no sentido de melhorar as perspectivas desses alunos, pouco podem colaborar, pois não estabelecem um diálogo constante para resolução de problemas. Pelo contrário, alguns pais trazem conflitos pessoais, familiares e de relacionamentos interpessoais na comunidade para dentro da escola.

A participação familiar na escola também não acontece com sucesso, e as tentativas de integrar a comunidade ao espaço escolar não é entendida pelos familiares, que só se dirigem a esse espaço para matrícula e reclamações quanto ao bem estar de seus filhos. De acordo com a equipe escolar, há projetos de integração da comunidade, mas que ainda não foram entendidos por todos, e nem colocados em prática como eles desejavam por inúmeros motivos, entre eles, a falta de tempo hábil para planejar atividades prazerosas que tragam esses pais para a escola.

Pode-se entender então que, a comunidade ao redor da escola é um grupo inócuo em sua prática dentro dos muros da escola. Fora de seus muros, suas características são de grupos de vulnerabilidade social, principalmente pelas questões sociais e de baixa escolaridade a que se submetem. Essa população é entendida pela equipe escolar como um grupo de pessoas que não têm acúmulo de cultura para poder instruir seus filhos e que deixam essa tarefa somente à escola e seus funcionários. Essa reclamação é recorrente nos corredores da escola, por outro lado, é declarado também por gestores, que as tentativas de aproximação entre comunidade e equipe escolar foram fracas e sem sucesso.

Durante as pesquisas em referências bibliográficas que tratam da mesma temática, nos deparamos com o artigo de Macioniro Celeste Filho, no qual, por meio de relatórios de dirigentes de ensino, percebe a situação a que as escolas rurais eram vistas e como

funcionavam, em um verdadeiro espírito de horror. Se parássemos para fazer uma relação entre as escolas dos anos 30 e 40 do século XX, e a escola acima descrita, conseguiríamos, infelizmente, ver as permanências que caracterizam essa precariedade. Isso porque os problemas sociais e pedagógicos que eram e são enfrentados nas instituições têm grande similaridade. Por exemplo, em um dos relatórios de João Teixeira de Lara, delegado regional de Botucatu, citado por (CELESTE FILHO, 2014, p. 53), pode-se ler:

Uma das causas que muito contribui para a baixa porcentagem de promoção é, sem dúvida, a falta de estabilidade dos alunos matriculados em estabelecimentos de ensino localizados na zona rural, porque, infelizmente, a gente da roça, não compreendendo a alta finalidade da escola, não lhe dá o apoio moral indispensável à sua prosperidade. [...] Essa gente, queremos crer, não faz isto por maldade, e sim por ignorância. Vendo que lucrará muito mais mantendo os filhos na roça, relega para o plano inferior a instrução.

Explicamos a seguir porque utilizamos o termo “escola rural” como possível de ser relacionado com uma escola que se enquadra na área urbana e não tem currículo adaptado ou diferenciado como deveria ser, caso fosse uma escola rural. Dessa forma, a aproximação que se faz das escolas rurais com a escola aqui pesquisada, está ligada à consideração feita, de acordo com as características econômicas e sociais que os professores fazem de seus estudantes e, que eles mesmos consideram um empecilho para a educação ao qual devem desempenhar.

Nessa escola, até fevereiro de 2008, os funcionários recebiam o ALE (Adicional de Local de Exercício), que, de acordo com o decreto N° 52.674 de janeiro de 2008, é pago:

Artigo 1º - O adicional de local de exercício será devido aos integrantes do Quadro do Magistério e do Quadro de Apoio Escolar que estejam desempenhando suas atividades em unidades escolar localizada:

I - em zona rural;

II - em zona periférica dos grandes centros urbanos, que apresente condições ambientais precárias.

Para as zonas periféricas, considera-se municípios que possuam mais de 300.000 habitantes, o que não é o caso da escola pesquisada. Dessa forma, o próprio Estado entende que, até o ano de 2008 a escola pertencia à zona rural, mas, a partir de fevereiro desse mesmo ano, já não o era. Em uma consulta ao secretário do município, foi dito que o bairro ao qual a escola se encontra, foi anexado ao município, como perímetro urbano, pela lei N°1584/82.

Dessa forma, pensando na situação em que surgiram as escolas rurais, como foram fechadas com o passar do tempo e, como se caminha para uma uniformização do meio urbano, pode-se concluir que, mesmo a situação das comunidades que ocupam o espaço rural não ter se modificado quanto à necessidade de uma educação própria e de qualidade, o

Estado, como instituição reguladora, se empenha em apagar essa necessidade e uniformizá-la, desconsiderando sua historicidade e especificidades.

Caracterização da comunidade escolar

Campo e cidade sempre foram espaços diferentes, carregados de significados e lembranças específicas e, marcadamente, como lugares antagônicos. Em uma análise histórica, desde os tempos da Antiguidade Clássica, o campo é ligado ao estilo de vida natural, de paz, inocência e de virtudes simples, enquanto a cidade é associada à ideia de realizações, saber e luz. Também podem ser feitas associações negativas desses espaços, onde o campo é tido como um local de atraso, ignorância e limitação, enquanto a cidade é lugar de barulho, mundanidade e ambição. (WILLIANS, 2011, p. 11).

É a partir dessas visões negativas do campo que as escolas, oriundas dessa esfera social ou espaço social, são também caracterizadas e lembradas como recantos de atraso escolar, quando não, são entendidas até mesmo como desnecessárias. No Estado de São Paulo, entre os anos de 1930-40, políticas públicas surgem para falar da escola primária rural; dessa forma, começa-se a tentar definir quais seriam as ideologias que iriam orientar as formas de ensinar e aprender nos campos desse Estado. Nele, coexistiram

(...) dois tipos de escola primária rural: as escolas isoladas e os grupos escolares localizados na zona rural, cujo programa era o mesmo das escolas urbanas, e as escolas isoladas e grupos escolares típicos rurais, com uma organização de ensino de caráter vocacional agrícola. (SOUZA; ÁVILA, 2014, p. 29).

A escola, anteriormente descrita e identificada, participa de um conjunto maior de instituições que se localizam no interior do estado de São Paulo e que negam suas particularidades de escola do campo ou que subestimam sua importância como instituição escolar. Já nas décadas de 30 e 40, os avanços escolares na área urbana contrastavam com as dificuldades econômicas e sociais da escola rural, que por vezes era vista como algo abominável. (CELESTE FILHO, 2014, p.51). Esse medo de ser reconhecida como uma escola rural era justificada pela má fama a que essas instituições eram submetidas, sendo retratadas até mesmo por dirigentes de ensino como locais de atraso acadêmico e de desmerecimento frente às outras escolas da área urbana.

Souza e Ávila já reconhecem esse cenário de representações negativas da escola rural nos anos de 1913, onde se pode ler:

As medidas tomadas pelos governos do estado a partir de 1913 incidiram, sobretudo, na gradativa e incisiva diferenciação entre as escolas urbanas e rurais,

hierarquizando-as e corroborando as representações negativas do meio rural, considerado inferior em relação ao nível de civilização e progresso verificado nos núcleos e com necessidades menores de escolarização. (SOUZA; ÁVILA, 2014, p. 15)

Outro problema, recorrente nas escolas do interior paulista, desde a primeira metade do século XX, é o isolamento de alguns prédios que, somadas às particularidades da comunidade, nos faz pensá-la e defini-la como uma escola do campo. “Isto é, embora muitas das escolas isoladas fossem legalmente urbanas eram, de fato, rurais.” (CELESTE FILHO, 2014, p. 52).

A grande quantidade de alunos da área rural faz com que essa escola se diferencie das demais encontradas no mesmo município, pois apesar das características de escola do campo, não é classificada como tal, o que por vezes recai em currículos descontextualizados e sem função para a comunidade escolar, e faz da aprendizagem algo não significativo.

O quadro informativo a seguir demonstra a quantidade de alunos e seu local de moradia, entendendo por Bairro 1, os alunos oriundos do bairro onde a escola se encontra; Bairro 2, os alunos que deslocam-se em torno de 8 km diariamente para chegar a escola; Zona Rural, os alunos que são de vários sítios e fazendas próximas da escola.

Quadro 5: Bairro de residência dos alunos em 2014

	Bairro 1	Bairro 2	Zona Rural
1ªA	10	1	9
1ªB	3	3	5
2ªA	9	5	6
3ªA	11	3	4

Fonte: Dados retirados das fichas de matrículas do ano de 2014.

O quadro 1 demonstra a quantidade de alunos em cada sala do Ensino Médio da unidade escolar e, pode-se notar que há uma grande quantidade de alunos declaradamente da zona rural. Os demais, mesmo que não recebam essa nomenclatura, são moradores de bairros afastados, onde a maioria das ofertas de emprego é também da zona rural e atividades agrícolas, por isso o nosso foco em interpretar essa escola como uma instituição que tenha as características de escola do campo, o que faz ser repensado o currículo e as práticas de ensino/aprendizagem. O que deve-se atentar nessas informações é que, mesmo o estudante residindo em bairros próximos à escola, ele ainda depende do transporte escolar e tem sua família ligada a economia rural local.

Mas o que entendemos então por escola do campo? Como podemos definir quais são as escolas merecedoras desse adjetivo, ou o que a define como tal? A nossa proposta não é a de condenar a instituição pesquisada com um adjetivo que a reprima e que diminua em suas possibilidades de ampliação e rompimento de barreiras culturais. Nossa proposta é pensar a instituição como um lócus merecedor de luta, de respeito de reflexão. Concordando com Caldart:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto de sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a construir povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. (CALDART, 2003, p. 66).

Ainda procurando definições que nos embasem quanto ao uso do termo escola do campo, nos prendemos, nesse instante, ao decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA. Nele, está definido que,

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

- I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
- II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010, p. 1)

Além disso, ressaltamos também, que entendemos a escola do campo como: aquela capaz de despertar em seu estudante um sentido de pertencimento ao grupo ao qual divide seu espaço e seu cotidiano sem, no entanto, sentir-se diminuído ou inferiorizado por seus laços culturais e sociais. A escola do campo deve saber estimular no estudante um conhecimento de mundo, prover a ele o conhecimento historicamente acumulado e não reservar a ele somente conhecimentos técnicos de trabalho rural.

A educação do campo é uma preocupação constante de grupos de movimentos sociais que lutam pela educação de qualidade para todos os brasileiros, dentre eles, o Movimento dos trabalhadores sem- terra (MST). De acordo com Caldart, os participantes do movimento social, assim que começaram a lutar pela reforma agrária, “os sem-terra do MST também

começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele”. (CALDART, 2002, p.62).

De acordo com o que foi escrito nesse trabalho e, entendendo que não são pensamentos e palavras irreduzíveis e permanentemente acabadas, definiu-se a já referida instituição escolar como sendo uma escola com características de escola do campo, e isso leva em consideração todos os aspectos sociais que podem ser beneficiados caso a instituição e seus funcionários, juntamente com a comunidade, se assumissem como tal.

Definir uma escola como um espaço que mereça ser pensado na perspectiva de educação do campo, não tem ligação com a ideia de rompimento total do currículo oficial e executado nas escolas citadinas, ao contrário, entende-se que, essa escola deva ter contato com o conhecimento historicamente acumulado pelo homem, porém, deve-se pensar nas questões sociais e que fazem a aprendizagem ser de fato significativa para o estudante.

Dessa forma, conclui-se com a afirmação que a escola é um locus de aprendizagem e continuidade cultural, por isso, a cultura do homem do campo também deve passar por ela, ser valorizada e ter seu espaço garantido no currículo oficial, como também nos materiais didáticos que circulam nas salas de aula.

4- O ensino de História: algumas discussões entre a teoria e a prática

A importância dada ao estudo do currículo no século XXI é grande. Nota-se isso pela quantidade de trabalhos que demonstram a preocupação com esse estudo e, também, com as constantes mudanças e adequações que os currículos de escola pública vêm passando, no caso do Estado de São Paulo, nos últimos sete anos. Essas mudanças têm estreita ligação com a busca por uma educação de qualidade, visto os incessantes problemas enfrentados dentro dos muros da escola, e as indagações sobre o que e como ensinar os conhecimentos historicamente acumulados, e levando em consideração a realidade e a especificidade de cada ambiente e comunidade escolar.

Para Moreira e Candau (2007, p. 18)

[...] as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir.

Goodson (2013) desenvolveu uma pesquisa a respeito da teoria curricular e sua relação com os propósitos, práticas e a história das disciplinas escolares em vários países, entre eles Estados Unidos da América e Inglaterra nos últimos trinta anos. Ele diz que:

A maioria das iniciativas de reestruturação escolar foi resultado da combinação de vários elementos. A postura adotada foi normalmente a de “novidade otimista”: uma amnésia que se concentra na criação espontânea de soluções, de novas “forças de mudança”. Sobretudo, elas demonstraram uma desconsideração quase intencional das tentativas anteriores de mudança e dos contextos e estruturas do ensino já engastados e historicamente sedimentados. (GOODSON, 2013, p. 59).

Essa ideia de que o novo será a salvação e a solução de todos os problemas e falhas da teoria curricular anterior é bem recebido pelo público de professores, alunos e pais de alunos, sedentos pelo fim dos conflitos e baixa qualidade educacional, porém, como a mudança curricular geralmente vem de políticas externas aos muros da escola, esse mesmo currículo começa a não se enquadrar na realidade da comunidade escolar, geralmente caminhando para o fracasso. Goodson (2013, p. 68) relata essa experiência em seu trabalho: “Já é possível perceber que, em muitos países ocidentais, o otimismo da mudança comandada externamente parece estar se fragilizando diante da continuidade da prática escolar.”. E, pensando ainda no pior das perspectivas para o novo currículo que se quer implantar, seja qual for a escola, quando não se chega a uma concretização de sucesso, é muito comum a busca por culpados; e a respeito disso, o autor afirma:

Os professores são considerados culpados, ou os alunos são considerados culpados ou até as famílias são consideradas culpadas: o que raramente é considerado culpado é o programa de mudança externa mal-articulado. (GOODSON, 2013, p. 68).

No Brasil, os autores Domingues, Toschi e Oliveira afirmam que as reformas curriculares estão acompanhando as preocupações dos governos, como aconteceu na Reforma de 1960 com a Lei nº 4024/61 e em 1970 com a Lei nº 5692/71. O problema é que foram mudanças curriculares sem grandes sucessos. De acordo com os autores:

Em geral, essas políticas de currículo têm se caracterizado como programas de governo, isto é, com início e fim determinados pelos mandatos. Falta tempo para sua implantação e consolidação no espaço de um governo, acarretando descontinuidade administrativa e pedagógica. O mais grave é que tais políticas levam ao descrédito no âmbito escolar, uma vez que professores não acreditam nelas, e, portanto, não se engajam efetivamente. (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 64).

O que se pode notar, então, é que: mudanças estruturais no currículo escolar são sempre uma tentativa de reorganização da educação, porém, essa reorganização, às vezes, se perde em papéis e fórmulas mágicas que, quando se deparam com a realidade de uma escola, nem sempre funcionam.

Partindo dessas discussões é que foi feita uma breve análise no documento *Currículo do estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. O material ao qual nos dedicamos neste trabalho faz parte de uma nova proposta curricular, lançada em 2008, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que aparece nas escolas públicas como uma oportunidade de se atingir a educação de qualidade. Concretizado na forma de material impresso em 2010, o Currículo do Estado de São Paulo, proposto em 2008, para as escolas estaduais de Ensino Fundamental do ciclo II e Ensino Médio, surge como uma proposta de currículo básico para todos os prédios escolares da alçada estatal, e também dos municipais se acharem conveniente.

De acordo com o currículo da disciplina de História (2010, p. 26) da rede estadual, à História compete a formação de um bom cidadão, crítico e participativo em sua realidade. No ensino da disciplina, devem-se selecionar os conteúdos mais relevantes, sempre tendo como meio avaliativo para essa seleção, a totalidade de correntes historiográficas e o encadeamento das temáticas designadas para cada ano/série, recomendando-se a ênfase nas questões de alteridade. Dessa forma,

Caberia, portanto, aos professores a responsabilidade de conduzir os alunos por caminhos que levem ao exercício pleno da cidadania, acompanhando e mediando os momentos iniciais da formação da consciência crítica de crianças e adolescentes, a partir de sua experiência cotidiana. (SEE/SP, 2010, p. 31).

A respeito da organização dos conteúdos básicos do currículo do estado, pode-se ler: “optou-se por estabelecer recortes temático-conceituais que abarquem temas e questões que caracterizam, com elevado grau de unanimidade, a própria identidade da disciplina e, portanto, podem ser considerados essenciais”. (SEE/SP, 2010, p. 31). Dessa forma, não foram feitas grandes mudanças nos conteúdos habituais da disciplina, o que mudou foi a forma de tratamento ao conteúdo e a ênfase dada a cada um deles, acompanhando as tendências do pensamento historiográfico.

Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem do conteúdo da disciplina de História, o documento afirma que é preciso atrair o estudante para a disciplina, orientá-lo em sua aprendizagem e reforçar a percepção histórica desvinculada de grandes heróis nacionais e a importância da participação política. Alerta ainda para o cuidado com as posturas de julgamentos preconceituosos ou posturas “antitradicionalistas”, do qual se entende que o conteúdo deve ser sucedido por esquemas conceituais. Por fim, recomenda que as capacidades de leitura e escrita sejam favorecidas, já que é o ponto central desse programa curricular.

De forma geral, as discussões a respeito do currículo de História seguem as correntes historiográficas e suas metodologias utilizadas na academia e que acabam definindo os rumos da Educação Básica. No Currículo do Estado de São Paulo, nota-se a preocupação em não definir sua escrita em uma única corrente historiográfica, podendo-se utilizar ora da História econômica, política, cultural, das ideias, social e do materialismo dialético. A metodologia democrática do currículo aparece também nas falas a respeito de interdisciplinaridade e nas formas com que ela pode ser benéfica para a aprendizagem da disciplina, como também na abertura dada à flexibilização do currículo e à sua diversificação de acordo com o público a que a escola está inserida. A respeito disso, Domingues, Toschi e Oliveira advertem:

Vale lembrar, todavia, que o discurso da diversificação e da flexibilização não é novo, uma vez que está presente na Lei nº 4024/61 e na Lei nº 5692/71. Nesses casos, a diversificação e a flexibilização perderam-se na trajetória, no processo de implementação das reformas. Acontece que, do nível nacional à unidade escolar, tem se chegado, quase sempre, a um único currículo. A perda ocorrida desnuda a falsidade desses princípios, uma vez que o currículo se torna único. (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 68-69).

Não fugindo do eixo norteador do currículo como um todo, o de História também deve se pautar em alguns compromissos e objetivos básicos:

Por isso, recomenda-se que o desenvolvimento de capacidades de leitura, reflexão e escrita – objetivo central deste programa curricular – parta de situações cotidianas, para avaliar as influências históricas (portanto, sociais e culturais) que condicionam as formas de convivência coletiva. (SEE/SP, 2010, p. 36)

A preocupação no desenvolvimento das capacidades de leitura, reflexão e escrita, somada à carga horária semanal e aos resultados das avaliações externas na escola, evidencia um problemática já encontrada por professores de História e também por autores como Ciampe (2008, p. 374): “Essa centralidade na área da Língua Portuguesa, com a conseqüente descaracterização da disciplina História, nos remete à discussão da noção de interdisciplinaridade, sobre a qual se debatem diversos teóricos”.

De acordo com a autora, a disciplina História sofre uma descaracterização por conta da centralidade na língua materna, ou seja, a centralidade na língua portuguesa. Assim como a autora, encontramos a descaracterização da História e suas fontes em função das capacidades de leitura e escrita, o que, por vezes, é somente um ato de reescrever algo que já foi dito na própria situação de aprendizagem. Foi essa ideia de descaracterização da disciplina que nos fez pensá-la como algo subjugado às necessidades de outras composições disciplinares na educação básica. O caso aqui não é negar, em nenhum momento, a importância de se ter bons leitores, mas sim a maneira quase inocente de se querer construir bons leitores.

O sociólogo Bourdieu, em um debate com Chartier (2001), trata da questão da leitura como prática cultural, e como ela pode ocorrer de maneiras diferentes e em locais diferentes, como por exemplo, a que acontece no sistema escolar. O autor diz:

(...) Pois diante do livro, devemos saber que existem leituras diversas, portanto competências diferentes, instrumentos diferentes para apropriar-se desse objeto, instrumentos desigualmente distribuídos, segundo o texto, segundo a idade, segundo essencialmente a relação com o sistema escolar, a partir do momento em que o sistema escolar existe. E, tanto quanto se saiba, para nossas sociedades, o modelo é relativamente simples. (CHARTIER, 2001, p. 237).

Em outro trecho desse debate, Bourdieu ainda nos traz o seguinte pensamento a respeito da leitura:

Penso que é uma coisa importante e que retoma o que eu disse no começo. Um viés ligado à posição de leitor pode consistir em omitir a questão de saber porque lemos, se ler se dá por si mesmo, se existe uma necessidade de leitura, e devemos colocar a questão das condições nas quais se produz essa necessidade. (CHARTIER, 2001, p. 238).

Nesse cenário, pode-se pensar que a leitura que ocorre na escola é iniciada pela necessidade. Lê-se nas salas de aula por pura necessidade, seja do aluno em conseguir boas notas e concluir o ano letivo, seja pela necessidade do professor em “forçar” os seus estudantes a adquirirem o hábito de leitura, ou ainda, seja pela vontade do Estado, como instituição reguladora do currículo oficial, que espera de seus estudantes capacidade mínimas de inserção no mercado de trabalho. Diz-se capacidades mínimas porque, na atual conjuntura (classes superlotadas e ambiente defasado) é o que se dá para fazer. Dessa forma, entende-se

que, a leitura como necessidade social, corresponde a cumprir papéis pré-estipulados que visam alguma finalidade positiva a quem a pratica. A leitura no ambiente escolar é para moldar, e não para ensinar criticidade. Para isso, apoiando-se nos escritos de Chartier:

O que me surpreendeu nos testemunhos de autodidatas que nos foram relatados é que testemunham uma espécie de necessidade de leitura que, de uma certa maneira, a escola destrói para criar outra, de outra forma. Há um efeito de erradicação da necessidade de leitura como necessidade de informação: aquele que toma o livro como depositário de segredos. (CHARTIER, 2001, p. 241).

Como se pode notar, a preocupação com as técnicas de leitura e escrita não é algo novo na sociologia e na historiografia, e no Brasil é um assunto que vem sendo tratado desde o século XIX e relacionando-o com o uso do livro didático nas salas de aula, Bittencourt (1993, p. 334-335) esclarece que, ainda no século XVIII, se iniciava a aula com explicação do professor a respeito do assunto e do texto que seria lido a seguir. “E depois da explicação oral, o professor deveria estimular os alunos a escrever algumas sentenças “espontâneas” sobre a lição explicada”. A aula era complementada da seguinte forma: “A leitura do livro deveria ser a sequência seguinte à explicação do professor, depois que os alunos já estivessem tocados emocionalmente, pelo espírito e pelo coração”. (BITTENCOURT, 1993, p. 335). E depois: “As dissertações resultantes das explicações do professor e da leitura dos livros tornavam-se repetições que não poderiam ter desvios porque os professores estavam atentos para corrigir os erros”.

Dessa forma: Escrever, na sala de aula, não era uma atividade criativa, mas mera repetição de temas controlados. A repetição era uma norma imposta para a leitura oral e para exercitar a escrita. (BITTENCOURT, 1993, p. 335). É exatamente essa repetição em se escrever depois de se ler e, depois, o professor dar o seu aval (certo ou errado) que ainda acontece nas salas de aula, isso para se sustentar a ênfase nas competências leitora e escritora.

A prioridade para a competência leitora e escritora do currículo, justificou-se pela forma com que a comunicação e a decifração de códigos linguísticos na sociedade atual ganha espaço, impossibilitando os que não as conhecem de participar da visão social de maneira ativa e efetiva. Assim, o espaço dado à língua materna, não está reservado somente para o domínio técnico da mesma, mas também para o domínio subjetivo e simbólico. O currículo descreve ainda que, em uma sociedade letrada como a nossa, o saber ler e escrever é tarefa fundamental para exercer a cidadania, gerando a autonomia para o indivíduo. Nele se lê:

Por esse caráter essencial da competência de leitura e de escrita para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas, a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação cabe a todos os professores, que devem transformar seu trabalho em oportunidade nas quais os alunos possam aprender e consigam consolidar o uso da Língua Portuguesa e das outras linguagens e códigos que fazem

parte da cultura, bem como das formas de comunicação de cada uma delas. (SEE/SP, 2010, p. 17)

Nesse trecho, temos bem clara as ideias de usar todas as disciplinas, de todas as séries, para a aprendizagem de tais competências em específico, como também avaliá-las em suas formas de uso para a comunicação.

Já nos anos 40, o destaque dado às competências leitoras e escritoras apareciam em documentos oficiais, como descreve Souza (2009) em seu trabalho a respeito da história das escolas primárias do Estado de São Paulo, no qual, em um trecho, a autora descreve a atuação de inspetores escolares ao ministrarem aulas modelo para professores, como estratégia para uniformizar as práticas educadoras. Pode-se ler:

Evidentemente, os inspetores privilegiavam as matérias consideradas por todos como mais relevantes: em primeiro lugar, leitura, escrita e aritmética; em segundo lugar, Geografia, História, Linguagem Oral, Geometria e Noções Comuns e, por último, as matérias consideradas de menor importância: Educação Moral e Cívica, Cartografia, Caligrafia, Desenho, Canto, Trabalhos Manuais e Ginástica. (SOUZA, 2009, p. 210).

A questão a ser pensada então seria: se a centralidade na língua portuguesa vem ocorrendo desde os anos 40 e ainda hoje não se chegou a resultados positivos, o que deve ser feito então? Não seria o caso de entender que o hábito de ler e escrever não se conquista com as leituras mecânicas e desestimulantes que se vê em materiais didáticos apostilados que circulam nas redes de ensino? Longe de se chegar a essas respostas, que definitivamente transformariam a educação brasileira, deixamos apenas questionamentos, para que se pense na leitura e escrita como algo maior.

Segundo o currículo oficial da rede estadual de São Paulo (SEE/SP, 2010), a ênfase dada às competências no currículo encaixa-se em uma preocupação maior com os conhecimentos que o educando deve carregar consigo depois de uma vida escolar. Um currículo embasado nelas supõe aprendizagens distintas em cada disciplina, porém, com competências e habilidades articuladas para que o saber desperte uma análise crítica do mundo que o cerca. Dessa forma, as competências e habilidades devem ser construídas sobre a tríade: adolescente, professor e conteúdos e metodologias da disciplina.

Esse molde de currículo aparece em documentos oficiais que regem a educação nacional, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na LDB, seção III, do ensino fundamental, artigo 32, pode-se ler “I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, p. 22).

A partir desses documentos e do currículo, já consolidado, a expectativa da rede estadual é a mudança no direcionamento e na postura da escola e de seus professores. Agora, espera-se do plano pedagógico da escola, o destaque ao que o aluno vai aprender, e não mais ao que o professor vai ensinar.

Para compreender a dinâmica do currículo oficial em sala de aula, o uso do material didático *Caderno do Aluno* e do livro didático no ensino da disciplina de História, foram entrevistados três professores de História da escola pesquisada e os alunos do 3ºA do Ensino Médio. Adiante, realizou-se uma análise desse material tendo como foco de questionamento a presença de temas que envolvam a população rural, campesina ou, ainda como pode ser aqui chamada, a população do campo. Essas entrevistas nos serviram para delimitar as discussões quanto à aplicabilidade do currículo de História, à utilização dos materiais didáticos e sua importância social na aprendizagem dos estudantes e professores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Os três professores entrevistados foram selecionados tendo como critério a proximidade com a escolha do material didático no PNLD 2015, ou o uso do material escolhido pela escola no Ensino Médio. Os professores foram aleatoriamente chamados de professor 1, Professor 2 e Professor 3, para que fossem preservadas suas identidades e privacidade na coleta de informações.

O Professor 1, de gênero masculino, tem 41 anos de idade, é graduado em Geografia com habilitação em História, formado em 2005 em uma instituição privada de ensino; está cursando Complementação Pedagógica em Sociologia e Filosofia no modelo EAD, e tem concluída uma Pós graduação lato-sensu em Gestão e Planejamento Ambiental em modelo semipresencial, ambas em instituições privadas de ensino. O professor começou a lecionar no ano de 2008 e, atualmente, trabalha em duas escolas, sendo uma da rede estadual paulista, onde leciona para o ensino fundamental II e ensino médio, e a outra da rede municipal onde reside, lecionando para o ensino fundamental II. A cidade onde mora e trabalha fica há aproximadamente 30 km de distância da outra escola, nosso local de pesquisa. Sua renda mensal é de aproximadamente R\$ 4.500,00 e, sua carga horária semanal é de 62 aulas por semana. No ano de 2015 o professor não leciona a disciplina de História, somente de Geografia, mas lecionou História nas duas salas do 1º do Ensino Médio no ano de 2014, ano em que foi realizada a escolha do livro didático do PNLD 2015 na escola.

O Professor 1 diz que conhece o currículo do Estado de São Paulo e o define como:

(Professor 1): Eu acho que o currículo, ele é meio vamos se dizer, ele deixa algumas lacunas, o currículo, eu acho. Eu acho assim, pra gente seguir à risca o currículo não é fácil, não é fácil. Mas eu acho que ele deixa algumas lacunas. Ele é um currículo

bem organizado? É, mas colocá-lo em prática mesmo como deve ser, é complicado e difícil. Se desse para colocá-lo, seria uma educação primordial e eficiente, mas não dá.⁹

Quanto ao material *Caderno do Aluno*, o professor diz utilizar diariamente, mas não fica preso a ele, já que nesse material tem-se apenas exercícios para serem resolvidos. Complementa o material com embasamento, como por exemplo, o livro didático ou material xerocado.

Em relação ao processo de escolha do livro didático de História, o professor diz não ter participado, pois não era titular de cargo da disciplina, e, mesmo lecionando História nas duas salas de 1º Ensino Médio, não participou por não ter tanta familiaridade com a disciplina. Relata também que não tem nenhum livro didático disponível para escolha que bata com o conteúdo do *Caderno do Aluno*.

Em relação ao uso do livro didático disponível na escola, o *Conexão História*, o professor diz utilizar sim, principalmente como leitura compartilhada entre os alunos e fazendo intervenções pertinentes, geralmente como explicação para ir ao *Caderno do Aluno* para resolver os exercícios. Faz poucas atividades com o livro didático porque o que é cobrado em avaliações externas é o que está no material *Caderno do Aluno*. Utiliza muito o livro didático como fonte, para fazer um resumo da matéria e passar na lousa o desenrolar das coisas e as datas, pois, de acordo com o professor, a disciplina de História é muito presa em datas.

Quando questionado com a pergunta: Você identifica o Caderno do Aluno como o currículo oficial? O professor respondeu:

(Professor 1): Não, eu acho que o currículo vai além do caderninho, eu acredito muito nisso. Se você for levar o currículo à risca, dá muito mais que aquele caderninho simplório, concorda comigo? Bom é minha maneira de pensar! Porque ele é muito básico, ele é muito, vamos se dizer, conciso, muito resumido é a palavra certa. Você entendeu? O caderninho te dá uma base de exercícios, agora de conteúdos mesmo, eu tenho que buscar em outras fontes porque senão o aluno vai ficar com defasagem de aprendizagem, com certeza.

O professor acredita que usar o material *Caderno do Aluno* traz uma aprendizagem satisfatória em partes, pois esse material deixa muito a desejar, dando apenas um norte do caminho e não traz todo o conteúdo. Quanto à relação dele com as avaliações externas, o professor relata que é necessário conciliar nas aulas o *Caderno do Aluno* e o livro didático, pois, caso contrário, o aluno não se sai bem nessas avaliações.

⁹ Entrevista gravada em 22/06/2015.

Se, somados os dois materiais, *Caderno do Aluno* e livro didático, o professor se sente satisfeito com os resultados no processo de ensino aprendizagem, pois, de acordo com o professor, isso depende muito da maneira como se ensina e se avalia o estudante.

Na pergunta: “Você faz adaptações no currículo, considerando a realidade sociocultural de seus estudantes?”, o professor respondeu:

(Professor 1): Faço! Porque nós temos que nos adaptar à realidade do aluno. Eu acho que o maior interessado é o aluno, por exemplo, os acontecimentos locais, festas locais, localidades da nossa região, que estão inseridas no conteúdo.

(Entrevistador): Aparece isso no currículo de Geografia?

(Professor 1): Muita coisa como tipo de plantações, solo, florestas, vegetação, bate muita coisa que eles tão acostumados a lidar. Por exemplo, hidrografia. Nós temos aqui dois rios que passam na nossa região, o Rio Tietê né, é, é mais o Rio Tietê né que é considerado aí as prainhas, é um braço mas é o Tietê. Então, isso aí é interessante mostrar pra ele.

(Entrevistador): E o de História?

(Professor 1): História é diferente. Por exemplo, esses tempos eu fiz a História do município. (...)Tem que fazer adaptações.

A atividade na qual o professor relata ter feito a História do Município, foi parte de um projeto da escola para o ano de 2014, onde professores, alunos e funcionários se mobilizaram na confecção de um jornal da unidade escolar, retratando a comunidade e levantando o histórico do bairro, por meio de entrevistas com moradores antigos.

Quando questionado sobre a problemática do campo em suas aulas, se isso ocorre e de que forma é tratado, o professor responde pensando na disciplina de Geografia:

(Professor 1): Sim, muito se fala em campo. Agricultura, por exemplo, a maior parte dos nossos alunos são da zona rural, se tá entendendo? Eles vivem a realidade do campo. A escola é aqui na zona urbana, mas você pode perguntar pra um aluno como é que ele “acoa” um cavalo, como é que ele, o que o pai dele planta, por exemplo, olha no chão aí ó, tem dois mamões e duas abóboras que eu ganhei, por que na onde eu moro não tem esse tipo de coisa, se você quiser, você tem que comprar no mercado e não tem um produto como esse, eles me trouxeram, é uma agricultura familiar, tá vendo? Subsistência.

(Entrevistador): E eles têm noção disso? Do que eles fazem?

(Professor 1): Têm, lógico que têm. Você tem que despertar essa curiosidade no aluno. O aluno tem que passar a se sentir útil. Na simplicidade do aluno existe muito aprendizado, o aluno te traz da realidade dele muita coisa interessante que coisa nenhuma paga porque a gente não convive com isso viu, na zona urbana. A gente vive com concreto, shopping, com modernidade, com tecnologia, mas viver a realidade da zona rural é muito difícil e o aluno traz isso pra sala de aula. Se você perguntar, pra despertar neles essa... né?

Nesse momento, pode-se notar que o professor percebe a aproximação do currículo de Geografia com o campo, pois, como foi dito na apresentação, no ano de 2015 ele não lecionou a disciplina de História. Em muitos momentos o professor jogou suas respostas para o campo da Geografia, o qual tem maior domínio sobre o assunto e mais satisfação em fazer.

O professor deixa como comentário final um relato que aconteceu em outra escola que trabalhava, onde, mesmo sendo titular de cargo, não pôde participar ativamente do processo de escolha por que era ingressante na rede.

(Professor 1): os professores mais velhos, que tá na casa, eles têm a autonomia e muitas vezes usam de prepotência pra poder escolher o livro! (...) Eles não me deram, não é que não deram, eles falaram assim, é esse e não tem discussão. Não te abre as suas indagações, as suas opiniões, eles não aceitam, porque é mais velho de casa, porque tem influência com a direção, isso influencia muito e não deveria acontecer, eu acho que deveria ser em conjunto, não é verdade? Eu acho que quem tem que ser o maior beneficiado é o aluno.

E termina dizendo que, não utilizava o livro didático disponível na escola e sim outro de sua preferência, porque História é uma matéria enjoativa se você ficar vendo todos os pontos ou aprofundando muito e elevando muito o nível de informação. Relata também que tem pilhas desse livro que é de uma edição anterior ao PNLD 2015.

O segundo docente entrevistado foi o Professor 2, com 36 anos de idade, de gênero masculino, é graduado em História e leciona apenas essa disciplina, há 14 anos. Sua graduação em História foi feita em universidade privada, fundada em 2001. Não fez nenhuma especialização e nenhuma outra graduação. O professor não é efetivo e se encaixa na Categoria F¹⁰ trabalhando, atualmente em duas escolas da rede estadual paulista com renda aproximada em R\$1.800,00, sendo as duas no mesmo município que reside, ou seja, trabalha na mesma cidade em que mora, totalizando 28 horas semanais. O professor destaca ainda que, além de professor de História, é professor e coordenador de catequese em uma paróquia local, coisa do qual sente muito orgulho. O professor não participou do processo de escolha do livro didático, porém, é o único professor de História do Ensino Médio para o ano de 2015, ou seja, é ele quem utiliza o livro escolhido em outro momento, por outras pessoas.

O professor começa a entrevista relatando a dificuldade de aplicar o currículo com eficiência por conta da pouca quantidade de aulas para a disciplina de História, e como as turmas do Ensino Médio são somente no período noturno, há ainda a problemática com as faltas dos estudantes, pois as aulas de História acontecem na quinta-feira e sexta-feira, dias com altos índices de alunos faltosos.

Quando perguntado sobre o conhecimento que tinha do currículo do Estado e como o definiria, o professor respondeu:

(Professor 2): Eu defino assim, na verdade, olhando, eu defino como, vamos dizer o básico né, como o básico, mas, faltou aquilo que eu te falei, para o Ensino Médio, o tempo, faltou o tempo mesmo pra ir além dele. Porque o currículo ele diz no sistema

¹⁰ Espécie de enquadramento funcional da rede estadual de São Paulo regulamentado pela lei Nº 500, de 13/11/1974 e pela lei complementar Nº 1.010 de, 01/06/2007.

didático do Estado ele fala que o “caderninho” é a base mas você pode ir além do “caderninho”. Tudo bem, é o que diz, só que eu não tenho tempo pra fazer esse além.¹¹

O professor complementa suas aulas passando texto na lousa para os alunos copiarem no caderno quando é possível. Quando questionado sobre a utilização do material Caderno do Aluno, a resposta foi:

(Professor 2): Utilizo. Aqui né, olhando a realidade dos alunos, olhando toda a forma de trabalhar com eles né, como é um material mais fácil de trabalhar, eu utilizo, praticamente, pode-se dizer que só ele. Tem escolas que eu peguei um pessoal, vamos se dizer com um nível cultural maior, eu trabalhava meio que misto né, apertava o tempo mas eu trabalhava misto. Mas aqui, eu trabalho só ele mesmo.

O professor alega como sendo um dos motivos de trabalhar exclusivamente o Caderno do Aluno, o fato de não sobrar tempo para fazer atividades que não são cobradas nas avaliações externas, como o Saesp e o Enem. Ele ainda afirma que, em outra escola que trabalha, caso ele queira ir além do esperado nesse material, os estudantes conseguem acompanhar e, procura como meio justificador por tal fracasso, a carência econômica e intelectual dos estudantes da escola pesquisada. Dessa forma, mesmo ele sabendo que o currículo não é somente o material *Caderno do Aluno*, na prática ele assume exclusividade em suas aulas.

Em relação à aprendizagem satisfatória com o uso dos materiais disponíveis na escola, o professor ressalta que isso vai depender do aluno, da vontade e do interesse que ele tem de aprender e participar, diz ainda que ele faz o possível e o impossível para que os alunos aprendam.

(Professor 2): Infelizmente, a realidade é essa né, não se pode fazer tudo com todos né, porque muitos não querem.

Como crítica ao material Caderno do Aluno, o professor relata:

(Professor 2): A crítica que eu tenho é que tem muita atividade que ela se torna repetitiva. Ela muda sim, ela muda o conceito de você focar aquele tema, tipo assim né, tem o mesmo tema, mudo o conceito pra você focar o tema, mas se torna repetitiva. Poderia jogar algo a mais. Isso eu tenho que reclamar, inclusive tem algumas atividades do Caderno do Aluno que eu pulo, não porque falta o tempo, mas porque eu acho desinteressante, desnecessária e basicamente, inútil, desculpa a sinceridade.

A crítica à repetitividade do material, Caderno do Aluno, pode ser comparada e pensada com as falas anteriores quanto à crítica na centralidade das competências leitoras e escritoras, pois, quando o professor afirma haver essa repetitividade ela pode ser sentida na

¹¹ Entrevista gravada em 23/06/2015.

maneira com que as atividades se desenrolam, ou seja, elas sempre se constroem da mesma forma: um texto para leitura e algumas questões sobre interpretação até que se chegue aos momentos de pesquisa e, por fim, a avaliação da aprendizagem com questões de múltiplas alternativas.

Quanto ao uso do livro didático, o professor diz não usar, porque esse material não segue a sequência do *Caderno do Aluno*, o que acaba dificultando o trabalho do aluno. E outro complicador seria a indisciplina, pois com o *Caderno do Aluno* o professor consegue segurar mais a disciplina, porque nessas atividades o estudante se mantém conectado com a aula. Uma metodologia possível para trabalhar com o livro didático, seria a leitura compartilhada ou a seleção de textos para resumos e leituras com interpretação e sínteses, com parágrafos separados anteriormente para não e tornar cansativo.

O professor diz que nunca fez discussão em sala de aula, por conta da falta de interesse em fazer e participar das atividades, o que acaba gerando indisciplina. Para ele, os livros didáticos antigos são melhores, isso porque, segundo ele: “O número de página era menor, a letra era maior, só que ensinava mais.”

Pensando nos relatos desse professor, pode-se levantar outro questionamento. Será que o livro didático elaborado e editorado por intelectuais e técnicos consegue se aproximar da História contida na realidade escolar? A respeito disso, Beltrão afirma:

A relação entre o campo do conhecimento produzido pela historiografia e o campo do conhecimento histórico construído para e na escola não está suficientemente interiorizada por historiadores-professores, historiadores-autores de livros didáticos e editoras. A articulação entre saberes socialmente construídos e a transposição didática, entendida como objeto de ensino e de aprendizagem escolar, é uma tarefa que supõe o envolvimento de todos esses agentes do processo educacional, das instituições de pesquisa, das empresas envolvidas com a educação e de políticas públicas claramente delineadas para a área da educação. (BELTRÃO, 2006, p. 51).

É nítido que, no caso desse professor e suas aulas, o livro didático ainda não foi entendido como uma ferramenta capaz de auxiliar na aprendizagem autônoma do estudante, pois, quando ele prefere construir a sua aula, da mesma forma, todos os dias para evitar a indisciplina, é notável que tanto estudantes quanto o professor não se reconheceram como sujeitos capazes de adquirir conhecimento, estão apenas cumprindo papéis pré-estipulados por alguém, nesse caso, a gestão escolar ou a secretaria de educação estadual.

Quanto à questão: Você se sente satisfeito trabalhando com esses materiais, *Caderno do Aluno* e livro didático disponibilizado pela escola? O professor diz que:

(Professor 2): Olha, aí nessa pergunta, eu sou obrigado a responder sim pelo número de aulas que eu tenho com eles. Agora, se eu tivesse um número de aulas maior, vamos supor 04 aulas por semana, aí eu não estaria satisfeito, aí eu queria mais.

O professor diz que não faz adaptações no currículo considerando a realidade sociocultural dos estudantes da escola, isso por que ele se atenta à avaliação externa Saresp, que está toda trabalhada no material *Caderno do Aluno* e, complementa sua ideia explicando:

(Professor 2): Se o Saresp fosse regional, aí mudou a conversa, o que não é né, é um só para o Estado inteiro, não é verdade? (...) Eu digo assim, da mesma forma que você comentou comigo de adaptar o currículo a realidade dele, se as provas do Saresp fossem feitas assim né, não pelo governo do Estado, mas vamos supor, cada D.E. elaborasse a sua de acordo com a sua realidade.

Ainda completa sua ideia pensando em outra avaliação externa de importância nacional, o Enem.

(Professor 2): O Enem, eu falo né, o Exame nacional do Ensino Médio, só que é o seguinte, qual que é a realidade da nação? Você pega um aluno da capital paulista né, o Enem, aí você nem precisa sair do Estado de São Paulo, você vai pegar um aluno de Nipoã, que é a escola que você trabalha, qual que é a realidade de cada um? A perspectiva de cada um? O conhecimento cultural de cada um?

Dessa forma, pode-se entender que o professor não faz adaptações no currículo, nem em suas aulas, porque o conhecimento cobrado nas avaliações externas não são direcionados a isso. Nesse caso, pode-se supor que os estudantes não têm uma boa relação com a disciplina de História porque é algo muito distante, algo não palpável à realidade deles.

Sobre a problemática do campo e da zona rural, se ela aparece no currículo ou se o professor faz adaptações para trazê-la à tona de outra forma, o professor diz que o campo é colocado no currículo nos conteúdos que discutem isso, como por exemplo, o feudalismo e o episódio de Getúlio com os trabalhadores do campo, ou ainda a questão da cana-de-açúcar no Nordeste ou do Movimento Sem Terra.

Quando perguntado a respeito do *Caderno do Aluno*, se é o seu currículo, o professor responde:

(Professor 2): É a base dele, e pelo tempo é ele né. Na prática se torna ele né. Se você entrar em uma aula minha você vai ver que o que eu estou trabalhando é ele.

Como comentário geral, o professor retorna as falas de comparação do livro didático antigo com o atual, dizendo que o que falta no livro atual é um material visual excelente, pois, se o tivesse, ele usaria de qualquer forma. No livro didático atual, tem a imagem, mas não tem do jeito que precisa, por exemplo, em feudalismo. Tem apenas uma foto de castelo e não mostra as variações dos modelos de castelos ou de armaduras dos cavaleiros. Quando questionado o porquê dele não trazer as imagens até os estudantes, o professor diz que nunca tinha pensado nisso e nunca teve essa ideia de usar multimídias, como o data show em suas aulas, talvez pela falta de tempo.

Pensando nas falas desse professor e, relacionando-as com as falas do Secretário da Educação do Estado de São Paulo, na apresentação do Volume 2 do Caderno do Professor do 1º do Ensino Médio, onde ele diz:

Observem que as atividades ora propostas podem ser complementadas por outras que julgarem pertinentes ou necessárias, dependendo do seu planejamento e da adequação da proposta de ensino deste material à realidade da sua escola e de seus alunos. (SEE/SP, 2014-2017).

Assim, pode-se concluir, que o currículo de História não está sendo cumprido, como o professor imagina, e também há sérias considerações que deveriam ser feitas pelo professor, para que seus alunos realmente entendessem a História como uma disciplina relevante para o seu discernimento de mundo, como também para seu enquadramento no mundo.

O último professor entrevistado é o Professor 3 que, mesmo não estando mais na escola no ano de 2015, participou do processo de escolha do livro didático no ano de 2014, e por isso, alguns questionamentos foram suprimidos da entrevista já que ele não tem mais vínculo com a escola polo de pesquisa.

O professor tem 52 anos de idade, gênero masculino, é graduado em História por instituição privada de ensino com término em 1996; é graduado em Filosofia, com término em 2009 em modelo semipresencial; graduado em Pedagogia com término em 2013 por instituição privada de ensino em modelo EAD. Possui quatro pós-graduações *latu-sensu*, sendo elas: “Identidade nacional” por instituição pública de ensino; “História do Brasil” por instituição privada; “Psicopedagogia” por instituição privada e, “Gestão Escolar” por instituição privada de ensino, sendo que essa última foi concluída em 2004. A formação continuada desse professor, assim como do Professor 1, nos chama a atenção para o aspecto da formação de professores em sala de aula, pois, se observamos, não há uma linha temática ou uma evolução sistemática nela, o que mereceria mais tempo de análise.

O Professor 3 trabalha como docente há 16 anos, atualmente desempenha suas funções em 2 escolas, sendo uma da rede particular e a outra da rede estadual, onde é efetivo com dois cargos, um como professor de História e outro como professor de Filosofia, com renda aproximada de R\$ 5.800,00. As duas escolas se encontram na mesma cidade em que o professor mora. O professor diz que participou do processo de escolha do livro didático na escola polo de pesquisa, porém, quando questionado como foi o processo, se foi individual ou coletiva, o professor sentiu dificuldades em responder e deu o nome de uma professora que o teria ajudado na escolha, mas, na verdade, esse professor não trabalhava mais nessa escola, o que mostra sua indecisão ao responder tal pergunta.

O professor diz conhecer o currículo do Estado e o define da seguinte maneira: (Professor 3): “Eu gosto dele, acho muito legal. Aliás, inclusive, tem umas dicas de, ainda, eles tem umas dicas de que você deve seguir, o que você deve trabalhar.”¹²

Durante a entrevista, o professor relata que cumpre o material “Caderno do Aluno” à risca e, completa os dois volumes de maneira tranquila, inclusive no ensino médio.

(Professor 3): Eu pessoalmente cumpro todos os cadernos à risca! Não deixo nada! Eu dou até o quarto bimestre, eu dou todos eles. Trabalho basicamente neles e uso o livro didático como suporte, e dá pra trabalhar todos viu.

Essa fala, de completar o caderninho todo, expõe um problema típico de sistemas apostilados, a preocupação em terminar todo o material. Porém, durante a entrevista com os outros dois professores, as falas são discordantes, pois, de maneira geral, os professores reclamam que não conseguem chegar ao fim desse material e enriquecê-lo, como deveriam, levando outras fontes didáticas, como o livro didático, textos ou filmes.

Quando questionado a respeito dos resultados obtidos com o uso dos materiais disponíveis na escola, se são satisfatórios à aprendizagem dos alunos, o professor responde: (Professor 3): “Acho ideal, lá em (...) nós atingimos 120% no Saesp do ano passado.” Como crítica ao material Caderno do Aluno, o professor destaca:

(Professor 3): O Caderno do Aluno deveria ter mais exercícios testes, o que ele não tem, você tem que pesquisar fora, então, às vezes, é um pouco no vácuo. Deveria ter mais testes, mais perguntas relacionadas a vestibular, um pouco mais voltada a isso, especialmente para os alunos do diurno.

Quanto ao uso do livro didático, o professor diz que na escola sempre usou e que tinha um livro para cada aluno porque ele controlava a entrega dos materiais no fim do ano, ou ainda, que alguns livros ficavam na escola. A metodologia de trabalho com esse material era a explanação temática, a exploração das figuras e a leitura compartilhada, privilegiando a leitura até mesmo com avaliação de leitura, pois, a preocupação central do professor é o aluno leitor e escritor.

O professor relata que a escolha do livro ocorreu no sentido de comparar o uso que faziam do livro anterior e do que a comunidade aproveitava melhor, já que o ensino médio da escola polo de pesquisa funciona somente no período noturno e os estudantes já chegam cansados do trabalho, então, eles preferiam que o professor falasse, e não lessem.

(Professor 3): Nós escolhemos esse livro porque ele tem, primeiro, ele oferece um monte de site, se não me engano são quinhentos sites para que o aluno pesquise. Segundo, ele tem uma boa interdisciplinaridade, ele trabalha várias disciplinas, essa daí. E a terceira opção né, foi porque ele tem um monte de figura, mais figura que o outro, o que é um atrativo pra esse aluno que chega cansado; então procurava

¹² Entrevista gravada em: 28/06/2015.

ensinar através das figuras. O principal objetivo era levar esse aluno à sala de informática e possibilitar os quinhentos sites, que eles entrassem em pelo menos cinquenta durante o ano. Então essa foi a principal opção, ser um atrativo para a aula deixar de ser tão maçante. Parar de usar um pouco a lousa, o quadro negro, então a escolha foi feita com essa base.

Em relação à adaptação do currículo para a comunidade local, o professor relata que fazia adaptações sim, pegando o conhecimento do aluno e transferindo para o que é importante para ele.

(Professor 3): O que é importante pra ele, lá é futebol e o sonho de um dia ser um grande futebolista e o futuro dele se não der certo assim, ele vai ser o que? A moça precisa arrumar um namorado, aliás, a preocupação dela é namorar e, os rapazes, né, poucas, algumas não, evidentemente que algumas querem mais, mas a maioria é pra casar, o pensamento grande era pra casar. Quanto aos demais, era trabalhar na usina, então, mas o que você pode demonstrar pra ele? Que educação pode mudar a vida dele. Então, o dia a dia, o cotidiano, o conhecimento que ele tem, primeiro saber o conhecimento dele, o que ele gosta e o que ele conhece pra você trabalhar história relacionado a ele.

O professor relata que participou de um projeto na escola para resgatar a história do futebol no país e que, os alunos se sentiram muito motivados a participar, inclusive entrevistando parentes dos alunos que tinham algo a contar sobre a história do futebol no país, o que conquistou mais alunos para a disciplina de História, por que eles gostavam do professor e, conseqüentemente, gostavam da disciplina. Esse projeto é o mesmo narrado pelo Professor 1, ou seja, o jornal da escola que tentou resgatar um pouco da história do município e de alguns moradores antigos do bairro onde residem.

O campo era discutido, principalmente em temas como feudalismo, como uma metáfora que relacionava o poder da terra dos senhores feudais aos grandes latifundiários. Quando o conteúdo era sobre globalização, também se discutia o campo, pois, de acordo com o professor, as aulas eram direcionadas a fazer os alunos pensarem sobre onde são feitos os equipamentos utilizados no campo, por exemplo, marca de tratores canadenses, montados com peças brasileiras e norte-americanas.

(Professor 3): Eu trabalho mais o campo na globalização, que seria os produtos químicos que eles usam, os agrotóxicos que são usados, onde são fabricados, a marca de trator dele onde é feita (...)

Como comentário final, o professor diz que ele acredita que os livros didáticos deveriam ter o vocabulário adequado ao tipo de comunidade e de estudantes que irão recebê-lo. Algo importante de ser relatado ainda é que, durante a entrevista, o professor, que não sabia o nome da editora do livro escolhido, perguntou o nome da editora e iniciou uma pesquisa on-line no site da editora.

Analisando as três entrevistas (Professor 1, Professor 2 e Professor 3), pode-se pensar que nenhum dos três professores se responsabilizaram de fato pela escolha do livro didático da escola. O primeiro não lecionava na escola quando foi realizado o processo de escolha; o segundo não participou porque não é efetivo na disciplina de História, e sim Geografia, e mesmo lecionando para duas salas, não foi convidado a opinar sobre os materiais; o terceiro, de início disse que outra professora havia escolhido, porém essa já não se encontrava mais na escola. Quando o último professor se lembrou de ter participado no processo de escolha, usou argumentos firmes para demonstrar sua opção, como por exemplo, a grande quantidade de sites e filmes sugeridos de acordo com a temática proposta para cada unidade.

Os autores, Freitag, Motta e Costa (1997), apresentam essa mesma problemática, professores não conseguem participar com afinco da escolha do livro didático. Eles afirmam: “Os professores não escolhem o livro depois de um exame minucioso do seu conteúdo ou de uma experiência prévia com alunos, mas basicamente movidos pelo comodismo e conformismo.” (FREITAG; MOTTA; COSTA; 1997, p.110-111).

Os autores ainda trazem em seu trabalho escritos que se distanciam da unidade escolar polo dessa pesquisa quanto à importância dada ao livro didático em uso na sala de aula. Eles dizem:

O livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade. Neste sentido, os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada. (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1997, p. 111).

Dessa forma, o que se pode colher com as entrevistas é que, o livro didático, mesmo sendo um material didático de importantíssimo valor ideológico e pedagógico na escola, visto que é algo distanciado da dúvida e da crítica quanto à sua veracidade, não é o carro chefe da disciplina de História. O motor que impulsiona o andar da disciplina é o material *Caderno do Aluno*, que em várias passagens foi descrito como algo que se deve cumprir à risca para que haja uma boa nota nas avaliações externas. Nesse caso, o livro didático, às vezes, nem é utilizado, como também foi dito pelo professor de História do ano de 2015 para todas as salas do ensino médio.

Agora, fazendo uma aproximação das discussões feitas nas entrevistas e, considerando os materiais disponíveis na disciplina de História, começa-se a procurar fisicamente o que foi exposto pelos professores no material *Caderno do Aluno*.

No *Caderno do Aluno* da 1ª série do Ensino Médio, volume 1, percebemos a competência leitora e escritora como eixo central do currículo de maneira muito clara, como

aliás acontece em vários outros momentos. A disposição de atividades geralmente sugere um texto que participe do assunto tratado na situação de aprendizagem e, a partir desse texto, o aluno deve fazer um texto próprio.

Na teoria, parece uma boa oportunidade para o aluno exercitar sua escrita, porém, na prática, a falta de conteúdos mais concretos, ou de oportunidades de estudos mais próximas da História e da historiografia, faz com que a escrita do aluno seja vazia de conhecimento, e suas palavras tornam-se um conjunto de palavras reproduzidas em questões anteriores. Isso se repete se analisarmos, por exemplo, as questões que tratam das hipóteses de povoamento do continente americano, na situação de aprendizagem três, ou ainda, se analisarmos a situação de aprendizagem dois que, chega a relacionar, de maneira simplista, as fontes históricas com a produção de lixo de uma sociedade, pontes de conhecimento e análise social antropológica sobre as mudanças e comportamentos sociais.

Ainda no volume 1 do 1º ano do ensino médio, têm-se três situações de aprendizagens que tratam da democracia grega. De início se pensa nas características da democracia que convive com a escravidão; depois, se destaca os limites da democracia grega e, por fim, na situação de aprendizagem 9, se fala da democracia e a escravidão no mundo antigo e no mundo contemporâneo. A forma com que foi pensada a evolução dos conceitos que envolvem democracia e escravidão é muito bem vinda ao material, porém, as questões acabam sendo repetitivas em seu conteúdo, o que cansa as discussões em sala de aula. A seguir, foram transcritas algumas dessas atividades presentes no *Caderno do Aluno*.

2. Com base nas leituras, pesquisas e nas discussões realizadas em sala de aula, elabore um pequeno texto dissertando sobre as principais características da democracia na Grécia Antiga. (SEE/SP, 2014-2017, p. 44).

1. A democracia grega antiga era um regime em que os cidadãos exerciam um papel importante, quando tinham acesso às assembleias. O problema que se coloca é: Quem era cidadão na pólis grega? Ao se considerar o modelo estudado, o da democracia ateniense, poucos eram os cidadãos. Considerando essa constatação e à luz dos estudos realizados, desenvolva um texto sobre “Os limites da democracia ateniense”. (SEE/SP, 2014, p. 50).

1. Escravidão e democracia, termos aparentemente incompatíveis nas sociedades contemporâneas, não o eram na sociedade ateniense. Por quê? (SEE/SP, 2014-2017, p. 57).

Agora, pensando na proposta de trabalho do Professor 2, que não utiliza livros e nem debates em suas aulas para evitar a indisciplina e, observando a questão 2, da página 44, o que se pode pensar é que, de fato, essa questão não foi realizada como o esperado e suas competências e/ou habilidades esperadas não foram atingidas.

Após a coleta desses dados com a entrevista, podemos afirmar que o currículo pode agradar aos professores de História quando permanece na teoria. O problema de deslocá-lo

para a prática envolve em uma série de outros pormenores, como por exemplo, a falta de conhecimentos prévios, ou até mesmo o distanciamento de realidades onde o material é pensado e a forma com que ele é, erroneamente, obrigatório na escola, limitando as adaptações de currículo necessárias ou introduzindo discussões pertinentes dentro da realidade escolar em questão. O problema do currículo é colocá-lo em prática sem anulá-lo e, por isso, concordamos com Goodson ao dizer:

Como observei, isto muitas vezes leva a firmar ou pressupor que o currículo escrito é, num sentido real, irrelevante para a prática, ou seja, que a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática, é completa ou inevitável. (GOODSON, 2012, p. 22).

O currículo de História da rede estadual caracteriza-se como currículo prescritivo, ao ser elaborado de forma sistemática e com poucas aberturas reais à complementação da temática, ou seja, na prática, o que está definido como conteúdo a ser ensinado e aprendido pelos estudantes é o único conteúdo discutido em sala de aula, tornando-se uma espécie de esquema obrigatório a ser seguido sem maiores questionamentos.

O autor ainda afirma que,

[...] o problema não é o fato do enfoque sobre a prescrição, mas o tipo deste enfoque e sua singular natureza. O que se exige é uma abordagem combinada – um enfoque sobre a construção de currículos prescritivos e política combinada com uma análise das negociações e realização deste currículo prescrito e voltado para a relação essencialmente dialética dos dois. (GOODSON, 2012, p. 72).

De acordo com Goodson (2012, p.107), o currículo escolar é elaborado em várias áreas e níveis e, que: “(...) fundamental para esta variedade é a distinção entre o currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula.”. O autor completa seu pensamento usando as falas de Rudolf (1977), que adverte o erro de se ver o currículo como apenas um catálogo, não considerando sua vida e sua personificação que acontece em sala de aula. O estudo envolvendo o currículo como temática ganha importância então se considerarmos, dentre tantas variáveis, sua aplicabilidade e distanciamento entre o escrito e o aplicado em sala de aula. Souza (2006) em um trabalho a respeito das mudanças nas políticas curriculares do Estado de São Paulo nos anos 80 e 90, afirma que:

As políticas de formação e inovação curricular devem estar atentas aos processos de concretização do currículo, especialmente à passagem do currículo prescrito ao currículo em ação, sem o que as orientações curriculares podem tornar-se meros discursos configurados em textos, e a inovação e a mudança podem se tornar, tão-somente, palavras de efeito, exercícios de retórica ecoando no imaginário pedagógico. (SOUZA, 2006, p. 219).

Outro ponto que denota a indisponibilidade de adequação do currículo, ou a alteração dele, são as avaliações externas que acontecem na escola pública e que são utilizadas

erroneamente como meio de bonificar professores pelo seu trabalho anual de acordo com notas e metas atingidas por alunos dos sétimo e nonos anos do ensino fundamental e por alunos da terceira série do Ensino Médio. Atrás de melhoras de índices matematicamente calculados, encontra-se uma maneira de brecar o professor que tente desviar o foco do currículo oficial e do material disponibilizado, pois, aquele que não segue à risca o *Caderno do Aluno* não consegue bons resultados nessas avaliações, entendidas aqui como as molas propulsoras do documento como um todo.

Mas o que se deve esperar de um currículo então? De acordo com Goodson: “(...) o currículo foi inventado basicamente como um conceito para direcionar e controlar a autonomia do professor e sua liberdade potencial na sala de aula.” (GOODSON, 2013, p.143). Dessa forma, espera-se que esse documento possa realmente orientar o professor, mas sem cercá-lo em suas atividades, oportunizando novos olhares e estratégias de ensino de acordo com a realidade que o professor e seus estudantes estão inseridos.

No currículo de História da rede estadual pode-se ler: “É importante registrar, ainda, que a utilização dos Cadernos do Professor e do Aluno não pressupõe o abandono do livro didático. Ao contrário, propõe uma ampliação das possibilidades de seu uso, tanto em sala de aula quanto em atividades extraclasse.” (SEE/SP,2010, p. 36). O que acontece então? Por que tantas reclamações com o novo currículo, que veio para ser a solução da educação estadual e que, partindo de um viés democrático, abre-se a milhares de possibilidades? Ora, o que acontece é que, como já foi descrito pelos professores entrevistados, o currículo escrito em instâncias superiores fica deslocado nas salas de aula, ou pior, o currículo acaba sendo concretizado no material didático *Caderno do Aluno*, por falta de tempo no caso do ensino médio, ou por cobranças coercitivas da equipe gestora, preocupada com os resultados das avaliações externas.

Segundo Jaime e Carla Pinsky (2010, p. 29):

Com o número baixo de aulas de História oferecidas, quaisquer assuntos e discussões que, embora importantes, “atrasariam a matéria”, são deixados de lado. O resultado de tudo isso é a transformação do conhecimento histórico numa maçaroca de informações desconectadas ou articuladas à força, mas sempre desinteressadas e frequentemente inúteis.

A baixa carga horária realmente é um empecilho para o bom aproveitamento das aulas da disciplina de História, se somarmos a esse empecilho os adendos já anteriormente citados e os déficits em materiais didáticos, como o mau uso que anda fazendo da disciplina por conta das competências leitora e escritora, nos restam pouquíssimos meios de luta em sala de aula, porém, devem-se ater às práticas esperançosas de profissionais que ainda conseguem abrir

brechas no sistema e praticar bons hábitos de ensino/aprendizagem, não descaracterizando a disciplina nem se escondendo em currículos prescritivos.

Assim, podemos concluir que, em relação aos professores, há o conhecimento do currículo do Estado de São Paulo na disciplina de História; há o conhecimento de que adaptações devem ser necessárias para que haja uma boa aprendizagem, mas, na prática, o currículo é concretizado no material *Caderno do Aluno*, no caso da escola pesquisada. Até mesmo o livro didático que, há tanto tempo vem sendo ferramenta pedagógica essencial, quando não única no processo de ensino/aprendizagem, é esquecido, em função de terminar as atividades propostas no material entregue pela secretaria da educação.

Ouvindo os estudantes

Para somar a essa discussão quanto ao currículo e as ferramentas didático-pedagógicas utilizadas pelos professores na concretização do currículo da disciplina de História, foram entrevistados estudantes que fazem parte de um grupo de alunos do 3º ano do Ensino Médio do período noturno. A entrevista seguiu a metodologia de entrevista semidirigida, possibilitando ao entrevistado uma maior liberdade em suas respostas e maior participação ativa durante esse momento.

O objetivo da entrevista foi o de buscar a visão de quem aprende, ou seja, compreender o caminho que a disciplina de História está traçando na escola e sua relação com os materiais didáticos utilizados nela.

A seguir, temos um quadro informativo com as principais características dos sujeitos da pesquisa, contemplando a idade do estudante, o gênero, se o estudante é repetente ou não, se o estudante trabalha ou não e, por fim, onde é sua residência, considerando como resposta, a zona rural e a zona urbana e, relacionando essa zona urbana com os pequenos bairros que ficam ao redor da escola, sendo eles o Bairro 1- o da escola e o Bairro 2- bairro, o que fica a 8 km de distância da escola. Na sala entrevistada, estão matriculados 19 alunos, porém, um não frequenta mais e uma aluna recusou-se a participar da entrevista alegando sentir-se envergonhada.

Quadro 6: Estudantes do 3º ano do Ensino Médio em 2015

ESTUDANTE	IDADE	GÊNERO	REPETENTE	TRABALHA	RESIDÊNCIA
1	16	F	NÃO	SIM	BAIRRO 2
2	16	M	NÃO	SIM	RURAL

3	16	F	NÃO	NÃO	RURAL
4	18	M	SIM	SIM	RURAL
5	17	M	NÃO	SIM	RURAL
6	17	M	NÃO	NÃO	BAIRRO 1
7	17	F	NÃO	SIM	BAIRRO 1
8	17	M	NÃO	SIM	RURAL
9	17	F	NÃO	NÃO	BAIRRO 1
10	16	M	NÃO	SIM	RURAL
11	18	F	SIM	NÃO	BAIRRO 2
12	17	F	NÃO	SIM	BAIRRO 2
13	17	F	NÃO	SIM	BAIRRO 2
14	17	F	NÃO	SIM	BAIRRO 1
15	20	M	SIM	SIM	BAIRRO 1
16	17	F	NÃO	SIM	BAIRRO 2
17	17	F	NÃO	NÃO	BAIRRO 1

Fonte: Entrevista com os estudantes, realizada entre junho e agosto de 2015.

Durante a entrevista foi utilizado uma nomenclatura para os estudantes seguindo números, que foram relacionados aos mesmos de maneira aleatória, isso levando em conta o anonimato dos estudantes e respeitando a sua privacidade. As entrevistas aconteceram em três dias diferentes, pois, apesar da turma entrevistada não ser grande, tivemos problemas quanto à assiduidade dos estudantes.

A primeira questão direcionada aos estudantes foi: “É utilizado o material *Caderno do Aluno* em suas aulas de História? Com que frequência?” Todos os alunos afirmaram que sim, que é utilizado o material e com bastante frequência. Alguns ainda completaram afirmando que é o mais utilizado nas aulas de História. Para esclarecer ao estudante de que material estávamos falando teve-se que por várias vezes denominar o material *Caderno do Aluno* de “apostilinha” ou “caderninho” ou ainda “livrinho”. Para essa pergunta, teve-se respostas desencontradas quanto à frequência do uso do material e, destaca-se a fala de duas entrevistadas:

(Estudante 1): Nós utiliza mais ela que o livro didático(...) Desde quando começou as aulas, assim, a gente ainda não pegou o livro didático.¹³

¹³ Entrevista gravada em 16/06/2015.

(Estudante 12): Ah, pouco! Porque geralmente eu também não venho muito nas aulas de História.

(Entrevistadora): Mas nas aulas que você veio, como é que funcionou?

(Estudante 12)- Ah, ele usou pouco.¹⁴

Outro entrevistado afirma que sempre é usado nas aulas: (Estudante 2): “Quando eu vim, sempre usou.”¹⁵ Acredita-se que as respostas contrariadas, se referem ao fato da baixa frequência nas aulas de História, pois, quando se falava dessa disciplina, muitos alunos buscavam, e citavam exemplos dos anos anteriores, nomeando até mesmo o professor que já não trabalha mais na escola onde estudam.

A segunda questão era: “Você consegue realizar as atividades do material *Caderno do Aluno* de maneira autônoma?” E para essa resposta, pode-se observar que, entre os estudantes que frequentam mais as aulas de História, a resposta era direcionada no mesmo sentido, ou seja, o professor explica o texto lido, dá um tempo para os alunos responderem e, caso não consigam fazê-lo, passa a resposta na lousa.

(Estudante 14): Ele explica é, explica bastante a apostila, o texto; aí ele manda nós responder. Aí alguma coisa que a gente não dá conta, a gente chama ele e ele responde.¹⁶

(Estudante 2): Professora, muitas não dá não, muitas eu não faço sozinho, daí muitas, bastante, dá pra fazer. (...) Ele explica, aí nós “tenta” fazer, aí depois ele corrige, quem não fez ele ensina, passa na lousa.

A pergunta seguinte, foi sobre o uso do livro didático e a sua frequência de uso em sala de aula e, nessa questão, as respostas também não foram unânimes, pois, alguns alunos diziam que muito se utiliza do livro didático, já outros dizem que pouco se utiliza. Há ainda alunos que explicam e afirmam que, nesse ano se usou pouco o livro, mas que no ano passado se usava mais, como diz o Estudante 2:

(Estudante 2): O livrão didático é bem difícil, esse ano né, porque nos outros anos que era o (...), era só o livrão.

(Estudante 14): Poucas vezes.

Um outro entrevistado, (Estudante 5), que se diz frequente nas aulas, difere do restante da turma quanto ao uso do livro didático nas aulas de História, pois ele diz que usa bastante o livro didático e que tem bastante discussão. O aluno ainda diz que usa o livro didático para: (Estudante 5): “Leitura, resumo, tudinho. Interpreta tudo.” Um ponto importante de ser pensado nessa questão é que, o professor de história do ensino médio no ano de 2015, o

¹⁴ Entrevista gravada em 04/08/2015.

¹⁵ Entrevista gravada em 16/06/2015

¹⁶ Entrevista gravada em 04/08/2015.

Professor 2, disse em sua entrevista que não utiliza o livro didático em suas aulas e, mesmo assim, alguns alunos relataram o uso desse material durante esse ano letivo. Uma das possibilidades para o estudante ter chegado a essa resposta pode-se dar ao fato de que, a turma ainda é muito ligada ao seu ex-professor de História, no caso, o Professor 3 da entrevista. Então, em vários momentos, eles acabavam se confundindo com as aulas e, por muitas vezes, puxavam assuntos e conteúdos aprendidos de outros anos com esse professor.

A próxima questão, ainda em relação ao trabalho com o livro didático, foi: “Quais as atividades realizadas com o livro didático? De que forma elas acontecem?”, Nela, pode-se notar que os estudantes relacionam a aula de História com o uso do livro nas seguintes atividades: leitura compartilhada, resumo, trabalhos para entrega e avaliação e também questionários para serem respondidos com o auxílio do livro. O (Estudante 10) relata que eles fazem: “Leitura, tipo assim, cada um lê um pedaço (...) e depois faz o resuminho.” Nesse caso também, deve-se pensar nas falas do professor da turma, que afirma não utilizar o livro e nem fazer debates para evitar a indisciplina.

Na quinta questão tinha-se: “Já foi discutida, durante as aulas de História, questões em relação ao campo ou à comunidade local?”, e pode-se observar que os estudantes, em sua maioria, relatam que há discussão nas aulas de História, mas se confundem bastante quanto ao assunto campo pois, não identificam esse tema como pertinente nas aulas de História. A seguir, temos o relato de dois estudantes.

(Estudante 2): Tem discussão, demais (...) Mais é coisa fora do país, entendeu?

(Entrevistador): Vocês já pararam pra discutir temas que tenham ligação com o local, por exemplo, alguma coisa que aconteça na região ou no interior do Estado de São Paulo?

(Estudante 5): Já!

(Entrevistador): Você lembra alguma?

(Estudante 5): Uma fazenda que tem perto aqui que habitava escravo.

A história da fazenda em uma cidade próxima foi comentada também por outro estudante, mas esse descreveu-a como um local mal assombrado e que é ocupado pelas almas dos escravos e funcionários que foram mortos pelos antigos donos da fazenda.

(Estudante 10): Nós discute coisa alí, agora eu lembrei, tipo da fazenda alí que teve os escravos, já discuti. Tem uma fazenda alí.¹⁷

(Entrevistador): Que fazenda?

(Estudante 10): Eu não sei o nome, esqueci o nome daquela fazenda, mas meu colega mora lá; tem tipo tudo lá dentro, tem porta dessa grossura assim (fez gestos para sinalizar que a porta é muita espessa), tem onde que amarrava os escravos assim.(...) Daí tem um cruzeiro lá, onde fez os escravos ir pra enterrar eles lá.

¹⁷ Entrevista gravada em 04/08/2015.

O assunto da fazenda mal assombrada realmente percorre a história local e, conversando com funcionários da escola, inclusive com o marido de uma das inspetoras que já trabalhou nessa fazenda, pode-se perceber que a lenda é forte entre os que frequentam a região dessas terras. Os causos são descritos como almas de escravos que, durante o período da escravidão no Brasil, foram maltratados e mortos pelo antigo dono da fazenda, que os acorrentava na senzala. Nesse local, teria uma marca vermelha no chão que não é encoberta por nenhum produto químico, nem mesmo tinta e cimento. Haveria também um cruzeiro, hoje sob as plantações de cana-de-açúcar de uma usina que arrendou essas terras. Eles ainda relatam que se pode ouvir muitos gritos no período da noite e que, frequentemente, essas almas assustam as pessoas que trabalham na usina ou que vão pescar em um rio ali próximo.

A sexta pergunta tratava dos conhecimentos da turma a respeito das áreas rurais do Brasil e de seu povo. Nesse item, nota-se a falta de conhecimento dos estudantes quanto à história nacional e regional, pois, a maioria das respostas, embasavam-se na produção de cana-de-açúcar na atualidade. Pouquíssimos estudantes esticaram suas respostas a fatos históricos ou a outros tempos históricos, como fez, por exemplo o Estudante 10, ao relatar que conhecia: “Pau-brasil, cana, Minas gerais, ouro, petróleo, é coisa de História né? Como fala, o café, a história do café.”

O que pode-se observar é que a temática sobre áreas rurais não é enquadrada na disciplina de História e, por isso, os alunos demonstraram tanta dificuldade em expor seus conhecimentos sobre essa área com a qual tanto convivem, pois estão imbricadas no seu dia a dia. Nesse momento, ficou nítida a falta de enquadramento histórico dos estudantes, pois, não reconhecem a área rural do país como algo digno de se discutir nas aulas de História. Quando é lembrada, é sempre acompanhada de algum ciclo econômico e que, de maneira colonial ou não, acaba ligando o país ao mercado exterior.

A questão seguinte foi: “Quais os conteúdos e discussões que te interessam na disciplina de História?” e, nesse caso, pode-se afirmar que o tema que mais impressiona os estudantes e, que por isso é mais lembrado, são as guerras mundiais e o nazismo. Não foi citado, pelos estudantes, nenhum fato sobre a História do Brasil. O Estudante 10 diz: “É de guerra, como aconteceu.”

As guerras foram citadas por sete vezes, o nazismo três vezes, a história antiga e grega quatro vezes, o neoliberalismo uma vez, política uma vez e Getúlio Vargas três vezes, considerando que cada estudante poderia falar mais de um tema que lhe interessasse. Tiveram ainda três alunos que não souberam dizer nada que agradassem em História e, afirmavam que não gostavam da disciplina.

O próximo questionamento foi o seguinte: “Gostaria que fossem mais trabalhadas questões próximas à realidade vocês? De que forma?” Dos dezessete estudantes entrevistados, dezesseis responderam que sim, que gostariam que fossem discutidos em sala de aula mais assuntos próximos a realidade que os cerca; somente um aluno que disse não, que não acha interessante. A seguir, tem-se a fala de dois estudantes. Com opiniões distintas.

(Estudante 2): Seria melhor né, porque aí também seria mais fácil pra nós. Pra nós saber o conteúdo, entender porque acontece tal.

(Estudante 10): Acho que não.

Entrevistador: Por que não?

(Estudante 10): Ah, porque eu gosto de saber, assim, coisa, sabe de outras coisas que está acontecendo fora daqui. Eu gosto das histórias mais antiga, dessas novas eu não gosto, eu gosto das...

O aluno que diz não gostar de discutir assuntos que o cercam cotidianamente, também sentiu dificuldades em responder questões como, quais assuntos mais lhe interessam na aula de História. Nesse trabalho, o fato de se ter uma resposta como essa, é mais um indicativo de que os estudantes dessa escolha desconhecem seu poder de construção da história, ou também, desconhecem as variáveis que existem no processo de escrita da história e na escolha dos sujeitos que devem ou merecem aparecer nos livros didáticos. Por isso, essas discussões devem existir em sala de aula, para não deixar que os estudantes acreditem que o seu cotidiano e sua realidade são submissas a outros que já aconteceram na história nacional ou que já aconteceram em algum outro lugar do mundo.

A nona questão, dissertava sobre como o estudante se vê, como um bom aluno ou não e o porquê, tendo como respostas recebidas o sim, o não e o médio. Os alunos que se diziam bons alunos, geralmente, se justificavam pelo fato de não responderem para os professores e não serem indisciplinados. A Estudante 1 fez uma análise sobre seu desenvolvimento como aluno:

(Estudante 1): Ah eu acho que não.

(Entrevistador): Por que não?

(Estudante 1): Eu já cheguei a ser, mas, até o segundo, agora eu acho que desandei um pouco.

A perspectiva de ser bom estudante, por ter conhecimentos, ou por ser bom leitor, bom pesquisador não foi citada por nenhum estudante. Dessa forma, para os estudantes, ser bom aluno está intrinsecamente relacionado a ter bom comportamento em sala de aula, somente.

O décimo questionamento foi: “O que lhe falta para ter uma educação de qualidade no Ensino Médio?” E nessa questão, dez alunos afirmaram que eles já têm uma educação de qualidade e que não precisa mudar nada, pois os professores explicam bem e a escola tem uma estrutura boa.

Outros alunos citaram que a educação é de qualidade, mas precisa de pequenas mudanças, como por exemplo, “os professores são bons, o que precisa mudar são os alunos”, “a escola deveria pegar mais no pé, cobrar mais do aluno”, “falta mais aula prática, por exemplo, em laboratórios”, “colocar as disciplinas mais difíceis de segunda-feira à sexta-feira”, “os professores deveriam tentar ensinar mais, sem sair tanto do assunto”, “as vezes não dá pra entender o que os professores falam”.

Estudante 2- É boa sim, mas dá pra melhorar, tipo, tem muitos professores que não respeita aluno, tem muito aluno que não respeita professores, entendeu? Eu acho que eles não entendem muito o que nós “pensa”, tem alguns, por exemplo, os novos que “chega” aí, não entende nossa cabeça e é onde discute e tal.

A última questão, foi um espaço aberto para o estudante, possibilitando que ele expressasse algum pensamento ou desejo, ou até mesmo crítica, sobre os materiais didáticos disponíveis na escola. A questão foi: “Você tem algum comentário que gostaria de fazer sobre a escolha e uso dos livros didáticos de história nesta escola?”

(Estudante 2): O que eu mais gostaria é que fosse trabalhada mais coisa do dia a dia.

Esse desejo demonstrado em estudar a História local, é o que poderia mover os professores a buscar novas alternativas para as aulas de História, até porque, o próprio *Caderno do Aluno*, em sua introdução, demonstra que as adaptações devem existir considerando a realidade dos estudantes.

Durante a entrevista, algo que nos chamou muito a atenção, foi ao fato das aulas de História acontecerem na sexta-feira e, por esse motivo, muitos dos alunos nem ao menos sabiam falar o nome do professor. O quadro abaixo exemplifica melhor o que se quer dizer.

Quadro 7: Frequência dos alunos do 3º ano do Ensino Média nas aulas de História

FALTA MUITO	5
FALTA POUCO	7
NÃO FALTA	3
VEIO 1 VEZ	2

Fonte: Entrevista com os estudantes, realizada entre junho e agosto de 2015.

Quadro 8: Reconhecimento do professor de História

LEMBRA-SE DO PROFESSOR, MAS NÃO SABE O NOME.	6
NÃO SE LEMBRA DO PROFESSOR.	4
LEMBRA-SE E SABE O NOME.	7

Fonte: Entrevista com os estudantes, realizada entre junho e agosto de 2015.

Dessa maneira, pode-se observar, que outro agravante para a aprendizagem da disciplina é a sua disposição na grade curricular às sextas-feiras, dia que culturalmente é perdido na escola, pois os alunos faltam, alegando o cansaço da semana ou outros ainda faltam para ir a passeios na cidade mais próxima. A escola está buscando alternativas para romper com esse hábito e, já foi testada inclusive a questão do horário especial nesse dia, onde os alunos entram às 19h00min e saem às 21h30min, porém, ainda sem grandes sucessos.

Dessa forma, pode-se concluir que o interesse dos estudantes na disciplina de História encontra-se muito preocupante, já que muitos nem ao menos sabem o nome de seu professor. Outro fator preocupante, é a forma com que o conteúdo e a metodologia estão sendo direcionados pelo professor, ou seja, não colaborando para o despertar crítico do estudante e o seu entendimento como sujeito histórico e capaz de participar ativamente do meio que o cerca.

Análise do material *Caderno do Aluno e Caderno do Professor*

Assim como uma breve análise foi feita no livro didático, que é encontrado na escola, com a finalidade de reconhecer a ferramenta didática utilizada na disciplina de História, uma breve análise foi feita no material *Caderno do Aluno e Caderno do Professor*, para se completar o raciocínio quanto aos materiais didáticos dispostos para a disciplina.

Os materiais *Caderno do Aluno e Caderno do Professor* partem de uma proposta para a rede de educação do Estado que se iniciou com um material chamado de *Jornal do Aluno e Revista do Professor*. Além desse material, professores e equipe gestora receberam orientações por meio de vídeos, disponibilizados na plataforma do site do *Programa São Paulo faz escola*. No mesmo ano, 2008, apenas o professor tinha o material em formato didático impresso, que deveria ser trabalhado com os alunos em períodos bimestrais e seguindo as orientações temporais e temáticas.

Esse material, *Caderno do Aluno*, para a disciplina de História, foi desenvolvido por uma equipe técnica formada por cinco historiadores, e foi pensado de forma a seguir as indicações pedagógicas do Currículo do Estado de São Paulo. Assim, é um material didático elaborado de acordo com as diretrizes nacionais e estaduais. Para tanto, o material é dividido em Situações de Aprendizagens, que são sequências didáticas estabelecidas de acordo com o

currículo e que trazem atividades para que se alcancem competências e habilidades pré-determinadas no material *Caderno do Professor*.

A partir de 2009, foi entregue para os alunos exemplares bimestrais do *Caderno do Aluno*, no qual, os alunos fazem atividades com mediação do professor. O *Caderno do Professor*, também foi elaborado de forma bimestral e nele, constam os conteúdos e competências necessárias à aprendizagem, como também propostas de atividades de recuperação. Além do material para o professor e para o aluno, disponibilizam na escola outro material, chamado *Caderno do Gestor*, de interesse de diretores, coordenadores, coordenadores de oficinas pedagógicas e supervisores.

No ano de 2014, houve uma nova apresentação para o *Caderno do Aluno*. Aquele que antes era entregue em quatro volumes, um para cada bimestre, agora se junta em apenas dois volumes, um para cada semestre. Na prática, notam-se poucas transformações no material, mas pensa-se no benefício de logística de entrega deles nas unidades escolares.

Na nova reestruturação, aparecem de novidades a incorporação das atividades presentes no *Caderno do Aluno*, no *Caderno do Professor*, novas orientações para trabalhar o tema, e também o gabarito anexo no final do material, o que antes os professores conseguiam no site da secretaria. Na apresentação à nova edição, pode-se ler:

Na nova edição 2014-2017, os cadernos do Professor e do Aluno foram reestruturados para atender às sugestões e demandas dos professores da rede estadual de ensino paulista, de modo a ampliar as conexões entre as orientações oferecidas aos docentes e o conjunto de atividades propostas aos estudantes. (SEE/SP, 2014-2017.1ª série E.M., v2)

Buscando compreender qual é a participação da população rural na escrita da História na educação básica, objetivou-se fazer uma análise no material ofertado pelo Estado, o *Caderno do Aluno* e o *Caderno do Professor*, para selecionar quais as situações de aprendizagens que podem ser encaixadas dentro de uma temática aproximada dos estudantes da escola polo de pesquisa. Dessa maneira, tem-se como questões norteadoras para a análise: O conhecimento histórico é significativo nesse material, tendo como ponto de referência uma população com características rurais? Como a história da zona rural é tratada nesse material? O homem do campo aparece como um sujeito histórico?

De maneira geral, o material *Caderno do Aluno*, versão 2014-2017, é dividido em dois volumes anuais para cada ano/série do Ensino Fundamental e Médio em todas as disciplinas. Os volumes analisados serão os de História do Ensino Médio, sendo então: 1º E.M. volumes 1 e 2; 2º E.M. volumes 1 e 2; 3º E.M. volumes 1 e 2. O *Caderno do Professor* segue a mesma divisão.

Quanto ao Caderno do Professor, o volume 1 do 1º ano do Ensino Médio é composto de: uma apresentação do secretário da educação Herman Voorwald; sumário; Orientação sobre os conteúdos do volume; 10 situações de aprendizagens; Bibliografia; Quadro de conteúdos do Ensino Médio; Gabarito. Cada situação de aprendizagem é composta por: Sondagem e Sensibilização; Etapas para o desenvolvimento das atividades; Avaliação da Situação de aprendizagem. Esse material segue a divisão cronológica do Currículo do Estado, inclusive, no fim de cada Caderno do Professor, tem um quadro de conteúdos do Ensino Médio contendo os conteúdos, itens e subitens iguais ao do Currículo.

A seguir, tem-se um quadro informativo com os títulos das situações de aprendizagem no volume 1 do 1º ano do Ensino Médio no *Caderno do Aluno*.

Quadro 9: Caderno do Aluno 1ºano do Ensino Médio- Volume 1

S.A.	C.E.	Título	Páginas
1		Problematizando a Pré-História	5-12
2		As fontes do conhecimento sobre a Pré-História	13-19
3		A Pré-História Sul-americana, brasileira e regional	20-25
4		O Oriente Próximo e o surgimento das primeiras cidades	26-29
5		Egito e Mesopotâmia	31-36
6		Hebreus, Fenícios e Persas	37-42
7		Os primeiros tempos da democracia grega e o regime democrático ateniense na época clássica	43-53
8		Os limites da democracia grega: mulheres, escravos e estrangeiros- os excluídos do regime democrático	54-61
9		Democracia grega e escravidão no mundo antigo e no mundo contemporâneo	62-65
10		O Império de Alexandre e a fusão cultural entre Oriente e Ocidente	66-70

S.A.= Situação de Aprendizagem

C.E.= Citada na entrevista

No volume 1 do Caderno do Professor, 1º ano do ensino médio, as discussões se encerram em pré-história e história antiga, contemplando os períodos e temas pré-históricos, fontes históricas, pré-história sul-americana, Oriente próximo, Egito e Mesopotâmia, e democracia grega. No início do material, em “Orientações sobre os conteúdos do volume” (SEE/SP, 2014-2017, p.05), nota-se a preocupação do material Caderno do Professor em romper com alguns estereótipos negativos em relação à pré-história:

Anteriormente entendida como estudo das sociedades inferiores, por não terem desenvolvido sistema de escrita, essa concepção de Pré-História foi muito criticada com o avanço das pesquisas na área, principalmente pelo fato de levar à preconceituosa hierarquização de grupos sociais-pré-históricos e históricos-, a partir do desenvolvimento da escrita. (SEE/SP, 2014-2017, p.05).

Há essa preocupação também quanto ao esquecimento que alguns materiais didáticos têm em relação aos primeiros núcleos urbanos do Oriente Médio, considerando que, se os grupos como os mesopotâmicos não forem estudados, dá-se uma situação em que aparenta aos estudantes que os homens pré-históricos passaram a viver em sociedade de forma rápida, em uma espécie de mudança repentina. (SEE/SP, 2014-2017).

Em relação ao tema campo, o *Caderno do Professor* e, conseqüentemente, o do aluno também, volume 1 do 1º ano do Ensino Médio, não faz nenhuma citação direta a tal assunto, muito menos ao campo brasileiro, já que nesse material somente aparece História do Brasil na Situação de Aprendizagem 2 (p.15) com a imagem de uma pintura rupestre do sítio arqueológico Toca do Boqueirão da Pedra Funda, localizada no Parque Nacional da Serra da Capivara; e na Situação de Aprendizagem 3, intitulada “A pré-história sul-americana, brasileira e regional”, com apresentações de possíveis rotas de migrações para o continente americano, comparações entre as comunidades indígenas da pré-história e contemporânea.

O quadro informativo abaixo apresenta os títulos das situações de aprendizagens do Volume 2 do 1º ano do Ensino Médio.

Quadro 10: Caderno do Aluno 1º ano- Ensino Médio- Volume 2

S.A.	C.E.	Título	Páginas
1		A civilização romana e as migrações bárbaras	5-12
2		Império Bizantino e mundo árabe	13-24
3		Os francos e o Império de Carlos Magno	25-29
4	X	Sociedade feudal: características sociais, econômicas, políticas e culturais	30-37
5		Renascimento comercial e urbano e formação das monarquias nacionais	38-44
6		Expansão europeia nos séculos XV e XVI: características econômicas, políticas, culturais e religiosas	45-52
7		Sociedades africanas da região subsaariana	53-63

8	A vida na América antes da conquista europeia: as sociedades mais, inca e asteca.	64-69
---	---	-------

S.A.= Situação de aprendizagem

C.E.= Citado na Entrevista

Como pode-se observar no quadro, os temas e conteúdos que tem relação com a História do Brasil ainda não aparecem nesse volume, então, a questão do campo brasileiro também não é discutida no referido semestre letivo. “A Situação de Aprendizagem 4”, foi citada na entrevista como uma temática que envolvesse o campo na disciplina de História, mas, nesse caso, o que se pode perceber é que o campo é lembrado pelo professor como um espaço a ser superado, algo que há muito tempo não se vê mais, como por exemplo, o que foram os feudos medievais.

O Professor 3, entrevistado durante a pesquisa, disse que relaciona o conteúdo do campo com feudos de maneira a mostrar com clareza a questão dos latifúndios. Tem-se que fazer ressalvas nesse momento, pois, as diferenças históricas entre os feudos medievais e os latifúndios encontrados no país, tanto os do século XVI quanto os atuais, têm preocupações bem distantes daquelas traçadas na Idade Média.

A seguir, tem-se um quadro informativo com os títulos das Situações de Aprendizagem do *Caderno do Aluno*, volume 1 da 2º ano do Ensino Médio.

Quadro 11: CADERNO DO ALUNO 2º ANO- E.M.- VOLUME 1

S.A.	C.E.	Título	Páginas
1		Que mundo é esse?	5-11
2		As indulgências e os protestantes	12-17
3		A Utopia, O Príncipe e a Cocanha	18-25
4		Interações Culturais	26-33
5		Sistemas Coloniais europeus- a América Colonial	34-44
6		Revolução Inglesa- Hobbes e Locke	45-50
7		Iluminismo	51-60
8		Independência dos Estados Unidos da América	61-69

S.A.= Situação de Aprendizagem

C.E.= Citada na entrevista

Uma problemática que merece ser discutida em relação a esse material, é a forma com que documentos históricos são trabalhados pelos alunos. Em outros momentos, documentos e

filmes são bem discutidos e entendidos dentro de uma análise histórica. Porém, há casos em que os documentos são utilizados para treinarem leitura e interpretação de texto, caso que já foi descrito na análise do currículo, isso por conta do privilégio dado às competências leitoras e escritoras em detrimento aos fatos históricos. Na página 35 do volume 1, na situação de aprendizagem 5, há uma atividade de “Leitura e análise de texto” com trechos da Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel. Trata-se de um ótimo documento e digno de uma análise profunda com os estudantes por propiciar momentos sobre a sociedade e seus aspectos culturais em locais diferentes do mundo, a América e a Península Ibérica.

A *Situação de Aprendizagem 7* “Abolição e Imigração”, retoma os conteúdos e temas relacionados ao Primeiro Império, Período Regencial e Segundo Reinado. Então, entende-se que, nesse espaço, caberia uma discussão sobre a uniformização na maneira de se conseguir terras no Brasil, ou seja, somente a partir da compra, descrita na Lei de Terras de 1850, lei Nº 601, de 18 de setembro. Essa discussão poderia abrir espaços para se pensar, em sala de aula, como os primeiros grandes latifúndios foram conseguidos.

Já o material, *Caderno do Aluno*, volume 2, do 2º ano do Ensino Médio é marcado por revoluções e grandes modificações sociais e estruturais no século XIX. A seguir, tem-se um quadro informativo com as situações de aprendizagens desse material.

Quadro 12: Caderno do Aluno 2º ano- Ensino Médio- Volume 2

S.A.	C.E.	Título	Páginas
1		Revolução Francesa e Império Napoleônico	5-12
2		Centralização e fragmentação: processos de independência e formação territorial na América Latina	13-22
3		Linha de produção Industrial	23-29
4		Socialismo, Comunismo e Anarquismo	30-37
5		A expansão para o Oeste e a Doutrina do Destino Manifesto	38-46
6		A Guerra Civil (Guerra de Secessão)	47-51
7		Abolição e Imigração	52-63
8		Imaginário Republicano	64-70

S.A=Situação de Aprendizagem

C.E.= Citada na entrevista

Nesse volume, tem-se ao menos 18 atividades que necessitam de pesquisa pelos estudantes para serem resolvidas com êxito. Se somarmos as dificuldades existentes na escola pública atual, como por exemplo, a falta de equipamento para pesquisa e o fato dos estudantes da escola pesquisada frequentarem o período noturno, dá para se imaginar que essas atividades acabam ficando de lado.

O problema de excesso de atividades com discussão em grupo e de excesso de pesquisas com uso da Internet pode ser relacionado com os escritos de Pinsky, no qual, os autores afirmam que o uso dos meios tecnológicos de pesquisa acabou deixando de lado os livros, agora encarados como tediosos e enfadonhos. Já, quanto às discussões incansáveis, os autores alertam:

O pensamento crítico não se sustenta sem leitura, vício silencioso, lento e profundo. Só depois de ter a mente e o espírito alimentados pela leitura é que ilustrações computadorizadas ou filmadas podem fazer algum sentido. Da mesma forma, só se debatem ideias se antes as temos. Do contrário, nossas classes se transformaram em espaços de debates óbvios e inconsequentes iguais àqueles de que a televisão está cheia. (PINSKY;PINSKY, 2010,p.35-36).

Os debates óbvios e inconsequentes acontecem nas aulas de História se não forem utilizados materiais didáticos que despertem e agucem a curiosidade do estudante, junto com um momento aberto aos debates embasados em leituras, ou melhor, em boas leituras. Na simples oferta de fontes históricas, para e ler e discutir o que cada um entendeu da leitura, não se alicerça um conhecimento histórico crítico e autônomo.

No volume 1 do *Caderno do Aluno* do 3º ano do Ensino Médio, tem-se oito situações de aprendizagens que tratam do século XIX e XX. Nelas, uma é dedicada à História do Brasil, a situação 8; na situação 5 há uma relação da Crise de 1929 com a economia brasileira e uma comparação com a crise econômica de 2008. A seguir, tem-se o quadro informativo sobre elas.

Quadro 13: Caderno do Aluno 3º ano- Ensino Médio- Volume 1

S.A.	C.E.	Título	Páginas
1		Imperialismo, Gobineau e o Racismo	5-15
2		As bombas inteligentes	16-24
3		A Revolução Russa e o trabalho	25-33
4		Nazismo e Racismo	34-41
5		Crise de 1929 e seus efeitos mundiais	42-46
6		A Guerra Civil Espanhola	47-54

7		Segunda Guerra Mundial	55-61
8	X	Período Vargas	62-70

S.A= Situação de Aprendizagem

C.E.= Citada na entrevista

Nesse caderno, não há uma situação que fale diretamente sobre a questão do campo no Brasil ou em qualquer lugar do mundo. A “Situação de Aprendizagem 8” foi citada durante a entrevista como uma tentativa do Professor 2 de localizar um período histórico em que a história do campo fosse tratada no currículo de História, porém, o professor não aprofundou mais detalhes sobre o conteúdo tratado e as discussões que são suscitadas nesse momento.

Lembrando um pouco dessa entrevista e da forma com que o professor diz ser suas aulas, totalmente voltadas para o material *Caderno do Aluno*, considera-se a seguinte passagem, contida no *Caderno do Professor* para a Situação de Aprendizagem 8: “A realização desta Situação de Aprendizagem é mais produtiva quando os estudos sobre o Período Vargas estiverem chegando ao fim, após 4 ou 5 aulas expositivas sobre o assunto (...).” (SEE/SP, 2014-2017, p.55). Ou seja, a atividade, quando for realizada pelo professor, não irá atingir nem o mínimo a ser considerado, visto que as aulas expositivas, quando acontecem, são com cópias de textos na lousa.

Mas, nesse momento, a crítica não deve ser feita somente ao trabalho do professor que, como medida de evitar indisciplina, não se encoraja a planejar e realizar aulas com outros meios didáticos e/ ou metodológicos. Há um vício maior entre os professores em se prenderem, ou cumprirem esse material, *Caderno do Aluno*, religiosamente. Assim, o currículo não aconteceria como o estipulado no papel, pois na prática, tem-se a existência de apenas um material de ensino.

No *Caderno do Aluno*, volume 2 do 3º ano do Ensino Médio, são trabalhadas oito situações de aprendizagens, percorrendo o século XX, sendo elas seis que trazem conteúdos direcionados à História do Brasil. O quadro informativo a seguir destaca quais são as temáticas trabalhadas.

Quadro 14: *Caderno do Aluno* 3º ano- Ensino Médio- Volume 2

S.A.	C.E.	Título	Páginas
1		Terror atômico: o homem tem futuro?	5-10
2		Revolução Cubana e a produção cultural	11-18

3		Movimento Operário no Brasil nas décadas de 1950 e 1960	19-25
4		Tortura e direitos humanos na América Latina	26-31
5		A MPB e o DOPS	32-41
6		Redemocratização: “Diretas Já!”	42-47
7	X	A questão agrária na Nova República	48-55
8	X	O Neoliberalismo no Brasil	56-60

Como se pode notar, há uma Situação de Aprendizagem exclusiva para a questão da terra no Brasil, intitulada “A questão agrária na Nova República”, coisa que não foi vista em nenhum outro volume do Ensino Médio. Ela foi citada por todos os professores entrevistados, onde foi descrito que a questão do campo é tratada na disciplina de História principalmente quando se fala da questão agrária e dos movimentos sociais como do Movimento Sem Terra. De acordo como *Caderno do Professor*:

O tema elencado para estas aulas é muito vasto, envolve as manifestações civis pós-ditadura e deve contemplar os movimentos sociais em torno da questão agrária, dos direitos trabalhistas, das relações de gênero e de etnias, além da própria Igreja, todos buscando maior participação na sociedade e respeito aos direitos humanos. (SEE/SP, 2014-2017, p.47).

As orientações para o professor iniciam-se com uma proposta de sensibilização dos estudantes e um questionamento quanto ao conhecimento que eles possuem sobre movimentos sociais como o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), CPT (Comissão pastoral da Terra) e MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens). Nas atividades do *Caderno do Aluno*, tem-se uma introdução explicando que os movimentos sociais, como o MST, por exemplo, se iniciaram com as manifestações sociais em busca de liberdade no pós-ditadura militar.

A primeira atividade proposta, no *Caderno do Aluno* página 48, é uma pesquisa sobre os acontecimentos ligados ao MST, envolvendo os seguintes termos: violência, coragem, reforma agrária, organização, justiça, igualdade social, liderança, radicalismo e manipulação; todos esses termos devem ser pesquisados para preencherem uma tabela de uma linha reservada para cada termo. Na próxima página, encontra-se um quadro “Você sabia?” que traz informações sobre a fundação do MST e sua relação com a CPT, como também com a CUT (Central Única dos Trabalhadores) e o surgimento de um grupo contraditório ao MST, a UDR (União Democrática Ruralista), para defender os interesses dos grandes proprietários de terra.

A próxima atividade é “Lição de Casa”, uma atividade que propõe a pesquisa sobre o MST e a UDR, no contexto de entender quem esses grupos representam, os motivos de suas manifestações e quais ideais políticos sustentam no cenário da redemocratização brasileira. Na página 51 do material Caderno do Aluno, tem-se outra pesquisa a ser feita pelos estudantes, no qual, eles devem pesquisar letras das músicas “Que país é este?” e “Brasil”, analisando-as de acordo com a repercussão que tiveram no país. Por fim, as últimas atividades pertencem ao “Você aprendeu?”, que são questões propostas para a avaliação da aprendizagem dos alunos. Nelas, há atividades de vestibulares e questões montadas pela própria equipe pedagógica que escreveu o material. Em uma delas, há uma atividade em que o estudante deve relacionar o MST aos *sans-culottes* da Revolução Francesa. Outros dois exercícios de múltipla escolha que tratam da questão da posse e concentração de terra no Brasil.

De maneira geral, essa Situação de Aprendizagem, “A questão agrária na nova república” é uma excelente oportunidade de se discutir a questão da terra no Brasil, principalmente em uma escola com características sociais e econômicas tão próximas ao campo e aos trabalhadores mal remunerados e explorados. Porém, o que pode se tornar um complicador para que essa Situação de Aprendizagem seja realmente trabalhada pelos professores, é o excesso de atividades de pesquisa, pois, excetuando as atividades avaliativas, que são somente três, o restante é tudo pesquisa que deve ser feita pelos estudantes. Aí, vem os questionamentos, eles irão realizar essa pesquisa onde? Em casa? Na escola? Na sala de aula?

Muitos estudantes não têm acesso à internet, pelo menos não na forma que gostaríamos; na escola, a sala de informática tem poucos computadores funcionando e há um horário a ser frequentado geralmente o horário contrário ao que o aluno está matriculado, mas o problema é que grande parte deles trabalham. Na sala de aula, a pesquisa não ocorre por uma escolha do professor em seus métodos de ensino e metodologia de trabalho. Ou seja, essa Situação de Aprendizagem provavelmente não será realizada por muitos professores de História da rede pública estadual.

A “Situação de Aprendizagem 8”, foi citada por um professor como sendo uma boa oportunidade de se discutir a questão do campo e sua aproximação com o globalização, visto que muitos equipamentos utilizados no campo para plantio e colheita são importados. No *Caderno do Professor*, lê-se:

Esta Situação de Aprendizagem evidencia a instauração do Plano Real e da abertura do mercado brasileiro às práticas neoliberais da Nova Ordem Mundial.

O momento mais indicado para realizar esta atividade é após o término dos estudos relacionados ao fim da Guerra Fria e à ascensão da Nova Ordem Mundial. (SEE/SP, 2014-2017, p.52).

Não há indicação alguma de discussões com o tema campo no material *Caderno do Professor*, porém as discussões em sala de aula podem se aproximar disso se considerarmos uma das maneiras do Brasil em participar do mercado globalizado, que é a oferta de produtos agrícolas e commodities. Então, mesmo que não esteja descrito no material, essa Situação de Aprendizagem é uma boa oportunidade de se trabalhar o campo e sua relação com a globalização e o mundo.

Por fim, depois de exposta essa breve análise dos materiais *Caderno do Aluno* e *Caderno do Professor*, pode-se concluir que, a presença desses materiais nas aulas de História é frequente, quando não unânime. Por mais que se possa ler, em documentos oficiais, sobre as adaptações curriculares necessárias de acordo com as características dos estudantes, ela não acontece, devido às várias dificuldades que aparecem no cotidiano escolar, como por exemplo, a pouca quantidade de aulas para a disciplina de História, a falta de estrutura e direcionamento pedagógico e outras tantas.

O que se pode notar é que, a necessidade de se ter um currículo e o material didático que participe da realidade local é um elemento essencial para o bom entendimento do que é a História e como ela se relaciona com o homem que a constrói. Porém, deve-se atentar para o fato de que, somente ter um currículo e um material didático não é indicativo da certeza de que essa aprendizagem irá acontecer de fato. Há elementos que não são mensuráveis no processo de ensino aprendizagem, como o papel do docente e do estudante, e por isso, dissertar sobre teorias verdadeiras e inabaláveis seria uma grande falácia.

5- Sequência Didática- PRODUTO

Título: Que campo é esse?

Disciplina: História.

Turma: 3º Ensino Médio.

Duração: 6 aulas.

Conteúdos

- Uma análise da população do campo no Brasil por meio de dados estatísticos do IBGE, nos anos 60, 80 e 2000.
- A presença da agroindústria na atualidade.
- A questão da terra no Brasil e os movimentos sociais.
- Historicidade das áreas rurais.

Introdução

Trata-se de uma atividade que considera como elemento importante para o ensino e aprendizagem, a contextualização do que deve ser ensinado com a realidade social e cultural do público aprendiz. Dessa forma, essa sequência didática terá a preocupação de preencher as lacunas que o currículo oficial do Estado de São Paulo e o livro didático de História não consegue cumprir, como também o livro didático, ou seja, trataremos da questão da zona rural, na disciplina de História, não impossibilitando que outras disciplinas a utilize como um respaldo e fazendo uso de adaptações quando necessárias.

Essa sequência didática não tem a pretensão de ser uma âncora na qual devem se apoiar todos os professores, entendendo que essa seja a verdadeira fórmula do aprendizado. Longe disso, tem-se como pretensão, ofertar aos professores que, assim como eu, ainda sonham com o momento de encontrar nas escolas públicas uma educação de qualidade e significativa para a vida dos estudantes que a frequentam.

Para essa sequência didática, tem-se como objetivo geral levar o aluno a compreender-se como um sujeito histórico ativo e capaz de provocar mudanças na comunidade que o cerca, encontrando, na disciplina História, respaldo para seu pertencimento e relevância como tal. E como objetivos específicos: a) questionar conceitos e preconceitos estabelecidos em relação à área rural brasileira, rompendo principalmente com o silêncio em relação ao tema; b) compreender a área rural brasileira como um local de relevância política, social e cultural e que, por esse motivo, deve ser mencionada com maior autonomia nos materiais didáticos; c) produzir conhecimentos históricos e entendê-los como conhecimentos historicamente e socialmente construídos como resultado da ação do homem em seu tempo, suas aflições e suas assimilações ao espaço a que está inserido, inclusive na zona rural.

A zona rural brasileira é esquecida nos currículos oficiais e nos materiais didáticos utilizados nas escolas e, quando aparecem, é erroneamente limitada a um local dedicado a técnicas agropecuárias, sem grandes participações no agitado mundo tecnológico e interconectado das áreas urbanas e, por esse motivo, torna-se um ambiente passível de ser abandonado, no chamado êxodo rural.

Dessa forma, para uma comunidade com características rurais, o ensino de História descontextualizado ou que não valorize seu espaço social torna-se sem significado. A solução para tal problema seria a incorporação da temática “História do campo” no currículo oficial ou nas adaptações que o professor faz desse currículo para melhor atender seus sujeitos, os estudantes.

A necessidade de se tratar de questões como essa, a zona rural do Brasil, surgiu dos relatos colhidos durante as entrevistas com os alunos do 3ºano do Ensino Médio, de uma escola do interior do Estado de São Paulo que, assim como outras áreas interioranas, tem muitos aspectos rurais nas organizações sociais e econômicas do povo que ocupa esse espaço. Por vários momentos, os estudantes deixaram claro que gostariam que assuntos mais próximos a sua realidade fossem discutidos e apresentados em sala de aula.

O interior do Estado de São Paulo, de acordo Eduardo Girardi,¹⁸ começa a ser ocupado no final do século XIX, devendo muito de sua ocupação à expansão, para o Oeste, das lavouras de café, da cultura do algodão e da pecuária bovina. Assim, acompanhando o desenvolvimento das malhas ferroviárias que carregavam esses produtos, vieram também grandes levas de imigrantes europeus e asiáticos. Somente por esses dizeres já se teria muito a ser discutido em sala de aula, contudo, os próprios estudantes podem ofertar problemáticas a serem pensadas e pesquisadas pela turma da sala.

Dessa forma, para se discutir a zona rural brasileira, deve-se ultrapassar ideias estagnadas de outrora, como por exemplo, deve-se reconhecer nesse espaço a presença de sujeitos históricos distintos, entre eles, o grande detentor de terras, o latifundiário e o pequeno camponês, saindo dos estigmas e similaridades com a figura pejorativa do “Jeca Tatu”. Ainda hoje, pensando na comunidade à qual a escola pesquisada se insere, soma-se, de forma gritante, a presença dos boias-frias, aqueles que residem em bairros urbanos, mas deslocam-se diariamente para a zona rural em busca de emprego e salário.

¹⁸ As informações extraídas dos escritos de Eduardo Paulon Girardi, encontram-se no site: http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/agricultura_ocupacao.htm Acesso em: 10/11/2015.

Justifica-se a importância desse trabalho, a necessidade de se pensar e repensar o espaço rural como um local que deva ser valorizado e que tenha participado da história do país, coisa que até então não acontece no espaço escolar, nem mesmo em locais com o público de estudantes oriundo, em sua maioria, da zona rural. O espaço rural foi marginalizado na história do Brasil, e isso continua acontecer e a se perpetuar com os materiais didáticos construídos sob esse viés. Seguindo as falas de Ferreira e Brandão (2011),

Ao se estudar a educação do campo, não há como sonegar tais análises, sendo necessário chamar a temática ao debate sócio econômico e geopolítico, pois milhares de estudantes e de camponeses fazem parte deste processo marginal criado pela ideologia dominante que carrega representações simbólicas na consciência, reproduzindo discursos e práticas da elite não condizentes com a vida e ações das populações do campo, perdurando nos trabalhos sócio pedagógicos de milhares de escolas Brasil adentro. (FERREIRA; BRANDÃO, 2011,p.03).

Assim, partimos da ideia de que a população do campo é, por consequência de uma visão tradicional da História, entendida como marginal na escrita da História nacional, ou ainda, entendida como um local unicamente produtivo por técnicas agropecuárias e de extração vegetal. Não há análise que se aproxime de uma consideração social da população que vive atualmente nesse espaço, nem que considere a historicidade desse povo. Como pode-se ler no documento, Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo, a população que vive no campo é esquecida nos decretos e legislação oficial, sendo ela, observada somente quanto as adaptações de dias letivos que respeitem os períodos de plantio e colheita. (BRASIL, 2001, p. 16).

Para concluir nossos pensamentos, utilizamos outra passagem desse documento, que diz:

Em resumo, há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo. No máximo, seria necessário decidir por iniciativas advindas de políticas compensatórias e destinadas a setores cujas referências culturais e políticas são concebidas como atrasadas. (BRASIL, 2001, p. 18-19).

Dessa forma, nessa sequência didática, buscou-se tratar da história da zona rural do Brasil não somente como uma ferramenta didática de valorização da cultura do homem do campo, mas também as problemáticas relacionadas a esse espaço, dentro da disciplina de História.

Plano de aula

- **Recursos necessários:** sala de informática, lousa, cartolinas, canetas coloridas, impressão de atividades e jornais recentes.

-**Desenvolvimento/ conteúdo das atividades:** A sequência didática encaixa-se na 3ª série do ensino médio devido à complexidade de temas e variáveis que podem ser levantadas durante a execução de tais atividades. Dessa forma, sugere-se que as atividades ocorram da seguinte forma e sequência:

Aulas 01 e 02

Nessas aulas, ocorrerão as apresentações do professor, dos alunos e da sequência didática, deixando bem claro como ocorrerá todo o desenvolvimento do projeto e o tempo esperado para a elaboração final, contando também com a elaboração da avaliação de aprendizagem no final das atividades.

Para apresentação da problemática, sensibilização e levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos deverão ser impressos dados estatísticos da base do IBGE sobre a porcentagem de pessoas que viveram e vivem no campo em momentos diferentes da história do país. A seguir, tem-se o link do site do IBGE com a apresentação de diferentes mapas a respeito da evolução da população rural no Brasil nos anos de 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010. ftp://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_territorial/divisao_territorial/evolucao_da_divisao_territorial_do_brasil_1872_2010/evolucao_da_populacao_rural_mapas.pdf

Em seguida, serão entregues aos alunos jornais, para que busquem informações, textos e imagens que tratam da zona rural brasileira. A leitura dos recortes de jornais deverá ser realizada em grupos de estudantes que completarão todas as atividades em conjunto, até o final das atividades do projeto. Após a coleta e leitura, os grupos socializarão com a sala informações sobre o texto ou imagem que encontrou, destacando os seguintes pontos:

- Título/legenda
- Autor e data
- Assunto tratado
- Temporalidade do assunto
- Principais informações

A partir da leitura das notícias, o professor deve indagar os estudantes sobre como a notícia mostra a pessoa que vive no campo, em relação ao fato a ser descrito.

Aulas 03 e 04

Nessas aulas, inicialmente, os alunos farão a leitura do texto: “Campo de que? O que mais posso encontrar na zona rural além da agropecuária?”. A leitura deverá acontecer de forma compartilhada e possibilitando a participação dos alunos em questionamentos e observações. Durante a leitura, conduza as observações para as características diversificadas que podem ser encontradas no campo brasileiro e que, por conta dessa diversidade, não deve ser generalizado como um local de atraso tecnológico e marginalização, ou ainda, um local a ser superado.

Após a leitura e discussão, os alunos serão levados para a sala de informática, onde farão uma pesquisa orientada a respeito da seguinte temática: “A questão da terra no Brasil e os movimentos sociais”.

Para essa pesquisa, deve-se salientar os seguintes tópicos: sistema de sesmarias; Lei de Terras de 1850; latifúndios monocultores; conflitos pela posse de terra no Brasil; mecanização do campo e o surgimento dos movimentos sociais como o MST.

A pesquisa pode ser dividida por grupos, onde cada grupo se responsabilize por um tópico, ou de maneira geral, que os estudantes façam a pesquisa sobre todos os tópicos e, de forma resumida, registrem em seus cadernos.

Aula 05 e 06

- **Avaliação:** Tem-se como avaliação final da sequência didática, a elaboração de infográficos temáticos, feitos em grupos pelos alunos, anteriormente pensados e divididos considerando as capacidades individuais e desafiadoras, levando-os a alcançarem novas aprendizagens.

A avaliação poderá ser composta de elaboração de infográficos em grupos, onde os estudantes devem representar por dados obtidos na pesquisa ou pelos recortes de jornais das Aulas 1 e 2, conceitos obtidos com essa aprendizagem e as expectativas em relação ao campo e sua participação na escrita da história nacional. Para que essa avaliação possa ser mensurada, sugere-se a utilização de pautas de observação do trabalho construído pelos grupos e da apresentação.

A seguir, tem-se um modelo simples, do que pode ser constituída a sua pauta de observação e, considerando cada um dos três critérios (atingiu, não atingiu, atingiu parcialmente), podem ser mensuradas as notas de acordo com as regras da escola e os combinados do professor com a sua turma de estudantes.

Pauta de Observação- Que campo é esse?

Crerios	Atingiu	Não atingiu	Atingiu parcialmente
O grupo desempenhou a atividade completamente e utilizado o trabalho de todos os integrantes?			
O grupo utilizou de imagens e palavras que tenham ligação com o tema pré-estipulado?			
Souberam demonstrar o seu conhecimento adquirido durante as aulas, por meio da explanação?			
No infográfico (cartaz), aparecia palavras e termos que se aproximavam da problemática do campo, em relação a terra?			
O grupo compreendeu a zona rural brasileira como um espaço heterogêneo e formado no decorrer do processo histórico nacional?			

Anexo 1

Texto para leitura compartilhada nas aulas 3 e 4.

TÍTULO: “Campo de quê? O que mais se pode encontrar na zona rural além da agropecuária”.

A zona rural há tempos destaca-se no Brasil por conta de ser uma grande área produtiva e de possibilidades infinitas de trabalho. Pero Vaz de Caminha, ainda nos tempos de colonização, já afirmava isso dizendo: “Aqui, em se plantando, tudo dá”. Apesar de ter bons ares e possibilidades, o sistema produtivo que predomina no país é a economia exportadora e, isso serve também para os tempos de exploração no pacto colonial. O site do Ministério da Agricultura, em 23/07/2015 traz a seguinte informação:

Desde o final dos anos 1990, poucos países cresceram tanto no comércio internacional do agronegócio quanto o Brasil. O país é um dos líderes mundiais na produção e exportação de vários produtos agropecuários. É o primeiro produtor e exportador de café, açúcar, etanol e suco de laranja. Além disso, lidera o ranking das vendas externas do complexo de soja (grão, farelo e óleo), que é o principal gerador de divisas cambiais.

No início de 2010, um em quatro produtos do agronegócio em circulação no mundo eram brasileiros. A projeção do Ministério da Agricultura é que, até 2030, um terço dos produtos comercializados sejam do Brasil, em função da crescente demanda dos países asiáticos.

Sendo o país um espaço tão rico para agricultura, podemos generalizar e acreditar que todos os espaços rurais do país são destinados à produção de gêneros agrícolas e/ou alimentícios? Seria só esse o papel da zona rural brasileira no decorrer do processo histórico nacional?

Os autores José Graziano da Silva e Mauro Eduardo Del Grossi, em um trabalho intitulado “O novo rural brasileiro” relatam que há várias possibilidades de se produzir atualmente no campo brasileiro e denotam ainda que os antigos espaços reservados as técnicas de agricultura e pecuária começam a se diversificar, como por exemplo, tende-se a encontrar no campo atualmente:

- a) um agropecuária moderna, baseada em commodities e intimamente ligada às agroindústrias;
- b) um conjunto de atividades não-agrícolas, ligadas à moradia, ao lazer e a várias atividades industriais e de prestação de serviços;
- c) um conjunto de "novas" atividades agropecuárias, localizadas em nichos especiais de mercados. (SILVA; GROSSI, s/d.p.170)

Dessa forma, sabe-se o que não dá para ser afirmado: a zona rural brasileira não é um local que se esconde no tempo e que deva ser superado; a zona rural brasileira é um espaço heterogêneo e que no decorrer da história nacional vem se mostrando capaz de adaptações e

participações políticas e sociais, como se pode ver nos movimentos messiânicos como o Canudos e o Contestado, entre os finais do século XIX e início do século XX, ou ainda, as batalhas ocorridas em Pernambuco, na fazenda Pau de Colher.

Assim como a zona rural não é local de um único tipo produtivo e econômico, não é também somente um local que nos leve ao sentimento bucólico e saudosista. A zona rural brasileira já foi cenário de movimentos políticos de guerrilha e de luta pelos ideais democráticos da nação. Durante os anos da Ditadura Militar no Brasil, a zona rural brasileira fora foco de grupos que lutavam contra a permanência do governo autoritário, como por exemplo, a Aliança Libertadora Nacional (ALN), fundada por Carlos Marighella em 1967. A ALN preparava-se para a luta armada, a guerrilha, na zona urbana, porém, para que isso acontecesse, era necessário o treinamento de milicianos, isso acontecia na zona rural.

Dessa forma, pode-se notar que o campo deixa de ser um espaço marcado por uma agricultura rudimentar, de subsistência ou de monocultura, daquelas vistas nos primeiros tempos coloniais, para abrir-se a grandes indústrias e se adaptar a elas na oferta de matéria-prima e mão de obra, podendo-se adentrar ao mundo do agronegócio no atual cenário da globalização, como bem se pode ver nas grandes usinas de açúcar e álcool. E ainda, deve-se concluir, lembrando os vários momentos históricos em que o campo fora ocupado por lutas políticas e discussões que não se restringiam ao mundo urbano, como por exemplo, a luta pela posse de terra, em que se destaca a participação de movimentos sociais como o MST.

Quem são as pessoas que vivem hoje na zona rural? Dá para se afirmar e pensar em um único estereótipo? Podemos dizer que não, ou melhor, que há vários grupos e formações sociais que ocupam o campo. Há fazendas empresariais que necessitam de trabalhadores extremamente capacitados e conectados com as novidades da engenharia e do melhoramento genético. Há comunidades que se reservam e buscam viver de uma maneira mais sustentável. Há ainda grupos e acampamentos de movimentos sociais, como o MST, que hoje apresentam uma luta política organizada e preparada para conseguir implantar a justiça social no campo. Seu papel agora é pensar e questionar, quem ocupa os espaços rurais do Brasil no século XXI? Qual a cara e a cultura desse povo que é invisível nos materiais didáticos e pouco é citado nas salas de aula de todo o país?

Referências

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. In: Revista Eletrônica de Educação. Ano V. No . 09, jul./dez.2011. Disponível em: http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publipg.pdf. Acesso em: 21/05/2015.

SILVA, José Graziano; Del GROSSI, Mauro Eduardo. O novo rural brasileiro. In: *Ocupações rurais não agrícolas*. p. 165-173.

http://www.iapar.br/arquivos/File/zip_pdf/novo_rural_br.pdf Acesso em: 21/07/2015

Sites

<http://www.agricultura.gov.br/vegetal/exportacao> Acesso em: 23/07/2015

http://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com_content&view=article&id=327:breve-biografia-de-marighella&catid=6:memoria-pcb Acesso em: 10/11/2015

6- Considerações Finais

Discutiu-se nesse trabalho questões que permeiam e ultrapassam as esferas educacionais e pedagógicas, entre elas pode-se destacar o currículo escolar, o livro didático e o uso dessas ferramentas em escolas de características distintas e díspares.

O livro didático, há muito utilizado nas escolas brasileiras, ainda tem questões a serem pensadas e repensadas, considerando sua importância política, social e pedagógica. Assim como ele, outros materiais didáticos que circulam nas instituições de ensino, públicas ou privadas, cartilhas ou apostilas, também devem ser enquadradas em uma pesquisa mais aprofundada, considerando seus usos e intenções e, além disso, não desconsiderando seu caráter de mercadoria oriunda dos recentes oligopólios editoriais.

Devido à importância de ambos, o currículo escolar e o livro didático, passam a ser pensados em nível nacional, no qual a legislação que se preocupa em orientar os conteúdos e usos que deve-se fazer deles. Porém, quando há a aplicabilidade do currículo em sala de aula, muito se perde do programado nos documentos oficiais, contrariando as expectativas até mesmo democráticas e progressistas.

Fazer uma aproximação entre eles, livro escolar e currículo, com o ambiente social e educacional dos estudantes que são atingidos por tal, é tarefa do docente que, entendendo a legislação, a modifica ou a adapta para que a melhor forma pedagógica de se ensinar seja aquela em que o aluno se sinta bem e se reconheça no processo de ensino. Fazer com que o aluno se reconheça na História, é por vezes necessário, recorrendo aos sujeitos esquecidos nos livros didáticos, como por exemplo, o homem do campo, ou ambiente social e econômico do meio rural.

Espera-se que, esse trabalho possa contribuir com os milhares de professores brasileiros que esperam piamente uma melhora no sistema educacional, e também com os já desanimados e desesperançados. A partir da coleta de dados, entrevistas, e das leituras necessárias para a escrita do trabalho, um novo direcionamento pedagógico parece ter percorrido a nossa cabeça. Esse direcionamento pedagógico foi levantado a partir das dualidades existentes no trabalho do professor, principalmente aquele que envolve a prática e a teoria do ensino e da aprendizagem. Os direcionamentos futuros para nosso trabalho levarão em conta os aspectos social e econômico a que o estudante está inserido, assim como também irá despertar neles a ambição e a ânsia em conhecer o que está além de sua própria realidade.

Criar um sujeito histórico não é tarefa dos escritores e editores de livros didáticos apenas, é também tarefa dos historiadores que circulam na escola e que tem uma aproximação com seus estudantes. A compreensão do processo histórico que o mundo percorre pode ser facilitada se o estudante compreender quem são as pessoas que participam da escrita da História. Nesse caso, ele deve se compreender como um ser ativo nesse processo e como tal, deve ser reconhecido entre sua comunidade e seus pares, esse desenvolvimento do processo histórico.

Assim, pode-se concluir que o ensino de História atualmente está intimamente ligado à História da educação brasileira, acompanhando seus momentos de restrição de liberdade e formação ideológica conveniente ao governo em questão, como também às aberturas democráticas e humanizadas que tanto se busca. Dessa forma, ligar o ensino ao uso de materiais didáticos, como uma única ferramenta metodológica, é empobrecedor, pois não se abrem maiores possibilidades de visões dos diferentes e variados contextos existentes no nosso país. O ensino de História deve ser amplo, tão amplo como sua gama de possibilidades em se reconhecer os sujeitos que escreveram, ou ainda, que escreverão a História a ser ensinada.

7- Referências

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. *História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. (recurso eletrônico).

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. *Um modelo e um lugar específico para as escolas rurais: as concepções ruralistas na consolidação das leis de ensino em São Paulo (1947)*. In: Anais: VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Vitória, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1993.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 1996.

BRASIL. Parecer Nº 36/2001. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: CEB, 2001

BRASIL. Decreto Nº 7.352 de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm Acesso em: 22/03/2015.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015. História. Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-II/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf Acesso em: 22/03/2015.

CATELLI JUNIOR, Roberto. *Conexão História*. Volume 1. Ensino Médio: 1ª série. São Paulo: Editora AJS, 2013.

CATELLI JUNIOR, Roberto. *Conexão História*. Volume 2. Ensino Médio: 2ª série. São Paulo: Editora AJS, 2013.

CATELLI JUNIOR, Roberto. *Conexão História*. Volume 3. Ensino Médio: 3ª série. São Paulo: Editora AJS, 2013.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

CELESTE FILHO, Macioniro. A proposta da Organização dos Estados Americanos para a censura de livros brasileiros de História no auge da ditadura militar. In: MARTINS, Maria Angélica Seabra Rodrigues. *Educação, mídia e cognição*. Bauru/SP, Canal 6, 2010, p. 237-260.

CELESTE FILHO, Macioniro. O espírito de horror à vida educativa nos campos: a educação rural paulista nas décadas de 1930 e 1940. In: *História da Educação*. Porto Alegre. v.18.n.43.Maio/ago. 2014.p.49-70. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/39618/pdf_30 Acesso em: 22/03/2015.

CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. 2ªed. São Paulo: Estação liberdade, 2001.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. Trad: Maria Helena câmara Bastos. In: *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas(11): 5-24, abr.2002.

CIAMPE, Helenice; GODOY, Alexandre Pianelli; ALMEIDA NETO, Antonio Simplício; SILVA, Ilíada Pires. O currículo bandeirante: a proposta curricular de História no Estado de São Paulo, 2008. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.29, n.58, p.361-382, 2009.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. In: *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 52, novembro/2000.

DOMINGUES, José Luiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº70, Abril/00.

ECO, Umberto; BONAZZI, Marisa. *Mentiras que parecem verdades*. Trad. Giacomina Faldini. São Paulo: Summus, 1980.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ensino de História. *Saeculum – Revista de História*, n. 13, jul./dez. de 2005, p. 121-131.

FERNANDES, Magda Carvalho. Vinte e cinco anos do PNLD: uma trajetória de negociações entre política educacional e econômica. *Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação*. Vitória: SBHE/UFES, 2011, p. 1-14.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos de 1940. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 13, n. 1 [31], jan./abril de 2013, p. 159-192.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria R.; COSTA, Wanderley F., *O livro didático em questão*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 1997.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 13.ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOODSON, Ivor F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão; Labegalini, Andréia Cristina F.B. (Orgs.) *Pesquisa em educação: passo a passo*. Vol. 2. Marília: M3T, 2007.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, mai/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf> Acesso em: 27/08/2014.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNL D. *Revista Brasileira de História*, v. 24, n. 48, dez. de 2004, p. 123-144.

MORAES, Agnes Iara Domingos. *Ensino primário tipicamente rural no estado de São Paulo: granjas escolares, grupos escolares rurais e escolas típicas rurais (1933-1968)*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, Vera M. Currículo, conhecimento e cultura. In: *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *Anais do Seminário Alfabetização e Letramento em Debate*, v. 1, 2006, p. 1-16.

MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, n. 3 [30], set./dez. de 2013, p.179-197.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et. al. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus, 1984.

PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA ... 2011-2014. 60p.

PERES, Eliane; VAHL, Mônica Maciel. Programa do livro didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro (PLIDEF/INL, 1971-1976): contribuições à história e às políticas do livro didático no Brasil. In: *Revista Educação e Políticas em Debate*- v. 3, n.1, jan./jul. 2014. p.53-70.

SEE/SP. Resolução SE nº 74, de 8/11/2013. Dispões sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada, oferecido pelas escolas públicas estaduais, e dá providências correlatas. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1GUNUEZbyFt2ijZLQUmy4TFn5N-8HybVtQeO1iK2822g/edit>

SEE/SP. *Caderno do Aluno de História*. Ensino Médio- 1ª série. Volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. *Caderno do Aluno de História*. Ensino Médio- 1ª série. Volume 2. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. *Caderno do Aluno de História*. Ensino Médio- 2ª série. Volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. *Caderno do Aluno de História*. Ensino Médio- 2ª série. Volume 2. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. *Caderno do Aluno de História*. Ensino Médio- 3ª série. Volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. *Caderno do Aluno de História*. Ensino Médio- 3ª série. Volume 2. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SEE/SP. *Currículo do Estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias*. Coordenação geral Maria Inês Fini; Coordenação de área, Paulo Miceli. São Paulo: SEE/SP, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático. *Educação e Realidade*, v. 37, n. 3, set./dez. de 2012, p. 803-821.

SOUZA, R. F. Tecnologias de ordenação escolar no século XIX – currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 5, n. 1 [9], jan./junho de 2005, p. 9-42.

SOUZA, R. F. Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. In: *Cadernos de Docência*, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

SOUZA, R. F. *Alicerces da pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, R. F.; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). In: *História da Educação*. Porto Alegre. v.18.n.43.Maio/ago. 2014. p.13-32. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/39553/pdf_21 Acesso em: 22/03/2015.

SPOSITO, Maria E. B. (org.), *Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1978.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.