

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

**DISCIPLINA DE HISTÓRIA E MATERIAL DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DA
PROPOSTA CURRICULAR SOBRE A ESCRAVIDÃO NO SISTEMA ESTADUAL
DE SÃO PAULO E NO SISTEMA MUNICIPAL EM UMA CIDADE DO INTERIOR
PAULISTA, A PARTIR DE 2008.**

LAURA LAÍS DE OLIVEIRA CASTRO

BAURU

2015

LAURA LAÍS DE OLIVEIRA CASTRO

DISCIPLINA DE HISTÓRIA E MATERIAL DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR SOBRE A ESCRAVIDÃO NO SISTEMA ESTADUAL DE SÃO PAULO E NO SISTEMA MUNICIPAL EM UMA CIDADE DO INTERIOR PAULISTA, A PARTIR DE 2008.

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

BAURU

2015

Castro, Laura Laís de Oliveira.

Disciplina de História e material didático: uma análise da proposta curricular sobre a escravidão o sistema estadual de São Paulo e no sistema municipal em uma cidade do interior paulista, a partir de 2008 / Laura Laís de Oliveira Castro, 2015
126 f.

Orientador: Macioniro Celeste Filho

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

1. Educação. 2. Docência na Educação Básica. 3. Ensino de História. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE LAURA LAIS DE OLIVEIRA CASTRO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.

Aos 18 dias do mês de dezembro do ano de 2015, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós Graduação, 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. ROSANE MICHELLI DE CASTRO do(a) Departamento de Didática / Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Profa. Dra. MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES 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 LAURA LAIS DE OLIVEIRA CASTRO, intitulada "Disciplina História e material didático: uma análise da proposta curricular sobre a escravidão no sistema estadual de São Paulo e no sistema municipal em uma cidade do interior paulista, a partir de 2008.". 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. ROSANE MICHELLI DE CASTRO



Profa. Dra. MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES

Dedico esse trabalho a todos os professores que lutam diariamente nesse Brasil continental por uma educação pública de qualidade, apesar dos inúmeros desafios enfrentados. E também aos meus portos seguros, Vagner e Tomás.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir chegar até aqui.

A minha família, por não me deixar desistir: Aos meus pais, irmãs e sogros por dedicar tanto tempo a cuidar do meu bem mais precioso: o Tomás. Ao meu companheiro de todas as horas, Vagner, pela paciência, devido aos inúmeros momentos de ausência e também por me fazer acreditar que seria possível. Ao meu amado Tomás, que me proporcionou alegria e serenidade nos momentos de fraqueza.

A meu amigo e orientador, professor Márcio, por apostar em mim e pela sabedoria de seus conselhos durante a caminhada.

As professoras Rosane e Maria José, pelas brilhantes contribuições para o aprimoramento do trabalho.

A todos os amigos, inclusive os que foram conquistados durante o percurso, especialmente os que integraram a primeira turma deste Mestrado Profissional.

E, finalmente, aos meus alunos, que me inspiram e motivam a continuar sempre a buscar o conhecimento.

RESUMO

O presente trabalho buscou identificar e analisar aspectos do ensino de História, a partir de 2008, na rede de educação estadual de São Paulo, com o material de implementação do currículo básico, e na rede de educação municipal de uma cidade do interior paulista, com o sistema apostilado “Aprende Brasil”, tendo como enfoque a escravidão no Brasil. Além disso, procurou também investigar o porquê da utilização de materiais diferentes do livro didático nas duas redes, bem como analisá-los e compará-los na disciplina de História, especificamente no que diz respeito aos conteúdos referentes ao período de escravidão no Brasil.

Palavras-chave: Educação. Docência na Educação Básica. Ensino de História. Material Didático. Escravidão no Brasil.

ABSTRACT

The following paper intends to identify and analyze aspects of History teaching, since 2008, in the education network of the State of São Paulo, with the implementation of the pedagogical core curriculum materials, as well as the municipal education network of an inner town located in the State of São Paulo. The material analyzed was a booklet learning system bearing the name "Aprende Brasil", the issue checked over on this material regarded the slavery in Brazil. In addition, this research also sought to carry out the reason why of the utilization of different textbooks on History subject in both education network systems and also the comparison of their methodology and contents. The analysis of both textbooks was chiefly concerned about views on the slavery period in Brazil.

Keywords: Education. Primary Teaching Education. History teaching. Courseware. Slavery in Brazil.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização dos conteúdos de História conforme a proposta curricular do Estado de São Paulo.

Quadro 2 - Organização dos conteúdos de História conforme o sistema de ensino apostilado Aprende Brasil.

LISTA DE SIGLAS

CALDEME - Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino – criada em 1952.

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – criado em 1955.

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – criada em 1966.

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático – criada em 1938.

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante – criada em 1983.

FHC – Fernando Henrique Cardoso – presidente do Brasil de 1995-2003.

FENAME – Fundação nacional do material escolar – criada em 1967.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação – criado em 1997.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – criado em 1937.

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – criado em 1838.

INL – Instituto Nacional do Livro – criado em 1937.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – criada em 1961.

MEC – Ministério da Educação e Cultura – criado em 1930, originalmente como Ministério da Educação e Saúde Pública. Atualmente, Educação e Cultura organizam-se em dois ministérios distintos.

OEA – Organização dos Estados Americanos – criada em 1948, em substituição à anterior União Pan-Americana.

PNBE – Programa Nacional de Bibliotecas Escolares – criado em 1997.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – instituído a partir de 1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

PLD – Programa do Livro Didático – criado em 1976.

PLIFED – Programa do livro didático para o Ensino Fundamental – criado em 1971.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – criado em 1985.

PNLDEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – criado em 2003.

USAID – United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) – criada em 1961.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: UMA BREVE TRAJETÓRIA	23
2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	35
3 HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	38
3.1 Trajetória do livro didático durante o Império e a Primeira República	38
3.2 O livro didático no Brasil: do Estado Novo a Contemporaneidade	44
4 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL	58
4.1 O livro didático como instrumento ideológico e o papel do professor	60
5 O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO	64
5.1 O Currículo de História	67
5.2 A escravidão negra no currículo de História	68
5.3 Considerações sobre a proposta curricular do estado de São Paulo em relação à escravidão	76
6 OS SISTEMAS DE ENSINO APOSTILADOS NO BRASIL	78
6.1 A utilização do sistema de ensino apostilado Aprende Brasil num município do interior paulista	84
6.2 Concepção de ensino no material didático Aprende Brasil para a disciplina de História..	88
6.3 A escravidão negra no sistema de ensino apostilado Aprende Brasil	90
6.4 Considerações sobre o sistema de ensino apostilado Aprende Brasil em relação à escravidão	94
6.5 Escravidão: Currículo do estado de São Paulo X Sistema de ensino apostilado Aprende Brasil	95
7 CONSIDERAÇÕES DE ALGUNS PROFESSORES QUANTO A UTILIZAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS NAS REDES DE EDUCAÇÃO INVESTIGADAS	97
7.1 Utilização do material didático nas duas redes de educação investigadas	98

7.2 Satisfação quanto as situações de aprendizagem da proposta curricular do estado de São Paulo e quanto aos conteúdos e atividades do sistema de ensino apostilado Aprende Brasil	100
7.3 Análise dos conteúdos relacionados à escravidão negra em ambos os materiais	102
7.4 Pontos positivos e negativos em relação aos materiais didáticos	103
7.5 Considerações sobre as entrevistas	104
8 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	107
8.1 Introdução	107
8.2 Justificativa	108
8.3 Plano de Aula	109
8.4 Avaliação	111
8.5 Referências Bibliográficas	112
ANEXOS	113
Anexos I	113
Anexos II	114
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
ANEXOS	125
Anexo I	125
Anexo II	126

1 INTRODUÇÃO

O objetivo principal da pesquisa, da qual este texto é decorrente, é contribuir para as discussões acerca da História, principalmente da história enquanto disciplina. A principal motivação para a efetivação da pesquisa surgiu da prática docente e da realidade vivida em sala de aula. O desinteresse dos alunos pela disciplina, a apatia, a falta de compromisso, me levaram a refletir sobre a utilização dos principais materiais didáticos em duas redes de educação, uma estadual e a outra municipal, principalmente sobre a temática da escravidão.

Atuo no magistério há cinco anos, e desde o início de minha carreira, tenho me esforçado para mostrar aos alunos a importância da disciplina História em suas vidas. Sou licenciada em História pela Universidade do Sagrado Coração, desde 2009. Também sou licenciada em Pedagogia e possuo Especialização em História e Humanidades pela Universidade Estadual de Maringá. Em 2011, assumi o cargo efetivo de Professora Substituta de Ciências Humanas numa rede municipal de educação do interior paulista. Em 2012, assumi o cargo efetivo de Professora de História, junto a essa mesma rede. Ingressei na rede estadual de educação do Estado de São Paulo no ano de 2013, assumindo o cargo efetivo de Professora de História. É importante acrescentar que, durante minha trajetória profissional também atuei como Estagiária junto à rede de educação municipal e como técnica em informática educacional, o que possibilitou várias experiências significativas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

Enquanto Professora de História, na rede de educação municipal, já lecionei em quatro escolas de Ensino Fundamental II que pertencem à rede, porém durante três anos, permaneci em duas escolas com realidades distintas. A primeira caracteriza-se por estar localizada em um bairro rural bastante afastado do centro da cidade, ser pequena e com uma quantidade reduzida de alunos. Além disso, a maioria dos alunos que frequenta a escola mora em bairros rurais vizinhos.

A outra escola, também está situada em um bairro de periferia, porém é grande e composta por alunos de média e baixa renda. A partir da atuação nas duas escolas mencionadas, foi possível perceber que cada turma é única, e que não existe uma receita ou um único material didático capaz de suprir as necessidades individuais de cada escola, fato bastante perceptível na escola de bairro rural, pois no material didático apostilado não existe nenhuma unidade que trate da história local, apesar de o bairro possuir uma história bastante rica.

Na outra escola, mediante um projeto sobre patrimônio histórico e cultural, foi possível observar a ausência do tema no material apostilado e, quando ingressei como Professora na rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, a ausência de conteúdos importantes para a disciplina de História ou a forma como são retratados nos “Cadernos” geraram inquietações, principalmente em relação à História do Brasil. Assim, surgiu a necessidade de verificar como a escravidão é retratada em ambos os materiais, tanto na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, quanto no material apostilado Aprende Brasil. O tema foi escolhido a partir da possibilidade de unir a História local com a História do Brasil, além disso, com o fato de verificar que em ambas as escolas, o preconceito racial estava presente, e isso foi observado mediante uma atividade realizada em sala de aula sobre o Dia da Consciência Negra. Vários alunos negros registraram num texto dissertativo que são alvo de preconceito e, a partir daí, surgiram minhas inquietações em relação aos materiais didáticos utilizados e sobre a maneira como os negros são retratados na História de nosso país.

Dessa forma, as principais hipóteses que me levaram a realizar a pesquisa foram os seguintes: os principais materiais didáticos utilizados nas duas redes de educação investigadas retratam os negros com preconceito e discriminação e não valorizam a cultura afro-brasileira; a partir da adoção desses materiais didáticos, deve ter havido uma melhoria na qualidade da educação nas duas redes. Dessa forma, a partir dessas hipóteses e do desejo de reflexão sobre a História que está sendo ensinada e da qual faço parte, a pesquisa pode ser efetivada.

Além disso, é importante salientar que o trabalho contribuirá de maneira significativa para as reflexões sobre o ensino de História no Brasil, principalmente sobre a necessidade de se promover um ensino de História que se propõe a formar pessoas críticas e reflexivas, especialmente em relação à importância de se olhar e de se retratar o negro na História do Brasil e na História da África como um todo, de maneira diferente, privilegiando aspectos de sua política, economia, religião e cultura, capazes de desmistificar o papel que lhe é atribuído na História ensinada em nossas escolas, mediante os mais variados materiais didáticos utilizados. Assim, os materiais didáticos selecionados para a pesquisa, serão analisados considerando à Lei n. 10639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

As reflexões sobre a educação no Brasil, atualmente, assim como os papéis assumidos pela escola na contemporaneidade, são de extrema relevância, uma vez que nos levam a questionar sobre o significado da escola e da educação. Neste sentido, Oliveira (2004, p. 1132) apresenta uma reflexão bastante interessante sobre os papéis assumidos pela escola e

principalmente pelos professores na atualidade, afirmando o seguinte: “o professor, diante das várias funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação”, atuando também como “agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, dentre outros.” Segundo a autora, o desempenho de outras funções dentro da escola, leva os professores a desenvolverem “um sentimento de desprofissionalização e de perda da identidade profissional.” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Ainda de acordo com Oliveira (2004, p. 1132), as reformas que culminaram no modelo de escola pública existente hoje no Brasil se iniciaram na década de 1990, atingindo também outros países da América Latina e trouxeram uma série de consequências para a organização e gestão escolares, “resultando em uma reestruturação do trabalho docente”:

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Para Oliveira (2004, p. 1140), a reestruturação do trabalho docente leva os professores a sentirem-se “obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, como por exemplo, a pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas; causando-lhes insegurança e desamparo.” É necessário considerar, neste processo de reestruturação do trabalho docente, os inúmeros desafios enfrentados pelo professor, que é obrigado a assumir dentro da escola novos papéis, questionando a si mesmo sobre a relevância da função de ensinar.

Em relação à disciplina História, o desafio é imenso, pois os professores lidam com alunos a cada dia mais apáticos e desinteressados com a realidade que os cerca. É muito comum ouvirmos na sala de aula os seguintes comentários: “Por que estudar o passado?”; “Eu não gosto de História, pois só estuda coisas velhas”; “Quem vive de passado é museu”, dentre vários outros.

Nesse sentido, existe a necessidade de revisar e aprimorar constantemente a prática pedagógica, pois a formação de alunos reflexivos e críticos, capazes de transformar a realidade em que vivem, objetivo presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, depende de inicialmente fazer com que eles compreendam a importância da disciplina para sua formação.

Segundo Vasconcelos (2007, p. 17), “o estudo de História na educação básica esteve durante muito tempo preso a um modelo no qual se priorizavam os acontecimentos políticos a partir da memorização de nomes, datas, locais e algumas palavras-chave indicando

a natureza do evento estudado.” Esse modelo de ensino recebeu o nome de “História Tradicional” e por muito tempo foi, e ainda é, utilizado pelos professores da disciplina. Hoje, alguns materiais didáticos procuram romper com o modelo tradicional; incluindo outros objetos de estudo para a História, como a economia, os costumes, o cotidiano, dentre outros aspectos, numa perspectiva historiográfica caracterizada como História Nova.

É comum os professores questionarem, além de como, o que se deve ensinar em História – “o que da cultura, da memória, da experiência humana devemos ensinar e transmitir aos homens em nossas aulas? O que é significativo e válido de ser ensinado da história do Brasil e do mundo?” (FONSECA, 2003, p. 32). A fim de nortear o trabalho do professor, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998, p. 43) determinam:

Espera-se que ao longo do ensino fundamental os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações.

Diante desse grande desafio posto pelos PCNs e dos obstáculos encontrados na sala de aula para ensinar História, surgiu o interesse de verificar quais são os principais materiais didáticos utilizados nas escolas públicas da rede estadual de São Paulo e também de uma rede municipal do interior paulista, visto que, todos eles estão imbuídos de uma ideologia e muitas vezes são adquiridos ou impostos aos professores de maneira descontextualizada com a realidade da sala de aula. Fernandes (2005, p. 122) enfatiza a importância do livro didático para a história da educação:

Hoje, com os aportes teóricos da História Cultural, o objeto “livro didático” constitui elemento essencial para a investigação científica no âmbito da História da Educação, especialmente nos campos da história das disciplinas escolares, história dos currículos e programas, História da leitura, bem como no estudo da cultura material escolar, através de suas práticas e representações.

Fernandes (2005, p. 123) sustenta ainda:

Pesquisas atuais demonstram que, mesmo com o advento de novas tecnologias de informação e comunicação, a exemplo do CD-ROM, dos recursos multimídia, da internet e dos livros eletrônicos, o livro impresso ainda reina soberano no espaço da sala de aula. É ele, muitas vezes, o único recurso de que dispõe o professor na preparação de suas aulas, sendo, portanto, o definidor do próprio currículo escolar.

Assim, considerando alguns aspectos que envolvem as políticas públicas para o livro didático no Brasil, como produção, circulação, distribuição e consumo, além das avaliações realizadas previamente à chegada dos materiais às escolas públicas brasileiras é interessante notar que em algumas redes de ensino outros materiais didáticos são adotados,

como é o caso da rede estadual de São Paulo e vários municípios do interior paulista adeptos dos sistemas de ensino apostilados.

No caso da Rede Estadual de Educação de São Paulo, foi proposto no ano de 2008, pela Secretaria de Educação, um currículo básico para as escolas nos níveis de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Além desse documento foram criados também o “Caderno do Gestor”; os “Cadernos do Professor” e os “Cadernos do Aluno”, organizados por série (ano) e por bimestre. De acordo com o Currículo do Estado de São Paulo um dos objetivos para a criação desse material consistiu principalmente em garantir a efetiva utilização da Proposta Pedagógica de cada escola, a fim de “assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas no currículo.” (SÃO PAULO, 2008, p. 8).

Como princípios centrais do Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo estão os seguintes: “a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho”. (SÃO PAULO, 2010, p.10).

Assim, foram utilizadas como fontes para a pesquisa os “Cadernos” de História do Ensino Fundamental II, do 7º e do 8º ano, fornecidos para as escolas paulistas, tanto os cadernos dos alunos quanto o dos professores, o Currículo do Estado de São Paulo e o material didático apostilado da rede municipal, sendo eles: as apostilas de História do professor e do aluno, do 7º e do 8º ano.

Desta maneira, o objetivo geral do presente trabalho consistiu em: 1) Identificar e analisar aspectos do ensino de História, a partir de 2008, na rede de educação estadual de São Paulo, com o material de implementação do currículo básico, e na rede de educação municipal de uma cidade do interior paulista, com o sistema apostilado “Aprende Brasil”, tendo como enfoque a escravidão no Brasil. E, como objetivos específicos o trabalho buscou: 1) Investigar o porquê da utilização de materiais diferentes do livro didático em uma rede de educação municipal do interior paulista e na rede de educação estadual de São Paulo; 2) Analisar e comparar os materiais didáticos utilizados na rede de educação municipal do interior paulista e na rede de educação estadual de São Paulo na disciplina de História, especificamente no que diz respeito aos conteúdos referentes ao período de escravidão no Brasil; 3) Propor uma sequência didática sobre a escravidão negra a partir da comparação dos materiais didáticos das duas redes.

A pesquisa adotou como metodologia uma abordagem qualitativa. Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a trajetória do ensino de História no Brasil, posteriormente sobre a história do livro didático no Brasil, desde o período imperial até a contemporaneidade e, finalmente, sobre a trajetória do livro didático de História no país. É importante acrescentar que durante a realização do levantamento bibliográfico foi utilizado como banco de dados principal para consulta de livros, o sistema “Athena” da biblioteca da Universidade Júlio de Mesquita Filho, campus de Bauru. A busca de artigos científicos sobre as temáticas citadas foi realizada principalmente mediante ao site www.scielo.org.

Após a elaboração dos capítulos citados acima, foi realizada uma análise documental, tendo como fontes principais o Currículo do Estado de São Paulo, os “Cadernos” de História do professor e do aluno, e a apostila de História do professor e do aluno, do sistema de ensino Aprende Brasil. Todos os materiais analisados contemplam os conteúdos do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental II, anos em que a temática da escravidão no Brasil deve ser contemplada. Inicialmente, foi realizada a análise documental do Currículo do Estado de São Paulo, buscando identificar seus objetivos principais e os motivos que teriam levado a sua adoção a partir de 2008, além de caracterizar quais são os objetivos para a disciplina de História presentes no currículo, e, de que forma a escravidão no Brasil é abordada no documento.

Após, foram identificadas nos “Cadernos” do professor e do aluno todas as situações de aprendizagem em que é retratada a escravidão negra no Brasil e optou-se por organizar os conteúdos num quadro. Em seguida, as situações de aprendizagem elencadas no quadro foram analisadas.

Num outro momento, buscaram-se investigar, a partir de uma entrevista com duas assistentes pedagógicas da Diretoria Municipal de Educação de um município do interior paulista, os motivos que teriam levado à adoção do material apostilado Aprende Brasil, a partir de 2008. É importante destacar que o acesso aos documentos fornecidos pela Diretoria Municipal de Educação, tais como: um edital de licitação e o denominado “critérios para pontuação técnica”, ambos de 2012, foi permitido após um requerimento preenchido junto à Prefeitura Municipal.

Quanto ao material didático apostilado do sistema de ensino Aprende Brasil, inicialmente buscou-se apresentar qual é a concepção de ensino presente no material e para isso, foi utilizado o Livro do professor. Num outro momento, mediante as apostilas do professor e do aluno foram identificadas em quais unidades a temática da escravidão no Brasil

é retratada. Também optou-se por organizar esses conteúdos num quadro. Na sequência, todas as unidades das apostilas que retratam a escravidão no Brasil foram analisadas.

A fim de verificar quais são as percepções de alguns professores quanto à utilização dos materiais didáticos supracitados, foi realizada uma entrevista que foi organizada da seguinte maneira: inicialmente foram elaborados dois roteiros, o primeiro voltado para os professores da rede municipal de educação e o segundo voltado para os professores da rede estadual. A partir do roteiro, as perguntas foram feitas e a entrevista foi gravada em áudio e vídeo. Após, as percepções dos professores quanto à utilização dos materiais didáticos nas duas redes foram analisadas e confrontadas com alguns dados encontrados durante a pesquisa.

Assim, o trabalho foi sistematizado da seguinte maneira: No segundo capítulo enfatizou-se o ensino de História no Brasil, desde o período imperial, até o advento da chamada História Nova. Buscou-se caracterizar a História Tradicional, presente durante muito tempo nas escolas brasileiras, até o surgimento de uma abordagem historiográfica voltada a temas diferentes dos fatos políticos e personalidades de destaque na sociedade brasileira, como o cotidiano, a família, o lazer, a sexualidade, dentre vários outros. Autores bastante importantes para a história foram utilizados neste capítulo, como Schmidt (2012) e Nadai (1986), além de outros. Na sequência, o subtítulo “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” aborda as questões e as exigências legais para o ensino de história e cultura africana nos estabelecimentos de ensino, além de assegurar que os materiais didáticos enviados às diferentes escolas do país devam contemplar a temática.

No terceiro capítulo buscou-se caracterizar a trajetória do livro didático no Brasil a partir de um referencial teórico bastante importante em relação ao tema. A história do livro didático no país foi abordada desde os tempos imperiais até a contemporaneidade e os principais autores utilizados foram Bittencourt (1993); Silva (2012); Fernandes (2005); Mortatti (2006); Miranda (2004); Oliveira (1984); Filgueiras (2011); Cassiano (2007); Furtado e Gagno (2009) e Matos (2007).

No quarto capítulo buscou-se caracterizar a trajetória do livro didático de História no Brasil. Além disso, quais são os atores envolvidos em todo o processo de produção, circulação e distribuição dos livros didáticos e o papel do professor frente a esse instrumento pedagógico.

O quinto capítulo apresenta as principais características do currículo do Estado de São Paulo, assim como os motivos que levaram a sua adoção a partir de 2008, os princípios

defendidos por ele, os objetivos, a prioridade para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita e os objetivos principais para a disciplina de História. O subtítulo intitulado “O currículo de História” foi organizado a partir da análise das diferentes situações de aprendizagem presentes nos Cadernos do professor e do aluno sobre a escravidão negra no Brasil. Todas as situações de aprendizagem foram elencadas num quadro, assim como as competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo de cada bimestre no 7º e 8º ano do Ensino Fundamental II. Posteriormente, cada uma das situações de aprendizagem foi analisada, além das propostas de avaliação e de recuperação. No último subtítulo do capítulo quatro foram realizadas algumas considerações sobre como a escravidão é retratada de acordo com a perspectiva da proposta curricular do Estado de São Paulo.

O sexto capítulo trata do advento dos chamados sistemas apostilados, caracterizando principalmente o grupo Positivo. Autores como Bittencourt (2002); Miranda (2004); Silva (2012), Deiró (1978); Franco (1982); Munakata (2012) e outros foram utilizados como referências principais para sua elaboração. Aborda também a utilização do sistema de ensino apostilado Aprende Brasil num município do interior paulista.

Inicialmente, buscou-se investigar, através de uma entrevista com duas assistentes pedagógicas da Diretoria Municipal de Educação, quando o material didático apostilado foi adotado pela rede e quais os motivos que teriam levado a sua adoção. Em seguida, através de dois documentos, um edital de licitação e o denominado “critérios para pontuação técnica”, ambos de 2012, verificou-se as exigências para a escolha do material didático apostilado. Finalmente, buscou-se caracterizar a concepção de ensino presente no material didático analisado, e investigar como a escravidão negra é retratada no material, através das diferentes situações didáticas propostas para trabalhar o tema. Desta forma, os conteúdos foram organizados também num quadro, por série e por bimestre e na sequência foram descritas e analisadas as situações didáticas que contemplam o tema “escravidão”, assim como as atividades propostas em cada unidade. Foram feitas também algumas considerações sobre a maneira como a escravidão é retratada no material.

O sétimo capítulo apresenta quatro entrevistas com professores da rede pública de educação, dois da rede estadual e dois da rede municipal. As entrevistas tiveram o propósito de investigar como os professores vêm e utilizam os materiais didáticos analisados no decorrer da pesquisa.

Finalmente, o oitavo capítulo apresenta a sequência didática versando sobre o tema “escravidão”. A sequência didática produzida foi elaborada a partir da realidade vivida em sala de aula e contou com a efetiva participação dos atores mais importantes no processo

de ensino e aprendizagem: os próprios alunos. Trata-se de uma contribuição em forma de exemplo, com o propósito de se refletir sobre a necessidade de se trabalhar questões étnicas e raciais na escola.

O município escolhido para a realização da presente pesquisa está localizado no interior do estado de São Paulo, tendo aproximadamente 65.587 habitantes. Sua povoação foi iniciada a partir de meados do século XIX através da doação de terras para a padroeira da cidade, sendo emancipado de Botucatu e elevado à categoria de município em 1865. Atualmente, sua economia caracteriza-se principalmente pela produção agrícola de cana-de-açúcar e madeira, possuindo importantes indústrias reconhecidas nacionalmente.

Em relação à educação, o município atende aproximadamente 8.500 alunos entre Ensino Infantil, Fundamental e Creches. A Rede Municipal de ensino é responsável por 33 unidades escolares, sendo 13 creches, 7 escolas de Educação Infantil, 9 escolas de Ensino Fundamental e 4 que trabalham com Ensino Infantil e Fundamental. Quanto à infra-estrutura, a maioria das escolas apresenta boas condições, as salas de aulas são amplas, com carteiras e cadeiras suficientes e conservadas, tendo uma ou duas lousas. As escolas possuem laboratório de informática, biblioteca, quadras poliesportivas cobertas, algumas possuem laboratório de ciências e sala de música e vídeo, além de atendimento educacional especializado e sala para tratamento da saúde bucal. Contam também com netbooks, projetor interativo, multimídia e algumas com lousa digital.

A escola municipal escolhida para a realização da pesquisa está situada em um bairro de periferia em que os horários de funcionamento são: no período matutino a entrada é às 7h e a saída é às 12h00min com intervalo entre 9h45min e 10h10min; e no período vespertino a entrada é às 12h30min e a saída é às 17:30h com intervalo entre 15h15min e 15h40min.

A referida escola contém 677 alunos, sendo distribuídos da seguinte maneira: o Ensino Fundamental I é composto por 255 alunos e o Ensino Fundamental II por 422 alunos. A escola conta com 01 diretora e 01 vice-diretora, 01 coordenador de projetos (responsável pela elaboração e aplicação de projetos); além de 02 professores (as) readaptados que auxiliam a coordenação e a secretaria, 02 professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado), 03 estagiárias, 01 professora de informática, 06 funcionários (as) na limpeza, 04 inspetores, 01 legionária, 02 secretárias, 01 funcionária readaptada na biblioteca, 01 professora de ginástica rítmica e 02 guardas.

O corpo docente é formado por 43 professores, sendo 38 efetivos e 06 professores substitutos. A Associação Escolar é composta por alunos de baixa e média renda.

Quanto ao ambiente físico da escola, foi verificado que o prédio dessa unidade de ensino contém: sala de vídeo, biblioteca, sala do AEE, sala de informática, laboratório de ciências e sala de música. Na unidade escolar há uma quadra recreativa coberta.

A Unidade Escolar possui 14 salas de aulas, a maioria tem uma lousa e três ventiladores, além de uma cozinha, utilizada para a distribuição da merenda.

A sala da coordenação, da direção e a secretaria ficam próximas; assim como a sala dos professores, que é bastante ampla - possui dois banheiros e uma pequena cozinha. A Unidade Escolar contém rádio, CDs, câmeras digitais, mimeógrafos, filmes, jogos pedagógicos, materiais para serem utilizados nas aulas de Educação Física, projetores multimídia, caixa de som, microfones, disponíveis para as atividades recreativas da escola e também para o uso dos professores.

Em relação às escolas estaduais, o município possui quatro escolas, responsáveis pelo Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Uma das escolas trabalha com a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Quanto à infra-estrutura só foi possível observar a da escola em que foi realizada a pesquisa. A escola estadual em questão também está situada num bairro localizado na periferia do município. Essa instituição de Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e ensino médio de 1ª a 3ª séries, atende a uma clientela de sete bairros, possuindo o seguinte horário de funcionamento: entrada do período matutino às 7h e saída às 12h20min e intervalo entre 9h30min e 9h50min; entrada do período vespertino às 12h40min e saída às 18h00min e intervalo entre 15h10min e 15h30min; entrada do período noturno às 19h00min e saída às 23h00min e intervalo entre 21h15min e 21h30min.

A referida escola contém 839 alunos, sendo distribuídos da seguinte maneira: o Ensino Fundamental é composto por 344 alunos e o Ensino Médio por 495 alunos. A escola possui 01 diretora, 01 vice-diretora e 02 dois coordenadores pedagógicos, que estão presentes na escola um durante a manhã e outro durante a noite; além de 06 professores (as) readaptados que auxiliam a coordenação, e um deles está presente na escola durante a tarde, além de funcionários (as) na secretaria, serventes, responsáveis pela merenda e pela limpeza da escola e também 01 inspetor.

O corpo docente é formado por 53 professores, sendo 33 efetivos, 04 eventuais e 13 Ofas – Ocupante de função atividade, ou professores temporários.

A Associação Escolar é composta por alunos de baixa e média renda. As principais atividades dos pais são autônomas, como pedreiros, montadores, além de

empregadas domésticas, aposentados, funcionários públicos e até mesmo pequenos empresários.

Quanto ao ambiente físico da escola, foi verificado que o prédio desta unidade de ensino contém: sala de vídeo, sala de leitura, sala de recursos, sala de informática. Na unidade escolar há duas quadras recreativas, sendo apenas uma coberta.

A Unidade Escolar conta com 10 salas de aulas, a maioria possui uma lousa e dois ventiladores. O estado de conservação das cadeiras e carteiras de modo geral é ruim, pois várias delas encontram-se rabiscadas, sujas e até mesmo quebradas. As salas possuem lousas novas, pois foram trocadas recentemente, e quanto ao espaço físico, verifica-se que a maioria das salas são pequenas, em relação ao número de alunos.

A referida escola conta também com uma cozinha que responde às necessidades da mesma, utilizada para a distribuição da merenda, além de uma cantina escolar.

A sala da coordenação está separada das salas de aula e da secretaria. A última se localiza na entrada do portão dos professores, facilitando o acesso para os pais dos alunos. Em frente à secretaria está a sala dos professores, a sala da direção e há outra sala para os professores, na qual se encontram a maioria dos materiais utilizados em sala de aula, tais como: giz, apagador e vários livros didáticos, além de conter os armários que abrigam os materiais do professor, como caderneta, livros, jornais, revistas, enfim, os recursos utilizados para as aulas. Nessa sala também há um quatinho onde estão guardados os subsídios para a disciplina de Educação Física, bola, rede de vôlei, bambolês, jogos de xadrez, damas, entre outros.

A Unidade Escolar contém também um rádio toca fitas, CDs, câmeras digitais, e mimeógrafos, disponíveis para as atividades recreativas da escola e também para o uso dos professores.

Em termos de recursos sócio-culturais o bairro possui: Posto de saúde; Ginásio de esportes; creche; Centro Comunitário e um pequeno centro comercial que atende aos moradores.

É importante destacar que o sigilo mantido em relação às escolas participantes da pesquisa e principalmente à rede municipal de educação investigada deve-se ao fato de que ambas constituem o local de trabalho da professora mestranda, e como forma de não comprometer a realização integral do trabalho e apresentar um resultado satisfatório e livre de interferências, os dados relacionados à identidade das escolas participantes não serão apresentados.

2 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: UMA BREVE TRAJETÓRIA

Franco (1982, p. 25) apresenta a História como uma disciplina com grandes possibilidades de desenvolver a consciência social do aluno, além de oportunizar ao homem a apropriação de seu passado a fim de utilizá-lo como recurso para criar o seu futuro. Neste sentido, a História constitui uma disciplina de fundamental importância, pois permite ao aluno refletir sobre sua realidade, buscando transformá-la, atuando como agente histórico. Assim, ainda de acordo com a autora:

A História deve ser concebida como um processo que repousa na inter-relação constante e dinâmica dos homens entre si e com a natureza e que é eivado de contradições, ou seja, produzido por negações internas que se instauram no seio da própria realidade social. Processo que envolve, ou melhor, que é produzido por todos nós, e não apenas pelos “heróis” da classe dominante, pelos “vencedores”, os únicos que aparecem como personagens históricos. (FRANCO, 1982, p. 33).

Neste sentido, Brodbeck (2012, p. 6) concebe a História como uma disciplina capaz de “[...] fornecer condições para que o aluno possa participar do processo de fazer história, principalmente pela valorização da diversidade dos pontos de vista.”

Desta forma, Cainelli (2012, p. 176) sustenta a necessidade e a importância de um ensino de História capaz de promover “[...] o desenvolvimento do pensamento histórico [...]”; caracterizado da seguinte maneira: “[...] as ideias de segunda ordem devem ser levadas em consideração no momento da aprendizagem. É preciso solicitar aos alunos que levantem hipóteses sobre os conteúdos e elaborem narrativas faladas e escritas sobre as hipóteses levantadas.” Além disso, segundo a autora, o desenvolvimento do pensamento histórico deve ser trabalhado desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como “[...] referência teórica e metodológica a ciência Histórica.” (CAINELLI, 2012, p. 165).

Em relação ao desenvolvimento do pensamento histórico, tendo como referência os “conceitos de segunda ordem¹” a autora afirma:

Quando o professor em sua sala de aula apresenta a história do município para o aluno destacando os principais acontecimentos como data de fundação, primeiros moradores, etc., podemos afirmar que ele está trabalhando apenas com os conteúdos substantivos², mas quando o professor provoca o conhecimento com os conceitos de segunda ordem, ele traz para o processo de ensino-aprendizagem a evidência, a imaginação, a narrativa. (CAINELLI, 2012, p. 176).

¹ “São conceitos que estão envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido. Entre os conceitos de segunda ordem, podemos citar continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época, enfim, que se referem à natureza da História, como explicação, interpretação, compreensão.” (LEE, 2001, apud CAINELLI, 2012, p. 175). “Também são considerados conceitos de segunda ordem aqueles relacionados às formas e à compreensão do conhecimento histórico, como o conceito de narrativa, evidência, inferência imaginação e explicação histórica.” (SCHMIDT, 2009, p. 37 apud CAINELLI, 2012, p. 175).

² “Por conceitos substantivos entende-se os conteúdos da História, por exemplo, o conceito de industrialização, renascimento, revolução.” (CAINELLI, 2012, p. 175).

Ainda de acordo com Cainelli (2012, p. 165), para o desenvolvimento do pensamento histórico é necessário que a seleção dos conteúdos a serem trabalhados, feita pelos professores, esteja imbuída de uma determinada concepção de História, considerando o seguinte: “[...] definir o que se ensina da disciplina de História caracteriza-se antes de tudo por disputas em torno da memória e constituição da nação e de seus sujeitos.” Acrescentando ainda que “a escolha de conteúdos em História precisa estar articulada com os objetivos para seu ensino e os objetos que definem seu estatuto epistemológico.” (CAINELLI, 2012, p. 177).

A autora defende assim, que o desenvolvimento do pensamento histórico tenha como pano de fundo para o ensino “[...] a constituição de narrativas concebidas pela descrição, análise e explicação.” (CAINELLI, 2012, p. 178). Além disso, o ensino de História deve estar relacionado ao levantamento de hipóteses e não deve ser realizado de maneira mecânica, mas sim como “[...] experiências únicas e complexas.” (GRENDEL, 2009 apud CAINELLI, 2012, p. 178). Cabe acrescentar aqui que a concepção de ensino de História, defendida por Cainelli, (2012), aborda os conteúdos a serem trabalhados “a partir da possibilidade de construir com os alunos novas questões diante de conteúdos/temas postos pela historiografia.” Neste contexto, segundo a autora, a relação entre o professor e o livro didático também é modificada, a partir do entendimento de que o livro didático não pode ser concebido como detentor do conhecimento, servindo apenas como um articulador dos conteúdos trabalhados em sala de aula. A História ensinada deve estar a serviço da formação de “cidadãos conscientes da sua história e da história do outro.” (CAINELLI, 2012, p. 182).

Assim, é importante compreender como a disciplina se configurou ao longo da história do país, ou seja, identificar suas características principais a fim de articulá-la a diferentes contextos, buscando refletir sobre o predomínio da visão positivista que perdurou durante muito tempo em nossa história, a fim de incorporar outros sujeitos na construção da memória de nosso país. Nesta direção, Schmidt (2012, p.75), afirma: “para entender a construção da trajetória do ensino de História no Brasil, é importante levar em consideração que esse processo insere-se no conjunto de estudos sobre o campo da história das disciplinas escolares.” A autora divide a trajetória do ensino de História no Brasil em quatro períodos:

Construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931); consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971); crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984); reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984-?). (SCHMIDT, 2012, p. 78).

Sobre o primeiro período, pode ser observado que a História foi introduzida como disciplina escolar no Brasil durante o período imperial, no ano de 1837, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e caracterizava-se pela influência de concepções europeias, vinculadas à chamada “revolução positivista³” (NADAI, 1985-1986, p. 106), e valorizava a nacionalidade, a pátria e os heróis nacionais. Sobre a história positivista, conhecida também como “história tradicional”, Nadai (1992-93, p. 146) afirma que:

Num primeiro momento ensinou-se a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas.

Nadai (1992-93) acrescenta ainda que mesmo após a Proclamação da República, em 1889, a história ensinada continuou como apêndice da História europeia sendo criticada por vários historiadores brasileiros. Segundo a autora, durante o período, houve um aprofundamento dos conteúdos relacionados à história europeia; além disso, as preocupações com a constituição da nacionalidade e com a formação da nação estiveram sempre presentes. Alguns dos conteúdos sugeridos eram os seguintes - a biografia de brasileiros célebres e alguns fatos sobre os períodos do Brasil Colonial e Imperial e também sobre a Proclamação da República.

É interessante observar quais eram os conteúdos privilegiados pela disciplina a partir do ano de 1895, no Estado de São Paulo: a História Universal tratava inicialmente da “Arqueologia pré-histórica” e continuava com a Antiguidade Oriental e Ocidental. Esses conteúdos eram trabalhados a partir do terceiro ano e focalizavam-se especialmente nos fatos políticos. No quarto ano estudava-se a Idade Média seguindo os mesmos padrões da Antiguidade, valorizando a cronologia dos acontecimentos. No quinto ano, focalizava-se a História Moderna, a partir do estudo das Grandes Navegações, do século XV até o “filosofismo” do século XVIII. Por fim, no sexto ano iniciava-se o estudo da História Contemporânea, partindo da Revolução Francesa até o século XIX (NADAI, 1992-93).

Em relação à História do Brasil, o estudo iniciava-se no primeiro ano e permanecia até o sexto, seguindo a cronologia política a partir da chegada dos portugueses ao país até a Proclamação da República. Havia uma grande valorização dos fatos mais importantes da História do Brasil e no sexto ano, havia um aprofundamento da história

³A origem do Positivismo, que constitui uma corrente filosófica é atribuída ao francês Augusto Comte (1798-1857). Ele surgiu no século XIX num momento em que a Europa havia conquistado grande avanço tecnológico, decorrente da Primeira Revolução Industrial. Assim, nasceu nessa conjuntura “surgiu como uma corrente de pensamento que apregoava o predomínio da ciência e do método empírico sobre os devaneios metafísicos da religião.” Além disso, “defendia que todo saber do mundo físico advinha de fenômenos “positivos” (reais) da experiência, e eles seriam os únicos objetivos de investigação do conhecimento.” No Brasil, “tornou-se uma filosofia fundamental no debate político do século XIX, uma vez que o regime republicano foi instalado sob sua égide teórica.” (SÊGA, 2004).

regional (NADAI, 1992-93). Neste contexto, Abud (1992-93) sustenta que a história do Brasil teve início quando os portugueses aqui chegaram, e a partir daí foi contada segundo a visão dos europeus, tratando os indígenas como povos não civilizados e passivos diante da dominação infringida pelos europeus, valorizando a cultura, os costumes e as realizações dos conquistadores.

Durante o período imperial e republicano, em relação ao ensino de História, Nadai (1992-93) afirma que o mesmo teve como centralidade o colonizador europeu e, posteriormente, o imigrante e algumas contribuições de africanos e indígenas. Havia a tentativa, de acordo com essa perspectiva, de criar uma ideia de nação pautada na colaboração de diversas etnias para a formação do povo brasileiro, ressaltando a superioridade europeia:

O fio condutor do processo histórico centralizou-se, [...], no colonizador português, e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal europeia. Desta forma, procurava-se negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias. Procurou-se criar uma *ideia de nação* resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares europeias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas. (NADAI, 1992-93, p. 149)

Durante o período republicano (1889-1930) foi possível observar que os conteúdos de história do Brasil ainda estavam vinculados à história tradicional e tinham como objetivos “a constituição e a formação da nacionalidade, com seus heróis e marcos históricos, sendo a pátria o principal personagem desse tipo de ensino.” (BITTENCOURT, 2002, p. 11).

Na década de 1930, alguns educadores brasileiros defendiam a necessidade da difusão da escola, principalmente a escola pública, a formação profissional dos novos mestres e a renovação pedagógica. A partir daí, inicia-se a chamada “cultura escolar”, e investe-se na criação de manuais didáticos para os alunos, e, também, manuais didáticos para a formação dos professores, ocorrendo gradualmente a pedagogização da História (SCHMIDT, 2012). A partir de 1931, segundo Schmidt (2012), teve início também um processo de consolidação do código disciplinar da História, havendo uma tentativa de renovação metodológica, com sugestões de procedimentos técnicos capazes de motivar os alunos a partir da valorização dos seguintes aspectos: 1. Relacionar os conteúdos históricos trabalhados com o presente; 2. Adoção do método biográfico; 3. Valorização de fatos econômicos e éticos.

A década de 1930 teve como marco importante para a história da educação a Reforma Francisco Campos, ocorrida durante o governo de Getúlio Vargas e que marcou o fim da hegemonia do Colégio Pedro II frente ao ensino no Brasil. Em relação ao ensino de História, essa reforma promoveu uma “retomada na concepção de Estado Nacional e da busca por uma identidade do povo brasileiro.” (MATHIAS, 2011, p. 43). A elite é que deveria se ocupar de promover as transformações na sociedade, e o povo deveria ser guiado por ela. A história ensinada continuava seguindo o modelo tradicional e linear, de acordo com o modelo francês: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea; e, a História do Brasil continuava como um apêndice da História europeia.

Durante o Estado Novo (1937-1945), ocorreu outra reforma educacional, promovida por Gustavo Capanema, ministro da educação. Houve no período uma grande valorização da nacionalidade, através da seleção de episódios significativos da história do país e da retomada de grandes nomes do passado. A colonização portuguesa passou a ser criticada e segundo Mathias (2011, p. 44) “pregava-se a unidade étnica, cultural, administrativa e territorial.”

A década de 1940, não apresentou transformações significativas em relação ao ensino da História, pois a classe popular só passou a ter acesso ao estudo a partir do final dessa década e início da década de 1950, fenômeno que esteve vinculado ao processo de industrialização e urbanização no Brasil, daí a exigência de uma força de trabalho alfabetizada e técnica, capaz de dar seguimento ao projeto de uma nação civilizada, que buscava o progresso. O início da década de 1960 ficou marcado pela exigência de um ensino de história que desse aos estudantes autonomia intelectual a fim de compreender o grau de desenvolvimento capitalista brasileiro. O golpe de 1964, porém, retomou o ensino de história tradicional, voltado à valorização dos grandes homens e dos grandes feitos (MATHIAS, 2011).

Mathias (2011, p. 44) sustenta que a história ensinada após 1964 estava vinculada ao “ideário de segurança nacional e ao desenvolvimento econômico”, e, após as reformas educacionais de 1968 e 1971, verificou-se que a mesma estava voltada diretamente para atender os interesses do Estado Nacional. Ainda segundo Mathias (2011, p. 45):

A história historicizante ressurge ativamente, reforça-se a perspectiva do ensino centrado nos capítulos da história europeia, da linearidade cronológica de ocorrência políticas – biografia nacional retratada no descobrimento do Brasil, no processo de independência, na abolição da escravidão, na proclamação da república e na revolução de 1930 – e do emprego dos acontecimentos factuais e das bibliografias dos grandes personagens.

É interessante notar que durante a vigência do regime militar no Brasil, entre os anos 1968 – ano da decretação do Ato Institucional nº 5 – e 1971, foram instituídas duas disciplinas que tinham o propósito de vincular o ensino de história à moral e, desta forma, moldar o cidadão de acordo com os interesses do Estado, tornando-o um cidadão acrítico, incapaz de questionar a ordem estabelecida e de lutar por seus direitos. Cabe lembrar que neste momento houve um recrudescimento do regime militar, e o período ficou conhecido como “os anos de chumbo.” As disciplinas criadas foram intituladas de “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política do Brasil”, fruto das reformas educacionais promovidas em 1968 e 1971. Em 1971, através da Lei N.º 5.692, foi oficializado o ensino de Estudos Sociais nas escolas brasileiras (FONSECA, 1993) e verificou-se que a concepção e os conteúdos de História continuaram vinculados às concepções tradicionais.

Segundo Urban (2011, p. 10) apud Schmidt (2012, p. 86):

Acreditava-se que a adoção de Estudos Sociais deveria desenvolver nos alunos noções de espaço e tempo a partir dos estudos da escola, do bairro, da casa, da rua, para ir se ampliando, chegando ao estudo da cidade, do estado e assim por diante. Ainda eram reforçadas pelo ensino de Estudos Sociais, noções como: pátria, nação, igualdade, liberdade, bem como a valorização dos heróis nacionais dentro de uma ótica que tentava legitimar, pelo controle do ensino, a política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento.

De acordo com Schmidt (2012, p. 86), a obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais “percorreria todo o período entre 1964 e 1984, momento em que os professores de História foram objetos de perseguições e censuras.” Além disso, conforme salienta a autora, houve um grande movimento de “resistência e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras, configurando um novo momento na construção do código disciplinar da História.” (SCHMIDT, 2012, p. 86).

Houve também, segundo Mathias (2011, p. 45), uma tentativa de “suprimir as ciências humanas do ensino de 2º grau em favor do ensino profissionalizante.” Neste contexto, a introdução do ensino dessa história nas escolas ocorreu a partir do emprego de livros didáticos, subsidiados pelo Estado. Os livros publicados estavam em consonância com os programas curriculares do Ministério da Educação (MEC), subordinado aos interesses do Estado ditatorial.

Na década de 1970, em relação à historiografia, a história regional ganhou espaço e passou a dominar um grande número de cursos de pós-graduação no país. Tal fato atingiu também as escolas, segundo a orientação do governo, pois defendia-se a ideia de que essa história estaria mais ligada à realidade do aluno. Porém, os próprios alunos estavam

descontentes com o ensino da disciplina e passaram a reivindicar conteúdos que estivessem relacionados ao presente e a sua realidade social. Assim, somente a década de 1980 apresentaria uma proposta de rompimento significativo com a história historicizante. (MATHIAS, 2011).

Para Schmidt (2012), o período que vai de 1971 até 1984, caracterizou-se pela crise do código disciplinar da História no Brasil, a partir da introdução dos Estudos Sociais, que tinha o objetivo de substituir o ensino de História e Geografia. No período, segundo a autora, vários professores e profissionais da História empreenderam uma grande luta para o retorno da disciplina nas escolas, combatendo a proposta dos “Estudos Sociais.”

Assim, conforme afirma Brodbeck (2012, p. 6) “o ensino e o estudo da História como disciplina escolar foi fortemente influenciado pelo contexto histórico [...] as aulas de História eram baseadas na memorização e repetição oral de textos escritos.” A autora sustenta ainda que a história tradicional se ocupava da valorização de generais e estadistas, desconsiderando a história de pessoas comuns, como crianças, mulheres, agricultores e trabalhadores.

Segundo Schmidt (2012), na década de 1980, a História, tanto a ensinada nas escolas como a ensinada nas universidades brasileiras, tornou-se alvo de inúmeras pesquisas e as reflexões sobre o período atestam a existência de várias abordagens e temáticas para o ensino da disciplina, além de outros aspectos: questionamentos sobre o currículo, metodologias de ensino, livros didáticos e finalidades do ensino. A autora caracteriza o período, a partir de 1984, como o de reconstrução do código disciplinar da História e cita, como marcos principais, dois acontecimentos: o fim da ditadura militar no Brasil e o movimento de crítica aos “Estudos Sociais.” Além disso, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que foi encaminhado aos educadores brasileiros entre 1997 e 1998 também representa um marco na reconstrução do código disciplinar da História.

Infere-se assim que na década de 1980, especialmente a partir de 1985, através do processo de redemocratização do país, houve um discurso de que a história ensinada deixava de estar a serviço dos interesses do Estado e colocava-se à disposição da sociedade democrática, tendo como objetivo formar o cidadão para intervir na sociedade brasileira, transformando sua realidade:

A história foi chamada a exercer a função de crítica da sociedade, atenta aos seus conflitos e às suas diferenças, inclusive às diferenças de classes. Defendia-se a atuação das camadas menos favorecidas enquanto sujeito da história. Discursava-se em prol da universalização dos direitos dos homens, que, em função do exercício do Estado ditatorial, há muito já estavam cômicos de seus deveres. A ordem do dia era pautada pela noção de que, sem os direitos dos homens reconhecidos e garantidos,

não haveria democracia, sem a qual não haveria deslanche para os conflitos sociais. (MATHIAS, 2011, p. 46).

A cidadania pretendida estava vinculada ao marxismo, ou seja, objetivava-se formar um cidadão capaz de transformar sua realidade e de desenvolver uma consciência social e de classe. Assim, o ensino de história esteve ligado ao marxismo e, como tal, a história foi tratada a partir da sucessão dos diferentes modos de produção (MATHIAS, 2011).

Brodbeck (2012, p. 9) acrescenta em relação ao ensino de História no Brasil neste período: “ensinar História, teoricamente, deixou de ser a memorização de datas e nomes, a disciplina passou a oferecer ao aluno a possibilidade de construir conhecimento a partir de próprias experiências e bagagem cultural.”

Em fins da década de 1980, segundo Mathias (2011), o marxismo perdeu espaço a partir da introdução de duas novas tendências: a primeira advinda da nova história francesa - os *Annales* -; e a outra da história social inglesa. O Brasil, assim como outros países da América Latina, sofreu uma forte influência da denominada Nova História, que teve como berço a França, sendo também “a história associada à chamada *École des Annales*, agrupada em torno da revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*”, (BURKE, 1992, p. 2) e que foi redescoberta nos anos 1970. Para muitas pessoas, de acordo com Burke (1992, p. 5), a origem da Nova História está “associada a Lucien Febvre e a Marc Bloch, que fundaram a revista *Annales* em 1929 para divulgar sua abordagem, e na geração seguinte, a Fernand Braudel.”

Segundo Burke (1992, p. 2), a Nova História é caracterizada da seguinte maneira: “[...] é a história escrita como uma reação deliberada contra o “paradigma” tradicional.” E, neste contexto, o tradicional é descrito por Burke (1992, p. 2) como a história atrelada essencialmente à política, enquanto a Nova História, “começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana.” O autor caracteriza ainda a base filosófica da Nova História, descrita como a “[...] ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída.” Além disso, de acordo com Burke (1992, p. 3), “a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas” e também com “as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social.” A Nova História incorpora, de acordo com Burke (1992), outras fontes para a escrita da História e não privilegia como a História Tradicional, somente os documentos escritos e oficiais, valorizando também evidências orais e visuais.

Outras características marcantes da Nova História, apresentadas por Burke (1992, p. 4), estão relacionadas à interdisciplinaridade e à preocupação de se considerar para a escrita da História, as opiniões de pessoas comuns, desprezadas pela História Tradicional:

[...] sua preocupação com toda a abrangência da atividade humana os encoraja a ser interdisciplinares, no sentido de aprenderem a colaborar com antropólogos sociais, economistas, críticos literários, psicólogos, sociólogos etc. Os historiadores de arte, literatura e ciência, que costumavam buscar seus interesses mais ou menos isolados do corpo principal de historiadores, estão agora mantendo com eles um contato mais regular. O movimento da história-vista-de-baixo também reflete uma nova determinação para considerar mais seriamente as opiniões das pessoas comuns sobre seu próprio passado do que costumavam fazer os historiadores profissionais.

Em relação à História Social, Castro (1997) apresenta como referência para seu estudo a denominada Escola dos *Annalles*, pois de acordo com a autora, foi a partir de sua movimentação que houve a constituição de uma nova história, em oposição à história tradicional. Porém, foi a partir das décadas de 1950 e 1960, segundo Castro (1997, p. 79) que “uma história social, enquanto especialidade tendeu a se constituir no interior desta nova postura historiográfica, que começava a se tornar hegemônica.” Essas décadas foram marcadas, como sustenta Castro (1997, p. 79), por algumas características específicas: “apogeu dos estruturalismos (da antropologia estrutural a certas abordagens marxistas), euforia do uso da quantificação nas ciências sociais, primeiros avanços da informática e explosão de tensões sociais que dificilmente a comunidade dos historiadores podia ignorar.”

Assim, como especialidade para o campo da história social, formulava-se como problema central: “os modos de constituição dos atores históricos coletivos, “as classes, os grupos sociais, as categorias socioprofissionais”, e de suas relações que conformavam historicamente as estruturas sociais.” (CASTRO, 1997, p. 80).

Em relação à História Social Inglesa, Castro (1997, p. 80-81) apresenta como características principais:

[...] a história social se constitui no mundo anglo-saxão como campo específico da disciplina histórica, que se definia pelo tipo de problemática que formulava. Os grupos sociais e os processos determinantes e resultantes de suas relações também estão no cerne desses problemas, neste caso com uma ênfase ainda mais explícita no estudo dos comportamentos e da dinâmica social.

A partir da influência de novas concepções historiográficas, de acordo com Schmidt e Cainelli (2004, p. 12) houve, a partir de meados da década de 1980 e início da década de 1990, em vários estados brasileiros, reestruturações curriculares com um período marcado por “discussões e debates em torno do ensino da História, as quais giravam, principalmente, sobre as novas concepções que deveriam servir de referência para os

conteúdos e as metodologias de ensino.” Essas novas perspectivas defendiam a necessidade de “recolocar professores e alunos como sujeitos da história e da produção do conhecimento histórico, enfrentando a forma tradicional de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras”, que dava ênfase ao papel do professor como figura central no processo de transmissão do conhecimento e tratava o aluno como “receptor passivo do conhecimento histórico.”

Ainda segundo Schmidt e Cainelli (2004, p. 12-13):

A década de 1980 foi marcada pelos debates acerca de questões sobre a retomada da disciplina história como espaço para um ensino crítico, centrado em discussões sobre temáticas relacionadas com o cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade. O objetivo era recuperar o aluno como sujeito produtor da História, e não como mero espectador de uma história já determinada, produzida pelos heróicos personagens dos livros didáticos.

No Estado de São Paulo, segundo Souza (2006, p. 205), a reestruturação curricular foi iniciada no ano de 1983, a partir da implantação do ciclo básico. A autora acrescenta ainda que “do ponto de vista político, o projeto visava diminuir a seletividade escolar, cumprindo o compromisso do governo de São Paulo com a democratização do ensino” e do ponto de vista pedagógico, “trazia significativas transformações para a prática da alfabetização nas séries iniciais.” O documento foi elaborado pela equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, e apresentava propostas inovadoras, como por exemplo, a definição da prática pedagógica “em que o professor deveria dominar não só o conhecimento do objeto de aprendizagem, mas também levar em conta o processo de construção do conhecimento pelo aluno.” Quanto à avaliação, a proposta reafirmava ser de caráter diagnóstico e qualitativo (SOUZA, 2006, p. 205).

Sobre a proposta curricular para o ensino de História, Souza (2006, p. 206) afirma que a mesma foi apresentada apenas em 1992, enquanto para as outras disciplinas, a partir de 1988, pois “provocou grande celeuma, motivando a elaboração de várias versões preliminares até chegar à proposta definitiva.” Souza (2006, p. 206) apresenta ainda outras características dessa proposta curricular para o Estado de São Paulo, destacando o seguinte:

[...] incorporaram os princípios das teorias críticas do currículo, explicitando valores políticos e sociais, declarando o compromisso com as classes populares, favorecendo a apropriação do saber sistematizado e a qualidade do ensino público. As propostas foram construídas supondo um professor estudioso e um intelectual e estruturadas visando explicar, informar, formar e persuadir os professores. O discurso construído dirigia-se a um professor-leitor portador de vasto domínio no campo pedagógico e em sua área de conhecimento. Todas as propostas buscaram reconstituir historicamente o processo de sua construção.

Além disso, “as versões preliminares das propostas curriculares contemplaram as sugestões de novas abordagens teóricas e metodológicas das diferentes áreas do conhecimento que eram produzidas ou divulgadas nas principais universidades paulistas” (SOUZA, 2006, p. 206). Cabe acrescentar ainda, de acordo com Souza (2006, p. 2008), que os materiais produzidos durante o período foram “utilizados pela administração em cursos de formação continuada de professores.”

Ainda sobre a trajetória do ensino de História no Brasil, na década de 1990, houve forte influência da história francesa e da história social inglesa no país. A partir dessa década, a tendência marxista perdeu espaço e novos temas foram introduzidos nos livros didáticos e nos currículos de história. Alguns dos temas debatidos foram os seguintes: cotidiano, família, lazer, sexualidade, gênero, feitiçaria, inquisição, vida privada, infância, memória, mentalidade, imaginário, cultura material, dentre outros (MATHIAS, 2011, p. 47). Com a introdução desses novos temas, a função da história passou a ser a de tornar o aluno um indivíduo crítico e houve então uma grande valorização do conhecimento prévio dos alunos. O aluno deveria ser capaz de refletir sobre a história e expor suas ideias, além disso, modificá-las quando fosse necessário, deixando de ser um mero receptor de informações para atuar como sujeito histórico (MATHIAS, 2011).

Na década de 1990 foi promovida também outra reforma educacional e durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1996, foi sancionada a Lei N.º 9.394, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação, e a partir dela a defesa da educação como um direito básico e universal. Em 1997, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais com o objetivo de “unificar e padronizar os currículos” (MATHIAS, 2011, p. 47).

Essa reforma educacional deve ser compreendida no contexto do neoliberalismo, pois se buscava formar indivíduos aptos para suprir as demandas do mercado de trabalho e não visava à formação de cidadãos críticos, capazes de transformar a sociedade. Além disso, a reforma objetivava a obtenção de resultados, padrões de desempenho e indicadores de qualidade consoante às metas neoliberais e da Organização das Nações Unidas (CERRI, 2004, p. 4-5; SILVA; FONSECA, 2007 apud MATHIAS, 2011, p. 48).

Schmidt e Cainelli (2004) sustentam, em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, que os mesmos foram criados com o objetivo de modificar a estrutura dos conteúdos apresentados como propostas curriculares oficiais, superando a organização dos mesmos de maneira linear, reorganizando-os a partir de eixos temáticos. Desta maneira, buscava-se superar o ensino de História baseado na cronologia. Além disso, através dos PCNs

propunham-se novas abordagens historiográficas como metodologia de ensino. Ainda segundo Schmidt e Cainelli (2004, p. 14):

Duas das principais contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais foram a ênfase nas inovações metodológicas e o afincamento na busca de novos caminhos para a avaliação. Além de propor um trabalho menos expositivo e mais participativo, no qual o professor desempenha um papel de mediador, na avaliação sugeria-se a idéia de um trabalho contínuo, privilegiando a aprendizagem como processo, e não como produto para ser medido na prova.

Mathias (2011, p. 47) acrescenta em relação aos PCNs:

Tencionava-se abordar a pluralidade cultural com o fito de criticar o “mito da democracia racial” de Karl Von Martius. Visto como marca da identidade nacional brasileira, a pluralidade cultural reconhecia e valorizava a contribuição dos vários grupos minoritários estabelecidos no Brasil.

Como pôde ser observado, os Parâmetros Curriculares Nacionais representam um grande marco na trajetória do ensino de História no Brasil. Apesar de ter sido debatido e criticado por vários representantes das universidades brasileiras e também pelos pesquisadores da Associação Nacional de História (ANPUH), atualmente constitui uma das grandes referências para o ensino da disciplina, uma vez que serve como instrumento para nortear a ação do professor dentro da sala de aula. Os PCN's determinam em relação à disciplina História para o Ensino Fundamental, que:

Os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações. Nesse sentido, os alunos deverão ser capazes de:

- identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
- reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos; valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e à luta contra as desigualdades .

Como pode ser observado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) pretendem superar a História "historicista", buscando valorizar as histórias individuais, respeitar as diferenças em todas as dimensões – políticas, econômicas, sociais, culturais e, além disso, formar indivíduos críticos, capazes de questionar a realidade em que vivem e de transformá-la. Os PCN's também têm como objetivo, fazer com que os alunos vivenciem alguns dos aspectos que são funções dos historiadores, valorizando a pesquisa e a produção escrita. Assim como sustenta Brodbeck (2012, p. 9-10), atualmente a História está vinculada ao "desenvolvimento de capacidades de observação, reflexão, análise e posicionamentos diante da realidade social" e o ensino da disciplina deve, portanto, partir da "compreensão da vida cotidiana de cada aluno, para que ele possa, pelas experiências, entender a dimensão destas experiências na vida de todos os homens."

Assim, segundo afirma Bloch (2001, p. 45), a história deve trabalhar em benefício do homem, configurando-se, desta maneira, como uma "Ciência dos homens no tempo" (BLOCH, 2001, p. 55), não apenas como uma ciência cujo objeto de estudo é o passado, mas sim a articulação do mesmo com o tempo presente, caracterizando-se desta forma como uma "ciência em marcha" (BLOCH, 2001, p. 45).

Na esteira das discussões e políticas para um ensino de História que respeite as diferenças em todas as dimensões, em 2003, com a Lei n.10.639, a Lei n.9394/96 é alterada, no que diz respeito à obrigatoriedade de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, como apresento a seguir.

2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Ainda de acordo com o documento, a lei foi criada visando o reconhecimento e a valorização da cultura, da história e da identidade da população afrodescendente e busca combater o racismo e as discriminações. Trata-se também de uma política de reparação, cabendo ao Estado e à sociedade tomar medidas para "ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população brasileira." (BRASIL, 2013, p. 498)

As determinações contidas na lei quanto ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira destacam o seguinte:

[...] envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro;
 [...] se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: [...] - se busque compreender e interpretar [...] diferentes formas de expressão, e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo [...]; - sejam incentivadas atividades em que pessoas [...] integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino [...] interatuem e se interpretem reciprocamente [...];
 [...] se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente Educação Artística, Literatura e História do Brasil [...]. (BRASIL, 2013, p. 505).

Além disso, as Diretrizes assinalam também que dentre os conteúdos trabalhados devem estar inseridos à história dos quilombos, iniciando-se pelo de Palmares, e de remanescentes quilombolas; assim como datas significativas para cada região e localidade. O 13 de maio, Dia Nacional da Luta contra o Racismo, deverá ser tratado como uma data de reflexão sobre a política de branqueamento efetivada após a abolição, assim como o significado da Lei Áurea para os negros. As outras datas que não deverão ser esquecidas são 20 de novembro, Dia da Consciência Negra e 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

Em História da África, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 506), deverão ser trabalhados os seguintes conteúdos:

O papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; à história da ancestralidade e religiosidade africana; os núbios e egípcios como civilizações que contribuíram para o desenvolvimento da humanidade; às civilizações e organizações políticas pré-coloniais; o tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados; o papel dos europeus, dos asiáticos e também dos africanos no tráfico; a ocupação colonial na perspectiva dos africanos; as lutas pela independência política; as ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana; as relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; a diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; aos acordos políticos, econômicos, educacionais, e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

Em relação ao ensino de Cultura Afro-Brasileira, as Diretrizes destacam que os conteúdos devem estar articulados a maneira de ser, de pensar e de se manifestar no dia a dia; abrangendo as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; as contribuições de algumas universidades africanas que surgiram no século XVI; as tecnologias trazidas pelos escravizados bem como a produção científica, artística e política. Ressaltam ainda que o ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira se dará por diferentes meios, inclusive em

projetos diversificados, destacando-se a participação dos africanos e de seus descendentes em vários momentos da história do Brasil. O ensino de História e Cultura Africana também ocorrerá da mesma forma, destacando-se a participação de personalidades negras na história mundial.

Quanto à utilização de materiais didáticos em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, infere-se a necessidade de adaptação e adequação, deixando claro que tanto os sistemas de ensino quanto os estabelecimentos de Educação Básica, em todos os níveis, além do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior deverão incluir em seus currículos o conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As diretrizes estabelecem ainda que os materiais didáticos abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrigindo “distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes”; (BRASIL, 2013, p. 508) cabendo aos programas de difusão de livros educacionais, como o PNLD e o PNBE – Programa Nacional de Bibliotecas Escolares, a supervisão e o incentivo para sua produção.

Considerando a lei 10639/2003, assim, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, percebe-se a necessidade premente de discutir e refletir em todos os estabelecimentos e em todas as modalidades de ensino, os conteúdos relacionados aos afrodescendentes, como uma forma de ressarcir os danos causados pelo sistema escravista e também pela denominada “política de branqueamento”, visando combater todas as formas de discriminação e preconceito infringidas a essa população, tendo em vista a abordagem e a incorporação da denominada Nova História, que dá voz a personagens diferentes dos vencedores, retratando a história dos vencidos.

3 HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

3.1 Trajetória do livro didático durante o Império e a Primeira República

As reflexões sobre o ensino de História no Brasil na contemporaneidade são de extrema importância, porém é necessário considerar que para se trabalhar os conteúdos relacionados à disciplina, são utilizados pelos professores diferentes materiais didáticos, como por exemplo, livros, apostilas, vídeos, textos diversos, dentre outros, sendo mais recorrente nas escolas públicas brasileiras os livros didáticos e as apostilas. Assim, considera-se importante também estudar sobre os usos dos livros didáticos ao longo da história do Brasil, além dos programas e legislação responsáveis por seu controle e reprodução. Desta forma, será apresentada a seguir a trajetória desse instrumento pedagógico tão importante na história do país.

Têm-se registros do uso de livros didáticos no Brasil no período imperial desde 1820, quando foram instaladas as primeiras escolas públicas no país. Nessa década se iniciou também a produção de manuais editados nas gráficas brasileiras, ocorrendo a maturidade de sua produção entre os anos de 1860 e 1880, com a ampliação do Ensino Primário no Brasil (BITTENCOURT, 1993).

Segundo Silva (2012), a partir do período imperial o livro didático passou a ser utilizado de maneira mais sistemática no Brasil, principalmente com a criação, em 1838, do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. A educação neste período privilegiava a elite, sendo a Europa a referência de cultura para esse extrato social, especificamente a sociedade francesa; assim, era frequente os livros didáticos aqui utilizados serem importados da França. Além disso, ainda de acordo com Silva (2012, p. 808) a imprensa brasileira “[...] não oferecia ainda boas condições para a produção e publicação de livros didáticos no século XIX.”

Os projetos educacionais elaborados a partir de 1827, quando foram criadas as Escolas de Primeiras Letras, estendendo-se até a primeira década do século XX, apresentavam as contradições de uma sociedade influenciada pelo ideário liberal europeu, buscando adaptá-lo à realidade da elite brasileira. Para Bittencourt (1993, p.17) “o estabelecimento da educação escolar foi planejado e acompanhado pelo poder governamental”, responsável por criar mecanismos efetivos de controle em relação ao que deveria ser ensinado. E neste contexto, os livros didáticos configuraram-se como um desses mecanismos, servindo como instrumento privilegiado de controle do Estado. Neste sentido, é importante salientar na trajetória do livro didático no país a criação também em 1838 do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro –

IHGB – nascido numa conjuntura na qual havia a necessidade de fortalecimento da centralização administrativa pelo governo monárquico, devido ao surgimento de vários movimentos contestatórios e rebeliões do período regencial. A finalidade principal do IHGB consistia em reunir documentos sobre a história do Brasil e construir a memória do país.

Ainda em seus primórdios, o IHGB, almejando a construção da história nacional, lançou um concurso com essa finalidade, tendo como vencedor o alemão Karl Friedrich Philipp Von Martius. A partir de seu trabalho “o tema da miscigenação das três raças formadoras do povo brasileiro passa a ser bastante recorrente no pensamento social e na produção historiográfica nacional, sendo conteúdo obrigatório dos manuais didáticos.” (FERNANDES, 2005, p. 12).

Ainda de acordo com Fernandes (2005, p. 126):

O grande objetivo dessa instituição de memória era construir a História da nação, recriar um passado homogêneo, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos históricos, constituir a galeria dos “heróis nacionais”, através do estudo, pesquisa e elaboração de biografias, capazes de fornecer às gerações futuras exemplos de civismo, patriotismo e devoção à Pátria.

A produção de livros didáticos a partir da criação do IHGB esteve também imbuída da ideologia de construção da identidade brasileira, tendo como autores principais intelectuais movidos pelo espírito nacionalista. Dentre esses intelectuais, destaca-se Joaquim Manuel de Macedo, romancista e autor dos primeiros livros didáticos de História do Brasil.

Outros autores que contribuíram para a produção de manuais didáticos e livros de leitura para o ensino primário e secundário durante o período Imperial e início da Primeira República são citados por Fernandes (2005, p.130):

José Veríssimo (A educação nacional, 1890), Silvio Romero (A História do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis: livro para as classes primárias, 1890), Afrânio Peixoto (Noções de higiene: livro de leitura para as escolas, 1914; e Minha terra, minha gente, 1915), Rocha Pombo (Nossa pátria, 1917)”. [...] Conde Affonso Celso (Por que me ufano do meu país, 1900), [...] Olavo Bilac (Contos pátrios, 1904), Olavo Bilac e Manoel Bomfim (Através do Brasil: prática da língua portuguesa, 1910), Coelho Neto (Pátria brasileira, 1909).

Os autores que contribuíram para a produção de livros didáticos e livros de leitura para o Ensino Primário e Secundário durante o período imperial e início da Primeira República produziram obras voltadas para a construção da identidade nacional, movidos por interesses do Estado. Dessa maneira, assim como outros elementos presentes na cultura escolar, os livros didáticos também reforçaram e contribuíram para a formação do sentimento

de nacionalidade, imbuídos desde o momento inicial de visões patrióticas na produção da história do Brasil.

Em relação aos livros utilizados na escola de Primeiras Letras ou Escola Elementar, Bittencourt (1993, p. 46) afirma:

Existia o livro didático da disciplina organizado por nível de idade, cuja complexidade dos conteúdos buscava acompanhar as diversas fases de aprendizagem do aluno, evoluindo segundo os programas de ensino. O outro gênero foi o denominado livro de leitura, um tipo específico de literatura para a infância.

A elaboração dos livros didáticos no país durante o período abordado caracterizou-se então pela existência de duas fases importantes – consistindo a fase inicial em projetos que defendiam a necessidade de se elaborar livros segundo modelos estrangeiros, principalmente franceses e alemães. A partir de 1870 e 1880 as críticas em relação à utilização de obras estrangeiras se ampliaram, dando início à outra fase que conclamou a produção de obras nacionais, atreladas às transformações ocorridas na sociedade brasileira no final do século XIX, tais como o crescimento da rede escolar, urbanização, imigração, esfacelamento do trabalho escravo e modernização tecnológica da imprensa (BITTENCOURT, 1993, p. 20).

Os projetos dos educadores e políticos liberais, a partir da segunda metade do século XIX defendiam a separação total entre Estado e Igreja, além da construção de uma escola secularizada, diferente do que ocorreu quando foi elaborada a primeira Constituição Brasileira, em 1824. É importante salientar que, no Brasil, as ideias liberais chegaram no século XIX, tendo maior influência a partir da Independência, ocorrida em 1822. Além da defesa de uma escola secularizada, os políticos liberais brasileiros eram favoráveis também a uma legislação caracterizada pela “quebra do monopólio da terra e defendiam a descentralização das províncias e municípios.” (LAGE, 1986). Porém, é interessante ressaltar que, segundo Bittencourt (1993, p. 21), nos dois momentos “permaneceu a crença na força do livro didático escolar como peça importante na viabilização dos projetos educacionais.”

Essa reflexão é extremamente pertinente, na medida em que é possível pensar sobre o papel do livro didático na sociedade brasileira contemporânea, suscitando desta maneira alguns questionamentos: - qual a importância do livro didático hoje? – com quais finalidades o livro didático é utilizado na educação básica? – como os livros didáticos são utilizados? – quais são as políticas que regulamentam a produção e distribuição dos livros didáticos no Brasil? Essas questões são fundamentais para um maior aprofundamento em

relação à trajetória do livro didático no Brasil, uma vez que permitem constatar permanências e rupturas na história desses materiais.

Considerando a importância dos livros didáticos para a formação de professores e alunos durante o século XIX, sua elaboração deveria ser feita de maneira cuidadosa, articulada aos interesses do Estado. Neste sentido, deveriam ser produzidos com o intuito de “suprir as necessidades de professores mal formados.” (BITTENCOURT, 1993, p. 22).

Além disso, é atribuída a Condorcet a ideia de que deveria haver uma articulação entre os livros didáticos de professores e alunos, e no Brasil essa concepção foi amplamente divulgada e acatada pelos legisladores e intelectuais da educação. Assim, seguindo a premissa do Estado francês cujo objetivo central era a construção de uma escola secularizada, o antigo método jesuítico foi substituído. É importante acrescentar que o método jesuítico perdurava no Brasil desde o início da colonização e foi desarticulado a partir de 1759, com a expulsão dos jesuítas do país, durante a administração do Marquês de Pombal.

O grande desafio do Estado brasileiro a partir da expulsão dos jesuítas passou a ser a construção de uma escola pública, gerida por outro tipo de Estado e as obras didáticas do século XIX estiveram espelhadas neste modelo de educação formal, devendo cumprir as funções de “[...] assegurar ao professor o domínio de um conteúdo básico a ser transmitido aos alunos e garantir a ideologia desejada pelo sistema de ensino.” (BITTENCOURT, 1993, p. 25).

Para ministrar as aulas, os professores deveriam utilizar livros de autores consagrados, principalmente obras religiosas, e a metodologia com que serviam à educação consistia principalmente em ditar trechos, solicitar aos alunos cópias ou simplesmente ouvir as discussões relacionadas aos conteúdos. Com a criação das Escolas Normais a partir de 1830, surgiram outras concepções para a elaboração de livros didáticos, que ultrapassavam a utilização exclusiva em sala de aula; com a elaboração de obras para formação de professores, além de livros versando sobre leis e regulamentos da instrução pública (BITTENCOURT, 1993).

É apropriado ressaltar que inicialmente as obras didáticas tinham a finalidade de atender ao professor, tentando sanar as defasagens em relação à sua formação. No decorrer do século XIX é que a ideia de estender as obras didáticas aos alunos foi expandida, cabendo aos responsáveis pelos projetos educacionais a preocupação de como esses livros didáticos deveriam ser elaborados, assim como quem escreveria os textos destinados aos alunos. A tarefa para a elaboração de livros didáticos vinha imbuída da ideologia de construção da

nação brasileira, constituindo desta forma algo ufanista. Neste intuito, destacados intelectuais eram encarregados de sua produção (BITTENCOURT, 1993).

Foi durante o governo de Dom Pedro I, em 1827 que uma das primeiras obras didáticas brasileiras foi elaborada por um cidadão de destaque, denominada *Escola brasileira ou instrução útil a todas as classes*, de José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairu, destinada aos professores de Primeiras Letras. Utilizava como principal referência as Sagradas Escrituras. Nela, Cairu demonstrava sua preocupação em disseminar a alfabetização, vista como fundamental para a vida civilizada. Além disso, buscava controlar o “perigo do livro”, capaz de difundir as “luzes” para as classes inferiores, gerando perda da mão-de-obra braçal. (BITTENCOURT, 1993, p. 27-28).

Foram criadas também algumas estratégias para a elaboração de obras didáticas no país durante o século XIX, pois se verificou a baixa produção de livros didáticos por membros da intelectualidade. O Estado procurou assegurar a efetivação dessa política através de honrarias e prêmios em dinheiro, além da abertura de concursos. Durante o século XIX e início do século XX, o apelo à nacionalização das obras didáticas tornou-se uma constante, apesar da persistência da concepção da importância de tais livros para a formação dos professores e para a divulgação dos conhecimentos a serem transmitidos pela escola. Dentre todas as preocupações que cerceavam a escola no período, cabe destacar a preocupação na criação de novos métodos e conteúdos, a fim de responder às necessidades vividas pela sociedade. Neste contexto, à História Nacional caberia um papel extremamente importante, pois, juntamente com o livro didático, serviria como instrumento para auxiliar na formação do ideário de pertencimento à nação (BITTENCOURT, 1993).

Durante a Primeira República (1889-1930) somente as pessoas alfabetizadas podiam votar, portanto, a alfabetização era premissa para a participação na vida política do país, excluindo a maioria do povo das decisões políticas.

Segundo Bittencourt (1993), para a alfabetização nas chamadas escolas de Primeiras Letras eram utilizadas obras semelhantes aos catecismos, de acordo com a tradição religiosa, procurando garantir inicialmente o conteúdo moral. Além disso, as escolas deveriam seguir o método de ensino mútuo ou lancasteriano⁴, criado no início do século XIX. Porém, surgiram várias críticas a esse método, pois falhava em relação à pouca ou quase nenhuma

⁴De acordo com os estudos de Bastos (1997, p. 116-118): O método de ensino mútuo teria nascido nas escolas monásticas durante a Alta Idade Média e em algumas escolas de caridade, no período anterior à Revolução Francesa, tendo sido sistematizado separadamente por A. Bell (1753-1832) e por J. Lancaster (1778-1838). “No método mútuo, a responsabilidade é dividida entre o professor e os monitores, visando uma democratização das funções de ensinar.” Além disso, baseia-se “no ensino dos alunos por eles mesmos, os alunos são divididos por classes com níveis de conhecimento semelhante e é integrado a uma classe depois de averiguado seu conhecimento, a classe tem um ritmo determinado de estudo e um programa a desenvolver, de leitura, escrita e aritmética, o trabalho em cada classe é dirigido por um monitor, principal agente do método.” No Brasil, o método de ensino mútuo foi adotado a partir do século XIX.

utilização de livros didáticos, fundamentais para a formação dos alunos. A partir de 1870 as discussões sobre os métodos de alfabetização se ampliaram, devido ao aumento do número de alunos interessados em escolarização. Após este período, houve a adoção de um método denominado analítico, caracterizado principalmente pela utilização de cartilhas, cujos defensores foram os intelectuais positivistas e grupos anticlericais, atuando em defesa da nacionalização dos materiais e métodos de ensino no Brasil. As primeiras cartilhas brasileiras foram elaboradas por professores paulistas e fluminenses no final do século XIX. Essas cartilhas, segundo Mortatti (2006, p. 5) “baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país por muitas décadas.”

No início do século XX, as cartilhas fizeram parte do que Mortatti (2006, p. 7) denominou “segundo momento da história da alfabetização no Brasil”, que se estendeu até meados da década de 1920, caracterizando-se pela adoção do “método de marcha analítica (processos de palavrção e sentencição), adaptando-se às instruções oficiais.” (MORTATTI, 2006, p. 7). Apesar da existência das cartilhas, para o curso elementar, o Livro de Leitura passou a ser o material didático fundamental, capaz de formar o espírito dos alunos. Para isso, estes materiais deveriam ser elaborados com a finalidade de fornecer conhecimentos variados e despertar nos alunos o gosto pela leitura, além de seus conteúdos possibilitarem o desenvolvimento moral. Neste sentido, as traduções de obras sobre a vida de santos foram utilizadas inicialmente. Com o advento da escola laica, a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil (1759), as fábulas ganharam espaço nas obras didáticas, substituindo os conteúdos morais e religiosos por conteúdos morais e cívicos (BITTENCOURT, 1993).

O Ensino Secundário, restrito à elite brasileira e reservado preferencialmente aos jovens do sexo masculino, buscou adaptar o programa de disciplinas, articulando-o com o Ensino Superior. Nas primeiras décadas do século XX, a escola secundária brasileira estava representada pelo Colégio Pedro II, alguns ginásios e liceus nos diversos estados, colégios confessionais, seminários e por cursos esparsos (BITTENCOURT, 1993, p. 58). Os programas para a formação dos membros das elites nestas escolas deveriam seguir um padrão internacional. Nesses estabelecimentos buscava-se preparar os jovens para ingressar principalmente nas faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, além de outros poucos cursos do Ensino Superior existentes no país.

Os livros didáticos utilizados no Ensino Secundário deveriam ser escolhidos criteriosamente pelo professor. A vigilância do Estado para a adoção das obras era constante, intensa e facilitada pela concentração dessas escolas nas principais cidades do país. Para a

adoção dos livros didáticos havia uma série de regulamentos de acordo com os estados, permanecendo a obrigatoriedade da leitura de obras clássicas (BITTENCOURT, 1993). Neste contexto, a prática de leitura de obras brasileiras foi diminuta.

3.2 O livro didático no Brasil: do Estado Novo à contemporaneidade

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 “preocupou-se em fortalecer a ideia 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 (SILVA, 2012).

No Brasil, o estabelecimento de uma política pública para o livro didático tem origem no Estado Novo, iniciado em 1937, a partir de um golpe de Estado empreendido por Getúlio Vargas, que assumiu o governo brasileiro sob o pretexto da existência de uma ameaça comunista. O período estendeu-se até 1945 caracterizando-se pela existência de vários mecanismos de censura e de controle político e ideológico, a fim de garantir a manutenção do *status quo*, ou seja, da ditadura estabelecida. Dentre os mecanismos, é possível elencar alguns: fechamento do Congresso, extinção dos partidos políticos e censura à imprensa.

Durante o Estado Novo, respectivamente em 1937 e 1938, foram criados através do Ministério da Educação, chefiado por Gustavo Capanema, dois órgãos responsáveis pela publicação de livros didáticos no país: o INL - Instituto Nacional do Livro e a Comissão Nacional de Livros Didáticos - CNLD. Porém, de acordo com Oliveira (1984, p. 43) foi na década de 1970 que o INL desempenhou “[...] uma função relevante à política do livro didático”; cabendo então à CNLD a responsabilidade pela elaboração de regras para a “produção, compra e utilização dos livros didáticos” (MIRANDA; LUCA, 2004, p.124) durante o Estado Novo.

Vinculada ao contexto histórico do período, a educação serviu assim como no período Imperial até o início da Primeira República como peça fundamental para a disseminação da ideologia dominante e, como tal, deveria desenvolver nos indivíduos o sentimento de nacionalismo e de pertencimento à nação brasileira. O livro didático neste

contexto serviu como instrumento para reforçar esse ideário, na medida em que “acabou se tornando, potencialmente, um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista.” (OLIVEIRA, 1984, p. 34).

O decreto-lei nº 1006 de 1938, em seu artigo primeiro, afirmava que a produção dos livros didáticos, assim como sua importação, eram livres. Porém, o mesmo decreto, que entraria em vigência a partir de 1º de janeiro de 1940, demonstrava algumas restrições quanto à liberdade de produção: “os livros didáticos que não tiverem autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República.” (OLIVEIRA, 1984, p. 32).

A mesma lei determinava que a escolha dos livros didáticos não poderia ser realizada pelos poderes públicos, cabendo aos diretores das escolas pré-primárias e primárias e aos professores das escolas normais, profissionais e secundárias a adoção de livros de sua preferência, uma vez que estivessem inseridos na relação de obras autorizadas pelo governo, proibindo ainda a utilização de livros de autoria dos professores e diretores, exceto se a edição tivesse sido realizada por intermédio dos poderes públicos.

Em relação aos conteúdos dos livros didáticos do período estado-novista, Oliveira (1984, p. 36) ressalta a importância de assuntos que levassem os jovens e as crianças a refletirem sobre os deveres com a pátria, família, escola, trabalho e segurança do país; além das tradições nacionais, tolerância religiosa, solidariedade, cuidados com o corpo e com a mente. Se fossem livros voltados para alunos de 16 a 18 anos alguns conteúdos deveriam ser acrescentados, tais como aqueles relacionados aos deveres cívicos e militares, da profissão e do casamento, além das contribuições desses jovens para propagandear as realizações dos chamados “centros cívicos e das associações de escoteiros.”

Silva (2012) destaca que durante o período do Estado Novo os livros didáticos adotados não sofreram rotatividade, permanecendo nas salas de aulas por até cinquenta anos, ocorrendo sucessivas edições de um mesmo exemplar. Além disso, os autores das obras não apresentavam formação específica para as disciplinas, apesar de fazerem parte da intelectualidade brasileira.

É possível constatar então que a CNLD, enquanto projeto do Estado, serviu para reforçar os valores de construção da nação brasileira e, num momento bastante repressivo, o controle da produção dos livros didáticos, assim como seus conteúdos, tornou-se ainda mais forte. Além disso, é importante mencionar a ineficiência da CNLD, pois desde o início de sua

criação tentou-se regulamentar suas atribuições, através da criação de uma série de normativas, que foram, na maioria das vezes, frustradas (OLIVEIRA, 1984).

Após 1945, surgiram uma série de críticas em relação à CNLD, vista como um órgão criado a fim de reproduzir a ideologia presente durante o Estado Novo e incapaz de adequar-se à Constituição de 1946 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nascidas numa conjuntura de descentralização política. Após o Estado Novo, entre 1950 e os anos iniciais da década de 1980, Oliveira (1984) afirma que as manifestações dos parlamentares em relação ao livro didático apareceram de maneira esparsa, porém durante as décadas de 1960 e 1970 o número de pronunciamentos foi maior, devido, sobretudo ao contexto político. É importante ressaltar que durante todo o período mencionado houve um fenômeno em comum em relação à política do livro didático:

A concordância indiscriminada sobre a existência de um problema que reclama solução e o consenso entre os parlamentares a respeito do que caracterizam como a “situação abusiva” dos altos custos a que chegaram os livros para o orçamento precário e limitado da maioria das famílias brasileiras. Fala-se da “comercialização da educação”; da “industrialização da pedagogia”; do “truste dos livros” e do abuso na exploração daqueles que procuram a educação (OLIVEIRA, 1984, p. 47).

A afirmação do autor é bastante significativa, na medida em que demonstra a necessidade de uma regulamentação efetiva para o livro didático no país, além de algumas considerações refletirem os debates sobre os problemas educacionais brasileiros na contemporaneidade, principalmente relacionados à transformação da educação em mercadoria.

Em relação à política do livro didático nos anos 1950, destacou-se a discussão sobre o projeto do deputado Aurélio Viana, de Alagoas. De acordo com ele, os livros didáticos não deveriam ser substituídos por quatro anos, levando em consideração o custo elevado desse material para a maioria das famílias brasileiras, sustentando assim a adequação de sua proposta com os programas de ensino, que poderiam ser modificados após esse período (OLIVEIRA, 1984). Apesar das críticas ao projeto, principalmente relacionadas à formação de trustes e a comercialização do livro didático, aferidas principalmente pelo deputado Ruy Santos, o mesmo foi aprovado pelo Congresso, não sendo, porém, promulgado como decreto ou lei.

Durante a década de 1950 foi criada a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme), por Anísio Teixeira, cujas atribuições segundo Filgueiras (2011, p. 140) eram as seguintes: “avaliar os programas do ensino secundário e elaborar guias didáticos com metodologias inovadoras para orientar os professores secundários, considerados mal

preparados.” É importante ressaltar que a partir dessa década o INEP, órgão ligado ao Ministério da Educação, passou a discutir políticas públicas para os livros didáticos no Brasil. O INEP havia sido criado em 1937, com o nome de Instituto Nacional de Pedagogia, e em 1938, por meio do Decreto-lei nº 580 passou a se chamar Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, tendo como primeiro diretor geral o professor Lourenço Filho (FILGUEIRAS, 2011). Durante os anos de 1952 a 1964 quem esteve à frente da direção do INEP foi Anísio Teixeira.

Sob a direção de Anísio Teixeira, o INEP deveria atuar como um órgão capaz de se transformar num centro de referência para o magistério. Movido pelas ideias do americano DEWEY o Instituto deveria atuar com as seguintes finalidades: “realizaria pesquisas para subsidiar as políticas públicas, publicaria obras de referência, inclusive didáticas, e organizaria escolas experimentais, que seriam, também, centros de treinamentos de professores.” (FILGUEIRAS, 2011, p. 91). Para Anísio Teixeira, os livros didáticos ocupavam um papel central na educação, porém o mesmo criticava os livros aprovados pela CNLD, configurando-se assim numa ação hegemônica à adoção dos livros e pretendia através do INEP elaborar guias e manuais didáticos para os professores e diretores, além de novos livros didáticos, responsabilidade que seria assumida a partir de então pela Caldeme.

A partir de 1955, por meio do decreto nº 38.460, foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), por Anísio Teixeira, sendo as atividades da Caldeme incorporadas a este centro (FILGUEIRAS, 2011, p. 96).

Entre as décadas de 1960 a 1980, período da última ditadura militar brasileira, a política para elaboração, aquisição e distribuição dos livros didáticos também sofreu forte influência do poder público; as obras estiveram marcadas por uma perspectiva de civismo e, sobretudo pela disseminação de valores que visavam à formação de indivíduos acríticos. Nesta perspectiva, assim como em todas as outras esferas da sociedade, a educação também sofreu as consequências de um regime opressor, marcada pela censura e pela ausência da democracia. Após o golpe de 1964, a elaboração e a produção dos materiais didáticos passaram a ser ainda mais controladas pelo Estado, que criou medidas mais efetivas de intervenção.

De acordo com Filgueiras (2013), durante o regime militar, foram criados dois órgãos responsáveis para executar as políticas do livro didático no país. Em 1966, através do acordo MEC/USAID (Agência norte-americana para o desenvolvimento internacional) foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), e, em 1967, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename). É importante ressaltar que ambos foram criados num

momento de expansão da educação básica e do crescimento do mercado de livros didáticos no país.

A fim de instituir a COLTED foram criados dois decretos, o primeiro data de 16 de junho de 1966 (nº 58.653) e o segundo de 04 de outubro de 1966 (nº 59.355). O primeiro, de acordo com Oliveira (1984, p. 53) “[...] trata da definição de aplicação dos recursos; do controle dessa aplicação; do estabelecimento da agência bancária responsável pela operação financeira e de pessoas habilitadas para gerir o processo.” Já o segundo merece maior atenção, pois alguns de seus trechos demonstram a preocupação do Estado em controlar a produção dos livros técnicos e didáticos, mantendo-se sempre vigilante, além disso, apresenta um grande incentivo à livre concorrência. Dessa maneira, é importante salientar a grande vantagem das editoras na aderência deste contrato, pois os livros de interesse à COLTED seriam comprados, esgotando-se todo o estoque das editoras para, posteriormente, serem distribuídos aos Estados.

Em relação ao acordo estabelecido entre o MEC/USAID, Oliveira (1984, p. 54-55) apresenta uma reflexão bastante interessante:

A generosidade do acordo MEC/USAID era compensatória para o MEC, sempre limitado em recursos e para a política americana, interessada em fortalecer e sedimentar laços políticos com o novo regime estabelecido em 64, o que estava de acordo com a estratégia americana de criar nos países do Terceiro Mundo um elo estreito para impedir a proliferação da doutrina comunista. Se havia recursos em abundância, tratava-se de criar mecanismos hábeis à conquista de aprovação pelo MEC dos negócios editoriais.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que houve, durante o período, uma verdadeira corrida para a produção de livros técnicos e didáticos no país, além de uma “aproximação” das editoras junto às Secretarias de Educação a fim de propagandear os possíveis livros que caberiam no rol de recomendações do MEC. Desta forma, observa-se a partir do final da década de 1960, a persistência das críticas quanto ao alto custo dos livros, mas, principalmente, à corrida desenfreada para a edição e reedição de livros no país, considerados em sua maioria, obsoletos, pois uma parte significativa dos mesmos havia sido produzida originalmente há muitas décadas (OLIVEIRA, 1984).

Ainda sobre a COLTED é interessante mencionar que havia em seu projeto, entre outras coisas, a criação de bibliotecas nos municípios; porém um escândalo de corrupção, envolvendo transportadoras, editoras e fabricantes de caixas, fez com que o órgão, envolvido principalmente pela obtenção de vantagens comerciais, se distanciasse da educação e dos objetivos com as quais foi criado: “desenvolvimento de atividades a distribuições de coleções de livros a bibliotecas escolares [...] e a montagem e execução de treinamentos para

instrutores e professores primários.” (OLIVEIRA, 1984, p. 56 e 57). Assim em 1971, Jarbas Passarinho, Ministro da Educação instituiu uma Comissão de Inquérito para apurar possíveis irregularidades na COLTED, e o decreto n. 59. 355/66, responsável pela criação do órgão, foi revogado em junho de 1971, passando a partir de então todas as responsabilidades da COLTED para o INL (Instituto Nacional do Livro).

Jarbas Passarinho, Ministro da Educação e Maria Alice Barroso, diretora do órgão, estiveram à frente do INL durante os anos de 1970 a 1974. Dentre as atribuições do INL, destacavam-se: “desenvolver o Programa Nacional do Livro Didático, definir diretrizes para formulação de programa editorial e plano de ação do MEC e autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com autores, tradutores e editores, gráficos, distribuidores e livreiros.” (OLIVEIRA, 1984, p. 57).

Dentre todas as atribuições do INL a mais significativa foi, sem dúvida, o desenvolvimento do Programa Nacional do Livro Didático ocorrido a partir de 1971, através de programas específicos voltados para cada nível de ensino. Nesta direção, foram criados o PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental); o PLIDEM (Programa do Livro Didático para o Ensino Médio); o PLIDES (Programa do Livro Didático para o Ensino Superior); além do PLIDESU (Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo) e o PLIDECOM (Programa do Livro Didático para o Ensino de Computação) (OLIVEIRA, 1984). O objetivo principal de todos esses programas criados a partir da extinção da COLTED constituía na co-edição de livros didáticos para cada nível de ensino.

Um dos grandes entraves encontrados na gestão de Jarbas Passarinho e de Maria Alice Barroso foi o fim do convênio MEC/USAID, em 1971, pois, desde a abertura da COLTED, havia sido criado um programa de distribuição de livros didáticos aos estados mais carentes. A solução encontrada foi a criação de um projeto de contribuição estadual para o Fundo do Livro Didático, cujos objetivos se explicitavam na complementação de verba e na valorização do programa criado, principalmente pelas Secretarias Estaduais. Porém, a tentativa foi frustrada; em relação a co-edição, as editoras “inflacionaram o mercado escolar” (OLIVEIRA, 1984, 58), obrigando os alunos não contemplados pela doação dos livros didáticos, a comprá-los.

Segundo Oliveira (1984), durante os anos de 1971 a 1980, as discussões sobre as políticas públicas para os livros didáticos foram constantes e acaloradas e isso pode ser comprovado através da quantidade relevante de projetos apresentados ao Congresso, caracterizando-se principalmente pelo alto custo do material, padronização e uniformização, defesa do monopólio estatal, substituição ou não durante determinado período. Cabe destacar

ainda, que neste momento, especificamente entre os anos de 1974 a 1976, sob a presidência de Ernesto Geisel, houve uma redefinição do programa do livro didático, e a FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar), a partir de um decreto instituído em 1976, ficou incumbida dessa função. A redefinição do projeto do livro didático caracterizou-se principalmente por um acordo efetivado entre o INL e as prefeituras, cabendo assim aos prefeitos a tarefa de criar bibliotecas em seus municípios e em troca, receberiam os livros didáticos co-editados pelo INL.

Houve assim uma proliferação significativa “da produção editorial, requintando-se sua apresentação com formatos e disposições gráficas que pudessem seduzir o mercado consumidor.” (OLIVEIRA, 1984, p. 64). Ou seja, o livro didático neste momento, já constituía uma mercadoria bastante significativa e as críticas ao alto custo do material ainda serão constantes, assim como diferentes projetos apresentados ao Congresso para definir os impasses relacionados à produção dos livros didáticos no país.

Com o fim do regime militar, em 1980 iniciou-se um novo período na história política brasileira, denominado de “redemocratização” e a partir desse momento os livros didáticos utilizados até então passaram a ser avaliados e discutidos. Em 1985, foi criado o PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, “que apresentou grandes modificações em relação ao programa de livro didático que vigorava antes.” (CASSIANO, 2007, p. 20). O PNLD constituiu um grande marco para a educação brasileira, pois se inseriu no contexto de garantia da “educação para todos” e, desta maneira, à sua criação foram vinculadas algumas premissas, expressas através da garantia a todos os alunos matriculados na rede oficial de ensino de livro e material didático, objetivando a melhoria da qualidade educacional. Além disso, o PNLD buscou inserir os professores no processo de escolha do livro didático. Porém, cabe destacar que foi somente a partir de 1996 que se iniciou uma efetiva avaliação pedagógica dos livros didáticos no país.

Cassiano (2007, p. 20) sustenta que as prescrições e direcionamentos do PNLD “implicavam um projeto de nação a ser empreendido na redemocratização do país”, e desta forma, percebeu-se novamente a impregnação de uma ideologia por trás da criação de um programa voltado para o livro didático no Brasil, assim como em outros contextos da história do país. Neste caso, a criação do PNLD buscava garantir um distanciamento em relação à ditadura militar, definindo-se como um projeto vinculado à Nova República e ao processo de redemocratização.

Cassiano (2007, p.24) salienta que as preocupações do novo governo após a ditadura militar, quanto à educação brasileira estiveram relacionadas principalmente a

inadequação de oferta de vagas; problemas de repetência e evasão, oriundos, sobretudo de um currículo impróprio, da ausência de bibliotecas e de material didático, afetando principalmente as classes mais baixas. A fim de solucionar os problemas mencionados foram estipuladas três metas: a universalização do ensino de 1º grau, o combate ao analfabetismo e a busca de uma educação de qualidade, e desta forma, o PNLD configurou-se como um projeto de “prioridade nacional, sobretudo pela vertente do assistencialismo, vinculando-se de modo secundário à busca da qualidade na educação.”

Neste sentido, Fernandes (2011, p. 6) destaca também a vertente assistencialista do PNLD, uma vez que o mesmo teve origem num plano que deveria garantir ao estudante carente material didático e merenda escolar e isso pode ser comprovado através de dados, pois em 1986 a região Nordeste, através do “Projeto Nordeste de Educação” recebeu 43% do total de livros distribuídos.

Em relação às modificações realizadas no PNLD a partir de 1985, destacam-se as seguintes:

- a) o término da compra do livro descartável, ou seja, o governo não compraria mais os livros que contivessem exercícios para serem feitos na própria publicação [...]; b) a escolha do livro didático passou a ser feita diretamente pelo professor; c) a distribuição gratuita de livros escolares a todos os alunos matriculados nas escolas públicas de 1º grau (que atingia alunos da 1ª a 8ª série). (CASSIANO, 2007, p. 27).

Quanto à escolha dos livros didáticos feita diretamente pelo professor, cabe ressaltar que essa ação passou a ser realizada efetivamente a partir de 1996, quando foram criadas políticas públicas para esse fim. Além disso, a distribuição universal dos livros didáticos para os alunos também não teve êxito a partir da implantação do PNLD, funcionando também somente a partir de 1995.

Vale também ressaltar que os investimentos para o programa foram iniciados sistematicamente a partir de 1993, porém, apesar disso, o Brasil desde a implantação do PNLD tornou-se “um dos maiores distribuidores de livros didáticos do mundo, segundo o relatório da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), responsável pela execução do programa.” (CASSIANO, 2007, p. 29). Apesar disso, e além das críticas em relação a sua vertente assistencialista, o programa também apresentava como pontos de tensão a distribuição equivocada de livros didáticos no país e a existência de editoras que possuíam exclusividade junto ao governo.

A partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi possível observar a configuração de novas políticas públicas relacionadas ao livro didático no país, sendo embasadas no documento: “Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)”, que

definia entre outras coisas, as estratégias para se alcançar a universalização da educação básica no Brasil; e, neste contexto, o livro didático configura-se como essencial, pois entre outras coisas, seria também responsável por inserir o país num rumo de desenvolvimento social democrático e justo. De acordo com Cassiano (2007), a política educacional desenvolvida a partir de 1990 em relação ao livro didático não se configurou como uma exclusividade brasileira, pois o Banco Mundial destinou verbas para os chamados países em desenvolvimento da América Latina e do Caribe, a fim de investirem na compra de livros didáticos. Neste sentido, Furtado e Gagno (2009, p. 11.220) afirmam:

O caráter político sobre a produção do livro didático evidenciou-se em toda a sua significação com as regras estabelecidas pelos organismos internacionais para a educação, demonstrando a poderosa influência do capital estrangeiro nos alicerces educacionais. O Banco Mundial fornecia base financeira para o sustento da educação básica de países periféricos de modo a garantir interesses estrangeiros diversos relacionados à globalização.

E neste contexto, o Brasil, assim como outros países denominados periféricos foram inseridos nessa política internacional, cujos objetivos ultrapassavam a busca de uma educação de qualidade, movidos por interesses estrangeiros relacionados à nova ordem mundial, ou seja, à globalização (FURTADO; GAGNO, 2009).

De acordo com Torres (1996, p. 126) o Banco Mundial, que vem interferindo no setor educativo desde o final dos anos 1960, “transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e [...] em fonte e referencial de pesquisa educativa em âmbito mundial.” Ainda segundo a autora, o Banco Mundial apresenta uma “proposta articulada, uma ideologia e um pacote de medidas”, direcionados a “melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas educativos.” (TORRES, 1996, p. 126). Porém, Torres (1996) apresenta uma série de críticas em relação à atuação do Banco Mundial no setor educativo dos países em desenvolvimento, pois segundo a autora:

[...] no eixo êxito/fracasso, o “fracasso” de determinada política ou programa é invariavelmente atribuído à execução (falta de vontade ou incapacidade, geralmente dos professores) em vez de se considerar o diagnóstico e a proposta (erros de concepção, de pesquisa, de diagnóstico, de técnicos e organismos nacionais e internacionais). (TORRES, 1996, p. 183).

Ainda de acordo com Torres (1996, p. 183) as políticas propostas pelo Banco Mundial para a educação configuram-se como políticas “de cima para baixo”, ou seja, “o que se delega e descentraliza [...] são decisões já tomadas.” Além disso, é importante acrescentar também que segundo a autora “as prioridades ditadas pela lógica econômica parecem não

coincidir com as propostas pela construção de um modelo educativo legitimamente centralizado na qualidade e na equidade, [...] comprometido com a aprendizagem.” Em outras palavras, a atuação do Banco Mundial, é vista por Torres (1996) “como um pacote de medidas” que não aponta na direção de uma educação de qualidade, com equidade e eficiência, sendo necessário “colocar a escola efetivamente no centro” e “contar com os professores como interlocutores e atores privilegiados da reforma educativa.” (TORRES, 1996, p. 185).

Ainda em relação ao PNLD, cabe acrescentar que a grande inovação instituída a partir da gestão FHC está relacionada à implantação de uma efetiva avaliação dos livros didáticos, função atribuída anteriormente aos professores. Em 1993, por uma série de motivos, relacionados principalmente à falta de preparo desses profissionais na escolha dos materiais, foi formada uma comissão para analisar a qualidade dos livros didáticos comprados pelo MEC e destinados aos alunos do Ensino Fundamental I e para estabelecer critérios para a aquisição de novos materiais. Inferiu-se nessa análise que os livros adquiridos pelo MEC estavam desatualizados, possuíam erros conceituais, além de serem veículos de transmissão de preconceito. Assim, em 1996, foi instituída oficialmente pelo MEC a avaliação pedagógica dos livros didáticos comprados através do PNLD (CASSIANO, 2007).

Outro marco importante relacionado ao PNLD durante o governo FHC foi a destinação regular de recursos ao programa, possibilitando a “ampliação da aquisição (universalização da compra e entrega do livro didático de todas as disciplinas do núcleo comum para o aluno do ensino fundamental).” (CASSIANO, 2007, p. 42). Através dessa medida, todos os alunos do Ensino Fundamental passariam a receber um livro didático de todas as disciplinas do chamado “núcleo comum”, constituído pelas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Matemática.

Para Cassiano (2007, p. 44) as modificações sofridas pelo PNLD durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso estiveram diretamente atreladas ao modelo político e econômico que caracterizou o período de sua permanência à frente da presidência da república do Brasil, refletindo inevitavelmente nos rumos da educação no país:

[...] a reestruturação do PNLD era somente parte de uma ampla reforma que ocorreu na educação brasileira [...], para além da educação, a política econômica de FHC de abertura ao capital internacional, especialmente por meio das privatizações, ampliaria consideravelmente as relações internacionais brasileiras, gerando implicações diretas para a educação.

Ainda sobre a gestão FHC, é importante destacar que em 1995 foi apresentada uma proposta do governo federal às Secretarias Estaduais de Educação a fim de cogitar a

possibilidade de realização do planejamento e execução do PNLD de forma descentralizada, além disso, garantir a participação financeira dos estados na compra dos livros didáticos. Vários estados aderiram à proposta, porém devido às dificuldades de negociação com as editoras, optaram novamente pela centralização (CASSIANO, 2007).

Cabe ressaltar também que a partir de 1997, com a extinção da FAE, o órgão responsável pela execução do PNLD passou a ser o Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação (FNDE).

Os estudos de Cassiano (2007) demonstram que quando foi efetivada a prática de avaliação dos livros didáticos, em 1996, esta ficava sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), e as equipes de avaliações eram formadas de acordo com as áreas de conhecimento. Os pareceres sobre os livros didáticos eram encaminhados ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC⁵), sendo editados em forma de resenha, exceto os de Língua Portuguesa e Alfabetização, editados pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE. A partir de 2002, a avaliação dos livros didáticos passou a ser feita diretamente pelas universidades nas quais os coordenadores de áreas estavam vinculados, garantindo a legitimidade do programa, uma vez que a produção bibliográfica dos coordenadores de áreas contempla a política de efetivação do PNLD, assim como seus benefícios. Cabe ressaltar que a avaliação dos livros didáticos além de seguir os critérios de qualidade estabelecidos, está sujeita também aos Parâmetros Curriculares Nacionais, instituído em 1996, paralelamente a avaliação.

Quanto à avaliação dos livros didáticos, é relevante ressaltar que existem critérios norteadores para a participação das obras no processo de escolha para o PNLD; inicialmente é lançado um edital de convocação para a inscrição dos livros, realizada pelos detentores dos direitos autorais; após essa fase, os livros passam por uma avaliação pedagógica e são aprovados ou excluídos de acordo com os critérios estabelecidos, seguindo a premissa de não conterem erros conceituais e não demonstrarem qualquer tipo de preconceito. Após esses procedimentos, são elaborados os “Guias de Livros Didáticos”, contendo as resenhas dos livros aprovados para a possível compra. Os livros são também encaminhados à escola para auxiliar os professores no processo de escolha. Uma vez escolhidos, ficam disponíveis para utilização durante três anos. Cabe acrescentar ainda que inicialmente o

⁵Foi criado em 1987, constituindo uma “organização da sociedade civil, sem fins lucrativos e que tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social.” Desenvolve e implementa “programas e projetos de iniciativa de Responsabilidade Social Empresarial, disseminando informação, conhecimento e metodologias, na formação de professores, gestores, técnicos e agentes educacionais e sociais e na assessoria a políticas públicas de educação, cultura e ação comunitária.” (<http://educacaointegral.org.br/especialistas/cenpec/>)

livros eram avaliados isoladamente e desta forma, uma escola poderia ter livros diferentes para cada ano do Ensino Fundamental. A partir do PNLD/2002 a avaliação passou a ser feita através das coleções.

Para Matos (2012, p. 176) os “Guias de Livros Didáticos” constituem um instrumento de controle estatal, pois direcionam a escolha dos professores determinando quais livros deverão ser adotados, e, desta forma, “a partir do controle dos livros a serem distribuídos, as instituições de poder podem limitar, pelo menos em parte, as informações e conteúdos, [...] que chegam até os professores e salas de aula”, acrescentando ainda que “o processo de escolha dos livros didáticos não é algo rotineiro, mas, uma questão política.” Além disso, Matos (2012, p. 179) sustenta o seguinte:

O livro didático, mesmo sem um valor monetário apresentado aos professores, pois quem custeia o mesmo é o próprio governo, tem um valor simbólico apresentado nas resenhas descritivas do guia, expresso pelos pontos positivos e ou limitações apresentadas, os quais podem influir diretamente na escolha a ser realizada pelos professores no processo de seleção dos livros didáticos. Novamente, o livro como produto/mercadoria, adquire valor de acordo com o número de pontos positivos destacados no guia.

Algumas reflexões bastante significativas são apresentadas por Cassiano (2007, p. 82) sobre a avaliação dos livros didáticos a partir de 1996, uma vez que refletem o interesse das grandes editoras em publicar livros didáticos coniventes com a proposta curricular do governo, constituindo assim um verdadeiro oligopólio:

Ao mesmo tempo em que melhorou, inegavelmente, a qualidade dos livros inscritos no PNLD, a começar pela triagem técnica que é feita e pela própria avaliação pedagógica que exclui livros com erros conceituais e preconceituosos do processo, ela também pode resultar na produção homogeneizada desses livros. Pois, apesar da boa quantidade de manuais que é aprovada, em todas as disciplinas, para ser selecionada pelos professores nas escolas, existem critérios a serem seguidos para a inscrição dos livros e há uma opção curricular instituída legalmente.

E nesta perspectiva Matos (2012, p. 174) afirma:

O livro adquire uma face de produto, mercadoria, dentro de um jogo editorial de consumo, por um lado os autores com suas próprias direções teórico-pedagógicas, por outro, as editoras que buscam autores capazes de suprir as expectativas dos professores dentro das tendências pedagógicas em voga, ainda o governo que almeja selecionar um número expressivo de livros que não firam suas políticas educacionais e por fim os próprios professores que possuem ideias construídas sobre o que esperam de um livro didático.

O início do século XXI será caracterizado também pela corrida das editoras para a publicação de livros didáticos segundo as propostas governamentais. E desta forma, a partir de 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o que se observa é uma grande ampliação do PNLD. Além de garantir a manutenção do PNLD, foram criados também outros dois

programas – o Programa de Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) através da resolução nº 38, de 15/10/2003 e da portaria 2922, de 17/10/2003; e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), através da resolução nº 18, de 24/04/2007. Ainda em 2007, foi anunciado também o recebimento de livros didáticos de inglês e espanhol para os alunos do ensino fundamental (1ª a 8ª séries) (CASSIANO, 2007).

Em relação à ampliação do PNLD a grande novidade é instituída a partir do ano 2000, com a entrega de dicionários para os alunos do Ensino Fundamental, gerando mais uma vez, uma disputa entre as grandes editoras para a produção dos materiais, contribuindo para a lucrativa indústria dos livros didáticos no país, pois apresentam a “maior concentração do mercado editorial brasileiro.” (CASSIANO, 2007, p. 95). E desta maneira, o livro é visto como qualquer outro produto configurando-se como “resultado de pesquisas de mercado como qualquer outro item de consumo diário, inserido nas “leis” do marketing, sua feitura obedece às indicações e orientações das políticas educacionais e das discussões pedagógicas do momento.” (MATOS, 2012, p. 174). É importante mencionar também em relação à ampliação do programa que, a partir de 2001, os alunos com deficiência visual passaram a receber livros em Braille, de forma gradativa.

Apesar da acessibilidade aos materiais didáticos propiciada pelo PNLD, Fernandes (2011, p. 8) sustenta que ainda não é possível assegurar aos alunos carentes oriundos da escola pública uma “educação para todos” de qualidade, pois a escola carece de investimentos que ultrapasse as ajudas materiais. Apesar disso, Di Giorgi *et. al* (2014, p. 1028) afirmam “embora este programa não tenha solucionado todas as críticas e possíveis problemas, teve o mérito de submeter toda a produção a um processo avaliativo, que contribuiu sobremaneira para a melhoria da qualidade dos livros didáticos que chegam às escolas públicas brasileiras.”

Di Giorgi *et. al*. (2014, p. 1029) sustentam que uma efetiva melhoria no PNLD poderia ser obtida através da adoção de livros didáticos consumíveis, e nesta direção, argumentam sobre três aspectos centrais:

Estes livros didáticos podem contribuir na constituição de um capital cultural, e [...] traria a possibilidade de o aluno permanecer com os livros em casa, tanto para uso próprio como para uso dos familiares como um material de consulta e de estudo; [...] ampliam-se as possibilidades didáticas do uso do próprio livro, além de permitir um tempo maior para acompanhar os alunos em suas dificuldades, com vantagens didáticas em relação ao modelo atual; [...] por fim, entendemos que o custo dessa mudança não representa um impacto significativo na dotação orçamentária do Ministério da Educação.

Assistimos durante todo o processo de implementação de políticas públicas quanto aos livros didáticos no país, uma série de argumentações e críticas respaldadas pelo modelo político, econômico, social e cultural vigente. Desta forma, os livros didáticos constituíram-se ao longo da história do Brasil como instrumentos pedagógicos importantes para o processo de ensino e aprendizagem, porém imbuídos de ideologias, e assim, os discursos quanto a uma educação de qualidade serviram como pano de fundo para uma rede de significados mais complexos relacionados ao seu uso.

Portanto, se faz necessário pensar e repensar cotidianamente o seu uso, uma vez que para uma quantidade significativa de alunos, o livro didático constitui o único veículo de acesso ao saber formal. Neste sentido, é importante frisar que o PNLD, que passou por diferentes gestões, responsáveis por ampliá-lo, normatizá-lo e ressignificá-lo constitui também um instrumento ideológico do Estado, porém, apesar disso, possibilitou uma democratização na educação brasileira a partir de sua implantação.

4 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Segundo Rocha e Caimi (2014) os debates sobre a adequação e a relevância dos conteúdos presentes nos livros didáticos de História na organização do currículo na escola brasileira acontecem desde o século XIX, estendendo-se até o início do século XXI. Até meados da década de 1980 os livros didáticos de História eram produzidos em coleções de quatro volumes, os dois primeiros contemplavam a 5ª e 6ª série e possuíam conteúdos relacionados à História do Brasil, os outros dois volumes contemplavam a 7ª e 8ª série, com conteúdos sobre História Geral. Os professores e as Secretarias de Educação possuíam autonomia para decidir sobre a ordem dos conteúdos.

Até o final do século XX surgiram outras propostas editoriais, destacando-se a chamada “história integrada” Ainda no final deste século houve também a adoção da chamada “história temática”, que procurava romper com o modelo linear e cronológico, assim como o sistema quadripartite adotado para a História Geral – Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea e o sistema tripartite, adotado para a História do Brasil – Colônia, Império e República (ROCHA; CAIMI, 2014).

Os estudos de Rocha e Caimi (2014) evidenciam para a contemporaneidade “o gradativo desaparecimento da abordagem curricular convencional/seriada, na qual os estudos de História Geral e do Brasil ocorriam separadamente nas séries finais do Ensino Fundamental, cedendo espaço crescente para a história integrada.” Em relação à História Geral, observou-se, segundo as autoras um distanciamento da concepção eurocêntrica, através da incorporação de outros países e continentes como temas presentes nos livros didáticos, assim como conteúdos que tratam sobre globalização. Seguindo essa premissa, a autora afirma:

Algumas coleções procuram contextualizar determinados processos para além das fronteiras nacionais, bem como estabelecer conexões inéditas entre histórias de países, seja por uma abordagem comparativa, seja estabelecendo relações causais entre os processos singulares de cada país. Fenômenos como a globalização são historicizados e apresentados em perspectiva integrada, não apenas como parte de uma história nacional. (ROCHA, 2014, p. 133).

Partindo dessa realidade, o desafio do professor é ainda maior, pois diante de livros didáticos integrados, há uma maior complexidade para a articulação e compreensão dos conteúdos. Além disso, é necessário salientar que o livro didático de História constitui também uma mercadoria e, desta forma, está condicionado às determinações do Ministério da

Educação, através dos critérios estabelecidos para sua adoção ou não. Apesar disso, como afirma Matos (2012, p. 168):

O livro didático de História exerceu e, ainda na medida do possível, exerce um papel fundamental no ensino de História, pois é subsídio teórico para a construção dos “saberes históricos na sala de aula” e seu compromisso está mais “atrelado aos interesses e interlocutores do presente do que propriamente com o conhecimento do passado por ele mesmo.”

Matos (2012) salienta que o livro didático de História, é um produto comercial e deve ser estudado como tal; criticando ainda os conteúdos contemplados pela disciplina, muito distantes da realidade dos alunos, pois segundo o autor:

A dialética que se estabelece entre o que é aceitável no ensino de História, de acordo com a cultura, e o que deve ser ensinado, demonstra a falta de controle absoluto de quaisquer uns dos envolvidos no processo de produção dos livros didáticos, o que não invalida o fato que tanto autores, quanto editores, público consumidor e governo são partícipes nessa produção (MATOS, 2012, p. 180-181).

Quanto à escolha dos livros didáticos, o professor tem também uma importância fundamental, na medida em que deve selecionar aqueles mais próximos da realidade social dos alunos contemplados, procurando desta forma articular teoria e prática. Nesta direção Franco (1982, p. 25) afirma: “tratando-se de livros didáticos de História, o professor deve selecionar aqueles que possibilitem, por parte do aluno, a compreensão da importância e do significado de seu próprio papel histórico”, servindo assim como [...] um dos recursos para o conhecimento crítico da realidade social, visando à integração do aluno ao meio.” (FRANCO, 1982, p. 28).

Considerando a importância dos livros didáticos de História tanto para os professores quanto para os alunos, Franco (1982) apresenta uma reflexão bastante pertinente sobre a História ensinada nas escolas brasileiras a partir de seus estudos:

É a História “Alienante”, feita para adormecer consciências e aplacar os anseios de participação política da grande maioria. Isso porque, na medida em que se elimina a memória dos “vencidos”, das maiorias sem nome e, ao contrário, constrói-se uma História alicerçada apenas na ação dos “grandes homens”, o aluno tende a concluir que a História é uma sucessão de fatos, onde prevalece a vontade deste ou daquele indivíduo, a cujo arbítrio as massas se submetem pacificamente. A ele, não-grande, não-personagem histórico, nada mais resta do que esperar passivamente mais uma determinação de mais um personagem do poder, para saber o que fazer e o que lhe agrada. (FRANCO, 1982, p. 101-102).

A chamada História “Alienante” é capaz de levar o aluno a odiar a disciplina, tornando-a monótona e insignificante. E assim, cabe ressaltar a importância do professor nesse processo, pois é o grande responsável por tornar a história viva, vibrante, reflexiva, crítica e capaz de formar pessoas inquietas e transformadoras de sua realidade. Cabe

acrescentar aqui, que um dos objetivos principais da disciplina, expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é o de levar os alunos a: “questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuações”, ou seja, a disciplina deve ser abordada visando à formação de pessoas críticas e que atuem como sujeitos de sua história.

4.1 O livro didático como instrumento ideológico e o papel do professor

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. Apesar de serem escolhidos atualmente 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. Desta maneira, o livro didático “continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que consideram-no referencial básico para o estudo.” (BITTENCOURT, 2002, p. 71).

Assim, os livros didáticos, além de servirem como instrumentos pedagógicos, são também portadores de ideologias, produzidos com o intuito de atenderem um mercado editorial; e nesta perspectiva, Miranda e Luca (2004, p. 124) afirmam o seguinte:

O livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas.

Tendo em vista a pluralidade cultural de nosso país e considerando a formação diversificada dos professores, a afirmação da autora acima é extremamente pertinente; pois os livros didáticos despertam para diferentes leituras de mundo, vinculadas ao contexto em que os sujeitos estão inseridos; constituindo desta maneira um produto cultural capaz de transmitir valores e “os posicionamentos de seus autores.” (MATOS, 2012, p. 167). Nesta direção, Deiró (1978, p. 11) apresenta uma reflexão bastante interessante quanto aos conteúdos presentes nos livros didáticos: “transmitem valores que não correspondem às necessidades e aos interesses da classe trabalhadora.” (DEIRÓ, 1978, p. 11) e refletem assim, os interesses de alguns grupos.

Bittencourt (2002, p. 71) além de ressaltar a importância e a centralidade do livro didático na escola considera-o inicialmente como um produto e como tal está submetido às lógicas do mercado, sofrendo “interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização.” Ou seja, antes de chegar à escola o livro didático é “construído” por personagens diversos, desde o autor até o editor. O livro didático, ainda, é o grande responsável pela “transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular”, servindo também como um “importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura.” (BITTENCOURT, 2002, p. 72). Além disso, “o livro didático é uma mercadoria e como tal, em uma sociedade capitalista, está invariavelmente submetido às leis do mercado.” (FRANCO, 1982, p. 18).

Nesta direção, Matos (2012, p. 174) concebe também o livro didático como um produto cultural na medida em que é produzido a partir do “resultado de pesquisas de mercado como qualquer outro item de consumo diário, inserido nas “leis” do marketing, sua feitura obedece às indicações e orientações das políticas educacionais e das discussões pedagógicas do momento”. Ainda segundo o autor, o livro didático apresenta três esferas:

A primeira é de tradutor dos conhecimentos acadêmicos para uma linguagem própria do saber escolar, ou seja, ele detém e sistematiza os conteúdos a serem ensinados na sala de aula; a segunda esfera reflete seu papel pedagógico, pois apresenta uma série de técnicas e métodos de ensino-aprendizagem como sugestão de aplicação para o professor, apresentando as formas possíveis de como o conteúdo que ele oferece deveria ser ensinado e por fim “é um instrumento ideológico”. (MATOS, 2012, p. 180)

Pode-se inferir a partir da citação acima que o livro didático constitui um objeto de estudo bastante complexo e significativo, pois seu papel transcende os muros da escola, na medida em que seu uso pode possibilitar a formação de cidadãos críticos de sua realidade social, ou ao contrário, podem servir como instrumentos capazes de reforçar as desigualdades, os preconceitos e as injustiças sociais, assim como afirma Franco (1982, p. 18): “podem funcionar como instrumento de reprodução ideológica ou, ao contrário, podem vir a se constituir em veículos que possibilitem ao aluno o desenvolvimento de habilidades voltadas para a conscientização, reflexão e questionamento dos problemas da realidade social.”

O papel do professor em relação à utilização do livro didático é de suma importância, pois, além da escolha ser realizada por ele, (muitas vezes de maneira equivocada), esse material o acompanha na sala de aula e em seu planejamento, constituindo assim, um dos poucos recursos lúdicos presentes nas salas de aulas do Brasil afora. Assim, de acordo com Matos (2012, p. 183) “o livro didático pode ser um instrumento contributivo, desde que o professor o perceba como um produto da sociedade de consumo e o utilize dentro

de seus limites apenas como um recurso e não como um meio pelo qual o ensino-aprendizagem se realiza.” Portanto, não deve ser utilizado como algo pronto e acabado; devendo sempre ser questionado e problematizado de acordo com a realidade social contemplada. Para Franco (1982, p. 24), “somente um discurso real que desvende as contradições sociais é que pode ser considerado como um primeiro passo para a conscientização dos alunos com vista à orientação de uma prática social transformadora” e o papel do professor nesse processo é extremamente significativo e indispensável.

Gagno *et. al.* (2009, p. 11.224) atestam a importância do papel do professor na condução das atividades realizadas com o livro didático; acrescentando também que o mesmo, além de constituir um material pedagógico importante, é repleto de valores, caracterizando-o como um “recurso cultural”:

O livro didático, além de ser tratado como mais um entre outros recursos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem, é principalmente, um recurso cultural que insere o estudante em um determinado contexto histórico-político. A sua eficiência está relacionada diretamente à forma como o professor conduz este material de apoio no seu planejamento. Destaca-se que neste âmbito, a escola pode ser compreendida como um veículo onde a cultura pode ser disseminada no entorno escolar por meio do livro didático. Sendo assim, esse material pode ser um instrumento de condução de idéias com valores éticos, morais, sociais e culturais.

Segundo Franco (1982, p. 24), a escolha dos livros didáticos pelo professor deve ser feita de maneira cuidadosa, pois os mesmos devem garantir um crescimento real para seus alunos, oportunizando aos mesmos “conceber concretamente a realidade para que possa, com isso, explicá-la e aquilatar sua possibilidade de transformá-la.”

Munakata (2012, p. 185) concorda com a ideia de outros autores citados de que o livro didático constitui uma mercadoria e como tal, destina-se a um mercado específico - a escola, devendo adequar-se a ele. É interessante notar também que segundo o autor, o livro didático possui dentro da escola “usos” e funções diversificados:

Certamente é para ser lido, mas essa leitura pode ser silenciosa ou em voz alta, individual ou coletiva; o seu texto pode ser copiado na lousa ou no caderno; suas páginas podem ser rabiscadas, os exercícios e pesquisas que sugere são realizados (às vezes, à revelia do próprio professor); é transportado da casa à escola, da escola para casa; etc. – cada atividade implicando práticas escolares diversificadas. (MUNAKATA, 2012, p. 185-186).

Como pode ser observado, os livros didáticos são utilizados na escola de diferentes maneiras, a partir de perspectivas diversas, de acordo com a formação e as experiências dos professores e alunos. Neste sentido, Matos (2012, p. 178) discorre sobre as interferências no processo de construção do livro didático afirmando: “são resultado de

aspectos que envolvem o próprio contexto no qual o mesmo foi produzido, como as políticas educacionais oficiais, as diretrizes educacionais, as leis editoriais, os preços e orientações mercadológicas e porque não ainda acrescentar? Os anseios dos professores.” É impossível garantir assim, a neutralidade dos livros didáticos, pois todo o processo que envolve sua produção, circulação e distribuição seguem a lógica do sistema capitalista e de acordo com Matos (2012, p. 168) “enquanto produto de uma sociedade do consumo deve ser estudado enquanto meio de veiculação ideológica, seja ela oficial ou pedagógica.”

Para Munakata (2012), os livros didáticos, enquanto objetos de estudo, possibilitam inúmeras fontes para pesquisa, constituindo um campo bastante fértil para a história da educação escolar. Neste sentido, o autor afirma que as pesquisas sobre o livro didático no Brasil tiveram início nas décadas de 1970 e 1980 e a partir dessa época aumentaram significativamente durante os anos 1980, 1990 e 2000, tendo Circe Bittencourt (1993) como a grande precursora e pesquisadora do tema. Munakata (2012, p.191) sustenta ainda que as pesquisas sobre o livro didático devam considerar também as “apostilas dos chamados “sistemas de ensino”, incluindo materiais impressos e assessoria pedagógica.” Assim, a partir do próximo capítulo, serão analisados os materiais didáticos utilizados na rede estadual de educação de São Paulo e na rede municipal de educação de um município do interior paulista. É necessário frisar que na rede de educação estadual de São Paulo, esses materiais são denominados “Cadernos” e na rede de educação municipal é utilizado o material apostilado do sistema de ensino Aprende Brasil.

5 O CURRÍCULO⁶ DO ESTADO DE SÃO PAULO

A Rede Estadual de Educação do estado de São Paulo propôs no ano de 2008, mediante a Secretaria de Educação, um Currículo Básico para as escolas nos níveis de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sendo sua versão definitiva lançada no ano de 2010. O currículo foi elaborado com o intuito de “apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.” (SÃO PAULO, 2010, p. 7). Além disso, de acordo com Maria Inês Fini, coordenadora geral do Projeto “São Paulo faz escola”:

A Proposta Curricular foi planejada de forma que todos os alunos em idade de escolarização pudessem fazer o mesmo percurso de aprendizagem nas disciplinas básicas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Física, Química e Biologia, no Ensino Médio), História (mais Filosofia e Sociologia, no Ensino Médio), Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Arte e Educação Física. Para todas essas disciplinas foram descritos os conteúdos, as competências, as habilidades, as estratégias metodológicas e o que se espera dos alunos em cada série/ano. (SÃO PAULO, 2010, p. 4).

O Currículo foi elaborado a partir de duas premissas, ou seja, inicialmente foi realizado um levantamento de todo o acervo documental e pedagógico existente na Secretaria de Educação; num outro momento, foi iniciado um processo de consulta às escolas e aos professores a fim de identificar e divulgar boas práticas existentes nas escolas estaduais paulistas. (SÃO PAULO, 2008). Neste processo, delineou-se um dos objetivos centrais a ser alcançado pelo currículo, expresso no dever da secretaria de educação do estado de São Paulo de garantir “a todos uma base comum de conhecimentos e de competências” (SÃO PAULO, 2010, p. 7); indispensáveis para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Foram priorizadas assim, as competências de leitura e escrita.

Além desse documento, também foram elaborados os denominados “Cadernos”. O Caderno do Gestor, de acordo com o Currículo (2010, p. 7) “dirige-se especialmente às unidades escolares e aos professores coordenadores, diretores, professores coordenadores das oficinas pedagógicas e supervisores” e tem o intuito de orientar os profissionais já mencionados para a implementação do currículo nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

Os Cadernos do Professor e os Cadernos do Aluno estão organizados por série (ano) e por bimestre; neles são apresentadas “Situações de Aprendizagem”, a fim de orientar o

⁶Para Goodson (2010, p. 21) o currículo escrito é compreendido como “um testemunho público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização.” Além disso, ele “promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições [...] e constitui um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.” Ainda de acordo com o autor, “a luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual”, havendo a necessidade de retomar a “história dos conflitos curriculares do passado.” (GOODSON, 2010, p. 21).

professor para o ensino de sua disciplina e para a aprendizagem dos alunos. Os conteúdos a serem trabalhados, assim como as competências e habilidades a serem desenvolvidas estão organizados por série/ano. Os Cadernos do professor apresentam orientações para todas as “Situações de Aprendizagem”, como métodos de trabalho, experimentações, tarefas para casa, estudos interdisciplinares, trabalhos em equipe, assim como propostas de atividades para avaliação e recuperação. Assim, esse material pode ser considerado como um “verdadeiro manual”, na medida em que descreve em todas as Situações de Aprendizagem a maneira como o professor deverá abordar determinado conteúdo e, neste sentido, contribui para podar a autonomia docente engessando seu trabalho.

De acordo com o Currículo (2010, p. 8), o segundo conjunto de documentos, visa garantir que a Proposta Pedagógica de cada escola, seja utilizada de maneira “efetiva e dinâmica” a fim de “assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas no currículo.” (SÃO PAULO, 2008, p. 8). Para isso, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo elencou como princípios centrais do currículo: “a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho.” (SÃO PAULO, 2010, p.10).

Quanto ao princípio “a escola que aprende”, são enfatizadas pelo currículo algumas considerações: tendo em vista as modificações causadas pelas tecnologias em relação à obtenção de conhecimentos, é necessário que a capacidade de aprender seja trabalhada por toda a escola, partindo do seguinte pressuposto: “ninguém é detentor absoluto do conhecimento [...] o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente”, sendo este o ponto de partida para a formação de uma “comunidade aprendente.” (SÃO PAULO, 2010, p.11).

Em relação ao princípio “o currículo como espaço de cultura” verificaram-se como pontos fundamentais: deve haver uma real articulação entre currículo e cultura, a fim de que os conteúdos trabalhados na escola tenham significado para os alunos e aprendê-los seja prazeroso (SÃO PAULO, 2010). Porém, o que se verifica nas aulas de História, a partir da utilização da proposta curricular é que na maioria das vezes os conteúdos estão muito distantes da realidade dos alunos, e, assim, aprendê-los não se torna prazeroso. É importante mencionar que no currículo não existe nenhuma Situação de Aprendizagem que trate da história local, por exemplo.

Além disso, de acordo com o Currículo, nesse processo, o professor tem a função de promover mediante variadas formas, o desejo de aprender, atuando como um grande motivador para o conhecimento. O currículo deve estar neste contexto, pautado no desenvolvimento de competências e de habilidades, capazes de formar o indivíduo integralmente, respeitando o seu ritmo para a aprendizagem e garantindo desta forma o direito de todos adquirirem ao longo de seu processo de escolarização um conjunto básico de competências, definido por lei a fim de assegurar igualdade de oportunidades, buscando ainda transitar de uma “cultura do ensino” para uma “cultura da aprendizagem.” (SÃO PAULO, 2010). É importante ressaltar aqui, que são inúmeros os fatores para que o professor não atue na sala de aula como “um grande motivador para a aprendizagem”, desde salas superlotadas, falta de recursos materiais, como por exemplo, cartolinas, pincéis atômicos, canetinhas, ventiladores, recursos multimídia, dentre outros. Além disso, a carga horária semanal dos professores, principalmente os do Ensino Fundamental II, que possuem um grande número de aulas e que na maioria das vezes leciona em mais de uma escola, os impedem muitas vezes de atuar como o Currículo do estado de São Paulo propõe.

As competências eleitas como prioritárias no Currículo são as da leitura e a da escrita. E ainda segundo o Currículo, o domínio da linguagem deve assegurar não apenas sua utilização de forma técnica, mas de maneira crítica e reflexiva sobre diferentes contextos, articulando-se assim ao seu valor social e também simbólico. Daí a importância de se utilizar nas diferentes disciplinas gêneros textuais variados, valorizando a interdisciplinaridade. É importante destacar ainda que a leitura e a escrita são atividades permanentes não apenas na escola, mas que permeiam toda a vida humana mediando as relações interpessoais e, ainda a centralidade nas competências de leitura e escrita deve ser foco de todas as disciplinas, não somente da Língua Portuguesa.

Outro princípio apresentado pelo Currículo está relacionado à articulação das competências com a vida, cabendo à escola desta maneira, formar cidadãos preparados para atuar na sociedade em que vivem; e desta forma, os conteúdos devem ser organizados e sistematizados com o intuito de desenvolver as competências previstas nas diretrizes e orientações nacionais devendo ser capaz também de atuar frente aos desafios da chamada “sociedade do conhecimento.” (SÃO PAULO, 2010).

O último princípio apresentado pelo currículo é a “articulação com o mundo do trabalho”, pautado na LDB, nas DCN e nas recomendações dos PCN para o Ensino Médio, pertinentes para a Educação Básica como um todo, caracterizando-se principalmente por: a partir do desenvolvimento das competências, o aluno deve ser capaz de perceber a

importância de determinada área do conhecimento ou disciplina para sua vida e para seu trabalho; além disso, cada disciplina do currículo deve promover uma real integração entre teoria e prática; oportunizar a chamada “alfabetização tecnológica” articulando-a com todas as disciplinas; e, finalmente, preparar os alunos desde a educação básica até o ensino médio para o mundo do trabalho. É importante frisar que em relação ao Ensino Médio a LDB é flexível quanto à organização curricular de cada escola, que pode optar por enfatizar disciplinas que estejam voltadas para a formação técnica e profissionalizante.

5.1 O Currículo de História

A partir de agora passaremos a analisar o currículo de História da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a fim de identificar em quais séries/anos do Ensino Fundamental II, a escravidão negra deverá ser trabalhada e ainda identificar de que forma as sequências didáticas para este conteúdo foram construídas.

O currículo de História para o Ensino Fundamental e Médio, no Estado de São Paulo, vem sendo discutido e elaborado desde 1980. Segundo o documento, são inúmeros os desafios para quem trabalha com a História, e neste sentido, priorizar o que deve ou não constar no currículo escolar não constitui uma tarefa fácil, pois o mesmo é concebido como um “curso de graduação na área”, e é necessário que essa ideia seja superada (SÃO PAULO, 2010, p. 29).

Desta forma, a proposta do Currículo do Estado de São Paulo para a disciplina de História, articulada aos Parâmetros Curriculares Nacionais enfatiza como premissas: a formação do indivíduo para a cidadania e que seja capacitado a atuar na sociedade com criticidade; a valorização do patrimônio histórico e cultural brasileiro, assim como de outros povos e nações; a reflexão individual a fim de desenvolver um sentimento de pertencimento ao meio ambiente, respeitando-o e promovendo ações visando à preservação. Assim, o currículo de História apresenta como ênfase para o ensino da disciplina questões voltadas para a alteridade, ou seja, reflexões que possibilitem ao aluno colocar-se sempre no lugar do outro.

Segundo o currículo (2010, p. 31), caberia ao professor, neste contexto, o papel e 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.” Porém, é importante salientar que a organização do Currículo de História, na maioria das vezes, não possibilita a formação de indivíduos capazes de exercer a cidadania plena, pois apesar da tentativa de

superação da história tradicional ou historicizante, ele ainda está organizado de maneira linear, e, apesar da história dos vencidos estar incorporada a ele, ainda não se apresenta em sua totalidade.

Em relação aos conteúdos privilegiados na disciplina de História, verificou-se que não houve uma transformação radical em relação ao que propõe os PCNs, porém alguns conceitos são mais valorizados e enfatizados ao tratar determinado tema/assunto. É importante acrescentar também que o currículo não segue uma corrente historiográfica específica, e isso se justifica pelo fato dos professores possuírem formação diversificada e seguirem tendências variadas. Cabe destacar aqui, que o ecletismo presente na proposta curricular do Estado de São Paulo, na maioria das vezes atrapalha o professor, pois se misturam concepções historiográficas distintas e que não dialogam entre si.

Em relação à forma de ensinar História, ou seja, a metodologia, o currículo apresenta como pontos fundamentais a necessidade de superar a história tradicional, que privilegia apenas os heróis, os acontecimentos políticos, datas, abrindo espaço para a história dos vencidos, e neste sentido, é importante considerar principalmente dois aspectos: motivar os alunos para a aprendizagem da disciplina e “manter vivos os compromissos de ordem cultural, social e política que devem caracterizar a produção de conhecimentos na área da História.” (SÃO PAULO, 2010, p. 35). Cabe ao professor, assim, a tarefa de ensinar História e, mais do que isso, ensinar ao aluno a aprender História. O pano de fundo para o ensino da disciplina conforme atesta o currículo deve estar articulado ao desenvolvimento das habilidades de leitura, reflexão e escrita e o uso do livro didático não deve ser descartado, mas sim potencializado.

5.2 A escravidão negra no Currículo de História

O quadro abaixo foi sistematizado de acordo com os conteúdos relacionados à escravidão negra e que deverão ser trabalhados durante o Ensino Fundamental II, na disciplina de História. Apresenta também o bimestre em que os conteúdos deverão ser ministrados, assim como as habilidades a serem desenvolvidas.

Organização dos conteúdos de História conforme a proposta curricular do Estado de São Paulo

Ano/Série	Bimestre	Conteúdos	Habilidades
6 ^a /7 ^o	4 ^o	<ul style="list-style-type: none"> Tráfico negreiro e escravidão 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as principais

		<p>africano no Brasil;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mineração e vida urbana. 	<p>características do trabalho escravo no engenho açucareiro e nas minas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as formas de resistência dos africanos e afro descendentes visando à extinção do trabalho escravo, com ênfase para os quilombos;
7 ^a /8 ^o	2 ^o	<ul style="list-style-type: none"> • A família real no Brasil; • A Independência do Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância do uso de obras de arte para a construção do conhecimento histórico, especialmente para períodos anteriores à invenção da fotografia; • Reconhecer, pelo estudo de obras de arte, a importância da presença dos viajantes estrangeiros para a “redescoberta do Brasil”; • Reconhecer a independência do Brasil como um processo que resultou no estabelecimento de um Estado adequado aos interesses da elite agrária e escravista.

7 ^a /8 ^o	3 ^o	<ul style="list-style-type: none"> • Período Regencial no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as principais revoltas e rebeliões do Período Regencial, suas características, seus objetivos e seus resultados; • Reconhecer a importância de considerar o respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural nas análises de fatos e processos histórico-sociais.
7 ^a /8 ^o	4 ^o	<ul style="list-style-type: none"> • Economia cafeeira • Escravidão e abolicionismo: Formas de resistência (os quilombos), o fim do tráfico e da escravidão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as formas de resistência dos africanos e afro descendentes visando à extinção do trabalho escravo, com ênfase para os quilombos; • Relacionar a Lei de Terras, de 1850, ao processo de substituição da mão de obra escrava pela dos imigrantes europeus.

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo, 2010, p. 47; p. 50; p. 52-53.

É possível observar de acordo com a tabela que os conteúdos relacionados à escravidão negra estão organizados de maneira linear, iniciando-se pelo tráfico negreiro e culminando com o fim da escravidão, além disso, são abordados no 7^o e 8^o ano do Ensino Fundamental II. A metodologia para trabalhar esses conteúdos está presente nos “Cadernos do Professor” e para cada situação de aprendizagem são apresentadas algumas estratégias para

abordar o tema/assunto e também são propostos alguns procedimentos de avaliação e recuperação.

Em relação ao tema “Tráfico negreiro e escravidão africano no Brasil”, inicialmente é apresentado um texto sobre a origem do tráfico negreiro, iniciado no século XV, a partir das viagens marítimas portuguesas, destacando a participação dos negros escravizados na economia colonial brasileira, desde o cultivo da cana-de-açúcar até a mineração no século XVIII. Após, a situação de aprendizagem 1, denominada “Quilombo: Um símbolo de resistência à escravidão” é iniciada a partir de um pequeno texto que explica a origem da palavra “quilombo”, esclarece ainda o objetivo principal do conteúdo e apresenta como estratégia a organização de uma maquete de um quilombo. Mais uma vez, destaca-se o papel dos “Cadernos” como “verdadeiros manuais”, pois para um professor com formação precária, basta seguir os passos para a realização das Situações de Aprendizagem propostas no material.

Na sequência, é apresentado um plano de aula, no formato de um quadro, contendo o tempo previsto para trabalhar o conteúdo; os conteúdos e temas; as competências e habilidades; as estratégias; os recursos e a avaliação. Para todas as situações de aprendizagem, o Caderno do Professor recomenda que inicialmente seja realizada uma “sondagem e sensibilização”, a fim de fazer um levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos em relação ao tema. Para a primeira situação de aprendizagem é aconselhável iniciar o conteúdo questionando aos alunos sobre o significado da palavra “resistência”. Depois é apresentado um roteiro para a aplicação da situação de aprendizagem, com as seguintes recomendações: dividir a sala em grupos como achar conveniente; explicar o que é uma maquete; organizar uma pesquisa sobre as formas de resistência à escravidão, especificamente sobre os quilombos; selecionar materiais para a montagem da maquete; produzir a maquete e finalmente elaborar um relatório sobre a confecção da maquete, destacando o que os grupos não sabiam em relação ao tema antes da pesquisa.

São apresentadas ainda, no Caderno do Professor algumas questões como propostas para a avaliação da aprendizagem e também algumas propostas para recuperação.

Em relação ao tema “Mineração e vida urbana” o texto introdutório do “Caderno do Professor” é iniciado elencando os motivos que levaram Portugal e Espanha a realizarem as expedições marítimas, ou seja, principalmente a busca de metais preciosos, como o ouro e a prata, uma das características da economia mercantilista. Os espanhóis tiveram sucesso nessa empreitada, pois desde o início encontraram o que desejavam na América. Já os portugueses, ao chegarem ao Brasil não encontraram de imediato os metais preciosos, sendo

possível promover esse empreendimento apenas a partir da segunda metade do século XVII e início do século XVIII, com as bandeiras, expedições responsáveis pela colonização do interior do Brasil. Assim, com a descoberta das minas, formou-se uma sociedade com características específicas relacionadas à economia mineradora; uma sociedade urbana, tendo como mão de obra principal negros escravizados.

Na sequência, é apresentado o objetivo principal da situação de aprendizagem “A mineração no Brasil colonial”, que consiste na produção de uma revista cultural. O roteiro sugere o seguinte: apresentar aos alunos a proposta de criação de uma revista cultural; solicitar que levem para a sala de aula revistas a fim de pesquisar sobre o tema; disponibilizar um roteiro de pesquisa a fim de orientá-los; elaborar um esboço da revista com pequenos textos e imagens contendo os itens – capa, contracapa, miolo, créditos. Quanto à avaliação dessa situação de aprendizagem é sugerido um modelo de auto-avaliação, a fim de levar os alunos a refletirem sobre o trabalho em equipe. Algumas questões dissertativas e alternativas também são sugeridas como propostas para avaliação. Para recuperação são apresentadas duas propostas - a primeira sugere a elaboração de um painel contendo curiosidades sobre a mineração no Brasil colonial e a segunda sugere a organização de um painel sobre a Estrada Real.

O tema “A família real no Brasil” apresenta como situação de aprendizagem “O Brasil urbano de Debret. No texto introdutório são elencados como objetivos principais: analisar imagens produzidas por Jean Baptiste Debret, presentes no livro “Viagem pitoresca e histórica ao Brasil” e incentivar a prática do trabalho com fontes históricas. A estratégia para trabalhar o tema é a elaboração de um texto ficcional; uma página de um diário. Para essa situação de aprendizagem são apresentados alguns pré-requisitos curriculares, caracterizados como fundamentais para trabalhar o conteúdo sobre a Corte Portuguesa no Brasil: a Abertura dos Portos Brasileiros às Nações Amigas, o Tratado de Comércio e Navegação, o Tratado de Paz, Aliança e Amizade e o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves (SÃO PAULO, 2009, p. 20). O professor é orientado também a trabalhar com os alunos sobre as transformações culturais ocorridas no Rio de Janeiro após a instalação da Corte.

Para a “Sondagem e Sensibilização” o professor é orientado a apresentar aos alunos algumas pinturas de Jean Baptiste Debret e que estão presentes no “Caderno do Aluno”: 1. Um funcionário a passeio com sua família; 2. Uma senhora brasileira em seu lar; 3. O jantar no Brasil; 4. O regresso de um proprietário. Cabe salientar que em todas as pinturas os negros escravizados são retratados. Após esse primeiro contato, os alunos deverão escolher uma imagem. Depois, o professor deverá expor sucintamente a biografia de Debret e na

sequência os alunos deverão problematizar a obra escolhida a partir das questões: Quem fez?; Quando fez?; Com que intencionalidade a fez?; Para quem fez? A análise da pintura selecionada deverá ser realizada após a problematização e com os seguintes direcionamentos:

Título da imagem escolhida. Trata-se de uma cena pública ou privada? Descrevam o ambiente. Identifiquem e descrevam os personagens. Identifiquem e descrevam os objetos. Descrevam as ações retratadas. Há ações principais e secundárias? Quais? Como o título pode nos ajudar a compreender a cena? Que distinções podemos estabelecer entre os personagens? Que conclusões podemos estabelecer a respeito da sociedade brasileira na época de Debret com base nesta obra? (SÃO PAULO, 2009, p. 23).

Após a análise da obra, o professor deverá orientar os alunos a formar duplas, escolher um dos personagens retratados na imagem e escrever para ele a página de um diário, com data e local, em tom pessoal, podendo conter reflexões próprias e com aproximadamente 20 linhas, atentando-se ainda para a coerência com a época, local, posição social, idade e gênero do personagem (SÃO PAULO, 2009, p. 23).

A avaliação da situação de aprendizagem deverá ser realizada através da produção do texto, nele devem estar presentes algumas características do Brasil no início do século XIX, tais como escravidão, patriarcalismo e submissão feminina. São propostas também como forma de avaliação algumas questões discursivas e alternativas; e para recuperação a elaboração de uma linha do tempo com a sequência de acontecimentos que culminaram na vinda da família real para o Brasil e a leitura de uma reportagem sobre o bicentenário, a fim de que os alunos sintetizem as ideias principais e exponham para a sala.

Quanto ao tema “Independência do Brasil” foi verificado que o enfoque principal é o de levar os alunos a pesquisarem e refletirem sobre o que constitui um regime político e as distinções entre Monarquia e República, assim como trabalhar em equipes. Apesar de mencionar no início do texto introdutório que o regime monárquico prevaleceu nesse momento histórico do país devido aos interesses da elite agrária e escravista, o objetivo principal não é o de retratar a escravidão, mas sim apresentá-la como parte dos anseios da classe dominante.

O Período Regencial brasileiro é retratado na proposta curricular do estado de São Paulo enfatizando a denominada “Revolta dos Malês”, ocorrida em 1835, e segundo o texto inicial do Caderno do professor, o objetivo principal é apresentar uma das formas de resistência dos negros escravizados, além de trabalhar com textos historiográficos. Como pré-requisitos curriculares são exigidos os conteúdos: tráfico negreiro e regime escravista no Brasil colonial; o Período Regencial e as disputas ocorridas em torno da centralização ou

descentralização do poder, caracterizadas pelos movimentos – Cabanagem, Sabinada, Balaiada e a Guerra dos Farrapos.

A proposta para iniciar a situação de aprendizagem é sensibilizar os alunos quanto às formas de resistência dos negros escravizados, incentivando-os a expor o que conhecem em relação ao tema. Num segundo momento, sugere-se a leitura e o fichamento de um documento histórico, cujo título é “A Revolta dos Malês”, de autoria de Mônica Bugelli. O próximo passo sugerido é direcionar os alunos quanto à elaboração de um fichamento. A avaliação dessa situação de aprendizagem é a produção do fichamento. São propostas também questões dissertativas e alternativas versando sobre o tema. E em relação à recuperação são apresentadas duas propostas: a primeira consiste em produzir fichamentos abordando outras revoltas desse período, utilizando o livro didático para consulta; e a segunda consiste na produção de um mapa político do Brasil identificando as províncias onde ocorreram as rebeliões do período regencial, podendo ser confrontado com outro mapa político do Brasil atual.

A situação de aprendizagem “Os imigrantes na cafeicultura e a lei de terras”, abordada no último bimestre da 7ª série ou 8º ano do Ensino Fundamental II tem por objetivos: compreender as consequências da Lei de Terras, de 1850, principalmente quanto à substituição da mão de obra escrava para a imigrante, assalariada; além de incentivar a prática de analisar, compreender e interpretar textos historiográficos. Como pré-requisitos curriculares são exigidos os conteúdos: as principais características da economia cafeeira e o processo de substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Como “Sondagem e Sensibilização” o Caderno do Professor sugere iniciar o conteúdo a partir da questão – *O que significa a expressão Reforma Agrária?*

Depois disso, o professor deverá iniciar a discussão sobre o tema a partir da leitura de dois textos presentes também no “Caderno do Aluno” – o primeiro define reforma agrária a partir da lei 4.504, de 1964; e faz parte do Estatuto da terra; o segundo é intitulado “A lei de terras de 1850 e a reafirmação do poder básico do Estado sobre a terra” e vem acompanhado de um roteiro de perguntas para direcionar a análise. Para essa situação de aprendizagem sugere-se o debate com toda a sala, oportunizando aos alunos exporem suas opiniões sobre o tema. Como propostas de avaliação são sugeridas questões dissertativas e alternativas, além de uma avaliação do desempenho do aluno ao longo do percurso e do desenvolvimento de todas as atividades sobre o conteúdo. Para recuperação sugere-se uma pesquisa sobre o chamado “Sistema de parceria” ou a elaboração de um quadro sinóptico da atividade da cafeicultura, durante o Segundo Império, contendo as seguintes informações: “época,

local, tipo de propriedade, mão de obra empregada e finalidade da produção.” (SÃO PAULO, 2009, p. 14).

A última situação de aprendizagem sobre a escravidão trata do processo de abolição e tem como objetivo principal analisar as leis promulgadas no Brasil durante o Segundo Reinado, e que de acordo com o Caderno do professor (2009, p. 14) contribuíram para a “transição do trabalho escravo para o trabalho livre”; além de incentivar a prática do trabalho com fontes históricas escritas. Como pré-requisitos curriculares são exigidos os seguintes conteúdos: a cafeicultura e sua importância durante o Segundo Reinado e a inserção do Brasil no contexto internacional. Para a sondagem e sensibilização são sugeridas algumas questões relacionadas à escravidão a fim de averiguar quais são os conhecimentos prévios dos alunos em relação tema. O professor deverá anotar na lousa as respostas dos alunos enfatizando as formas de resistência dos negros escravizados. Após, os alunos serão orientados a analisar trechos de quatro leis que contribuíram para o fim da escravidão no Brasil – Lei Eusébio de Queirós; Lei do Ventre Livre; Lei dos Sexagenários ou Lei Saraiva-Cotegipe e Lei Áurea.

Sugere-se que a leitura dos documentos seja realizada de forma compartilhada. Depois, os alunos deverão registrar no caderno o significado de cada uma das leis e posteriormente, deverão refletir a partir de alguns questionamentos:

Será que a extinção do tráfico conseguiu impedir completamente a entrada de escravos africanos no Brasil? A Lei do Ventre Livre produziu resultados imediatos para a abolição da escravidão? A Lei dos Sexagenários tornou-se motivo de piada em algumas publicações da época. Por que isso teria ocorrido? A Lei Áurea extinguiu a escravidão, mas não veio acompanhada de políticas de integração dos ex-escravos à sociedade brasileira. Quais foram as consequências disso? (SÃO PAULO, 2009, p. 17).

Após a discussão dos documentos, os alunos deverão registrar no Caderno do aluno suas conclusões a respeito do conteúdo debatido e dos documentos analisados. Sugere-se ainda que o professor divida a sala em grupos e solicite a produção de uma charge que apresente as contradições das leis discutidas. Como avaliação da situação de aprendizagem são propostas questões voltadas para a participação do aluno no decorrer da sequência didática e ainda questões dissertativas e alternativas. Para recuperação são sugeridas duas propostas - uma pesquisa sobre o movimento social dos quilombolas no século XIX e também a elaboração de duas linhas do tempo, uma sobre as leis abolicionistas, comparada a outra que mostre em números a quantidade de imigrantes europeus que vieram para o Brasil a partir de 1850 até 1890. Como fonte para pesquisa, sugere-se a utilização do livro didático, da internet, enciclopédias e outros materiais.

5.3 Considerações sobre a proposta curricular do Estado de São Paulo em relação à escravidão

De maneira geral, a proposta pedagógica do Estado de São Paulo para a disciplina de História busca romper com o modelo tradicional, na medida em que outros personagens, diferentes dos heróis, são valorizados nas situações de aprendizagem propostas. A abordagem pedagógica utilizada está relacionada ao Construtivismo e a ideia de que o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem. Assim, na apresentação do Currículo, são explicitados alguns motivos que levaram a sua implementação, a partir de 2008: “[...] contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.” (SÃO PAULO, 2010, p. 7); “[...] garantir iguais oportunidades a todos os alunos de todas as escolas [...]” (SÃO PAULO, 2010, p. 4). Além disso, após caracterizar a denominada sociedade do conhecimento, sustenta a preocupação em que as escolas possam “[...] preparar os alunos para esse novo tempo.” (SÃO PAULO, 2010, p. 7).

Somado a isso, foi possível observar que para nenhuma proposta de avaliação e de recuperação quanto ao conteúdo foi cobrada a memorização de datas, prática comum da denominada história tradicional. Porém, algumas lacunas foram identificadas no material e estão relacionadas principalmente à cultura africana, pois foi possível verificar através da análise dos conteúdos relacionados ao tema, que em todas as situações de aprendizagem o negro é retratado apenas como escravo, assim como a história do continente africano. Ou seja, o currículo não aborda o continente africano com suas especificidades e singularidades; a história da África é iniciada a partir do tráfico negreiro, como um apêndice da história europeia.

O currículo enfatiza também a perspectiva da resistência do negro frente à escravidão, o que constitui algo bastante significativo, na medida em que a escravidão passa a ser retratada de outra forma, ou seja, atribui-se ao negro o papel de protagonista da história, retirando a centralidade de outros personagens, como por exemplo, o senhor de engenho, a senhora, o feitor ou a Princesa Isabel.

Além disso, foi possível observar também que para todas as disciplinas, inclusive História, os objetivos principais do currículo estão relacionados ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita e todas as situações de aprendizagem analisadas foram elaboradas com essa finalidade. Algumas competências e habilidades que são específicas e próprias da disciplina História puderam ser encontradas nas situações de aprendizagem propostas: análise de imagens; interpretação de documentos históricos escritos; produção de

fichamentos e elaboração de linhas do tempo. Observou-se apesar disso, que há uma supervalorização na produção de textos escritos; exceto na situação de aprendizagem sobre os quilombos, em que o objetivo principal consiste na produção de uma maquete sobre os mesmos; em todas as outras foram propostas atividades relacionadas a textos escritos: elaboração de uma revista cultural; produção de uma página de um diário; interpretação e análise de documentos históricos escritos.

Finalmente, foi possível verificar também que as situações de aprendizagem propostas devem estar articuladas com os conteúdos sugeridos, pois por si só não são capazes de suprir o que é exigido pela própria proposta curricular. O professor deve trabalhar utilizando diariamente os livros didáticos disponibilizados na escola, assim como outros materiais, estratégias e metodologias, pois como já citado, trabalhar apenas com os denominados “Cadernos” não garante que todos os conteúdos exigidos sejam contemplados. Cabe destacar aqui, que na maioria das vezes isso não é possível, ou seja, devido a um número ínfimo de aulas de História por semana, apenas três no Ensino Fundamental II, é impossível trabalhar todas as Situações de Aprendizagem sugeridas no material.

Além disso, como as próprias orientações metodológicas sugerem, para iniciar alguns temas é necessário que haja pré-requisitos curriculares, sem as quais os alunos não poderão compreender o que se propõe em cada situação de aprendizagem. Por isso, é importante que o professor utilize em suas aulas outros recursos e materiais didáticos, e não se prenda somente ao que é proposto pelos Cadernos.

6 OS SISTEMAS DE ENSINO APOSTILADOS NO BRASIL

Neste capítulo serão apresentadas algumas reflexões sobre a adoção dos sistemas apostilados de ensino a partir do processo de municipalização da educação, especialmente no interior paulista. Inicialmente, será apresentado um breve histórico do Grupo Positivo, detentor dos direitos autorais do sistema de ensino Aprende Brasil. Em seguida, seguem algumas reflexões sobre as implicações da adoção dos materiais apostilados pelos municípios e, finalmente, a análise da adoção do material apostilado do sistema de ensino Aprende Brasil a partir de 2008 num município do interior paulista, para a disciplina de História, especialmente quanto aos conteúdos relacionados à escravidão.

De acordo com Cassiano (2007), o Grupo Positivo, responsável pela elaboração das apostilas que constituem objeto de estudo do presente trabalho, através da editora Nova Didática, fez sua primeira campanha de divulgação de livros aprovados para o PNL D no ano de 2004. Segundo a autora, a inserção do Grupo Positivo no mercado de livros didáticos no país ocorreu de forma muito rápida, além disso, ela chama a atenção também para o fato da inicialização da comercialização dos chamados “sistemas de ensino” para a rede pública, a partir do advento desse grupo para o mercado editorial; destacando ainda a importância do Grupo Positivo em relação às vendas, uma vez que num curto espaço de tempo de participação no PNL D (2004-2007), o Grupo Positivo obteve grande sucesso, fruto talvez de sua experiência na educação brasileira ao longo de 30 anos.

Cassiano (2007) afirma que a criação do Grupo Positivo ocorreu em 1972, partindo da iniciativa de oito professores que fundaram um curso pré-vestibular no centro de Curitiba, no estado do Paraná. No primeiro ano de existência do curso, haviam 3.000 alunos matriculados, assim, foi aberta uma escola de Ensino Médio e a partir daí o grupo passou a crescer cada vez mais, estando presente atualmente em todos os estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal e internacionalmente mantém negócios na Ásia, América do Sul, África, Europa, Oriente Médio e nos Estados Unidos. Em 2007 destacou-se como a maior corporação no segmento da Educação e tecnologia no Brasil, “possuindo empresas que lideram os três segmentos em que atuam: educacional, gráfico-editorial e informática.” (CASSIANO, 2007, p. 193).

Em relação ao segmento educacional, o autor supracitado afirma que o Grupo Positivo atua por meio dos sistemas de ensino, portais de conteúdo educacional na internet e de suas unidades próprias, localizadas em Curitiba e que contemplam a educação básica, um Centro de Línguas, um curso pré-vestibular e um Centro Universitário. O Grupo Positivo

atende escolas particulares e públicas por meio de dois sistemas de ensino: o Sistema Positivo de Ensino (SPE) e o Sistema Aprende Brasil de Ensino (SABE). Os portais educacionais do grupo oferecem conteúdos pedagógicos via internet e são os seguintes: Portal Aprende Brasil, Portal Educacional, Portal Universitário e Portal Positivo.

Hypólito (2010, p. 1338) apresenta algumas reflexões bastante interessantes sobre as políticas implantadas no Brasil desde o final dos anos 1980 e que são responsáveis por definir o “desenho curricular para a educação brasileira, marcadamente como políticas educativas de caráter neoliberal.” Segundo o autor, o Estado, neste contexto, atua como “agente regulador das políticas educativas de modo enfático e centralizado”, (HYPOLITO, 2010, p. 1338) e como exemplos apresentados pelo autor, estão as políticas de formação de professores, além do “incremento de modelos de gestão adequados para a consecução dessas políticas, todos dedicados a formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar.” (HYPOLITO, 2010, p. 1339). Para o autor, as políticas de formação de professores, aliadas aos modelos de gestão implementados pelo Estado, causam uma série de consequências para os docentes:

[...] aspectos relacionados à pressão emocional e ao estresse, com o aumento do ritmo e da intensificação no trabalho, até aspectos que ocasionam mudanças nas relações sociais, tais como a maior competição entre docentes e entre setores, a redução da sociabilidade na vida escolar, as ações profissionais mais individualizadas, o distanciamento das comunidades e o aumento da carga de trabalho burocrático (produção de relatórios e seus usos para comparações que contribuem com o aumento do terror). (HYPOLITO, 2010, p. 1341).

De acordo com o autor, as justificativas utilizadas pelo Estado para a implementação dessas políticas estão vinculadas à ideia de um possível sucesso na educação, medido a partir do desempenho das escolas nas avaliações externas. Assim, segundo Hypolito (2010), a fim de alcançar as metas estabelecidas para o Estado, vários municípios têm firmado parcerias com empresas, fundações ou organizações não governamentais. Em relação aos programas de avaliação nacional para a Educação Básica são elencadas pelo autor:

Prova Brasil – prova de avaliação de Língua Portuguesa e Matemática para estudantes de 4ª e 8ª séries; Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – prova de medição semelhante a anterior, mas realizada por amostra; Provinha Brasil – visa avaliar o progresso de estudantes no processo de alfabetização; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – prova para avaliação do ensino médio, que agora também pode ser utilizada para ingresso em universidades; Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). (HYPOLITO, 2010, p. 1343).

Hypolito (2010, p. 1344) apresenta ainda algumas das principais características dessas políticas marcadas pela “[...] centralidade nos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais, como deslocamento da educação para a esfera do econômico e dos modelos gerenciais apregoados pelo mercado”, ou seja, o que deveria ser “direito do cidadão e dever do Estado, passa a ser considerado como possibilidade de escolha, a partir do que é mensurado como eficiente ou ineficiente.” (HYPOLITO, 2010, p. 1344). Os professores, nesse processo, são direcionados a aderir a esses modelos de gestão, e sua identidade passa a ser “fabricada”, comprometendo inclusive, sua autonomia individual. A adesão a esses modelos de gestão é realizada mediante várias formas: “disseminação e veiculação desse discurso por meio de jornais, periódicos, outros meios de mídia, processos formadores, materiais educativos, etc.” (HYPOLITO, 2010, p. 1345).

Para Hypolito (2010, p. 1351), o crescimento e a incorporação de tais políticas na escola se tornam possíveis por meio das “promessas de uma educação de qualidade, competente, com métodos eficientes e com bom desempenho”, resultado da incompetência do Estado para garantir uma educação pública de qualidade. Além disso, de acordo com o autor, os sistemas de avaliação aparecem nesse contexto como mecanismos de “prestação de contas à sociedade”, capazes de diagnosticar os problemas existentes na escola e assim, contribuir para a elevação dos índices de qualidade. Ainda segundo Hypolito (2010, p. 1352), o Estado tem sido bastante eficiente ao promover e ao fazer com que a escola incorpore políticas de caráter neoliberal, “submetendo a educação e as escolas ao mercado, tanto em termos de mercantilização dos materiais pedagógicos quanto em termos de métodos de ensinar”, e, como consequência, o autor afirma que “a constituição das identidades docentes são coadjuvantes com a agenda neoliberal e conservadora.” Neste sentido, a adoção de materiais didáticos apostilados pelos municípios se configura também como um desdobramento das políticas de caráter neoliberal.

De acordo com Azevedo (2009, p. 1) “com o advento da municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os Municípios passaram a representar um rico filão para a comercialização de produtos e de serviços educacionais.” Segundo o autor, há uma grande diversidade de produtos e serviços oferecidos aos municípios, como por exemplo, softwares educativos, produtos de informática, livros de literatura infanto-juvenil, porém o que mais chama a atenção são os denominados sistemas de ensino apostilados, caracterizados pelo autor como o campeão de vendas.

Ainda segundo Azevedo (2009, p. 3) a municipalização ocorreu de forma abrupta, tendo o Estado pressionado os municípios pela responsabilização da Educação Infantil e principalmente pelo Ensino Fundamental, valendo-se do que determina a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996. Essa decisão não envolveu em nenhum momento os responsáveis pelos municípios e muito menos representantes do magistério, caracterizando-se como uma decisão arbitrária. O resultado dessa imposição foi a falta de preparo dos municípios que não conseguiram criar uma infraestrutura adequada e formar uma equipe técnico-pedagógica e de gestão eficiente, “que pudesse assumir e fazer frente às dificuldades da implantação dos anos iniciais do Ensino Fundamental.” Como resultado, conforme Azevedo (2009) a insegurança gerada nos pequenos municípios mediante tal responsabilidade fez com que buscassem soluções para os problemas advindos a partir da municipalização e, nesse sentido, os sistemas de ensino apostilado e serviços de assessoria pedagógica passaram a ser adotados como uma possível solução para o não fracasso da escola pública e da gestão administrativa.

Como consequências da adoção dos sistemas de ensino⁷ apostilados pelos municípios, principalmente os de pequeno porte, localizados especificamente no Estado de São Paulo, Azevedo (2009) sustenta: a ação pedagógica do professor limita-se à reprodução dos conteúdos presentes nos manuais, causando um reducionismo no papel e na função do professor; na elaboração dos materiais não se considera a diversidade sociocultural dos alunos e, por fim a população paga duas vezes pelos materiais didáticos, pois existe o Programa Nacional do Livro Didático e o governo federal é responsável pela distribuição de livros didáticos a todas as escolas públicas.

De acordo com Garcia *et. al* (2012, p. 2) a adoção dos sistemas de ensino apostilados “ferem os princípios constitucionais presentes no Artigo 206 da CF/88, segundo os quais o ensino deverá ser ministrado respeitando o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.” Além disso, Garcia *et. al* (2012, p. 12) apresentam ainda como consequências para as parcerias firmadas entre os setores público e privado quanto à adoção dos referidos materiais didáticos e pedagógicos: “A ênfase no trabalho individual, o forte controle sobre a atividade docente, a expectativa de resultados relacionados à performance de cada professor [...] que destitui de sentido o trabalho coletivo na escola.”

Adrião (2012a) também concorda com a ideia de que o sentido de trabalho coletivo na escola é destituído com a padronização do ensino por meio do apostilamento, uma

⁷ De acordo com Lellis (2007, p. 1000) os sistemas de ensino podem ser caracterizados como “um grupo de escolas (podemos nos referir a sistemas municipais de ensino) ou um método de ensino”, além de designar também “instituições privadas que produzem e vendem seu material didático a escolas conveniadas, em um esquema de franquias” e, além disso, “às vezes, a denominação de sistema de ensino aplica-se apenas a certo material didático e não à empresa”.

vez que a educação é transferida do campo político para a esfera do mercado, estando submetida à lógica do lucro. Segundo a autora, as parcerias entre os setores público e privado no campo educacional no Brasil foram iniciadas a partir de 1995, através do estabelecimento do “Plano Diretor para a Reforma da Administração e Aparelho do Estado”, havendo uma configuração de leis responsáveis pela ampliação do controle das administrações públicas e um grande estímulo para que elas buscassem no setor privado “apoio logístico e operacional para as responsabilidades assumidas”; principalmente relacionadas às políticas públicas. (ADRIÃO, 2012a, p. 544). Além disso, ainda de acordo com a autora, o estabelecimento de um Sistema Nacional de Avaliação, implantado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) caracteriza a inserção do país no campo educacional na lógica neoliberal, uma vez que foram instituídas diversas provas nacionais e estaduais que promovem o “ranqueamento” entre cidades e escolas além de medidas, visando o sucesso escolar semelhantes aos processos desenvolvidos nas empresas.

Adrião (2012a, p. 546) apresenta ainda uma reflexão bastante interessante sobre o processo de descentralização da educação básica no Estado de São Paulo, afirmando o seguinte:

Fez-se acompanhar por mecanismos de transferência de funções da esfera governamental para a esfera privada, inaugurando uma nova forma de regulação da educação básica [...] com uma supremacia de interesses privados, cujas consequências para a democratização da educação como direito ainda estão por ser percebidas.

Os estudos de Adrião (2009, p. 812) apresentam também os motivos para a adoção dos sistemas de ensino apostilados em alguns municípios paulistas: “padronização da qualidade do ensino, por meio da homogeneização dos projetos pedagógicos, e a construção de uma identidade para a educação municipal por meio dessa homogeneização”, apontando como causa principal “a municipalização acelerada e sem pré-requisitos do ensino fundamental”, reforçando a ideia de que eles contribuem para “uma nova forma de reprodução do capital.”

De acordo com Peroni (2012, p. 27), as parcerias estabelecidas entre o público e o privado para a gestão democrática da educação, apresentam uma série de consequências, relacionadas “a diminuição da autonomia do professor, que recebe o material pronto para utilizar em cada dia na sala de aula e conta com um supervisor para verificar se está tudo certo”, além da “lógica de premiação por desempenho”, que “estabelece valores como a competitividade entre os alunos, professores e escolas.”

Peroni (2012, p. 27) apresenta ainda, outra implicação das parcerias estabelecidas entre o público e o privado, relacionada ao estabelecimento de metas, pois segundo a autora, para a gestão democrática o mais importante é o processo; porém, quando existe o estabelecimento de metas, o mais importante passa a ser o “produto final” e não o processo.

Para Gomes e Silveira (2013, p. 14 e 15) “as apostilas constituiriam uma ideia – a do sistema de ensino – que proporcionaria a enformação de escolas de redes privadas e/ou de escolas de redes públicas no modelo empresarial”, estando assim inseridas na lógica neoliberal. Para o autor, as principais críticas em relação aos sistemas de ensino estão relacionadas também a “padronização imposta, o cerceamento à flexibilidade docente e à adaptabilidade desejável a diferentes grupos de alunos/as.” Nesta perspectiva, os estudos de Soares *et. al.* (2012, p. 9) atestam:

Com a expansão dos sistemas privados de ensino para a rede pública municipal, a mesma fica a mercê de seus materiais didáticos e orientações pedagógicas. Assim, a esfera privada passa a gerir as escolas públicas, restringindo consideravelmente sua autonomia, em âmbito administrativo e pedagógico, com seus materiais passando a influenciar os tempos escolares, os conteúdos passados aos alunos e a própria atuação dos professores, que recebem suporte pedagógico para aplicação de tais materiais.

Quanto ao currículo, Soares *et. al.* (2012, p. 9) faz uma reflexão bastante significativa afirmando que o mesmo está se tornando “cada vez mais estático e não passível de mudança”, pois os sistemas de ensino apostilados “partem de uma concepção de currículo enquanto produto e não processo” e desta forma, os agentes mais importantes do processo de ensino e aprendizagem - professores e alunos - acabam ficando alienados de sua construção e produção. Desta maneira, verificou-se a partir dos estudos de Soares *et. al.* (2012) que os sistemas de ensino apostilados contribuem mais para a reprodução do que para a reflexão, pois os membros de uma equipe escolar estão condicionados a utilizá-los de forma mecânica e automática.

Infere-se a partir dos estudos sobre os sistemas de ensino no Brasil e principalmente nos municípios paulistas que a maioria dos autores se posiciona de maneira contrária, apresentando os motivos que teriam levado ao “apostilamento”, a partir do processo de municipalização. Como forma dos municípios garantirem a padronização do ensino e a suposta qualidade educacional medida através de avaliações externas, optou-se pela parceria com o privado. Nenhum dos estudos analisados aponta ainda se houve melhorias significativas na qualidade de ensino a partir de sua adoção, porém todos concordam com a ideia de que eles contribuem para reforçar a lógica neoliberal e, além disso, servem como instrumentos para a garantia de privilégios políticos e como empecilhos para a autonomia

docente. A partir de agora passaremos a analisar a utilização do sistema de ensino Aprende Brasil, a partir de 2008, num município do interior paulista.

6.1 A utilização do sistema apostilado Aprende Brasil num município do interior paulista

O município que é objeto de estudo da presente pesquisa está localizado no interior do Estado de São Paulo. Possui cinco escolas estaduais de Ensino Fundamental II e Ensino Médio e uma delas contempla também a EJA – Educação de Jovens e Adultos.

No município, existem quatro escolas de Ensino Fundamental II. O sistema de ensino utilizado para toda a rede municipal, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II é de autoria do grupo Positivo, de Curitiba.

De acordo com duas das assistentes pedagógicas da Diretoria Municipal de Educação do município, o sistema de ensino Positivo foi adotado no ano de 2007, inicialmente para a Educação Infantil. No ano de 2008 foi estendido também ao Ensino Fundamental I e II. Os motivos que teriam levado a adoção do material no período estavam relacionados principalmente ao atraso dos livros didáticos enviados pelo Governo Federal e também serviriam como uma garantia para a equidade de conteúdos, pois segundo relatado na entrevista, cada professor trabalhava de uma forma diferente, dessa forma, se garantiria uma padronização.

Em entrevista foi informado que, a cada cinco anos, é aberta uma nova licitação para a compra do material apostilado. Dentre as exigências contidas na licitação, é possível destacar as seguintes:

[...] fornecimento de sistema de ensino completo, composto de: a) livros didáticos integrados; b) recurso tecnológico aliado à internet; c) realização de cursos para os profissionais da educação da rede de ensino do município; d) serviços de acompanhamento e assessoramento pedagógico quanto à utilização adequada dos materiais didáticos e do recurso tecnológico aliado à internet; e) realização de simpósios voltados às boas práticas educativas das escolas municipais. (EDITAL DE LICITAÇÃO, 2012, p. 1).

Quanto às especificações dos materiais didáticos para o Ensino Fundamental II destacam-se: “coleção de material didático para alunos e professores, que deverá contemplar os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Geografia, Arte, História das diferentes culturas [...] e Química e Física (8ª série/9º ano)” (EDITAL DE LICITAÇÃO, 2012, p. 2-3).

Além disso, de acordo com o edital de licitação, os materiais didáticos deverão ser organizados em quatro volumes anuais, um para cada bimestre. O livro do professor deverá conter na íntegra o livro do aluno com as orientações metodológicas das páginas. Quanto aos cursos a serem realizados, o edital exige para os professores do Ensino Fundamental II um total anual de 80 horas, divididas em dois semestres. O curso deverá ser ministrado por nível de ensino e por disciplina.

Em relação aos serviços de assessoria pedagógica, foram observadas as seguintes exigências:

Operacionalização do sistema de ensino; orientações sobre os encaminhamentos metodológicos; assessoria para adequação da grade curricular, quando necessário; orientações sobre a legislação educacional vigente; esclarecimentos sobre aspectos da verificação do rendimento escolar; orientações sobre as diversas formas de integração família-escola; aprofundamento dos conteúdos abordados por ocasião da implantação do sistema de ensino. (EDITAL DE LICITAÇÃO, 2012, p. 5).

A empresa contratada, segundo o edital de licitação, também deverá disponibilizar nomes de usuários e senhas de administrador para cada escola, a fim de garantir a utilização do recurso tecnológico aliado à internet (portal educacional). Finalmente, quanto à realização dos simpósios educacionais caberá à empresa contratada a organização; fornecimento de palestrante; premiação para as 45 práticas selecionadas; fornecimento de materiais de divulgação; produção dos certificados; produção e publicação dos anais de todas as práticas inscritas, dentre outras.

Além dos critérios estabelecidos no edital de licitação para a compra dos materiais didáticos pela prefeitura, a Diretoria Municipal de Educação também elaborou alguns critérios para pontuação técnica, divididos nas modalidades: material didático; planos gráficos; agenda para o aluno e para o professor e recurso tecnológico aliado à Internet. Em relação aos critérios estabelecidos para o material didático, destacam-se para o Ensino Fundamental II: o material deverá estar fundamentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e deve atender às determinações das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 e às Diretrizes Curriculares Nacionais – Lei 10.645/09. É importante destacar aqui que em relação à Lei n. 10639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, foi verificado que ela não aparece em nenhum momento no documento analisado quanto aos critérios para pontuação técnica, o que demonstra não haver nenhuma preocupação oficial com a questão.

Quanto à proposta pedagógica, deverá promover experiências de aprendizagem da língua, possibilitando a ampliação das capacidades de comunicação e expressão, associadas às

competências linguísticas básicas: escutar, falar, ler e escrever; deverá ser fornecido para os alunos com deficiência visual material didático ampliado, que contemple situações pedagógicas e conteúdos semelhantes ou equivalentes ao material regular; os materiais impressos devem conter indicações que remetam os alunos e os professores à utilização dos conteúdos no Portal; os materiais didáticos devem propor situações de ensino que demonstrem articulação entre a mediação dos saberes e do sentido ético daqueles que se “corresponsabilizam com a educação e as relações sociais, culturais e educacionais no espaço da escola” (CRITÉRIOS PARA PONTUAÇÃO TÉCNICA, 2012, p. 3).

Além dos critérios já mencionados, destacam-se também: as situações de ensino devem contribuir para que a escola propicie a vivência da cidadania; a matriz curricular dos livros didáticos deve nortear a prática docente, além disso, deve ser aberta e flexível para se ajustar às individualidades e às diversidades, sendo ainda coerente com a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino; as orientações metodológicas contidas no livro do professor devem ser claras e compostas por sugestões de procedimentos e da utilização de recursos que viabilizem o desenvolvimento da prática proposta; o material didático deve propor um trabalho organizado em sequência didática, a partir de um tema gerador e as atividades devem ser desenvolvidas de forma subsequente, processual, gradativa, sendo significativa para os alunos; as sequências dos conteúdos devem permitir ao professor trabalhar com as necessidades individuais de cada aluno e as do grupo; as questões propostas nos materiais didáticos devem oportunizar aos alunos a possibilidade de expressarem suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas; as atividades escritas devem permitir que os alunos revelem seus conhecimentos sobre os conteúdos trabalhados e devem ser coerentes com a fundamentação metodológica e com a concepção educacional contida no material didático; as situações pedagógicas devem contribuir com as habilidades de “manejar formas, técnicas, instrumentos e procedimentos diante dos desafios do conhecimento e do saber” (CRITÉRIOS PARA PONTUAÇÃO TÉCNICA, 2012, p. 4).

Ainda foram estabelecidos como critérios para pontuação: as situações didático-metodológicas devem destacar em suas proposições a relação entre a teoria e a prática, o papel da ciência na aprendizagem escolar; as alternativas didáticas devem provocar a reflexão através de trabalhos individuais e coletivos; o material do professor deve oferecer a possibilidade de estimular o pensamento e a ação dos alunos, buscando desenvolver o gosto pela pesquisa, autonomia e a cooperação e, ainda deve contar com uma organização curricular e uma seleção de conteúdos articulados com as políticas integrativas formuladas pelo MEC; o material didático deve conter textos diversificados: jornalísticos, contos, poemas, músicas e

histórias em quadrinhos como abordagem metodológica utilizada para estabelecer relações mais próximas com o universo cultural dos alunos.

Especificamente quanto à organização do livro didático de História para o Ensino Fundamental II, o critério de pontuação determina o seguinte: a organização do material deve contribuir para a formação cultural e intelectual dos alunos, além de “favorecer o conhecimento das sociedades em suas múltiplas temporalidades e permitir a compreensão dos processos integrados de história individual e coletiva” (CRITÉRIOS PARA PONTUAÇÃO TÉCNICA, 2012, p. 4).

Quanto ao plano gráfico, foram estabelecidos os seguintes critérios: legibilidade das letras impressas; os textos não verbais devem ser condizentes à faixa etária e relacionados à realidade dos alunos; devem propor questionamentos que direcionem a leitura do texto não verbal, utilizando as estratégias de leitura; quanto à linguagem não verbal nas áreas de ciências naturais e sociais, as imagens devem ser representadas próximas à realidade conceitual; devem ser disponibilizadas para o professor encartes de imagens ampliadas; as referências bibliográficas devem ser apresentadas; as ilustrações devem ser apresentadas através de imagens diversificadas, como fotos, desenhos, figuras, gráficos, com alta qualidade de resolução e apresentando legenda; os espaços destinados ao registro da escrita devem ser suficientes, assim como os espaços vazios para o registro da linguagem plástica; os mapas contidos no material deverão ser produzidos com o intuito de atender as necessidades específicas dos conteúdos desenvolvidos; o material de apoio deve contribuir para enriquecer os conteúdos apresentados nos livros didáticos; o sistema de ensino deverá oferecer variadas oportunidades de interação, a fim de desenvolver nos alunos as estruturas cognitivas necessárias para que possam expressar-se com conhecimento sobre aspectos da cultura e do mundo; e, finalmente, o material didático deve conter situações didáticas interativas, motivando os alunos a compartilhar seus conhecimentos na elaboração dos trabalhos realizados (CRITÉRIOS PARA PONTUAÇÃO TÉCNICA, 2012, p. 5-6).

Finalmente, quanto ao critério do “recurso tecnológico aliado à internet”, as exigências contemplam os itens: disponibilização de um portal, com conteúdos educacionais relacionados aos níveis de ensino, contendo atividades de pesquisa, produção e comunicação da comunidade escolar, com conteúdos aliados às situações de ensino presentes no livro didático; o portal deve oferecer ainda conteúdos educacionais de todos os níveis através de brincadeiras, jogos, animações, vídeos, histórias, dentre outros, além de links destinados às notícias, reportagens, artigos, eventos, mapas, obras literárias, contendo também possibilidades de criação, publicações, fóruns, debates e discussões para alunos e professores;

o professor deverá encontrar no ambiente do recurso tecnológico sugestões de procedimentos, temas e roteiros; o portal deve oferecer também um canal exclusivo de comunicação interna entre a Secretaria Municipal de Educação e as escolas do município, por meio de uma Intranet pedagógica, um espaço que oportunize a comunicação entre os educadores do município e a equipe de profissionais da empresa para responderem aos questionamentos sobre conceitos e conteúdos curriculares; todos os conteúdos presentes no Portal devem ser confiáveis, de fácil localização e atualizados; deve conter um glossário pedagógico, os sites expostos deverão ser de qualidade e relevância; o portal deve ainda oferecer informações sobre obras de artistas plásticos consagrados e, por último, deve possibilitar aos alunos e professores a manipulação e a criação de mapas (CRITÉRIOS PARA PONTUAÇÃO TÉCNICA, 2012, p. 7-8).

Todos os critérios listados acima, assim como as exigências contidas no edital de licitação foram utilizados no processo de escolha do material didático para o município em questão, e, segundo a entrevista, o sistema de ensino mais adequado e que atendia majoritariamente o que havia sido estipulado pela Diretoria de Educação no período de aquisição foi o do grupo Positivo.

6.2 Concepção de ensino no material didático Aprende Brasil para a disciplina de História

O livro do professor apresenta inicialmente uma reflexão sobre a importância do estudo da História, além das determinações legais para o estudo da disciplina, os objetivos, os conteúdos privilegiados, a organização didática e a avaliação. Quanto à concepção de ensino contida no material, foi possível verificar de acordo com Witoslawski (2013, p. 5), o combate à “história fundamentada apenas em nomes, fatos e datas”. A proposta para o estudo da História apresenta como objetivo principal “compreender”, ou seja, o aluno deverá ser capaz de ir muito além dos fatos, desenvolvendo habilidades para “ligá-los, interpretá-los, questioná-los, debatê-los, revisitá-los, confrontá-los”, acrescentando-se a isso “dialogar com várias correntes de pensamento e outras ciências.” (WITOSLAWSKI, 2013, p. 5).

Desta maneira, o material apresenta como corrente historiográfica privilegiada a denominada Nova História Cultural, e sua adoção se justifica pelas determinações do MEC - Ministério da Educação, que recomenda “um ensino mais reflexivo e que aborde elementos da formação sociocultural brasileira” e, além disso, à formação de “cidadãos críticos capazes de estabelecer questionamentos de sua realidade.” (WITOSLAWSKI, 2013, p. 5). Cabe ressaltar que essas determinações estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino

Fundamental. Outra determinação do MEC está relacionada à questão étnica na sociedade brasileira, e busca desconstruir a visão tradicionalmente construída de se estudar indígenas e africanos como povos marginalizados, pois, “tradicionalmente indígenas e africanos, por exemplo, são estudados de duas formas: indígenas, como os primeiros formadores do povo brasileiro, juntamente com os portugueses, e os africanos, como escravizados.” (WITOSLAWSKI, 2013, p. 6). É importante destacar que para garantir o debate sobre esses povos através de uma nova perspectiva houve a implementação do estudo da História e Cultura da África e Afro-Brasileira no currículo da educação escolar brasileira, instituída por meio da Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Para Witoslawski (2013, p. 6), a implementação da lei “é necessária para introduzir o tema na escola, e, de certa forma, formar debates e reflexões na sociedade”, apesar de a conjuntura nem “sempre ser propícia para assimilar uma brusca mudança de abordagem e concepção”, considerando que a lei n. 10639/2003 “ainda hoje parece estar sendo adaptada aos materiais didáticos.”

Quanto aos objetivos contidos no material didático do grupo Positivo para o Ensino de História são elencados os seguintes:

Contribuir para o processo de formação não apenas intelectual, mas cultural e social dos alunos, mostrando a eles caminhos e pontos de vista possíveis a respeito do passado e do presente;
 Desenvolver a percepção dos alunos quanto à sua realidade e à realidade histórica, as quais são constituídas por meio de um conjunto de processos realizados em uma série de esferas (cultural, política, econômica), que coexistem, são inseparáveis e influenciam-se diretamente o tempo todo;
 Aguçar a percepção e a capacidade de compreensão dos alunos;
 Desenvolver a habilidade de se pensar a respeito de questões incessantemente repercutidas pela mídia, pelos livros e pela própria História;
 Levar os alunos a questionarem a própria realidade, valendo-se do entendimento de suas origens, de suas raízes, mesmo que essas pareçam distantes. (WITOSLAWSKI, 2013, p. 6).

Quanto à organização didática é importante destacar que existem algumas seções específicas para o ensino de História, caracterizadas da seguinte maneira: Interpretando documentos – interpretação de documentos, como imagens, mapas, fotografias, obras de arte, charges, histórias em quadrinhos, textos jornalísticos e literários, dentre outros; Entrevista – seção destinada à coleta de dados referentes a determinado assunto; Outras versões – seção que tem o objetivo de instaurar o debate por meio da abordagem de um assunto com pontos de vista diferentes; Organizandando a História – objetiva a retomada de conteúdos já estudados e propostas de reflexão sobre temas históricos ou atividades de sistematização; e Você faz

História – são abordados temas relacionados à ética e à cidadania, e nesta seção os alunos são lembrados do seu papel como agentes históricos (WITOSLAWSKI, 2013, p. 8).

Em relação à avaliação, recomenda-se no material que ela deve ser “contínua e processual, realizada em diversas ocasiões, como parte do processo de ensino e aprendizagem”, e pensada como uma “oportunidade de retomada e organização das ideias trabalhadas e como instrumento de formação de novas ideias e pensamentos sobre o que já foi discutido e trabalhado.” (WITOSLAWSKI, 2013, p. 8).

6.3 A escravidão negra no sistema de ensino apostilado Aprende Brasil

O conteúdo “Escravidão negra no Brasil” é contemplado no 7º e 8º ano do Ensino Fundamental II, na disciplina de História, sendo organizado da seguinte maneira:

Organização dos conteúdos de História conforme o sistema de ensino apostilado Aprende Brasil

Ano/Série	Bimestre	Conteúdos
7º/6ª	2º	África África Subsaariana Contatos entre europeus e africanos na Costa Atlântica Contatos entre europeus e africanos na Costa Índica
7º/6ª	4º	Brasil Colonial: a sociedade açucareira
8º/7ª	1º	Brasil Colonial: a sociedade mineradora
8º/7ª	3º	Brasil: emancipação política. • Mudanças políticas, econômicas e sociais na colônia.
8º/7ª	4º	Brasil: Primeiro Reinado • Cultura e sociedade; Brasil: Período Regencial • Cultura e Sociedade;

		Brasil: Segundo Reinado <ul style="list-style-type: none"> • Cultura e Sociedade; • A crise do sistema imperial brasileiro.
--	--	---

É importante ressaltar que o material didático apostilado não apresenta um campo específico contendo as habilidades que deverão ser desenvolvidas e adquiridas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. No livro do professor constam algumas orientações metodológicas para nortear seu trabalho e, para cada conteúdo, existem orientações metodológicas específicas, organizadas da seguinte maneira: um texto introdutório relacionado ao conteúdo a ser trabalhado; sugestão para o número de aulas; conteúdos privilegiados; orientações didáticas para algumas páginas específicas; sugestões de leitura para o professor.

A análise dos conteúdos relacionados à escravidão permitiu observar que em ambos os anos a escravidão é retratada num dos subtítulos da unidade principal, especificamente quando se refere à sociedade brasileira, exceto na apostila do 7º ano/2º bimestre, onde se verificou uma centralidade para abordar o continente africano, apresentada no título e nos subtítulos da unidade. De maneira geral, nesta unidade a África é retratada também como um apêndice da história europeia, pois sua história se inicia a partir do contato com os europeus no século XV através das Grandes Navegações. É importante destacar que aparecem na unidade apenas algumas referências à cultura africana, verificada, por exemplo, a partir do trecho: “A costa mediterrânica da África foi politeísta, cristã, e, desde o século VII, era islâmica.” (WITOSLAWSKI, 2013, p. 42). O subtítulo “África Subsaariana” apresenta algumas características das populações que viviam ao sul do Deserto do Saara; um mapa contendo as regiões naturais da África e algumas características das populações que habitavam a região central do continente, frisando que não se organizavam socialmente em um reino ou império. Além disso, busca demonstrar que os contatos entre as populações que viviam ao norte e ao sul do Saara provocaram a difusão do islã por todo continente.

Em relação ao subtítulo “Contatos entre europeus e africanos na Costa Atlântica” destaca-se a importância dada aos Impérios de Gana e do Mali; porém isso é feito de maneira bastante superficial, e o enfoque principal do texto consiste em caracterizar as relações comerciais estabelecidas entre os portugueses e os africanos – principalmente o comércio de ouro e de pessoas a serem escravizadas - nos territórios pertencentes ao Império Mali. Quanto ao último subtítulo da unidade “Contatos entre europeus e africanos na Costa Índica” destaca-

se a pouca receptividade dos africanos ao comércio e a religião dos europeus e apresenta Moçambique como um dos locais principais para o contato entre africanos e portugueses. As atividades presentes na unidade consistem na interpretação de um documento histórico, um relato produzido por um navegador português chamado Duarte Pacheco Pereira (1460-1533) quando esteve na África e a interpretação de um mapa sobre a difusão do islamismo no continente.

Na apostila do 7º ano/4º bimestre, a escravidão está presente na unidade cujo título é: “Brasil colonial: a sociedade açucareira” e os aspectos abordados em relação ao conteúdo são os seguintes: a necessidade de trazer para o país trabalhadores escravizados a fim de suprir o abastecimento do mercado europeu na produção açucareira; o trabalho dos negros escravizados nos engenhos (de maneira bastante superficial) e a resistência dos africanos à escravidão, mediante a fuga para o interior da Colônia e a formação de quilombos. Os africanos são retratados como a base da hierarquia social durante o Brasil Colônia e a única menção que se faz à cultura africana está presente no subtítulo “Os festejos no Brasil Colonial”, quando se refere às chamadas “festas mundanas”; segundo o texto, “algumas com forte influência africana”, (WITOSLAWSKI, 2013, p. 29) como, por exemplo, o lundu, dança trazida da Angola. Outro aspecto retratado em relação ao conteúdo, diz respeito à maneira como os africanos eram vistos no período, ou seja, como verdadeiras mercadorias. É importante ressaltar que a unidade apresenta algumas gravuras relacionadas ao trabalho escravo, de autoria de Johann Moritz Rugendas e de Jean-Baptiste Debret.

Quanto às atividades, são propostas três; a primeira consiste na interpretação de um trecho do poema “Navio Negreiro”, de Solano Trindade e a segunda e a terceira são questões alternativas, relacionadas respectivamente as cidades coloniais e aos festejos nas vilas e cidades coloniais.

A apostila do 8º ano/1º bimestre retrata na última unidade a situação dos negros escravizados na sociedade mineradora, assim como os castigos sofridos quando capturados e a formação de quilombos na região de Minas Gerais. A unidade frisa mais de uma vez que a maioria da população da região das Minas Gerais era formada por africanos escravizados, levados para trabalhar na extração do ouro. Além disso, retrata também a situação das crianças cujas mães eram escravas; muitas logo após o parto eram abandonadas para que não fossem escravizadas e, diferente do Rio de Janeiro e de Salvador, em Minas Gerais não foram criadas as chamadas “rodas do abandono” e as crianças eram deixadas nas praças ou nas Câmaras Municipais. A unidade apresenta também uma pequena menção à cultura e a religião

africana, destacando que a repressão era comum devido “a forte presença de seus elementos nas feitiçarias.” (WITOSLAWSKI, 2013, p. 42).

As atividades presentes na unidade são seis, a primeira consiste na interpretação de uma tabela intitulada “Estimativa de migração para o Brasil”, durante os anos de 1651-1750, comparando a vinda de portugueses e africanos; a segunda consiste em explicar um trecho de um documento histórico, complementando-o com os conhecimentos adquiridos ao longo da unidade; a terceira consiste em interpretar uma imagem relacionada ao período, de autoria de Charles Landseer; a quarta e a quinta consistem em interpretações de documentos históricos, respectivamente sobre a guerra dos emboabas e o tropeirismo e a última consiste na interpretação de uma charge sobre a chegada dos portugueses ao Brasil.

Na apostila do 8º ano/3º bimestre, cuja unidade foi intitulada “Brasil: emancipação política”, os escravizados aparecem como pessoas marginalizadas diante dos outros grupos que compunham a sociedade brasileira do período. Todas as atividades propostas estão relacionadas ao acontecimento político abordado na unidade, ou seja, a Independência do Brasil; sobre a escravidão, existe apenas uma dica referente a uma cruzadinha.

Na apostila do 8º ano/4º bimestre, todos os conteúdos estão relacionados à História do Brasil. A escravidão é retratada nos subtítulos “Cultura e Sociedade” e os seguintes aspectos relacionados ao tema estão presentes nas unidades: o trabalho dos negros livres como prestadores de serviços; a participação dos escravizados nas rebeliões do período regencial; a pressão para a abolição da escravatura a partir de 1850 e a abolição dos escravos como um dos fatores que levaram à crise do sistema imperial brasileiro.

Quanto às atividades da unidade “Brasil: Primeiro Reinado” foi possível verificar que nenhuma está relacionada à escravidão; o mesmo ocorre na unidade “Brasil: Período Regencial”. Já na unidade “Brasil: Segundo Reinado” são propostas várias atividades relacionadas à escravidão: uma interpretação de um trecho de um texto escrito pelo abolicionista Joaquim Nabuco; a interpretação de duas imagens relacionadas ao fim da escravidão; um trecho da biografia de Luiz Gama a fim de compreender sua importância no contexto do processo abolicionista e, finalmente, a análise e interpretação de uma imagem contendo um casal negro.

Em relação ao que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; verificou-se que os conteúdos abordados no material didático do sistema de ensino apostilado Aprende Brasil, não contemplam os objetivos estabelecidos pela lei n. 10639/2003,

principalmente no que diz respeito à valorização da cultura, da história e da identidade da população afrodescendente, além do combate ao racismo e as discriminações (BRASIL, 2013). Em todas as unidades, o negro aparece apenas como escravizado e não lhe é dado em nenhum momento o papel de sujeito de sua história, exceto quando se trata exclusivamente da formação dos quilombos e da resistência dos negros diante da escravidão, tema abordado recentemente, a partir da corrente historiográfica denominada Nova História, adotada no Brasil a partir dos anos 1980.

6.4 Considerações sobre o sistema de ensino apostilado Aprende Brasil em relação à escravidão

No sistema de ensino apostilado Aprende Brasil, a escravidão é retratada também de maneira linear, assim como na proposta do currículo do Estado de São Paulo. O conteúdo é iniciado a partir dos contatos estabelecidos entre europeus e africanos, principalmente portugueses, na Costa Atlântica e na Costa Índica. Verificou-se que o continente é retratado como um apêndice da história europeia, na medida em que a história da África é contada a partir do contato estabelecido com os europeus.

Posteriormente a escravidão é retratada de acordo com a história do Brasil, inicialmente o papel do negro na denominada “sociedade açucareira”, como mão de obra de fundamental importância para o progresso da economia de monocultura voltada para a exportação característica do Brasil Colonial. Faz-se uma pequena menção à resistência africana, a partir da formação dos quilombos neste período.

Na sequência, o negro é retratado como mão de obra primordial para a realização do trabalho nas minas. Nesta unidade também é feita uma pequena menção à formação dos quilombos na região de Minas Gerais. Quando se trata a questão da Independência do Brasil, os negros aparecem de maneira bastante superficial, assim como na proposta curricular do Estado de São Paulo, pois o enfoque em ambos os materiais está relacionado ao processo de emancipação política do país.

Finalmente, quando se trata do Brasil Império e do período Regencial, os negros são retratados também, assim como na maioria das situações didáticas propostas apenas como trabalhadores escravizados, as referências à cultura africana são mínimas e, além disso, apesar da lei nº 10.639/2003 determinar que os estabelecimentos de ensino devam trabalhar sobre a cultura africana nesses espaços, o que se verificou nos dois materiais analisados é que a cultura dos afro-descendentes é abordada de maneira bastante superficial e, além disso, a

história do continente africano como já frisado anteriormente, aparece como um apêndice da história europeia e também da história do Brasil.

A utilização pelo professor, apenas do material apostilado do sistema de ensino Aprende Brasil, não garante aos alunos uma aprendizagem voltada às questões étnicas e raciais presentes na sociedade brasileira e que devem ser discutidas atualmente. Apesar de o Livro do Professor que foi analisado, priorizar como determinação legal para o ensino de História a lei n. 10639/2003, na prática e na organização do material para o ensino de História, isso não é visível, e, desta forma, outros recursos didáticos e pedagógicos devem ser utilizados pelo professor a fim de abordar as questões relacionadas à lei.

Porém, é importante frisar que o investimento em relação ao material apostilado é muito grande e que a omissão de conteúdos relacionados à História da África e da Cultura Afro-Brasileira deveriam ser considerados como um dos critérios fundamentais para a escolha do material, destacando novamente que os conteúdos não aparecem no documento analisado, denominado “critérios para pontuação técnica”.

6.5 Escravidão: Currículo do Estado de São Paulo X Sistema de ensino apostilado Aprende Brasil

Nos dois materiais didáticos analisados verificou-se que a escravidão é retratada de maneira linear, além disso, ambos não apresentam com exclusividade a história do continente africano e desta forma, como já citado anteriormente, a história da África é apresentada apenas como um apêndice da história europeia.

No material didático apostilado Aprende Brasil existe uma unidade sobre o continente africano, porém são retratados apenas alguns aspectos políticos dos Impérios do Mali e de Gana, de maneira bastante superficial. Quanto à cultura, se faz menção apenas à religião islã, desenvolvida na chamada África Subsaariana e difundida por todo o continente a partir daí. É importante destacar que a visão eurocêntrica está presente na unidade, pois se busca caracterizar as relações comerciais estabelecidas entre portugueses e africanos na Costa Mediterrânea e Índica.

As principais lacunas identificadas nos dois materiais estão relacionadas à omissão de uma unidade que trate especificamente da história do continente africano, considerando suas relações políticas, econômicas, sociais e culturais, além da diversidade natural característica do continente. Ambos os materiais enfatizam o negro escravizado, a

partir do processo de colonização da América, majoritariamente quando se trata da história do Brasil.

A riqueza cultural trazida pelos africanos também não é retratada em nenhum momento, privilegiando-se conteúdos sobre o trabalho escravo – nos engenhos, nas minas, na casa grande; os castigos impostos aos negros escravizados; algumas formas de resistência à escravidão, como a formação dos quilombos e o abolicionismo.

Verificou-se assim através da análise dos dois materiais didáticos a ineficiência da aplicação da lei nº 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, cabendo ao professor a utilização de outros materiais e de outras estratégias para que ela de fato seja cumprida. Neste sentido, a elaboração da sequência didática pretendida buscará trabalhar sobre a cultura africana, apresentando aspectos de algumas religiões afro-brasileiras com o intuito de desmistificá-las e levar os alunos a uma reflexão sobre suas concepções preconceituosas em relação ao tema.

7 CONSIDERAÇÕES DE ALGUNS PROFESSORES QUANTO A UTILIZAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS NAS REDES DE EDUCAÇÃO INVESTIGADAS

Como forma de verificar como os professores vêem e utilizam a proposta do currículo do Estado de São Paulo e também o material apostilado da rede municipal investigada, para a disciplina de História, com enfoque para a escravidão negra, foi realizada uma entrevista com quatro professores, dois pertencentes à rede estadual e dois à rede municipal.

Inicialmente, foi feito um convite individual para os professores. Na rede estadual, uma das professoras participantes foi convidada pessoalmente e a outra mediante uma mensagem virtual. Na rede municipal, os professores participantes foram convidados pessoalmente. Após o convite, foi marcado um encontro pessoal com cada um dos professores, sendo importante destacar que os professores convidados, aceitaram prontamente participar da pesquisa. Para a realização da entrevista, já havia sido elaborado um roteiro de questões relacionado aos materiais didáticos utilizados nas duas redes de educação. As questões contidas no roteiro abordaram aspectos gerais quanto à utilização dos materiais didáticos nas duas redes e foi elaborada uma questão específica sobre a escravidão negra. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo. Antes de iniciá-las, a professora mestranda forneceu aos professores uma autorização, que foi assinada a fim de que as informações obtidas a partir da entrevista pudessem ser utilizadas para a pesquisa.

A primeira professora entrevistada é formada em História e Pedagogia. As duas graduações foram cursadas em universidades particulares, possui pós-graduação em Alfabetização, Mídias para Educação e Mídias para Inclusão. Atualmente ocupa o cargo de coordenadora pedagógica numa escola estadual com carga horária de 40 horas semanais. Seu tempo de atuação no magistério corresponde a 16 anos.

A segunda professora entrevistada é formada em História, com especialização em Antropologia, numa Universidade particular. Atualmente leciona em duas escolas estaduais com carga horária semanal de 34 horas. Atua no magistério há 7 anos.

O terceiro professor entrevistado leciona na rede municipal de educação investigada e também numa escola estadual. Atua no magistério há 5 anos, possui licenciatura em História e pós-graduação em Antropologia. Sua carga horária semanal é de 32 horas.

A última professora entrevistada é formada em História e Pedagogia e possui pós-graduação em História Social, Antropologia, Gestão e Coordenação. A graduação e a pós em Antropologia e História Social foram cursadas em Universidade particular. E a pós em Gestão

e Coordenação em Universidade pública. Atua na rede estadual há 24 anos e na rede municipal há 28 anos. Na rede estadual trabalha como professora readaptada com carga horária semanal de 20 horas e na prefeitura possui uma carga horária de 36 horas semanais.

A análise dos resultados das entrevistas foi realizada utilizando-se o método de análise de conteúdo. Inicialmente, todos os áudios e vídeos foram ouvidos e vistos. Com isso, identificaram-se algumas categorias existentes no discurso dos entrevistados, que foram analisados mediante o referencial teórico que deu embasamento ao trabalho. As categorias identificadas a partir das entrevistas foram as seguintes: 1. Utilização do material didático nas duas redes de educação investigadas; 2. Satisfação quanto às Situações de Aprendizagem da proposta curricular do Estado de São Paulo e quanto aos conteúdos e atividades do material apostilado do sistema de ensino Aprende Brasil; 3. Análise dos conteúdos relacionados à escravidão negra em ambos os materiais. 4. Pontos positivos e negativos em relação aos materiais didáticos.

7.1 Utilização do material didático nas duas redes de educação investigadas

A primeira categoria identificada, a partir das entrevistas, está relacionada à utilização dos materiais didáticos nas duas redes de educação investigadas. Os entrevistados 1 e 2 foram questionados quanto à utilização do material didático da rede estadual de educação de São Paulo, ou seja, os denominados “Cadernos”. Já os entrevistados 3 e 4 posicionaram-se em relação à utilização do material didático apostilado do sistema de ensino Aprende Brasil, utilizado na rede municipal de educação.

Destaco aqui, que para todas as categorias, a sequência em relação as falas dos entrevistados foi mantida, e, assim, para as outras categorias identificadas os entrevistados 1 e 2 foram questionados quanto à proposta curricular do Estado de São Paulo e os entrevistados 3 e 4 quanto ao material apostilado do sistema de ensino Aprende Brasil.

Abaixo, seguem alguns trechos das entrevistas que evidenciam a utilização dos materiais didáticos pelos professores:

Entrevistado 1: Afirmou utilizá-lo com frequência, apresentando algumas dificuldades encontradas a partir de sua adoção: “ele é só um apoio, a gente não podia deixar o livro didático, os textos, os vídeos e outras coisas, porque ele é um só um apoio, só tem exercícios, a teoria e as outras discussões é a gente que tem que buscar.”

Entrevistado 2: Afirmou utilizar os “Cadernos” toda semana, porém mesclando com outras atividades, pois somente a utilização do “Caderno” não garante que todos os

conteúdos sejam trabalhados, havendo a necessidade de complementação através da utilização de outros materiais, como o livro didático, filmes, internet. De acordo com a professora, sempre na introdução de um tema, ela utiliza inicialmente o livro didático, oportunizando leituras e a realização de algumas atividades, apenas num outro momento, ela parte para a utilização do “Caderninho”, alegando a falta de textos na apostila de História e muitos exercícios. Segundo ela “se eu começar já com o caderninho parece que fica sem sentido a aula, então eu gosto de começar com o livro, introduzir o tema e depois complementar com o caderno”.

Entrevistado 3: Afirmou que inicialmente houve resistência por parte dos professores mais antigos, não somente os professores de História, mas também de outras disciplinas, alegando que o material engessaria o trabalho, porém para ele, como estava em início de carreira foi “essencial [...] porque dava um norte”. Afirmou ainda que gosta de trabalhar com o material apostilado pois nem sempre a escola dispõe de recursos para “tirar a cópia do texto que você quer, do exercício que você pretende trabalhar, das imagens, então a apostila ela...ela vem pra ajudar, é claro que você vai filtrar”. Em relação à utilização de outros materiais didáticos, além da apostila, o professor afirmou utilizar também para complementação, o livro didático e “materiais da Internet”, como exercícios, textos e músicas.

Entrevistado 4: Quanto à utilização do material didático apostilado afirmou usar “por conta dos alunos e porque também é um investimento grande e cobra-se que se utilize o material”. Segundo a professora, o material a “prende um pouco”, porém há uma cobrança muito grande por parte da direção, dos alunos e dos próprios pais, que questionam quando vêm a apostila em branco. Quando questionada sobre a utilização de outros materiais, afirmou usar o livro didático, apresentação e vídeos curtos.

Em relação à primeira categoria analisada, foi possível observar que os quatro professores entrevistados utilizam os materiais didáticos que foram utilizados durante a pesquisa. Porém, todos os professores mencionaram utilizar também, durante as aulas, outros materiais didáticos.

Os posicionamentos dos professores quanto à utilização dos materiais didáticos nas duas redes de educação, evidenciam alguns resultados da pesquisa quanto à trajetória do livro didático no Brasil, na medida em que essas fontes documentais foram implementadas a partir de argumentos políticos direcionados à construção de uma educação pública de qualidade. Assim, é importante acrescentar que, como os livros didáticos na História do Brasil, também constituem instrumentos pedagógicos importantes, imbuídos de ideologias, sendo de extrema importância refletir sobre o seu uso. Além disso, é importante destacar que

todos os professores entrevistados afirmaram utilizar outros materiais didáticos para complementar os conteúdos que devem ser trabalhados, o que demonstra para a disciplina de História, que tanto a proposta curricular do Estado de São Paulo quanto o material apostilado do sistema de ensino Aprende Brasil não são suficientes para desenvolver os conteúdos que devem ser trabalhados durante o Ensino Fundamental II.

As falas dos docentes em relação à proposta curricular do Estado de São Paulo evidenciam que o material não passa de um manual, um guia, contendo instruções sobre como os temas devem ser trabalhados, demonstrando ainda que se o professor utilizar somente os “Cadernos” durante as aulas, os alunos não serão capazes de compreender os conteúdos.

Em relação ao material apostilado do sistema de ensino Aprende Brasil, o terceiro docente entrevistado afirmou que inicialmente houve resistência dos professores mais antigos quanto à adoção do material, porém para ele, como estava em início de carreira, a utilização das apostilas foi algo positivo, pois lhe dava um direcionamento. A última professora entrevistada foi bastante enfática ao afirmar que utiliza as apostilas devido à cobrança feita por parte da direção, dos pais e também dos alunos, pois segundo ela, as apostilas engessam o trabalho do professor, prejudicando sua autonomia.

É importante ressaltar que na análise dos materiais selecionados, não se menciona em nenhum momento, que o professor deva utilizá-los como únicas fontes para o planejamento e para o desenvolvimento de seu trabalho. Porém, na prática, existe uma grande pressão por parte da direção, dos pais e dos próprios alunos para que os materiais sejam utilizados de forma integral, e, assim, a autonomia docente é comprometida.

7.2 Satisfação quanto às Situações de Aprendizagem da proposta curricular do Estado de São Paulo e quanto aos conteúdos e atividades do material apostilado do sistema de ensino Aprende Brasil

Outra categoria identificada, a partir das entrevistas, está relacionada à adequação ou ineficiência das Situações de Aprendizagens propostas no material didático da rede estadual de São Paulo, e às unidades e conteúdos privilegiados pelo material apostilado do sistema de ensino Aprende Brasil, utilizado na rede municipal, bem como as atividades propostas. Dessa forma, procurou-se investigar se os professores acreditam na eficiência de ambos os materiais, para o desenvolvimento da aprendizagem.

Entrevistado 1: Afirmou que cabe ao professor adequá-las à realidade de cada sala, pois as salas são heterogêneas frisando o seguinte: “não dá pra você pegar da maneira

como está no caderninho e aplicar na sala de aula, é muito difícil se encontrar uma sala, só aquela sala que é bam bam bam.”

Entrevistado 2: Quando interrogada se gosta de utilizar o material didático da rede estadual ela afirma o seguinte: “Nem tanto, não é? Tem muitas falhas, os alunos vem cada vez mais com ausência de pré-requisitos, então fica difícil a gente trabalhar, principalmente o que eu vejo no Ensino Médio, a maior dificuldade que eu tenho, no Fundamental eu consigo trabalhar os caderninhos com mais frequência, no Ensino Médio eu preciso de ajuda, confesso.” As dificuldades relacionadas à utilização dos “Cadernos” no Ensino Médio apresentadas pela professora estão ligadas ao fato de que são solicitadas muitas pesquisas e como ela atua no período noturno, a maioria dos alunos trabalha e não realiza as atividades sugeridas nas situações de aprendizagem.

Entrevistado 3: O professor considera que o desenvolvimento dos conteúdos de maneira satisfatória depende da realidade de cada escola e de cada turma, ele sustenta que na prefeitura leciona para três turmas muito diferentes e que o material é homogêneo e não considera as particularidades de cada escola. Assim, afirma o seguinte: “tem turma que o material ele...ele acaba...sendo assim...você precisa trazer algo pra complementar...que você vê que vai enriquecer bastante, outras turmas, nem o básico que está no material é...você consegue trabalhar assim, porque as vezes você não tem condição por falta de conhecimento é...não prévio em História, básico de leitura e interpretação”. O professor acrescenta ainda que as atividades solicitadas no material muitas vezes não estão relacionadas ao cotidiano dos alunos.

Entrevistado 4: Afirmou que para alguns alunos a apostila é um material favorável, pois fornece um “encaminhamento mínimo.” Segundo a professora, o material é composto por vários textos, “documentos históricos”, e os alunos apresentam muitas dificuldades para analisá-los, “as atividades não são dinâmicas, as perguntas são muito simples, não envolve muito a elaboração de pensamento reflexivo”. Para os alunos, a apostila serve como um “guia”, pois eles não possuem o hábito de anotar as explicações do professor.

Em relação às sequências didáticas presentes em ambos os materiais, os professores teceram várias críticas, principalmente relacionadas à inadequação de algumas, mediante a falta de pré-requisitos dos alunos e, também, quanto à ineficiência para a formação de indivíduos críticos e reflexivos. Cabe ressaltar aqui, que durante a pesquisa, a partir da análise dos objetivos dos PCNs, frisou-se a necessidade de um ensino de História voltado à formação de indivíduos capazes de atuarem como sujeitos de sua história, e essa concepção de ensino é evidenciada mediante as falas dos professores entrevistados 3 e 4.

7.3 Análise dos conteúdos relacionados à escravidão negra em ambos os materiais

A terceira categoria identificada está relacionada às sequências didáticas versando sobre o tema escravidão, objeto de estudo da pesquisa, contidas em ambos os materiais. Abaixo, seguem algumas considerações dos professores em relação ao tema:

Entrevistado 1: Afirmou gostar das imagens e em relação aos textos, considera-os “um pouco difíceis”.

Entrevistado 2: Afirmou ser muito importante para nossa História, porém “muito pouco trabalhado”.

Entrevistado 3: Considera não ser tão recorrente no material afirmando ainda que o conceito de escravidão na Antiguidade não é “trabalhado corretamente” e que a escravidão aparece no material quando se inicia o conteúdo das Grandes Navegações, como “um apêndice do contexto europeu”, “como se a história da África comesse a partir da chegada dos europeus”.

Entrevistado 4: Considera que o material aborda mais o “social”, afirmando o seguinte: “Tem toda uma questão econômica no meio, então para o aluno quando ele lê aquilo, você tem que entrar com a questão econômica no contexto...uma abordagem maior, falar do conteúdo da África, desmistificar algumas coisas em relação a escravidão no Brasil, não só negro escravo.”

Foi possível verificar a partir das entrevistas, que em relação ao tema escravidão, todos os professores concordaram com a ideia de que os materiais didáticos disponibilizados nas duas redes e que foram analisados durante a pesquisa, não abordam o tema com profundidade. A história da África é contada assim, a partir de uma perspectiva europeizante. Temas como preconceito, discriminação, cultura africana, não foram mencionados por nenhum dos professores entrevistados como conteúdo integrante dos materiais. A escravidão foi mencionada apenas através da perspectiva do negro escravizado na história do Brasil, principalmente, e sob a perspectiva do colonizador.

Assim, é possível afirmar, segundo os professores entrevistados, que as temáticas relacionadas à escravidão são pouco recorrentes nos materiais didáticos analisados e, quando aparecem, retratam os negros e a História da África como um apêndice da História Europeia, legitimando a ineficiência do cumprimento da Lei n. 10639/2003. Vale ressaltar aqui que o material apostilado do sistema de ensino Aprende Brasil apresenta como abordagem legal para o ensino de História, a Lei n. 10639/2003, diferentemente do que ocorre no currículo do Estado de São Paulo, que não cita diretamente a lei em questão.

7.4 Pontos positivos e negativos em relação aos materiais didáticos

Finalmente, a última categoria identificada, está relacionada aos aspectos positivos e negativos em relação à utilização dos materiais didáticos nas duas redes, e os professores afirmaram o seguinte:

Entrevistado 1: Os principais aspectos positivos apresentados pela professora com a utilização dos “Cadernos” estão relacionados à padronização dos conteúdos, além de servirem também como um instrumento para a organização dos estudos dos alunos. Suas críticas estão relacionadas principalmente à falta de pré-requisitos dos alunos para o desenvolvimento de determinadas atividades, como produção de fichamentos e resenhas, além disso, solicita-se de maneira demasiada a realização de pesquisas e de acordo com a professora a maioria dos alunos não se dedica em estudar e realizar as atividades em casa cabendo ao professor criar outras estratégias para que “a aula aconteça”.

Ela sustenta ainda que a utilização do material não possibilita um engessamento do trabalho do professor, servindo como um norte para que todos trabalhem conteúdos afins e seguindo uma sequência.

Entrevistado 2: Apontou como um dos pontos negativos a falta de ligação entre os temas, afirmando: “muitos temas são jogados, às vezes eu não vejo relação de um tema com outro, daí você tem que se virar nos trinta pra fazer esse elo entre os temas, e a História do Brasil que é o que eu mais sinto falta”. Como ponto positivo afirmou que “eles servem como um norte para o trabalho do professor e garantem uma padronização do ensino no Estado de São Paulo”.

Entrevistado 3: Os pontos positivos mencionados por ele contidos no material relacionam-se ao “poder do direcionamento”, ele argumenta que apesar do professor possuir um planejamento, sua realidade atual, várias escolas e uma grande quantidade de aulas, impossibilita muitas vezes a busca de outros recursos, e a apostila serve como uma “sistematizadora” dos conteúdos e das atividades.

Como ponto negativo sustenta que principalmente no 6º e no 7º ano apresenta-se bastante “positivista” e desconsidera “o meio e a realidade” dos alunos, porém enfatiza a necessidade do professor adaptá-la e buscar outras estratégias.

Entrevistado 4: Em relação aos aspectos positivos afirmou a necessidade de haver uma “unidade na rede”. Como ponto negativo, para o professor, dependendo da metodologia utilizada, acaba “engessando” o seu trabalho. Afirma ainda não “gostar de nenhum material apostilado”, pois eles não atendem o objetivo de formar alunos “críticos, reflexivos,

dinâmicos, participativos, pesquisadores”. Segundo a professora, quem está com o material exige que a sequência proposta por ele seja seguida e, neste sentido, o professor fica preso e sua autonomia comprometida.

Todos os professores entrevistados apresentaram uma resposta em comum quando interrogados sobre os pontos positivos em relação à adoção dos materiais didáticos apostilados, tanto na rede estadual quanto na rede municipal, afirmando a existência de uma padronização, ou seja, o Estado de São Paulo a partir da elaboração de sua proposta curricular e da introdução dos “Cadernos” e a Prefeitura Municipal investigada a partir da utilização do sistema de ensino Aprende Brasil, garantem que todas as escolas trabalhem os mesmos conteúdos e para os alunos, há uma garantia de uso de um mesmo material. Cabe frisar que todos os autores analisados sobre a questão dos sistemas de ensino apostilados no Brasil apresentam também a padronização como um dos elementos que justificam a adoção desses materiais pelos municípios.

7.5 Considerações sobre as entrevistas

A partir das entrevistas, foi possível identificar quatro categorias mediante o discurso dos professores entrevistados: 1. Utilização do material didático nas duas redes de educação investigadas; 2. Satisfação quanto às Situações de Aprendizagem da proposta curricular do Estado de São Paulo e quanto aos conteúdos e atividades do material apostilado do sistema de ensino Aprende Brasil; 3. Análise dos conteúdos relacionados à escravidão negra em ambos os materiais. 4. Pontos positivos e negativos em relação aos materiais didáticos.

Em relação à primeira categoria identificada foi possível observar que todos os professores utilizam os materiais didáticos disponibilizados na rede de educação estadual de São Paulo e também na rede municipal de educação. Porém, outros materiais, além dos mencionados são adicionalmente utilizados durante as aulas, como o livro didático, textos, músicas, apresentações e vídeos curtos. É importante destacar que o posicionamento dos professores em relação à utilização dos materiais didáticos analisados demonstra que o desenvolvimento dos conteúdos não é realizado de maneira satisfatória somente a partir da utilização dos “Cadernos” e das apostilas, havendo a necessidade de complementação com outros materiais.

A segunda categoria identificada está relacionada à satisfação dos professores quanto à utilização de ambos os materiais, tanto na rede estadual quanto na rede municipal.

Os professores teceram uma série de críticas em relação às sequências didáticas presentes nos “Cadernos” e também quanto às unidades e conteúdos presentes nas apostilas do sistema de ensino Aprende Brasil. As críticas estiveram relacionadas principalmente à falta de pré-requisitos dos alunos, e isso fica evidenciado a partir dos posicionamentos das entrevistadas 1 e 2 quanto ao material didático utilizado na rede estadual de São Paulo. Já o terceiro professor destaca que o desenvolvimento satisfatório dos conteúdos depende da realidade dos alunos e da escola, apontando que as apostilas constituem um material homogêneo, que não privilegia a diversidade social existente nas escolas. A quarta professora entrevistada foi bastante enfática ao afirmar que o material apostilado do sistema de ensino Aprende Brasil constitui-se como algo positivo para alguns alunos, pois favorece um “encaminhamento mínimo”, porém as atividades propostas não privilegiam o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da criticidade dos alunos.

A terceira categoria identificada está relacionada às situações de aprendizagem e aos conteúdos relacionados à escravidão negra em ambos os materiais. É importante destacar que os posicionamentos dos professores evidenciam alguns dos resultados obtidos a partir da análise dos materiais, principalmente relacionados ao não cumprimento da Lei n. 10639/2003; pois todos os professores destacaram que os conteúdos relacionados à escravidão negra são pouco recorrentes nos materiais analisados e quando aparecem, estão imbuídos de uma perspectiva histórica europeizante, ou seja, a História da África e da escravidão no Brasil é contada a partir do ponto de vista europeu, não privilegiando aspectos políticos, sociais, religiosos e culturais do continente africano.

Finalmente, a quarta categoria identificada está relacionada aos pontos positivos e negativos dos materiais didáticos em ambas as redes. Os professores apontaram em comum e enquanto ponto positivo, o direcionamento dado a partir da utilização dos materiais, constituindo-se como um “norte”. É importante salientar que durante a pesquisa identificou-se como justificativa para a adoção de materiais didáticos apostilados, a necessidade de padronização, e isso ficou evidenciado a partir do posicionamento dos professores. Como pontos negativos, os professores citaram a falta de pré-requisitos dos alunos, a falta de ligação entre os temas, a abordagem positivista e finalmente, a perda de autonomia, que aparece nos referenciais teóricos analisados, como uma das consequências da adoção dos sistemas de ensino apostilados. Nesta categoria, foi verificado um fator interessante em relação à fala de um professor em início de carreira e a de uma professora com quase 30 anos de magistério. Para o professor em início de carreira, as apostilas são vistas de maneira positiva, já para a professora, várias vezes durante a entrevista ela menciona o fato de as apostilas a

“prenderem”, além de demonstrar sua preocupação em relação à cobrança dos alunos, dos pais e da própria direção.

As entrevistas permitiram constatar que os professores não estão totalmente satisfeitos com a utilização de ambos os materiais, tanto os “Cadernos” utilizados na rede estadual de educação de São Paulo, quanto o material didático do sistema de ensino Aprende Brasil, recorrendo a outros materiais didáticos capazes de sanar as lacunas existentes para a disciplina de História. Em relação à escravidão, os posicionamentos dos professores demonstram que os materiais didáticos analisados não estão organizados de acordo com o que estabelece a Lei n. 10639/2003, cabendo ao professor, mais uma vez, buscar recursos didáticos para trabalhar sobre questões étnicas e raciais na escola. Há de se considerar aqui que os professores, em grande maioria, possuem uma jornada de trabalho extenuante e sua formação não atende todos os papéis que lhe são atribuídos atualmente na escola.

8. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TÍTULO: Religiões afrobrasileiras a partir da perspectiva afrocêntrica.

DISCIPLINA: História

TURMA: 7º e 8º ano do Ensino Fundamental II.

DURAÇÃO: 6 aulas.

CONTEÚDOS: Religiões Afrobrasileiras; Preconceito; Discriminação.

INTRODUÇÃO

De acordo com o último censo realizado no ano de 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 97. 171. 614 pessoas se declararam pretas ou pardas de um total de 190. 755. 799; o que representa 50, 94% da população brasileira. Isso demonstra que a metade da população brasileira é constituída por pardos ou negros. Porém, essa população ainda sofre inúmeros preconceitos, advindos da escravidão instituída no Brasil a partir da colonização portuguesa. Como forma de valorizar a cultura, a história e a identidade da população afrodescendente, além de combater o racismo e as discriminações, foi instituída no Brasil, a Lei n. 10639/2003. Essa lei foi elaborada também com o propósito de servir como uma política de reparação, ou seja, como uma medida capaz de ressarcir os descendentes de africanos negros de todas as mazelas provocadas pela escravidão e pela política de branqueamento, instituída no país no século XIX.

Entendemos que a escola constitui-se como um espaço privilegiado para que ocorram discussões acerca da importância e da valorização dos afrodescendentes para a história do Brasil, e desta forma, é necessário que haja por parte das equipes escolares a adoção de um currículo afrocentrado. Asante (2009, p. 93) caracteriza a afrocentridade da seguinte maneira: “é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos”. De acordo com Júnior (2010, p. 3), “localizar-se no centro implica a assunção do papel de agente, isto é, de um sujeito protagonista e articulador de recursos para a promoção de condições favoráveis para a liberdade humana e dissolução do etnocentrismo”; ou seja, a partir da perspectiva da afrocentridade, a população afrodescendente é concebida como agente, e não como coadjuvante (JÚNIOR, 2010, p. 4).

Segundo Júnior (2010, p. 7), “uma educação afrocentrada se configura como uma possibilidade de cumprimento do marco legal”, instituído no Brasil a partir da criação da Lei n. 10639/2003. Os princípios para um currículo afrocentrado são apresentados por Asante: 1º) Você e sua comunidade; 2º) Bem estar e biologia; 3º) Tradição e inovação; 4º) Expressão e

criação artística; 5º) Localização no tempo e no espaço; 6º) Produção e distribuição; 7º) Poder e autoridade; 8º) Tecnologia e ciência; 9º) Escolhas e consequências; 10º) Mundo e sociedade (In: JÚNIOR, 2010, p. 7).

Segundo Júnior (2010, p. 7), a utilização dos princípios elencados por Asante “torna possível uma exploração afrocentrada da área de fundamentos da educação, podendo analisar os elementos filosóficos, históricos, psicológicos e sociológicos numa perspectiva africana [...]”. Em relação à disciplina História, o autor afirma o seguinte: “deve problematizar e/ou recusar os critérios ocidentais que abordam a África a partir de periodizações eurocêntricas, apresentando periodizações africanas” (JÚNIOR, 2010, p. 10). Além disso, a disciplina História pode contribuir para o desenvolvimento de um currículo afrocentrado abordando os conteúdos a partir da seguinte maneira:

[...] pode analisar modos de produção e sistemas de organização social e regimes políticos que não sejam orientados pelos padrões modernos de esquerda e direita, democracia, capitalismo, socialismo, etc. [...] pode contribuir para desmistificar e desconstruir equívocos em torno de civilizações antigas e desenvolver um proffico debate [...]. [...] pode analisar a afrodiáspora levando em consideração africanas (os) como protagonistas no processo de escravização. [...] deve tratar das relações entre os mais diversos povos, sempre ocupando de historiografias que desmascarem o eurocentrismo, [...] cabe no escopo da abordagem afrocentrada da História, corrigir a terminologia equívoca que apresenta a “história da Europa” como se fosse “história geral. (JÚNIOR, 2010, p. 10 e 11).

Considerando assim, a importância da disciplina História para se desenvolver na escola a perspectiva de um currículo afrocentrado, capaz de promover uma valorização da História do continente africano, assim como dos afrodescendentes, a sequência didática apresentada terá como objetivo geral: 1. Refletir sobre o preconceito e a discriminação em relação a algumas religiões afrobrasileiras. E como objetivos específicos: 2. Compreender o significado de preconceito e discriminação; 3. Conhecer algumas religiões afrobrasileiras; 4. Elaborar um painel sobre as religiões afrobrasileiras.

JUSTIFICATIVA

Apesar da instituição da Lei n. 10639/2003, que determinou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, verificou-se a partir da pesquisa “Disciplina de História e material didático: uma análise da proposta curricular sobre a escravidão no sistema estadual de São Paulo e no sistema municipal em uma cidade do interior paulista, a partir de 2008”, que os principais materiais didáticos utilizados nas duas redes de educação, tanto a municipal quanto a estadual, apresentam uma ausência de conteúdos relacionados à cultura africana, além disso, identificou-se também uma

perspectiva europeizante, caracterizada principalmente por retratar os negros apenas como escravos, ou seja, apenas como coadjuvantes da História europeia e da História do Brasil. Dessa forma, constatou-se que ambos os materiais não abordam o continente africano com suas especificidades e singularidades, mas como um apêndice da História europeia.

Assim, partindo dessa realidade e da necessidade de se trabalhar a História a partir de uma perspectiva afrocentrada e de valorização dos afrodescendentes como protagonistas da História, houve a elaboração dessa sequência didática. Cabe destacar aqui, que a sequência didática proposta representa apenas uma contribuição em forma de exemplo, dentre vários outros existentes, para que as temáticas relacionadas às questões étnicas e raciais possam ser discutidas na escola. Assim, como outros materiais, não possui a finalidade de servir como uma receita, mas sim como uma possibilidade de se refletir sobre o assunto; e, neste sentido, deve-se destacar que a autonomia do professor é de extrema relevância.

Posto isso, a partir da identificação da ausência de conteúdos relacionados à cultura africana, em ambos os materiais analisados, optou-se pelas religiões afrobrasileiras devido principalmente ao desconhecimento dos alunos em relação ao tema, fator primordial para o desencadeamento do preconceito e da discriminação. Segundo Souza (2007, p. 110), “as práticas mágico-religiosas, por meio das quais os homens entram em contato com entidades sobrenaturais, espíritos, deuses e ancestrais, era um aspecto central na vida de todos os africanos, [...] e de seus descendentes brasileiros.” Assim, ainda segundo a autora, “a religião foi uma das áreas em torno da qual eles construíram novos laços de solidariedade, novas identidades e novas comunidades” (SOUZA, 2007, p. 110).

Considerando essa realidade, surgiu a motivação para que o tema fosse trabalhado durante as aulas de História. Dessa forma, a sugestão a seguir foi construída a partir das inquietações vividas dentro escola, junto com os personagens mais importantes do processo educativo: os alunos.

PLANO DE AULA

RECURSOS: sala de informática, lousa, giz, cartolinas, pincéis atômicos, impressão de atividades.

DESENVOLVIMENTO

Aulas 1 e 2

Inicialmente serão trabalhados os conceitos de preconceito e discriminação. A fim de realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos em relação aos temas, o professor deverá registrar na lousa as seguintes questões: 1. O que é preconceito para você? 2. Você sabe o que significa discriminação? 3. Você já sofreu ou presenciou algum tipo de preconceito? Após, os alunos deverão ser convidados a expor seus posicionamentos em relação aos temas e, assim o professor deverá explicitar os objetivos da atividade que será desenvolvida durante as próximas aulas. É importante que o professor registre na lousa e os alunos registrem no caderno seus posicionamentos em relação aos temas.

Num segundo momento, os alunos deverão pesquisar nos dicionários disponíveis na escola o significado das duas palavras trabalhadas, registrando no caderno e, assim, o professor deverá fazer as intervenções necessárias, confrontando o que foi dito pelos alunos com o significado do dicionário e com seus conhecimentos. Como tarefa, em duplas, os alunos deverão analisar a tirinha intitulada “Preconceito racial”, da Mafalda, identificando em quais momentos aparecem o preconceito e a discriminação em relação aos negros, registrando no caderno suas considerações.

Aulas 3 e 4

Inicialmente, os alunos deverão ser convidados a expor o que registraram em relação à tirinha “Preconceito racial”, da Mafalda. Em seguida, deverá ser disponibilizada para eles a letra da música “Racismo é burrice”, de Gabriel, o Pensador. A sala deverá ser dividida em grupos e para cada grupo deverá ser selecionada pelo professor, antecipadamente, uma estrofe da música. Após a divisão das estrofes, o professor deverá direcionar o grupo para as seguintes atividades: 1. Registrar qual é o significado da estrofe e 2. Elaborar uma ilustração que explique a estrofe. Os trabalhos deverão ser apresentados e expostos na sala de aula ou na escola.

Após a realização dessas atividades, será possível verificar se os alunos compreenderam o significado dos conceitos preconceito e discriminação e, assim, poderá ser introduzida a temática Religiões afrobrasileiras. Sugere-se como tarefa, uma pesquisa sobre o significado da palavra afrobrasileira.

Observação: Se for possível, apresentar aos alunos o vídeo com a letra da música “Racismo é burrice”, de Gabriel, o Pensador, cujo endereço para o acesso é o seguinte: <http://letras.mus.br/gabriel-pensador/137000/>

Aulas 5 e 6

Após conversar com os alunos sobre o significado da palavra afrobrasileira, o professor deverá registrar na lousa os nomes de algumas religiões afrobrasileiras, tais como: Candomblé, Quimbanda, Umbanda, Tambor de Mina, Batuque, dentre outras. Os alunos deverão ser divididos em duplas e, cada dupla deverá escolher uma religião para pesquisar.

Após serem formadas as duplas, os alunos deverão ser levados para a sala de informática com a tarefa de pesquisar as principais características da religião afrobrasileira escolhida. Se possível, a pesquisa deverá ser complementada com imagens.

A partir do levantamento das características de algumas religiões afrobrasileiras, deverá ser elaborado um painel contemplando as religiões pesquisadas. É importante que após a elaboração do painel, as duplas exponham suas pesquisas. Após a exposição, o painel também deverá ser exposto dentro da sala de aula ou na escola.

AVALIAÇÃO

Deverá ser realizada a partir da participação e do envolvimento dos alunos nas atividades propostas, durante todo o processo: Levantamento dos conhecimentos prévios; Análise da tirinha; Análise da estrofe da música e produção da ilustração; Pesquisa sobre uma religião afrobrasileira e exposição; Elaboração do painel e Realização das tarefas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASANTE, Molef. Afrocentridade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentridade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Estatísticas de Gênero**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,4,-3,128&ind=4707>. Acesso em: 02/11/15.

JÚNIOR, Renato Nogueira dos Santos. **Afrocentridade e educação**: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. Revista África e Africanidades, ano 3 – n. 11, novembro de 2010.

SOUZA, Marina de Mello. As religiões africanas no Brasil escravista. In: África e Brasil Africano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007, p. 110-119.

ANEXOS

ANEXO I: Tirinha “Preconceito racial” (Mafalda)



Disponível em: <http://centraldastiras.blogspot.com.br/2010/10/mafalda-preconceito-racial.html>. Acesso em: 02/11/15.

ANEXO II: Letra da música “Preconceito é burrice” (Gabriel, o Pensador).

Salve, meus irmãos africanos e lusitanos
Do outro lado do oceano
"O Atlântico é pequeno pra nos separar
Porque o sangue é mais forte que a água do mar"

Racismo, preconceito e discriminação em geral
É uma burrice coletiva sem explicação
Afinal, que justificativa você me dá
Para um povo que precisa de união
Mas demonstra claramente, infelizmente
Preconceitos mil
De naturezas diferentes
Mostrando que essa gente
Essa gente do Brasil é muito burra
E não enxerga um palmo à sua frente
Porque se fosse inteligente
Esse povo já teria agido de forma mais consciente
Eliminando da mente todo o preconceito
E não agindo com a burrice estampada no peito
A "elite" que devia dar um bom exemplo
É a primeira a demonstrar esse tipo de sentimento
Num complexo de superioridade infantil
Ou justificando um sistema de relação servil
E o povão vai como um bundão
Na onda do racismo e da discriminação
Não tem a união e não vê a solução da questão
Que por incrível que pareça está em nossas mãos
Só precisamos de uma reformulação geral
Uma espécie de lavagem cerebral

Racismo é burrice

Não seja um imbecil
Não seja um ignorante
Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante
O quê que importa se ele é nordestino e você não?
O quê que importa se ele é preto e você é branco
Aliás, branco no Brasil é difícil
Porque no Brasil somos todos mestiços
Se você discorda, então olhe para trás
Olhe a nossa história
Os nossos ancestrais
O Brasil colonial não era igual a Portugal
A raiz do meu país era multirracial
Tinha índio, branco, amarelo, preto
Nascemos da mistura, então por que o preconceito?
Barrigas cresceram
O tempo passou

Nasceram os brasileiros, cada um com a sua cor
 Uns com a pele clara, outros mais escura
 Mas todos viemos da mesma mistura
 Então presta atenção nessa sua babaquice
 Pois como eu já disse: racismo é burrice
 Dê à ignorância um ponto final
 Faça uma lavagem cerebral

Racismo é burrice

Negro e nordestino constroem seu chão
 Trabalhador da construção civil, conhecido como peão
 No Brasil, o mesmo negro que constrói o seu apartamento
 Ou o que lava o chão de uma delegacia
 É revistado e humilhado por um guarda nojento
 Que ainda recebe o salário e o pão de cada dia
 Graças ao negro, ao nordestino e a todos nós
 Pagamos homens que pensam que ser humilhado não dói
 O preconceito é uma coisa sem sentido
 Tire a burrice do peito e me dê ouvidos
 Me responda se você discriminaria
 O Juiz Lalau ou o PC Farias
 Não, você não faria isso não
 Você aprendeu que o preto é ladrão
 Muitos negros roubam, mas muitos são roubados
 E cuidado com esse branco aí parado do seu lado
 Porque se ele passa fome
 Sabe como é:
 Ele rouba e mata um homem
 Seja você ou seja o Pelé
 Você e o Pelé morreriam igual
 Então que morra o preconceito e viva a união racial
 Quero ver essa música você aprender e fazer
 A lavagem cerebral

Racismo é burrice

O racismo é burrice, mas o mais burro não é o racista
 É o que pensa que o racismo não existe
 O pior cego é o que não quer ver
 E o racismo está dentro de você
 Porque o racista na verdade é um tremendo babaca
 Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca
 E desde sempre não para pra pensar
 Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe ensinar
 E de pai pra filho o racismo passa
 Em forma de piadas que teriam bem mais graça
 Se não fossem o retrato da nossa ignorância
 Transmitindo a discriminação desde a infância
 E o que as crianças aprendem brincando

É nada mais nada menos do que a estupidez se propagando
Nenhum tipo de racismo - eu digo nenhum tipo de racismo - se justifica
Ninguém explica
Precisamos da lavagem cerebral pra acabar com esse lixo que é uma herança cultural
Todo mundo que é racista não sabe a razão
Então eu digo meu irmão
Seja do povão ou da "elite"
Não participe
Pois como eu já disse: racismo é burrice
Como eu já disse: racismo é burrice

Racismo é burrice

E se você é mais um burro, não me leve a mal
É hora de fazer uma lavagem cerebral
Mas isso é compromisso seu
Eu nem vou me meter
Quem vai lavar a sua mente não sou eu
É você

Disponível em: <http://letras.mus.br/gabriel-pensador/137000/>. Acesso em 02/11/15.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos materiais didáticos da rede de educação estadual de São Paulo e da rede municipal de educação investigada demonstra que ainda não há o cumprimento do que estabelece a Lei n. 10639/2003. Em ambos os materiais, ou seja, tanto nos “Cadernos” quanto nas apostilas do sistema de ensino “Aprende Brasil”, os negros são retratados apenas como escravos, e a história do continente africano e dos afrodescendentes continua aparecendo como um apêndice da História Europeia e, assim, os materiais acabam, de certa maneira, privilegiando ainda, a denominada História Tradicional, pois não é atribuído aos negros e aos vencidos, o papel de protagonistas da história. É importante destacar que mediante a análise dos materiais, em alguns aspectos foi possível observar um distanciamento da História Tradicional, por exemplo, quando se aborda a questão da resistência dos negros escravizados, mas ainda essa abordagem não é feita em sua totalidade.

As entrevistas concedidas pelos docentes permitem afirmar que os materiais analisados não apresentam conteúdos relacionados às especificidades e singularidades do continente africano e dos afrodescendentes, reforçando a ideia de que a escravidão é retratada apenas a partir de uma perspectiva europeizante. Durante as entrevistas, não se fez nenhuma menção a conteúdos relacionados à cultura africana, como danças, costumes, comidas típicas, religião, dentre vários outros aspectos, o que demonstra a inadequação dos materiais frente a essas questões. É importante destacar também que as entrevistas revelam um descontentamento dos professores em relação à utilização dos materiais didáticos fornecidos para as escolas estaduais paulistas e para a rede municipal investigada, pois, de acordo com eles, apresentam atividades e sequências didáticas ora muito simples, ora muito complexas. Além disso, uma das professoras entrevistadas foi bastante enfática ao afirmar que a utilização das apostilas compromete a autonomia do professor, que se sente pressionado por parte da direção, dos pais e dos próprios alunos a segui-las como uma verdadeira cartilha.

Finalmente, a partir das entrevistas, foi possível constatar que todos os professores concordam com a ideia de que a adoção de ambos os materiais apresenta como algo positivo, o direcionamento, ou seja, mediante sua utilização todas as escolas estaduais paulistas e todas as escolas que pertencem à rede municipal investigada possuem um “norte” em relação aos conteúdos que devem ser trabalhados na disciplina de História. Cabe salientar aqui, que esse foi um dos argumentos utilizados para a adoção de materiais apostilados a partir do processo de municipalização da educação.

Assim, considerando a análise dos materiais didáticos e as entrevistas concedidas pelos docentes, é possível constatar que ainda estamos caminhando para que de fato haja na escola uma educação voltada para as questões étnicas e raciais, e aqui é importante destacar que a formação dos professores é fundamental nesse processo, pois só é possível compartilhar o conhecimento em relação àquilo que se conhece.

É importante frisar também que qualquer material didático utilizado para o processo de ensino e aprendizagem não responderá a todas as necessidades dos professores e também dos alunos, daí a importância do professor e de sua autonomia, na seleção de materiais e de recursos pedagógicos condizentes com a realidade de cada escola e de cada sala de aula. Aqui cabe ainda, uma última reflexão, pois para que se construa de fato na escola uma educação afrocentrada, ou seja, de valorização da história do continente africano e dos afrodescendentes, é necessário repensar a organização do currículo e da proposta pedagógica de cada escola, além disso, não atribuir somente ao professor a responsabilidade para o seu desenvolvimento, mas sim a toda comunidade escolar.

Finalizo assim, o presente trabalho com algumas inquietações: - Como promover na escola ações que de fato despertem para as questões étnicas e raciais e promovam a efetivação da Lei n. 10639/2003? – Como incorporar ou adaptar aos materiais didáticos disponibilizados para as escolas essas reflexões, considerando as atuais condições de trabalho dos professores? E a última questão está relacionada à utilização de ambos os materiais nas duas redes de educação investigadas, ou seja, houve melhoria da qualidade da educação a partir da implantação da proposta curricular do estado de São Paulo e a partir da adoção do sistema apostilado Aprende Brasil no município em questão?

É importante mencionar ainda, que a presente pesquisa contribuiu de maneira significativa para minha formação profissional, pois o cotidiano da escola não permite aos professores refletirem sobre as questões levantadas no decorrer do trabalho, principalmente relacionadas à temática de como os negros são retratados em nossa história. E assim, é necessário salientar que a formação contínua dos professores é algo extremamente importante, e que deveria ocorrer dentro da escola, porém infelizmente, essa realidade ainda não é observada, pois as HTPs – Horas de Trabalho Pedagógico - são utilizadas para outros fins.

Além disso, a pesquisa possibilitou uma reflexão importante em relação a minha prática profissional, pois os referenciais teóricos utilizados apresentaram várias características da escola contemporânea, identificadas ao longo do percurso, principalmente relacionadas ao papel do professor e à utilização de materiais didáticos. Finalmente, é possível acrescentar que mediante a pesquisa constata-se a necessidade premente de trabalhar a História da África e da

Cultura Afro-brasileira nas escolas a partir de uma perspectiva afrocêntrica, que possibilite a valorização dos negros na História do Brasil.

10 REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. **O Ensino de História como fator de coesão nacional:** os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*, vol. 13, nº 25, 1992/1993.

ADRIÃO Theresa et. al. **As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: Expressão de simbiose?** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, abr.-jun. 2012a, p. 533-549

ADRIÃO Theresa et. al. **Indicações sobre o crescimento da oferta de sistemas privados de ensino no estado de São Paulo.** XVI Endipe. UNICAMP, Campinas, 2012b.

ADRIÃO Theresa et. al. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, out. 2009, p. 799-818.

AZEVEDO, José de Antulio. **O sistema de ensino apostilado e a privatização da escola pública.** *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*. Garça, Ano VII, Número 14, Julho de 2009.

BASTOS, Maria Helena Camara. **A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil:** uma história pouco conhecida (1808-1827). *História da Educação*. ASPHE/FAE/UFPEL, Pelotas (1), 1997, p. 115-133.

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003, p. 185-204.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula:** a formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. São Paulo: Contexto, 2002, p. 54-66.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O ofício do historiador.** Zahar, Rio de Janeiro, 2001, p. 7-66.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Diretrizes **Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, 2013, p. 496-514.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília (DF), 1998.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a História – Metodologia de Ensino da História.** Base editorial, Curitiba, 2012, p. 6-22

BURKE, Peter. A Nova História, seu passado e seu futuro. Capítulo introdutório do livro: **A escrita da História: novas perspectivas** / Peter Burke (org.); trad. de Magda Lopes - São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CAINELLI, Marlene. **A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental**. Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012.

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.

CASTRO, Hebe. **História Social**. In: FLAMARION, Ciro e VAINFAS, RONALDO (Orgs.). **Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro, Campus, 1997.

CELESTE FILHO, Macioniro. **Com que conteúdo eu vou ao currículo que você me convidou?** Anais do XI Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores. Águas de Lindóia, SP: UNESP, 2011.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Deiró. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. Moraes: São Paulo, 1978.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et. al. **Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1027-1056, out./dez. 2014.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O livro didático e a pedagogia do cidadão: O papel do Instituto Histórico e Geográfico brasileiro no ensino de História**. Saeculun: Revista de História: João Pessoa, jul/dez. 2005

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: UFES, 2011.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **FENAME e COLTED: diferentes políticas para o livro didático durante a ditadura militar no Brasil**. Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Cuiabá: UFMT, 2013.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. Tese de doutorado. PUC-SP, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas, Papirus, 1993.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **O Livro Didático de História no Brasil: a versão fabricada**. São Paulo: Global Editora, 1982.

FURTADO, Andréa Garcia; GAGNO, Roberta Scrocaro. **Políticas do livro didático e o mercado editorial**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia. PUC/PR, 2009.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha et. al. **Sistemas privados de ensino em escolas públicas municipais: ação pedagógica e controle do trabalho docente**. XVI Endipe. UNICAMP, Campinas, 2012.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p. 7-28.

GOMES, João Carlos Amilibia; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Os sistemas de ensino e as apostilas descartáveis, leves e “novas” no ensino de História**. XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social. ANPUH, Natal (RN), 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Políticas curriculares, estado e regulação**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010

LAGE, Ana Cristina. **Liberalismo no Brasil**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_liberalismo.htm#_ftn1. Acesso em 14/10/15.

LELLIS, Marcelo. Sistema de Ensino versus Livros Didáticos: várias faces de um enfrentamento. In: Simpósio Internacional Livro Didático – Educação e História. 2007. São Paulo, Universidade de São Paulo, p. 1000-1012. 1 CD-ROM.

MATHIAS, C. L. K. **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica**. História Unisinos, vol. 15, nº 1, janeiro/abril de 2011.

MATOS, Júlia Silveira. **Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do plano nacional do livro didático – PNLD**. História, Rio Grande, 2012, p. 165-184.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº. 48, p. 123-144, dez. de 2004.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático: alguns temas de pesquisa**. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set-dez. de 2012.

NADAI, Elza. **A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático**. Revista Brasileira de História, vol. 6, nº 11, 1985/1986.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História, vol. 13, nº 25/26, 1992/1993.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et. al. **A política do livro didático**. Summus: São Paulo, 1984, p. 1-68.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado**. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

ROCHA, Helenice Aparecida; CAIMI, Flávia Heloísa. **A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 34, nº 68, p. 125-147, 2014.

SÃO PAULO. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

SÊGA, Rafael Augusto. **Ordem e Progresso**. *História Viva*. Março, 2004. Disponível em: http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/ordem_e_progresso_imprimir.html

SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História: História do Ensino de História**. São Paulo: Scipione, 2004, p. 9-28.

SCHMIDT, M. A. **História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização**. *Revista História da Educação*. RHE Porto Alegre, v. 16, nº 37, Maio/ago. 2012, p. 73-91.

SILVA, Marco Antônio. **A fetichização do livro didático**. *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA, Jeferson Rodrigo. **História em sala de aula: Professor, alunos e as práticas efêmeras**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 34, nº 68, p. 125-147, 2014

SOARES, Mariana Padovan Farah et. al. **O “apostilamento” das redes municipais de ensino fundamental: a autonomia escolar e docente em xeque**. 4º Congresso Internacional de Educação, pesquisa e gestão. Instituto Sul-Americano de Pós-Graduação, Ensino e Tecnologia, 2012, p. 1-12.

SOUZA, Rosa Fátima. **Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980-1990**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). São Paulo: Cortez, 1996, p. 125-185.

VASCONCELOS, José Antonio. **Metodologia do Ensino de História**. Curitiba: Ibpe, 2007.

Documentos

CRITÉRIOS PARA PONTUAÇÃO TÉCNICA. Prefeitura Municipal de _____, 2012, p. 1-8

EDITAL DE LICITAÇÃO, TERMO DE REFERÊNCIA. Prefeitura Municipal de _____, 2012, p. 1-6

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Prefeitura Municipal de ..., 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Secretaria Estadual de Educação, 2012.

SÃO PAULO. *Caderno do aluno*. História: 7º ano. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2009.

SÃO PAULO. *Caderno do aluno*. História: 8º ano. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2009.

SÃO PAULO. *Caderno do professor*. História: 7º ano. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2009.

SÃO PAULO. *Caderno do aluno*. História: 8º ano. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2009.

WITOSLAWSKI, Henrique. **Apostila Aprende Brasil**: Livro do aluno. História: 7º ano. Curitiba, 2013.

WITOSLAWSKI, Henrique. **Apostila Aprende Brasil**: Livro do aluno. História: 8º ano. Curitiba, 2013.

WITOSLAWSKI, Henrique. **Apostila Aprende Brasil**: Livro do professor. História: 7º ano. Curitiba, 2013.

WITOSLAWSKI, Henrique. **Apostila Aprende Brasil**: Livro do professor. História: 8º ano. Curitiba, 2013.

