

Araci Rodrigues Coelho

**USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA:
ENTRE PRESCRIÇÕES E TÁTICAS**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2009

Araci Rodrigues Coelho

USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: ENTRE PRESCRIÇÕES E TÁTICAS

Tese apresentada ao Curso de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2009

R696I

Coelho, Araci Rodrigues
Usos do Livro didático de História: entre prescrições e táticas/ Araci Rodrigues
Coelho.- Belo Horizonte, 2009.
435 f.

Tese (doutorado): UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade
de Educação.

Orientadora: Lana Mara Castro Siman

1. História - ensino. 2. História - Livro didático. 3 Saberes e práticas docente –
séries iniciais. I. Título.

CDD: 907

Folha de aprovação

Tese apresentada em 29 de junho de 2009,
na Faculdade de Educação/UFMG, à banca examinadora
constituída pelos seguintes professores:

Prof^a Dr^a. Lana Mara de Castro Siman- UFMG (orientadora)

Prof^a. Dr^a. Maria do Céu de Melo – UMinho

Prof. Dr. Luciano Mendes Faria Filho – UFMG

Prof^a. Dr^a Margarida Maria Dias de Oliveira - UFPE

Prof^a. Dr^a Ana Maria Monteiro - UFRJ

Aracy Alves Martins- FAE- UFMG

Sonia Regina Regina Miranda – UFJF

AGRADECIMENTOS

*Tudo bem, tudo zen, meu bem
Tudo sem força e direção.
Nós somos muitos, não somos fracos
Somos sozinhos nesta multidão
Nós somos só um coração
Sangrando pelo sonho de viver.
(Trecho da Música “Tudo Azul” de Lulu Santos)*

Mais de quatro anos de trabalho: dias e dias com o pensamento voltado para uma direção, centrado em um projeto; muitas pessoas amigas envolvidas, direta ou indiretamente, contribuindo para este resultado final.

Rememorando a trajetória vivida ao longo desse período, a canção “Tudo Azul”, de Lulu Santos, entou em minha mente. Em sua força expressiva, ela traduz muito dos sentimentos vividos então... sinal do meu reconhecimento de que, mesmo com meu esforço e persistência, a conclusão deste trabalho não seria possível sem o apoio de uma pequena “multidão”, gente querida que sonhou junto e que acreditou nesta realização.

Agora, ao final do percurso, gostaria de registrar a participação de algumas pessoas, agradecendo, de modo especial:

à minha família, pela compreensão diante de minhas ausências, o apoio e o carinho: fontes de energia a me permitirem enfrentar essa jornada;

à Geraldo, meu marido, companheiro carinhoso e solidário, exemplo de determinação para as muitas horas sentada em casa, vendo o céu azul lá fora e, também, para os momentos de “resfriar a cabeça” e relaxar;

à Lana, orientadora amiga, pelo incentivo constante, sua confiança impulsionou minhas capacidades e me fez acreditar ser possível chegar até aqui;

aos amigos João Carlos, Rita de Cássia, Luciana e Ana Grusinsky, pelos ouvidos atentos, questionadores e compreensivos na leitura e discussão dos meus escritos; nesse sentido, não poderia deixar de mencionar minhas amigas Sueli e Clara, tão importantes nos momentos difíceis desta empreitada;

aos colegas do Labepéh, pela atenção e solidariedade que demonstraram ao longo desses anos e por não me deixarem esquecer que não estou sozinha na busca por uma Educação e por um Ensino de História cada vez melhores;

a todas as professoras das 14 escolas de Betim, especialmente as 12 que participaram de todas as fases desta pesquisa; o meu gosto pela História e pelo seu ensino e pesquisa encontram alimento, coragem e força no exemplo de determinação e responsabilidade com que assumem a profissão docente;

ao CNPQ, pela concessão de uma bolsa sanduíche de Doutorado e à Maria do Céu por mergulhar fundo no percurso e nos dados desta pesquisa, trazendo à tona valiosas contribuições; serei eternamente grata por sua acolhida atenciosa em Portugal, levando-me a conhecer portugueses e brasileiros incríveis e a viver um dos momentos mais felizes de minha vida;

aos colegas do Núcleo de História e Geografia que viabilizaram meu licenciamento para dedicar-me a esta pesquisa e a todos os amigos da Escola Fundamental do Centro Pedagógico, pela solidariedade e compreensão que demonstraram no período em que não pude “estar por inteiro” na escola;

à Júlia e Vyasa, pela dedicação e incentivo que contribuíram para amenizar minha angústia e ansiedade, principalmente na fase final deste trabalho.

A todos agradeço de coração: muito obrigada!

RESUMO

O objeto desta pesquisa são os usos que professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental dizem fazer do livro didático de História mais distribuído pelo PNLD 2004: História com Reflexão (Coleção Horizontes). Tal objeto se insere no entrecruzamento de dois campos de estudo: o do Ensino de História e o do Livro didático. Frente à complexidade do objeto, adotamos a perspectiva teórico-metodológica que associa pressupostos e procedimentos das pesquisas qualitativas, dialogando com outros campos, notadamente, os da Sociologia da Educação e da História da Educação e, em específico, o da História do livro e o das Práticas de Leitura. Nessa perspectiva analítica, consideramos as críticas às análises de livros didáticos que, a partir da década de 1980, denunciam a ideologia veiculada por esses livros, em especial os de História e/ou Estudos Sociais, que não considera as especificidades dos saberes mobilizados nesses suportes, nem tampouco os sujeitos e contextos envolvidos no seu ensino e aprendizagem.

Investigamos, especificamente, os usos do livro em questão por professoras das 4^a série/5^o ano escolar com o objetivo de descrever e analisar os usos que elas dizem fazer desse livro distribuído pelo PNLD, buscando conhecer suas experiências com esse e outros materiais didáticos e os significados criados por elas em suas práticas docentes. Delineadas as condições pessoais e profissionais das professoras pesquisadas, pudemos verificar que, de uma forma geral, usam o LdH HcR num contexto em que os limites entre a Geografia e História estão muito pouco definidos, ainda que essas disciplinas tenham, há dez anos, com a LDB 1996, retornado oficialmente ao currículo dos primeiros anos do Ensino Fundamental, desmembradas da disciplina Estudos Sociais que vigorava até então.

Esta pesquisa demonstrou que as professoras, por meio de suas falas, burlam ou mesmo contrariam as prescrições feitas pelo PNLD, usando o LdH HcR - que tem um formato de projeto autoral (Rojo 2006) e que busca assumir o papel de portador das renovações da História escolar - geralmente como arquivo, em que retiram trechos, textos, imagens e idéias para ensinar História. Nesse sentido, concluímos que as professoras declararam usar, além desse LdH, o LdH Regional distribuído pelo PNLD 2004, outros livros didáticos de História advindos de outros processos de escolha do PNLD, além de diversos impressos de destinação escolar ou não e, ainda, outros materiais produzidos no interior da escola por elas mesmas ou por colegas. Evidenciamos ainda que as professoras declararam usar esses materiais didáticos a partir de diferentes combinações o que acabam por produzir propostas de ensino e aprendizagem em História originais e, que tem como principal objetivo romper com a perspectiva esvaziada trazida pelos Estudos Sociais.

Enfim, argumentamos que, embora as escolas pesquisadas tenham recebido o livro didático de História mais bem avaliado pelo PNLD 2004, esse fato, em si, não tem garantido que o ensino de História, nessas escolas, tenha se renovado a par e passo com as propostas dos novos livros didáticos de História.

Este trabalho, portanto, referenda estudos de outros pesquisadores sobre o ensino de História e busca contribuir com novas investigações, demonstrando que, para além de se garantir bons materiais didáticos, há que se investir maciça e sistematicamente, não só com

o aporte de recursos materiais, mas também e, principalmente, na formação continuada e nas condições de trabalho de nossas escolas e de seus profissionais.

Palavras chaves: ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental; livro didático de História; saberes e práticas docentes.

ABSTRACT

The object of this research are the uses that the teachers of the Fundamental Teaching / Ensino Fundamental first segment say to be doing of the History didactic book most issued by the PNLD 2004: *História com Reflexão / History with Reflection* (Coleção Horizontes). Such an object is inserted in the crossing of two study fields: that of History Teaching and that of the the Didactic Book. Owing to the object complexity, we have adopted the theoretical-methodological perspective that joins the qualitative researches presuppositions and procedures, in dialogue with other fields, mainly those from the Sociology of Education and from the History of Education and, specifically, that of the History of the book and that of the Reading Practices. Upon this analytical perspective, taking into account the criticism to the didactic books analysis that starting in the 1980's reveal the ideology conveyed by those books, in special those of History or Social Studies, which do not take into account the knowledge mobilized in those supports, neither the subjects and contexts involved in their teaching and learning.

We have investigated specifically the uses of this book distributed by the PNLD, by 4th and 5th grade school teachers, in order to describe and analyze the informed uses of this book, seeking to know their experiences with this didactic materials and the meaning they created in their teaching practices. Once outlined the personal and professional conditions of the teachers under research, it was possible to see that usually they use the LdH HcR in a context where the limits between Geography and History are badly defined, although ten years ago, with the LDB 1996, these disciplines officially returned to the [Ensino Fundamental] Fundamental Teaching first grades curriculum, dismembered from the Social Studies discipline that have been in effect so far.

This research shows that the teachers, through their speech, deceive or even go against the PNLD prescriptions, using the LdH HcR – that has the authoral project format (Rojo 2006) and that seek to assume the role of the schoolastic History innovations messenger – usually as archive, where they take passages, texts, images and ideas in order to teach History. Under this meaning, we conclude that the teachers say that they use, besides this LdH, the Regional LdH distributed by the PNLD 2004, other History didactic books coming from other PNLD choice processes, in addition to several publications wether directed to the school or not and, still, other materials produced within the school by themselves or their colleagues. It is also evidenced that the teachers declare to use these didactic materials starting from different combinations, which end by producing original History teaching and learning proposals and that bear as the main purpose to break the emptied perspective brought by the Social Studies.

Finally, we conclude that although the schools under survey had received the History didactic book best evaluated by the PNLD 2004, this fact in itself hasn't granted that the History teaching in these schools has been renewed according to the new History didactic books proposals.

Therefore, this paper refers other researchers' studies concerning History teaching and seeks to contribute with new investigations, showing that besides granting good didactic materials, it is necessary to invest massive and systematically not only on the material resources but also and moreover on the continual education and working conditions in our schools and their professionals.

Key words: History learning in the Fundamental Teaching first grades; History didactic book; knowledge and teaching practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	- Associação dos geógrafos brasileiros
ANPUH	- Associação Nacional de História
BH	- Belo Horizonte
CNE	- Conselho nacional de Educação
E.E.	- Escola Estadual
E. F.	- Ensino fundamental
E.M.	- Escola Municipal
FNDE	- Fundo Nacional de Educação
GT	- Grupo de trabalho
HcR	- História com Reflexão
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Lei de diretrizes e Base da Educação Nacional
LDB	- Livro didático
Ld	- Livro didático de História
LdH	- Livro didático História com Reflexão
LdHcR	- Ministério de Educação (Brasil)
MEC	- Minas Gerais
MG	- Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental, publicado em 1997, pelo MEC.
PCNs	- Programa Nacional do Livro Didático
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático que avaliou e distribuiu os livros didáticos utilizados de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, de 2004 a 2006.
PNLD 2004	- Rede Estadual de Educação de Minas Gerais
REEMG	- Rede Municipal de Educação de Betim
RMEB	- Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SEE/MG	- Secretaria Municipal de Educação de Betim
SEMED	- Sistema Mineiro de Avaliação da Educação
SIMAVE	- Universidade Presidente Antônio Carlos
UNIPAC	- Universidade de Brasília
UNB	- Curso de Formação Superior de Professores, Projeto Veredas, voltado para professoras em serviço que não tinham curso superior, realizado de fevereiro de 2002 a julho de 2005, pela SEE/MG.
Veredas	

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Desenho da pesquisa	82
Quadro 2: As 3 Coleções de LdH mais distribuídas em BH pelo PNLD	86
Quadro 3: Construto 1- Saberes e práticas no contexto da cultura escolar	111
Quadro 4: Construto 2 - as visões e os usos	114
Quadro 5: Localização das escolas que receberam o LdH - HcR	117
Quadro 6: Participação na escolha do LdH	139
Quadro 7: Uso do LdH pelas professoras História com Reflexão	140
Quadro 8: Finalidades para o uso do LdH HcR	141
Quadro 9: Formas de utilização do LdH História com Reflexão	142
Quadro 10: Quem são as professoras?	148
Quadro 11: Professoras por faixa etária	149
Quadro 12: Tipos de condução usados pelas professoras	152
Quadro 13: Tempo geral de trabalho em educação	153
Quadro 14: Tempo de trabalho na escola que atuavam em 2006	160
Quadro 15: Jornada Diária	162
Quadro 16: Tempo de estudo previsto e ocorrido	163
Quadro 17: Jornada de trabalho em Educação	167
Quadro 18: Número de turmas e de alunos com que trabalham	168
Quadro 19: Processo de distribuição de turmas e disciplinas	172
Quadro 20: As disciplinas do currículo e a História	174
Quadro 21.a: Preferências	185
Quadro 21.b: Dificuldades	185
Quadro 22: Magistério	202
Quadro 23: Curso superior e formação continuada	203
Quadro 24: Tipo de curso de nível superior	204
Quadro 25: Contato com a História	207
Quadro 26: Tempo destinado ao Ensino de História	217
Quadro 27: Quando tempo é disponibilizado para o ensino de História	218
Quadro 28: A escolha do LdH-HcR	224
Quadro 29: Uso do Livro didático História com Reflexão	231
Quadro 30: Finalidades marcadas para o uso do LdH HcR	232
Quadro 31: Recursos mais utilizados na preparação das aulas de História	236
Quadro 32: Materiais Livrescos	237
Quadro 33: Outros Materiais	241
Quadro 34: Recursos mais utilizados dentro das aulas de História	260
Quadro 35: Procedimentos ou estratégias didáticas	261
Quadro 36: Equipamentos didáticos	262
Quadro 37: Fontes didáticas e/ou novas linguagens	263
Quadro 38: Onde e com quem fica a coleção utilizada em 2006	268

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Guia do PNLD 2004 e LdH HcR.	58
Figura 2: Capa da reprodução do livro do aluno do LdH HcR.	67
Figura 3: páginas 10 e 11 do LdH HcR.	72
Figura 4: pátio interno da Escola E11	119
Figura 5: fachada da Escola E10	119
Figura 6: pátio interno da Escola E4	119
Figura7: pátio interno da Escola E6	119
Figura 8: fachada da Escola E6	119
Figura 9: corredor do 2º andar da Escola E7	119
Figura 10: sala de aula da Porfa 34 E12	120
Figura 11: entrada da Escola E12	120
Figura 12: fachada da Escola E1	120
Figura 13: vista da Escola E1	121
Figura14: sala de aula da Profa 19 E1	121
Figura 15: cantina da Escola E1	121
Figura 16: quadra da Escola E3	121
Figura 17: cantina da Escola E6	121
Figura: 18 cantina da Escola E7	122
Figura 19: quadra da Escola E11	122
Figura 20: secretaria da Escola E12	122
Figura 21: Pacote do LdH-HcR: Biblioteca da E2	122
Figura 22: vista da Escola E2	122
Figura 23: Biblioteca da Escola E5	123
Figura 24: sala de Informática da Escola E6	123
Figura 25: brincadeiras: no pátio da Escola E6	123
Figura26: Biblioteca da Escola E7	123
Figura 27: parquinho da Escola E10	123
Figura 28: vista da Escola E4	125
Figura 29: Muro da Escola E4	125
Figura 30: rua próxima a Escola E7	125
Figura 31: Escola E7 ao fundo	125
Figura 32: rua próxima a Escola E7	125
Figura 33: muro da Escola E5	125
Figura 34: LdHs da biblioteca E3	143
Figura 35: matérias e Lds diversos da biblioteca E3	143
Figura 36: matérias e Lds diversos da biblioteca E1	143
Figura 37: LdH HcR na biblioteca E1	143
Figura 38: biblioteca E2	144

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: Livros didáticos de história distribuídos pelo PNLD/2004	338
ANEXO 2: Carta de Apresentação a Direção e aos demais Educadores das Escolas e Betim	340
ANEXO 3: Ficha de caracterização das escolas e do perfil das professoras do 2 ciclo	342
ANEXO 4: Carta de esclarecimento sobre a participação da pesquisa as professoras das 14 escolas de Betim	344
ANEXO 5: Notas de Campo da Escola E9	345
ANEXO 6: Duas versões do questionário aplicado as 51 professoras das 14 escolas de Betim	347
ANEXO 7: Notas de campo sobre a Rede Municipal de Educação de Betim	354
ANEXO 8: Entrevista realizada na Regional Municipal de Educação – Betim	357
ANEXO 9: Dois exemplos de roteiro para as entrevistas	365
ANEXO 10: Entrevistas	368
ANEXO 11: Planilha: Tratamento do Questionário - 1a amostra	429
ANEXO 12: Quadros sobre o perfil das professoras	432
ANEXO 13: Caderno do aluno: Profa. 14	434

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA ENSINADA NO 1º SEGMENTO DO EF: ENTRE NORMAS E PRÁTICAS ESCOLARES	19
1.1 - Ensino de História	21
1.2 - O livro didático: um objeto multifacetado	27
1.2.1 – Usos do livro didático.....	33
1.3- O Programa Nacional do Livro Didático e a questão da “qualidade do livro didático”.....	38
1.4 – Coleção Horizontes: o livro História com Reflexão da 4ª série.....	58
CAPÍTULO II: PERCURSO TEÓRICO- METODOLÓGICO	76
2.1 - Objetivo de pesquisa e questões de investigação	77
2.2 - Perspectivas teórico-metodológicas	79
2.3 - Que livro pesquisar?	84
2.3.1 - O livro pesquisado	87
2.4 - Os sujeitos e os instrumentos da pesquisa	92
2.5 - A entrevista	99
2.6 - A análise dos dados	104
CAPÍTULO III: O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS DE BETIM	116
3.1 - Descortinando as escolas e descobrindo o lugar do ensino e do livro didático de História.....	117
3.2 - Conhecendo as professoras e sua relação com o ensino de História	134
CAPÍTULO IV: RELAÇÕES ENTRE OS USOS QUE PROFESSORAS DIZEM FAZER DO LDH E SEUS SABERES, CONDIÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES	147
4.1 - O trabalho docente: entre condições pessoais e profissionais	148
4.1.1 - Condição pessoal para investimento no trabalho	148
4.1.2 - Condição profissional do trabalho docente	160
4.1.2.1 - A organização do trabalho escolar: entre normas rotinas e práticas ...	172
4.2 - As professoras e os saberes disciplinares: a transformação dos saberes escolares	183
CAPÍTULO V: A HISTÓRIA E OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA PRÁTICA DOCENTE	200
5.1 - Os saberes históricos escolares e a formação docente	200
5.1.1 - Formação profissional	200
5.1.2 - Formação pré-profissional e formação no contexto da prática docente ..	205
5.2 - O lugar da História na prática docente	216
5.3 - A escolha do livro didático de História	223
5.4 - Usos do Livro didático História com Reflexão	230
CONSIDERAÇÕES FINAIS	304
REFERÊNCIAS	320
ANEXOS	337

INTRODUÇÃO

Este trabalho toma por base nossa vivência e reflexão acerca das mudanças no ensino de História, impulsionadas pelo movimento de redemocratização política ocorrido nas últimas décadas do século XX. Movimento esse que, no campo da Educação, abriu espaço para críticas ao modelo de educação tradicional vigente, incompatível com o processo de ampliação das matrículas no Ensino Fundamental para classes populares brasileiras. Diante das críticas, muitas propostas de reformulação da Educação, vindas de vários setores da sociedade, são apresentadas e sistematicamente discutidas a partir dos anos 70. Essas propostas vão forçar o reconhecimento e a participação dos Estados nesse processo, com iniciativas que serão respaldadas ou impulsionadas, no nível federal, pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB-1996) que prevê grandes mudanças no sistema educacional brasileiro. Entre elas, podemos citar três que mais de perto nos interessam: a criação da nomenclatura *Ensino Fundamental* – que substitui a anterior, *primeiro grau*, e reforça lei anterior que extingue as escolas *primárias* e os cursos *ginásiais* – e sua obrigatoriedade de oito anos; a exigência de formação em nível superior como requisito para os profissionais atuarem nos primeiros níveis de ensino; e a extinção dos Estudos Sociais, retornando a Geografia e a História como disciplinas do currículo dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Outras iniciativas federais também são implementadas em meados da década de 90, tais como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a criação de programas, tal como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), visando interferir nos conhecimentos escolares ensinados. Assim, nos PCNs, publicados em 1997, o ensino da História e da Geografia é proposto como disciplinas a serem ensinadas em separado no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, em substituição aos Estudos Sociais. Sabemos, como argumenta Lana Mara C. Siman (1997, p.4), que:

(...) no Brasil, já as primeiras experiências do ensino dos Estudos Sociais em substituição ao ensino da história e da geografia remontam aos anos 20, sendo introduzida oficialmente nos anos 70, com a reforma 5692- 71. A implementação dessa modificação se fará de forma diferenciada no território nacional, indo desde uma implantação

em todos os níveis de ensino até uma implantação restrita às quatro primeiras séries do ensino fundamental e ao curso de magistério, com a disciplina Metodologia dos Estudos Sociais. Esta última situação foi a que se generalizou e, diríamos mesmo, cristalizou-se nas práticas escolares destes níveis de ensino.

Dessa forma, até 2000, sob a alegação de respeito à necessidade de um tempo de transição para que a escola efetive sua proposição, o mesmo governo comprava livros didáticos intitulados “Estudos Sociais”, “Geo-História”, “Geografia e História” apesar de, oficialmente desde 1996, a disciplina ter sido extinta e substituída pelas duas disciplinas. O referido período de transição extinguiu-se oficialmente a partir do PNLD 2004, quando as escolas públicas brasileiras foram obrigadas a escolher um livro para cada uma dessas disciplinas: História e Geografia.

Essa pode ser considerada uma das iniciativas do Estado a sofrer influência das associações científicas (ANPUH, AGB), que buscaram intervir, tanto nas políticas públicas como no âmbito da escola, para acabar com os Estudos Sociais. Esse contexto acabou criando mais uma das várias contradições que coexistem na realidade dos primeiros anos do Ensino Fundamental: a presença de livros didáticos de História, escritos a partir de referências historiográficas consideradas atuais, sendo escolhidos e usados por professores que pouco ou nenhum contato tiveram com essas referências.

Inserido nessa conjuntura de mudanças, o projeto desta pesquisa foi, também, fruto das reflexões acerca dos desafios vividos na prática pela própria pesquisadora e por outras professoras, observadas por meio de contatos realizados durante os cursos de formação de professores. É, ainda, fruto da experiência em pesquisa realizada sobre a escolarização da História, concretizada no Mestrado, a partir de análises das propostas dos livros didáticos e programas curriculares. Dessa forma, a pesquisa *Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos da História para crianças: uma análise dos livros didáticos de História (1º a 4º anos) do PNLD 2000/2001*¹ buscou compreender o que se estava conseguindo fazer no sentido de uma escolarização adequada da categoria tempo histórico, analisando as três únicas Coleções de livros didáticos selecionadas pelo PNLD 2000/2001 que propunham o ensino específico de História para a 1ª a 4ª séries. Ao investigar a construção do

¹ Trabalho realizado no mestrado da autora, sob a orientação da Professora Doutora Lana Mara de Castro Siman.

saber histórico escolar, e após tentarmos detectar algumas pistas para responder às questões decorrentes do processo de escolarização da categoria tempo histórico pelos livros didáticos, pudemos constatar neles a presença da incorporação de uma abordagem didático-pedagógica afinada com as novas tendências historiográficas, sobretudo aquelas oriundas da Nova História francesa. Além disso, esta categoria basilar do pensamento histórico mostrou-se evidente, nos livros didáticos selecionados pelo PNLD 2000/20001, como conteúdo central do ensino da História escolar. A pesquisa revelou, ainda, que a constituição do tempo histórico em objeto de ensino-aprendizagem está inserida num contexto que pretende construir, na escola, uma nova concepção e prática de História que supere a tradicional, fixada no passado e que se apresentava bastante distanciada dos sujeitos, principalmente dos alunos. Assim, mostramos que as propostas dos livros didáticos de História, nos livros dos alunos, foram além das proposições prescritas nos referenciais nacionais (PCNs), construindo possibilidades² mais próximas de tornar o tempo histórico um saber ensinado e aprendido nas escolas. Essa pesquisa nos fez pensar em outras dimensões do ensino de História, e a esse respeito vale destacar o que afirmamos no último parágrafo daquele trabalho:

No entanto, o ritmo não tem sido o mesmo no que se refere a esse aspecto, seja de investimento dos sujeitos reais que irão realmente escolarizar a História, seja de pesquisas que investiguem esse uso e as possibilidades de ensino-aprendizagem que as propostas dos livros alcançam. Esse será o verdadeiro retorno, balizamento para a afirmação da adequação real da escolarização do tempo histórico nos livros didáticos de História. Essa é, aliás, a tentação que o “espírito investigativo”, ao final deste trabalho, teima em nos alfinetar, a de pesquisar como essas Coleções estão sendo utilizadas por professores e alunos das escolas de 1^a à 4^a séries do Ensino Fundamental, esclarecendo, entre outras questões, quais as dificuldades encontradas, quais as relações estabelecidas entre os livros e as situações reais de ensino-aprendizagem (COELHO, 2002, p.215).

Tendo em vista essa trajetória, ao iniciar esta pesquisa de doutorado, pretendíamos investigar como as professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental da rede pública de Minas Gerais liam o livro didático de História, e como essas formas de leitura interferiam em suas práticas de usos ao ensinar essa

² Essas possibilidades mostraram-se afinadas com as renovações historiográficas, associadas ao movimento da História Nova e da História Social Inglesa.

disciplina. Para tal, nos apoiávamos em um referencial teórico-metodológico que dialogava, de forma interrelacionada, com diferentes campos de pesquisa e estudos: o do Ensino de História e, dentro dele, o ensino de História para crianças; o da Sociologia da Educação, mais especificamente relacionado aos estudos acerca dos saberes escolares e práticas docentes; e o da História da Educação, a partir de alguns referenciais do campo das práticas de leitura. Buscamos, então, inspiração nos trabalhos de autores que pesquisam esses campos, tais como Alain Choppin (1992 e 2004), Ana Maria Monteiro (2002), Anne M. Chartier (2000) Antônio A. G. Batista (1996 e 2000), Carlos Marcelo Garcia (1998 e 1999) Carmen Teresa A. Gabriel (2004), Circe M. F. Bittencourt (1993, 1996 e 1997), Ceris S. R. Silva (2003), Danielle P. A. Espíndola (2003), Diana Vidal (2005) Dominique Julia (2001), Kazumi Munakata (1997, 2000 e 2004), Luiz Carlos Villalta (1997), Magda Becker Soares (1996), Maria do Carmo Martins (2002), Michel de Certeau (1994), Roger Chartier (1990, 1997 e 2003), Tardif (1997, 2002 e 2005) entre outros.

Nossas primeiras incursões no campo empírico, no entanto, apontaram grande complexidade envolvendo essa relação entre as práticas de leituras do livro didático e os seus usos no contexto escolar. Uma compreensão mais ampla dessa relação demandaria longa imersão no campo de pesquisa para atender ao nosso desejo de melhor apreender a complexidade que envolve o fenômeno de uso de um objeto cultural – o livro didático. Pensado para ser usado pelo professor e pelos alunos, a ele é imputado um papel proeminente para assegurar a qualidade de ensino, bem como a introdução de mudanças nas práticas docentes cotidianas e na aprendizagem dos alunos. Nesse momento, nos demos conta que, igualmente, se insistíssemos em iniciar nossa aproximação com as escolas e professoras a partir de foco tão recortado, (os usos do livro didático de História, LdH, pelas professoras), poderíamos nos deparar com a resistência dos sujeitos envolvidos (diretoras, pedagogas e professoras), dificultando enormemente a realização de nossa pesquisa. Essa provável resistência seria provocada, em grande medida, pelo receio desses sujeitos de que, ao assumirem que não usam ou usam pouco o livro, tal atitude pudesse resultar em problemas de grande desgaste institucional e pessoal num contexto de política pública que distribui livros didáticos para todos os alunos das escolas públicas e que, de certa forma, espera que seu uso seja realizado conforme sua prescrição.

Nossas reflexões sobre as informações a serem colhidas e as observações diretas do campo, durante essa fase que denominamos de exploratória, nos deixaram em alerta também em relação a algumas informações ou afirmações, quase lugar comum na bibliografia, acerca do ensino de História e sua relação com o livro didático nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A seguir, a título de exemplo, apresentamos algumas dessas afirmações:

livro didático não é visto como um instrumento de trabalho, auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na sala de aula. (Freitag, 1993, p. 124)

para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar (LAJOLO, 1996, p.5)

grande parte dos alunos [em estágio], ao deparar-se com a responsabilidade de conduzir o processo pedagógico e de definir temas, abordagens, procedimentos, etc., busca no livro didático – e tão-somente nele – o apoio necessário para tal empreendimento. (CAIMI et al, 1999, p. 31)

livro didático é para usar: ser carregado à escola; ser aberto; [...] ser transportado de volta à casa; ser aberto de novo; ser “estudado”. (MUNAKATA, 1997, p.217)

De fato, o lugar ocupado pelo livro didático aparece claramente quando, por exemplo, se observa a forma como ele é utilizado pelos alunos nas diversas escolas brasileiras. Nos Estados Unidos, país bastante diferente do nosso, calcula-se que cerca de 75% do tempo em sala de aula é gasto no trabalho com livros didáticos e que 90% do tempo de estudo em casa são ancorados neste mesmo instrumento educacional. (APPLE, 1995; P.85). Em nosso país, não existem dados tão precisos quanto estes. Porém é possível afirmar, com pouca chance de erro, que, no Brasil, encontramos-nos em um nível se não maior, pelo menos, muito próximo daquele que se apresenta nos Estados Unidos. (GATTI, 1999, p. 750)

é do manual que , em grande parte, decorrerão a seleção dos conteúdos ou saberes a serem transmitidos, as atividades e formas de exercício a serem desenvolvidas , a progressão que, à transmissão desses saberes, será atribuída. Os impressos e textos didáticos, desse modo, são tanto “um instrumento de aprendizagem, dirigido prioritariamente ao aluno, quanto um instrumento de ensino concebido para ajudar o professor a organizar e preparar suas aulas” (BATISTA, 2001, p.551)

Enfim, Flávia Eloísa Caimi (2001, p.122), ao comentar sobre como o livro didático aparece nos trabalhos que pesquisou sistematiza:

Em muitos casos, o livro didático assumiu o papel do currículo no ensino de história: é ele, e não os professores e alunos, que define o quê, para que e como estudar história. Não é apenas um instrumento de trabalho dentre tantos outros; é o instrumento privilegiado e tem sido utilizado até mesmo como fonte de consulta pessoal pelos professores.

Seria o livro didático recebido do governo, o único ou o principal referencial das professoras das séries iniciais? Seria o livro didático seguido de forma sistemática pelos professores? Seria entregue aos alunos para levá-lo para suas casas? Seria este o material mais utilizado em sala de aula? Se sim ou não, por quê? Existe a disciplina História ou ensino de história nas séries iniciais? Que fatores estão implicados em seus usos ou não usos? Quem são as professoras que utilizam os livros didáticos, do ponto de vista de sua formação, das suas condições de trabalho e de sua vida pessoal? Quais são a cultura e a prática escolares em que o uso do livro didático se insere?

Nesse sentido, pareceu-nos extremamente instigante optarmos pela ampliação do nosso campo de investigação, na medida em que, a partir de uma variedade de situações, poderíamos construir uma melhor compreensão dos fatores e dimensões contextuais e pessoais implicados nos usos ou não usos dos livros. Esta decisão nos levou a uma segunda decisão inevitável: não entrar nas salas de aula para analisar os usos de uma, duas ou três professoras, mas procurar atingir um número maior de professoras e das escolas em que elas trabalhavam no ano de 2006. Assim, tomamos como *lócus* da pesquisa um conjunto de escolas do município de Betim que receberam o livro História com Reflexão – o mais bem avaliado, pelo PNLD 2004, para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental – e um conjunto de professoras que, durante o ano de 2006, tinham, entre outros encargos, o de ensinar História. Essa decisão, por sua vez, nos levou a eleger, como instrumentos metodológicos centrais de pesquisa, as declarações/discursos escritos e orais das professoras, colhidos em questionários e entrevistas. Um detalhamento do caminho trilhado, do início ao fim da pesquisa, as bases que fundamentaram nossas decisões, assim como os procedimentos que nos levaram a

essas decisões são apresentados no capítulo que trata da trajetória metodológica da pesquisa.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos. No primeiro, começamos por realizar um balanço dos estudos e pesquisas sobre o Ensino de História, nos primeiros quatro/cinco anos do Ensino Fundamental, e sobre o livro didático de História para, em seguida, apresentar o diálogo que travamos com tais estudos. Nosso intuito, então, foi o de analisar nosso objeto de pesquisa – os usos, pelas professoras, do livro didático de História (LdH) mais distribuído pelo PNLD 2004, no contexto de suas práticas docentes do 1º segmento do Ensino Fundamental. Ainda no primeiro capítulo, discorreremos sobre o Programa Nacional do Livro didático (PNLD), enfatizando a edição de 2004, e sobre a interferência do processo avaliativo do PNLD na edição dos livros de história atuais, quando justificamos nossa opção em pesquisar: os livros didáticos da *Coleção História com Reflexão*. No capítulo 2, “O percurso teórico-metodológico”, como já anuncia seu título, além de apresentar nosso objeto e o objetivo central da pesquisa, descrevemos as fases que compuseram nossa investigação, analisando os procedimentos e instrumentos metodológicos que acabaram por construir o *corpus* documental recolhido e/ou produzido ao longo do trabalho de campo – notas de campo, questionários, entrevistas e materiais recolhidos da prática escolar. Nesse capítulo, também delineamos, sucintamente, a perspectiva teórico-metodológica que adotamos em nossa pesquisa, deixando para detalhá-los ao longo dos demais capítulos. No terceiro capítulo, buscamos dimensionar a representatividade do *corpus* desta pesquisa, composto pelas 14 escolas que receberam o Livro didático *História com Reflexão* em 2004, no contexto em que se inserem, que é o da Rede de Educação da Cidade de Betim. Assim, descrevemos e analisamos o perfil da primeira amostra da pesquisa, constituída por 44 professoras responsáveis pelo ensino de História, focalizando aquelas professoras que disseram fazer algum uso do livro *História com Reflexão* (HcR), já destacando alguns usos que elas declaram fazer desse LdH. No capítulo 4, após justificar o recorte da 1ª amostra, apresentamos e analisamos os dados que compõem o perfil das 12 professoras que integraram a amostra final desta pesquisa. Nosso objetivo, nesse capítulo, foi traçar o perfil dessas professoras, destacando aspectos pessoais e profissionais de suas vidas para, aos poucos, delinear os contextos em que se inserem os usos que elas disseram fazer do livro didático de História, HcR. Esses usos serão o foco principal do 5º e último

capítulo, pois nele buscamos analisar as explicações fornecidas, explícita ou implicitamente, pelas professoras sobre esses usos do LdH HcR, relacionando-os, em especial, com a análise do lugar ocupado pela Educação Histórica nos primeiros anos do Ensino Fundamental e com suas demais práticas escolares e docentes³ em vigor.

³ Adiantamos que, inspirados em pesquisadores como Juliá (1996), Vidal (2005) Anne M. Chartier (2005), Monterio (2003) e outros, entendemos por prática docente todos os fazeres dos diversos sujeitos envolvidos na escola e que a fazem funcionar. Nesse contexto, destacamos, como *prática docente*, as ações das professoras no seu fazer cotidiano dentro e fora de sala de aula, incluindo sua prática de ensino dos diferentes saberes, suas estratégias e táticas dentro e fora de sala, com os alunos, família, seus pares e com as diferentes esferas administrativas da escola.

CAPITULO I: OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA ENSINADA NO 1º SEGMENTO DO EF: ENTRE NORMAS E PRÁTICAS ESCOLARES

Esta pesquisa tem como objeto de investigação os usos, por professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental, dos livros didáticos de História (LdH). Este objeto se insere diretamente no entrecruzamento de dois campos de estudo e pesquisa: o campo do Ensino de História e o da aplicação e recepção do Livro didático.

Sabendo que esses campos, por sua vez, abrangem diferentes temáticas próprias dos diversos contextos a elas relacionados, recortamos, no âmbito dos dois campos, aquelas temáticas em que nosso objeto está mais diretamente envolvido: o Ensino de História nos primeiros quatro/cinco anos do Ensino Fundamental, e o livro didático de História. Dessa forma, após realizar um sintético balanço dos estudos e pesquisas sobre essas temáticas, apresentamos o diálogo travado com tais estudos no intuito de analisar nosso objeto de pesquisa e de responder a questão central desta investigação.

Primeiramente, focalizamos a questão do Ensino de História e, em seguida, a do Livro didático. A discussão sobre o campo do Livro didático tem início com uma breve apresentação da apropriação que fazemos dos debates acerca da compreensão do que seja “livro didático”. Segue-se, então, a apresentação do PNLD, mais especificamente voltada para sua edição de 2004, destacando algumas discussões já geradas em torno desse programa. Logo a seguir, tratamos diretamente da interferência do processo avaliativo do PNLD na edição dos livros de história e das concepções de saber histórico escolar neles veiculadas. Por fim, justificamos o recorte do objeto da pesquisa: os livros didáticos da *Coleção História com Reflexão*, os mais bem avaliados pelo PNLD 2004 e, também, os mais solicitados pelas escolas da Rede Municipal de Betim. Finalizamos o capítulo com a análise sobre a coleção e as questões que essa análise suscitou para a compreensão do objeto da pesquisa: os usos do livro didático de História pelas professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

1.1 - Ensino de História

A Educação Histórica é de grande importância nos primeiros anos do Ensino Fundamental, como aponta o comentário de Marc Ferro (1983):

Nossa visão dos demais povos e de nós mesmos está intimamente associada à história tal como nos contaram quando éramos crianças. A forma de conhecimento sobre o passado serve [...], em última instância, para construir a identidade de um povo e definir seu lugar no mundo.⁴

Talvez pela sua importância, o ensino de História para crianças, seja também muito antigo. Bittencourt (1993) nos informa que o Ensino do conhecimento histórico é realizado desde a organização da escola primária brasileira. Essa pesquisadora, baseando-se na investigação de currículos e livros escolares, entre outras fontes relacionadas à educação, afirma que, no início século XIX, a História era um dos temas mais indicados para os então chamados livros de leitura – principal material didático destinado a esse nível de ensino. A autora relata, ainda, que a História Nacional apareceu como matéria do programa das escolas primárias, depois de 1855⁵. Assim, antes mesmo da sua constituição como disciplina escolar, a História vem sendo ministrada, nos primeiros anos de escolarização, ora de forma menos dependente das demais matérias, ora mais dependente. Em 1971, a disciplina Estudos Sociais foi efetivada, para todo o Ensino Fundamental, com a Lei 692/61 de 11 de agosto (dispunha sobre a integração, numa só disciplina, de todos os conhecimentos das ciências humanas). Em 1978, após grande movimento de resistência, houve um pequeno recuo na disposição dessa lei, abrindo espaço para que a História pudesse ser ensinada como disciplina ou área da 5ª até a 8ª série.

⁴ A obra foi consultada em sua versão em espanhol. A tradução é de minha responsabilidade. É importante reconhecer que a construção da identidade, bem como a da memória histórica, não se dá somente pela escola ou pela disciplina História. Ela também é promovida em outras instâncias e veículos, como indicam alguns autores. O próprio Ferro (1983) investiga, além dos manuais escolares e das formulações historiográficas, os filmes, as festas públicas, desenhos animados, novelas históricas, o calendário cívico e os “museus vivos”. No entanto, a partir da consolidação das instituições escolares brasileiras, é ao ensino de História que vem cabendo o papel principal de construção da identidade nacional e da cidadania. Siman (1999), trabalhando com o conceito de cidadania, adverte-nos a respeito das mudanças dos usos sociais da história e de suas possibilidades educativas no 3º milênio, quando a formação da identidade e cidadania permanecem como grandes desafios.

⁵ Segundo Bittencourt (1993), os livros de leitura mais representativos na divulgação da história nacional foram os de Olavo Bilac, especialmente “Contos pátrios” e “Através do Brasil”.

Somente em 1996⁶, com a aprovação da LDB 9394/96, conquista-se oficialmente a possibilidade de as disciplinas específicas de Geografia e História, voltarem a integrar o currículo do 1º segmento do Ensino Fundamental. Além das ingerências políticas, podemos encontrar outros fatores que explicam a instabilidade que marca a História como disciplina específica nos currículos das séries iniciais. Um deles diz respeito ao fato de que, nesse segmento do Ensino Fundamental, na maioria dos casos, os cursos são regidos por um único professor que possui, freqüentemente, uma formação mais geral (assim, ele próprio decide como e quando, ou mesmo, se trabalhará, efetivamente, esse ou aquele conteúdo). Outro fator é o descaso por parte de historiadores no que se refere à História escolar nesse nível de ensino. Tal fato é destacado por Maria do Carmo Martins (2002) ao comentar as propostas de um documento da Secretaria de São Paulo que subsidia a implantação da proposta de Estudos Sociais de 1981:

Os Subsídios demonstram ainda que os historiadores atribuíam importância às quatro séries finais do 1º grau, uma vez que para elas (sic) o professor era formado em cursos superiores, mesmo que fossem nas licenciaturas curtas. Causa estranheza, na negociação sobre o saber disciplinar, o fato de o professor de 1ª a 4ª séries, considerado um polivalente, ser tratado com desatenção. O documento sugere que esse professor poderia não se preocupar tanto com o caráter científico dos saberes escolares. (Martins, p. 186; sublinhado meu).

Assim, podemos dizer que, até os finais do século XX, o ensino de história nos primeiros anos do Ensino Fundamental mostrava-se um campo ainda muito pouco estudado pelos profissionais da área de História, principalmente porque não era devidamente reconhecido pelos historiadores. Ainda em 1996, de acordo com Moreira (1996, p.647), “o ensino de História nas séries iniciais do 1º grau é ainda uma questão a ser resolvida e que tem merecido pouca atenção dos estudiosos preocupados com o ensino desta disciplina”.

O campo do ensino de História vem crescendo e se consolidando nas últimas décadas do século XX. Dentro dele, cresce também o número de estudos que focalizam o ensino de História do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

⁶ Martins (2002, p.191) nos conta que em SP, por meio da resolução 276 de 1983 a História pôde voltar como disciplina em todo o ensino fundamental.

Martins (2002)⁷ nos informa que somente a partir de 1980 o ensino de História nos primeiros anos do Ensino fundamental começa a ser reconhecido no campo mais amplo do ensino de História. Ao exemplificar essa situação, a autora afirma que houve grande conflito interno no âmbito da ANPUH quando, nos anos 70 do século XX, discutiu-se a possibilidade de participação dos professores do Ensino Básico. A esse respeito Martins (2002) comenta:

Certamente mostra um valor conservador em prol dos trabalhos acadêmicos, pretendendo que estes ficassem “resguardados” das discussões com os vulgarizadores e práticos professores da escola. A História disciplinada, nas pesquisas, precisava ficar resguardada sob a égide das metodologias, evitando que algo mais prosaico como o ensino para crianças a desvirtuasse de seus princípios. (MARTINS p.199; sublinado meu)

A afirmação citada acima, associada a outros fatores já apontados, nos fornece pistas para explicar o fato de o termo *ensino de História* ser compreendido, no século passado e, em certa medida, ainda hoje, como “a História ensinada para adolescentes e jovens dos últimos anos do ensino fundamental”. Conclusão a que chegamos ao final de uma breve pesquisa bibliográfica (COELHO, 2000) acerca dos estudos sobre o LdH na década de 90 do século XX. Nesse trabalho, a análise dos textos pesquisados dos anais⁸ dos principais encontros e congressos de pesquisa das associações nacionais nas áreas de Educação e História, evidenciou que a grande maioria das publicações se referia ao “1º e 2º graus”, “1º grau” ou ao “Ensino Fundamental”, quando, de modo geral, focalizam, empiricamente ou não, os livros do 2º segmento desse período da escolarização.

Apesar de, ainda hoje, essa ocorrência poder ser verificada, até com mais freqüência do que seria de se esperar, parece que há um movimento, apontado por vários autores⁹ que, ao investirem em levantamentos bibliográficos sobre o ensino de História em geral, destacam que a temática do ensino de História nos primeiros anos do Ensino fundamental tem ganhado maior atenção dos pesquisadores, aparecendo como foco de investigação e/ou de reflexão de um maior número de

⁷ Ver páginas 198 a 200

⁸ Para essa pesquisa, consultei os Anais da ANPED (Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação), correspondentes à década de 90; da ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História) referentes aos anos 1991 a 1999, do 3º e 4º Encontros dos Pesquisadores em Ensino de História (1997 e 1999) e do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Vale dizer que tal pesquisa só não foi mais completa porque deparamo-nos com dificuldades para localizar e ter acesso a todos os Anais publicados.

⁹ Dentre esses vários autores podemos citar Monteiro (2002, p.20 a 24) e Caimi (2001, p.79-80).

pesquisas e estudos. Fato esse que passa ser observado, principalmente, não por coincidência, após os PCNs (1996) terem promovido oficialmente o retorno dessa disciplina para o currículo das séries iniciais e, conseqüentemente, o PNLD 2001 estabelecer que aquele seria o último ano a receber inscrições de livros de Estudos Sociais ou de História e Geografia juntas, aceitando-se apenas a inscrição, em separado, de livros de cada uma dessas disciplinas.

Assim, neste século principalmente, começamos a observar pequenos, mas relevantes, pela sua freqüência, exemplos de que a História ensinada nos primeiros anos do Ensino Fundamental vem crescendo quantitativamente e qualitativamente. A criação de um espaço específico para a discussão sobre o ensino e aprendizagem de História no V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2004, no Rio de Janeiro, é um prenúncio desse fato. Outro indício de que as pesquisas sobre o ensino de História nas séries iniciais têm crescido pode ser verificado na conclusão¹⁰ do grupo *Currículo e ensino* que consta do relatório final das atividades do VI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Ainda que a proposta fosse uma discussão ampla, sem delimitar um nível de ensino específico, esse grupo acabou por receber maior número de trabalhos que focalizavam o primeiro segmento do Ensino Fundamental como constata Martins (2003, p. 31), coordenadora do grupo:

Os cinco trabalhos apresentados foram discutidos pelo grupo em dois dias, com forte tendência para as questões relativas às metodologias de pesquisa. O grupo optou por apresentar e discutir os trabalhos caso a caso, uma vez que tínhamos tempo suficiente para os debates.

Todos os trabalhos tiveram como área de interesse o campo curricular, mas com ênfase para a educação fundamental. Dos 5 trabalhos, 4 versaram sobre o ensino de história nas séries iniciais e apenas um discutia o ensino de 5ª a 8ª série.

Semelhante a esse resultado foi o que encontramos em um rápido levantamento dos estudos sobre livro didático no Caderno de Resumos do XXIV Simpósio Nacional de História (ANPUH), 2007: 12 trabalhos focalizando o livro didático de História e, dentre esses, 10 se referiam às séries iniciais.

¹⁰ <http://www2.uel.br/eventos/enpeh/relatoriofinal2.pdf>.

No entanto, esse é um movimento muito recente e, portanto, ainda muito fértil para novas pesquisas sobre o ensino de História nas séries iniciais, como demonstra Caimi (2001, p. 89):

O ensino de história e geografia desenvolvidos nas séries iniciais (1ª a 4ª), sob a denominação de Estudos Sociais, foi discutido como objeto específico de estudos em apenas onze publicações, representando um percentual inferior de 10% da amostragem. O mesmo ocorre com o ensino superior, contemplado na amostragem com dez publicações que discutem a formação do professor de história. Assim, podemos inferir que o ensino fundamental (5ª a 8ª) e o ensino médio foram alvos quase absolutos das preocupações acadêmicas e escolares nos decênios que investigamos.

Em um levantamento acerca do debate sobre o ensino de História, nas décadas de 80 e 90 do século XX, veiculado pela produção intelectual brasileira, essa autora localizou 124 títulos, classificados em 11 categorias. Vale destacar que, quanto ao volume de trabalhos, o “ensino de História nas séries iniciais” foi a 5ª categoria a contabilizar mais títulos. O que reforça nossa idéia de que essa temática está ganhando forças e, ainda, oferece um campo frutífero para as pesquisas. Isso se dá não só pela já referida importância que o ensino de História nos primeiros anos de escolarização empresta às nossas vidas, mas também pela complexidade e especificidade dos sujeitos e práticas nele envolvidos. Vejamos, nesse sentido, dois comentários feitos por Caimi. No primeiro, a autora constata a falta de trabalhos ¹¹relacionados às séries iniciais ao comentar sobre os trabalhos classificados na categoria “Relatos de experiência”:

[...] nenhuma experiência, entre as 23 analisadas nesse eixo temático, ocorreu nas séries iniciais, o que é um indicativo da formação genérica que o professor de 1ª a 4ª série recebe nos cursos de formação, bem como do seu despreparo para dar conta da especificidade dessa área do conhecimento, tratada nas séries iniciais como Estudos Sociais. (CAIMI; 2001, pág. 73)

¹¹ Não concordamos que razões as indicadas pela autora sejam pertinentes para explicar a falta de trabalho relativos a esse nível de ensino. Tal fato nos faz suspeitar que as conclusões da autora é mais um exemplo do conhecimento generalizado e estereotipado sobre as séries iniciais a que nos referíamos nessa página.

Em seguida, ao abordar os 11 trabalhos classificados na categoria ensino de História nas séries iniciais, a autora ressalta que

Nenhum trabalho é fruto de investigação empírica junto aos alunos e professores das séries iniciais, tampouco aparecem preocupações teóricas mais profundas. Piaget, Vygotsky e a Nova História francesa subsidiam as discussões epistemológicas em alguns trabalhos. (CAIMI, 2001, p. 79)

O reconhecimento do avanço na produção de pesquisas sobre o ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental não diminui a importância de investimentos em novos estudos neste campo, sobretudo, no que concerne aos estudos de natureza empírica sobre a realidade escolar contemporânea. Assim, podemos dizer que este estudo encontra inspiração no que diz Anne Marie Chartier a respeito da necessidade de estudos que não tomem a realidade escolar como *supostamente conhecida*:

[...] os trabalhos científicos, os textos e as ferramentas profissionais, os debates de idéias em torno das apostas presentes ou as missões futuras da escola são gêneros discursivos que somente tomam sentido se relacionados a uma realidade escolar *supostamente conhecida*, designada sem cessar, mas não descrita, a não ser de maneira incidental ou indireta (CHARTIER, 2000, p.2).

Importa, inicialmente, reconhecer a existência da multiplicidade de singularidades na realidade escolar no âmbito do Ensino Fundamental, que pode guardar maior ou menor relação com a forma anterior de organização, apresentando realidades pouco conhecidas. Importa, ainda reconhecer que, sob a uniformização de uma mesma nomenclatura oficial coexistem, num mesmo espaço e tempo escolar, pessoas que entendem e reagem diferentemente às várias iniciativas de mudanças propostas e ou impostas nos últimos anos. Essas pessoas – professoras, supervisores, gestores – podem trazer consigo, em maior ou menor grau, marcas de outras formas de pensar, organizar e agir em prol da educação. Assim, Ensino Fundamental de 8/9 anos, Escolas Primárias e Ginásio; organização seriada e por ciclos; professoras generalistas formadas em Magistério, Pedagogia e/ou outros cursos superiores, professoras especialistas, responsáveis por disciplinas diferenciadas; responsáveis pelo ensino de História, ou Geo-História, de Humanidades ou, ainda, de Estudos Sociais; professores com concepções e visões

variadas do que seja História, do que seja ensinar História, são conceitos e sujeitos que convivem cotidianamente nas escolas atuais. Nesse espaço, estabelecem-se relações de poder que, muitas vezes, silenciam ou camuflam, sob uma observação mais geral, realidades muito latentes na prática. Torna-se necessário, assim, considerar a convivência concomitante e, por vezes conflitante, desses aspectos nas escolas. Enfim, argumentamos que se torna necessário conhecer as variadas concepções, as práticas e as formas de organização do trabalho docente em curso em cada realidade escolar para melhor compreender os usos, pelas professoras, do LdH distribuído pelo Estado que, como veremos mais à frente, é portador de renovações historiográficas e pedagógicas.

Importante se faz reforçar a perspectiva teórico-metodológica de investigar o que “tem sido” e o que se tem conseguido fazer no sentido de escolarizar o saber histórico, tal como já nos alerta Soares (1996). Inspirados nos trabalhos de pesquisadores, tais como Bittencourt (1996) e Siman (2006), consideramos que essa perspectiva possibilita uma melhor elucidação dos processos sociais e históricos que têm transformado o saber histórico em um saber possível de ser ensinado às crianças, tomando o livro didático e o seu uso como expressão desse movimento.

1.2 - O livro didático: um objeto multifacetado:

Bittencourt (1993, p. 343) mostra-nos que o LdH, entre 1820 e 1910, foi produzido concomitantemente ao processo de criação da História oficial, pois “um número considerável de historiadores utilizou a obra didática como instrumento privilegiado na divulgação do conhecimento que elaborava”. A partir desse momento, o livro didático passa a ser considerado portador de um saber reconhecidamente escolar, ou seja, uma apropriação do saber científico conforme as necessidades demonstradas pela comunidade e pela cultura escolar.

No entanto, quer tenham sido os livros escolares elaborados para divulgar conhecimentos produzidos pelos historiadores, quer tenham sido elaborados com maior preocupação de didatização desses conhecimentos do que propriamente para a sua divulgação, eles cumpriram a função de estabelecer o que se deveria ensinar, muito antes que os currículos os fizessem. De acordo com Soares (1996, p. 55-56):

[...] O livro didático instituiu-se, historicamente, bem antes que o estabelecimento de programas e currículos mínimos, como instrumento para assegurar a aquisição dos saberes escolares, isto é, daqueles saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade, aqueles saberes que a ninguém é permitido ignorar.[...] os livros didáticos na perspectiva aqui assumida, a de um ponto de vista socio-histórico, convertem-se em uma fonte privilegiada para a história do ensino e das disciplinas escolares.

Contudo, muito para além desta função que ao livro didático se imputa, não podemos esquecer que ele também é resultado de (e também produz) diferentes tensões políticas, econômicas e culturais. Palavras que traduzem, de forma bastante elucidativa, as principais dimensões da complexidade do livro didático podem ser lidas em Michael W. Apple (1997, p.74):

Eles são, ao mesmo tempo, o resultado de atividade políticas, econômicas e culturais de lutas e concessões. Eles são concebidos, projetados e escritos por pessoas reais, com interesses reais. Eles são publicados dentro dos limites políticos e econômicos de mercados, recursos e poder. E o que significam os livros e seu uso envolve disputas em comunidades com compromissos evidentemente diferentes e também entre professores/as e aluno/as.

Segundo esse mesmo autor, o livro didático adquire um *status* de representante e de transmissor do saber oficial, pois é resultado também de disputas políticas em torno das quais a cultura será levada às novas gerações. A disputa entre os vários segmentos da sociedade, no sentido de influenciar e garantir que os saberes culturais considerados mais importantes sejam selecionados e transformados em saberes escolares a serem ensinados, é ainda mais evidente no caso dos livros didáticos de História, como afirma Christian Laville (1999, p.130), ao discutir a função que a História e seu ensino assume, ao longo do tempo, em quase todas as partes do mundo:

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita, nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos.

Assim, as pesquisas sobre livros didáticos, ao ampliarem seu foco de estudo, acabam por perceber esse objeto também na sua dimensão de mercadoria, compreendendo-o em toda a sua materialidade, ou seja, em sua visualização como mercadoria produzida para ser vendida e dar lucro, assim como resultado também dos interesses de seus produtores, no caso, os editores (MUNAKATA, 1997). Considerando que o livro didático é produto comercializado, gerador de lucros, faz-se necessário que, enquanto mercadoria, ele preencha os anseios de seus consumidores, que podem ser *a priori* organizados em três grupos: os governos, os professores e os alunos. Os primeiros o avaliam do seu ponto de vista político e ideológico, uma vez que, de acordo com Batista (1999, p.30¹²):

...a produção didática é quase sempre um campo em que o Estado atua diretamente. É que esse campo e seu controle são objeto de disputas de diferentes e conflituosos grupos de interesse (sociais, políticos, étnicos, culturais, econômicos).

O segundo grupo, formado pelos professores, buscam no livro didático o apoio pedagógico necessário para o ensino da História, avaliando-o pelo que traz de facilitador para seu trabalho de fazer do conhecimento histórico um saber possível de ser ensinado, agindo assim, principalmente, pela consonância deste instrumento com suas próprias concepções pedagógicas mais gerais sobre o ensino de História. O terceiro grupo, os alunos, são os destinatários finais, mas que, em regra geral, não avaliam o livro nem o escolhem. Sobre esse aspecto nos apoiamos ainda nas análises de Batista (1999, p.20):

O professor e os alunos se alternaram, historicamente, como leitores visados pela produção didática e, contemporaneamente, essa alternância parece ter se transformado em duplicidade, apesar da separação do exemplar do professor e do aluno em boa parte das coleções.

¹² Esse número de página se refere à versão do texto, inédita em 1999, a que tivemos acesso. Em 2000, esse texto foi publicado. Ver BATISTA, Antônio Augusto G. *Um Objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos*. Belo Horizonte. UFMG, 1999. 37 p. (Inédito) e BATISTA, Antonio A. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 577-594.

Contudo o autor, ao reconhecer sua dimensão histórica, nos remete à pesquisa de Bittencourt (1993, p. 25) sobre a produção didática brasileira no século XIX, apontando que, nesse período

o livro se destinava prioritariamente ao professor, devendo assegurar seu domínio dos conteúdos básicos a serem transmitidos aos alunos e “garantir a ideologia desejada pelo sistema de ensino”. A utilização do livro se faria por meio da ação do professor, que faria ditados; os alunos “copiariam trechos ou ouviriam preleções”.

É só no decorrer do século XIX, ainda de acordo com Circe Bittencourt (1993, p. 26), que o livro “passou a ser considerado também como obra a ser consumida diretamente por crianças e adolescentes, passando estes a ter o direito de posse sobre ele”. Essa incorporação do aluno, enquanto consumidor do livro didático, só faz complexizar seu processo de produção, na medida em que exige dos editores uma apropriação adequada da linguagem e dos recursos didáticos para que se atinja, de forma satisfatória, esse público de aprendizes, sem desconhecer é claro, os outros sujeitos envolvidos neste processo de comercialização. Oliveira (2006, p.2), atual coordenadora da equipe de Avaliação dos Livros didáticos de História para o ensino fundamental, ao apresentar sua concepção de livro didático, faz referência a esses e outros leitores do livro didático:

Estamos entendendo como livro didático “um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação. A complexidade desse objeto, sim porque o livro didático não é “apenas” um livro, tampouco o é no sentido mais usual do termo, para ser lido, da primeira à última página. O livro didático precisa ser entendido como parte da história cultural da nossa civilização e como objeto que deve ser usado numa situação de ensino e aprendizagem e, nessa relação há vários sujeitos: o(s) autor (es), editor, trabalhadores, e, sobretudo, professores e alunos.¹³

Com base nesta concepção de livro didático, enquanto material ou objeto cultural que estabelece diferentes modos de articulação com vários segmentos da sociedade, entende-se que ele é, por fim, um objeto multifacetado, que possui diferentes dimensões, relacionadas às suas condições de produção (Batista 1999). Realidade que exige de nós, pesquisadores envolvidos com o livro didático, a

¹³ Acessado em www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/margarida/didaticos.pdf.

consideração de todas essas dimensões para a concretização de um trabalho que reconheça esse objeto de pesquisa em sua completude. Conforme Munakata (1997, p.592), que se apóia nos trabalhos de Robert Darton (1996)

essa busca do todo, que Darton não hesita em denominar “visão holística do livro”, nada tem em comum com a redução, em nome da totalidade, da história do livro (didático ou não) a leis e estruturas. Se elementos econômicos, políticos, jurídicos, culturais, educacionais, psicológicos etc. têm relação com o livro nesse circuito é simplesmente porque a história do livro refere-se a coisas e pessoas cuja efetividade histórica é visada como seu objeto. [...] Em outras palavras, o livro não pode ser abordado na sua imediatez abstrata. Sob (e às vezes contra) uma ordenação institucional que o regula, pessoas de carne e osso conceberam-no, escreveram o seu texto, editaram-no, diagramaram-no.

Estudos e pesquisas sobre o Livro didático de História

Na busca da compreensão acerca da construção e consolidação dessa nova concepção sobre o livro didático e apoiando-se nos trabalhos de Choppin (2004)¹⁴, Caimi (1999), Coelho (2000), Villalta (1997), Soares (1999), Batista (1996 e 2000), Bittencourt (1993, 1996 e 2004), Munakata (1997 e 2000), entre outros, Coelho e Carie (2006) realizaram um mapeamento das pesquisas e estudos existentes sobre livros didáticos de História no Brasil e em algumas partes do mundo. Ao traçarem um panorama sobre os estudos do livro didático de História, depararam-se com investigações indicativas de que esse é um campo em movimento diante da constatação das mudanças no campo nos últimos 40 anos, mais especificamente a partir da década de 80 do século XX. Identificaram pontos consensuais entre esses estudos. Se antes desse período predominavam os estudos que analisam o conteúdo dos livros didáticos de histórias, a partir dele, começam a surgir estudos e pesquisas que ampliam o interesse para a compreensão das diferentes dimensões, métodos e abordagens desse objeto cultural. Como assinala Alain Choppin (2004), nos últimos 25 anos, tem havido mudanças nos métodos e temas de pesquisa, dentre as quais, a criação da catalogação e compilação de fontes; os programas coletivos de pesquisa nacionais e transnacionais de abrangência internacional e

¹⁴ CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: Educação e pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set./dez.2004. Em que o autor apresenta um panorama internacional em torno das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas acerca do livro didático. Esse trabalho identifica e analisa as principais temáticas abordadas pela pesquisa histórica sobre os livros e as edições didáticas, destacando as tendências mais marcantes e as perspectivas de evolução.

uma diversificação nos temas. Em suma, os livros passaram a ser investigados em aspectos que se relacionam à sua produção, circulação e recepção.

Essa tendência de diversificação de focos e de perspectivas de análise do livro didático de História já havia sido anunciada por Munakata (2001) no relatório de trabalho do *GT do Livro Didático*, no IV Encontro de Perspectivas do Ensino de História e, posteriormente, confirmada por Bittencourt, ao apresentar um dossiê de artigos que focalizam o livro didático. Nesse dossiê, a autora esclarece:

A partir dos anos 1980, muitos dos problemas relacionados ao conteúdo ou ao processo de produção e uso do livro didático por professores e alunos passaram a ser analisados em uma perspectiva histórica, constituindo-se tais análises em uma das vertentes mais importantes desse campo de investigação. Os objetivos centrais de tais análises são o de situar o processo de mudanças e permanências do livro didático – tanto como objeto cultural fabricado quanto pelo seu conteúdo e práticas pedagógicas –, considerando sua inserção hoje, quando se introduzem, em escala crescente, novas tecnologias educacionais, as quais chegam a colocar em xeque a própria permanência do livro como suporte preferencial de comunicação de saberes escolares. (BITTENCOURT, 2004, p. 473)

O estudo de Coelho e Carie (2006) confirmou que há uma intensificação dos estudos e uma diversificação dos temas abordados e contribuiu para elucidar as tendências atuais de análise sobre os livros didáticos ao apontar para o fato de que análises de conteúdo, na maior parte da amostra analisada, não dizem respeito à denúncia ideológica. Demonstrou, ainda, que parece ter surtido efeito o debate travado desde os finais dos anos de 1980, criticando as formas de análise de conteúdo denunciadora da ideologia, associado a essas novas possibilidades, com a incorporação de proposições teórico-metodológicas oriundas de outros campos de estudos. Dessa forma, constata-se atualmente um crescimento dos estudos sobre livro didáticos de história preocupados tanto com as outras dimensões do livro, além de seus conteúdos, como com o modo de focalizá-lo, levando em consideração a complexidade que caracteriza o livro didático. Assim, outros aspectos relacionados aos livros didáticos de história passam a ser levados em consideração, abrangendo as várias peculiaridades dos livros didáticos, como sua produção, seus usos, passando pelos processos de avaliação, escolha, comercialização e distribuição (BEZERRA, 2006.; BATISTA, 2004; MIRANDA & LUCCA, 2004; SILVA, 2003).

O uso do livro didático

Interessou-nos identificar, em meio a essa diversificação de focos das pesquisas atuais, os trabalhos que investigaram os usos dos livros didáticos de História por ser esse o foco central de nossa pesquisa. Apresentamos, adiante, alguns trabalhos acerca desses usos que, em maior ou menor grau, serviram de referências para esta pesquisa.

Aléxia Pádua Franco (2009, p. 83), também interessada nessa temática, ao fazer um levantamento sobre os estudos e pesquisas acerca dos usos dos livros didáticos de História, relata:

Localizei escritos sobre este tema desde 1930, os quais, na sua maioria, tinham um caráter prescritivo, isto é, ao invés de analisar o uso efetivo do livro, instruíam professores e alunos sobre a melhor maneira de usá-lo¹⁵. A partir do fim dos anos 70, quando se fortalece a tendência da análise ideológica dos livros, cresceram as sugestões de como utilizar, criticamente, este material em sala de aula. Dos anos 80 em diante, desenvolveram-se algumas investigações junto aos principais usuários dos livros didáticos - professores e alunos da educação básica.

B. Freitag (1987), em seu trabalho, já apontou a existência de alguns poucos estudos sobre o uso do livro didático em geral. E, segundo ela, os poucos trabalhos que existiam sobre essa temática específica investigaram o uso feito pelo professor, mais especificamente, a escolha do livro. No tocante ao livro didático de História refere-se a dois trabalhos¹⁶, comentando mais detalhadamente, a dissertação de Janete M. L. Azevedo (1981), realizada em Recife – UFP, sobre o uso do livro didático de História por professores e alunos. Ao discorrer sobre essa pesquisa, Freitag nos comunica que Azevedo levantou informações sobre 19 diferentes livros didáticos de História em uso na 5 e 6ª series, entrevistando 112 alunos de 58 escolas particulares.

Essa referência vai ao encontro das conclusões apresentadas por Franco (2009) a respeito dos trabalhos acerca do uso do LdH desenvolvidos até a década de 80 do século XX, destacando a metodologia que predominou nessas pesquisas e sua interferência nas conclusões desses trabalhos:

¹⁵ Ver, por exemplo: BRASIL, MEC, COLTED. *O livro didático: sua utilização em classe*. Rio de Janeiro, 1969.

¹⁶ Ver AZEVEDO, 1981 p. 107 e 117 e VERDE 1985 p.118.

Estas poucas pesquisas fizeram, na sua grande maioria, uma análise externa do consumo e uso do livro didático (escolha, distribuição, acesso, adoção, freqüência de uso, avaliação de seu conteúdo)[...] Enfim, conclusões que destacaram o lado negativo da problemática (conformismo, comodismo, má formação docente), baseando-se em dados genéricos de questionários formulados conforme conceituações e modelos pedagógicos, sociológicos e ignorando situações inusitadas e mais complexas do cotidiano escolar que envolve diferentes culturas, saberes e condições de trabalho. (FRANCO, 2009, p.84)

Coelho (2000), em sua já comentada pesquisa bibliográfica acerca dos estudos sobre livros didáticos de História publicados em alguns Anais da década de 1990, encontrou, entre os 36 trabalhos sobre livros didáticos de história, sete artigos que participavam o desenvolvimento de pesquisas focalizando o uso do livro didático de história.

No levantamento realizado por Coelho e Carie (2006), foram encontradas 15 pesquisas de mestrado e doutorado que investigavam o livro didático de História, entre as quais, cinco focalizavam a questão do seu uso. Elas chamam atenção para o fato de que algumas dessas pesquisas referem-se a trabalhos já identificados no levantamento de Coelho (2002). Nele, a maioria dos autores apresentavam, nos Anais, alguns aspectos de suas pesquisas, tais como seus referenciais teórico-metodológico ou resultados parciais de suas pesquisas ainda não finalizadas e que, em 2005, foram reencontradas, já concluídas e defendidas. Parece-nos possível e importante destacar dois pontos que já se evidenciam quando observamos os próprios títulos de tais trabalhos. Um primeiro diz respeito à tendência de crescimento do número daqueles que enfocam o uso do livro didático. Outro, ao fato de que a maioria desses trabalhos continuam privilegiando, tal como já apontou Freitag (1987), a investigação sobre os usos que os professores fazem do livro didático de história.

Siman (2004), ao apresentar a pesquisa por ela coordenada sobre essa temática, também menciona outras pesquisas que investigam o uso do livro didático de História¹⁷. Além de comentar alguns trabalhos já citados aqui – Bittencourt (1993), Costa (1997), Araújo (2001) e Silva (2003) – ela refere-se, ainda, a outros pesquisadores, como Villalta (1994 e 1996) e Carie (2004). E, de acordo com Siman

¹⁷ Trata-se da pesquisa coordenada por Siman (2004) e financiada pelo CNPQ: “As leituras e usos dos livros didáticos de história em salas de aula”, da qual participei juntamente com outros membros da equipe de pesquisadores do LABEPEH.

(2004), todos eles, (seja de graduação, mestrado ou doutorado), mesmo utilizando-se de recortes e recursos metodológicos diferentes têm investigado a leitura/uso do livro didático de História na articulação de alguns referenciais dos campos da Sociologia da Educação, mais especificamente do saber escolar; da História das disciplinas, do livro e das práticas de leitura, que parecem ser importantes para a compreensão da complexidade do livro didático e de seu uso.

Assim, apoiando-nos na conclusão de Siman (2004) e ampliando-a para o universo geral das pesquisas sobre os usos do livro didático de História que encontramos, podemos afirmar que elas, mesmo divergindo em alguns de seus resultados, trazem avanços, tanto teóricos quanto metodológicos, para o campo da pesquisa sobre o livro didático, ao investirem na dimensão do uso do livro didático nos diferentes níveis da Educação Básica¹⁸. Isso, porque, fundamentando-se nos referenciais daqueles campos, levam em consideração os limites e possibilidades do uso do livro didático para o ensino-aprendizagem em história, preocupando-se em investigar quantitativa e qualitativamente como nós, professores de história, nos relacionamos com os livros didáticos, desde o momento de sua escolha até o seu uso em sala de aula com os alunos.

Podemos concluir, então, que tais pesquisas focalizando os usos do LdH seguem a tendência das pesquisas sobre livros didáticos em geral, já apontada por Choppin, Munakata, Bittencourt, de proceder a essa análise reconhecendo toda a complexidade de seu objeto e suas múltiplas facetas. É nessa direção que Franco também conclui suas observações após analisar os Cadernos de Resumo dos mais recentes encontros e simpósios de História e Livro Didático¹⁹. A esse respeito, essa autora apresenta uma síntese dos trabalhos, por ela analisados, que abordam especificamente os usos dos livros didáticos de História, destacando os seus diferentes recortes:

...apropriação dos textos (ROCHA, 2006), imagens, documentos

¹⁸ Batista (1997) e Silva (2003) são exemplos de outros pesquisadores que, utilizando-se dos referenciais aqui apresentados, investigaram o uso ou discurso dos professores sobre o livro didático e sua relação com as práticas de sala de aulas de português e alfabetização respectivamente.

¹⁹ Tratam-se, como podemos observar na tabela 1 (FRANCO, 2009, p. 85), dos seguintes eventos: V Encontro Nacional *Perspectivas do Ensino de História* (Rio de Janeiro, 2004), Simpósio Nacional da ANPUH (Londrina, 2005), VII Encontro Nacional de *Pesquisadores do Ensino de História* (Belo Horizonte, 2006), VI Encontro Nacional *Perspectivas do Ensino de História* (Natal, 2007), Simpósio Nacional da ANPUH (São Leopoldo, 2007) e Simpósio Internacional do Livro Didático (São Paulo, 2007)

históricos, atividades, concepções de História (MATELA, 1994) apresentadas no livro; práticas pedagógicas, noções de tempo e fonte histórica construídas a partir da apropriação docente dos livros (MIMESE, 2004; ANDRADE, 2006); participação destes materiais escolares na formação da consciência histórica (MEDEIROS, 2005) e das habilidades de leitura dos alunos (HUPPES, 1991); tempos e modos de uso dos livros em sala de aula (COSTA, 1997; ARAÚJO, 2001; ESPINDOLA, 2003); memórias do uso e significado do livro didático na vida escolar de antigos professores e alunos (CABRINI, 2005). (FRANCO, 2009, p.86)

E em seguida discorre sobre a metodologia utilizada por elas:

Estas pesquisas, desenvolvidas de norte a sul do Brasil, têm focado mais a apropriação docente do que a discente e privilegiado o ensino fundamental, desde as séries iniciais até a 8ª série. Elas utilizam diferentes metodologias de pesquisa como a do tipo etnográfica que envolve observações diretas, análise documental, entrevistas (COSTA, 1997; CARIE 2004; ESPINDOLA, 2003); entrevistas e questionários aplicados junto a alunos e professores (ARAÚJO, 2001). Aquelas relativas aos usos e apropriações dos livros em épocas passadas investigam relatórios de estágio (MIMESE, 2004), narrativas em romances (CABRINI, 2005), marcas do leitor nos livros (BITTENCOURT, 1993), memória oral. (IDEM, IDEM, p.86)

Vale destacar que, ao iniciar esta investigação, buscamos, em meio a essas pesquisas mais recentes sobre os usos dos livros didáticos de História, identificar as que focalizavam os primeiros anos do Ensino Fundamental e, naquela época, em 2005, encontramos apenas duas, uma finalizada e outra em fase inicial. A primeira, de Silma do Carmo Nunes (2001), pela análise de documentos oficiais e de sala de aula, além de entrevistas, começa por identificar as práticas dos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental nos anos 1950 e 60, chegando ao final dos anos 90. A segunda, agora finalizada, de Franco (2009), considerando a complexa rede que envolve o livro didático, privilegiou a *apropriação* de livros didáticos de História recomendados pelo PNLD 2004, por professoras das séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Minas Gerais. Segundo ela, a pesquisa foi realizada por meio do cruzamento de discussões teóricas sobre os conceitos de cultura escolar, saber histórico, livro didático, apropriação, saberes e práticas docentes, com dados coletados na pesquisa etnográfica que observou e acompanhou a utilização do livro *Viver e Aprender História* em quatro turmas de 3ª série por professoras de quatro escolas estaduais de Uberlândia que adotavam tal

livro. Tudo isso com o objetivo de analisar “os limites e as possibilidades deles contribuírem para a formação de professoras. que valorizem e construam um ensino de História que rompa com a tradição dos Estudos Sociais”. (FRANCO, 2009, p.V)

Quando finalizamos a escrita deste trabalho, observamos, como apontamos anteriormente, um crescimento nas pesquisas que investigam as séries iniciais, deparando com dados que apontam uma convergência entre o campo do ensino de História e o dos livros didático de História. Encontramos uma pista sobre tal convergência no já mencionado levantamento feito sobre esse último campo, no Caderno de Resumos do XXIV da ANPUH, 2007, em que a grande maioria (10 em 12) dos trabalhos encontrados debatiam o LdH nas séries iniciais, dentre os quais cinco declaram investigar, diretamente, como os livros didáticos de história destinados às séries iniciais são utilizados, principalmente por professores, mas também por alunos.

A partir dos estudos apresentados que tentaram fazer um levantamento do panorama das pesquisas sobre os livros didáticos em algumas partes do mundo e no Brasil, foi possível perceber uma convergência entre alguns aspectos acerca dos estudos sobre o livro didático no cenário nacional e internacional. Esses aspectos também se aplicam aos estudos específicos acerca dos livros didáticos de História.

A partir da década de 80, outros aspectos, além dos textos, tais como, as atividades e as imagens, passaram a ser analisados nas pesquisas sobre os livros didáticos de História. Na década de 90, houve uma diversificação nos temas das pesquisas sobre o livro didático de História, que passaram a não se concentrarem apenas em seu conteúdo, mas nas suas formas de produção, distribuição e recepção.

Foi possível perceber uma tendência de crescimento nos trabalhos que analisam os usos do livro didático de História em diferentes níveis da Educação Básica, principalmente e nas séries iniciais do Ensino fundamental.

A respeito de tais pesquisas Margarida Maria Dias Oliveira (2006, p.2) afirma:

As pesquisas que estão buscando a internalidade das salas de aula têm, de certa forma, comparado os diversos modos de aprendizado, o que é muito significativo e deveria ser mais desenvolvido.[...] Há, por isso, um leque de possibilidades aberto para futuras pesquisas. A gama de representações sobre o livro didático é uma delas, inclusive lembrando que se para o estudante, ele é um início, para o professor, é a condensação e o tratamento didático de um conhecimento. Sua utilização em sala – por professores e alunos – também é um caminho que precisa ser mais bem compreendido.

Nesta pesquisa, como foi dito no início deste capítulo, elegermos uma perspectiva de análise que nos parece ainda pouco explorada que é a de estudar os usos do livro sem ignorar (...) as situações inusitadas e mais complexas do cotidiano escolar que envolve diferentes culturas, saberes e condições de trabalho, observação feita por Franco (2009, p.84) com relação aos estudos dos anos 80 e que nos parece ainda persistir nos dias atuais.

No entanto, ao considerar que os usos do livro serão melhor compreendidos nessa perspectiva, argumentamos também pela importância de compreender em que medida o PNLD, do qual trataremos em seguida, remodela e reforça o papel desempenhado pelo livro didático no cotidiano da cultura escolar.

1.3- O Programa Nacional do Livro Didático e a questão da “qualidade do livro didático”

O Programa Nacional do Livro Didático é resultado de todo um processo histórico que veio se constituindo, ao longo do século XX, através de várias discussões, estratégias e propostas. Ele assume, atualmente, as funções de avaliar, adquirir, distribuir gratuitamente e de forma universal, livros didáticos para os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental. Tal formato, instituído no Governo Fernando Henrique Cardoso (1996-2004), configurou-se como uma das iniciativas políticas mais importantes para o Ensino Fundamental da educação brasileira.

A consolidação do PNLD no decorrer dos últimos 13 anos garante a distribuição dos livros didáticos em níveis quase universais. Ou seja, faz com que a maioria dos alunos brasileiros pertencentes à Educação Básica esteja estudando nos livros distribuídos e permite que a continuidade do processo de avaliação dos livros didáticos provoque transformações efetivas. Principalmente, as relacionadas ao saberes escolares, já que, as avaliações baseiam-se em critérios formais e também, em critérios teórico-metodológicos. Assim, se os livros didáticos de História são, por si, um dos maiores representantes da história escolar, os livros do PNLD, por terem passado pela avaliação do governo federal, são representativos da proposta de ensino de História ratificada pelo governo²⁰.

²⁰ Nas palavras de Apple (1997,p.136), esses livros didáticos são “o veículo primeiro” do conhecimento oficial. Conhecimento oficial é, aqui, entendido como o hegemônico, o reconhecido como verdadeiro, aceitável em uma dada sociedade.

Na opinião de Batista (2000), Laville (1999), Ferro (1983) e Caimi (2001), o livro didático é um dos principais mediadores das propostas de Educação. Nele, estão consubstanciados os programas, os conhecimentos e os valores da Educação em geral e de cada disciplina, especificamente. É o principal, senão o único, suporte de leitura a que grande parcela dos alunos brasileiros tem acesso em toda a sua vida escolar. Constitui-se numa das principais referências curriculares e metodológicas de muitos professores. Levando-se, em conta a importância conferida por estudiosos ao livro didático, pode-se portanto, compreender a atenção que esse objeto cultural sempre recebeu por parte de diferentes segmentos da sociedade: pais, educadores/profissionais da escola e editores – esses mais diretamente ligados ao Livro –, políticos, profissionais ligados à produção dos saberes científicos – as universidades –, mídia, igrejas e, também, do governo. Os diversos segmentos discutem, a partir de diferentes perspectivas, desde a sua produção até a sua utilização, passando pelo financiamento, avaliação, escolha e distribuição.

Tais fatores justificam, historicamente, a atenção do governo brasileiro para com o livro didático. Isso se dá, não só por que ele é um instrumento eficiente de atuação do Estado no campo da educação, mas também por que a disciplina História é, ela mesma, alvo privilegiado do controle e da censura por parte dos governos, como mostram Laville (1999) e, para o caso brasileiro, J. L. Silva (1985)²¹.

Estudos sobre a política do livro didático no Brasil apontam, como primeira iniciativa mais concreta do Governo Federal a esse respeito, a instituição da Comissão Nacional do Livro Didático, em 1938, que estabelecia condições para a produção, importação e utilização de livros escolares, impondo limites à edição, bem como, exigências quanto à correção da informação e da linguagem. Sobre esse período Carmenisia J. Aires Gomes (1991, p.18) comenta:

A legislação instituída pelo Estado Novo para dar suporte à política do Livro didático não conseguiu se legitimar. A CNLD, órgão representativo do governo para executá-la, apesar das sucessivas tentativas de reajustamento, não conseguiu levar adiante a

²¹ Ver (SILVA, 1985, p. 50 e/ou 60). No seu livro: *A deformação da História ou Para não esquecer*, é perceptível, nos vários depoimentos, a atenção dispensada à História no período da Ditadura Militar. Mais recentemente, outro exemplo dessa atenção é o fato de, na última LDB, no artigo referente a currículos, existir uma citação específica ao ensino de História.

concretização de suas funções, afogando-se no centralismo absoluto imposto pela legislação que o próprio regime exigia. Assim, a importância do Livro Didático ficou presente apenas na retórica do Estado Novo...

Apenas mais tarde, no final de década de 80 do século XX, com o advento da Nova República e do fortalecimento das reivindicações e denúncias de negligência do Estado com a questão social, é que surge o Decreto-Lei n. 91.542, de 1985, que criou o Programa Nacional do Livro Didático. Tal decreto, de acordo com Gomes (1991), provocou transformações importantes na política do Livro Didático, inserida num contexto maior das políticas sociais que o governo desse período tanto alardeou priorizar. O decreto apresenta, basicamente, três objetivos prioritários do programa: a escolha do livro pelo professor, sua distribuição gratuita às escolas e a aquisição, com recursos do Governo Federal, e adoção de livros reutilizáveis (exceto para a 1ª série). Essas disposições legais deram-lhe o formato mais próximo das características que ele apresenta hoje.

Assim, tanto Cinara Dias Custódio (2000) quanto Gomes (1991), apesar de apontarem problemas e criticarem o desenvolvimento da política do livro didático, destacam sua importância no campo das ações governamentais ligadas à Educação.

Concordamos com o que Custódio afirma sobre a política do livro didático, no âmbito educacional, considerando que ela extrapola o nível do discurso, uma vez que é através do livro didático que o governo federal tenta responder aos problemas educacionais, tanto os ligados à permanência dos alunos na escola, quanto os relativos à qualidade da educação.

Assim, poder-se-ia afirmar que o livro didático assume um caráter de centralidade, tanto no desenvolvimento das políticas públicas educacionais, quanto na própria atividade educacional.”
(CUSTÓDIO, 2000, p.154)

Em 1996, buscando interferir mais diretamente na produção do Livro didático, em específico, na sua qualidade, novas medidas são tomadas pelo governo federal. Nesse sentido, foram criadas, por área do conhecimento, comissões de avaliação que estabeleceram critérios comuns de eliminação e de classificação dos livros inscritos no Programa e, com base neles, se procedeu à avaliação. Nesse momento, o governo interfere efetivamente na questão do livro didático, buscando

através dele, e em associação com outras iniciativas – como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o sistema de avaliações nacionais – regular e controlar, de modo explícito, o campo dos saberes escolares com ações que buscam consolidar medidas que garantam a qualidade do livro didático.

A qualidade dos livros didáticos tem sido discutida ao longo da história, ora por um segmento, ora por outro, como no caso das universidades nas décadas de 70 e 80. Entretanto, é a partir de 1996 que sua qualidade é tomada como questão²² a ser enfrentada, de forma explícita e concreta, pelo Programa do Livro Didático. Antes disso, o que percebemos são referências a essa questão, como as que aparecem no *Plano Decenal de Educação para Todos*²³ ou medidas pontuais, como no caso da criação, em 1993²⁴, de uma comissão para avaliar os livros inscritos no PNLD. Essa comissão, embora elaborasse um relatório²⁵ denunciando vários problemas nos livros, não resultou em efeitos práticos para a melhoria de sua qualidade. Repercussões concretas são percebidas a partir de 1996, quando o Ministério da Educação cria nova comissão para avaliar, sistemática e continuamente, o livro didático brasileiro, subordinando a essa avaliação a compra dos livros. Vale dizer que, desde 1996, o Governo, submete à escolha dos professores e adquire das editoras somente os livros que foram inscritos, e aprovados, nessa avaliação²⁶.

A questão do enfrentamento, por parte do PNLD, dos problemas relativos à qualidade dos livros inscritos no programa é um aspecto da Política do livro didático que também merece ser analisado na sua complexidade, na sua dimensão contraditória. De um lado, se a concretização do processo de avaliação, como aponta Batista (2000), parece estar causando impactos positivos em vários aspectos que envolvem o Livro Didático no Brasil²⁷, de outro, a bibliografia alerta para problemas que a avaliação tem acarretado.

Custódio (2000, p.163), mesmo reconhecendo ser legítimo e necessário que o poder público tome para si a responsabilidade de efetivar a avaliação qualitativa

²² Ver Custódio (2000, p. 163) e Batista (2000). Segundo esse último, além da questão da qualidade está, ainda, a questão das *condições políticas e operacionais* que envolvem a escolha, compra e distribuição do livro didático.

²³ Ver Batista (2000), sobre as indicações de diretrizes para o livro didático,

²⁴ ver Custódio (2000, p.162)

²⁵ FAE. Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos. Brasília: MEC/FAE/ UNESCO, 1994

²⁶ No primeiro ano foi permitido que livros não recomendados fossem escolhidos pelos professores. Nos anos subsequentes essa categoria foi extinta.

²⁷ BRASIL (2000) argumenta detalhadamente esses “impactos positivos” em suas p. 11 - 16.

do livro, considera como um problema o fato de o conceito de livro bom ou recomendável variar com o tempo. Essa autora comenta como o conceito de bom livro didático mudou, ao longo do século XX, no Brasil e conclui que, a avaliação, mesmo sendo um avanço, “...não impede que o conceito de livro didático “bom” atenda a critérios de “qualidade” específicos, variáveis com o tempo, valores e intenções do poder público vigente.”

Nesse mesmo sentido, Batista (2000) aponta, como problema, a visível influência da avaliação sobre o processo de produção do livro didático atual, o que contribui para a cristalização de *uma* concepção de livro didático e coíbe uma possível diversidade, que seria positiva num campo tão complexo como o da Educação Brasileira. Uma uniformização, não só do livro, mas também do currículo, que se contrapõe ao movimento desencadeado por vários debates e fóruns da década de 80 a favor da pluralidade e da diversidade curricular, e que, ainda hoje, é valorizado.

Mencionamos que o processo de avaliação do livro didático atual, tem provocado a uniformização de uma idéia do que ele deve ser. Isso é, percebe-se, um predomínio de livros organizados de uma mesma forma, inibindo a produção de outros, organizados de formas diversas e, mesmo assim, considerados didáticos. A esse respeito, Batista (2000) afirma que, mesmo sem explicitar uma concepção de livro didático, percebe-se, pelas análises e escolhas, que o PNLD trabalha com um modelo de *manual escolar*. Esse modelo, objetiva principalmente organizar o trabalho em sala de aula. Ou seja, preconiza um livro que apresenta os conteúdos escolares e as atividades relativas a esses conteúdos, distribuindo-os de acordo com o tempo destinado à disciplina na grade curricular e com as séries do Ensino Fundamental. Tal modelo surge num contexto de ampliação do sistema de ensino, nas décadas de 60 e 70, em que cresce a demanda por um maior número de professores nas escolas. Pressupõe-se, conseqüentemente, que essa ampliação do sistema teria prejudicado a formação dos professores e o tempo investido por eles na preparação das atividades, o que poderia facilitar e agilizar o trabalho de “um novo tipo de docente” com “grande sobrecarga de trabalho”²⁸.

A esse respeito, podemos ler em documento do MEC:

²⁸ As expressões entre aspas estão reproduzindo citações do DOC. em que a Câmara Brasileira do Livro caracteriza e argumenta sobre o novo tipo de livro. Ver p. 21

Buscando assumir uma função estruturadora do trabalho pedagógico, os livros didáticos tendem [...] a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação do docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra. (BRASIL, 2000, p.21)

Mesmo que de forma menos diretiva e contudente, ainda hoje podemos observar, nos documentos referentes ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a mesma concepção de livro didático: livros impressos, editados com destinação explícita à escola e, mais especificamente, ao ensino de História, que deverá ainda cumprir determinadas funções.²⁹ Encontramos diversas indicações desse modelo de livro didático, seja no Edital, seja no Guia do PNLD 2010³⁰. Vejamos uma dessas indicações no edital PNLD 2010 (BRASIL/MEC, 2007, p.3):

Da caracterização das obras

Serão aceitas para participar do processo de avaliação e seleção as obras didáticas inéditas ou rerepresentadas - no caso dos 2º, 3º, 4º e 5º anos - elaboradas para serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo em vista um uso tanto coletivo (em sala de aula, sob a orientação do professor), quanto individual (fora de sala de aula). Esses materiais devem constituir-se como uma proposta didático pedagógica, organizando-se em relação a um programa curricular e observando critérios claros de progressão, em termos de ano ou ciclos. As obras didáticas deverão estar acompanhadas, obrigatoriamente, dos respectivos manuais do professor, que não podem ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereçam orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereçam, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor. (Grifos do autor e sublinhados nossos.)

Nota-se ainda, nesse excerto do documento, que os livros didáticos oferecidos para a seleção dos professores e apresentados nos Guias do PNLD podem ser denominados como *livro do professor*. Caracterizado como um material

²⁹ ver Batista (2000, p. 545-6), sobre a classificação elaborada por Alain Choppin (1992),

³⁰ Ver o item 3.8: “Para cumprir seus objetivos didático-pedagógicos, cada livro seleciona certos conteúdos em detrimento de outros, e os organiza de acordo com um determinado plano e numa certa sequência. Nesse gesto – e ocupando o lugar do professor – o LD efetua uma seleção da matéria a ser dada, estabelece para ela um certo tipo de abordagem e um tratamento didático particular e propõe um trajeto próprio para sua exploração” (BRASIL/MEC, 2007).

impresso, geralmente distribuído aos professores, que contém duas partes: uma delas é a conhecida como Manual do Professor e a segunda é a reprodução do livro do aluno.

Assim, no que se refere à organização geral e ao conteúdo dos livros didáticos, as editoras tendem a conformá-los aos padrões aprovados pelo PNLD, uma vez que o programa aponta quais livros serão indicados para a compra e distribuição. Percebemos, no entanto, outro movimento das editoras no sentido de atender não só às exigências do governo, mas também a outros fatores, como a demanda dos professores. Algumas editoras, além de elaborarem um livro para ser aprovado com distinção pelo programa, adquirindo prestígio junto aos avaliadores e à academia; elaboram outros visando menor classificação, para serem vendidos, dar lucros. Como o conceito de bom livro, apontado pelo PNLD, não é, na maioria das vezes, coincidente com o conceito de grande parte dos professores, essas editoras produzem livros atendendo às exigências gerais do PNLD, mas principalmente, atendendo às demandas do professor, promovendo, por exemplo, transformações mais tímidas em relação ao ensino tradicional, mas que levam em conta, de forma mais direta, os sujeitos reais envolvidos no processo ensino-aprendizagem. As editoras apostam que esses serão os livros realmente escolhidos pelos professores e vendidos para o programa.

Em consonância com essa idéia, Bittencourt (1993, p. 268) já indicava, em suas pesquisas, que o autor do livro didático atual parece atuar como professor no livro, isto é, assumia para seus livros o desafio de atender às exigências feitas ao professor. Assim, a maioria dessas funções que, de acordo com Philippe Perrenoud (2003), Maurice Tardif e Claude Lessard (2005), compõem o saber ensinado e são protagonizadas pelos professores, também são assumidas pelos autores/editores dos livros didáticos, pelo menos no modelo exigido pelo PNLD (Coelho, 2002 e 2006).

Levando em conta a informação de Carlos Eduardo Moreno Sampaio (2004) de que a maioria das professoras brasileiras que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental tem sua formação profissional em Magistério e sabendo que esse curso, historicamente, não visa promover uma formação aprofundada do conhecimento sobre a História e seu ensino, somos levados a considerar que o livro didático de História constitui-se importante referencial destinado à formação de professores nessa disciplina. Da mesma forma, reconhecemos que os livros

didáticos assumem, atualmente, não só a função de instrumento de aprendizagem dirigido ao aluno, mas, principalmente, a de instrumento de ensino concebido para ajudar o professor a organizar e preparar suas aulas. Entenderemos, assim, que o livro didático acaba, pelo menos em tese, por assumir o papel de interlocutor entre docentes – saber escolarizado – e, posteriormente, entre docente-aluno. Isso porque os livros didáticos acabam por assumir uma dupla função de mediação: entre “o aluno e os saberes e práticas” e uma “mediação entre o aluno e o professor” (BATISTA, 2001, p.551)

Como afirmamos anteriormente, o formato com que o PNLD se apresenta hoje não é fruto de uma construção linear, progressiva e harmoniosa e sim de uma construção histórica e, enquanto tal, marcada por discussões, propostas, conflitos, retrocessos e avanços. Assim, o PNLD é um programa que organiza-se de forma centralizada e com recursos federais. Distribui livros didáticos das diversas áreas do conhecimento para todas as escolas públicas do Ensino Fundamental do Brasil. Os livros distribuídos passam por um processo de avaliação que se inicia com a inscrição, baseada em Edital publicado pelo Diário Oficial da União e pelos jornais de circulação nacional, e finaliza com a avaliação dos professores que os escolhem. A escolha dos professores é realizada a partir de um guia, publicado pelo PNLD, contendo a lista dos livros recomendados e que, em 2004 eram classificados em três categorias, de acordo com critérios comuns e específicos de avaliação. Com exceção dos da 1ª série (que têm utilização de um ano), os livros distribuídos deverão ser consumíveis, ou seja, são reaproveitáveis pelas escolas por 3 anos.³¹

Avaliação dos livros didáticos e suas interferências no processo de transformação dos saberes escolares e das práticas docentes

O processo de avaliação dos livros didáticos pelo PNLD é realizado por disciplinas³², quando o PNLD busca parceria com centros e universidades para formar as equipes que devem proceder a avaliação de cada área. Apesar de não se iniciar naquele ano, o Guia do PNLD 2004 apresenta essa parceria como a mudança mais significativa, no que diz respeito a parcerias estabelecidas com

³¹ O Guia do PNLD 2010 – lançado na internet em meados de abril de 2009 – apresenta-se como em processo de mudança e adequação à implementação do Ensino fundamental de 10 anos. Nota-se, então, que houve mudanças na forma de classificação dos livros e também na reutilização dos livros, em especial, os LdH destinados ao 2º ano/1ª série passam a ser não consumíveis.

³² No ano de 2007, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) é a instituição envolvida no processo de avaliação pedagógica de História.

Universidades públicas de diferentes estados para a realização do processo de avaliação. Por meio dessa parceria, o MEC buscou impulsionar o interesse da pesquisa sobre o tema. Com isso, as Universidades contribuem para o aperfeiçoamento, a socialização e a melhoria da eficácia do processo da análise de livros didáticos.

Ainda, de acordo com o Guia do PNLD (2004), “os critérios foram definidos inicialmente em 1995, em reuniões e seminários que contaram com a presença de autores e editores e de suas entidades representativas, do Conselho Nacional de Secretários de Educação –CONDED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e de professores especialistas” (p. 23), mas os critérios vão se aprimorando durante o processo.

Após esse processo de elaboração/aperfeiçoamento dos critérios de avaliação e o de avaliação, que elimina, aprova e classifica os livros inscritos pela editora, é elaborado um *Guia* de Livros Didáticos que logo é disponibilizado no site do FNDE e, posteriormente, distribuído para todas as escolas públicas. Esse Guia apresenta, sinteticamente, o processo de avaliação ocorrido, a classificação geral das coleções e livros regionais selecionados e uma resenha da avaliação de cada coleção, objetivando auxiliar os professores no processo de escolha do livro didático. Aqui, surge outra novidade do PNLD2004, a avaliação e a escolha dos professores passa a ser realizada por coleção destinada às séries 1ª a 4ª e não por volume. É importante destacar que essa “novidade” já se encontra defasada em muitas escolas que já implantaram o ensino fundamental de nove anos³³ ou que têm sua organização por ciclos, que não mais correspondem à sequência de 1ª a 4ª séries. Assim, são distribuídos livros para as turmas do 2º ao 4º anos do Ensino fundamental, geralmente, correspondente ao ano intermediário do 2º ciclo, deixando de fora o último ano desse ciclo nas escolas organizadas nessa perspectiva.

A distribuição de coleções e, não mais de livros por ano escolar, também reforça o modelo de livro didático que o PNLD ajuda a consolidar – aquele material que apresenta uma proposta de ensino, selecionando e organizando os saberes e a forma como ensiná-los aos alunos. A coleção, então, passa a fazer uma proposta que extrapola os planejamentos anuais e se colocam como planejamento de um curso de mais longo prazo. De acordo com o guia, essa pode ser uma estratégia a

³³ Acessado no portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf

contribuir na construção da proposta curricular das escolas, na medida em que exige que a escolha seja feita para “toda a escola”, como encontramos no guia do PNLD 2010:

não se esqueçam de que, no PNLD, a escolha de uma mesma obra para uma mesma disciplina vale para toda a escola. Para muitos professores, essa condição parecerá incômoda, um limite arbitrário para sua autonomia profissional. Entretanto, se o processo for democraticamente conduzido, ou seja, se garantir a participação efetiva de todos na discussão e na tomada de decisão, os benefícios dessa aparente limitação serão muitos. Em primeiro lugar, porque a discussão dos motivos que levam cada professor a preferir essa ou aquela obra contribui para a formação continuada de todos, na medida em que produz, passo a passo, os *critérios* e os *argumentos* em torno dos quais os consensos podem se estabelecer. Em segundo lugar, porque o uso de um único livro em uma mesma disciplina é uma referência importante para a organização prática do trabalho didático-pedagógico; entre outras coisas, porque permite uma articulação mais estreita e mais ágil entre as equipes de diferentes turnos e anos. Alunos ou professores que mudem de turma ou de turno beneficiam-se diretamente desse recurso comum a um mesmo LD, na medida em que podem situar-se no andamento do curso com mais facilidade.

Por todos esses motivos, a escolha resultante de discussão e consenso torna-se um excelente recurso para fortalecer o trabalho coletivo e para ajudar tanto a construir quanto a “fazer acontecer” o projeto pedagógico e curricular da escola. E não podemos esquecer que essas práticas são fundamentais para criar e alimentar a cultura que dá vida a uma escola.

Pode-se notar, aqui, um indício da complexidade do processo educacional atual e da forma geral ou ideal que as políticas públicas lidam com a realidade escolar atual, pois o uso das expressões “todos os professores” ou “a escola” parece não reconhecer que serão poucos os casos em que esse processo envolverá diretamente “todos da escola”. No caso estudado aqui, a Rede Educacional de Betim-MG, por exemplo, em apenas duas das 14 escolas pesquisadas funcionam o que seria as séries iniciais, sendo que na maioria delas, todo o Ensino Fundamental, de 8 ou 9 anos, funciona no mesmo prédio. Dessa forma, o que ocorre na atualidade é que, geralmente, apenas as professoras que lecionam de 2º a 5º ano se envolverão, direta ou indiretamente, na escolha dos livros destinados a esse período escolar e não todos os professores.

Voltemos, contudo, à apresentação dos Guias. Eles são geralmente divididos em duas seções. A primeira é composta dos princípios e critérios utilizados na avaliação; a segunda contém a resenha de cada obra. Os critérios utilizados nos

PNLD de 2004, 2005 e 2007 sofreram aprimoramento no processo, mas não diferem entre si, essencialmente. Vejamos, então, como os critérios comuns e, mais especificamente, os critérios eliminatórios aparecem no guia do PNLD 2004 (BRASIL/MEC/SEF 2003, p. 25):

Tais critérios são divididos em eliminatórios e classificatórios. Critérios Eliminatórios. Os princípios enunciados permitem estabelecer três critérios eliminatórios que representam um padrão consensual de qualidade para o ensino escolar: correção dos conceitos e informações básicas; correção e pertinência metodológicas; contribuição para a construção da cidadania.

A não-observância dos aspectos mais básicos de cada um desses critérios gerais por um livro didático resultará em uma proposta contrária aos objetivos a que ele deveria servir, o que justificará sua exclusão do PNLD.

No guia de 2004, avaliação com a qual trabalhamos, há outro dado importante a ser ressaltado: as coleções não são apenas avaliadas como também classificadas. Até o guia de 2002, a classificação das obras era feita por estrelas (1, 2 ou 3 estrelas) e, em 2004, as estrelas foram eliminadas, permanecendo apenas as categorias apresentadas no guia (BRASIL/MEC/SEF, 2003, p.14):

RD Recomendados com distinção: são obras com qualidade inequívocas e bastante próximas do ideal representado pelos princípios e critérios definidos no final desta Introdução Geral. Constituem propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes.

REC Recomendados: são aquelas que cumprem plenamente todos os requisitos mínimos de qualidade exigidos neste processo de avaliação. Por isso mesmo, asseguram a possibilidade de um trabalho didático correto e eficaz por parte do professor.

RR Recomendados com Ressalvas: nesta categoria estão reunidas as obras isentas de erros conceituais ou preconceitos, que obedecem aos critérios mínimos de qualidade, mas que contêm algumas limitações. Desse modo, são obras que podem subsidiar um trabalho adequado, desde que o professor esteja atento às observações, consulte bibliografias para revisão e complemente a proposta.

Conforme os estudos feitos por Junia Sales Pereira e Júlia H. S. Moreira (2007), mais focados nas orientações do PNLD de 5a. a 8ª/9ª séries, fica claro que os critérios avaliativos se voltaram mais especialmente para a qualidade dos livros didáticos, a apresentação segura de conteúdos (sem veiculação de informações preconceituosas e discriminatórias) e para a flexibilidade do livro para o

atendimento à diversidade da organização escolar, à diversidade regional brasileira e à pluralidade de projetos pedagógicos.

Ademais, em consonância com a nova Lei de Diretrizes e Bases (1996) que prevê importantes mudanças no sistema educacional brasileiro, entre as quais, e que, mais de perto, nos interessa, a extinção dos Estudos Sociais e o retorno da Geografia e História como disciplinas do currículo dos primeiros anos do Ensino Fundamental, o PNLD 2004 exclui os livros de Estudos Sociais, apresentados, a partir de então, apenas os materiais separados referentes às disciplinas História e Geografia. A relevância de tal fato fica clara nas palavras de Franco (2006, p. 6)³⁴:

Esta mudança faz parte do movimento de valorização destes saberes escolares, intensificado, nos anos 90, pelas organizações de historiadores e geógrafos envolvidos com o ensino fundamental. Eles reclamavam que a disciplina Estudos Sociais, ao misturar História e Geografia, reduzia a carga horária de estudo destes conteúdos e os descaracterizava, dificultando a percepção de suas especificidades – enquanto a História enfoca as ações humanas no tempo, a Geografia preocupa-se mais com a relação entre homem e espaço.

Concomitantemente, os novos livros didáticos de história trazem consigo, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), a responsabilidade de desconstruir à noção de uma história positivista, oferecendo recursos para o trabalho com a Nova História e com as concepções que conferem a essa disciplina a responsabilidade de permitir aos alunos, nesse caso, crianças ainda, a construção de uma consciência cidadã.

Para tanto, faz-se imprescindível o processo de escolarização dos saberes sociais e dos científicos em especial, bem como a adequada escolarização dos saberes históricos em textos, atividades e seqüências didáticas destinadas ao ensino de história para crianças. Papel incumbido, em primeira e oficial instância, ao livro didático, mais especificamente ao livro do professor e, dentro dele, ao Manual do professor que, em diversas passagens dos documentos desse programa, é mencionado como instrumento de formação do professor. Esse material foi relacionado como um dos itens para o quais se dirigiu especial atenção no que diz respeito à verificação se a obra “mostrou-se em sintonia com as metodologias

³⁴Consultamos o trabalho inédito, no entanto, sabemos que, no mesmo ano (2006) esse texto foi publicado no Cadernos de História, UFU, v.1, p. 165-179, 2006. Ver bibliografia.

próprias da disciplina História” garantindo, assim, a construção dos conhecimentos históricos esperados. Vejamos que a expectativa de formar professores é apresentada com a recomendação de que essa formação se dê a partir de “novas perspectivas”, não explicitadas, de forma clara, no Guia do PNLD 2004 (BRASIL/MEC/SEF, 2003, p.35):

O manual do professor é um recurso para o esclarecimento das propostas do livro didático. Foi examinando se ele continha orientações que explicitam os pressupostos teóricos e metodológicos da História e do ensino-aprendizagem e apresentava novas perspectivas para a formação continuada do docente.

A fim de demonstrar a grande responsabilidade imputada ao Manual do livro didático de História, leiamos também o que a ele se refere no edital do PNLD 2010. Podemos observar que ele é identificado como um conjunto de orientações, mas, ao final, acaba por se constituir em, não um, mas vários ou, para sermos exatos (por isso inserimos a numeração), em 6 (seis) conjuntos de orientações relacionadas à História ensinada:

O manual do professor é um artefato veiculador de textos escritos e imagéticos sobre a experiência humana no tempo. No entanto, longe de ser uma repetição comentada da vulgata histórica que se quer veicular no livro didático, o manual do professor **apresenta-se como um conjunto de orientações sobre o ofício do professor de história**, ou seja, **(1)** informa sobre a idéia de aprendizagem histórica do professor, **(1a)** como os professores lêem a realidade, **(1b)** como compreendem o passado, **(1c)** como concebem a ciência da história e **(1d)** o ensino de história), **(2)** da natureza do conhecimento histórico professado no livro didático do aluno (definições, finalidades, conceitos fundamentais e princípios de investigação da ciência da história), **(3)** das principais orientações das políticas públicas para o ensino de história (relevância desse componente curricular sugerido pela LDBN, PCN e descritores de competências do SAEB), **(4)** de como os alunos compreendem o passado, **(5)** dos conceitos fundamentais (conteúdos) a serem trabalhados, **(6)** das estratégias e recursos didáticos necessários para a construção dos conceitos em história. (BRASIL/MEC; 2007 Edital PNLD2010, p.38; grifos e numeração nossos).

Assim, o processo avaliativo do PNLD acaba, também, regulando os saberes escolares a serem ensinados. Isto é, acabam por nortear a história a ser ensinada e, conseqüentemente, direcionam certas concepções de livro didático de História ou, pelo menos, as características gerais para os LdH inscritos nesse programa

que distribui esses livros para todo o Brasil. Coelho (2002) pesquisou três Coleções de História de 1ª a 4ª séries, selecionadas pelo PNLD 2000/2001, as únicas a apresentar, então, a História como conhecimento específico. A partir da análise do guia daquele ano, principalmente das partes específicas acerca da História (princípios gerais e critérios eliminatórios e classificatórios), ela conclui que:

....apesar da afirmação de respeito a diferentes opções teóricas, o PNLD aponta uma direção para as transformações do livro didático, pelo menos no que se refere à História a ser ensinada, parecendo ser a das renovações historiográficas. A expectativa do Guia é de que os autores dos livros didáticos de História “incorporem efetivamente” tais renovações. (COELHO, 2002, p. 77)

Características essas que continuam a ser endossadas pelo PNLD 2010 em que podemos observar diversas menções nesse sentido. A título de exemplo, citamos uma das muitas orientações presentes no seu Edital, mais especificamente no Anexo IX:

Atualização historiográfica e pedagógica. Nas últimas décadas, o conhecimento histórico vem ampliando consideravelmente seus horizontes, seja em aspectos teórico metodológicos, seja na descoberta de novos objetos e na proposta de novas interpretações. **Assim, torna-se necessário incorporar na elaboração de obras didáticas, de modo efetivo e não apenas na intenção inicial ou na introdução da obra, pelo menos aquela parte da renovação historiográfica que já se tornou consolidada e que é do consenso de parte significativa dos estudiosos da história de forma condizente com o desenvolvimento etário dos alunos.** A análise histórica que *parte de um problema ou conjunto de problemas* firma-se na convicção de que a problematização do passado e do presente constitui o ponto inicial para a construção de uma história crítica. [...] **A apresentação de fontes históricas e a efetiva discussão sobre o seu papel na construção do conhecimento histórico são imprescindíveis** no processo de iniciação do aluno na metodologia da história. Esses procedimentos marcam a especificidade da história diante dos demais saberes, informam sobre a produção dos fatos e interpretações e sobre as garantias da objetividade histórica possível no pensamento científico atual. (BRASIL/MEC, 2007, Edital do PNLD 2010, Anexo IX, p.35/36)

Dessa forma, a orientação aos autores/editores sobre o que, na concepção desse Programa “caracteriza, de fato, um bom livro didático de História”³⁵ acaba

³⁵ Ver em BRASIL/MEC (2007 p.36) o Anexo IX, do Edital do PNLD 2010,

por indicar, também, um modelo de livro de História, já que devem atender as exigências do edital, como observou Coelho (2002) para o caso dos livros inscritos no PNLD 2001:

...as coleções de livros didáticos de História foram além das proposições prescritas nos referenciais nacionais (PCNs e PNLD), construindo possibilidades concretas de escolarização do tempo histórico afinadas com as renovações historiográficas associadas ao movimento da História Nova e da História Social Inglesa. Cabe lembrar que esse é apontado pelos PCNS como referencial para construir uma nova concepção de História escolar que supere a tradicional, a qual se fixava no passado e se apresentava bastante distanciada das pessoas, principalmente dos alunos. (COELHO, 2002, p.194)

Assim, de acordo com as orientações do PNLD, o Livro didático de História parece, então, ser um livro que apresenta proposta de ensino e aprendizagem específicos de História, afinados com orientações da História Nova e História Social Inglesa, que as têm como norte para selecionar, não só os conteúdos, mas também as estratégias e os recursos didáticos.

Essa é uma característica geral dos livros atuais que se diferem cada vez mais, na forma e no conteúdo, da maioria dos livros didáticos de História existentes até o PNLD 2001, quando, ainda podiam, por exemplo, ser apresentados livros de Estudos Sociais ou, num mesmo suporte, as disciplinas Geografia e História. A esse respeito, encontramos no volume de História do Guia do PNLD 2010³⁶ a seguinte explicação:

Nesse sentido, exigiu-se das obras apresentadas no presente Guia o desenvolvimento de estratégias cujas problematizações provoquem um redirecionamento na concepção que comumente as pessoas alimentam da História, superando o paradigma da narrativa histórica como a verdade absoluta sobre o passado, para

³⁶ No Guia do PNLD 2010, volume de História, no item 2, p.13, esse trecho se encontra entre as seguintes falas: “Ora, os profissionais de História entendem que, mais que uma data, um fato ou uma personagem (embora isso não deixe de ser considerado), a construção do conhecimento precisa se pautar pelo pensar historicamente, *compreendendo os diferentes processos e sujeitos históricos, as relações que se estabelecem entre os grupos humanos, nos diferentes tempos e espaços, sempre a partir de uma efetiva dimensão de contemporaneidade [...]* Em decorrência, nos livros didáticos de História, estudam-se as sociedades em uma época e lugar determinados, que adotaram religiões; estudam-se grupos sociais que lutaram por seus direitos. No entanto, salienta-se que o livro didático de História não pode conter nenhum tipo de doutrinação religiosa ou política de qualquer natureza. Todavia, isso não indica, em hipótese alguma, censura prévia às convicções políticas e/ou ideológicas que – é sabido – influenciam o olhar, o recorte de quem produz as obras, uma vez que são indivíduos situados em tempo e espaço determinados e que, portanto, relacionam-se com as questões que lhe são postas pela sociedade na qual estão inseridos.” (BRASIL/MEC, 2007, Edital PNLD 2010, p.44).

concebê-la enquanto *uma* das verdades sobre ele. A renovação historiográfica pela qual a área de História tem passado vem considerando a importância de fontes de diversas naturezas e a pluralidade dessas na coleta das informações e na elaboração da produção do conhecimento histórico pela academia, e também na construção do conhecimento histórico do aluno para possibilitar que ele aprenda a pensar historicamente.” (BRASIL/MEC, 2009, p.13)

Uma de nossas considerações na análise minuciosa dos livros do professor das três coleções de história selecionadas pelo PNLD 2000/2001 foi a constatação de que esses livros didáticos se encontram localizados na relação entre as duas primeiras dimensões do saber, citadas por Perrenoud (1993): saber a ser ensinado e saber ensinado.³⁷ Ao entendermos o livro didático na sua complexidade, não o identificamos em uma única dessas fases, mas consideramos que ele localiza-se entre as duas fases de escolarização dos saberes ou seja, entre os saberes a ensinar e os saberes ensinados, embora não se possa garantir que eles sejam, realmente, ensinados pelos livros. Argumentamos que, se o livro didático constrói um programa curricular, ele não lista, simplesmente, os conteúdos e prescreve orientações metodológicas gerais, como fazem os programas ou, no caso do Brasil atual, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). O livro didático é mais que “um meio de ensino apresentado muitas vezes através de exemplos e de exercícios” (PERRENOUD, 1993, p.25), ele segmenta, articula, estabelece corte e progressões nos conteúdos; cria situações de aprendizagem e de avaliação; constrói ou seleciona recursos informativos e atividades práticas de ensino-aprendizagem. Assim, consideramos que o resultado da produção dos saberes históricos pelos livros didáticos é resultado dos imperativos didáticos e editoriais. De acordo com J.C. Forquin (1996) e Perrenoud (1993), o conhecimento escolar também tem a finalidade de conhecer a realidade, contudo, não se encerra apenas na transmissão, mas envolve a apreensão e a compreensão. Levando em conta as finalidades e formas de organização escolar (tempo, relações de poder externa e interna; saberes dos sujeitos, suas condições de produção e recepção, etc), o saber escolar acaba assumindo um formato específico e diferenciado de outros saberes, principalmente dos saberes acadêmicos, um de seus referenciais principais. Por

³⁷ Esse autor apoiando-se em estudos de Verret e Chevillard (1985) PERRENOUD (1993, p. 25) sobre a transposição didática refere-se à distinção em três fases de transformação dos saberes em saberes escolares: dos saberes doutos ou sociais aos saberes a ensinar (ou, de forma mais geral, da cultura extraescolar ao curriculum formal); dos saberes a ensinar aos saberes ensinados (do curriculum formal ao curriculum real); dos saberes ensinados aos saberes adquiridos (ou do curriculum real à aprendizagem efectiva dos alunos).

outro lado, com base em autores como Umberto Eco (1986), Roger Chartier (1990), Munakata (1997) e Batista (1999/2000), acreditamos que os imperativos editoriais têm relação com as alterações específicas advindas de sua própria materialidade e do seu lugar de produção, ou seja, próprias do objeto livro, impresso. Esses imperativos, por sua vez, encontram-se relacionados, entre outros, aos interesses de mercado, à definição do público-alvo dos livros didáticos e ao modo pelo qual tais livros são postos diante da comunidade de discurso em que se inserem, bem como à maneira como encenam sua leitura, ou seja, como propõem um contrato de leitura, pressupondo que seus leitores o aceitem. Eco (1996) defende que todo texto, ao ser construído, prevê uma interpretação que vai demandar uma comunicação com o leitor. Nesse sentido, ao produzir um texto, o autor prevê um leitor modelo que deverá preencher os vários “não-ditos” presentes nos textos. Chartier (1990, p. 123), um dos principais pesquisadores atuais a investigar as práticas de leitura, propõe que *“abordar a leitura é [...], considerar conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-las.”* Eles nos ensinam que esses condicionamentos se dão porque o leitor é sempre pensado pelo autor e/ou editor do texto que, a partir das representações que têm das competências e expectativas culturais dos leitores, busca *“impor uma ortodoxia do texto, uma leitura forçada.”*, construindo ou formatando o texto nesse sentido. O público alvo dos livros didáticos de história, como já dissemos, são tradicionalmente dois: o professor e o aluno. Munakata (2000) mostra como, sob vários aspectos, a produção do livro didático os levará em consideração, seja pelos aspectos tipográficos (tamanhos e tipos de letras, organização dos textos), seja pelo conteúdo (sua segmentação, progressão, mediação do professor, etc). No entanto, para esse autor, nos últimos anos, principalmente após a efetivação do processo de avaliação do PNL, além desses leitores “primeiros”, os livros didáticos possuem outros, que precisam ser considerados para lhes conferir legitimidade no campo dos saberes/disciplinas em que esses livros se inserem. Nesse sentido, apoiando-nos, além dos já citados, em autores como Foucault e (1997) HELENA H. Brandão (1998), como também na pesquisa por nós realizada (COELHO, 2002), defendemos que no livro didático de História entrecruzam-se discursos regidos por, pelo menos, duas disciplinas – História e Pedagogia – que disputam a regulação, o controle dos textos, apontando o que pode, ou não, ser dito no processo de construção de outra disciplina: a História Escolar. Assim, Munakata (2000, p. 593) destaca que, entre

aqueles novos leitores, um novo grupo, o dos avaliadores do PNLD: “reduzidíssimo em número, mas altamente poderoso, na medida em que é capaz de influir sobre a aquisição, pelo governo de livros didáticos, numa operação que envolve dezenas de milhões de exemplares.”

Os livros da *Coleção Horizontes – História com Reflexão* (MARIN, QUEVEDO, ORDONEZ 2001) foram os mais bem avaliados pelo Programa, em 2004. Apesar de não ter sido recomendada com distinção, não se constituindo então, segundo os parâmetros dessa avaliação, como “uma proposta pedagógica elogiável, criativa e instigante” – o que nenhuma coleção inscrita em 2004 conseguiu ser, pelo crivo desses “poderosos leitores” – ela foi a que melhor preencheu os requisitos mínimos exigidos pelo PNLD 2004, sendo Recomendada em primeiro lugar num contexto que a comissão avaliadora descreve como crítico:

O resultado da análise das coleções e livros regionais mostra que o grau de aproximação aos critérios estabelecidos para a avaliação é muito variado. Dentre as coleções, nenhuma atingiu o patamar requerido para ser indicada como Recomendada com Distinção e apenas quatro foram Recomendadas. (BRASIL/MEC/SEF, 2003, p.37)

Assim, como nos informa Franco (2006), essa coleção foi também a mais distribuída em Minas Gerais e no Brasil. Devido à importante conjugação desses dois critérios, escolhemos investigar os usos que as professoras das séries iniciais fazem dessa coleção. Nos parágrafos a seguir, procuramos fundamentar como concebemos a importância dessa conjugação de critérios: coleção mais bem avaliada e mais distribuída/escolhida:

Além do PNLD, discutido amplamente nos parágrafos acima, e dos PCN’s, também citados neste capítulo, também outras iniciativas foram respaldadas ou impulsionadas, no nível federal, durante a década de 90, tais como: a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996; a criação de um sistema central de avaliação como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, programas, tais como o da bolsa escola, e projetos como “Amigos da Escola” e “Dia da Família na Escola”.

Levando-se em conta que um dos maiores investimentos em educação das últimas décadas, em termos quantitativos, ou seja, em custo monetário, foi no processo de avaliação-escolha-compra-distribuição dos livros didáticos (BATISTA, 2000; MUNAKATA, 1997; TORRES, 1998), podemos inferir a enorme expectativa

depositada pelo governo brasileiro nestes materiais para a melhoria da educação. Isso implica dizer que o livro didático, no caso específico desta pesquisa, o de História, a partir da implantação do PNLD, legitima-se como portador e propagador das concepções pedagógicas oficiais e das renovações desse saber. Um suporte que carrega consigo a responsabilidade de efetivar a formação continuada do professorado na medida em que propaga as ditas novas teorias educacionais. Parece que, na perspectiva do Estado, as políticas públicas de melhoria da qualidade da educação estão centradas no livro didático, que seria o principal instrumento e estratégia do governo para a formação do professor. Pelo menos no caso que mais de perto nos interessa, que é o de efetivar, por meio do LdH, as reformas propostas para o ensino de história nos primeiros anos do Ensino fundamental. Assim, se seguirmos esse raciocínio, poderíamos considerar esse desafio superado, já que o LdH HcR, sendo o mais bem avaliado pelo PNLD, foi também o mais distribuído nas escolas públicas brasileiras. Isto é, recebendo o melhor LdH, as escolas, na ótica do PNLD 2004, teria seus professores informados e formados no que diz respeito às renovações do ensino de História. A aprendizagem dos alunos, por conseguinte estaria também, senão garantida, bem encaminhada. Buscamos, nesta pesquisa, trazer elementos que discutam as teses que sustentam essa política. Tais teses são detalhadas por Torres (1998, p. 156) a seguir:

A proposta de privilegiar o texto escolar baseia-se em duas teses centrais: (a) os textos escolares – “na maioria dos países em desenvolvimento” – constituem em si mesmos o currículo efetivo (tese que, por sua vez, supõe um determinado tipo de texto, programado, auto-instrutivo); e (b) Trata-se de um insumo de baixo custo e alta incidência sobre a qualidade da educação e o rendimento escolar. Em ambos os casos, o que está em jogo, explícita ou implicitamente, é outra falsa opção: textos escolares versus professores.

Franco (2009) também discute essa política de governo, levando-nos a refletir que nela subjaz a concepção de que o livro didático é “tábua de salvação”, “tapa-buraco” para as deficiências da formação docente, de que o professor é “refém”, “escravo” do livro por suas péssimas condições de trabalho e qualificação, muito divulgadas nas pesquisas realizadas nos anos 80 e 90 e que, mesmo com menor vigor, persistem ainda hoje. Essa postura pressupõe que a adoção dos livros

didáticos pelos professores de História implica seu uso acrítico e indiscriminado, ignorando esses profissionais enquanto sujeitos ativos na construção do saber histórico escolar em sala de aula. Contudo, Franco (2009) revela que a afirmação de que as professoras utilizam o livro sem pensar nos valores e na ideologia que eles veiculam choca-se com a observação realizada pela autora em suas pesquisas. Tal fato leva-nos a vislumbrar o papel ativo e muitas vezes determinante do professor nos usos do livro didático em sala de aula.

No caso desta pesquisa, procuramos, por um lado, evitar os prejulgamentos e, por outro, considerar e compreender a lógica que orienta as relações que as professoras têm estabelecido com o livro didático de História distribuído pelo Estado brasileiro. Tal postura tem o intuito de responder, dentre outras, à seguinte questão: o papel incumbido pelo governo ao livro didático é plausível de ser desempenhado?

Apresentamos, adiante, a descrição e a análise que fizemos do livro *História com Reflexão*, da 4ª série, que é o último volume da Coleção Horizontes, considerando que é sobre os usos desse livro que incide o nosso estudo. Para realizar tal análise, nos apoiamos em referenciais dos campos de estudos relacionados à História do livro e das práticas de leitura (CHARTIER, 1990; CHOPPIN, 2004; DARTON, 1996), associados a alguns pressupostos e procedimentos da Análise de Discurso (FOUCAULT, 1998; PÊCHEUX, 1990; POSSENTI, 1990 e 2001). Utilizaremos tais referências por elas terem se mostrado bastante eficazes quando as utilizamos na já referida pesquisa (COELHO, 2002) que investigou a escolarização do tempo histórico por coleções de livros didáticos selecionados pelo PLND.

Coleção Horizontes: o livro *História com Reflexão* da 4ª série



Figura 1: Guia do PNLD 2004 e LdH HcR.

Foto de Araci R. Coelho 27/05/2009.

A Coleção Horizontes, que pode ser observada junto com o Guia do PNLD 2004 na fotografia anterior apresenta o Manual do Professor como a primeira parte do seu Livro do professor. Contém 48 páginas em que se distribuem, de acordo com o sumário, os sete itens em que está estruturado. Os seis primeiros são: 1) Considerações gerais sobre o ensino de História; 2) Objetivos do Ensino Fundamental; 3) Objetivos do ensino de História no 1º e 2º ciclos; 4) As contribuições propostas na Coleção; 5) Considerações gerais sobre avaliação e 6) Considerações gerais sobre metodologia.

Ao longo dessas seções mais gerais do manual do professor, os autores/editores constroem um discurso distanciado da professora, que desde já cabe ressaltar, é sempre identificada como “o professor”. Sem reconhecer a sua especificidade de gênero ou se referir diretamente à professora, apresentam a fundamentação teórica-metodológica geral que orienta a proposta de ensino e aprendizagem da coleção. Tudo isso é feito de forma sucinta, ocupando apenas as 10 primeiras páginas do Manual. Dessa forma demonstram, como exige o PNLD, estar em consonância com as renovações da História e de seu ensino, como se o leitor compartilhasse das matrizes/bases, principalmente historiográficas que sustentam aquela proposta. Ainda que seja iniciado com uma carta dirigida ao “Prezado

Professor” observa-se que, de forma geral, no discurso do Manual há o apagamento dos sujeitos autor e leitor do texto, já que “o professor” é apenas mencionado. Os textos em cada ítem são construídos, geralmente, utilizando o verbo no tempo indeterminado: *privilegia-se*...(p.7.), *pretende-se*(p.8), *pode-se*(p.10). Ao falar sobre o processo de ensino e aprendizagem, elege diversos sujeitos da ação de ensinar, desde o próprio “ensino de História” (p.4 e 6) até o aluno ... “que deverá ter desenvolvido capacidades”(p.6), passando pela coleção, pelas atividades e conteúdos e, ainda, pela avaliação escolar que “deve” realizar diversas ações e procedimentos descritos na página 9.

Nessas seções, raras são as referências feitas ao sujeito real – professora – que é quem desenvolve as atividades e os conteúdos, que avalia e incentiva os alunos a interagir com o conhecimento histórico escolar a fim de criar possibilidades para que eles desenvolvam capacidades, habilidades e/ou construam conceitos e conhecimentos relacionados à disciplina História. Quando encontramos menções “ao professor” observa-se que fala-se dele – na terceira pessoa do singular – e não para ele. O trecho a seguir, retirado do final do item 4, que demonstra como cada capítulo é estruturado, e que apresenta uma das seções que compõem os capítulos, pode ser destacado como um exemplo do fato descrito acima:

Boxes: com informações e sugestões ao professor, expressando um projeto pedagógico que se apóia na devida orientação à pessoa que é responsável pela condução do processo de construção do conhecimento.

Espera-se, assim, contribuir com o trabalho do professor no sentido de desenvolver em seus alunos uma atitude reflexiva e crítica sobre seu tempo e espaço e outros tempos e espaços. (p.8)

Nota-se, ainda, que nessas seções gerais do Manual, quando se menciona “o professor” faz-se um discurso que guarda pouca coerência com o conteúdo enunciado nos demais momentos do Manual, pois, tal como neste trecho, encontramos outras afirmações³⁸ de reconhecimento e valorização do papel “do professor” no desenvolvimento da proposta de ensino e aprendizagem apresentada por esse LdH.

³⁸ Ver a referida carta na primeira página e, também, p.5 (1º parágrafo), p.7 (8º parágrafo) p.10 (5º parágrafo).

Assim, pelo discurso sucinto e direto, marcadamente prescritivo, apresentado nessas seções gerais do Manual, parece claro que os leitores-alvo³⁹ para quem os autores/editores se dirigem são, principalmente, os avaliadores do PNLD, em sua maioria, acadêmicos: pares dos autores, a quem não seria necessário dar maiores explicações, sugerir e comentar as renovações da História e de seu ensino.

No verso da folha de rosto, encontramos informações sobre os autores que reforçam nossa afirmação anterior na medida em que, trazendo alguns dados de seus currículos, nos fornece pistas sobre quem são e, conseqüentemente, sobre o lugar de onde falam. Na observação conjunta sobre os dados dos três autores, destacam-se características tais como: formação e/ou especialização em História e em diferentes segmentos da Educação, experiências como professores da Educação Básica em geral e como autores de livros didáticos; atuação na academia como professores, mestres e doutores em áreas mais específicas dos campos da História e da Educação. No entanto, não há referência de que algum deles tenha, no passado ou na época de publicação da Coleção, experiências ou formação ligadas ao ensino e aprendizagem da História e, mais especificamente, ligadas ao primeiro segmento de Ensino Fundamental.

Nesse sentido, parece que, pelo menos no que se refere às seções gerais do Manual dessa coleção (itens 1 a 6), os autores/editores apresentam-se como autores mesmo de livros didáticos de História. Assumem uma postura de quem apenas justifica seu trabalho, cumprindo uma formalidade imposta pelos seus leitores-alvo, ou seja: atendendo às exigências do PNLD.

Essas conclusões a que chegamos após analisar o livro vão ao encontro do que encontramos em outros livros por nós analisados no que diz respeito aos leitores-alvo dos Manuais do Professor. Assim, a esse respeito, Coelho (2006, p.10) afirma:

Constatamos que, apesar de seu título, a professora parece não ser a única e, em alguns casos, nem a principal leitora a quem o discurso desse material se dirige. A análise das três coleções pesquisadas evidenciou a existência de um tratamento diferenciado em relação ao professor. Uma das coleções demonstra, pelo discurso e organização do Manual, considerar o professor peça

³⁹ Podemos supor, ainda, outros leitores que partilhassem dos pressupostos historiográficos necessários para a compreensão da sucinta apresentação dos fundamentos da proposta dessa coleção: professores licenciados em História, como a autora deste trabalho, mas que representam uma parcela ínfima dos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

fundamental para a atualização do livro didático, construindo um texto em que o elege explicitamente, como parceiro de trabalho e leitor primeiro de seu texto. [...] As outras duas coleções analisadas demonstraram construir um texto em que “o professor” é uma terceira pessoa de quem se fala e não para quem se fala. Tal fato leva-nos a questionar se os leitores primeiros ou, a quem são dirigidos os textos dos Manuais dessas coleções, seriam os avaliadores do PNLD, que selecionam os livros a serem escolhidos pelos professores para serem comprados pelo Estado? Os professores dessas coleções, então, estariam previstos como outros – segundos – leitores desse Manual?

Autor e leitor aparecem de forma um pouco diferente dessa, anteriormente apresentada no item 7: “4ª série - Plano geral de objetivos e encaminhamento”. Essa parte, de acordo com os autores, é... *“específica por série, com orientações pertinentes a cada volume, conforme planejamento prévio”* Trata-se, então, de uma seção em que os objetivos, capacidades, encaminhamentos das atividades e recursos de cada unidade e seus respectivos capítulos são detalhadamente apresentados ao longo das demais 37 páginas desse material.

Na seção 7, mesmo não se dirigindo diretamente à professora “sugere-se”, repetidas vezes, alguma atitude, ação, ou a possibilidade de escolha de outros textos e/ou outras atividades. Ações essas que não podem deixar de ter como destinatário “o professor”, que é acompanhado ao longo de todo o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de História proposto pelo livro. No entanto, é nesse momento que podemos vislumbrar alguns indícios de preocupação da parte dos autores/editores com as professoras reais, a quem destinam esse material didático. Podemos observar que, mesmo sem explicitar o leitor alvo desses comentários, ao usarem sempre os verbos no infinitivo ou referirem-se aos alunos, os autores/editores preocupam-se em fazer orientações sobre o significado e os objetivos de cada seção do livro.

Os comentários acerca do subitem do livro do aluno “A duração do tempo” podem servir como um exemplo desse fato. Ao analisá-lo, observamos que, após fornecer mais de um exemplo do que seria e como poderiam ser percebidos os diferentes níveis de duração do tempo histórico, tecem orientações a respeito do trabalho a ser desenvolvido com a seqüência didática que desenvolve essa noção:

Solicitar que os alunos façam a leitura atenta do texto de Ana Maria Machado, *Bisa Bia, Bisa Bel*. Orientá-los para que, após a leitura, em grupos, troquem idéias sobre o significado de conhecer o tempo

da bisavó para a personagem Isabel, e o que isso poderá significar para eles. Levá-los a refletir sobre como suas imagens e registros poderão ser vistos no futuro por seus descendentes. Na confecção do cartaz, orientar os alunos no sentido de que percebam e registrem transformações e permanências entre o tempo dos bisavós e o da criança. Depois de pronto, prever um tempo para que a classe possa observar seu trabalho, trocando idéias sobre o que mais lhes chama a atenção na passagem de tempo. Os alunos poderão criar um texto sobre um futuro imaginado, quando eles, já velhinhos, poderão descrever o seu tempo de infância para seus bisnetos. (p.18 do Manual).

Consideramos essa estratégia como um indício do reconhecimento de que a noção de duração temporal como objeto e conteúdo do ensino de História, provavelmente, não é reconhecida pela maioria das professoras, pois tal noção dificilmente terá sido abordada nos cursos de formação das professoras que usaram esse LdH. Esse exemplo é representativo de como outras inovações historiográficas sugeridas pelo PNLD (uso de diferentes fontes, o trabalho do historiador, entre outros) são mobilizadas no livro de modo a que as professoras venham a se informar e se formar em aspectos que, provavelmente, não foram abordados em sua formação.

Na seção 7, podemos observar também outro aspecto que se diferencia do discurso das seções gerais anteriormente mencionadas. Já comentamos que, nelas, a condição de sujeito da professora é rápida e contraditoriamente anunciada. No item 7, “o professor”, mesmo sendo monitorado ao longo de todas as atividades, parece ser visto, em diversos momentos, como alguém com conhecimentos e capacidades de ensino que os tornem aptos a selecionar e a trabalhar os temas e conteúdos do livro da forma sugerida ou de outras formas que considere mais apropriadas para a realidade da turma. Assim, nessa seção, juntamente com os verbos no imperativo observados no excerto anterior, encontramos a expressão “o professor pode” sendo usada com maior frequência do que “o professor deve”⁴⁰.

Destacamos algumas passagens dessa seção:

Encaminhamentos

A economia canvieira • págs. 52-54

o professor poderá ler o texto com os alunos, questionando-os sobre o significado do açúcar em suas vidas. Este é um momento em que pode ocorrer uma ação interdisciplinar com Ciências. O professor poderá trabalhar questões que relacionem o uso do

⁴⁰ A título de exemplo, além das várias passagens dessa seção, ver p.18, 33, 45.

açúcar e a saúde das pessoas, enfatizando a importância do açúcar na alimentação, os alimentos em que é encontrado, como é usado, etc., e os malefícios que o exagero no consumo pode ocasionar. O professor poderá convidar um médico pediatra, ou um endocrinologista, um dentista ou um nutricionista para conversar com os alunos sobre o uso do açúcar na alimentação. Esse tipo de trabalho é importante para que a criança aprenda os benefícios da alimentação equilibrada para a sua saúde e a responsabilidade que tem por ela.

O professor poderá, ainda, falar aos alunos sobre a história do açúcar, desde o tempo em que era muito raro e usado como medicamento até a sua popularização, a partir do domínio de técnicas de produção e beneficiamento.

Na atividade de escrita de texto a partir da observação dos desenhos, o professor deverá cuidar para que todos os alunos possam se manifestar e ser (sic) ouvidos pelos colegas. Na votação, mais de uma redação poderá ser escolhida e exposta na sala de aula. (p.23 do Manual do Professor, sublinhados nossos)

Poderíamos considerar esse fato como uma estratégia dos autores/editores de alterar sua postura de prescrição para a de um colega ou parceiro de trabalho a quem se sugere possibilidades que devem ser, ou não, avaliadas e adotadas pelas professoras?

Outro exemplo de como a atuação e complementação do professor é solicitada para efetivação do trabalho proposto pela coleção, diz respeito às orientações relativas a temas que são considerados pelos autores/editores como mais específicos ou regionais. Vejamos a passagem⁴¹ a seguir:

A Arqueologia e o conhecimento histórico • págs. 33-34

Trabalhar com os alunos a importância do resgate arqueológico na investigação do passado e a sua contribuição para a sociedade. Destacar a importância da preservação dos sítios arqueológicos. O professor poderá sugerir uma visita a um museu local ou a um sítio arqueológico, se existir na região. Este tipo de atividade costuma se mostrar muito produtiva, com grande aproveitamento por parte dos alunos, que podem, assim ter um contato direto com o objeto de seu estudo. Os pais ou responsáveis poderão ser convidados a acompanhar a classe, junto com o professor, o que se mostra, também, como uma oportunidade para estreitar a relação entre escola e comunidade, aumentando o grau de consciência da responsabilidade que os pais têm para com a educação de seus filhos. [...]

Saiba que • pág. 35

⁴¹ Outros exemplos a esse respeito podem também ser observados nas páginas 32 e 33 desse livro.

O professor poderá pesquisar outros exemplos de relógios, ou solicitar aos alunos que façam a pesquisa em enciclopédias, na biblioteca, no museu, e até mesmo com a família, com vizinhos e conhecidos. (p. 18/9 do Manual. Grifos do livro e sublinhados nossos)

Vale destacar que, ao final de cada unidade, são fornecidas “Orientações de respostas às atividades propostas”. Nesse espaço é apresentado o que “espera-se” do aluno em cada atividade proposta ao longo do livro. Podemos observar, no exemplo a seguir, algumas das estratégias discursivas mais usadas nesse momento:

o calendário: uma forma de medir o tempo Pág.28

1. Espera-se que o aluno perceba que os Pataxó marcam os acontecimentos pelo ritmo da agricultura, pelas atividades escolares e pelas estações do ano.
2. Resposta pessoal do aluno.
[...]

Tempos mais longos Pág.29

1. Provavelmente, os alunos responderão que nasceram na década de noventa do século XX.
2. Espera-se que ele responda que vive na primeira década do século XXI.
3. Resposta pessoal do aluno.
4. Espera-se que o aluno responda que nasceu no século XX e vive no século XXI.
5. Espera-se que o aluno responda que seus pais nasceram no século XX.
[...]

A duração do tempo Pág.30

1. Resposta pessoal do aluno. Espera-se que ele faça uma relação com o tempo passado e perceba permanências como brinquedos, amigos, gostos, hábitos, costumes etc. (p.19 do Manual. Grifos do livro e sublinhados nossos)

Nota-se que, nesses momentos, são indicadas ao professor as possíveis respostas que deverão ser dadas pelo aluno às atividades. Apresentam para isso, desde uma alternativa de escrita até a possibilidade de escrita livre do aluno, passando por uma tentativa de conciliação entre essas duas estratégias. Em todas elas, o aluno é o sujeito das ações esperadas. Observa-se ainda que, nesses espaços, os autores/editores aproveitam para dar mais subsídios às professoras, oferecendo-lhes mais informações a respeito do que é abordado nas atividades. “O professor” é mencionado algumas vezes nesses espaços⁴² em que “sugere-se”

⁴² Observamos tal procedimento nas páginas. 28, 34, 35,38/9,41

outras estratégias que poderão ser feitas pelas professoras a fim de que o aluno faça o que “espera-se” dele. Apenas nas últimas páginas (p. 46/7) desse material, é explicitada uma função que “o professor” deverá exercer: auxiliar os alunos a realizar as atividades da forma esperada.

O Manual do professor é finalizado pelo tópico “Bibliografia para o professor”, listando 29 referências, publicadas entre os anos de 1982 e 2001. Entre essas, apenas três abordam, de alguma forma, a questão do ensino e somente uma discute “O saber histórico em sala de aula”. As demais referências dizem respeito à História de forma geral ou, mais especificamente, a uma de suas temáticas específicas.

Oliveira (2006, p.5) comenta sobre os Livros didáticos de História e seus manuais apresentando “Uma breve caracterização das Coleções presentes no Guia do PNLD 2007”:

Em relação à concepção pedagógica, apenas uma coleção completa foi caracterizada como tradicional, tendo as demais incorporado, parcial ou totalmente, as renovações da área. No entanto, oito ainda trazem, como principal atividade da obra, exercícios do tipo pergunta-resposta, “velhos questionários” dos pontos de história, em que a capacidade requerida era decorar. Quase todas as coleções trabalham os conteúdos no sentido de desenvolver a formação da cidadania e atualizaram-se em relação aos novos temas hoje em discussão. **Há o cuidado com que as coleções dialoguem com o professor através do Manual do Professor, ou similar, transformando-o em auxiliar na prática pedagógica.** Contudo, nem todas apresentam e discutem as concepções pedagógicas e históricas adotadas na elaboração da obra, ou sugerem textos complementares para a atualização docente. (grifos nossos)

Após realizar tal análise do Manual do professor, reiteramos a constatação de que essa tarefa/incumbência de “dialogar com o professor através do Manual” ou de apresentar e discutir concepções pedagógicas” é bastante complexa, principalmente tendo em vista os vários leitores, de diferentes comunidades, que esse material precisa atingir. Assim, mostramos que os autores/editores do Manual do livro História com Reflexão parecem discutir com os avaliadores a respeito do professor e não com ele, mesmo na seção 7, quando sugere e detalha os objetivos e as formas de encaminhar as atividades. Esses avaliadores, por sua vez, contradizem-se na referida exigência de formação do professor, quando

desconhecem o fato de que dificilmente as professoras se colocarão como leitoras principais desse material – já que nele fala-se sobre “o professor” e não com ele(as) – mesmo quando consideram cumprida a exigência feita ao manual do professor afirmando:

No manual do professor são fornecidas importantes indicações sobre a concepção de História que norteou a elaboração da obra, bem como as estratégias pedagógicas a serem seguidas com o objetivo de tornar o ensino da disciplina mais eficiente. Anexo ao manual, há um *Plano geral de objetivos e encaminhamentos*, variável de acordo com a série, no qual o professor pode encontrar valioso auxílio para orientar sua prática pedagógica. Na parte que reproduz o livro do aluno, à margem dos textos, em letras azuis, há um conjunto de informações visando à orientação do professor em sala de aula, com sugestões de atividades e definições dos resultados que se espera alcançar com a transmissão de determinado conteúdo. (BRASIL/MEC, 2003 p.57)

Por tudo que já expusemos, cabe questionar, novamente, sobre a afirmação citada: por um lado, para quem “as importantes informações” são fornecidas? E, por outro, como as professoras, sujeitos desta pesquisa, as receberão? Bem como, que reações essas informações provocarão nessas professoras? Cabe, por fim, questionar se os usos que as professoras declaram fazer desse elogiado material demonstram o atendimento dos objetivos a ele imputados: de formar o professor no que diz respeito à História Escolar, contribuindo assim para a melhoria da História ensinada.

Reprodução do livro do aluno do LdH História com Reflexão (4ª série)

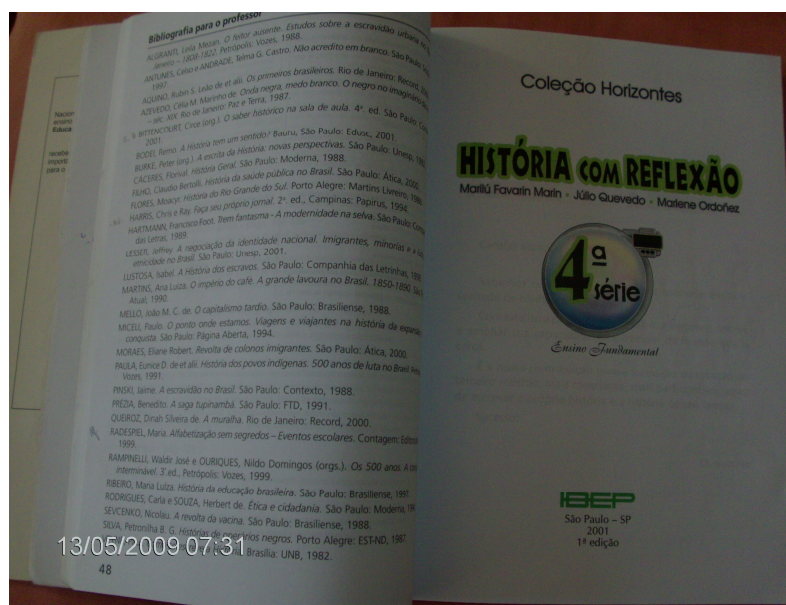


Figura 2: Capa da reprodução do livro do aluno do LdH HcR.

Foto de Araci R. Coelho 13/05/2009.

A segunda parte do Livro do Professor do volume 4, História com Reflexão, da Coleção Horizontes, corresponde à reprodução do livro do aluno e se encontra, como podemos observar na fotografia anterior logo após as 48 páginas do Manual do professor. A reprodução do livro do aluno aqui analisada, referente à 4ª série, contém 160 páginas que se subdividem em 4 unidades: “Tempo Histórico”, “O Brasil Português”, “Sociedade e Cultura” e “O Brasil Brasileiro”. Essas unidades são divididas em capítulos, de 2 a 4 por unidade. Segundo a apresentação feita no Manual, eles se estruturam em 4 partes, organizadas da seguinte maneira:

1. Página de abertura com destaque do tema, com o objetivo de despertar o interesse e estimular a reflexão. Esta página é seguida do **Refletindo**, que é o ponto motivador para o trabalho do aluno. [...]
2. Desenvolvimento do tema. [...]
3. Atividades propostas, de caráter livre e de objetivos claros, procurando desenvolver no aluno uma visão crítica sobre o mundo no qual vive e a capacidades de observar, posicionar-se, criticar e agir nesse mundo de forma consciente e responsável.
4. Seções como a que se seguem: **Saiba que [...]**, **Sempre no caderno [...]**, **Em grupo [...]** e **Meu pequeno dicionário**. (p. 7 e 8 do Manual)

Embora essa apresentação da estrutura dos capítulos explicita as quatro partes, apenas a página de abertura, seguida da sessão “Refletindo”, pode ser

localizada em todos os capítulos, com clareza. Nela, a temática do capítulo é aberta por meio de textos oriundos, na sua grande maioria, de livros de literatura; letra de músicas e imagens trazidos à discussão pela seção “Refletindo” em que se encontram questões propostas aos alunos. As outras três partes a que se refere o manual não se apresentam tão bem delimitadas e definidas. Nota-se que, nessas três partes, os autores/editores buscam desenvolver o tema, relacionando-o com o presente e o passado por meio de diversos tipos de textos, imagens e atividades, que podem variar em quantidade e/ou extensão, a cada capítulo.

Ao longo das Unidades e capítulos, assim estruturados e apresentados na reprodução do livro do aluno do LdH História com Reflexão (4ª série), observamos um texto perpassado por um discurso pelo qual se pode perceber como os sujeitos envolvidos na construção/recepção do ensino e aprendizagem de História são pensados pelos autores/editores.

Na reprodução do livro do aluno, os autores/editores mostram como vão conduzir a proposta de ensino-aprendizagem do livro. Vê-se que nesse material, os autores/editores falam diretamente para o aluno. No entanto, como estão mostrando a coleção às professoras, nos espaços livres da diversas páginas, há uma fala paralela – letras pequenas em azul – dirigida a elas, sobre a qual falaremos mais à frente. Vemos que as professoras e os papéis previsto para elas no contrato de leitura proposto pelos autores diferem bastante de como aparecem no livro do aluno, em que elas sequer são mencionadas. Naqueles textos em azul, o discurso se dirige diretamente ao “professor”.

Observamos que o conteúdo é, frequentemente, apresentado na voz passiva, apagando, não só a voz dos sujeitos históricos que produziram os fatos e feitos, mas também a dos pesquisadores/historiadores/autores que constroem a História desses feitos. As frases a seguir exemplificam e podem elucidar nossa afirmação: “*O território brasileiro foi sendo construído...*”(p.78); “*O sistema de capitanias hereditárias foi criado em 1534, e consistiu...*” (p.84); “*A expansão pecuária promoveu a ocupação do interior do Nordeste.*” (p. 86); “*A conquista do Norte teve como principal fator...*” (p.87)

Essa característica de distanciamento de “quem fala” agrava-se pela própria constituição da obra que é organizada, em grande parte, com textos apropriados de outros autores, que funcionam como porta-vozes. Isso faz com que a voz ou os textos dos autores/editores não se destaquem como seus. Esse grupo de vozes que

auxiliam os autores a desenvolver sua versão da História escolar é formado pelas vozes de outros autores, na sua grande maioria, escritores de literatura infantil, compositores, memorialistas, e historiadores que tiveram seus textos apropriados de outros suportes.

Analisando o discurso do livro do aluno – 4ª série – percebemos que ele é marcado pelo distanciamento dos autores, que não se mostram ao leitor ou destinatário. Os autores aparecem, mais frequentemente, como organizadores de atividades e, principalmente, dos textos ou como narradores das informações sobre os acontecimentos históricos. O fato de os livros serem recheados de muitos textos apropriados de outros autores faz com que haja uma grande quantidade de vozes no discurso, o que é destacado pelos autores, nos exercícios, quando fazem referência aos poetas, pintores, fotógrafos, escritores. No livro 4, muitas vezes, uma voz se segue à outra após rápida apresentação dos autores, a quem cabe comentá-los, polemizá-los. É, geralmente, na encenação da leitura desses outros textos que o discurso do livro 4 aproxima-se do leitor, algumas vezes dialogando com ele ou incluindo-se nas realidades apresentadas por meio de termos como “a gente”, “você”, “seu”, “nós”. Assim, apesar de raros, há momentos, em que os autores mudam a postura distanciada e se colocam como participante do processo do aluno (“Vamos...”; “podemos usar o relógio...”; “O calendário que usamos...”; “a chegada dos portugueses em nossas terras.”)⁴³. Assim, pode-se perceber, em algum momentos, a tentativa de atenuar aquele distanciamento e promover uma certa aproximação com os leitores, lançando mão da primeira pessoa do plural. Os autores demonstram, assim, que mantêm algumas semelhanças com as professoras. Vejamos um exemplo:

É difícil imaginar a vida **da gente** sem o açúcar. Logo cedo, no café da manhã, ele já está na **nossa** mesa: para adoçar o mingau, o café, o suco, o leite, o iogurte, o chocolate. (p.52. Grifos nossos)

É quase sempre nos exercícios, encontrados nas seções “Sempre no caderno” e “Refletindo”, que os autores estabelecem um diálogo com seu leitor, uma vez que há uma relação direta de condução das atividades.

⁴³ Essas expressões podem ser encontradas no livro do professor (p.21/29, p.24, p.27; p. 42)

Concordamos com a conclusão de Munakata (2004, p.7) quando, ao constatar o mesmo procedimento na análise de um LdH destinado às séries finais, afirma:

Em suma, o grande problema desse grupo de atividade é que elas são sugeridas diretamente ao aluno, quando cabe ao professor organizá-las. É a ele que cabe decidir, levando em conta as especificidades de sua escola e de seus alunos, se há condições ou não de efetivar uma entrevista, como deve ser realizada etc.

Nesses espaços, os autores dialogam diretamente com o aluno individualmente, orientando a leitura dos textos, propondo questões de reflexão, de compreensão e para posicionamento dos alunos sobre os assuntos abordados no texto. O uso da 3ª pessoa do singular (você) é o mais comum. Na seção “Em grupo”, também fazem referência à turma ou “a você e seus colegas”.

Notamos que, nesses momentos de exercícios, na maioria das vezes, os autores/editores estabelecem um diálogo entre diferentes, pois são quem propõem as atividades, fornecem informações, estabelecem relações e comparações entre textos e também entre imagens. Portanto, se posicionam como alguém que sabe mais do que os alunos e professores.

Pelo que descrevemos, podemos dizer que os autores/editores da Coleção Horizontes, em especial do volume 4 do livro HcR ora assumem o lugar das professoras, ao prescreverem as ações necessárias para atualizar sua proposta de ensino-aprendizagem de História, ora concedem esse lugar aos alunos que são tomados como sujeitos de ações pedagógicas em que a presença das professoras é imprescindível: mediar as opiniões, desejos e pontos de vista, necessários a realização de várias atividades propostas. Tal fato ocorre devido ao apagamento delas, que nunca são mencionadas ao aluno no livro da 4ª série. O discurso aí construído acaba por transmitir uma idéia de que o aluno de 4ª série (9 a 11 anos) teria maturidade, autonomia e autoridade para tomar várias atitudes e providências para a atualização desse material ou para decidir sozinho ou por meio de um consenso do seu grupo, sobre a realização das propostas apresentadas. Vejamos o exemplo a seguir:

Converse com seu grupo sobre as idéias contidas no poema de Cecília Meireles, *Do ouro incansável*. Em seguida, o grupo deverá

fazer um relatório das conclusões a que chegou. O relatório deverá ser lido para o restante da classe. Ouçam também os dos demais grupos. (p. 68)

Os autores/editores também se dirigem explicitamente “ao professor” nessa parte do Livro do Professor. Já adiantamos esse fato mencionando “os escritos em azul” encontrados à margem do texto principal destinado ao aluno. Nesses espaços, as professoras recebem verdadeiramente o status de leitoras desse material, pois todos esses comentários são iniciados anunciando o seu destinatário, como podemos observar nos dois exemplos apresentados no Capítulo 1 da Unidade 1, colocados ao lado do texto “Pequeno Historiador: sua prática histórica e o conhecimento histórico social sobre você”:

Professor: As fontes históricas podem ser escritas, visuais, orais, sonoras e da cultura material. Comente com os alunos sobre as fontes históricas que eles têm disponíveis em casa, na escola, no bairro; a partir daí, discuta o assunto em sala de aula.

Professor: Discuta sobre o cotidiano da criança englobando moradia. Religiosidade e modo de vida. Evidencie que o cotidiano dela está inserido num contexto mais global, onde todos os homens participam. (p.17)

Tal como podemos observar na citação anterior ou na fotografia a seguir, tirada do HcR, nos escritos em azul, são feitos comentários em que os autores/editores demonstram reconhecer a complexidade do trabalho do professor, prescrevendo-lhes as inúmeras e diversificadas tarefas que lhes cabem, monitorando fortemente para que a proposta ali construída seja realizada. Tal como pudemos observar, nos exemplos anteriores, novamente são feitos esclarecimentos sobre os significados e objetivos dos exercícios; os encaminhamentos e condução a dar a cada situação de aprendizagem proposta, reafirmando e/ou complementando o que já foi dado no item 7 do Manual.

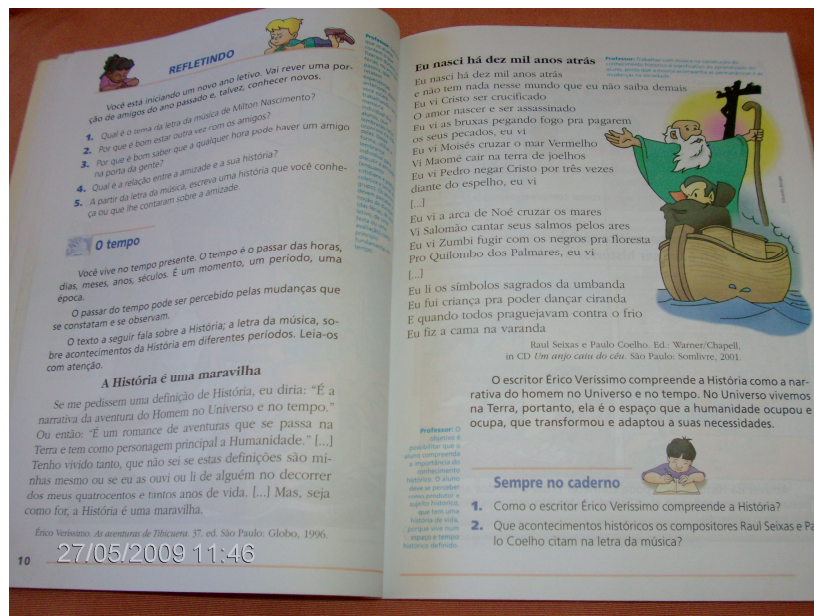


Figura 3: páginas 10 e 11 do LdH HcR. Foto de Araci R. Coelho27/05/2009.

É, então, nesse espaço que os autores/editores explicitam seu reconhecimento de que, para que a proposta de ensino de história elaborada por eles seja efetivada, caberá “ao professor” desempenhar várias funções, entre as quais podemos citar: enfatizar aspectos, explorando mais profundamente os recursos didáticos; socializar respostas individuais, tornando-as parte do coletivo; sistematizar atividades a partir de respostas individuais; articular com estudos anteriores; propor outras atividades complementares, organizando toda sua preparação, realização e socialização entre os alunos da turma ou da escola; adaptar atividades de acordo com a realidade local, etc.

Observa-se, também, nos escritos/comentários em azul, um predomínio dos verbos no imperativo, em que os autores/editores direcionam-se à professora na atualização de sua proposta de ensino-aprendizagem, assumindo, assim, a condução desse processo. Nesse sentido, encontramos muitos verbos instrucionais, tais como “faça”, “ressalte”, “organize”, “escreva”, “destaque”, “deve ser”. Encontramos, em menor número, os verbos: “podem ser”, “se possível”, que aparecem, geralmente, quando são propostas ações que extrapolam o livro, tal como as saídas da sala, a providência de outros recursos didáticos de origem regional e a realização de pesquisas.

Podemos dizer que, de modo geral, as conclusões a que chegamos (COELHO, 2002, p.22) ao analisar as três coleções do PNLD 2001 também valem para a conclusão desta análise do volume 4 da coleção HcR:

A questão da metodologia da construção do conhecimento por parte do aluno foi desafio encontrado principalmente pelas coleções Trilhos e Trilhas e História em Construção – que, nos seus Manuais afirmaram a importância de trabalhar a História a partir do questionamento do presente, da relação passado-presente - especialmente no que se refere aos últimos volumes, em que o ensino se tornou muito mais transmissivo do que participativo. Mostramos, ao longo da descrição dessas duas coleções, que elas também tiveram dificuldades em aproximar o conhecimento histórico sistematizado com a realidade do aluno, tornando-o concreto e significativo para ele.

Assim, mesmo reconhecendo que há nesse material um evidente e importante investimento na difícil tarefa de fazer da História um saber possível de ser ensinado às crianças, não podemos desconhecer⁴⁴ que ele também apresenta dificuldades de transformar suas proposições, apresentadas no Manual, em situações concretas de aprendizagem no Livro do Aluno, mesmo nas sugestões aos professores. Isso, principalmente, no que toca a questões tais como a da metodologia da construção do conhecimento por parte do aluno ou a da aproximação do conhecimento histórico sistematizado com a realidade do aluno, tornando-o concreto e significativo.

Enfim, podemos observar, na descrição e análise que fizemos acima, que tal livro se insere dentro do perfil de LdH demandado pelo PNLD e que OLIVEIRA (2006) assim os descreve em “Uma breve caracterização das Coleções presentes no Guia do PNLD 2007”:

Podemos perceber que 97 % dos livros incorporam renovações nas áreas de História e de Pedagogia, problematizando presente-passado e possibilitando ao aluno a percepção da construção do conhecimento histórico. Trabalham organizando o conteúdo por eixos temáticos, por temas-conceituais ou temáticas escolhidas. Percebemos também que, em geral, os livros destinados às primeiras e segundas séries são mais de acordo com as inovações pedagógicas e históricas. **Isto não se mantém para os livros de terceira e quarta séries, que trabalham mais numa linha tradicional, baseados em textos e perguntas.** Há 16 coleções

⁴⁴ Discordamos, assim, de algumas referências a esse volume feitas na resenha da Coleção Horizontes encontrada no guia do PNLD 2004, nas páginas 54 a 57.

que apresentam e relacionam as fontes com a construção do conhecimento histórico; há quatro em que um capítulo ou parte de um dos volumes trabalha vultos e fatos, e há 10 obras que apresentam fontes, porém não as relacionam com a produção histórica. (p.5, grifos nossos)

Batista (2000, p. 553) refere-se a duas tendências extremas nessa mediação que o livro didático realiza entre professor e conteúdo. Uma que buscaria dar autonomia e abertura ao professor na seleção dos textos, na ordem de trabalhá-los e explorá-los e outra, mais fechada, que tenderia a organizar todo o trabalho, como um estudo dirigido, assumindo a voz do professor, atribuindo-lhe um papel de “monitor” do processo de ensino-aprendizagem. Pelo que descrevemos, podemos dizer que os autores/editores da Coleção Horizontes, em especial do volume 4 do livro HcR, seguem a primeira tendência. Demonstramos que os autores, ao longo de todo esse livro, usam diversas estratégias para fazer com que sua proposta seja colocada em prática pelas professoras. Proposta essa que, não esqueçamos, foi a que melhor atingiu os objetivos dispostos pelo PNLD para os LdHs atuais e que não se diferenciam do que está prescrito no seguinte trecho do edital do PNLD 2010, Anexo IX, referente à História:

O livro de história, portanto, deve possibilitar ao aluno a compreensão significativa da realidade, que é condição para o desenvolvimento e a formação da cidadania. [...] O livro didático do aluno, como um dos instrumentos utilizados na prática escolar, não pode ser a exposição fria e mecânica de conhecimentos adquiridos e transmitidos. Tendo por objetivo dar a conhecer e problematizar a experiência dos homens no tempo, em sociedade, e empreender a compreensão significativa da realidade social, a história pode ser um elemento de tomada de consciência para as pessoas que a ela se achegam. Assim, o texto deve ser capaz de envolver o aluno, considerado como sujeito que tem consciência de estar, a seu modo, fazendo história. [...] A adequação do livro didático aos objetivos do Ensino Fundamental supõe um complexo mecanismo de articulação entre, de um lado, os saberes socialmente construídos no processo do conhecimento científico e, de outro, os conteúdos e objetivos do ensino e da aprendizagem escolar. Os conhecimentos advindos da pesquisa dos especialistas não se opõem aos conteúdos que fazem parte do currículo escolar. Estes conteúdos, por sua vez, são uma parcela significativa do saber escolar, que é construído no e para o espaço da escola. A experiência e as representações de mundo e de história que são elaboradas pelos alunos e professores possibilitam uma reelaboração contínua e criativa do conhecimento que é produzido pelos historiadores. (BRASIL/MEC, 2007, p.33/34)

Tais exigências, de acordo com o guia 2004, parece terem sido atendidas, mesmo que minimamente, pela coleção Horizonte, como podemos ler na introdução de sua resenha:

As propostas metodológicas da obra estão claramente expostas, tanto a de ensino-aprendizagem quanto a do ensino de História, e o desenvolvimento da coleção mantém-se coerente em relação a elas. Há incentivo ao debate de problemas e à reflexão crítica, buscando problematizar a relação passado-presente. As atividades são variadas e estimulam o desenvolvimento das principais habilidades. As fontes, concebidas como instrumento para a elaboração do conhecimento histórico são trabalhadas adequadamente. As ilustrações se reportam diretamente ao conteúdo transmitido e são incorporadas como fontes para a compreensão dos processos históricos. A construção da cidadania se dá de modo contínuo ao longo da coleção. São estimulados adequadamente o convívio social, a tolerância e a liberdade. (BRASIL/MEC/SEF, 2003, P. 54)

É essa concepção do papel desempenhado pelo livro didático e dos usos que dele são feitos pelos professores, das pistas sobre as imagens e funções previstas para as professoras pelos autores/editores dos livros didáticos pesquisados que nos instiga a pesquisar os usos que as professoras dizem fazer dessa *Coleção Horizontes- História com Reflexão*. Elas se moldam à imagem construída pelos livros? Há, realmente, uma ortodoxia do texto ou impera a liberdade das professoras leitoras, como perguntaria Chartier (1997)? Ou encontraremos um pouco dos dois fenômenos, como nos aponta Tardif e Lessard (2005), que caracterizam o trabalho docente como ambíguo, complexo e inserido em constantes dilemas entre o controle de instituições e burocracias internas e externas às escolas e sua autonomia relativa em sala de aula? Que importância atribuem aos conhecimentos históricos no âmbito da cultura escolar do primeiro segmento do ensino fundamental? Como as discussões apresentadas no Livro do Professor do LdH HcR, sobre as renovações da História e do seu ensino, são recebidas pelas professoras de nossa pesquisa?

CAPÍTULO II: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A escolha do objeto desta pesquisa: os usos, por um grupo de professoras do 1º segmento do Ensino Fundamental, do livro didático de História (LdH) mais distribuído pelo PNLD 2004, no contexto de suas práticas docentes, parte do pressuposto de que tal livro é portador de inovações para o ensino de História. Esse objeto remeteu-nos a um formato de pesquisa que não estava dado *a priori*, mas que se construiu no diálogo entre orientações teóricas assumidas para este trabalho e as especificidades do contexto no qual o objeto ganhou seus contornos mais nítidos.

Ao constatar o reduzido número de pesquisas sobre os usos dos livros didáticos e sobre o ensino de História em geral que focalizam, especificamente, o primeiro segmento do EF, consideramos importante tomar um universo amplo de realidades e de recepção do LdH, optando por investigar uma amostra maior, realizando um estudo de caso das escolas de um município. Decidimos, dessa forma, utilizar uma metodologia pouco usual em pesquisas que têm como objeto práticas escolares contemporâneas (no nosso caso, os usos dos livros). Em geral, tais pesquisas optam pela imersão em salas aula (em reduzidíssimo número) utilizando-se de metodologias de observação inspiradas na etnografia interacional ou na abordagem sócio-histórica⁴⁵. Esse formato em que se pesquisa os usos dos livros didáticos de História, observando diretamente os momentos em que esteja sendo realizado, embora importante, não foi o escolhido por nós. O tempo de imersão que este tipo de pesquisa exige, em uma ou duas salas de aula e escolas, não nos permitiria observar outros aspectos importantes. O que, a nosso ver, prejudicaria o conhecimento de fenômenos mais amplos, como os da cultura e práticas escolares, que podem interferir nos usos dos LdH pelas professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim é que, durante oito meses de trabalho de imersão no campo, propusemo-nos a melhor conhecer o contexto das práticas escolares e docentes e das condições de trabalhos em que se inserem as propostas de ensino de História e, conseqüentemente, de uso dos livros didáticos

⁴⁵ Ver Andrade (2006); Castanheira (2001); Mortimer (2002 e 2003), entre outros

distribuídos pelo PNLD. Buscamos, dessa forma, conhecer os usos, pelas professoras, do livro didático de História por meio da compreensão de suas declarações acerca de suas experiências com tais materiais didáticos e dos significados criados por elas em seus espaços de interação social e profissional.

2.1 - Objetivo de pesquisa e questões de investigação

Considerando o objeto de nossa pesquisa e nossos interesses investigativos, o objetivo central deste estudo é o de *descrever e analisar se, como e por que* as professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental, do município de Betim dizem usar o livro didático distribuído pelo PNLD 2004.

Tal objetivo já anuncia nosso entendimento de que a investigação sobre os usos do LdH se inserem num contexto mais amplo do que o da utilização ou não do livro didático ou do ensino de História. Acreditamos, assim, na necessidade de estudar os usos e não usos no contexto das práticas docentes. Isto é, consideramos que as práticas docentes são conformadas por saberes e fazeres que ocorrem no contexto da cultura escolar e na sua relação com contextos mais amplos a ela diretamente relacionados nos diferentes momentos históricos. Vale destacar que, a respeito desse conceito, partimos da definição que nos foi fornecida por Dominique Julia:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela schooled society que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e seus ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também,

quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (JULIA, 1995/2001, p. 1 e 2)

No que diz respeito a nossa apropriação desse conceito, concordamos com Diana Vidal para quem:

...é necessário ter clareza de que objetos e sujeitos encarnam representações nas situações concretas do *fazer ordinário* da escola. Nesse percurso, o cuidado para as permanências e o interesse perante as mudanças permitem reconhecer o intramuros da escola como permeado por conflitos e (re) construção constante. (VIDAL, 2006, p. 62)

Variações desse conceito, trazidas por outros autores no sentido ampliá-lo e/ou realçar algum dos seus aspectos no contexto da cultura escolar, serão exploradas ao longo desse trabalho. Adiantamos, entretanto, que concordamos com Rosa de Fátima Souza (2005) que defende a importância de se associar às investigações sobre cultura escolar às contribuições da Sociologia do Currículo, pois de acordo com a autora:

[...] cultura escolar, compreende um conceito mediador mais descritivo e interpretativo, que requer um olhar atento e uma atenção acurada às características e ao funcionamento próprio das instituições educativas. De qualquer forma as investigações sobre a cultura escolar não podem ser indiferentes ao currículo e as suas determinações e implicações diretamente envolvidas na conformação das práticas levando-se em consideração o fato de ele se constituir em um dispositivo, um artefato pedagógico capaz de colocar uma ordem comum na educação escolarizada. [...] Da mesma forma, nem as teorias do currículo nem as políticas curriculares podem ignorar a cultura escolar, o modo pelo qual se configuram as práticas no interior das instituições educativas marcada pela apropriação peculiar que os sujeitos fazem das normas e [das?] as prescrições estabelecidas (Souza, 2005 p.81).

Após tais esclarecimentos, para melhor elucidação do objeto e delineamento do objetivo central da pesquisa, especificamos outras questões que dele se desdobram:

Quem são as professoras e qual a sua formação em relação ao ensino de História? Qual a importância atribuída aos saberes históricos no âmbito da cultura e prática escolar? Quais os procedimentos e materiais didáticos mais utilizados para

ensinar História? Em que tipos de materiais as professoras se apóiam para preparação das aulas? As prescrições dos autores e editores para o uso do LdH, bem como as funções e papéis previstos para as professoras pelas diferentes esferas administrativas e sociais influenciam o que elas dizem sobre os usos que fazem desse LdH? Que explicações e justificativas são dadas para os usos que dizem fazer desse material didático para ensinar História? Em que medida as reformulações do ensino de História, presentes no LdH distribuído pelo PNLD, têm contribuído para provocar mudanças nos saberes e práticas de ensino de História dos professores das séries iniciais?

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa (Bogdan & Biklen 1994⁴⁶ e Fernandes & Maia 2001), ou seja, adentramos o campo de estudo, aproximamo-nos dos sujeitos, de seus trabalhos e dos contextos pesquisados a partir de um conjunto de fontes – notas de campo, questionários, entrevistas, e materiais relacionados ao ensino de História produzidos na prática e/ou para ela elaborados – que nos possibilitou revelar a perspectiva dos sujeitos da investigação. Dos dados extraídos de tais fontes privilegiamos os discursos dos professores a respeito dos usos que fazem do LdH, buscando compreendê-los no contexto em que se realizam. É nesse sentido que o objetivo central deste trabalho é o de descrever e analisar para compreender *se, como e por que* as professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental, do município de Betim dizem usar o livro didático distribuído pelo PNLD 2004.

2.2 - Perspectivas teórico-metodológicas

A fim de alcançar o objetivo central desta pesquisa, decidimos adotar, face a sua complexidade, uma perspectiva teórico-metodológica, em que, associando pressupostos e procedimentos das pesquisas qualitativas, elegemos, como principais referenciais, as categorias cultura escolar, saberes e práticas docentes, ancoradas no diálogo entre os campos do Ensino de História, da Sociologia da Educação e História da Educação, mais especificamente, da História do livro e das

⁴⁶ Nas páginas 16,17 e/ou 59 e 60 esses autores comentam sobre a pesquisa qualitativa e sobre suas várias denominações. Salientam a esse respeito que as diferentes designações, apesar de guardarem singularidades, tem pontos em comuns, destacando cinco deles. Ver a esse respeito Faria (2007). Essa autora, que também desenvolve um pesquisa na área de Educação Histórica, no capítulo 3, “Metodologia do Estudo Empírico” (p.70 a 75), de sua tese apresenta uma síntese das idéias dos referidos autores.

Práticas de Leitura. Apropriamo-nos, nesse sentido, dos estudos de Bittencourt (1993, 1996 e 1997), Anne M. Chartier (2000), Certeau (1994), R. Chartier (1990, 1997 e 2003), Batista (1996 e 2000), Choppin (1992 e 2004), Gabriel (2004), Julia (2001), Marcelo (1998 e 1999) Monteiro (2002), Munakata (1997, 2000 e 2004), Santos (1992 e 1995), Soares (1996 e 1999), Tardif (1997, 2002 e 2005) e Vidal (2005), dentre outros.

Pareceu-nos especialmente frutífero e pertinente para esta pesquisa promover o entrecruzamento dos estudos acerca dos saberes docentes (TARDIF & LESSARD, 2005), dos fazeres do cotidiano, produzidos entre estratégias e táticas (CERTEAU 1994) e da leitura (CHARTIER 1999 e 2003). Isso por que esses autores defendem que seus objetos de pesquisa – fazeres do cotidiano, trabalho do professor, leitura – são realizados entre as tentativas de controle advindas de instituições de poder, no nosso caso, da sociedade, do PNLD, da escola, dos autores/editores do livro e a autonomia, a transgressão e astúcia que os fazeres do cotidiano, característico do trabalho docente exigem ou, ainda, a liberdade e a inventabilidade que o leitor impõe.

Nosso diálogo com tais referências e as primeiras evidências empíricas, recolhidas no campo de pesquisa, estarão presentes ao longo deste trabalho, quando serão explicitados.

Esta pesquisa se realizou, basicamente, a partir das orientações da pesquisa qualitativa. Toda a orientação teórico-metodológica aqui construída, como se verá, aponta para o fato de que as investigações realizadas neste trabalho terão como principal finalidade a compreensão dos sentidos que os sujeitos constroem a respeito de suas práticas, tal como Mazzotti propõe, ao discutir os diferentes paradigmas que utilizam metodologias qualitativas:

Isto não quer dizer, porém, que não se possa, no interior desses paradigmas, distinguir pesquisas cuja ênfase recai sobre a compreensão e significado dos atos humanos, de outras que não têm essa preocupação. Às primeiras se convencionou chamar de “pesquisas qualitativas”. (MAZZOTTI, 1998, p.146)

Procuramos, ainda, evitar a oposição entre qualitativo e quantitativo, ressaltando suas articulações, pois entendemos que a questão não é de exclusividade e sim de ênfase. Dessa forma, os dados quantitativos, como fonte e

suporte para a análise qualitativa foram, quando necessário, devidamente coletados e considerados.

Ver-se-á, também, que estamos nos orientando por referenciais que muito se aproximam do paradigma crítico-dialético, seja por entender a pesquisa – envolvida na transformação da sociedade – como ato político; seja pela sua perspectiva relacional – entendendo o objeto numa dimensão mais ampla – seja, ainda, pela forma como se compreende a questão da subjetividade – diante da impossibilidade de eliminá-la, “o importante seria considerar as contradições que interagem em todos os níveis da prática da ciência” (MAZZOTTI, 1998, p.140).

Expomos nosso percurso de pesquisa, dividindo-o em 4 fases. Na primeira fase, buscamos efetuar os recortes iniciais da pesquisa, ressaltando o que esteve em jogo no ato de decidir sobre qual livro didático e em qual espaço escolar pesquisar. Na segunda, expomos os primeiros contatos efetuados com o contexto definitivo da pesquisa, evidenciando nosso movimento de aproximação com o campo pesquisado e como compreendemos essa aproximação, a coleta e a análise de dados mais gerais relacionados às escolas selecionadas. Estes procedimentos foram necessários para tomarmos conhecimento do contexto em que o ensino de História é implementado, bem como dos sujeitos responsáveis pelo ensino dessa disciplina nas séries iniciais. A terceira fase foi realizada a partir da constatação da necessidade, tanto de um maior aprofundamento das informações obtidas até então como da complementação dos dados recolhidos nos primeiros contatos com o campo empírico. Utilizamos, então, o questionário, predominantemente fechado, preenchido pelas professoras, notas de campo, conversas e entrevistas com o pessoal da Secretaria Municipal de Educação e das Regionais Municipais de Educação de Betim. A partir do tratamento e análise geral dos dados recolhidos nessas duas partes do trabalho de campo, elegemos, entre todos os questionários preenchidos, um número menor de professoras para investigar mais profundamente os usos que elas dizem fazer do LdH. A quarta fase da pesquisa foi constituída por entrevistas, pelo recolhimento de materiais didáticos relativos às práticas dessas professoras e pelo tratamento e análise das entrevistas e das imagens e funções previstas para as professoras pelo LdH. Dessa forma, o desenho final desta pesquisa pode ser mais bem visualizado no quadro a seguir:

Quadro 1: Desenho da pesquisa

Fases	Objetivos	Tarefas /Instrumentos	Conhecimentos esperados
1º	<ul style="list-style-type: none"> - Definição do LdH a ser pesquisado. - Definição do contexto da pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Consulta e análise dos dados sobre o PNLD/2004 fornecidos pelo site FNDE. - Produção e análise de quadro de informações do recebimento dos LdH pelas escolas de Ensino Fundamental (EF) dos municípios localizados próximos à Belo Horizonte (BH). -Contato com a Secretaria de Educação (SME) de um Município: Itabirito. -Revisão e aprimoramento da estratégia de aproximação do campo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Informações sobre a distribuição dos livros no município de Belo Horizonte. - Critérios para as escolhas do contexto e do LdH: História com Reflexão (Coleção Horizontes) -Informações que permitem a revisão e posterior confirmação de um novo foco e locus de pesquisa.
2º	<ul style="list-style-type: none"> -Identificação das professoras responsáveis por ensinar História: constituição do universo da pesquisa. - Início da caracterização do perfil sociocultural e profissional das professoras e dos contextos em que se inserem. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ficha de caracterização das escolas e do perfil das professoras do 2º ciclo -Observação dos espaços escolares -Coleta de documentos “normativos”: produção de notas de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Constatação do universo de sujeitos desta pesquisa (51 professoras) e de alguns indícios de seus perfis - Caracterização das escolas onde as professoras lecionam - Primeiros indícios sobre a cultura escolar, as práticas escolares, pedagógicas e do ensino de “História” dessas professoras; primeiros dados sobre os usos que dizem fazer do LdH-HcR.
3º	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificação e complementação dos dados sobre a cultura escolar; Identificação do lugar da História no currículo oficial – real; - Obtenção de indícios dos saberes históricos das professoras, relacionados ao seu campo de ação docente e dos usos que fazem do LdH e ao lugar que atribuem ao livro, face a outros materiais 	<ul style="list-style-type: none"> - Contato com o SME/Betim e coleta de informações gerais sobre organização e normas curriculares: notas de campo - Entrevistas gravadas com três diretoras regionais e coleta de documentos. - Aplicação do questionário às 51 professoras responsáveis pelo ensino de História no 2º ciclo: desse total, 44 foram 	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização das escolas eleitas e das culturas e práticas escolares nas quais se insere o ensino de História - Primeiros dados sobre o conhecimento e a relação das professoras sobre e com a disciplina História - Caracterização do perfil profissional e social da professoras. - Primeiros dados sobre o que dizem quanto aos usos que fazem do LDH-HcR para ensinar História.

	didáticos. - Delimitação da amostra para entrevista.	respondidos.	- Informações para a delimitação da amostra para a entrevista.
4º	- Aprofundamento e clarificação dos discursos das professoras sobre a disciplina História e de sua relação com os seus saberes; - Aprofundamento e mapeamento dos usos que as professoras dizem fazer do LdH (quando, como, finalidades); - Constatação da natureza das justificativas das professoras para os usos que declaram fazer do LdH-HcR - Identificação do lugar ocupado pelo LdH nas práticas de ensino de História das professoras.	Roteiro das entrevistas: Entrevistas gravadas com 15 professoras: -Análise de 12 entrevistas. - Análise da proposta de ensino de História do LdH/HcR e das imagens e funções nele previstas para as professoras, cruzando com o que defende o Guia do PNLD. - Cruzamento entre as diferentes fontes de pesquisa	- mapeamento dos usos que fazem do LdH tendo em vista suas declarações de uso nas aulas de História. - Informação sobre a existência ou não de relação entre as diferentes declarações de usos do LdH-HcR e o lugar que a disciplina ocupa no contexto curricular e institucional. - Informação sobre a existência relações entre as declarações de usos do LdH e as novas propostas para o ensino de História. - Informação sobre a existência de indícios de que as reformulações do ensino de História presentes no LdH- HcR tem contribuído para provocar mudanças nos saberes e práticas das professoras.

Uma das mudanças realizadas, após ter concluído o trabalho de campo, foi a de não mais tomar, como fontes da pesquisa, os materiais utilizados pelas professoras ao ensinar História. Como poderá ser observado fazemos menção a essa fonte, ao longo deste texto, bem como durante o trabalho de campo⁴⁷, como uma das que analisaríamos, na relação com as demais, a fim de investigar o que nelas é dito sobre os usos que as professoras podem e devem fazer do LdH, tendo em vista seus procedimentos para ensinar História. Considerávamos que, descrevendo e analisando as marcas deixadas nos LdH-HcR usados pelas professoras e por seus alunos, bem como identificando os indícios da presença desse LdH em seus materiais de prática, poderíamos confirmar, complementar e até contradizer as demais fontes. No entanto, ao fazer um balanço, no final do processo

⁴⁷ Tal como podemos observar nos anexos 1 e 3, por exemplo, explicamos para as professoras, por escrito e oralmente, que compreendíamos como “materiais da prática” aqueles materiais produzidos e/ou usados nas aulas de história, tais como: cadernos de alunos e professoras, atividades diversas elaboradas pelas professoras e realizadas pelos alunos ou não - atividades coletivas ou individuais, realizadas em sala ou em casa, para trabalho em sala de aula ou exposição, textos, pesquisas, entrevistas, questionários - programas e planejamentos curriculares, atividades de avaliação dos alunos e planejamento dos professores e supervisores, dentre outros.

de coleta do material, constatamos que, embora tendo reunido material numeroso e rico em diversidade, ele não se constituiu *num corpus* suficientemente coerente, uniforme e representativo da amostra das professoras, quanto à sua natureza e ou amplitude. A partir dessa constatação, optamos por privilegiar, como fontes principais desta pesquisa, as notas de campo, o questionário e a entrevista. Vale destacar, contudo, a importância, para nossa investigação, das discussões em torno da seleção, organização e entrega dos referidos materiais, já que criaram a oportunidade de as professoras detalharem e justificarem o que dizem sobre os usos que fizeram do LdH HcR em suas estratégias ao ensinar História. Diante disso, decidimos não descartar as referências a eles, tanto no questionário quanto nas entrevistas.

2.3 - Que livro pesquisar?

Dentre os LdH avaliados pelo PNLD 2004, qual investigar?

A partir da leitura e de uma rápida análise do volume três do guia do PNLD 2004 referentes às obras de História e Geografia⁴⁸, pudemos obter informações gerais em relação ao número de coleções envolvidas nesse processo. Assim, segundo esse Guia (BRASIL, 2004, p. 36-38), foram inscritas para avaliação 25 coleções de História organizadas por séries e/ou por ciclos. Delas, 09 (nove) foram excluídas, 12 (doze) foram classificadas como Recomendadas com Ressalvas (RR); 04 (quatro), como Recomendadas (R) e nenhuma foi classificada como Recomendada com Distinção (RD). Além disso, foram inscritos 24 livros de História Regional, dos quais apenas 14 foram selecionados e classificados como Recomendados com Ressalvas. Cabe registrar que, dentre eles, apenas um refere-se ao Estado de Minas Gerais. Esse foi o universo das coleções de LdH⁴⁹ disponibilizadas, em 2003, para a escolha das professoras. As escolhidas estavam nas escolas a partir de 2004, sendo 2006, o ano em que se efetuou as quatro fases desta pesquisa, o último previsto para sua utilização. Ano em que, também, ocorreu

⁴⁸Esse Guia pode ser consultado pela Internet :www.fnde.gov.br/home/livro_didatico/pnld2004_guia3.pdf.

⁴⁹A título de exemplo, apresentamos alguns títulos das coleções selecionadas, na ordem (indicada pela numeração) de sua classificação, de acordo com os Gráficos das p. 38 e 41 do referido Guia: RECOMENDADAS: 1. Coleção Horizontes - História com Reflexão- IBEP; 2. Coleção História - Ed Moderna; 3. Coleção Pensar e Viver História - Ed Ática; 4. Coleção História - História no Dia a Dia - Ed Formato. RECOMENDADAS COM RESSALVAS: 5. Coleção Trilhos e trilhas - História - Ed Saraiva e 12. Coleção Viver e Aprender- História - Ed Saraiva. LIVROS REGIONAIS: 9º: Interagindo e Percebendo o Mundo- Minas Gerais- Ed Brasil.

novo processo de avaliação e escolha para que, em 2007, se promovesse a renovação dos livros didáticos destinados ao primeiro segmento do Ensino Fundamental nas escolas públicas brasileiras. Esse foi, também, nosso universo de opção referente à questão que nos colocávamos: Qual coleção selecionar para investigar o que as professoras dizem sobre os usos que fazem dos livros didáticos de História, tendo em vista o ensino de História.

A fim de obter uma amostra representativa no ensino de História nas escolas mineiras, decidimos, inicialmente, eleger o critério da coleção mais distribuída nesse estado, tendo em vista os limites impostos pela fonte a que tivemos acesso, o site do Fundo Nacional de Educação (FNDE)⁵⁰, que nos permitia conhecer apenas os livros que foram distribuídos para cada escola pública brasileira. Tal fato justifica a nossa referência sobre o “recebimento” dos livros pelas escolas e não sobre a escolha feita por elas. Informação sobre a qual não tivemos acesso, apenas inferindo que o livro recebido, de acordo com normas estabelecidas pelo PNLD 2004, foi escolhido em 1ª ou 2ª opção pelos professores de cada escola.

No entanto, esse critério, ainda se mostrou insuficiente, pois o universo de pesquisa – escolas da rede pública de Minas Gerais (MG) – continuou demasiadamente amplo, levando-nos a associar, ao primeiro recorte, outro, referente ao espaço.

Redefinição dos primeiros critérios: a coleção mais distribuída em Belo Horizonte

O site do FNDE, ao qual já nos referimos, foi a fonte a que, novamente, recorreremos para realizar a delimitação espacial. Nele, encontramos informações sobre o recebimento de todos os livros didáticos, por escola, em cada município do Brasil. Para facilitar a localização e devido ao maior contato que já temos com suas professoras via cursos temporários e o Projeto Veredas, decidimos, inicialmente, pesquisar a Rede Pública de Educação de Belo Horizonte (BH). Ao fazer o levantamento de qual coleção teria sido a mais distribuída nessa rede, constatamos que somente três, das 16 coleções (12 RR e 04 R), não tiveram seus livros recebidos por alguma escola deste município, sendo que as demais foram recebidas

⁵⁰ Trata-se do site do FNDE: www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.htm l

por 02 até 17 escolas. Vejamos, a título de exemplo, algumas informações desse trabalho, sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 2: As 3 Coleções de LdH mais distribuídas em BH pelo PNLD 2003/2004

Nome da coleção	Escolas Municipais	Escolas Estaduais	Total Escolas BH	Lugar na avaliação do PNLD e classificação
1. Coleção Viver e Aprender-História – Saraiva	26	39	65	16º RR
2. Coleção Horizontes-História com reflexão IBEP-	18	29	47	1º R
3. Coleção História - Ed IBEP Vitória Régia	18	22	40	8º RR

A distribuição dos livros pelas escolas públicas de BH apresentou-se muito dispersa, tanto em termos de coleções, como em sua distribuição espacial. O desenho do levantamento, na cidade de BH, sobre o recebimento da coleção mais distribuída, coleção Viver e Aprender, foi muito semelhante ao da que ficou em segundo lugar: coleção Horizontes. A distribuição dessa coleção também se apresentou demasiadamente dispersa, sendo que nenhum dos critérios por nós escolhidos se sobressaiu, de forma considerável. Tais fatos foram considerados como obstáculos para se construir uma amostra significativa que nos permitisse realizar uma pesquisa individual, coletando e analisando os dados, levando em conta o contexto em que se insere e suas condições de produção.

Diante dessas dificuldades para realização da pesquisa em uma metrópole, decidimos investigar um dos municípios próximos a ela, de menor porte que pudesse viabilizar a obtenção de informações gerais sobre as escolas, o público que recebe o livro didático, bem como sobre os diferentes “status” que essas escolas assumem na sociedade em que se inserem. Entendemos que tais critérios nos permitiriam responder a nossa questão central, levando em consideração os fatores apontados pela bibliografia⁵¹ como elementos que podem interferir nas práticas escolares, ou seja, a participação na escolha; o nível e tipo de formação; a organização do currículo, do tempo e espaço destinado à disciplina; o tempo

⁵¹ Tardif e Lessard (2005), Certeau (1994), Monteiro (2002), Gabriel (2004) entre outros.

disponível para dedicação à escola; a turma em que o livro é utilizado. Fatores esses que poderiam nos ajudar, ainda, a explicar possíveis diferenças nas formas de as professoras se relacionarem com o mesmo livro didático de História recebido do governo.

2.3.1 - O livro pesquisado

Voltamos, então, a explorar o referido site, investigando como se configurava a distribuição dos LdH do PNLD 2004 em outros municípios mineiros. A partir da breve pesquisa que realizamos sobre essa distribuição, observamos⁵² que, com muita frequência, duas coleções oscilaram entre o primeiro e o segundo lugar entre as mais recebidas pelas escolas. Foi o que ocorreu em Minas Gerais e Belo Horizonte (BH), com a coleção Horizontes - História com Reflexão e a coleção Viver e Aprender que aparecem, ora como a primeira mais recebida em um município ora como a segunda. O instigante é que tais coleções foram, respectivamente, a mais bem e a ou menos bem classificadas na avaliação do PNLD. Vale lembrar que a Coleção Horizontes - História com Reflexão (HcR)⁵³, foi a mais distribuída no Brasil e em Minas Gerais e, também, a mais bem classificada na avaliação do PNLD. Esse foi um fator decisivo que nos levou a eleger um município próximo de BH em que a Coleção Horizontes tenha sido recebida pela maioria de suas escolas públicas. Consideramos ser relevante, conhecer qual tem sido o lugar do LdH mais bem avaliado pelo PNLD 2004 nas práticas das professoras, a partir da investigação do que dizem sobre os usos que fazem dele para ensinar História, na medida em que poderemos contribuir para o fornecimento de dados sobre o acerto ou não das orientações do BIRD e das políticas públicas do Estado brasileiro (ALTMANN, 2002,

⁵² Essa pesquisa evidenciou, na verdade, um quadro de recebimento bastante instigante e fecundo para ser explorado, merecendo que a escolha, em si mesma, seja aprofundada e investigada como objeto de pesquisa, tal a sua diversidade. Apenas para exemplificar esta afirmação, constatamos municípios em que todas as escolas públicas receberam, de uma mesma editora, coleções de todas as disciplinas escolares, às quais, em geral, foi atribuído um mesmo título, alterando apenas o subtítulo que identifica a disciplina que aborda. Esse fato nos levou a suspeitar, por um lado, da fraca participação dos professores na escolha e do peso de investimentos em projetos editoriais no processo de produção, distribuição e escolha do livro didático. Em outras cidades, constatamos, ao contrário, o recebimento de títulos bem variados entre cada escola dos municípios, o que nos pareceu ser uma pista de que, nesse caso, as professoras tiveram maior participação no processo de escolha.

⁵³Ver anexo 1: Quadro adaptado do trabalho elaborado por Franco (2009), *Livros Didáticos de História distribuídos pelo PNLD/2004*, a partir da Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático 2004 - Guia do Livro Didático (1ª a 4ª séries)*. v.3. Brasília: MEC, 2003 / Planilha Excel elaborada pelo FNDE para registrar *Quantidade de Exemplares de História distribuídos no Brasil, em Minas Gerais e em Uberlândia*, 2004.

MUNAKATA, 2004, TORRES, 1996 e 1998), notadamente, acerca da implementação do PNLD, uma de suas principais formas de investimentos em educação⁵⁴.

Tomada essa decisão, escolhemos, de início, o município de Itabirito, localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte, que atendia a todos os critérios anteriormente mencionados. Contudo, ao iniciar os primeiros contatos com esse campo de pesquisa nos deparamos com resistência das autoridades municipais em nos autorizar a aproximação com as escolas sob sua jurisdição⁵⁵. Tal fato nos levou a redefinir, novamente, o campo de pesquisa, escolhendo outro município que atendesse aos mesmos critérios que orientaram a escolha do anterior.

Assim é que chegamos à Betim, município localizado na mesma região. A maioria de suas escolas, 14 escolas – 12 municipais e duas estaduais - receberam a Coleção Horizontes – História com Reflexão – Editora IBEP.

O processo vivido, até aquele momento, para definição da coleção e do lócus da pesquisa nos levou a refletir sobre a pertinência das considerações de Tardif e Lessard (2005, p.25 e 39) e de Anne Marie Chartier (2000, p.5) acerca da necessidade de interrogar-se sobre os modelos de gestão e realização dos trabalhos dos professores e dos redobrados problemas de métodos que podem ser provocados pela redução da aproximação científica aos objetos de estudos muito bem delimitados precocemente.

O refinamento das leituras teóricas, paralelamente à reflexão a respeito das primeiras formas de aproximação adotadas junto ao campo empírico, apontou a necessidade de ampliação do quadro teórico-metodológico da pesquisa.

Nossa abordagem junto às escolas do município de Betim, procurando atender a esse apontamento (TARDIF, 2002, p.199), por um lado, evitou prejulgamentos e, por outro, permitiu considerar e compreender a lógica que orienta as relações que as professoras dizem ter estabelecido com o livro didático de História distribuído pelo governo no ano de 2004. Valorizamos, ainda, a questão do poder que envolve o trabalho docente, reconhecendo, como defendem Tardif e Lessard (2005, p.26-33), que, em grande parte das escolas públicas, as orientações

⁵⁴ Comentamos sobre essa questão, apoiada nesses autores no capítulo 1.

⁵⁵ De acordo com a assessora, se a pesquisa pretendia investigar o uso do livro didático distribuído pelo PNLD 2004, aquele município não era o mais adequado, pois, a partir de 2006, a orientação, principalmente para o ensino de História e Geografia, seria a de não usá-lo. Na opinião da assessora, os livros didáticos distribuídos pelo Estado eram bastante falhos por não trazerem informações sobre o município de Itabirito, o que os levou a substituí-lo por uma cartilha que estava sendo produzida com subsídios dessa Prefeitura. Acerca desse contato com Itabirito, de forma mais detalhada, ver Coelho & Siman (2007).

das Secretarias de Educação são recebidas com resistências, entendidas como desvalorização da liberdade e da autonomia das escolas e dos professores. Nesse sentido, percebemos a importância de contatar, primeiramente, as próprias escolas e seus educadores. E a aproximação com as escolas em que obtive mais sucesso⁵⁶, foi a do contato direto, sem intermediação ou indicação de outros sujeitos. Assim, foi entregue uma carta de apresentação da pesquisa (Anexo 2) “à Direção e aos demais educadores da Escola...”, solicitando autorização para entrar nesse espaço e convidar as professoras a participarem da pesquisa. Cabe destacar que, nessa carta, o interesse pelo que elas têm a dizer sobre os usos do LdH-HcR em sala de aula aparecia, na apresentação da pesquisa, dentro do objetivo maior de conhecer as práticas das professoras que ensinavam História. Evidencia-se que, então, a pesquisa já era apresentada com um foco de investigação mais ampliado. Essa mudança de escala no foco se baseou na compreensão de que, se nosso interesse era conhecer e compreender o que as professoras das séries iniciais dizem sobre os usos que fazem do LdH, não poderíamos esquecer suas especificidades, tal como a formação generalista, ou não específica, em História, da maioria delas. Assim, as condições materiais e subjetivas que interferem na realização do ensino de História e nos usos (ou não usos) dos livros didáticos, percebemos que, se insistíssemos na aproximação com o campo empírico a partir de foco tão recortado, poderíamos deparar-nos, novamente, com a recusa dos sujeitos aí envolvidos. Recusa provocada pelo receio de assumir diferentes usos e/ou não usos dos LdH, num contexto do PNLD que distribui livros didáticos para todos os alunos das escolas públicas.

Nesta investigação sobre os usos que as professoras dizem fazer com ou do LdH nos inspiramos nas proposições de Certeau (1994) acerca dos fazeres cotidianos (falar, caminhar, ler, habitar entre outros). No capítulo 3 de seu livro “A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer” ao discutir sobre a questão do “Fazer com: Usos e táticas” ele defende que:

⁵⁶ Esse procedimento foi construído, também, na relação com o campo de pesquisa em que se foram aprimorando os anteriormente adotados. Os primeiros contatos se realizaram por intermédio de amigos, também professores da Rede Municipal de Betim – apostávamos que a apresentação feita por eles facilitaria a abertura da escola para nossa pesquisa. Esse, no entanto, se mostrou vagarosa devido a fatores como: demora do tempo dos contatos entre eles, dificuldades posteriores para agendar, por telefone, uma visita – fato que pareceu indicar prevenção, receio quanto a uma pesquisa universitária que quer conhecer (?), intrrometer-se(?), divulgar a realidade da escola (?).

É preciso portanto especificar esquemas de operações. Como na literatura se podem diferenciar “estilos” ou maneiras de escrever, também se podem distinguir “maneiras de fazer” – de caminhar, ler, produzir falar, etc. Esses estilos de ação intervêm num campo que os regula num primeiro nível (por exemplo, o sistema da indústria), mas introduzem aí uma maneira de tirar partido dele, que obedece a outras regras e constitui como que um segundo nível imbricado no primeiro (é o que acontece com a “sucata”). Assimiláveis a *modos de emprego*, essas “maneiras de fazer” criam um jogo mediante a estratificação de funcionamentos diferentes e interferentes. (CERTEAU, 1994, p. 92)

Consideramos pertinente operar nesta pesquisa com o termo “usos”, inspirando na perspectiva apontada por este autor, trazendo-a para o contexto escolar a fim de descrever e analisar as maneiras, métodos de agir das professoras, o emprego, reemprego ou uso que fazem do LdH-HcR diante ou e, em meio às ordens impostas, as regulações do poder instaurado no âmbito da Educação: Vejamos o que Certeau (1994, p.93) afirma a esse respeito:

Essas operações de emprego – ou melhor, de reemprego - se multiplicam com a extensão dos fenômenos de aculturação, ou seja, com os deslocamentos que substituem maneiras ou “métodos” de trasintar pela identificação com o lugar. Isso não impede que correspondam a uma arte muito antiga de “fazer com”. **Gosto de dar-lhes o nome de usos**, embora a palavra designe geralmente procedimentos estereotipados recebidos e reproduzidos por um grupo, seus “usos e costumes”. O problema está na ambiguidade da palavra pois nesses “usos”, **trata-se precisamente de reconhecer “ações” (no sentido militar da palavra) que são a sua formalidade e a sua inventividade próprias e que organizam em surdina o trabalho de formigas do consumo.** (grifos nossos)

No nosso caso, percebemos, no entanto, que se apresentássemos um foco já bem delimitado, nos arriscaríamos a encontrar apenas a negação de usos, mais, ou menos sutis do LdH nas práticas das professoras, fruto da excessiva importância dada às prescrições. O que acarretaria a desvalorização “das maneiras de fazer” (Certeau 1994) ou de usar o LdH HcR, originadas dos saberes adquiridos pelas professoras e baseadas na experiência e no conhecimento da realidade escolar, da capacidade cognitiva e/ou do nível de aprendizagem dos alunos e das turmas com as quais trabalham. Maneiras de fazer essas que podem se configurar como significativas e recorrentes no trabalho docente dentro da cultura escolar do primeiro

segmento do Ensino Fundamental. Cultura essa marcada por estratégias⁵⁷ contraditórias como a de prescrever o ensino de História (PCNs), de produzir livros didáticos específicos e “ideais” e/ou priorizar, em termos de formação de professores e de avaliação os resultados do ensino da língua materna e da matemática. Entendemos assim os fazeres das professoras relacionados ao ensino de História e ao LdH do PNLD como táticas⁵⁸ em que, agindo em um terreno que lhe é imposto, mas que lhes permite uma mobilidade invisível, usam de astúcia “numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante (...) e utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário.” (CERTEAU, 1994, p. 100-101). Consideramos que as ações das professoras ao ensinar História e se relacionar com o LdH do PNLD podem ser compreendidas de forma análoga às maneiras de habitar ou falar de um estrangeiro em um condomínio francês em Paris, como comentadas por Certeau (1994, p. 92-3):

Assim, as “maneiras” de habitar (uma casa ou uma língua) próprias de sua Kabília natal, o magrebio que mora em Paris ou Roubaix as insinua *no* sistema que lhe é imposto na construção de um conjunto residencial popular ou francês. Ele os superimpõe e, por essa combinação, cria para si um espaço de jogo para *maneiras* de utilizar a ordem imposta do lugar ou da língua. Sem sair do lugar

⁵⁷A respeito desse conceito Certeau (1994, p. 99) explica: “Chamo de *estratégias* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.).”

⁵⁸Diferenciando esse conceito do de estratégias Certeau (1994, p. 100 e 101) afirma: ...”chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Büllow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco. Clausewitz o observava a propósito da astúcia, em seu tratado *Da guerra*. Quanto maior um poder, tanto menos pode permitir-se mobilizar uma parte de seus meios para produzir efeitos de astúcia: é com efeito perigoso usar efetivos consideráveis para aparências, enquanto esse gênero de “demonstrações” é geralmente inútil e “a seriedade da amarga necessidade torna a ação direta tão urgente que não deixa lugar a esse jogo”. As forças são distribuídas, não se pode correr o risco de fingir com elas. O poder se acha amarrado à sua visibilidade.”

onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura *pluralidade* e criatividade. Por uma arte de intermediação ele tira daí os efeitos imprevistos.

Enfim, ao nos aproximar, pela segunda vez, do campo empírico, após ter refletido e aprendido com tais referências e a primeira experiência, conseguimos definir, por meio da aceitação das escolas, o contexto definitivo desta pesquisa: 14 escolas (12 municipais e duas estaduais) da Rede Pública de Betim que receberam a Coleção Horizontes - História com Reflexão – Editora IBEP.

A partir de então, continuamos o trabalho de investigação, buscando definir os sujeitos protagonistas da pesquisa. Isto significava, principalmente, identificar, dentre as 14 escolas, quais eram as professoras, do 2º ciclo, responsáveis pelo ensino de História.

2.4 - Os sujeitos e os instrumentos da pesquisa

Nos primeiros contatos diretos com as escolas de Betim, além do objetivo já mencionado de obter a aceitação das professoras quanto à participação na pesquisa, recolhemos dados gerais a respeito de cada uma, conseguindo também identificar as responsáveis pelo ensino de História no 2º ciclo (as antigas 3ª e 4ª séries) do Ensino Fundamental.

Elaboramos, para iniciar a coleta de dados já nos primeiros contatos com as escolas de Betim, uma Ficha de Caracterização Inicial (Anexo 3), das escolas e do perfil das professoras do 2º ciclo, a ser preenchida pela pesquisadora, como forma de síntese ou direcionamento de aspectos a serem registrados dentre as demais notas de campo. Desejávamos que esse instrumento nos auxiliasse a vislumbrar os primeiros indícios sobre o contexto amplo em que se situam as práticas das professoras relacionadas ao ensino de História, identificando, mais especificamente, quem eram as responsáveis por esse saber no 2º ciclo do Ensino Fundamental dessas escolas. A elaboração dessa ficha apoiou-se principalmente no conceito do trabalho docente de Tardif e Lessard (2005, p.39-40), de estratégias e táticas de Certeau (1994) e de prática escolar de Vidal (2005), os quais são constituídos por uma diversidade de ângulos, ações e componentes a serem observados. Dessa forma, a referida ficha de caracterização se desdobrava em oito itens: (1) funcionamento, (2) organização curricular, (3) distribuição das turmas por professor,

(4 e 5a) materiais didáticos mais utilizados pelas professoras, dentro e fora de sala, para ensinar História, (5b e c) dados sobre o livro didático de História distribuído pelo governo, (6) informações sobre a situação empregatícia das professoras, (7) nível de formação das professoras do 2º ciclo e (8) dados sobre a comunidade escolar (alunos, pais, professores) atendida pelas escolas.

A fim de realizar a aproximação com as escolas, foram feitos contatos diretos que variaram conforme a disponibilidade, o interesse dos profissionais e o momento vivido por cada escola. Essa variação compreende desde um nível mínimo de contato, ocorrido apenas via telefone, até outro nível, bem mais aprofundado, com visitas à escola, três ou quatro vezes. O preenchimento das Fichas de Caracterização também variou, sendo completada total ou parcialmente – quando o nível de contato foi mínimo, privilegamos a coleta de informações referentes aos itens 3, 4 e 5 – por meio de conversas mais ou menos rápidas com um ou mais educadores⁵⁹ das escolas. Tivemos oportunidade, em poucas escolas, de conversar diretamente com professoras que estavam fora de sala, em horário de estudo. Após o contato com a primeira professora, sentimos necessidade de deixar, para ela e para as demais, uma carta contendo informações sobre o que significaria fazer parte desta pesquisa e em quais condições ela seria realizada (Anexo 4). Procedimento coerente com nossa perspectiva de pesquisa qualitativa, em que os instrumentos não são construídos a priori, mas a partir do contato do pesquisador com o campo.

Fato é que, ao final de um mês e meio de trabalho, havíamos realizado alguma aproximação com todas as 14 escolas. Pelos dados recolhidos nesse tempo, foi identificado um total de 51 professoras responsáveis pelo ensino de História no 2º ciclo, 3º e 4º anos. Nos encontros com as escolas, produzimos notas de campo constituídas da sistematização dos itens da Ficha de Caracterização, da recolha de alguns documentos, que nos foram doados ou emprestados, referentes ao funcionamento e organização do tempo escolar e/ou curricular e, principalmente, dos registros detalhados das observações e conversas que surgiram sem previsão. Essas conversas eram, geralmente, anotadas na primeira oportunidade após sua ocorrência, pois acreditamos que, de outra forma, perderíamos pistas importantes para a apreensão do nosso objeto e de seu contexto (Anexo 5). Nota-se, assim, que, em nosso trabalho de coleta de dados, levamos em consideração as

⁵⁹ Dentre esse conversei com diretoras (apenas dois diretores), vice-diretoras (um vice-diretor), pedagogas (no caso das Escolas Municipais) ou supervisoras (um supervisor) do 2º ciclo.

afirmações de Bogdan & Biklen (1994) a respeito das *notas de campo*, nas suas diferentes acepções. Esses autores, ao mencionarem esse termo, de forma coletiva, todos os dados recolhidos durante o estudo, assinalam que “o resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas precisas e extensivas”. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.150). No parágrafo seguinte, ao menciona as notas de campo, fazendo referência á um sentido mais restrito desse termo – relato escrito que o investigador vê, ouve ou pensa no decurso da recolha de dados – chamam atenção para o fato de que as *notas de campo* “podem ser um suplemento importante a outros métodos de recolha de dados.” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.150).

Enfim, atingimos, dessa forma, os objetivos da segunda fase da pesquisa, pois identificamos seus sujeitos alvos: 51 professoras responsáveis pelo ensino de História no 2º ciclo, 3º e 4º anos. Nesse trabalho, também pudemos reunir dados gerais sobre a maioria das escolas, obter algumas informações que nos possibilitaram começar a delinear o perfil das professoras responsáveis pelo ensino de História e, ainda, vislumbrar os materiais utilizados para ensinar História. Cabe destacar que as informações que obtivemos, até esse momento, mesmo que parciais e ainda incompletas – detalhadas nos capítulos destinado à análise dos dados da pesquisa –, já foram suficientes para descortinar uma realidade com variação na cultura escolar e nos perfis das professoras, bastante ricos e instigantes, até porque, como já dissemos, pouco conhecidos. Tal fato reiterou a necessidade de conhecermos mais de perto, e mais profundamente, esse campo, a fim de promovermos um recorte pertinente aos nossos interesses de pesquisa, sem o desconfigurar. O número bastante elevado de professoras responsáveis pelo ensino de História para uma pesquisa como esta: individual e com um limite restrito de tempo, exigia que escolhêssemos, dentre essas 51 professoras, aquelas que seriam os sujeitos dessa investigação. Realizar esse recorte, no entanto, demandava um maior contato com o universo de pesquisa e seus sujeitos, o que decidimos fazer por meio de um questionário.

A fim de definirmos uma amostra compatível com o tempo e o formato de uma pesquisa de doutoramento, utilizamos o questionário (Anexo 6) como instrumento para coletar informações relacionadas tanto às questões mais individuais de cada professora – perfil socioeconômico, nível e tipo de formação; concepções de

Educação e de História – quanto à instituição que trabalham, ou seja: currículo, organização dos tempos e espaços escolares, condições de trabalho, público que atendem, entre outros fatores do contexto escolar que, consideramos, pudessem influenciar suas práticas pedagógicas relativas ao ensino de História e o que dizem sobre os usos daquele LdH.

Na construção de tais categorias, nossos referenciais teóricos, especialmente acerca dos saberes docentes, foram Tardif e Lessard (2005) e Monteiro (2002), entre outros. Eles alertam, a esse respeito, que as ações dos professores estão intimamente relacionadas ao que são e ao contexto em que estão inseridos. Siniscalco (2003), autora do relatório feito para a UNESCO, ao apresentar lacunas e dificuldades que, segundo ela, continuam a limitar o desenvolvimento de um perfil estatístico abrangente sobre o *status* da profissão docente, em vários países do mundo, afirma:

Para fornecer um conjunto básico de indicadores sobre professores devem ser reunidas, no mínimo, as seguintes informações: (1) pessoal de educação por tipo de instituição (pública, particular dependente do governo e particular independente do governo), categoria do pessoal (equipe docente, equipes administrativa e profissional e outro pessoal de apoio), regime de emprego (período integral, período parcial, equivalente de período integral) e gênero; e (2), pessoal de ensino por nível educacional, tipo de programa ensinado, tipo de instituição, regime de emprego, gênero e faixas etárias (SINISCALCO, 2003, p.47).

Além dessas informações, consideramos importante abordar questões sobre a organização do currículo e da cultura escolar. E, também, os materiais didáticos a que as professoras têm acesso, a trajetória de vida dessas professoras, a construção do cotidiano escolar, a autonomia e as regras impostas e/ou as expectativas dos gestores a serem cumpridas pelas professoras.

Iniciamos esse instrumento, então, com um texto de apresentação da pesquisa, finalizado com a solicitação de assinatura do termo de participação no que chamávamos, então, de 2ª fase da pesquisa. As outras três páginas do questionário continham questões acerca de cinco itens, a saber: (1) dados pessoais, (2) formação: (a) Magistério e (b) Nível Superior, (3) situação profissional – detalhada em questões de A a F –, (4) o tempo semanal dedicado às disciplinas na sala de aula, a preferência e a dificuldade em relação às matérias ensinadas, (5a) o contato com essa matéria/disciplina História (ou Geo-História, Estudos Sociais,

Humanidades), (5b) os recursos didáticos utilizados, (5 c) a escolha do LdH e (5 d) a utilização do livro didático de História – História com Reflexão.⁶⁰

Os conhecimentos que obtivemos nos primeiros contatos com o contexto de pesquisa, as escolas e seu cotidiano repleto de urgências e inúmeras demandas, nos levaram a optar por um questionário predominantemente fechado que, abarcando informações importantes, fosse possível de ser preenchido “nos horários de estudos” (no caso das escolas municipais) ou, nos “horários livres” (das escolas estaduais), os quais foram mencionados e registrados nas notas de campo. Propusemos que o questionário fosse preenchido nesses horários semanais, com duração média de 50/90 minutos, previstos na grade curricular das escolas, evitando, ao mesmo tempo, que as professoras levassem mais um trabalho para casa e que nos arriscássemos a que elas demorassem a devolvê-los ou, mesmo, não os devolvessem.

Após realizar o levantamento dos dias e horários estipulados para as professoras de cada escola, negociamos, com elas, com as pedagogas ou, ainda, com a direção das escolas, uma data para a sua aplicação. Solicitou-se, nesse momento, que selecionassem, pelo menos, um caderno de aluno e, se possível, sua pasta ou caderno de planejamento para que pudesse reproduzi-los. Esta metodologia de aplicação do questionário mostrou ser bastante positiva, pois favoreceu o esclarecimento das dúvidas que as professoras tivessem a seu respeito e a identificação de alguns problemas na sua formulação e/ou formatação (por exemplo, as questões 5a, e 5b) que puderam ser resolvidos com a presença da pesquisadora. Garantiu, também, um número mais alto de respostas individuais, já que as professoras tendiam a discutir com as colegas, principalmente nas questões relativas à escola. Estar presente, nesse momento, possibilitou a intervenção da pesquisadora, incentivando-as a expressar suas opiniões e, encorajando-as a responder, salientando que não era nosso objetivo avaliá-las, já que, em alguns casos, o questionário foi recebido com certo temor, e desconfiança. Assim, em cerca de 30 dias, a maioria (41 ou 80%) dos questionários já havia sido aplicada. Nesse tempo, foi preciso remarcar as datas, em mais de um caso, devido às freqüentes

⁶⁰ Esse questionário, após ter sido elaborado, foi testado por duas professoras. Quando aplicamos os primeiros junto às professoras de Betim, notamos que a formatação da questão 2 poderia ser melhorada, sem prejudicar seu conteúdo. A reformatação dessa questão produziu a 2ª versão do questionário que foi a aplicada a maioria das professoras. No entanto, ao prosseguir no processo de aplicação, apareceram outras dúvidas em outras questões que procuramos contornar explicando-as, verbalmente, para as professoras.

faltas de outras professoras, impedindo que a professora “de História” tivesse seu tempo fora de sala, como previsto, e, ainda, devido a outros imprevistos, comuns às rotinas atribuladas das escolas. Contudo, o alto número de questionários respondidos num tempo relativamente curto confirmou o acerto da estratégia adotada para a aplicação desse instrumento.

Vale a pena destacar que conseguimos que várias professoras fornecessem alguns cadernos, principalmente de alunos, para que pudessem ser fotocopiados e, rapidamente, devolvidos, já que nos encontrávamos em pleno ano letivo. Uma rápida análise desse material permitiu-nos vislumbrar pistas sobre os usos do LdH, mostrando-se útil para fundamentar questões elaboradas nas entrevistas acerca do que elas dizem sobre os usos que fazem do LdH e sobre a organização e o funcionamento do trabalho das professoras.

Ao final da terceira fase, confirmamos o que já vislumbrávamos, a partir das informações obtidas nos primeiros contatos com as escolas pesquisadas: estarmos diante de um universo escolar complexo, que apresenta, tanto características comuns como especificidades e, até, contradições. Características que exigiram seu recorte, já que um número menor de sujeitos possibilitaria a realização de uma investigação mais vertical, relacionando aspectos das análises das diferentes fontes coletada, enriquecendo e iluminando o objeto desta pesquisa.

Várias possibilidades de delimitação da amostra nos pareceram possíveis e instigantes nesse rico universo escolar. A fim de realizarmos o necessário recorte, sentimos necessidade de balizar os dados dessa amostra com as informações gerais sobre os docentes e as escolas públicas de Betim. Seguindo nossos referenciais teóricos entendemos que os fazeres das professoras e os usos do LdH encontram-se na tensão entre as estratégias e as táticas (Certeau, 1994); entre objetivos gerais da educação e as especificidades de cada turma (Tardif & Lessard, 2005) entre a ortodoxia dos livros e a liberdade dos leitores. Nesse sentido sentimos, também, que diante da diversidade de formas de organização curricular, de distribuição das turmas e das disciplinas nessa amostra, seria importante informar se haveria, da parte da Secretaria Municipal de Educação de Betim (SEMED), indicações ou orientações sobre esses aspectos e investimento em cursos de formação continuada. No entanto, não conseguimos obter dados suficientes para a

realização de um recorte que fosse representativo de toda a rede, já que a grande maioria das informações solicitadas não se encontrava sistematizada⁶¹.

Diante dessa situação, optamos por proceder a um recorte que fosse representativo, pelo menos, da amostra pesquisada. Assim, entre as 30 professoras que assinaram o termo de adesão à participação na pesquisa, elegemos as 16 professoras que lecionavam em 4^a séries / 5^o ano e que disseram utilizar o LdH História com Reflexão.

A pertinência dessa amostra composta pelas 16 professoras nos pareceu justificada por alguns motivos. Um deles está diretamente ligado à justificativa para a escolha deste trabalho no 2^o ciclo, que se baseava na hipótese de que, nesse período escolar, haveria um maior investimento e preocupação com o ensino de História. Nosso trabalho de pesquisa, até aquele momento, apontava para o fato de que, mesmo que a ênfase na alfabetização ou no ensino da Língua Materna tomasse a maior parte do tempo e do investimento das professoras, nas 4^a séries / 5^o ano, já se evidenciou alguma preocupação com a preparação dos alunos para as práticas escolares dos anos finais do Ensino Fundamental. Vejamos, nesse sentido, um trecho da entrevista com a coordenadora de uma das Regionais Municipais de Educação:

AR: Sim, então o que você, o que seria considerado como melhor aqui pela Secretaria e pela... que você recomenda?

Coord: Nós consideramos melhor ainda que tenha, recomendamos que tenha o professor referência, né, e só a partir dos dez anos, né, que é, vamos dizer assim, a quarta série, né, é que ele começa a ter um movimento maior para que eles, que eles vão estar mudando, depois, para 5^o à 8^o, então, 3^o e 4^o ciclo. Que eles já cheguem já sabendo, com uma leve mudança no número de professores que os assistem. Na verdade, o que nós temos insistido é para que de 6, 7, 8, até nove anos, seja apenas a referência [aquela professora que leciona “todas as disciplinas”]. (trecho da entrevista: Anexo 8)

⁶¹ Inicialmente, buscamos informações na SEMED, através de uma conversa com a Coordenadora da Divisão Pedagógica e com algumas outras professoras, suas auxiliares, e, em seguida, com a Coordenadora da Câmara de Currículo. Nessas reuniões, após explicitar melhor os objetivos da pesquisa e do questionário, forneceram-me algumas informações gerais e alguma documentação relativa às escolas, sobre o funcionamento por ciclos e turnos. (Ver nas Referências bibliográficas alguns documentos citados) Disseram, no entanto que a maioria das minhas questões não estava sistematizada para consulta na Secretaria, sugerindo que eu tentasse nas Regionais Municipais de Educação, que mantinham contatos mais diretos e frequentes com as escolas. Ao final desse trabalho, coletei anotações e alguma documentação contendo algumas informações gerais, outras sobre o funcionamento das escolas por ciclos, turnos e, ainda, acerca da gestão das escolas. Gravei entrevistas, orientada por um roteiro de perguntas (Anexo 7), com as três coordenadoras das 3 Regionais Municipais. Ver Anexo 8 a transcrição da entrevista realizada na regional 3

Associada a essa maior atenção dada a “História” nas 4ª séries / 5º ano, já que se recomenda ter professoras mais especializadas em algumas disciplinas, optamos pelas professoras que lecionam para esta série/ano escolar, pois, no tratamento mais pormenorizado do questionário, essas preocupações são visíveis. Como veremos no capítulo de análise, são as professoras das 4ª séries /5º anos que, majoritariamente, tanto concordaram em continuar participando da pesquisa, quanto declararam ter participado da escolha do LdH /HcR, e, principalmente, de sua utilização.

Após essa decisão, tive um encontro com as 16 professoras para comunicá-lhes que faziam parte do grupo mais restrito que continuaria participando da pesquisa e confirmar o compromisso assumido na assinatura do Termo de Adesão. Aproveitei o momento para pedir-lhes a complementação de questões não respondidas do questionário.

O questionário, como se pode ver, atingiu seu objetivo, mas seu formato, predominantemente fechado, não possibilitou a compreensão dos fazeres dos nossos sujeitos de pesquisa, pois, como apontam vários autores⁶², entre esses, Tardif e Lessard (2005, p. 38)

...o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.

2.5 - A entrevista

Ao perseguir o objetivo de obter mais detalhes e compreender as respostas ao questionário e algumas falas registradas nas notas de campo, optamos por realizar uma modalidade de entrevista que consideramos “entrevistas parcialmente estruturadas”, como foram denominadas e caracterizadas por Laville e Dionne (1999, p.188):

Entrevistas cujos temas e questões (abertas) preparadas antecipadamente. Mas com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, à ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas.

⁶² Além desses autores, podemos citar, entre outros, Perrenoud (1993) Nóvoa (1997) .

Nosso intuito, então, era que, no momento da entrevista, as professoras fossem instigadas a explicar e detalhar os vários aspectos de sua vida pessoal e profissional, especialmente relacionados com o “ensino de História” e o uso do LdH-HcR, já apontados no questionário e nas conversas informais que tivemos nos diversos encontros ao longo do ano 2006. Assim, todas as informações que possuíamos sobre a professora, até aquele momento, foram sistematizadas em um texto que se transformou no roteiro da entrevista⁶³. Esse instrumento foi sempre apresentado às professoras no início de sua realização. Podemos ver exemplos dessa apresentação/explicação a seguir:

AR- Bem, o objetivo da entrevista, como já havia lhe falado, é o de aprofundar as informações que tenho sobre você e sobre a organização da escola, principalmente por meio do questionário. Então, eu fiz um roteiro em que registrei essas informações. Daí, algumas eu vou ler de novo pra confirmar e, sobre outras coisas, vou querer mais detalhes, vou querer que você conte mais pra mim (Excerto da entrevista com a P.31).

Vejamos outro exemplo:

AR-Hoje é dia 24, de manhã, na casa da P14. Então, P14. Nesta entrevista, como eu te disse, a gente vai aprofundar as informações que você já tinha me passado, tanto por conversa informal, quanto no questionário. Então, eu fiz uma redação organizando essas informações e, algumas coisas, eu coloquei para que você confirmasse se é isso mesmo, se eu entendi errado... E, outras, eu vou querer que você me explique melhor, vou querer mais detalhes. Então, no princípio, eu tenho aqui informações a respeito da escola, que acabou sendo você mesma que me deu, junto com aquela funcionária, lembra? E, aí, eu começo a falar sobre os seus dados especificamente (Excerto da entrevista com a P14).

A escolha por entrevistas parcialmente estruturadas nos pareceu bastante coerente com nosso objetivo de pesquisa. O acerto dessa escolha é confirmado por Laville e Dionne, quando afirmam que a flexibilidade que caracteriza esse tipo de entrevista, apesar de trazer algum inconveniente, como a perda de uniformidade entre cada entrevista, acaba por possibilitar...

...um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes,

⁶³ Ver Anexo 9 para conhecer dois exemplos desses roteiros na íntegra.

bem como de suas representações, de suas crenças e valores...em suma, tudo o que reconhecemos, desde o início, como objeto das investigações baseadas no testemunho. Não há, pois, traição ao objeto de pesquisa, mas apenas evolução da intenção do pesquisador na perseguição deste objeto. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.188).

Assim, diferente do que alguns políticos e gestores da Educação brasileiras demonstram pensar, por meio de atitudes paternalistas e/ou bastante diretivas, consideramos as professoras como “pessoas capazes” de explicar as razões de suas opções e atitudes e justificar suas práticas pedagógicas em relação ao ensino de História e, em especial, o que dizem sobre os usos que realizam do LdH. Entendemos, então, apoiados em nosso referencial teórico, que poderíamos, ainda, por meio das entrevistas, averiguar se nossos sujeitos de pesquisa – professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental, com formação superior não específica em História – são professoras que pensam na e sobre suas práticas relacionadas ao ensino dessa disciplina, buscando sempre reformulá-las ou se agem como reprodutoras e/ou aplicadoras de um conteúdo e/ou técnicas postas (impostas) por terceiros. E, ainda, se assim o fizerem, buscar compreender suas razões.

Depois de confirmar com as professoras sua participação na continuação da pesquisa, realizamos as entrevistas, em sua maioria⁶⁴, nos horários seus de estudo, em diversos locais da escola, como a sala de aula, a biblioteca, a sala da pedagoga ou dos professores. As entrevistas foram todas gravadas e tiveram duração que variou de 45 minutos a 1 hora e meia. A elaboração dos roteiros das entrevistas fez com que eles ficassem personalizados. No entanto, todos contemplavam 16 eixos, que buscamos respeitar nas entrevistas. São eles: (1) confirmação do perfil, (2) formação, (3) tempo de trabalho, (4) trajetória profissional, (5) jornada de trabalho atual e responsabilidade por disciplinas, (6) sua(s) turma(s) – número de professores, dias e horário das aulas e perfil da(s) turmas, (7) organização e distribuição das turmas e disciplinas, e o tempo dedicado a elas, (8) preferências e dificuldades relativas às disciplinas, (9) contatos com a disciplina História, concepções e representações, (10) recursos para o ensino de História em sala, a relação deles com o LdH/HcR e recursos para preparação, (11) escolha do livro

⁶⁴ Apenas uma entrevista ocorreu na casa da professora, em horário diferente de seu trabalho e, com duas outras, utilizamos o intervalo entre um turno e outro, porque ambas trabalhavam em dois horários na mesma escola. Não foi possível realizar a entrevista com uma professora, apenas, do grupo selecionado para essa fase da pesquisa. Houve inúmeros contratempos que ocasionaram várias remarcações de datas, até que seus filhos tiveram problema de saúde, fazendo com que desistisse de me conceder a entrevista.

didático HcR, (12) uso do LdH/HcR e do manual, (13) percepção de mudanças no ensino História, (14) participação pessoal ou da escola no movimento de mudança curricular na RMEB, em planos e planejamentos próprios da escola (15), trocas pedagógicas com outros professores e a relação com a pedagoga ou supervisora e (16) o momento de “palavra aberta”, em que a professora era solicitada a se manifestar sobre algum aspecto que considerasse importante e que ainda não mencionado. Este eixo foi seguido de meu agradecimento e de mais uma conversa sobre os materiais da prática a serem doados ou emprestados para análise.

Ao elaborar o roteiro procuramos ser coerentes com a perspectiva adotada por esta pesquisa. Baseamo-nos em informações coletadas nos diversos contatos anteriores, de modo que ficasse claro que as informações e questões da entrevista partiam do conhecimento prévio do contexto, obtido pela entrevistadora. O fato foi considerado como facilitador e positivo para a realização fácil e fluída da entrevista. Nesse sentido, buscamos sintonia com Bordieu (1997, p.700) que critica “as pesquisas realizadas às pressas,” baseadas “em encontros pontuais, arbitrários e ocasionais.”

Ao realizar essas entrevistas, atentamos para o alerta de Silva (2003), pois concordamos com ela que seria preciso tomar alguns cuidados, começando pelo esforço em estarmos disponíveis para a estranheza ou a surpresa diante de uma realidade, mesmo que pudesse parecer familiar⁶⁵ a uma pesquisadora e, também, a uma professora de História que trabalha nesse nível de ensino. Outro cuidado tomado, a partir da leitura dos autores já citados e, também, de Fonseca (2005, p.48 citando Thompson, 1998⁶⁶), foi o de evitar uma postura avaliativa, tentando levantar questões ou refazê-las no sentido de entender os processos como eles acontecem, desvendando suas causas. Ou seja, partindo do pressuposto teórico de que as entrevistas são discursos e, por isso, uma construção da realidade que se quer conhecer. Esperamos, dessa forma, minimizar as resistências ou medos, omissões ou distorções das declarações, retomando, na medida do possível, falas anteriores, refazendo as questões em busca de sua elucidação, solicitando maiores explicações, mas sempre tentando respeitar a disponibilidade da professora de

⁶⁵Ver também a esse respeito Bordieu (1997, p.701).

⁶⁶ Thompson, Paul (1992). *A voz do Passado*. Rad.Lólio :Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

pensar e repensar sobre suas práticas e falas⁶⁷. Cabe, aqui, destacar que, tendo em vista o lugar marginal que a História vem ocupando na cultura escolar desse segmento do Ensino Fundamental, para muitas dessas professoras, essa entrevista pode ter sido a primeira oportunidade de discutir, refletir ou explicitar mais demoradamente suas representações, angústias, opiniões sobre a História, suas escolhas e práticas em relação ao ensino dessa disciplina.

A transformação desse conjunto de documentos orais em documentos escritos exigiu a árdua tarefa da transcrição. Ela foi realizada após o término de todas as gravações e, aos poucos, fomos percebendo a importância do que afirma Bourdieu sobre as obrigações a que o autor da transcrição está submetido e que, segundo o autor, são muito difíceis de conciliar:

As obrigações de fidelidade a tudo que manifesta durante a entrevista e que não se reduz ao que é realmente registrado na fita magnética levariam a tentar restituir ao discurso tudo que lhes foi tirado da transcrição para o escrito e pelos recursos ordinários da pontuação, muito fracos e muito pobres, e que fazem, muito amiúde, todo o seu sentido e seu interesse, mas as leis de legibilidade que se definem em relação com os destinatários potenciais com expectativas e competências muito diversas impedem a publicação de uma transcrição fonética acompanhada de notas necessárias para restituir tudo que foi perdido na passagem do oral para o escrito, isto é, a voz, a pronúncia [...], a entonação, o ritmo[...] a linguagem dos gestos, da mímica e de toda a postura corporal, etc. (BOURDIEU 1997, p.709-10)

Primeiramente, as 15 entrevistas foram transcritas de forma, como disse esse autor, a serem fieis às falas das professoras, não corrigindo pronúncias e concordâncias, mantendo a ordem e as palavras usadas por elas, apresentando no texto, com sinais explicados em uma legenda (ver Anexo 10⁶⁸), os momentos de silêncios ou as pausas e frases inacabadas, a supressão de partes muito repetitivas que não estavam diretamente relacionadas com os objetivos da entrevista, bem como algumas contextualizações de ações relacionadas às falas. Nesses últimos procedimentos, tentamos conciliar, a fidelidade à gravação e a preocupação em

⁶⁷ Szymanski (2004) apresenta uma forma de condução de uma entrevista reflexiva, inclusive citando diferentes tipos de questões, que mesmo que intuitivamente parece que estiveram presentes na forma de condução das entrevistas que realizamos.

⁶⁸ Optamos apresentar apenas algumas delas como exemplo do trabalho de transcrição e tratamento das entrevistas. Sabemos que seria interessante apresentar todas as 12, no entanto, consideramos que elas dariam uma extensão indevida a este trabalho. Como podemos observar nas entrevistas desse Anexo, no início de cada uma das 12, apresentamos a legenda correspondente à transcrição.

tornar a entrevista mais legível para a investigadora e para os outros leitores.

É importante esclarecer, no entanto, que foram concluídas apenas 12 entrevistas já que, após a primeira transcrição, ocorreram problemas técnicos nas gravações que acabaram por apagar a totalidade das falas de 3 entrevistas, o que nos levou a não considerá-las nessa fase da pesquisa.

Realizamos, a seguir, uma segunda ausculta das entrevistas conferindo-as, completando-as e revisando-as no sentido de manter o sigilo quanto à identidade dos sujeitos pesquisados. Dessa forma, as professoras e as escolas pesquisadas passaram a ser identificadas por um número aleatório, precedido, respectivamente, pela abreviação “Profa.” e pela letra “E” (Profa.10, E9 por exemplo). Os nomes de outras escolas, locais e pessoas citadas na entrevista foram suprimidas ou indicadas com as letras iniciais de seus nomes.

Após esse trabalho de transcrição, observamos⁶⁹ que a flexibilidade das entrevistas traduziu-se numa perda de uniformidade, tanto nas suas perguntas quanto em suas respostas, tal como já nos alertava Lavige e Dionne, (1999)⁷⁰. A fim de evitar que esse fato se transformasse em prejuízo para a pesquisa, tivemos o cuidado de checar se os eixos da entrevista foram abordados em cada uma delas e constatamos que, em sua maioria, eles foram contemplados com maior ou menor profundidade.

2.6 - A análise dos dados

Num processo dialógico de vai-e-vem, realizamos as primeiras leituras e análises dos dados, ao mesmo tempo em que prosseguíamos na coleta e produção dos dados da pesquisa. Processo esse, marcadamente complexo, sustentado por

⁶⁹ Numa análise geral das gravações, tornou-se evidente que acabamos por construir um rico conjunto de documentos com importantes e, talvez, inéditas pistas do cotidiano escolar, tanto quanto ao seu texto, às falas das professoras, como quanto ao seu contexto, pois, no segundo plano sonoro das entrevistas, as gravações captaram vários indícios da cultura escolar ou do que ali se vive. Referimo-nos ao “barulho” de reformas, das conversas/interferências de outros profissionais, de alunos e ex-alunos, de sirenes, conversas e brincadeiras marcando o início, o recreio e o final das aulas, o ritual de cantar o hino nacional e o de Betim... Enfim, vestígios da vida na escola.

⁷⁰ A perda da uniformidade é uma das características apontadas por esses autores entre os inconvenientes desse tipo de entrevista. Assim, a variação entre o tempo, a ordem e as ênfases dadas aos eixos principais da entrevista justificam-se por vários motivos. No nosso caso, o tempo e as condições disponibilizadas pela escola, assim como a disposição das professoras para falar sobre o ensino de História são alguns exemplos. Algumas (poucas), não se sentindo aptas a trabalhar com essa disciplina, se mostraram, de início, um pouco resistentes às perguntas. No desenrolar das entrevistas, no entanto, a maioria delas demonstrou interesse, acabando por entrar na “conversa”, detalhando, justificando, explicando suas práticas, escolhas, dificuldades e sucessos. Outras, ao contrário, se prepararam para a entrevista, inclusive separando materiais para mostrar e disponibilizar.

referenciais teóricos oriundos, predominantemente dos campos da Educação Histórica e da Sociologia da Educação. No nível metodológico, buscamos apoio nas proposições das pesquisas qualitativas, especialmente as relativas à educação, que pretendem, como essa, compreender, primordialmente, os fenômenos da realidade estudada.

Vale reforçar que investigar o uso do livro didático de História pelas professoras do 2º ciclo do Ensino Fundamental não teria sentido se não o contextualizássemos no universo mais amplo do trabalho escolar, ou seja, no interior do ensino de História e da cultura e práticas escolares vivenciadas nesse segmento do ensino.

Como relatamos anteriormente, após revisão das primeiras estratégias de contato com o nosso campo empírico, entendemos ser necessário partir do conhecimento do contexto mais amplo para promover progressivos ajustes do foco de análise das aproximações ao nosso objeto. Esse procedimento possibilitou focalizar o objeto sem desconhecer o conjunto de elementos que compõem esse campo e que poderiam influenciá-lo em maior ou menor intensidade. A esse respeito, Anne Marie Chartier explica:

Ao isolar uma variável, ao definir *a priori* um objeto, corre-se o risco de perder o valor de seu uso: sua posição relativa aos outros elementos do campo. [...] Para estudar um objeto escolar somos então conduzidos, quase infalivelmente, a situá-lo numa estratégia de ensino [...] somos conduzidos a usar de aproximações múltiplas, e diversos procedimentos de investigação (CHARTIER, A. M., 2000, p. 5).

Em decorrência dessa postura, entendemos ser necessário proceder à análise de alguns dados, antes mesmo de concluir a fase da coleta de dados. Nosso trabalho nesse sentido, como podemos notar, a seguir, vai ao encontro das estratégias propostas por Lahire (2004, p.16):

O conhecimento sociológico só pode ser criado através de um trabalho permanente de retorno aos protocolos anteriores de pesquisa a partir de aquisições progressivas, graças aos protocolos de pesquisa que se seguiram. Trata-se nesse caso de um avanço através de um retorno reflexivo sobre os momentos passados do trabalho, sendo que as diferentes etapas da pesquisa não estavam jamais separadas, como nos esquemas hipotético-dedutivos escolares. Tudo é válido, a qualquer momento do trabalho, para compreender melhor o que foi feito em qualquer outro momento.

Portanto, estamos inclinados a pensar que a qualidade principal do sociólogo não pode ser a de “intérprete” final, mas sim uma qualidade de artesão, preocupado com os detalhes e com o ciclo completo de sua produção, introduzindo sua ciência do trabalho nos momentos menos “brilhantes” mas mais determinantes da pesquisa: constituição da população a ser entrevistada, construção da ficha de entrevista, trabalho de construção da ficha, qualidade da relação da entrevista, trabalho de transcrição da entrevista, notas etnográficas sobre o contexto... Em vez de refletir assim que acabar a pesquisa, o sociólogo deve fazê-lo a cada instante e, particularmente, naqueles momentos banais, aparentemente anódinos, em que tudo leva a crer que não há nada a pensar.

A opinião desse autor, sobre a combinação de diferentes métodos de pesquisa, encontra consonância nas posições de outros pesquisadores. Ao falar da *Grounded Theory*, Fernandes & Maia (2001, p.53) afirmam:

A investigação qualitativa não deve corresponder à substituição de uma verdade por outra. A investigação quantitativa não deve ser entendida como superior à qualitativa, mas sim como uma alternativa de que os investigadores podem dispor, permitindo estas duas metodologias dar oportunidade de responder a questões de investigação diferentes, tendo consciência que a escolha de métodos diferentes dá origem a formas de conhecimentos diferentes. Ao contrário da defesa de uma exclusividade metodológica o panorama actual da investigação permite escolher, sabendo que não há um método universal, ou que qualquer discurso tem um lugar privilegiado. Estas metodologias não são necessariamente incompatíveis, podendo mesmo ser conciliadas em diferentes momentos do processo de investigação, obedecendo a princípios de validação distintos...

Por fim, assinalamos que, mesmo realizando uma pesquisa qualitativa, nos valem de alguns recursos básicos da pesquisa quantitativa, consultando ou produzindo contagens, comparações, estimativas e quadros para, por exemplo, conhecer os LdH mais solicitados pelas escolas públicas de municípios mineiros e para definirmos qual seria o livro e o *locus* a ser pesquisado.

Questionário

Assim como utilizamos recursos básicos da pesquisa quantitativa na definição do LdH, também nos valem de outras de suas estratégias que é a análise estatística descritiva. Após localizar e contatar as 14 escolas de Betim e o conjunto de professoras responsáveis pelo ensino de Historia, sentimos necessidade de obter

uma caracterização do perfil sociocultural e profissional das professoras e dos contextos em que se inseriam.

Com base em autores como Tardif e Lessard (2005), Monteiro (2002) e Siniscalco (2003), construímos, para o questionário, categorias de análise relativas aos 05 ítems que compuseram esse instrumento – dados pessoais, formação geral e específica relacionada à História e ao seu ensino, situação profissional, condições de trabalho, organização e distribuição curricular, materiais utilizados no ensino de História – já apresentadas no tópico anterior. A partir dessas categorias gerais, tratamos os dados do questionário produzindo planilhas constituídas de variáveis e detalhando cada uma delas. Assim, as variáveis período de conclusão em Magistério, formação em curso superior, tipo de curso, data de início e conclusão, pós-graduação, tempo de trabalho em educação e com a disciplina História, número e qualidade dos contatos com a História, facilidade ou preferência e dificuldades em relação à disciplina História acabaram por dar corpo à categoria “Formação geral e específica relacionada à História”, por exemplo.

A contagem, os agrupamentos e a busca de tendências por meio da frequência das diversas variáveis permitiram-nos a criação dos quadros apresentados no capítulo de análise. E, como também poderemos observar nesse capítulo, a análise de tais quadros, os cruzamentos e interligações entre categorias e ou variáveis, tal como propõe Lahire (2004, p37), nos permitiu produzir um conhecimento importante do contexto estudado. Esse conhecimento subsidiou a definição de um recorte condizente com a metodologia de pesquisa proposta e, ainda, aclarou os caminhos para que pudéssemos nos aproximar cada vez mais de nosso objeto.

Reiterando o que apontamos anteriormente sobre a necessidade de complementar informações com um instrumento – no nosso caso, a continuação das notas de campo e a aplicação de entrevistas – que se aproximasse mais de nossos sujeitos e do objeto da pesquisa, reportamos, sobre os limites do questionário, o que diz Lahire (2004, p.34):

Todos os que praticam a pesquisa através de questionários sabem que as informações produzidas nesse âmbito são ambivalentes, ambíguas e, às vezes, bastante vagas. Os traços, propriedades, características *extraídos* das formas de vida devem sempre ser contextualizados, se quisermos dar um sentido sociológico às correlações estatísticas. (destaques em itálico do autor)

Entrevista

Realizada a referida análise dos questionários, nos debruçamos sobre as entrevistas, desde o momento de sua elaboração, aplicação até o da análise, no intuito de sermos coerentes com os objetivos que nos levaram a lançar mão desse instrumento. Através dele, buscamos dar voz e espaço para maior explicitação dos vários aspectos da vida pessoal e profissional das professoras, dos seus saberes e práticas pedagógicas, especialmente as relacionadas com o “ensino de História” e com sua apropriação para o uso do LdH, aprofundando e complementando as informações já apontadas no questionário e nas conversas informais nos diversos encontros ao longo do ano 2006. Nossa análise, então, buscou ir além das linhas gerais que a análise estatística descritiva dos dados do questionário e seus cruzamentos e interligações puderam nos fornecer. Acreditamos que a entrevista poderia “fazer com que as especificidades transpareçam melhor” (LAHIRE 2004, p.41) ou “descobrir a relativa heterogeneidade daquilo que imaginamos ser homogêneo” (LAHIRE, 2004, p.39).

É nesse contexto que nos valem de alguns dos procedimentos de análise da *Grounded Theory*, principalmente da leitura analítica das fontes. *Grounded Theory* é um método indutivo, com base nos dados, para formulação de teorias ou explicações sobre os fenômenos. A idéia básica da *Grounded Theory* é ler (e re-ler) um banco de dados textuais (notas de observações de campo e/ou transcrições de entrevistas) para “descobrir” ou nomear variáveis (chamadas categorias, conceitos e propriedades) e seus relacionamentos.

Entendemos que as proposições que orientam a *Grounded Theory* vão ao encontro das que já adotamos ao longo dessa pesquisa. O que pode ser observado nas considerações que Fernandes & Maia (2001) fazem acerca desse método. Nesse sentido, afirmam que sua implementação busca a valorização das condições contextuais em que ocorrem os fenômenos, através dos quais, o processo é constituído pela interpretação de múltiplos fatores. Segundo elas, ao utilizarmos os procedimentos indicados pela *Grounded Theory*, assumimos a responsabilidade de nosso papel interpretativo, como investigadores, sem menosprezar os pontos de vistas dos indivíduos envolvidos. Além dessas, destacamos algumas outras características desse método para exemplificar os vários pontos de aproximação dele com a perspectiva metodológica adotada nesta pesquisa. Primeiramente, o fato de suas proposições preverem a combinação de técnicas qualitativas e

quantitativas. Outra característica a ser destacada é o procedimento de comparação constante entre fontes e dados que exige um contínuo movimento entre a construção do investigador e o retorno aos dados. Podemos destacar, ainda, como mais um dos pontos de aproximação entre aquele método e nossa perspectiva teórico-metodológica, a reformulação das questões que se desdobram do objeto de pesquisa, fazendo com que a sua focalização evolua e se consolide no transcorrer do processo de análise.

De acordo com Fernandes & Maia (2001), a *Grounded Theory* estrutura seu processo indutivo em três etapas constituídas de procedimentos que não ocorrem, necessariamente, de forma linear: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva. Esses procedimentos foram importantes referenciais para nosso trabalho de análise das entrevistas. A codificação aberta é a atribuição de conceitos para o fenômeno de interesse, em que esses conceitos significam idéias que emergem do texto. O objetivo é a busca de categorias, junto com suas propriedades e atributos, que possam ajudar a explicar ou entender o que os dados informam. Nessa etapa, nosso trabalho consistiu em decompor as entrevistas em trechos menores, questionando seus sentidos e finalidades em relação ao conjunto do texto, estabelecendo comparações internas e externas, ou seja, comparando falas da mesma entrevista e ou de outras, a fim de definir as unidades de análise.

Quanto à unidade de análise, levamos em conta a definição utilizada por Melo (2003, p.71) que a apresenta “como (...) o movimento discursivo que se define como uma proposição com um conteúdo semântico distinto, podendo assumir a forma de uma resposta total uma frase ou parte dela”. Grudzinski (2007, p.90), que também apropriou, em suas análises, dessa definição da autora, esclarece: “Assim, cada movimento se refere ao sentido dado na totalidade da resposta ou em parte dela, logo numa narrativa /enunciado podem existir movimentos que se enquadram em diferentes categorias.”

Em nossa pesquisa, esses trabalhos, tal como já afirmamos, serviram de importantes fontes de inspiração para as análises de nossas entrevistas. No entanto, foi necessário reconhecer as especificidades de nossos dados. Isto é, como informamos anteriormente, nossas entrevistas foram orientadas por um roteiro/texto síntese de registros das informações compiladas nos dados anteriores a ela (notas e questionários). Dessa forma, constituiu-se numa sistemática discursiva diferente do padrão, formada por perguntas e respostas, cada uma contendo um conteúdo

semântico distinto. As entrevistas desta pesquisa são marcadas por frequentes leituras feitas pela entrevistadora de trechos do roteiro, submetendo-os às professoras para que elas os comentassem. Diante disso, observa-se, nas entrevistas, trechos marcados por perguntas feitas pela entrevistadora a fim de incentivar as respostas das professoras, confirmando, corrigindo, complementando ou detalhando os trechos do roteiro. Assim, inúmeras vezes, o movimento de resposta feito pela professora só adquire sentido se levarmos em conta a fala anterior da entrevistadora. Esse formato de nossas entrevistas fez com que a unidade de análise fosse composta de mais de um movimento discursivo, sendo constituído pela integralidade ou por trechos de um ou mais movimentos de falas consecutivos – oriundos da entrevistadora para a professora ou vice-versa. Ocorreu, ainda, o caso de um movimento discursivo que pode ser desmembrado em várias unidades de análise, por serem identificadas, nele, diferentes unidades de sentido.

Essa definição da unidade de análise ocorreu concomitante ao processo de categorização. Inicialmente, as categorias foram colocadas mais livremente e de modo informal, quase que etiquetando trechos das entrevistas que, em um segundo momento, acabaram por constituir as unidades de análise e originar subcategorias, categorias e construtos. Para vários pesquisadores⁷¹ que utilizam a *Grounded Theory* nessa fase do trabalho de análise, os questionamentos sobre o que se refere a cada unidade de análise é de grande importância. Cabe destacar que se torna imprescindível, no momento de busca de respostas as essas questões, a sensibilidade do investigador, anteriormente aguçada ou alimentada pelas relações que estabelece com o campo de pesquisa e com as leituras teóricas realizadas.

O procedimento de questionamentos e respostas contínuas, em níveis crescentes de focalização possibilitou-nos, muitas vezes, tal como já indicava aqueles autores, entender não somente os fenômenos explícitos nas falas, mas o que estava “por trás” dos dados. Dessa forma, distanciamos-nos do exercício de buscar, nos dados, os elementos ou categorias advindas dos modelos usados na descrição dos resultados de outros estudos ou pesquisas. O que significa dizer que a literatura foi mais uma das fontes a nos orientar no processo de tratamento e análise das entrevistas, mas, para além dela, valorizamos e desenvolvemos nossa sensibilidade teórica, de modo a criar abertura para desafiar nossos próprios

⁷¹ Entre eles, citamos Melo (2003), Costa (2007), e Grudzinski (2007), os quais têm, como principal referencial para apoiar suas falas sobre esse método, Fernandes & Maia (2001).

pressupostos e experiências no processo de construção das categorias e construtos. (FERNANDES & MAIA, 2001, p.55).

Enfim, para a análise das entrevistas, utilizamos a *Grounded Theory* por entender que este método favorecia uma melhor compreensão e análise dos seus dados. Ao longo desse trabalho, no percurso orientado em três etapas, já citadas, a análise forneceu informações que nos permitiram, inicialmente, esboçar um conjunto de categorias de análise que foram, posterior e progressivamente, refinadas e ajustadas.

Entendemos que a categorização era importante por construir um fio condutor para a análise a ser aplicada em todo rico material de pesquisa em que a entrevista acaba por se transformar, impedindo-nos de perder de vista nosso objeto de pesquisa: *os usos que professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental fazem do LdH distribuído pelo PNLD, tendo em vista seu uso para ensinar História, e as justificativas sobre como e porque o fazem, no contexto das práticas, saberes e condições docentes desse segmento do ensino.*

Do trabalho de tratamento das entrevistas, emergiram dois construtos que, por sua vez, desdobraram-se em categorias que nos permitiram produzir um quadro de análise a fim de alcançar o referido objetivo de pesquisa.

O construto 1 refere-se aos saberes e práticas no contexto da cultura escolar: nesse construto agrupamos elementos que emergiram na entrevista e que consideramos importantes para compreendermos *as justificativas sobre como e porque as professoras usam o LdH-HcR, no contexto das práticas, saberes e condições docentes* do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Ele foi desdobrado nas categorias elencadas no quadro a seguir:

Quadro 3: Construto 1- Saberes e práticas no contexto da cultura escolar

Categorias	Descritores
TE Trajetória Escolar	Todos os enunciados que explicitam lembranças da trajetória escolar do Ensino Fundamental da professora, geralmente, mencionados como argumentos justificativos das escolhas relativas à Formação Profissional (FP) e/ou à trajetória profissional passada (TP). Não se incluem, nesta categoria, os enunciados que enfoquem, especificamente, situações de vivências escolares adstritas à aprendizagem da História.
FIH Formação Inicial em	Todos os enunciados que falem dos contatos com a História vividos pela professora <i>antes</i> da realização do curso que lhes conferiu o estatuto profissional de docente. Estes contatos incluem os ocorridos

História	durante o Ensino Fundamental, grupos e espaços sociais de aprendizagem informal (a família, amigos, igreja, viagens, mídia, etc.)
FP Formação Profissional	Todos os enunciados que falam de experiências vividas pela professora durante o curso que lhe permitiu ascender ao estatuto de profissional docente e das experiências profissionais vividas pela professora antes do ano da coleta de dados.
FPC Formação Profissional Complementar	Todos os enunciados que se referem aos cursos de formação, <i>complementares ao anterior</i> , que a professora tenha freqüentado em simultâneo ao exercício da docência e que não enfocam, diretamente, a disciplina História.
FPCH Formação Profissional Complementar Em História	Todos os enunciados que se referem às experiências de formação profissional complementar que enfoquem ou que estejam relacionados com a História. Podem ser <i>experiências mais ou menos informais</i> (cursos de diferentes durações, contatos ocorridos dentro ou fora dos espaços escolares – inter pares, entre outras).
CEA Concepção de Ensino-aprendizagem	Todos os enunciados a partir dos quais se possam identificar traços da Concepção de Ensino-aprendizagem em geral que orienta o trabalho da professora.
OTE Organização do Trabalho Escolar	Todos os enunciados que dizem respeito à organização dos espaços, tempos e saberes escolares situados <i>fora sala de aula</i> . Incluem-se nesta categoria os aspectos relacionados à <i>composição</i> das turmas (OTEe), à sua <i>distribuição</i> pelas professoras (OTEt), à hierarquização das disciplinas, à elaboração de planejamentos com seleção e distribuição de conteúdos ao longo dos tempos escolares (OTEcurrículo).
OTE/NR Organização do Trabalho Escolar: Normas e Rotinas	Todos os enunciados que convoquem orientações normativas para a organização do trabalho escolar geral, advindas (impostas ou acordadas) da Escola, das Secretarias de Educação ou de órgãos estaduais e/ou federais. Incluídos, também, enunciados sobre os procedimentos de rotina adotados pela professora ou pelo coletivo de profissionais da Escola no seu funcionamento cotidiano.
OTEH/NR Organização do Trabalho Escolar com a História: Normas e Rotinas	Todos os enunciados que convoquem orientações normativas para a organização do trabalho escolar, <i>especificamente relacionados ao ensino e aprendizagem da disciplina História e suas correlatas*</i> , advindas (impostas ou acordadas) da Escola, das Secretarias de Educação ou de órgãos estaduais e/ou federais. Incluídos, também, enunciados que falem dos procedimentos de rotina adotados pela professora ou pelo coletivo de profissionais da Escola no funcionamento cotidiano. Quando os enunciados se referirem aos aspectos relacionados à hierarquização das disciplinas em relação à História, elaboração de planejamentos com seleção e distribuição de conteúdos históricos ao longo dos tempos escolares (OTEch/NR)
CTA Condição de Trabalho Atual	Todos os enunciados referentes à caracterização da condição de trabalho da professora no ano de da coleta de dados. Incluídos os dados sobre o tipo de <i>função docente</i> , as <i>condições internas</i> (situação empregatícia, número de turmas e disciplinas com que trabalha; número de alunos na turma, materiais; acesso aos materiais e recursos escolares pela escola e/ou família) e as <i>externas</i> de trabalho (jornada de trabalho dentro e fora de casa, distância dessa em relação à escola, etc.).
CT Caracterização das turmas	Todos os enunciados em que explicitem as características da(s) turma(s) com que a professora trabalha. Essas características podem ser de nível sociocultural e econômico, cognitivo, de aprendizagem, comportamentos, entre outras.

*72^{CH} Concepção de História	Todos os enunciados a partir dos quais é possível apreender indícios sobre a Concepção de História com que a professora trabalhou ou trabalha.
*CEH Concepção de Ensino da História	Todos os enunciados a partir dos quais é possível apreender indícios sobre a Concepção de Ensino de História com que a professora orientava ou orienta as suas aulas dessa disciplina.
PeMD/EH Práticas e Materiais Didáticos	Todos os enunciados que dizem respeito aos usos dos tempos, espaços, saberes e materiais didáticos ligados ao processo de ensino-aprendizagem (PeMD) ou ocorridos na aulas de História e suas correlatas. Incluídos os enunciados que explicitem indícios de práticas e materiais didáticos usados para ensinar História de forma interdisciplinar (EHi).
*OM Outros materiais	Todos os enunciados em que se possa identificar o uso de outros materiais didáticos diferentes do LdH-HcR para ensinar História. No caso desse uso ter relação com o HcR, ele virá associado a uma das categorias UHcR.
PULdH/g Práticas de usos de Lds de História, em geral	Todos os enunciados que dizem respeito ao uso de livros didáticos em geral (PULd/g) ou de Lds de História não relacionados, especificamente, ao uso do LdH-HcR ₂ .
*CLD/CLdH Concepções sobre Lds, em geral, Sobre o LdH	Todos os enunciados a partir dos quais é possível apreender indícios sobre a Concepção de livro didático em geral (LD) ou, mais especificamente, de LdH (CLdH) com que a professora orientava ou orienta as suas aulas ou que explicitem o que a professora espera ou deseja encontrar no referido material.

O **Construto 2 refere-se às** visões e usos do LdH recebido do PNLD/ 2004 (HcR): Saberes e Prática. Nesse construto, evidenciaram-se as 03 categorias que se referem a diferentes tipos de relações que as professoras estabelecem com o LdH distribuído pelo PNLD: Categoria1: Avaliação do LdH; Categoria 2: Usos a partir de relações da(s) professora(s) com o LdH; e Categoria 3: Usos a partir de relações dos alunos com o LdH. Cada uma dessas categorias, por sua vez, foi dividida em subcategorias, tal como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 4 : Construto 2 - as visões e os usos

⁷² *Esses estarão entre parênteses se forem já resultado de uma inferência realizada a partir de um enunciado que já recebeu uma determinada categoria. No entanto, se o enunciado estiver se referindo explicitamente a um desses casos abaixo, as siglas serão utilizadas sem os parênteses como segunda categoria.

Categorias	Subcategorias	Descritores
Categoria 1: Avaliação do LdH.	ALdH/Esc Avaliação para a escolha	Todos os enunciados da professora que estejam relacionados com o processo de <i>escolha</i> (Esc) do LdH-HcR, incluindo aqui sua (não) participação efetiva, a sua (não) opção por ele e respectivos argumentos e justificativas. São incluídos aqui enunciados referentes à escolha que ocorreu no ano de 2006 HcR/Esc (2006)
	ALdH/Apr Avaliação ou a apreciação do LdH.	Todos os enunciados da professora que explicitem as <i>apreciações</i> (Apr) sobre esse LdH- HcR a partir do seu recebimento e/ou do uso
Categoria 2: Usos a partir de relações da(s) professora(s) com o LdH	UdH/Prc Profa. usa o LdH adotando sua seleção de conteúdos como referencial.	Todos os enunciados em que a professora explicita ter usado o LdH-HcR, no momento do planejamento anual, seguindo a seleção de temas/conteúdos nele propostos.
	ULdH/Pch Profa, usa o LdH para estudar os conteúdos históricos.	Todos os enunciados em que a professora explicita os usos que faz do LdH-HcR em momentos de preparação e planejamento das aula com a finalidade de <i>estudo de temas e conteúdos do conhecimento histórico</i>
	ULdH/Ppf Profa. usa o LdH para consulta e uso de seus procedimentos didáticos.	Todos os enunciados em que a professora explicita os usos que faz do LdH-HcR como principal fonte de consulta para preparação e planejamento das aula, seguindo temas propostos, seus procedimentos didáticos e atividades.
	ULdH/Pof Profa. usa o LdH, para comparar ou associá-lo a outras fontes.	Todos os enunciados em que a professora explicita os usos que faz do LdH-HcR em momentos de preparação e planejamento das aula, recorrendo a outras fontes para suprir ausências de conteúdos e ou habilidades consideradas necessárias e relevantes, substituindo e/ou complementando o proposto neste livro didático.
	ULdH/PP O LdH é objeto de discussão entre profa. e seus pares.	Todos os enunciados que explicitem as discussões, imposições, trocas de experiências, de procedimentos e atividades entre a professora, seus pares e/ou outros educadores sobre os usos que fazem do LdH-HcR.
	ULdH/PM Profa. usa o LdH consultando o Manual do Professor.	Todos os enunciados em que a professora explicita os usos que faz do Manual do professor do LdH-HcR em momentos de preparação e planejamento das aula. Se ocorrer o uso poder-se-ão encontrar as três situações mencionadas para o Ld do aluno mudando-se apenas as siglas referentes ao manual(M): ULdH/PMch; ULdH/PMpf e ULdH/Pof.

Categoria 3: usos à partir de relações da professora com o LdH e seus alunos	ULdH/PApM Profa. e alunos: usam o LdH implementando sua proposta.	Todos os enunciados em que a professora explicita os usos que faz do LdH HcR em sala de aula, seguindo e implementando sua proposta como principal material didático.
	ULdH/Paof Profa. e alunos: seguem a sequência proposta do LdH alterando-a e usando outras fontes.	Todos os enunciados em que a professora explicita os usos que faz do LdH-HcR em sala de aula seguindo sua proposta geral adaptando-a com o uso de outras fontes (substituindo, modificando, acrescentando).
	ULdH/Paes Profa. e alunos: utilizam-se da proposta do LdH em situações específicas.	Todos os enunciados em que a professora explicita que usa do LdH-HcR em sala de aula de partes (de unidade(s) e/ou didática ou tópicos e atividades específicas) ou de momentos específicos (do planejamento anual, como por exemplo: os momentos de datas comemorativas).

O processo de elaboração de tais construtos e categorias mostrou-se de grande valia para iluminar nossa leitura das entrevistas. Ele possibilitou-nos, por meio do exercício da análise – no sentido literal do termo que, segundo o dicionário Aurélio (2007), poderia ser: “exame de cada parte de um todo, tendo em vista conhecer sua natureza, suas proporções, suas funções, suas relações” – adentrarmos nesses complexos dados que as entrevistas acabaram por se constituir. Desse modo, a elaboração desses construtos, categorias, subcategorias e respectivos descritores, foi imprescindível para conhecermos e compreendermos as importantes informações fornecidas pelo nosso diálogo com as professoras, nas entrevistas (Anexo 10). No entanto, como se verá adiante, eles não serão apresentados de forma sistemática, um a um, seguindo a ordem em que aparecem no quadro. Nos próximos capítulos, em especial no capítulo 4, para efeitos de síntese, os construtos e categorias funcionarão como base para a organização de um texto que apresentará os significados construídos a partir desse trabalho, além de sua associação e o entrecruzamento deles, entre si e também com o conjunto mais geral de dados coletados, a fim de atender ao objetivo central desta pesquisa.

CAPÍTULO III: O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS DE BETIM

Neste capítulo, apresentamos as análises preliminares realizadas a partir dos dados coletados em três das quatro fases desta pesquisa a fim de que se possa dimensionar a representatividade de seu *corpus*, composto pelas 14 escolas que receberam o Livro didático História com Reflexão em 2004, no contexto em que elas se inserem que é o da Rede de Educação da Cidade de Betim (RMEB). Primeiramente, é feita uma localização espacial das escolas em que as 14 professoras trabalhavam no ano de 2006. Começamos por apresentar uma síntese das informações obtidas com a aproximação do campo empírico: as escolas, no que diz respeito à organização dos seus espaços físicos e entornos, suas estruturas gerais de funcionamento e o nível de ensino que atendem. Apresentamos, ainda, um panorama geral da organização do trabalho escolar, destacando, entre outros aspectos, a organização e distribuição das turmas e disciplinas entre as professoras. Passamos, então, a delinear o perfil das professoras pesquisadas, especialmente quanto à formação e situação funcional, já fazendo alguns apontamentos sobre os materiais utilizados pelas professoras para ensinar História.

Após apresentar esse panorama geral do campo e sujeitos pesquisados, descrevemos e analisamos, de forma mais detalhada, o resultado da análise feita, principalmente por meio do questionário, das notas de campo (Anexo 5)⁷³ e do perfil da primeira amostra da pesquisa, constituída por 44 professoras. Focalizamos aquelas professoras que disseram fazer algum uso do livro didático de História (LdH) – História com Reflexão (HcR). Destacamos, aqui, de forma geral, os usos que elas declaram fazer do livro didático, apontando, por fim, questões que a análise do questionário suscitou e que nos fez continuar nossa pesquisa, recortando, da primeira, uma segunda amostra que nos possibilitasse aprofundar a investigação do objeto de nossa pesquisa.

⁷³ Essas notas, como afirmamos no capítulo 2 constituem-se em registros de observações e conversas em formais realizadas em todas as escolas. A fim de exemplificá-las apresentaremos as notas da Escola E9. Cabe reiterar que para identificar as escolas estamos utilizando a letra “E” seguida de um número que demos aleatoriamente para cada uma. Essa foi a opção que fizemos para garantir o sigilo dos nomes das escolas pesquisadas.

3.1 - Descortinando as escolas e descobrindo o lugar do ensino e do livro didático de História

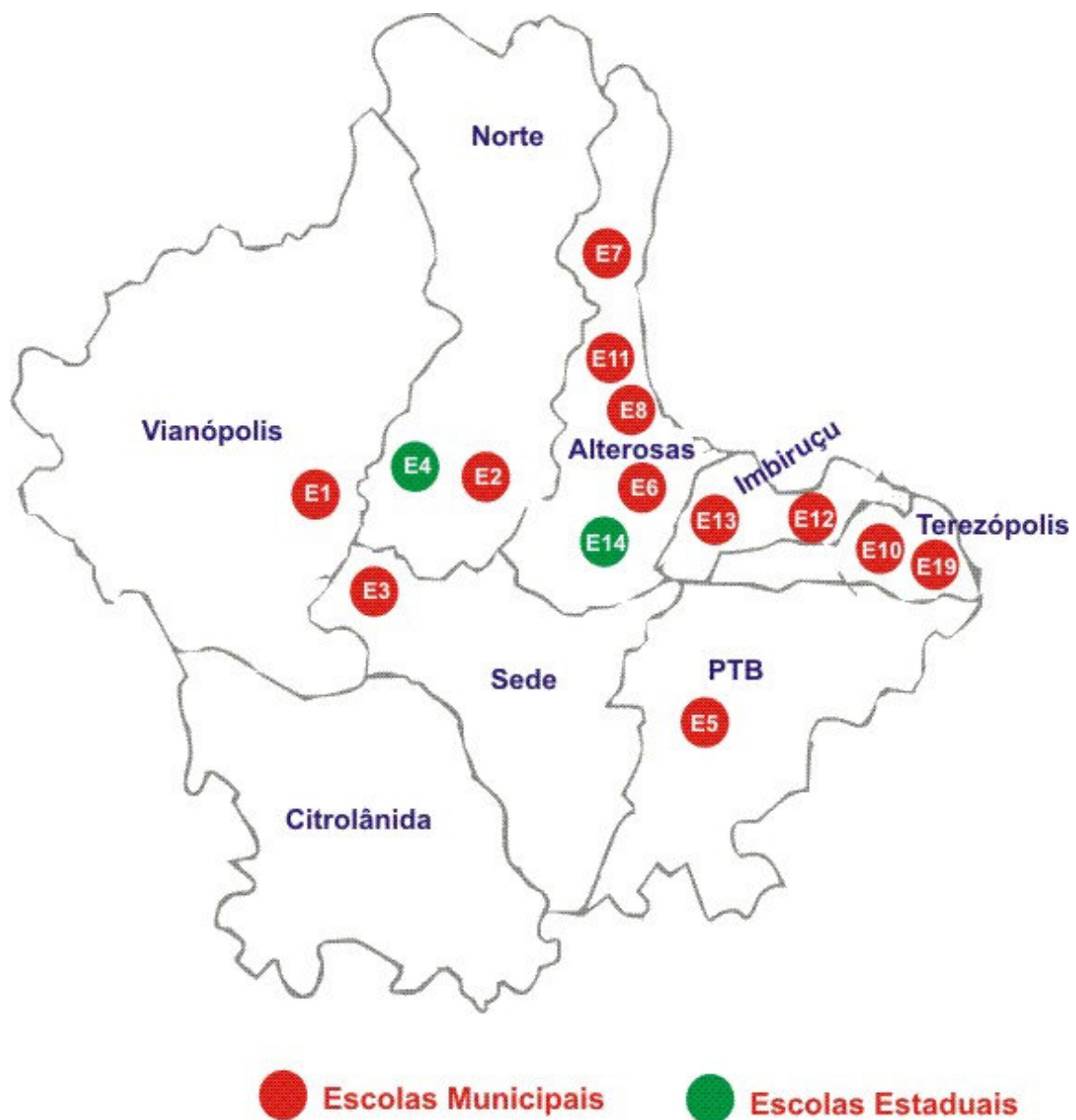
O quadro 5, a seguir, mostra a distribuição espacial das 14 escolas e respectivas regionais pedagógicas e administrativas.

Quadro 5 : Localização das escolas que receberam o LdH-História com Reflexão

Identificação das escolas - pesquisa	Regionais Administrativas	Regionais pedagógicas
E01	Vianópolis	REG. M 1
E02	Norte	REG. M 1
E03	Sede	REG M 1
E04	Norte	REG E 3
E05	PTB	REG M 2
E06	Alterosas	REG M 2
E07	Alterosas	REG M 2
E08	Alterosas	REG M 2
E09	Terezópolis	REG M 3
E10	Terezópolis	REG M 3
E11	Alterosas	REG M 3
E12	Imbiruçu	REG M 3
E13	Imbiruçu	REG M 3
E14	Alterosas	REG.E 3

Nesse quadro, podemos observar que essas escolas se encontram em sete das oito regiões administrativas em que se organiza a rede educacional da cidade de Betim, sendo que cinco escolas – 1 estadual e 4 municipais – concentram-se em uma dessas regiões, a região Alterosas. As 12 escolas municipais estão sob a jurisdição de três Regionais Pedagógicas da Secretaria de Educação de Betim, já as estaduais encontram-se ligadas à Regional Estadual 3. Apesar dessa aparente dispersão das escolas entre as regionais administrativas, apenas três delas (E01, E05 e E07) localizam-se, como podemos observar no mapa a seguir, em áreas mais afastadas das demais. As outras, ao contrário, encontram-se próximas ou muito próximas umas das outras.

Localização da Escolas



Ainda que a localização não tenha sido critério para a definição da amostra, essa distribuição acabou por representar, espacialmente, bem o município de Betim. Acreditamos que, pesquisando esse conjunto de escolas, pudemos nos aproximar da realidade educacional de Betim na sua diversidade. Possibilidade fortalecida também pela política pública de distribuição de livros do PNLD que faz com que diferentes públicos (desde alunos filhos de famílias de classe média até filhos de famílias moradoras em assentamentos) recebam o mesmo material didático.

O espaço físico de 13 escolas, portanto a maioria delas, já foi construído com finalidade escolar⁷⁴.



Figura4: pátio interno da Escola E11



Figura5: fachada da Escola E10



Figura6: pátio interno da Escola E4



Figura7: pátio interno da Escola E6



⁷⁴ Obtive autorização das escolas para fotografar praticamente todos os espaços de cada uma delas, inclusive da biblioteca e dos livros História com Reflexão. Seguindo recomendações do Comitê de Ética em pesquisas da UFMG em nossas fotografias evitamos a exposição das pessoas (alunos, professores e outros) que nela transitam, resguardando assim a sua identidade.

Figura 8: fachada da Escola E6



Figura 10: sala de aula da Porfa 34 E12

Figura 9: corredor do 2º andar da Escola E7



Figura 11: Entrada da Escola E12

Apenas uma, E1, situada na zona rural, funciona em prédio construído para ser moradia e que foi aproveitado e transformado para a finalidade escolar.



Figura12 : fachada da Escola E1



Figura 13: vista da Escola E1



Figura14: sala de aula da Profª 19 E1



Figura 15: cantina da Escola E1

Todas, no entanto, contam com espaços além de sala de aula: quadras cobertas bem amplas, refeitórios, secretaria e diretoria. As figuras da E1 e as que vem a seguir nos permitem visualizar alguns desses espaços.



Figura16: quadra da Escola E3



Figura 17: cantina da Escola E6



Figura 18: cantina da Escola E7



Figura 19: quadra da Escola E11



Figura 20: secretaria da Escola E12

Algumas, principalmente as municipais, têm auditório, sala de vídeo e sala de informática, espaços de recreação, laboratórios e bibliotecas bem equipadas e em funcionamento, como podemos observar em trechos extraídos das notas de campo e apresentados adiante e, também nas seguintes fotografias:



Figura 21: Pacote do LdH-HcR: Biblioteca da E2



Figura 22: vista da Escola E2



Figura 23: Biblioteca da Escola E5



Figura 24: sala de Informática da Escola E6



Figura 25: brincadeiras: no pátio da Escola E6



Figura26: Biblioteca da Escola E7



Figura 27: parquinho da Escola E10

Vale destacar, também, que a escolha da biblioteca como espaço de espera e atendimento para a apresentação da pesquisa às professoras, deu-se apenas como modo de tranquilizar a pedagoga da escola E6 que, muito atarefada com a resolução de imprevistos, estava muito aflita por não conseguir cumprir o horário combinado. Esse momento passado na biblioteca acabou por nos fornecer indícios e pistas

importantes a respeito do objeto de estudo, como se verá a seguir. A partir dessa experiência, a espera na biblioteca da escola passou ser usada propositadamente como estratégia para recolher tais pistas. Vejamos como esse fato ocorreu:

Havia pais na porta, a pedagoga aflita pediu desculpas. Eu disse que poderia aguardá-la. Então ela me encaminhou para esperá-la na biblioteca. Fiquei lá e logo vi uma estante cheia de livros didáticos. Na primeira pilha, logo na entrada, os LdH-História com Reflexão (mais ou menos uns cinqüenta exemplares). Passei os olhos na biblioteca e vi bons livros de literatura, livros de História – Donos do Poder, de Raimundo Faoro; Formação do Brasil Colonial de Nelson Werneck Sodré; Casa Grande e Senzala; Sobrados e Mocambos, de Gilberto Freire; Visão do Paraíso de Sergio B. de Holanda, entre outros. A biblioteca estava repleta de crianças pegando livros. Outros alunos, do turno da manhã, estavam pesquisando também (Nota de campo da escola E06).

Ainda a respeito do espaço físico das escolas e das observações realizadas nas bibliotecas, vejamos outro exemplo:

Cheguei mais cedo, a vice-diretora me recebeu, conversei com ela, que me escutou atentamente. Depois, percorreu o espaço da escola comigo. Esta é construída em três lances, um atrás e mais alto do que o outro. Tem xérox, biblioteca, auditório e quadra coberta. Em seguida apresentou-me à professora responsável pelo ensino de História que estava em sala de aula. Pedi para ficar esperando na biblioteca, que é um espaço arejado com estantes de madeiras com livros nas paredes. Logo percebi muitos pacotes de livros didáticos, muitos deles ainda plastificados, fechados, inclusive alguns LdH-História com Reflexão (pude contar mais ou menos seis pacotes fechados), outros demonstravam ter sido usados, pois estavam encapados, outros sem capa, porém usados (Nota de campo da escola E08).

Vale destacar que as condições físicas das escolas, muitas vezes, lembram um verdadeiro oásis no deserto, tamanha é a discrepância entre a estrutura das moradias e vias públicas e o entorno de algumas delas – como é caso da E7. A caminho dela, deparamos com esgoto a céu aberto, rua sem pavimentação, etc.



Figura 28: vista da Escola E4



Figura 29: Muro da Escola E4



Figura 30: rua próxima a Escola E7



Figura 31: Escola E7 ao fundo



Figura 32: rua próxima a Escola E7



Figura 33: muro da Escola E5

Esta situação, como podemos observar nas figuras anteriores, parece ir ao encontro dos estudos que já citamos acerca da perspectiva de investimento em educação dos atuais governos brasileiros, que demonstram seguir as orientações do Banco Mundial. Pois, como já comentamos, em se tratando de melhoria da qualidade da educação, priorizam o investimento em materiais, prédios, ou seja,

insumos, em detrimento da formação do professor. Discutindo essa questão, Altmanan recorre aos estudos de Rosa M. Torres (1996) afirmando:

As propostas do BIRD para a educação são feitas, de acordo com a autora, basicamente por economistas, dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais, com base nas quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade (ALTMANAN, 2002 p.12).

Em seguida, para confirmar suas afirmações, a autora cita Torres (1996):

O ensino resume-se a um conjunto de insumos (*inputs*) que intervêm na caixa-preta da sala de aula - o professor sendo mais um insumo - e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos (ALTMANAN, 2002, p.12 *apud* Torres, 1996 p. 140).

Todas as escolas pesquisadas funcionam em três turnos, desenvolvendo, tanto o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, quanto a modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA) ou apenas alguns desses segmentos da Educação Básica. A maioria, 12 (doze) delas, atendem ao Ensino Fundamental completo e 02 (duas) escolas municipais oferecem apenas até a 4ª série ou 2º ciclo desse segmento de ensino. Todas as 14 escolas são organizadas por ciclos. Em 2006, na Rede Municipal de Educação de Betim, o 2º ciclo, alvo desta pesquisa, foi novamente organizado, passando a ser composto por dois anos de escolarização, acolhendo turmas de alunos de nove e de dez anos (3ª e 4ª séries) e, não mais por três anos, com turmas de 11 anos, como fora até o ano de 2005. Essas turmas, em 2006, voltaram a se agrupar ao 3º ciclo ou às séries finais do Ensino Fundamental.

Em decorrência das mudanças na sequenciação do ensino, essas nomenclaturas alternam-se no discurso dos profissionais das escolas, tanto municipais quanto estaduais, nas designações de níveis ao referirem-se à organização das escolas, tornando confusa a identificação das turmas, dos anos escolares ou estágios de ensino-aprendizagem. “Turmas de dez anos, 2º ano do 2º ciclo, 4ª série” – são expressões que, às vezes, usadas como sinônimas, alternam-se nas referências à turma, ou à etapa de escolarização. Essas mudanças e outras intervenções sucessivas, tais como a curricular, vividas pela Rede Pública de Betim exemplificam aspectos da situação da educação e do professorado brasileiro

apresentados por J. C. Libâneo (2002). Esse autor, ao discutir sobre a questão da produção de saberes na escola, refere-se às reformas educativas aplicadas nas últimas décadas pelo sistema de ensino brasileiro, questionando sobre algumas das mudanças organizacionais promovidas por municípios e estados, tais como “a substituição da seriação da aprendizagem, a difusão de teorias e práticas pedagógicas com precário vínculo com as necessidades e demandas da realidade escolar” (LIBÂNEO, 2002, p.13). Sobre essas mudanças ele pergunta:

Em relação aos ciclos não seria temerária a adoção de medidas aparentemente inovadoras sabendo que requerem condições que os sistemas de ensino não são capazes de cumprir? [...] E o que tem sido feito em relação às condições de trabalho dos professores? O que de fato tem sido feito quanto à formação continuada dos professores para incorporarem as inovações? (LIBÂNEO, 2002, p.13).

Um pouco adiante, nesse texto, comentando o uso, por defensores e/ou críticos dessas mudanças, de termos como tradicional, moderno, progressista entre outros, o autor questiona se seria avançada ou progressista, entre outros aspectos, a implantação da organização de escolas por ciclos desatrelada das condições apontadas nas questões acima mencionadas.

Assim, a variação das nomenclaturas evidencia que o ritmo das mudanças⁷⁵, não é, na prática, o mesmo das leis ou propostas oficiais. Talvez a reflexão de Libâneo nos ajude a entender melhor essa diferença de ritmos:

Não posso negar mudanças nas formas de escolarização, nos modos de aprender, no papel da escola numa sociedade marcada pelo aparato informacional. Cumpre, também, reconhecer a crescente dificuldade de se chegar a um consenso sobre as funções da educação em geral, da escola em particular e das formas pedagógicas e metodológicas que lhe cabem, frente às características do mundo atual. Estão em evidência diferentes posições de educadores, pais, alunos, professores sobre os objetivos das escolas, papel dos conteúdos, ênfase a se dar nas práticas pedagógicas (LIBÂNEO, 2002, p.20).

Na maioria das escolas pesquisadas, em 10 (dez) delas, o funcionamento do 2º ciclo, no ano de 2006, ocorria à tarde, sendo que, em 06 (seis) escolas, esse ciclo

⁷⁵ A respeito dessas transformações pelas quais passam as escolas, ver também Tardif e Lessard (2005 p.60 e 74) e Souza (2004, p.138-9).

acontecia somente à tarde e, em 04 (quatro) delas, há turmas desse segmento nos dois turnos. Apenas em quatro escolas, o 2º ciclo ocorria somente no turno da manhã. Ao investigar como, no ano de 2006, o 2º ciclo dessas escolas era organizado no que se refere à distribuição das turmas e disciplinas entre as professoras, chegamos a um total de 51 professoras responsáveis pelo ensino de História em 94 turmas de terceiros e quartos anos. Observamos também que, em geral, no 2º ciclo desse conjunto de escolas, encontramos um relativo equilíbrio entre o número de turmas dos dois anos escolares que o compõem (49 turmas de 3ª série e 45 de 4ª série), bem como entre o número de professoras que lecionam História e que atuam em cada série (28 e 31 professoras respectivamente). Esses dados apontam um movimento de mudança nesse aspecto da organização escolar desse nível de ensino que tradicionalmente conta com um professor generalista responsável pela turma⁷⁶. Na amostra pesquisada, apenas uma escola se mantinha da forma tradicional; nas demais, havia, além da chamada professora referência, outras professoras completando a grade curricular desse segmento de forma bastante diversificada. No caso da disciplina História, havia, em média, uma professora dessa disciplina para cada duas turmas, além de outras professoras que lecionavam outras disciplinas. Tal constatação nos instiga a questionar se essa fragmentação das disciplinas escolares nos primeiros anos do EF apontaria para uma aproximação da prática de organização escolar do segundo segmento do EF? Poderíamos dizer, ainda, com apoio nas afirmações de Tardif e Lessard (2005, p.86 e 73) e a partir desses dados, que haveria uma maior especialização das professoras polivalentes em determinados saberes decorrente da especialização do currículo?

Em relação a essa fragmentação dos saberes escolares e da especialização do currículo, notamos que a organização disciplinar variou de uma escola para outra e, mesmo, no interior de uma mesma escola. Entre as 14 escolas pesquisadas, encontramos uma escola que, tendo seis turmas, designava uma professora para ser responsável por História e Geografia e escolas que, tendo quatro turmas do 2º ciclo, designavam também uma professora. No entanto, essa professora, além de ser responsável pelo ensino de História e Geografia, também lecionava Ciências. Encontramos, ainda, escolas que tinham o mesmo número de turmas e de

⁷⁶ Algumas professoras trabalham, na mesma escola, em dois turnos e/ou com turmas dos dois anos escolares.

professores. Outro caso exemplar dessa variação é o da E11. Nela, o 2º ciclo, constituído de 10 turmas, tinha seis professoras responsáveis pelo ensino de História e outras disciplinas assim organizadas: no turno da tarde, duas professoras lecionavam História e Português em duas turmas e outras duas professoras lecionavam todas as disciplinas em uma turma. Já no turno da manhã, duas professoras responsáveis por quatro turmas lecionavam História, Geografia e Ciências.

Logo nos primeiros contatos com as escolas pudemos obter pistas de como ocorre a distribuição de turmas entre os professoras. Vejamos a esse respeito o excerto da nota da E5:

Quando fui apresentada às professoras como: *“professora de História que vai fazer um trabalho de doutorado na “nossa Escola”. É um orgulho né?* Uma professora sugeriu em tom de crítica que eu registrasse que ela, formada em História, não dava aula de História, confirmando a afirmação já fornecida pelo pedagogo que explicou que ela era nova na escola e as mais antigas têm direito de escolher primeiro as turmas. (Nota de campo da escola E 5).

Fizemos registro semelhante ao anterior sobre a escola E12:

Liguei e marquei para sexta-feira, dia 23/06/06, às 9 horas para conversar, pois nesse dia os alunos seriam dispensados para a escolha dos livros didáticos para o ano de 2007. Nenhuma das professoras responsáveis por História estava na escola naquele dia. Segundo a pedagoga, uma delas marcou médico, por não estar muito interessada na discussão, pois não gosta muito das disciplinas com que trabalha, teve que pegá-las porque chegou no início do ano [2006] e foi o que sobrou pra ela e a outra professora que leciona História só estaria de volta, da licença maternidade, no dia seguinte. (Nota de campo da escola E12).

As justificativas para tais agrupamentos das disciplinas são várias, podendo passar pelos jogos de poder presentes nos acordos internos - que os exemplos das últimas notas de campo revelam, pelas afinidades dos professores, pela importância da disciplina no currículo, pelo tempo e demanda de trabalho que elas exigem do professor ou, ainda, pela compreensão acerca da proximidade existente entre os objetos de estudo das disciplinas. Em uma escola, consideravam a Geografia e a Matemática mais próximas; em outra, História e Português e, em algumas outras,

aproximavam as matérias que aqui identificamos como de “2ª categoria” na hierarquia curricular desse segmento: História, Geografia e Ciências (H/G/C).

Observamos que, passados mais de 10 anos de os PCNs terem proposto, oficialmente, a extinção dos Estudos Sociais – antes, essa disciplina integrava Geografia e História e outras matérias ligadas à área de Humanas – essas duas disciplinas ainda estão fortemente associadas, não só por estarem sob a responsabilidade de uma mesma professora, caso observado em 13 das 14 escolas pesquisadas. A exceção fica por conta da organização curricular de um turno em uma dessas escolas (E11). Em muitos casos, a História e a Geografia são alocadas em um mesmo horário de aula, sendo nomeada como “Estudos Sociais”, “Geo-História” e, outras vezes, como “Humanidades”. Assim, algumas dessas professoras, responsáveis por H\G\C, que entram duas vezes por semana em cada turma, organizam uma entrada em sala de aula para o ensino das Ciências e outra para História e Geografia como podemos ler na nota de campo a seguir:

Sobre o currículo, comenta que trabalha a História do aluno desde o nascimento, a História da escola, da comunidade até chegar no bairro e na cidade e vai destrinchando a matéria. Ela disse “Uns alunos caminham mais, outros alunos você tem que estar ilustrando com gravuras de revista, fazendo murais, utilizando xérox; observação do ambiente.” Tem com cada turma dois encontros de 2h por semana. No 1º dia da semana dedica-se a ciências e no 2º dia a **G/H, que ela trabalha junto**. Disse que só gosta de trabalhar no 2º ciclo, tem hábito de trabalhar com turmas mais independentes (Nota de campo da escola E8).

Há, ainda, o caso de outra escola que, optando por trabalhar essas duas disciplinas em separado, só concede uma aula para as duas matérias e trabalha cada uma delas de 15 em 15 dias.

Observamos, aqui, um prenúncio das leituras já comentadas acerca da complexidade e dinamicidade da cultura escolar e da organização das escolas que, num mesmo tempo e espaço, convivem com diferentes formas de organizar o trabalho docente – desde as mais antigas, instauradas junto ao nascimento das próprias escolas primárias até as surgidas nas diversas reformas e tentativas de novas formas de organização escolar e, mais especificamente, das reformas curriculares.

A respeito do currículo, vale destacar que, em todas as escolas, nesses primeiros encontros, indagamos sobre o programa, o planejamento ou outros

instrumentos que servissem de orientação ao planejamento da escola e mesmo do pessoal para as aulas de História, solicitando acesso a eles.

Percebemos, então, que ocorria, na Rede Municipal de Educação de Betim, nesse mesmo momento, um movimento de reorganização curricular⁷⁷. De acordo com alguns profissionais, em 1994, essa rede passou por diversas assessorias de curriculistas, mas que só a partir de 2004 foi iniciada uma nova estratégia. Denominada Currículo em Movimento, essa estratégia prevê que os professores dos três ciclos sejam chamados a discutir metas e habilidades de cada área, coordenados por uma Câmara de Currículo composta por cinco pessoas fixas que trabalham na Secretaria e por outras pessoas que têm interesse e são convidadas a participar mediante o reconhecimento de seu trabalho reconhecido e/ou de sua interação com os colegas.

Assim, na E1, pudemos presenciar o convite a uma professora da 3ª série para participar do encontro da área das Humanidades (História e Geografia). Posteriormente, também estivemos na escola E12 no dia em que toda a rede suspendeu as aulas para discutir uma versão preliminar das metas e habilidades de cada área. Além dessas informações, recebemos de algumas escolas – como se pode observar, adiante, no extrato da nota de campo sobre a E11 – e mesmo da Secretaria e das Regionais algumas cópias de documentos relativos ao processo de mudança curricular. Outras professoras e/ou pedagogas confirmavam sua existência, prometendo trazê-los posteriormente.

Nessa primeira parte do trabalho de campo reservada ao contato com as escolas, também pudemos obter algumas informações que nos permitiram começar a delinear o perfil das professoras responsáveis pelo ensino de História nessas escolas, principalmente acerca de sua formação e situação funcional. Podemos observar nas notas de campo produzidas à época que todas tinham feito o curso de magistério e que a maioria concluíra ou estava fazendo Curso Superior. Todas, com exceção de uma, eram efetivas nas escolas em que trabalhavam e a maioria trabalhava em mais de um horário, geralmente, em outras escolas além da pesquisada.

⁷⁷ Esse movimento foi noticiado por alguns números do Informativo da Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura de Betim: “Educação”. Ver como exemplo os números 11, p.4; 12, p.8 e 13, p.3. Tais informações também foram confirmadas pelo documento fornecido pela Regional 3 contendo um Histórico do movimento de reorganização curricular da Rede Municipal de Educação de Betim. Para mais detalhes a respeito das informações e contatos com esses espaços, ver anotações do anexo 7.

Os dados obtidos nessa primeira fase da pesquisa permitiram, ainda, vislumbrar os materiais utilizados para ensinar História. A partir deles, levantamos a hipótese de que o LdH recebido do governo em 2004 não foi o material mais utilizado pelos professores nas aulas de História. Essa hipótese pode ser corroborada por uma fala dentre as várias manifestações orais das professoras que participaram da pesquisa e registradas durante o trabalho de campo:

A professora responsável por todas as turmas do 2º ciclo em História/Geografia e Ciências tem 13 anos de trabalho nessa escola. Esperamos o recreio passar e, depois, ficamos nós duas e uma outra professora, na sala dos professores. Às vezes recorria a esta para responder-me sobre algumas questões. Sobre os recursos utilizados em sala, disse-me que utilizava: textos de livros didáticos (“eu não uso muito não, quando eu preciso, eu utilizo revistas, xerox de outros livros didáticos da biblioteca, músicas, meu próprio conhecimento e as sugestões dos colegas”). Tirou de seu armário livros dos cursos que fizeram no PROCAP e do Veredas. Disse utilizar várias apostilas e livros didáticos para preparar suas aulas, inclusive uma apostila que foi da filha que hoje tem 15 anos (e foi retirando muitos livros didáticos do armário para eu ver. Dentre eles não estava o LdH-História com Reflexão) [...].(Nota de campo da escola E08).

Essas pistas nos possibilitam começar a entrever, em meio aos vários materiais utilizados, o lugar daquele LdH. Ao mesmo tempo, nos instiga a questionar, por um lado, o porquê do não uso ou utilização periférica desse material, já que a escola, em tese, o escolheu e o recebeu em número correspondente ao número de alunos e, por outro lado, se as professoras utilizam outros materiais, como, quando e com quais finalidades utilizam esse livro? Que relação estabelecem entre o LdH-HcR e os demais materiais?

A partir dessas informações e de sua análise, efetuada após os primeiros contatos com o campo empírico, chegamos a outros questionamentos, além dos anteriores, e a duas outras constatações. Os outros questionamentos dizem respeito à necessidade de se assumir uma postura interrogativa diante de pressupostos que parecem nortear os estudos, reformas e investimentos nas séries iniciais do Ensino Fundamental⁷⁸. A título de exemplo, as declarações registradas podem colocar sob suspeita alguns pressupostos condicionantes que orientam as atuais políticas públicas para o ensino de história: se o LdH tem sido o único, ou o principal referencial do professor e, ainda, o material mais utilizado em sala de aula; se o grau

⁷⁸ Ver Baldissera (1994), Brasil (2004), Caimi (1994), entre outros.

de formação e as práticas das professoras que lecionam nesse nível correspondem ao que se espera e, ainda, se a premissa, principalmente do PNLD, de que o ensino de História esteja sendo efetivado nas séries iniciais das escolas públicas, justifica os altos custos, a ponto de se produzir Livros didáticos específicos de História para esse segmento do Ensino Fundamental. A comparação entre esses pressupostos fundamentados em vasta bibliografia e os dados recolhidos até então, mesmo que ainda se apresentassem com várias lacunas, apontava discrepâncias que não nos pareceu valer apenas para o caso pesquisado neste trabalho. O que tornou premente um maior aprofundamento nesse campo empírico em busca de sua elucidação. Assim, os dados antes apresentados apontaram para realidades distintas das apontadas por aquela bibliografia, já comentada no capítulo 1 deste trabalho, que parece uniformizar o “ensino de História no Ensino Fundamental”. Os dados por nós recolhidos indicam a existência de um campo das multiplicidades temporais e espaciais específicas dentro do supostamente conhecido Ensino Fundamental. Eles justificam a hipótese de essa bibliografia, ou o PNLD, esteja tomando uma parte, mais especificamente a realidade da 5ª a 8ª séries, pelo todo, ou seja, tomando o que ocorre nessas séries finais como sendo a realidade de todo o Ensino Fundamental.

Esta é uma primeira constatação que demonstra o grande potencial que o caso escolhido – 14 escolas de Betim – oferece para elucidar a relação entre as políticas, os investimentos públicos e suas reais possibilidades ou condições para que se efetivem. Nesse sentido, parece que nossa amostra reuniu professoras, que trabalham em um mesmo município, com histórias, perfil e experiências diferentes e que, portanto, convivem com famílias que apresentam algumas aproximações com regulações institucionais, oficialmente comuns, já que estão integradas a Rede Pública de Educação de Betim.

A segunda constatação se refere à diversidade de organização e a fatores ligados às práticas e culturas dessas escolas que se destacaram nas notas como relacionados com os usos do LdH, tais como: a participação das professoras na escolha dos materiais didáticos; o nível e tipo de formação dos profissionais; a organização do currículo, do tempo e espaço destinado à disciplina, entre outros. O que indica que a abordagem desses aspectos pode se constituir em um campo fecundo para esta investigação que busca elucidar os usos que as professoras

dizem fazer do LdH a partir de uma compreensão que o insere nas práticas escolares vigentes nessas escolas.

Enfim, as informações que obtivemos nos primeiros contatos com nosso campo empírico, mesmo que parciais e ainda incompletas, foram suficientes para descortinar um universo que, ao mesmo tempo em que pareceu bastante variado, também apresentou recorrência de evidências. O que torna o caso de Betim bastante rico e instigante, até porque, representativo de uma situação, como já dissemos, pouco conhecida.

3.2 - Conhecendo as professoras e sua relação com o ensino de História

Com base nos referenciais teóricos, especialmente acerca dos saberes docentes (TARDIF e LESSARD, 2005; MONTEIRO; 2002), optamos por realizar uma primeira análise do questionário. Para definirmos uma amostra compatível com o tempo e formato de uma pesquisa de doutoramento, pretendíamos coletar, por meio desse instrumento, informações, tanto sobre as professoras, tais como: o seu perfil socioeconômico; o tempo demandado pela dedicação à escola; o nível e o tipo de sua formação; sua relação com o ensino de História; sua participação na escolha do LdH, quanto sobre a organização do currículo, do tempo e do espaço destinado à disciplina, bem como sobre as turmas em que ensinam História, entre outros fatores do contexto escolar que consideramos poder influenciar em suas práticas pedagógicas relativas ao ensino de História e ao uso do LdH.

Em nossa primeira análise do questionário, privilegiamos aqueles itens que diziam respeito ao perfil das professoras, aos aspectos das práticas escolares e aos materiais utilizados para ensinar História que subsidiassem a definição de um recorte mais condizente com a metodologia de pesquisa proposta. O resultado preliminar⁷⁹ dessa análise é que o apresentamos a seguir.

Primeiramente, constatamos que, de um total de 51 professoras responsáveis por História nas 14 Escolas, a maioria – 41 (80%) – respondeu ao questionário na minha presença, 03 (três) não quiseram responder e 7 (sete) professoras, depois de inúmeras tentativas de aplicar o questionário em seus horários de estudos, levaram-no para casa. Dessas, apenas três devolveram-no preenchido. Contabilizamos,

⁷⁹ O tratamento das questões fechadas do questionário foi registrado em uma planilha *excel* a partir da qual pudemos chegar aos números apresentados nesse capítulo. Ver anexos 11.

então, 44 (86%) questionários respondidos. Das professoras que responderam ao questionário, 04 lecionavam em turmas dos dois anos do 2º ciclo, 20 nas 3ªs séries e outras 20 nas 4ªs séries/ 5º ano escolar.

Ainda dentre as 44 professoras que preencheram o questionário, 13 (30%) não assinaram o compromisso de participação “na segunda fase da pesquisa e 01 (uma) ficou em dúvida, solicitando mais tempo para se decidir. Portanto, 30 professoras (59% do total geral e 68% das que responderam) assinaram o termo de adesão à continuação da pesquisa, três das quais, de três escolas diferentes, trabalham em turmas de 3ªs e 4ªs séries; 11 trabalham em 3ª séries/4º ano de sete escolas diferentes e 16 professoras, de 12 escolas, lecionam para as 4ªsérie/5º ano escolar.

Os dados do questionário nos permitem verificar também que, das 44 professoras que o responderam, 32 (73%) tinham, em 2006, entre 30 e 40 anos de idade, compatível ou com a idade média nacional que, segundo Sampaio (2004, p.91), é de 37 anos, sendo que 80% dos docentes têm entre 25 e 49 anos e, em nossa amostra, o número dessa faixa de idade foi de 39 professoras ou 89%.

Soubemos que todas as 44 professoras nasceram em Minas Gerais, sendo que 26 (59%) nasceram na Região Metropolitana de Belo Horizonte, destacando-se o município de Betim como local de nascimento de 14 delas, enquanto em BH nasceram 05 e, em outros locais, 07 dessas professoras. No ano de 2006, a grande maioria (37 professoras ou 84%) morava na Região Metropolitana de Belo Horizonte, 28 delas em Betim, cidade em que trabalhavam. Algumas residiam no mesmo bairro ou em bairros vizinhos ao da escola em que lecionavam.

Quanto ao Estado Civil das professoras, observamos que a maioria (29 ou 66%) delas é casada, 10 professoras são solteiras, quatro são divorciadas, e uma não respondeu. Do total de professoras que responderam ao questionário, 32 (73%) são mães e têm, em média, dois filhos, o que significa que, além de se dedicarem à profissão que, como veremos à frente, pode ocupar dois turnos do dia, elas devem, ainda, se dedicar aos filhos.

Quanto à formação, todas disseram ter concluído o Magistério e a maioria (27 ou 75%) das 36 professoras que responderam a essa questão formou-se na década de 80 – a que tem mais tempo de formada concluiu seu curso em 1963 e a que tem menos tempo formou-se em 1997. Do total das 44 professoras, apenas três (7%) declararam não ter curso superior, seis (14%) afirmaram que estão cursando e 35

(80%) disseram ter esse nível de escolaridade. Algumas disseram ter dois cursos e várias declararam ter ou estar fazendo pós-graduação. Quanto ao período de conclusão do curso superior, das 41 professoras que responderam ter ou estar cursando esse nível de ensino, percebemos que, apesar de a maioria ter formado em Magistério na década de 1980, apenas uma formou-se em nível superior nessa mesma década, ao passo que 15 (37%) formaram-se na década de 1990 e 18 (44%) formaram-se já neste século. A que tem mais tempo de formada concluiu seu curso em 1984, há 22 anos, portanto, e as duas que têm menos tempo o fizeram no 2º semestre de 2006. Vale destacar que o percentual (85%) de professoras que têm o curso superior em nossa amostra é maior do que o percentual apresentado por Sampaio (2004, p.100) no *Diagnostico geral sobre a situação dos professores da Educação Básica no Brasil*, baseado em dados reunidos do INEP e IBEP (2002): 43,2% na Região Sudeste e 30,3% no Brasil. A partir desses dados podemos levantar a hipótese de que esse crescimento foi impulsionado pela LDB\96 que apontava para a progressiva exigência aos docentes de que tivessem formação superior e pelo aumento de ofertas de curso de licenciatura, bem como a criação do curso Normal Superior que deveria substituir o Magistério como curso de formação mínima para exercer a profissão docente.

Quanto ao tipo de curso que as professoras estão fazendo ou fizeram, obtivemos o seguinte resultado: 10 formadas em Pedagogia, 12 em Normal Superior, 16 em Licenciatura e cinco em outros cursos diferentes da área de Educação. Com relação à licenciatura que estavam fazendo ou fizeram, as professoras disseram ser licenciadas em Letras, em Matemática, em Ciências Biológicas e em áreas que pareceram próximas de História e Geografia – licenciatura curta em História e plena em Geografia – Ciências Sociais, e Estudos Sociais. Algumas dessas, apesar de não registrarem no questionário, comentaram estar cursando uma especialização virtual em “Africanidades”. A menção a esses últimos cursos demonstra a existência de uma formação mais específica e próxima à disciplina História, o que nos faz questionar se tais cursos interferirão na forma de utilização do LdH mais bem avaliado pelo PNLD 2004.

Quanto ao tempo de trabalho que as professoras têm como docentes, notamos que, do total geral de 44 professoras, a maioria (30 professoras ou 68%) tem entre 10 e 20 anos de trabalho como docentes, sendo que o menor tempo contabilizado entre essas professoras é de quatro anos e seis meses e os maiores

são de 42 e 30 anos – caso de duas professoras aposentadas e concursadas novamente na Rede Municipal de Educação de Betim. Ainda com referência ao tempo de trabalho, analisando os dados do questionário, pudemos nos informar sobre o tempo de atuação dessas professoras nas escolas em que lecionam atualmente. E, do total geral de 44 professoras, o menor tempo encontrado entre todas elas foi de um mês e o maior de 18 anos, sendo que 20 professoras ou 45% têm até três anos de trabalho na escola em que estão atualmente, ou seja, não chegaram a tempo de participar da escolha do LdH recebido do governo. Contudo, 24 professoras ou 55% já estavam na escola no período dessa escolha, pois têm mais de três anos de trabalho.

A partir do questionário, pudemos obter, ainda, uma noção sobre vários outros fatores que consideramos possíveis de interferir nas aulas e, conseqüentemente, no uso que as professoras disseram fazer do LdH. Assim, observamos que poucas professoras disseram lecionar em alguma das turmas que trabalharam no ano anterior. Dentre elas, destacamos a professora P31. Ela afirmou que, no final da 3ª série, os pais dos alunos fizeram um movimento solicitando à escola que ela continuasse com a turma toda na 4ª série. Outras informaram que já trabalharam como professora referência em 2005 e que, em 2006, atuavam como “R2”, com alunos da turma sob sua responsabilidade no ano anterior, já que eles foram reenturmados, para a organização de novas turmas, no ano de 2006. A menção à essa reenturmação foi bastante recorrente, o que significa que a maioria das professoras lecionava, em 2006, para turmas que não eram de todo desconhecidas para elas, pois alguns alunos das turmas de 2006 já haviam sido seus alunos em anos anteriores.

A respeito de como foi realizada a distribuição das turmas entre as professoras do 2º ciclo, pela análise do questionário, observamos que várias declararam ter escolhido o ano/série ou a idade dos alunos com quem queriam trabalhar, mas, raramente, a turma, pois essa distribuição foi resultado de um consenso entre a maioria das professoras. Como as escolas têm, na base de sua organização, o papel das Professoras Referência – e, ser referência, foi opção delas – conseqüentemente coube a algumas dessas professoras lecionar as disciplinas correspondentes a esse cargo. Foi o caso das professoras P10, da E 9, e da P39, da

E 7, por exemplo. Quanto ao número de turmas com que trabalhavam no 2º ciclo⁸⁰, observamos que a maioria (25 ou 57%) lecionava para uma turma, sendo responsável por todas ou pela maioria das disciplinas, o que caracteriza a principal acepção da “Professora Referência”⁸¹. No entanto, o restante das professoras (chamadas de R2 pela SEMED) é responsável por um número de turmas que varia de duas a seis turmas. Acerca das disciplinas que atualmente estão sob a responsabilidade delas, confirmamos, pelo questionário, a variedade de combinações vislumbrada nos primeiros contatos.

Incluímos no questionário questões referentes à relação das professoras com as disciplinas que lecionam e, mais especificamente, com o ensino de História. Apoiamo-nos em autores (NÓVOA, 1997; MONTEIRO, 2003; MARCELO 1999, entre outros) que defendem a formação docente numa perspectiva mais ampliada do que a da formação acadêmica. Entendemos que, de acordo com o contato que as professoras tiveram ou têm com essas disciplinas, em várias instâncias, as relações que estabelecem com essas disciplinas e os usos que fazem do livro didático podem ser alteradas. Assim, para analisar as respostas sobre, por exemplo, do tempo que dedicavam ao ensino das disciplinas pelas quais eram responsáveis, oferecemos-lhes cinco opções de respostas: desde a (A) “maior parte do tempo (constantemente)” até (E) “nenhum tempo (nunca)”. Desse modo, pudemos apreender qual era o tempo destinado ao ensino da História por essas professoras. Notamos, então, que a metade (22 professoras ou 50%) assinalou a opção D, correspondente a pouco tempo, e 17 professoras (39%) assinalaram a opção C, correspondente a tempo médio (algumas vezes por semana). Este resultado vai ao encontro das informações registradas nas notas de campo, a partir de conversas informais, quando mencionaram, recorrentemente, a ênfase na alfabetização, que tomava a maior parte do tempo das aulas.

⁸⁰ Esse é um dos elementos que compõem o que Tardif e Lessard (2005, p.113) consideram como carga de trabalho dos professores.

⁸¹ Observamos, também, por meio dessa questão, que ser “Professora Referência” significa trabalhar com História, Geografia, Matemática, Português, Ciências, Educação Religiosa, Educação Física e Artes, ou seja, como elas mesmas disseram: “significa trabalhar com todas mesmo” (é o caso apenas da escola E3). Ser Professora Referência significa, também, no dizer de várias outras professoras, ministrar “todas as disciplinas”, mas, nesse caso, excluindo algumas ou todas as seguintes disciplinas: Artes e Educação Física ou, ainda, nas escolas estaduais, a Educação Religiosa. São também consideradas “Professoras Referência” aquelas que, numa organização em que se leciona em duas ou mais turmas, respondem por uma turma perante os pais ou a escola, responsabilizando-se, entre outras coisas, pelo registro das avaliações. Referindo-se a esse caso, duas professoras da E 11 disseram ser Referência: a P23 e a P44.

Quanto ao tipo de contato com a História, ao longo da vida, de 25 professoras que lecionam para a 4ª série, por exemplo, a maioria (14) declarou que teve mais contatos positivos do que negativos, contra quatro que tiveram contatos mais negativos. As restantes declararam que foram indiferentes aos contatos e/ou que tiveram quantidades equivalentes de contatos positivos e negativos.

Conforme apresentamos anteriormente, os itens 5c e 5d do questionário referem-se, mais diretamente, ao LdH-História com Reflexão. Assim, o que as professoras dizem sobre sua participação e/ou sua opção no processo de escolha desse material, em 2003, pode ser observado no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 : Participação na escolha do LdH

	3ª série/4º ano	3ª/4ª séries ou 5º ano⁸²	Total Geral
Sim	3	11	14
Não	17	13	30
Total	20	24	44

Nesse quadro, podemos constatar que, do total de professoras que preencheram o questionário, 30 (68%) declararam não terem participado do processo de escolha: 17 lecionavam para a 3ª e 13 para a 4ª série/5º ano. 14 (32%) professoras afirmaram ter participado, dessas, apenas 03 lecionavam para a 3ª e 11 para a 4ª série. Ao relacionar essas informações com os dados sobre o tempo que as professoras estavam na escola em que lecionavam, ficamos intrigadas, pois apenas 20 professoras não estavam nessas escolas em 2003, período da escolha desse LdH, e 30 afirmaram não ter participado da escolha. Em busca de explicação para este descompasso, voltamos aos questionários e pudemos ler as justificativas das professoras para não terem participado: muitas informaram não ter participado porque, na época, não lecionavam História ou porque o tempo para a escolha foi curto, como afirma Profa.40 da escola E3: *“A escolha ficou para a professora referente de História”*. Importante destacar que, entre as 11 professoras de 4ª série que disseram ter participado, 08 afirmaram lembrar da opção que fizeram. Dentre elas, 04 professoras disseram ter optado pelo livro HcR e outras 04 não optaram por

⁸² Optamos por apresentar de forma agrupada as professoras que lecionavam para os dois anos escolares, após tomar a decisão, como se verá à frente, de continuar a pesquisa com as professoras dessa última série.

ele. Essas constatações – pequena participação, pouca lembrança da opção – serão indícios da pouca importância atribuída ao processo de escolha do LdH?

Já quanto ao uso do LdH-História com Reflexão, das 44 professoras que responderam o questionário, 30 (68%) disseram que usavam, 13 (30%) responderam que não e uma deixou a questão em branco. Se tomarmos por base apenas esse instrumento de pesquisa, já podemos considerar respondida uma parte da questão central desta pesquisa: se as professoras usavam esse livro. Afirmção que, de acordo com o questionário, pode ser feita com firmeza para o conjunto do 2º ciclo ou para as professoras que lecionavam para as 4ª séries/5º ano. Isso porque, dentre as 30 professoras que afirmaram usar esse LdH, a grande maioria (20 ou 67%) lecionavam para as 4ª séries/5º ano. Dessas, 16 assinaram o termo de Adesão de continuar participando da pesquisa. Já no que se refere às professoras que lecionavam para as 3ª séries/4º ano, os número daquelas que disseram usar o LdH e daquelas que declaram não usa-lo é quase o mesmo, como podemos observar no Quadro 7 :

Quadro 7: Uso do LdH pelas professoras História com Reflexão

Usam o LdH-HcR	Profas 3ª série/4º ano		Profas 4ª série/5º ano		Total Geral 44 profas.
	3ª série/4º ano	Termo de Adesão	4ª série/5º ano	Termo de Adesão	
SIM	10	7	20	16	30
NÃO	9	4	4	4	13
NR	1	-	-	-	1
Total	20	11	25	19	44

As 30 professoras que responderam fazer uso do LdH foram convidadas a discriminar o tipo de uso e foi-lhes solicitado a assinalar a finalidade ou finalidades do uso que faziam ou que poderiam fazer do livro didático História com Reflexão. Oferecemos, então, as seguintes opções: (1) Uso para estudar o conteúdo de minhas aulas de História; (2) Uso, juntamente com outros materiais didáticos, para desenvolver o conteúdo das aulas de História; (3) Uso como principal material didático para desenvolver o conteúdo de História em sala; (4) Uso para o estudo dos alunos em casa. (5) nenhuma das opções acima; (6) Outra(s)____; podendo assinalar uma ou mais opções.

No Quadro 8, podemos visualizar as opções ou as finalidades mais marcadas pelas professoras:

Quadro 8: Finalidades para o uso do LdH HcR

Opções de finalidades marcadas pelas professoras	Quantidade de indicações: Profs 3 ^a série/4 ^o ano	Quantidade de indicações: Profs 4 ^a série/5 ^o ano		Total de indicações
			Termo de Adesão	
Opção 1 (Estudar o conteúdo das aulas de História) e uma, ou mais, das outras opções	8	14	14	22
Opção 2 (Uso com outros materiais para desenvolver o conteúdo de História) e uma, ou mais, das outras opções	9	17	13	26
Apenas a opção 2 (Uso com outros materiais para desenvolver o conteúdo de História)	-	4	4	4
Opção 3 (Uso como principal material didático para desenvolver o conteúdo de História em sala) e uma, ou mais, das outras opções	-	4	4	4
Opção 4 (Uso para estudo dos alunos em casa) e uma, ou mais, das outras opções	2	12	9	14
Opção 6 (outras) e uma, ou mais, das outras opções.	3	2	2	5

Já no Quadro 9, podemos verificar as formas mais declaradas, pelas mesmas professoras, para a utilização do LdH-História com Reflexão, observando o conjunto de opções assinaladas por elas.

Quadro 9: Formas de utilização do LdH História com Reflexão

Conjunto de opções assinaladas p/profs.	Profs. 3ª série/4º ano	Profs. 4ª série/5º ano		Total
			Termo de Adesão	
1 e 2	4	4	3	8
1,2 e 3	-	1	1	1
1, 2,3 e 4	1	3	2	4
1,2 e 4	2	5	3	7
1, 2, 4 e 6	-	2	2	2
2 e 4	-	1	1	1
2	-	4	4	4
1,2 e 6	2	-	-	2
2 e 6	1	-	-	1

Observando os quadros 6 e 7, pode-se destacar um primeiro indício de uso do LdH História com Reflexão, já que 87% das professoras, ou seja, a grande maioria das que disseram usar o livro, marcaram mais de uma opção de uso desse LdH e apenas 13% marcaram uma única finalidade (opção 2). Outro destaque que podemos fazer a partir da análise deste quadro, diz respeito ao fato de que todas as professoras marcaram a opção 2, ou seja: declararam que usam LdH-HcR “juntamente com outros materiais didáticos para desenvolver o conteúdo das aulas de História”. A partir dessas constatações, podemos ratificar nossas dúvidas quanto ao acerto da afirmação freqüente na bibliografia pesquisada de que o livro didático seria o principal material utilizado pelas professoras. Dúvidas reforçadas pelo fato de que as poucas professoras, quatro, que marcaram a opção 3 – uso-o como principal material – marcaram também outras, entre as quais estava a opção 2. Analisando as tabelas 6 e 7, podemos observar, ainda, que 24 professoras declararam usar esse LdH para estudar o conteúdo preparando-se para ministrar suas aulas.

Assim, levando em consideração as repostas do questionário, podemos concluir que o uso do LdH-História com Reflexão, o mais bem avaliado pelo governo e o mais escolhido, no Brasil em geral, bem como na soma das cidades de MG,

dentre as quais Betim, por exemplo, parece corresponder, em parte, ao uso prescrito ou que se espera de um livro didático, ao qual já nos referimos, citando autores como Munakata (1997), Caimi (1999 e 2001) e Lajolo (1996). Contudo, de acordo com a análise das notas de campo e dos quadros anteriores, aquele uso do LdH a que os autores se referem parece estar se alterando, em alguns aspectos, sendo substituído ou associado a outros usos. As combinações de finalidades mais marcadas pelas professoras foram, respectivamente, as opções 1 e 2 seguidas das 1, 2 e 4. Isto significa que, segundo as respostas dadas a essa questão do questionário, as professoras usam o LdH, combinadamente, para estudar o conteúdo, para ministrar suas aulas, desenvolvendo o conteúdo em sala de aula e para o estudo dos alunos em casa. Tudo isso “juntamente com a utilização de outros materiais”. Quais seriam esses outros materiais? Como articulam o uso do LdH-HcR com esses “outros” materiais? Qual o papel e peso do HcR nas práticas das professoras ao “ensinar História” para seus alunos? Como entender tantos livros empacotados encontrados nas bibliotecas das escolas?



Figura 34: LdHs da biblioteca E3



Figura 35: matérias e Lds diversos da biblioteca E3



Figura 36: matérias e Lds diversos da biblioteca E1

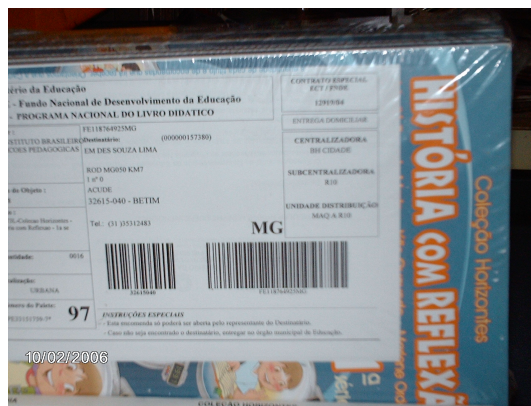


Figura 37: LdH HcR na biblioteca E1



Figura 38: biblioteca E2

Este fato que pode ser observado nas fotografias anteriores, associado às respostas e imagens sobre os materiais utilizados, no questionário e em vários registros das notas de campo, nos leva a crer que, corroborar a afirmação de que o LdH distribuído pelo governo seria o principal material utilizado pelas professoras pesquisadas, é uma atitude, no mínimo, apressada.

Assim, esta análise do questionário nos forneceu importantes pistas sobre os usos do referido LdH, mas não foi suficiente para desvendar, efetivamente, e explicar como e por que ocorrem aqueles usos. O próprio questionário não nos permite, ainda, qualificar o estudo que as 26 professoras afirmaram fazer, ou seja, se esse estudo se refere à forma de ensinar o conteúdo proposto, principalmente no Manual do Professor, ou se está relacionado ao estudo do conhecimento histórico em si, apresentado no livro do aluno, por exemplo. O questionário e a análise até aqui realizada, também, não permitem explicar as questões levantadas anteriormente, bem como as contradições apresentadas sobre o assunto. Essas e outras questões demandam, portanto, maiores investigações para a elucidação de nosso objeto de pesquisa.

Ao final dessa fase, confirmamos o que já prenunciávamos a partir das informações obtidas nos primeiros contatos com as escolas pesquisadas: estar diante de uma realidade com variação de práticas escolares, perfis e trajetórias bastante rica. Essa realidade apresentou variações nas formas de organizar os tempos, saberes e espaços na escola que consideramos ser resultado do ritmo diferenciado de transformação vivido pelos grupos dos quais as professoras investigadas fizeram parte até então, ao longo de sua vida profissional e pessoal. No

entanto, percebemos, ao mesmo tempo, recorrências nos perfis das professoras, nas formas de organizar tempos e saberes, como podemos observar em vários itens do questionário que permitem a constatação de maiorias significativas entre as respostas das 44 professoras responsáveis pelo ensino de História e que estão inseridas num mesmo universo educacional: a Rede Pública de Educação de Betim.

À guisa de conclusão, podemos apontar algumas dessas recorrências ou características que se destacaram como comuns entre as 44 professoras pesquisadas. A maioria (73%) tem entre 30 e 40 anos de idade. Todas nasceram em Minas Gerais, principalmente na Região Metropolitana de Belo Horizonte, região em que, no ano de 2006, a grande maioria das professoras (84%) morava, notadamente em Betim. A maior parte delas é casada (66%), sendo que (73%) são mães e têm, em média, dois filhos. São, professoras que trabalham em mais de um turno na educação e, em outros turnos, como mães, esposas e donas de casa. São professoras efetivas e que têm um tempo considerável, tanto de trabalho como docentes – 68% já estavam entre 10 a 20 anos lecionando – quanto na escola em que trabalhavam no ano da coleta de dados, pois 52% estava há mais de três anos trabalhando ali, ou seja, puderam participar da escolha do LdH recebido do governo. Todas são formadas em Magistério, sendo que 75% delas formaram-se na década de 80 do século XX. Inseridas numa conjuntura de exigência de maior grau de escolaridade para o exercício da profissão docente, a maioria, 85%, dessas professoras têm formação superior. Destacamos que essa formação se realizou, predominantemente, a partir da década de 90 e até casos de formação com previsão de término em 2009. Vale destacar ainda que, em sua maioria, são professoras que trabalham em escolas que mantêm todos os níveis, os 8 ou 9 anos, do Ensino Fundamental, mas que recebiam, em 2006, um salário base⁸³ menor do que suas colegas dos anos finais desse segmento.

A maioria (57%) leciona para uma só turma, sendo responsável pela maioria

⁸³ De acordo com as informações obtidas junto ao Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais - subsele Betim, o salário dos professores é composto pelo “salário base” inicial – que, em 2007, após terem conseguido reajuste de 4%, era de R\$619,00. A ele é acrescentada a gratificação “pó de giz” e pelo Plano de Cargos Carreira e vencimentos (PCCV), Lei n. 2886\96 da Prefeitura Municipal de Betim, segundo a qual, a cada 2 anos, o salário é elevado em 01 nível (2,5%). O salário base pode ser aumentado em até 15 níveis (em 30 anos). Além do tempo de trabalho, de acordo com essa lei, o salário pode ser elevado em 03 níveis pela realização de 1 curso, 1 pós-graduação de 360 horas, e em 12 níveis através de cursos de 120 horas cada. A partir de março/08 após a luta da categoria o governo de Betim passou a remunerar com um salário base de R\$ 850,00 a Todos/as educadores/as que têm curso de licenciatura e/ou pedagogia.

das disciplinas e outra porção considerável (43%) trabalha com mais de uma turma, lecionando duas ou mais disciplinas. São professoras que escolheram o ano escolar em que trabalham, mas não a disciplina ou a turma e que, ainda assim, já trabalharam com alunos de “sua atual turma” em anos anteriores. Essas professoras dizem dispensar muito tempo ou tempo médio para a disciplina História, trabalhando com essas disciplinas uma vez por semana ou até de 15 em 15 dias; ao passo que declaram trabalhar com Português a maior parte do tempo. São professoras que, na sua maioria (68%), não participaram da escolha do LdH, entre as quais um pequeno número, mesmo tendo participado, guarda pouca lembrança da opção feita nesse processo. Apesar de não terem escolhido, 68% da amostra total – mesma proporção das que não participaram da escolha – dizem usá-lo, principalmente as que lecionam para a 4ª série, que somam 67% dentre todas as que dizem usar esse LdH para estudar e para ensinar os conteúdos em sala de aula com os alunos.

Enfim, vislumbramos um universo escolar tão complexo que exigiu ser recortado para que, com um número menor de sujeitos, fosse possível uma investigação mais vertical, cruzando os dados já apresentados com outras fontes, previstas em nosso projeto, principalmente as entrevistas, como instrumentos a nos auxiliar no alcance dos objetivos desta pesquisa. Nos capítulos 4 e 5 apresentamos o resultado desse nosso esforço de verticalização.

CAPÍTULO IV: RELAÇÕES ENTRE OS USOS QUE PROFESSORAS DIZEM FAZER DO LDH E SEUS SABERES, CONDIÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Tal como afirmamos no capítulo sobre a metodologia, a fim de que pudéssemos aprofundar nosso conhecimento e compreensão sobre as práticas escolares que inserem os livros didáticos, acabamos por constituir, como *corpus* final desta pesquisa, 12 professoras. Recorte feito a partir do universo de 51 professoras do 2º ciclo, responsáveis pelo ensino de História nas 14 escolas públicas de Betim que receberam, do PNLD 2004, os livros HcR. Então, vale lembrar que, das 44 professoras que responderam o questionário, as professoras do 2º ano do 2º ciclo (antigas 4ªs séries) foram as que, em maior número (16), afirmaram fazer algum uso desse livro e, ainda, aceitaram continuar participando de nossa pesquisa. Embora tenhamos realizado entrevistas com 15 delas, por problemas de ordem técnica, apenas 12 puderam ser transcritas. Apresentamos e analisamos, a seguir, dados sobre o perfil dessas 12 professoras, entremeados a análises gerais daqueles depoimentos que mais se destacam em cada aspecto abordado. Essa apresentação intenciona traçar o perfil dessas professoras, detalhando aspectos de suas vidas pessoal e profissional que, aos poucos, irão delineando os contextos em que se inserem os usos que dizem fazer do LdH-HcR, auxiliando a compreensão desses usos e contextos. É importante chamar atenção para o fato de que as vozes das professoras assim apresentadas não constituem uma forma meramente ilustrativa da perspectiva teórico-metodológica adotada. A esse respeito, em seu trabalho sobre “os professores em tempos de mudança”, Andy Hargreaves (1998, p. 5) argumenta:

A tese que defendo no livro não é iluminada apenas pelas palavras dos próprios professores. Ela também nasce directamente dessas palavras e do trabalho dos professores e do sentido que tentei atribuir-lhes. É claro que me faço valer das teorias sobre o ensino e o trabalho dos professores e tento desenvolvê-los activamente, mas sempre em diálogo dinâmico com os dados. Na maior parte dos escritos sobre o ensino e o trabalho dos professores, a voz destes tem estado, curiosamente, ausente ou tem sido usada como mero eco das teorias preferidas e presumidas pelos investigadores em educação.

Nesse sentido, nosso diálogo com as professoras demonstrará como, ao

longo desta pesquisa, nos relacionamos com suas vozes, ou seja: compreendendo-as como impregnadas de um saber fazer que, como afirma Hargreaves (1998) tem sua validade própria e seu poder de afirmação. Assim, muitas vezes, elas nos levaram a questionar e modificar nosso pensamento sobre as práticas e saberes escolares aqui estudados.

4.1 - O trabalho docente: entre condições pessoais e profissionais

Apresentamos, no Quadro 10, a distribuição dessas 12 professoras pelas nove escolas em que trabalhavam no ano de 2006. Observamos então que, em três das sete escolas municipais, entrevistamos 2 professoras e, nas outras seis escolas, apenas uma.

Quadro 10: Quem são as professoras?

	ESCOLAS	PROFESSORAS
	E.M 1	PROFA19
	EM 2	PROFA14
	E.E. 4	PROFA31
	EM 6	PROFA21
	E.M.7	PROFA37 E PROFA39
	E.M.9	PROFA3 E PROFA10
	E.M.11	PROFA 23 E PROFA 44
	E. M. 12	PROFA34
	E.E.14	PROFA22
Total	09	12

TOTAL DE ESCOLAS	
MUNICIPAIS	ESTADUAIS
07	02

4.1.1 - Condição pessoal para investimento no trabalho

De acordo com nossa perspectiva teórico-metodológica, para entender os usos que as professoras dizem fazer do livro didático de História recebido do PNLD 2004, é imprescindível levar em conta que os nossos sujeitos de pesquisa, além de professoras, são pessoas que têm vidas e compromissos que não só os profissionais.

A idade, o local de nascimento e de moradia, a distância entre a casa e o local de trabalho, o estado civil, o número de filhos em idade escolar, o número de turnos trabalhados fora de casa, assim como os cursos realizados, são aspectos da

vida das professoras, externos às condições oferecidas pela escola, que estamos considerando como “condições para o investimento no trabalho docente” e que conseqüentemente, podem interferir no uso do LDH.

A idade das professoras pode ser considerada como um dos fatores relacionado a esse aspecto. Notaremos, no Quadro 11, a seguir, que a idade das professoras desse recorte final encontra-se afinado com o perfil daquelas 44 professoras que compuseram a primeira amostra desta pesquisa em que a grande maioria encontrava-se, em 2006, na faixa de 30 a 40 anos de idade.

Quadro11: Professoras por faixa etária.

Menos de 30	De 30 a 39	De 40 a 49	50 ou mais	Total Geral
P23	Profa14	Profa10	Profa3	
-	Profa19	Profa21	-	
-	Profa34	Profa22	-	
-	Profa37	Profa31	-	
-	Profa39	-	-	
-	P44	-	-	
01	06	04	01	12
8%	50%	33%	8%	99%

Isto significa que, para essas 12 professoras, vale a observação já realizada sobre aquela primeira amostra quanto à equivalência com a idade média nacional apresentada por Sampaio (2004, p. 91). Essa faixa de idade é, também, compatível com os dados apresentados por Siniscalco (2003, p13 a 40), indicando que aproximadamente 90% dos “professores primários” brasileiros têm entre 25 e 49 anos. Esse autor nos informa que, nos países que têm a maioria dos professores com idades entre 40 e 50, podem ser observados alguns entraves com relação à formação e à disposição para mudança, a exemplo da *“dificuldade de adaptação das qualificações do professor às mudanças na crescente demanda, principalmente na área de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), que se transforma rapidamente.* (SINISCALCO, 2003, p.13). Considerando que o grupo de professoras por nós pesquisadas está situado nessa mesma faixa etária, aí poderia residir um aspecto a nos deixar em alerta. Como as atuais mudanças são, na sua maioria, mediadas pelas novas tecnologias, esse fato acaba por transformar a questão da formação continuada e as renovações do ensino e aprendizagem em um desafio. Principalmente para aqueles setores da educação relacionados às crianças e jovens

que, geralmente, tendem a superar seus professores no que diz respeito à facilidade em lidar com as novas tecnologias, como o computador e a internet, entre outros.

Carlos Marcelo G. (1999, p.63) nos informa sobre diversos estudos que buscam estabelecer relações entre as idades e ciclos vitais dos professores e, ainda, suas características pessoais e profissionais. Se compararmos o que este autor nos informa sobre a pesquisa de Sikes (1985), podemos afirmar que metade das professoras de nossa amostra se encontra na terceira fase:

“Os professores na terceira fase (30 a 40 anos) encontram-se num período de grande capacidade física, e intelectual, o que significa energia, implicação, ambição e confiança em si mesmos. É uma fase de estabilização, normalização, na qual os professores tentam ser mais competentes no seu trabalho e às vezes procuram a promoção.” (SIKES, 1985 *apud*, 1999, p.63)

Vale chamar atenção para o destaque dado por Marcelo, ao apresentar algumas pesquisas:

... “merece destaque a investigação realizada por Pjak e Blase (1989) na qual se tentaram estabelecer relações entre a vida profissional e pessoal dos professores. Estes autores encontraram treze factores que tanto podem afectar positiva como negativamente o trabalho dos professores. Entre os que afectavam mais positivamente, encontravam-se o ser pai ou mãe, na medida em que proporciona um sentimento de dedicação pessoal e maior compreensão pelos alunos. O segundo factor em ordem de importância foi contrair matrimônio, que para muitos professores proporciona estabilidade e confiança.

Mas do mesmo modo que para muitos professores o estar casado e ter filhos era valorizado positivamente, outros professores referiam que estes factores tinham tido uma influência negativa, especialmente no caso das professoras que eram mães. Assim, estes autores destacam que *‘os professores disseram que se sentiam frustrados, cansados e culpados ao tentarem ser simultaneamente pais e professores. Quando a situação se tornava especialmente conflituosa, o papel que normalmente predominava era o de pai e as necessidades dos seus filhos tinham prioridade sobre a dos seus alunos. O facto de nenhum professor homem referir que a sua paternidade tinha tido um impacto negativo no seu ensino é provavelmente um indicador da responsabilidade desproporcionalmente grande pela atenção aos filhos atribuída a mulheres na nossa cultura.’*(p.294)” (MARCELO, 1999, p.63)

Veremos, no tópico sobre “condições para investimento no trabalho”, à frente, que os resultados apresentados na pesquisa citada por Marcelo (1999) acerca da

situação civil e familiar dos professores vão ao encontro do que nossa pesquisa também aponta, reforçando a pertinência de nossa perspectiva teórico-metodológica em considerar as professoras, primeiramente, como pessoas que têm, entre vários outros aspectos de sua vida, a profissão docente.

Outros aspectos da vida das professoras que vimos interferirem no seu trabalho docente podem ser considerados. Nesse sentido, o tempo em que moram na cidade ou, se nasceram na cidade em que trabalham, pode ser um desses aspectos a interferir, não somente na melhor compreensão da cultura do aluno, facilitando a aproximação professor - aluno, mas também no grau de investimento das professoras em relação a suas escolas, de acordo com seu interesse em promover mudanças na comunidade/sociedade da qual faz parte.

Lembremos que todas as 44 professoras nasceram em Minas Gerais, portanto, ao nos debruçar sobre esse grupo de 12 professoras, cabia-nos descobrir em quais cidades do estado elas nasceram e, ainda, onde moravam em 2006. Assim constatamos que quatro professoras nasceram em Betim, duas em cidades vizinhas a Betim (Belo Horizonte e Esmeraldas) e outras seis nasceram em outras cidades de Minas Gerais, fora da Região Metropolitana de BH, da qual Betim faz parte.

Quanto à moradia, aferimos que, no ano de 2006, apenas duas (Profa 34 e Profa 37) das 12 professoras não moravam em Betim, mas em cidades vizinhas (ver quadros 1 e 2 do Anexo 12). Aferimos, ainda, que uma (Profa 23) morava no mesmo bairro e rua da escola em que trabalhava e outras três moravam em bairros próximos. As demais (oito) professoras afirmaram morar em locais mais distantes das escolas, sendo que aquelas duas (Profa34 e Profa37) que moravam fora de Betim usavam, como condução, carro particular ou carona com colega da Escola, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 12: Tipos de condução usados pelas professoras

Betim A pé	Belo Horizonte Carro	Outros RMBH Carona/Coletivo	Outros MG 1 ônibus ou 2	Total
Profa14	Profa14	Profa19	Profa3	
Profa23	Profa19	Profa21	Profa22	
Profa31	Profa34	Profa37	Profa31	
-	-	-	Profa10	
-	-	-	Profa39	
-	-	-	Profa44	
03	03	03	06	15 ⁸⁴

As outras seis professoras declararam usar um ou dois ônibus para chegar ao trabalho. Notemos que, também nesse aspecto, o perfil da amostra geral se assemelha ao desse grupo. Assim, consideramos que a distância entre a moradia e a escola em que as professoras trabalham é um desses aspectos que buscamos investigar. Parece importante conhecer esse aspecto da vida das professoras, por percebermos, por exemplo, que, quando uma professora precisa utilizar duas conduções para ir trabalhar, o tempo gasto para chegar à escola pode interferir no tempo investido em seu trabalho docente, diferente da professora que mora perto do trabalho e que pode ter mais tempo para investir em seu trabalho.

O estado civil e o número de filhos, principalmente daqueles em idade escolar, são outros dois aspectos que entendemos estarem relacionados às condições para o investimento no trabalho docente. Quanto a eles constatamos (Anexo 12)⁸⁵ que dois terços (09) das professoras eram ou já tinham sido casadas no ano de 2006 e, dessas, 08 disseram ter de 01 a 04 filhos, sendo que, três delas afirmaram ter 03 filhos. Concordamos que, ainda hoje, o trabalho docente, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, guarda muitas semelhanças com o trabalho materno e doméstico comentado por Tardif (2005, p. 176):

... essas pequenas tarefas continuamente assumidas, essas tarefas que desaparecem na medida em que vão sendo realizadas, não acontecem sem lembrar duas dimensões tradicionalmente típicas do trabalho feminino [...] Ora, de diversas maneiras, essas tarefas lembram as tarefas domésticas, os preparativos da organização e da realização de coisas de casa, antes de as crianças acordarem e de

⁸⁴ Esse total maior que 12 deve-se às três professoras, Profa 14, 19 e 31, que alternam o tipo de condução para chegar e sair do trabalho.

⁸⁵ Ver neste anexo quadros número 3 e 4

chegarem de volta. Existe como que uma continuidade entre o trabalho doméstico tradicionalmente feminino e essas pequenas tarefas efetuadas pela professora da escola primária (Carpentier-Roy & Pharand, 1992). Com efeito, também elas têm um caráter cíclico, devendo ser sempre retomadas e nunca concluídas; elas também são preparativos para outra coisa, não tendo valor senão em função daquilo que vem em seguida; enfim, muitas vezes, trata-se de coisas invisíveis – como o trabalho das mães de família – que, na verdade, não contam na avaliação do ensino, que constituem coisas à parte e pelas quais o empregador não tem particular consideração, apenas espera que elas sejam realizadas, como habitualmente.

Chamamos atenção para o fato de que, entre as professoras que têm filhos, todas têm, pelo menos, um filho em idade que demanda atenção, seja ela escolar ou não. Ao contrário da perspectiva apontada por Tardif, que tende a desconsiderar que essas tarefas exigem tempo e disposição das professoras, nesta pesquisa não desconsideramos e, sim, destacamos que oito dessas professoras são mães e que metade delas tem dois, até quatro filhos para dar atenção ao chegar às suas casas. Além disso, tal como já indicavam as pesquisas de Pjak e Blase (1989) apresentadas por Marcelo (1999), essas e todas as outras, provavelmente, são responsáveis, direta ou indiretamente, pelos trabalhos domésticos que, geralmente, é assumido pelas mulheres, casadas ou divorciadas, não desconhecendo que as solteiras podem morar sozinhas ou assumir tarefas nas casas dos pais.

Retomando as relações entre nossos dados e pesquisas que focalizam o ciclo vital dos professores, destacamos a que foi desenvolvida na Suíça por M. Huberman (1995) que, segundo Marcelo (1998), talvez seja o trabalho mais difundido dos últimos anos, nesse campo. Ainda de acordo com a apreciação desse autor, a pesquisa de Huberman foi um trabalho que pretendeu superar a aparente linearidade das fases identificadas por Sikes.

Quadro 13: Tempo geral de trabalho em educação

	Até 5 anos	De 6 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 20 anos	De 21 a 26 anos	Total
	Profa14	Profa44	Profa23	Profa19	Profa22	
			Profa37	Profa39	Profa31	
			Profa34	Profa10	Profa3	
				Profa21		
Total	01	01	03	04	03	12
Fase segundo Huberman (1995)	1ª fase	2ª/3ª fase	3ª fase	3ª fase	3ª fase	

Assim, ao relacionar as características dos diferentes ciclos de vida dos docentes descritos por Huberman (1995) e os dados coletados sobre essa questão junto às 12 professoras de nossa pesquisa, observamos algumas proximidades e distanciamentos. A primeira etapa identificada por Huberman (1995) é a “Entrada na carreira”, que inclui as fases de sobrevivência e de descobrimento, caracterizadas pelo “choque com a realidade”, ou seja: a preocupação de, muitas vezes, não conseguir concretizar o estudado, a descoberta das diferenças entre os ideais e a realidade. Esse descobrimento, de acordo com o autor, acarretaria sentimentos e perspectivas de ações positivas para alguns professores e negativas para outros, diante da continuidade na carreira.

A Profa 14, com menos de quatro anos de profissão, era a única das 12 professoras que se encontrava, em 2006, nessa fase, como podemos observar no quadro anterior. Vejamos⁸⁶ o que ela diz sobre sua experiência inicial:

- 9 Profa14** Tinha, Segundo Grau, tinha Contabilidade... Mas eu sempre gostei muito de estudar... Eu era caxiona, aí eu achava que tinha que fazer Magistério, mas a questão de sala de aula eu não me atraía, não. Eu sempre achei que não tinha muito... dom pra sala de aula. [...]
- 12 AR** Sim, e essa sua idéia anterior de achar que não tem dom, você resolveu assumir, por quê?
- 13 Profa14** Resolvi e dei certo, apesar de eu achar que poderia ser melhor professora eu acho assim, apesar de dar muito certo com os alunos, com os profissionais... Tem hora que eu acho que não é a minha praia... Porque assim eu gosto muito de planejar as coisas, adoro fazer projeto da criação das atividades, dos projetos eu adoro. Mas na execução eu esbarro porque nem tudo que você põe no papel, funciona na prática, então é por isso que eu fico decepcionada.

⁸⁶ Para facilitar a leitura, reproduzimos a legenda das entrevistas:

??? Enunciados pouco audíveis.

[...] Supressão de enunciados, principalmente os que repetem idéias ou delongamentos do já falado.

CO/P Comentários da entrevistadora (AR) que ajudam a contextualizar o momento da entrevista ou alguns dos enunciados; Essas explicações podem ter origem na leitura de excertos do roteiro apresentados como citações, usando aspas; O “P” localiza esse comentário na entrevista feita a uma professora específica.

{ } Indicam ora pequenos comentários ou falas das professoras dentro dos enunciados da entrevistadora, ora falas da entrevistadora dentro dos enunciados das professoras.

No entanto, essa decepção diante da realidade não a desencoraja a continuar investindo na profissão, pois, à época, essa professora realizava dois cursos de pós-graduação, sendo que, para um deles, foi preciso batalhar pela sua participação, como podemos ver em outro trecho de sua entrevista:

- 22AR** Então você tá fazendo duas pós-graduações?
- 23 Profa14** Não essa, não sei te falar mas... Esse curso não é uma especialização, é um curso de 120 horas. Tô fazendo 2 cursos e a A. C. É tutora da UNIPAC e a nossa tutora da UNB chama ACR. Que é responsável pela região Sudeste. Ela trabalha com inclusão de alunos portadores de necessidades especiais nas escolas regulares. [...] Foram 3 módulos de 120 horas? Tá terminando agora, né? É um ano e meio.
- 24 AR** Então, você está terminando as duas. E tem que fazer monografia nas duas?
- 25 Profa14** Nessa não, tenho que fazer só um trabalho final que é um projeto. Eu aproveitei pra fazer a monografia na UNIPAC com essa temática da africanidades, ajuntando os dois cursos.
- 26 AR** Eu queria saber, a Prefeitura dá um incentivo pra vocês?
- 27 Profa14** Financeiramente? No caso da UNIPAC ela tem um contrato com a prefeitura que me dá um desconto [...] Mas com relação ao tempo em que eu estou o curso, não tem nada a ver com a escola. A única coisa é quando a gente tem aula no sábado na escola aí manda dispensa por causa do curso.
- 28 AR** Então eu estava te perguntando sobre sua monografia, e tô vendo o projeto quer dizer que está fazendo monografia da especialização em educação inclusiva pesquisando como os negros aparecem nos livros didáticos {isso!} E qual a relação entre os livros e a educação inclusiva?
- 29Profa14** Se eu te falar que eu sou tão boba em relação ao racismo, que eu não sou uma pessoa racista e isso eu já vi mesmo que tem hora que eu

fico boba de saber... Lá, que a gente teve um curso... Uma disciplina que era sobre gênero, cor... Religião, entendeu? E a gente fez uma disciplina sobre isso. E eu fiquei escandalizada de saber lá eles relatando coisa que acontece nas escolas que eu nunca vi, entendeu, e eu achei um absurdo e não concordo e por outro lado eu sou apaixonada com outras culturas, igual a cultura indígena, cultura africana, cultura negra??? Igual àquela coisa deles com a música principalmente em relação à música eu sou apaixonada com música e dança e aí nesse curso eu fiquei assim escandalizada com as coisas e o livro didático foi uma coisa que foi muita falada no curso. Porque o livro didático ele é excludente, principalmente em relação ao negro. **Então quando eu comecei a fazer o curso de africanidades, eu falei com a diretora, você me coloca nesse negócio que eu não quero nem saber, porque lá tem outras professoras de História e eu não sou professora de História [...]** E elas, lógico tiveram preferência, né e eu, como não tenho formação acadêmica nem em História ou em Geografia, eu não faria. **Como pedi, disse que eu queria fazer, aí eu consegui, dei sorte de ser sorteada.**

Como podemos observar, a Profa 14, apesar de estar no seu primeiro ciclo de vida como professora e viver o choque da realidade, parece enquadrar-se entre aqueles professores que vivem esse período de forma positiva, mantendo seu entusiasmo pela profissão.

Afora essa professora, em 2006, todas as demais professoras já haviam passado pela fase de Estabilização que, para Huberman (1995), localiza-se entre os quatro e seis anos de experiência. Momento em que, de acordo com esse autor, os professores, geralmente, conseguem estabilização se efetivando como professoras e estabelecem um compromisso deliberado com a profissão. Aqui, destacamos grande afinamento do perfil de nossa amostra com a caracterização de Huberman (1995), pois todas as 12 professoras que compõem nossa amostra final são efetivas, apenas uma não tinha, em 2006, seu cargo efetivo na escola em que trabalhava, sendo que 08 já estavam na mesma escola há, pelo menos, quatro anos.

Nessa perspectiva, o quadro anterior, n.13, nos informa que 09 professoras estariam vivendo o terceiro ciclo da vida docente, que aquele autor classificou como

de “Experimentação ou diversificação”. E 03 estavam na quarta fase, caracterizada como a etapa de “Busca de uma situação profissional estável”, que se desenvolve entre os 40 e os 50-55 anos. Carlos Marcelo (1998) nos informa que, para Huberman (1995), a terceira fase não transcorre da mesma forma para todos os professores, pois:

“Para alguns deles, suas energias se canalizam principalmente na melhora de sua capacidade como docente: diversificam métodos de ensino, experimentam novas práticas, e freqüentemente buscam fora de classe um estímulo profissional. Outro grupo de professores centra seus esforços na busca da promoção profissional pelo desempenho de funções administrativas. Um terceiro grupo de professores caracteriza-se por irem eles, pouco apouco, diminuindo seus compromissos profissionais, alguns abandonando a docência ou dedicando-se paralelamente a alguma outra coisa. Para esses professores, esta fase supõe uma Reformulação, cujas características podem ir de um ligeiro sentimento de rotina a uma crise existencial real em relação à continuação na carreira.” (HUBERMAN, 1988 *apud* MARCELO, 1998, p.66)

Apesar de algumas professoras mencionarem terem vivido, em algum momento de sua carreira, o que o autor apresenta como as duas últimas possibilidades dessa fase – como é o caso de Profa 39, que já afirmou ter pensado em mudar de profissão, migrando para área de saúde – parece que, não só as 09, mas as outras 03, que tinham mais de 40 anos em 2006, mesmo dando alguns indícios de estarem com menos energia para lidar com crianças mais novas, demonstraram estar vivendo sua carreira, no momento da coleta de dados, de forma mais próxima da primeira configuração descrita pelo autor. Um primeiro indício dessa hipótese pode ser observado no quadro n15, que nos informa sobre a jornada diária de trabalho. Nele, constatamos que 09 professoras, entre elas a Profa. 31, estavam realizando, naquele ano, os mais diversos cursos. Outros indícios da constante busca e experimentação dessas professoras, no sentido de desenvolver bons trabalhos, atendendo ao que consideram ser de necessidade e de interesse de seus alunos, podem ser recorrentemente encontrados nas entrevistas. Alguns trechos, já citados anteriormente, como, entre outros, o da Profa 14 ou o da profa 34, como se verá à frente, solicitando cursos que socializem boas experiências com o ensino de História, são exemplares. Nesse sentido, vale destacar ainda mais um exemplo no trecho, que se segue, da entrevista em que Profa 31 descreve alguns trabalhos desenvolvidos com sua turma naquele ano. Nele, fica evidente sua

animação e grande envolvimento para concretizar um trabalho que exigiu várias iniciativas de sua parte:

76 Profa31 É que, no início do ano, eu pedi os meninos que trouxessem álbuns de família de casa. Pra gente descobrir como é a família deles, de onde eles vinham... Aí, eu fiz assim: depois que eles trouxeram o álbum da família {você tá falando tão baixinho...} Foi quando eu descobri que era... Pra fazer tipo a árvore genealógica. Aí eu pedi que trouxessem fotografias antigas, pra gente fazer comparação também da mudança do tempo, como que era antes? Da mudança do tempo? Como que eram as roupas de antigamente... Até peguei umas fotos da escola que aqui tem, do diretor, quando a escola não era aqui. Aí fizemos lá no quadro, colocamos assim as fotos, ontem e hoje, no quadro. Aí colocamos da escola aqui e a escola antes e fizemos comparação até mesmo das roupas, dos cabelos que usavam, como que o prefeito vestia, com o prefeito de agora.

77 AR E quando você faz esse tipo de trabalho de comparação de antigamente e hoje, quais são seus objetivos?

78 Profa31 Mostrar pra eles que a História muda. Que a História nasce a cada dia. Mas mesmo a História que já passou faz parte da História presente, que não teria como eu ensinar História agora, se eu não tivesse o passado. Então, pra eu ensinar História, eu tenho que voltar lá quando o Brasil foi descoberto, que não tem graça eu falar

78 Profa31 do índio aqui e de onde estava o índio? Aí fiz a comparação com eles pra começar falar com eles. Aí foi a História da escola que nós estávamos estudando. Foi até bonito... Eu não tenho fotos, mas o diretor deve ter que ele tirou. Nós fizemos exposição, até arrumamos uniformes de antigamente {os meninos vestiram?} Isso. Trabalhei até um texto que tem no livro de Português: a História do uniforme. [...] É, esse texto mostra como o uniforme foi mudando ao longo do ano. Contando a História pra mostrar pra eles que tudo tem História, até a vida da gente. A começar pelo nome. Eu fiz eles pesquisar o nome {e eles fizeram?} Fizeram. Entrevistas com os

pais. Então, na realidade, como eu falei com você, eu trabalho mais História que Geografia, porque junto com a História eu trabalho Português. [...]

80 Profa31 Só que tem vez que eu vou além do programa. Tem coisa que surge ali na sala, às vezes, diante de uma necessidade ou eu acho interessante, eu trago pra o aluno, a gente, como se diz, combina o que vai ser feito, os passos que vai ter e a gente começa a executar aquilo. Então, depois que já pus tudo no papel, que eu já tô começando a desenrolar eu passo. Eu vou na A. E falo, eu tô fazendo esse trabalho com meus alunos eu posso desenvolver? Ela diz que tudo que eu fizer para eles aprender, vale. [...] É flexível.

81 AR Me dá algum exemplo de algum tema que apareceu na sala ou que você tenha percebido que eles estivessem precisando.

82 Profa31 Do uniforme mesmo. Aqui na escola nunca exigiu que o aluno entrasse de uniforme. Depois que começou a pular o muro. Alguns alunos pulam o muro. Quando a Guarda(?) Escolar, a patrulha escolar chegava, ficava difícil saber. Quem era da escola... Tem alunos grandes aqui. Aí começou a exigir pelo menos a camisa da escola. Aí meus alunos ficaram perguntando: por que a gente precisa de uniforme? Aí eu fui explicar a utilidade do uniforme. Numa empresa, numa escola ou num hospital é uma identificação de quem faz parte daquela equipe ali. Aí comecei a trabalhar os textos, tem 3 tipos de textos nesse livro e cada semana a gente pegava um. E eles acharam interessante. Depois eu falei: vamos fazer um trabalho? Aí a gente fez o trabalho... E eu mostrei e eles falaram: nossa tia, mas era feio demais esse uniforme. É. Às vezes uma mãe tem guardado, pede uma mãe. Aí nós montamos de papel crepom.

83 AR E tem familiares dos alunos que estudaram aqui?

84 Profa31 Tem vó de aluno que estudou numa outra próxima aqui... E elas falaram que era a mesma coisa tem gente que achava que o uniforme era mesma coisa. Tem gente que achava que era no joelho, meia três quartos [descreve como as avós disseram que

era...] Ai eu falei: agora imagina. Pensem o uniforme de vocês, essas micro-saias.

A esse respeito, o Quadro 14, a seguir, nos informa que, em 2006, 08 professoras tinham quatro anos ou mais de trabalho na escola em que lecionavam. Reforçamos, aqui, o que já comentamos anteriormente, que tal fato indica uma tendência de estabilização e possibilidade de investimento, não só na carreira pessoal, mas também de envolvimento em questões pedagógicas e administrativas das escolas.

Quadro 14: Tempo de trabalho na escola que atuavam em 2006

menos de 4 anos	de 4 a 10 anos	de 11 a 15 anos	mais de 16 anos	Total
Profa19	Profa23	Profa34	Profa3	
Profa21	Profa37	Profa10	-	
Profa44	Profa39	-	-	
Profa14	Profa31	-	-	
-	Profa22	-	-	
04	05	02	01	12
33%	41%	17%	8%	99%

Dentre essas questões pedagógicas, destacamos o envolvimento no processo de seleção de livros didáticos do PNLD. Observamos, no quadro em questão, que apenas 04 professoras não poderiam ter participado da escolha dos Livros didáticos do PNLD, na escola em que atuavam em 2006, por não fazerem parte do quadro de docentes dessa escola no ano da escolha (2003), sendo que 02 professoras – Profa21 e Profa19 – começaram trabalhar na escola em que lecionavam naquele ano: 2006. Trataremos dessa questão mais a frente, quando analisaremos, mais especificamente, os dados referentes ao processo de seleção do PNLD 2004, vivido por essas professoras.

4.1.2 - Condição profissional do trabalho docente

Para diferenciarmos o que chamamos de “condição pessoal para investimento no trabalho” das condições de trabalho, relacionadas, mais propriamente, à profissão docente, estamos denominando essa última como “condições profissionais”. Siniscalco, ao sistematizar as discussões apresentadas sobre as

condições de trabalho, reitera a importância das políticas levarem em consideração os diversos aspectos que, para ele, compõem essa “condição de trabalho” e não podem ser vistas isoladamente. Nesse sentido, afirma:

As condições de trabalho dos professores não são determinadas isoladamente por nenhum dos indicadores apresentados na seção anterior, e sim pela combinação entre eles. Quando os governos definem seus orçamentos para a educação, precisam fazer arranjos entre fatores, como o nível de salário dos professores, o tamanho das classes, o número de horas de trabalho exigidos dos professores e o tempo de instrução pretendido (SINISCALCO, 2003, p.23).

Concordamos com esse autor sobre os aspectos relativos às condições de trabalho que devem ser levados em conta para se promover a melhoria da qualidade da educação. Assim, coletamos dados que nos permitissem conhecer as condições de trabalho (ou profissionais) das professoras por nós pesquisadas. A esse respeito, um primeiro aspecto que levamos em consideração foi a estabilidade na profissão e nas escolas. Constatamos que todas as 12 professoras tinham cargo efetivo e, portanto, estabilidade no trabalho. Apenas a Profa19, ainda que efetiva na Rede Municipal de Educação de Betim (RMEB), não tinha seu cargo garantido na escola em que lecionava em 2006. Outras 04 professoras tinham dois cargos efetivos, ou seja: além da RMEB, são estáveis também em outro cargo, seja na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REEMG), seja em outro Município. Tais informações, que podem ser observadas nos Quadros 5 e 6 do Anexo 12, reforçam a indicação de que nossa amostra já havia passado pela segunda fase indicada por Huberman (1995), pois, de acordo com esse autor, essa fase se daria nesse momento em que as professoras conseguem estabilização, efetivando-se como professoras e estabelecendo um compromisso deliberado com a profissão.

O Quadro 15 permite a análise desse aspecto do perfil das 12 professoras, associando suas condições pessoais para investimento no trabalho a alguns aspectos da condição profissional que apresentavam. Podemos, por meio dele, constatar que 09 professoras têm três turnos de trabalho diários fora de casa e 03 professoras ficam fora de casa em dois turnos. Se levarmos em consideração que, entre as 08 professoras com filhos, todas têm pelo menos um filho em idade que demanda atenção, escolar ou não, a jornada de trabalho de cinco professoras eleva-se para quatro turnos, sendo que sete professoras continuam ou passam a ter três turnos de trabalho.

Quadro 15: Jornada Diária

Profas	turnos fora de casa					total de turnos fora de casa	tem filhos	Jornada total
	1 turno em educação	2 turnos em educação	2 turnos: 1 em educação e outros	3 turnos em educação	Realiza curso			
Profa 3		X				1	X	2
Profa10		X			X	3		3
Profa14	X				X	2	X	3
Profa19			X		X	3	X	4
Profa21				X		3	X	4
Profa22		X				2	X	3
Profa23		X			X	3		3
Profa31	X				X	2	X	3
Profa34		X			X	3	X	4
Profa37		X			X	3		3
Profa39		X			X	3	X	4
Profa44		X			X	3		3

Esses turnos diários de trabalho podem ser ainda maiores se levarmos em conta os trabalhos domésticos que, quase sempre, como já comentamos, é assumido pelas mulheres. Sampaio, ao constatar essa ampla jornada de trabalho ocorrendo, principalmente, entre os professores do ensino Médio, após buscar explicações, comenta:

Independentemente da causa, a dupla ou tripla jornada, com certeza compromete o desempenho do professor, pois concorre com outras atividades que exigem tempo adicional para docência: planejamento das atividades em sala de aula, disponibilidade para oferecer atendimento ao aluno e atividades administrativas relacionadas à escola. (SAMPAIO, 2002, p.114)

Tendo em vista essa jornada de trabalho, podemos questionar: em que momento essas professoras preparavam ou corrigiam os trabalhos da turma ou turmas com que trabalhavam? Havia momento previsto para isso dentro do tempo de trabalho nas escolas pesquisadas? Havia momentos para planejamentos curriculares coletivos ou entre professores da mesma turma ou do mesmo ano escolar?

No caso de haver horários previstos, oficialmente, dentro do tempo de trabalho das professoras, para estudo, preparação e correção de atividades, podemos ainda, perguntar: na prática, esses horários foram realmente garantidos para que essas professoras preparassem suas aulas, sequências de aprendizagem

e para a correção das atividades realizadas pelos alunos? As professoras classificavam como suficientes o tempo existente e o modo como ocorre a sua organização? Vejamos o quadro a seguir⁸⁷ e alguns excertos em que as professoras comentam sobre essas questões.

Quadro 16: Tempo de estudo previsto e ocorrido

Profas	Previsto	Na prática				É suficiente?	
		Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca	Sim	Não
Profa03	1 Tarde toda			X			x
Profa10	1 Tarde - 2h			X			X
Profa14	1 Tarde - 01:40 h	X					X
Profa19	1 Tarde - 2h	X	x				
Profa21	2 Tardes – 50min cada		x		x		x
Profa22	2 Tardes - 50min cada		x				
Profa23	1 Manhã-2h	X				X	
Profa31	1 Tarde -1:40h	X				X	x
Profa34	2 Manhãs - 2hs cada		x	X			x
Profa37	1 Manhã - 2hs		x	X			x
Profa39	1 Manhã -2hs		x	X			x
Profa44	2 Tardes (1h cada)		x				

Neste Quadro 16, observa-se que, em 2006, para todas as professoras, havia previsão, na organização do tempo escolar, de um tempo fora da sala de aula destinado aos trabalhos individuais e/ou coletivos. No entanto, essa constatação ganhará nuances se observamos as colunas desse quadro referentes à ocorrência desses momentos na prática. As informações depreendidas daí se afinam com notas de campo sobre o assunto. Vejamos, como exemplo, a nota de campo em que registramos uma conversa por telefone com uma (Profa 3) das professoras:

Profa 3 me informou que as professoras que lecionam apenas para uma turma, no dia de estudo, elas têm um tempo que é reservado para reforço dos alunos, combinado com as colegas para tirá-los na aula delas. Outro tempo é de preparação. Já as professoras que têm mais de uma turma, têm todo o horário sem alunos para preparação, quando não têm que substituir alguém que faltou. (Notas de Campo da Escola E6, p.2)

⁸⁷ Cabe registrar que o Quadro 16 foi composto com base na consulta às notas de campo e entrevistas, principalmente em seus trechos classificados nas subcategorias OTE/RN e PeMD.

Apenas quatro professoras declararam que o tempo oficialmente designado, principalmente para o trabalho coletivo, ocorre frequentemente. Interessante notar que essas professoras eram acompanhadas muito de perto pelas pedagogas ou coordenadoras de ciclo. Quando se trata de tempo de trabalho individual ou, mesmo coletivo, que tenha como foco a preparação de material e discussões sobre o que e como ensinar, apenas duas professoras permaneceram declarando que aqueles momentos ocorriam frequentemente. Seis delas afirmaram que aqueles tempos, na prática, ocorriam à vezes ou raramente e uma delas declarou que nunca ocorriam. Diversos motivos são apontados para a não efetivação do que está posto oficialmente, entre eles, o que Profa 3 já nos adiantou na citação acima e que é confirmado pela Profa10, como podemos observar no excerto da entrevista a seguir:

- 40 AR** [...]eu gostaria de saber se há algum encontro entre você e a outra professora que entra na sua sala, ou...
- 41 Profa10** Não há, não há. Hoje é milagre eu estar aqui estudando, porque tenho que preencher isso aqui. Porque nem sempre a gente tem ???[...]
- 42 AR** Então não há encontros?
- 43 Profa10** Não há. Isso aí é uma coisa assim, não há encontro coletivo porque não adianta. A meta de trabalho da escola, o trabalho didático, pedagógico é não mandar o aluno para fora da escola, entendeu? Não dispensar a criança. E com isso a escola me arrumou um redemoinho, porque o professor ele não tem aquele compromisso com a sala, no dia de estudo dele ele vem, no dia de estudo do outro ele não vem, arranja um atestado. E você vai para a sala dele, você prejudica a sua turma, não faz trabalho com sua turma, você não prende.[...]
- 44AR** Se vocês não se encontram, como vocês fazem para planejar?
- 45 Profa10** Ela vai à minha sala e pergunta, 'gente que você está trabalhando agora?'A outra professora vai lá na minha porta, você tá trabalhando isso e isso ??? Larga a outra sala quebrando o pau lá, entra na minha porta cinco minutos e fala 'vou montar isso e isso para trabalhar com a quinta série' e eu falo: tá jóóóia. O que você está

trabalhando? Geografia, 'ah então vamos montar um texto que esteja trabalhando Geografia... Mas é assim, é coisa nossa, ela vai à minha sala e pergunta, e eu vou atrás dela e pergunto 'você pode me arrumar isso aqui para quinta-feira'. Se ela estudar na quarta, ela organiza, se ela não organiza, ela tem que ir lá à outra escola dela e tem que organizar alguma coisa.

Há diversas referências a encontros informais (no recreio, corredores e no trajeto para outra escola) de preparação e troca de atividades. Encontros informais esses que irão existir, ou não, de acordo com o nível de proximidade entre professores de uma mesma turma ou de um mesmo ano escolar. A recorrência de informações sobre esses encontros indica muito claramente que, para essas professoras, o tempo que efetivamente existe não é, de longe, suficiente para essa importante tarefa. Destacamos, a título de exemplo, o comentário a esse respeito feito por Profa37:

- 51 Profa37** Não por causa da direção, mas porque muito gente falta, sabe, aí impede a gente de encontrar. Outras vezes é por causa do Sistema Institucional mesmo, que vai tirando nossas horas de encontro, eram quatro, passou pra três, agora já foi pra dois. Então, a gente não tem tempo. É o Sistema mesmo.
- 52 AR** Então você não tem nenhuma integração com as aulas de Português, não? Veja se eu entendi: você tá trabalhando Português também nas aulas de História e Geografia {Matemática também}, mas nada articulado com a professora de Português?
- 53 Profa37** Não. Ela trabalha os conteúdos... Nem sei o que ela trabalha [...] Mas ano passado tinha. Eu trabalhava com Ciências e Matemática e uma outra professora que trabalhava com Português e Geo-História me cobrava muito. Falava: vamos fazer isso, porque aí a gente já entra em Geo-História? [...] Então ela tinha essa preocupação, nós duas, a gente tava envolvida com a mesma coisa. Mas esse ano não foi assim, não.

Os encontros para discussões coletivas poderiam ocorrer, também, caso houvesse coincidência de jornada de trabalho entre professoras das mesmas turmas, como foi o caso de Profa. 21:

20 AR [...] *Há algum encontro entre as 3 professoras?*

21 Profa21 Poucas vezes, quando tem, é no grupão. Não é possível conversar com todas nas reuniões. Isso acontece nos corredores, em portas de salas. [...] Com a professora de Informática toca mais porque trabalhamos nas mesmas escolas, então, assim, a gente sempre discute, conversa. Mas com as meninas das turmas, mais é mesmo nos corredores, no recreio. Mas reunião mesmo, para a gente sentar, professora da turma tal com tal... não há. De vez em quando, mas não que dê para a gente sentar unicamente, aí é o grupo, às vezes é o grupo de 9 anos, às vezes é o de 10.

22AR E qual é a temática dessas reuniões de grupo? Para quê?

23 Profa21 Para ver a questão do conteúdo de quarta, para discutir a questão da turma, o perfil da turma dos alunos. Mas é isso. No mais das vezes, tem a reunião pedagógica que trata assim, no geral, o que acaba tendo mais são os informes.

Nossas constatações acerca do tempo de planejamento e preparação das aulas vão ao encontro do que Tardif também detecta em suas pesquisas a respeito da jornada de trabalho dos professores. Assim, o autor defende que um aspecto a ser destacado, sobre a “chegada à escola e os intervalos”, é o que ele denomina de “porosidade” dos limites do tempo escolar. Deixemos que ele explique:

...quer dizer, a invasão do repouso pelo trabalho, a penetração de pausas pelas atividades, a fluidez dos limites entre não ensinar e ensinar, o extravasamento do objeto de trabalho – os alunos, no espaço reservado aos professores. Antes de tudo, os professores devem lidar com o horário da escola, um horário previsto em função dos alunos e ao qual eles estão sujeitos. [...] Esses horários são planejados minuto a minuto para os alunos e exigem uma diversidade de tarefas por parte dos professores, tanto na escola como em suas classes. Outro fator que aumenta as dificuldades é sua necessidade de estar presentes entre as crianças pequenas, pelas quais eles têm inteira responsabilidade enquanto estão entre os muros da escola. (TARDIF, 2005, p. 173)

Assim, relacionando a questão do tempo das professoras, sua jornada diária de trabalho dentre suas condições profissionais, há um outro aspecto inserido nesse ponto que não podemos deixar de considerar. Pouco antes, referimo-nos à necessidade de planejamento de aulas e de correção de atividades como parte do trabalho docente. Assim, para dimensionar o tempo necessário para realização dessas “tarefas”, precisamos levar em conta, especialmente, dois fatores. O primeiro diz respeito a um aspecto já mencionado, mas que o quadro a seguir sistematiza, demonstrando que 09 professoras têm, além do cargo em que se concentra nossa pesquisa, outro cargo em educação, sendo que Profa 21 tem mais dois cargos.

Quadro 17: Jornada de trabalho em Educação⁸⁸

Profas.	Número de turnos que as professoras trabalhavam em escolas					Total
	1 Turno em escola	2 Turnos em ≠ escolas	2 Turnos na mesma escola	2 turnos: 1 escola e outros	3 turnos em ≠escolas	
Profa14	X					01
Profa31	X					01
Profa3		X				01
Profa10		X				01
Profa34		X				01
Profa37		X				01
Profa44		X				01
Profa22			X			01
Profa23			X			01
Profa39			X			01
Profa19				X		01
Profa21					X	01
Total	02	05	03	01	01	12

O número de turmas e alunos com os quais essas professoras trabalhavam diariamente, se elas são de um mesmo ano escolar, é o segundo fator que consideramos importante de ser levado em conta quando nos referimos às condições suas de trabalho. Podemos aferir as informações sobre esses aspectos, analisando o quadro a seguir:

⁸⁸ Profa 31 deixou claro que, geralmente, trabalhava em dois turnos, mas que, em 2006 não conseguiu “dobra”. Profa 19 trabalhava fora de casa no 2º turno, no comércio. P44 é a única que trabalhava em duas escolas da RMEB. Já Profa 34 e Profa 37 trabalhavam em escolas de um município vizinho a Betim.

Quadro 18: Número de turmas e de alunos com que trabalham

Profas	Escolas pesquisadas (4 ^ª série/5 ^º ano)					Outra turno ou escolas						TOTAL DE TURMAS		
	Número de turmas					Nº alunos p/ turma			Modalidade Nível ou ano escolar				Número de turmas	
	1	2	3	4	6	Até 20	De 20 a 30	Mais de 30	1º CICLO	3º ano/ 2º ICLO	EJA		1	2
Profa3			X					X		X		X		4
Profa10	x							X	-	-	X	X		2
Profa14			x					X	-	-	-	-	-	3
Profa19		X				x	X		-	-	-	-	-	2
Profa21					x			X				X		7
Profa22	x							X	-	-	-	-	-	1
Profa23		X						X						3
Profa31	x						X		-	-	-	-	-	1
Profa34				x			X		X			X		5
Profa37		X						X	X			X		3
Profa39	x							X	X				X	3
Profa44		X						X	X			X		3

Observamos, no quadro18, que a maioria (08) das professoras trabalhava com duas ou mais turmas, afastando-se da organização tradicional do trabalho nesse segmento do Ensino Fundamental que é a de cada professora trabalhar com uma turma. Em nossa amostra, quatro professoras assumem uma turma no 4º ano escolar da escola pesquisada. No entanto, oito dessas professoras (dentre elas, Profa10 e Profa39 que, na escola pesquisada, tinham uma turma) assumiam, em 2006, mais uma turma em outro turno e/ou cargo. Assim, se considerarmos esse outro dado importante, com exceção de duas professoras (Profa22 e Profa31), o número de turmas sob a responsabilidade de cada uma delas se eleva, de modo que 08 eram responsáveis por três turmas a mais. Siniscalco também considera que tais aspectos influenciam nas condições de trabalho dos professores:

A carga horária de trabalho contratual representa um elemento importante das condições de trabalho do professor e, juntamente com o tamanho das classes, oferece uma medida da carga de trabalho dos professores. Além disso, juntamente com fatores como a razão alunos/equipe docente, o número de horas de ensino e os salários dos professores, a quantidade de tempo despendida em ensino e em trabalho fora da sala de aula influencia os recursos financeiros que precisam ser destinados à educação. Governos que pagam salários relativamente altos aos professores podem decidir impor-lhes cargas de trabalho maiores. (SINISCALCO, 2003, p2)

Assim, o aumento do número de turmas sob a responsabilidade dessas professoras acarreta, por sua vez, a elevação da quantidade de alunos pelos quais essas professoras são responsáveis. Em Betim, de acordo com as declarações registradas nas notas de campo e confirmadas nas entrevistas, com exceção da E1, onde trabalha a Profa19, o número de alunos por turma é, em média, de 35 alunos. Se constatamos que 08 professoras têm, pelo menos, três turmas, conseqüentemente, é possível afirmar que eram responsáveis por mais de 100 alunos cada uma. Isso sem contar que a maioria delas assumia, além dessas, uma turma do 1º ciclo, o que significa mais tempo para planejamentos, preparação e correção de atividades diferenciadas. Ao falar de trabalho diferenciado, foram citadas⁸⁹, nas entrevistas, o fato de que serem responsáveis apenas por turmas de 4º ano, não as exime de fazer planejamentos e atividades diferenciadas para cada turma em razão da diferença de ritmos entre elas. Vejamos, a esse respeito, o depoimento de Profa 34 sobre as diferenças entre suas turmas e como essas diferenças interferem em seu trabalho de sala de aula e mesmo nos usos que fazem do LDH-HcR.

66 Profa34⁹⁰ .. Quando eu trabalho, tenho que fazer um trabalho muito orientado. Então, eu dou uma atividade, por exemplo, trabalhei esse texto com eles essa semana, aqui. {"Primeiras Riquezas"} Isso. Então, falando aqui do Brasil, das 1ª riquezas que foram exploradas, porque os portugueses vieram pra aqui, porque que eles tinham interesse no Brasil... Então eu elaboro as perguntas relacionadas a esse texto. Eu tenho que estar junto com eles, orientando a localizar essas informações. Já a 221 não, eu trabalho os textos, a gente discute, complemento o texto, porque eles falam muito, eles fazem inferência... Tipo assim ó... Trazem conhecimentos de outros livros que eles já leram. Eles mesmos

⁸⁹ Citações que encontramos, principalmente, nas unidades de análise classificadas como CTA e CT, associadas à PMD/EH ou às categorias referentes ao ULDH.

⁹⁰ Nesse trecho, a profa. refere-se a conteúdos e/ou temáticas propostas no LDH-HcR: por exemplo: Na p. 42, há um subtítulo "Pau; Brasil: nossa primeira riqueza". Outro exemplo pode ser identificado, adiante: ao falar do trabalho com a turma 224, se refere "à questão da colônia". Notamos tratar-se do Capítulo 1, Unidade 2: "O Brasil Português" ou da Unidade 2 que, em 3 capítulos, aborda aspectos do Brasil Colônia.

são capazes de ir lá e localizar. A maioria. Localizar informação, fazer comparação né? Já a 223 não é uma turma que eu tenho que ir de parágrafo por parágrafo. {e essa comparação, essa inferência deles, aí eles...} Tipo assim olha; ah, professora, eu vi isso no livro que meu pai tem lá em casa. Na 221, falando que Minas Gerais recebeu esse nome por causa de um ouro que foi encontrado aqui? Ah, eu li também falando sobre o pau-brasil? Que nós estamos trabalhando... Igual eu peguei professora [...] Ontem mesmo, eu achei bonitinho deles... *Ah, professora você lembra que nós falamos de pau-brasil? Aqui no livro de Português tem as árvores...* {faz a relação...} É. Fazem a relação, entendeu? Agora a 223, mesmo eu trabalhando... Igual eles, viram lá no início do ano que trabalhamos sobre o pau-brasil num determinado capítulo que falava sobre os tipos de árvores, sobre a vegetação. Eles não conseguem fazer essa associação. Às vezes vê, mas sabe quando, assim, não tem a maturidade cognitiva, pra comparar, pra inferir? A 221 já tem. Com a 224, {a que está sendo alfabetizada?}. É. Tipo assim, ontem eu tive aula com eles... Eu propus trabalhar com eles... porque eu acho que assim ??? Quando chegou essa questão da colônia, da colonização. Aí eu fui contar em forma de História. Gente, ??? Do Brasil? Aí quase não sai, né? Lento... Mas eles vieram de que? Quando eles chegaram? Eles vieram de avião? Como eles vieram?... Então, eu vou instigando eles pra vê se... Então o Brasil foi descoberto. Tá. Mas aqui já tinha alguém? Quem morava aqui? Já era Brasil? Aí eu instigando eles: será porque recebeu esse nome: Brasil? Entendeu? Aí eu vou instigando eles... {E sai?} Sai, com muuuuuito, mas muuuuito custo. Aí, joga no bicho... Aí, eles vão falando. Mas aí, quando você relendo?? Igual ontem tinha falado de bandeiras, né? O que é bandeiras, né? O que esses homens procuram, de onde eles saíram... Esses mapas. Olha aqui, de onde eles saíram... Aí, um falou assim: ah, professora, mas aí eles iam lá buscar escravos, mas os escravos não tavam aqui? Aí, eles

compararam com a novela. Aí, fiz comparação com a novela que tava passando??? Ah, tá, então vamos lá à novela, não tinha um Barão de Araruna? Quem era ele? Quem trabalhava pra ele? Quem eram os escravos, mas lá não fala que nada que eles recebiam? Aí eu digo, assim não. Mas aí... Tipo assim, você tem que, né??? Perguntar. E você começa a perguntar, o que eles querem saber... Eles não, entendeu? Você tem que estar sugando deles... Consegue, mas tipo assim, eu falo vocês estão desmemoriados... Porque eles esquecem... tipo assim, porque eu trabalhei isso ontem, né? Foi até legal a aula. Quando volta na próxima aula tem um texto e vamos lendo e, então, no finalzinho lá. Lembra o que nós vimos na última aula da colonização, porque o Brasil foi colônia? Porque o Brasil era dependente. Aí eles não lembram de nada. A 223 lembra mais ou menos, mas eles não lembram...

Nesse depoimento, a Profa 34 acaba por tocar em um outro aspecto que consideramos fazer parte das condições de trabalho. Trata-se da organização do trabalho escolar⁹¹, incluindo todos os procedimentos de rotina adotados pela professora ou pelo coletivo de profissionais da escola quanto ao seu funcionamento cotidiano. Entendemos que ele compreende desde a organização dos espaços e tempos escolares, a composição das turmas e sua distribuição pelas professoras até a hierarquização das disciplinas e a elaboração de planejamentos, com seleção e distribuição de conteúdos ao longo dos tempos escolares. Cabe registrar que, tal como afirma Tardif (2005), consideramos que a organização do trabalho escolar é resultado de tensas decisões tomadas, no interior da escola, a partir de orientações normativas para a organização do trabalho escolar geral, vindas (impostas ou acordadas) da escola, das Secretarias de Educação, de órgãos estaduais e/ou federais e a autonomia é relativa. É exercitada, em última instância, pelas professoras, ao realizarem seu trabalho docente.

⁹¹ No capítulo 2, elegemos a organização do trabalho escolar como uma das categorias a serem analisadas nas entrevistas. O sentido que emprestamos à essa categoria e suas variações pode ser conferido nos seus respectivos descritores, no quadro referente ao construto I.

4.1.2.1 - A organização do trabalho escolar: entre normas rotinas e práticas

Sabemos que, na organização do trabalho escolar, encontraremos especificidades relacionadas ao trabalho docente a ser desenvolvido em cada ano letivo. Seja quanto ao nível do ensino que cada ano escolar precisa realizar, seja quanto ao nível das demandas de aprendizagens e das características cognitivas e de socialização que essas aprendizagens escolares envolvem. Nesse sentido, há professoras que, por vários motivos, acabam desenvolvendo, em sua carreira docente, interesses e preferências, mesmo que ocasionais, por um ou outro ano escolar. O mesmo ocorre com interesses ou preferências por determinadas disciplinas, apesar de, tradicionalmente, o cargo que ocupam determinar que sejam responsáveis pelo ensino e aprendizagem de todas as disciplinas. Esta pesquisa reconhece que a prática docente é carregada de subjetividades e inclui preferências, afinidades e, também, dificuldades com relação ao ensino de algumas das disciplinas. Dessa forma, se a escolas lhes oferecerem possibilidades de escolha em relação a sua atuação na organização e distribuição das turmas e disciplinas do currículo, essas chances serão aproveitadas pelas professoras, podendo interferir no trabalho que elas desenvolvem e, conseqüentemente, nos usos que fazem do LdH.

No próximo quadro, sistematizamos o que as professoras declararam acerca do processo de distribuição de turmas e disciplinas nas escolas em que trabalhavam no ano de 2006.

Quadro 19: Processo de distribuição de turmas e disciplinas

Profas.	Possibilidades de escolha feitas pelas professoras				Total Por profa
	Não teve nenhuma escolha	Escolheu a turma	Escolheu o ano escolar	Escolheu as disciplinas	
Profa 3	X				1
Profa10			X	X	2
Profa14			X		1
Profa19		X		X	2
Profa 21		X		X	2
Profa22			X		1
Profa23			X		1
Profa31	X				1
Profa34		X	X	X	3
Profa37		X			1
Profa39	X				1
Profa44		X	X	X	1
Total por escolha	3	5	6	5	

Apesar de a maioria das professoras declarar que a escolha é consensual entre o coletivo de professores e direção, podemos observar, no quadro anterior, que 03 professoras não tiveram qualquer escolha nesse processo. O que pode respaldar a declaração inicial de consenso ou ser explicado pelo fato de que algumas delas chegaram àquela escola no próprio ano de 2006, quando essa distribuição de turmas já havia ocorrido. Observamos que 06 professoras escolheram o ano escolar, 05 disseram ter escolhido a turma e mesmo número escolheu as disciplinas que estavam lecionando no ano de 2006. Destacamos que duas professoras (Profa34 e Profa44) declararam escolher o ano, a turma e a disciplina. Profa39 disse que foi convidada a assumir uma turma “difícil” e que aceitou o desafio e Profa 31, declarou ter sido escolhida pelos pais para continuar com a mesma turma do terceiro para no quarto ano escolar. Essas duas últimas professoras, apesar de terem concordado com a decisão do coletivo dos profissionais de suas escolas não consideraram terem feito a escolha que gostariam.

Ao discutirmos essa questão, é importante frisar que constatamos certa variação nas disciplinas que compõem o currículo do 4º ano escolar da maioria das escolas pesquisadas. Como podemos observar no quadro a seguir, todas elas fizeram menção às disciplinas propostas, como base nacional comum, pela LDB e pela Resolução número 2 do Conselho de Educação Brasileiro⁹², a saber: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, Ensino Religioso ou Formação Humana. Sendo que, em uma ou outra escola, ainda foram citadas outras disciplinas ou desdobramento das primeiras, tais como geometria, literatura, informática e inglês.

⁹² Ver CEB Número 2 de 07 de abril de 1988 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Quadro 20: As disciplinas⁹³ do currículo e a História

Profas.	Escola	Dificuldade	Preferência	Disciplinas que lecionam	No de prof. por turma além da profa. pesquisada (disciplinas que lecionam)
Profa3	E9	H	M	G,H,P,M,C	2 (EF-ER)
Profa10	E9	H	CM	H,G,P,M,C,EF	2 (literature-A)
Profa14	E2	PH	CMG	G,H,C	4 (P-M-FH-EF)
Profa19	E1	H	MG	ES ,P,M,A,ER	3 (C-EF-geometria)
Profa21	E6	HP	G	HG	2 (C-informática e R1:P,M,EF,A)
Profa22	E14	GH	M	G,H,P,M,C,A	2 (EF-ER)
Profa23	E11	NÃO TEM	NÃO TEM	G,H,A	4 (P,ER-M,C-EF-informática)
Profa31	E4	M	GHC	H,G,P,M,C,A	2 (EF-ER)
Profa34	E12	H	GH	H,G,C	2 (P, A,inglês-M,C,EF)
Profa37	E7	NÃO TEM	CM	G,H,M,ER	3 (P-A-EF)
Profa39	E7	M	HCP	G,H,C,M,P,ER	2 (A-EF)
Profa44	E11	M	HP	HP	4 (EF-M-C-A)

Ao observar esse quadro, a primeira constatação que destacamos diz respeito ao fato de que, das 12 professoras, 05 assumem a função tradicional de professoras generalistas, lecionando todas as disciplinas da base nacional comum. As outras 07 são responsáveis por apenas algumas dessas disciplinas. Ao relacionar esse resultado da distribuição das disciplinas e turmas com o das preferências e dificuldades das professoras, podemos fazer outra constatação: das 07 que tiveram a possibilidade de escolher e das 06 que declararam ter preferência por algumas disciplinas em detrimento de outras, apenas uma, a Profa 3, não teve sua preferência atendida e outra, a Profa 44, as teve completamente atendidas. As demais tiveram suas preferências parcialmente consideradas. Assim, podemos dizer que esse resultado foi o que prevaleceu, no geral, inclusive levando em consideração as 05 professoras generalistas que não assumiram essa função por escolha própria. O fato de as professoras terem ou não suas preferências respeitadas parece ser um elemento importante a interferir no trabalho que elas desenvolvem e, conseqüentemente, nos usos que fazem do LdH, o que é corroborado pelo excerto da entrevista da Profa 37:

⁹³ No Quadro 20 as disciplinas encontram-se indicadas pelas iniciais: “M” para Matemática; “P” para Português; “C” para Ciências, “EF” para Educação Física, “ER” para Ensino Religioso, “A” para Artes, “H” para História; “G” para Geografia, “FH” para Formação Humana, “ES” para Estudos Sociais. As duas últimas estão em negrito para destacar a forma como as professoras denominam as disciplinas História e a Geografia.

- 60 AR** Com relação às dificuldades disse não ter. {ah, não} afirmou no quest. (questão 4) *“ter preferência pelas disciplinas Ciências e Matemática”*
- 61 Profa37** Adoro! É a que eu gosto mesmo. Isso mesmo, eu não gostava de Geografia, mas agora eu tô gostando, Português não é que eu gosto não, mas quando eu trabalho também eu envolvo...
- 62 AR** Como você disse dos cursos que já fez aperfeiçoamento em outras áreas. Então você tem mais segurança e criatividade. Você acha então quando ele tem segurança ele entende o para quê e por quê?
- 63Profa37** É, a aula fica muito mais rica e o aluno aproveita muito mais, né? Porque o professor já entra preparado pra motivar o aluno. A aula já tá preparada, então, prende mais a atenção. Eu acho.

Outro fator que pode ser observado no quadro 20 e que é mencionado no excerto da entrevista com a Profa 37 é que, em nenhuma dessas nove escolas, as disciplinas ficam sob a responsabilidade de um só professor, sendo distribuídas entre 03 até 05 professoras. Nas escolas estaduais (E4 e E14), as disciplinas Ensino Religioso e Educação Física ficam sob a responsabilidade de dois outros professores, pelo menos nas duas escolas pesquisadas. Já nas sete escolas municipais pesquisadas, as disciplinas do currículo também são distribuídas por mais duas professoras. Na entrevista realizada com a coordenadora de uma das regionais de educação Municipal, aferi que a orientação da Secretaria de Educação de Betim, à qual essas escolas são subordinadas, criou duas “funções” para as professoras das séries iniciais: a R1 e a R2. A R1 seria aquela professora referência de uma turma e a R2 aquela que dá suporte a dois professores referência, sendo que a responsabilidade com o ensino e aprendizagem das diversas disciplinas seriam das três professoras. Porém, segundo a Coordenadora da Regional, as escolas têm se organizado de formas diversas a essa, reconhecendo uma tendência de divisão das disciplinas do currículo entre as professoras. O que, na perspectiva da coordenadora, seria aconselhável apenas para as 4^a séries. Vejamos, a seguir, um trecho da entrevista em que essa e outras questões a que nos referimos, nesse tópico, são abordadas:

Entrevistado: Na verdade o que a gente está tentando desde o início e não é fácil né, trabalhar com o coletivo, é que esse professor

“R 2” não deveria ter essa denominação, “R 1” e “R 2”. O coletivo que atende ao 1º ciclo é formado por um número “x”, “1.3” [professoras por cada duas turmas]. Se eu tenho cinco turmas, eu tenho sete professores. Se eu tenho... Então se eu tenho sete professores, esses sete professores são responsáveis pelas suas turmas. Então, por quê? Tem o professor referência, os cinco, e os outros dois, eles vão estar atuando, um movimento de atendimento à pequenos grupos, turmas flexíveis... Vai ter momentos na escola em que, ao invés de cinco turmas, eu tenho sete turmas. Então, cada um vai estar com uma turma de acordo com as dificuldades...desejo, disciplina, aí vai variar. Então o nosso desejo é esse, que esse professor, tenha a turma referência, mas que os outros dois também sejam responsáveis, que todo o coletivo seja responsável por todas as turmas, é o nosso desejo.

Entrevistador: Então, que esse “R 2” trabalhe no apoio ao professor referência que trabalharia com todas as disciplinas não é?

Entrevistado: Todas as disciplinas. Agora, isso tem mudado muito, por exemplo, na turma de 9 à 10 anos, eles já tem por conteúdo, dividindo por conteúdo...

Entrevistador: Pois é, aí vocês abrem esse espaço para a turma de 10 anos que vocês acham que já podem estar trabalhando...

Entrevistado: Abre, mas assim... já pode estar... Porque eles vão estar...para não ter um choque, né, na 5ª série. E aí... Agora, a gente também não influencia nessa questão da escolha não. Isso é a escola, o coletivo que vai saber quem tem mais aptidão para isso, quem dá conta mais desse conteúdo ou de outro. Mas desde que seja um trabalho único, né? Apesar de ele estar dando Geografia, a outra Matemática, História, que a gente tenha notícia de tudo o que acontece na sala. É o coletivo mesmo responsável pelas turmas. (Entrevista com coordenadora e funcionária da Regional Municipal 3 no anexo 8)

Nesse trecho da entrevista, pode-se perceber que, apesar das orientações da Secretaria Municipal de Educação de Betim, os agrupamentos das disciplinas e sua distribuição entre as professoras, na prática, poderão ser diferentes a cada ano, sendo formados de acordo com algumas variáveis, principalmente, conforme os desejos e interesses dos grupos de professores que comporá cada ciclo ou turno em cada escola e ano.

Voltando ao Quadro 20, podemos observar que as professoras pesquisadas têm a responsabilidade de ensinar História e mais, pelo menos, uma disciplina, podendo ser Geografia ou Português, como é o caso das Profa21 e Profa44, respectivamente, ou até mais 05 outras disciplinas. Aqui, vale destacar que apenas uma (Profa44), das 12 professoras pesquisadas, leciona História e não é, também, responsável pela Geografia. A esse respeito, cabe ainda constatar que as informações sistematizadas no quadro a seguir confirmam o que já indicavam os dados das 44 professoras: a forte ligação entre essas duas disciplinas a ponto de

duas professoras a tratarem como uma só disciplina, chamada de Estudos Sociais (Profa19) ou de Geo-história (Profa23). Vale destacar ainda que, como foi mencionado na entrevista, a organização e distribuição das disciplinas e das turmas é feita com base em acordos entre o coletivo de professores, a partir, principalmente, de critérios pessoais e subjetivos. Talvez seja esse o motivo da grande instabilidade – evidente na fala das professoras – desses agrupamentos que, geralmente, têm duração máxima de um ano. A título de exemplo dessa situação, apresentamos a resposta da Profa34 quando questionada se sempre atuou, como naquele ano, como professora R2 responsável pelas disciplinas História, Geografia e Ciências.

15 Profa34 Não. Cada ano eu trabalho com uma coisa???, inclusive, o ano da escolha dos livros mesmo, acho que eu estava com o Português. Em 2004, 2005, eu era regente, trabalhava com Português, Matemática e Ciências. Então, nem sempre coincide de eu trabalhar. Eu gosto. Mesmo eu tendo o curso em Ciências Sociais. Depende do arranjo que é feito nas escolas e do encaixamento das professoras, porque o p1 tem que trabalhar com todas as disciplinas.

16 AR Esse arranjo depende de?

17 Profa34 Ah, quase mesmo do critério, do gosto da pessoa. E sempre que eu escolho trabalhar com Geografia e História, acontece algum imprevisto, pelo fato da diretora, da pedagoga me pedirem: não, fica regente. Porque elas acham que o regente puxa mais a turma que o R2. Porque o R2 tem um grupo que é como se fosse uma eventual. Você sabe o que é isso né? Você faltou, aí ele vai e fica... E quando eu pego o R2, eu não pego com esse perfil de substituir. Eu gosto de levar a sério. Quando eu pego pra trabalhar. Aí, eu prefiro encaixar, igual nós temos um grupo de 10 anos [...] Que não assume essa função de eventual. Então, eu assumo as turmas, normal e, se falta alguém, a gente faz uma... Sei lá, vai pro vídeo, junta as turmas {e trabalha?} Não deixo de trabalhar a minha disciplina [...] Eu não aceito, quando falta alguém, eu ficar como

eventual, no meu caso, quando eu sou R2 e assumo Geografia e História, eu não assumo isso aí. Eu acho isso muito sério porque aí você não dá continuidade ao seu trabalho.

20 AR Desculpa te interromper, mas essa posição de não ser eventual é uma posição pessoal sua, aqui na escola?

21 Profa34 Porque eu sempre trabalhei com turmas de 10 anos. Eu nunca trabalhei com turmas de 6,7,8,9 e eu percebo que, lá nas outras turmas, faltou um professor ele vai e fica na sala e dá uma atividade que não... Vai pro vídeo... E, na turma de 10 anos, pelo fato de trabalhar por disciplina, então, não acontece isso. Porque todas são tão importantes como todas as outras, qualquer uma. Então, na turma de 10 anos do 2º ciclo, a gente adota isso, mas depende do grupo. Então, não é que eu queira ou não. {então não há uma discussão e decisão do ciclo?} Depende do grupo que está trabalhando no ano. É porque, aqui pra gente, nem existe R2, mas nas outras turmas tem, de 9, de 8, de 1ª série. Às vezes, já aconteceu de eu falar: eu não vou, professor faltou? Então, dispensa as turmas. Eu não vou largar minha turma, dando continuidade no meu trabalho pra eu pegar uma outra turma que o professor não veio porque senão interrompe as atividades, entendeu? Então, a gente arruma um jeito de tá com esses alunos, mas sem atrapalhar na continuidade do trabalho que foi realizado. Agora, em outras turmas {dá um exemplo de uma turma desse ano que tem um professor doente e que não tem substituto e que cada dia tem um professor com eles, inclusive ela. É professor de História}... Então, ano que vem, eles ficarão comigo. E como não foi dado continuidade no trabalho, vou ter que iniciar...

Cabe destacar o exemplo dessa professora, pois ela vem, ao que parece, trabalhando a cada ano com um agrupamento de disciplina diferente – vale informar, a esse respeito, que no final do ano de 2006, ela disponibilizou para esta pesquisa o seu caderno de História e outros materiais produzidos e/ou utilizados naquele ano, justificando que, no próximo ano, ela não mais trabalharia com História e sim com Matemática e outras disciplinas. Esse é um ponto comum entre as demais

professoras da amostra, como podemos ver no depoimento da Profa 23, a seguir. No entanto, a declaração da Profa 34 sobre sua postura diante da prática escolar de fazer da professora R2 uma professora eventual, quando assume a função de R2 lecionando a disciplina História, diferencia-se das demais que comentaram sobre a existência dessa prática em suas escolas. Relacionamos sua recusa em subsistir as professoras R1, em favor da continuidade do trabalho nas disciplinas de Geografia e História, com o fato de que sua formação, em Ciências Sociais, a aproximou daquelas disciplinas de referência, oferecendo argumentos para sua resistência.

Então, se a variação nessa organização do ensino das disciplinas, de um lado, faz com que as professoras ampliem seu leque de experiências com relação ao ensino das diversas disciplinas, por outro, dificulta um investimento mais consistente no ensino da História, por exemplo. Assim, afóra as professoras que trabalhavam com a maioria das disciplinas, são poucas as professoras que estavam lecionando essa disciplina pelo segundo ano consecutivo, 2005 e 2006 (apenas Profa3 e Profa21). Vários comentários demonstram a incerteza sobre como seriam acordadas, para o ano seguinte, a organização e distribuição de disciplinas. Tal fato, se não impede, dificulta a construção de uma prática pautada na reflexão, no acúmulo de experiências de um ano para outro no ensino de História e, dentre essas experiências, os usos do LDH. Tardif comenta a esse respeito:

A experiência curricular baseia-se não apenas na duração, mas também na diversidade de situações vividas ao longo de sua carreira. Por exemplo, o fato de ter ensinado várias matérias e a diferentes séries ajuda os professores a fazer relações entre as diversas partes do currículo. (TARDIF, 2005, p.215)

O comentário feito pelo autor parece ir ao encontro da opinião da Profa 23 quando, no momento de sua entrevista, discutimos essas questões:

31 Profa23 Já passei por informática. Eu procuro tá sempre... Não tá pegando uma coisa só, não ficar preso a uma coisa só, porque a gente tem que abrir o leque pra tá sempre tendo novas experiências. Senão você fica muito agrupada com uma determinada idade de meninos e é bom tá mudando. Então, eu já passei por informática, literatura com a escola toda, com algumas turmas. Já trabalhei só com no final do 2º ciclo...

32 AR E a Geo-História, é esse ano, sua primeira experiência?

- 33 Profa23** Não, eu já trabalhei, 2 anos atrás, com Geo-História. O ano passado, trabalhei com informática. Eu gosto de, a cada ano, estar com uma nova experiência, um novo desafio, até para você não ficar enraizada, não voltar, pegar material que você já usou. Eu gosto de ficar buscando coisas novas, diferentes.
- 34 AR** [...] Você não teve nenhuma experiência que você depois de ter trabalhado um ano avaliou e ficou pensando que poderia fazer diferente?
- 35 Profa23** Com certeza, tem muita coisa que faria diferente...
- 36 AR** Aí você não tem vontade de ficar um pouco mais com aquela disciplina, por exemplo, para refazer e poder trabalhar de uma forma que você mesmo avaliou que poderia ser diferente do que fez?
- 37 Profa23** Com certeza, a gente tá falando do meu trabalho de manhã, mas já trabalhei aqui na escola de manhã e tarde. Então, por um período de tempo, eu trabalhei com Geo-História de manhã e à tarde. E isso já aconteceu sim.
- 38 AR** Então, a História que você trabalha hoje tem base em outras experiências de... {de outros anos anteriores.} E o fato de não ter professora referência? É uma coisa meio nova na Rede, não é? E como vocês avaliam essa escolha de vocês?
- 39 Profa23** Com certeza. A gente tem a referência no papel, no diário: fulano é referência dessa turma e fulana dessa... Os meninos sabem... Mas isso não tem o menor problema, com todas eles têm se comportado. Tem momento que as 3 estão na sala com eles. Então não tem problema. Isso quando o coletivo realmente trabalha junto. Quando não tem essa sintonia, abertura... Igual a professora fica super a vontade... Você viu⁹⁴, ela estava trabalhando lá e eu estava junto com um grupinho. A gente chama atenção de um grupinho. Então tem que ter essa sintonia entre o coletivo, senão não dá certo não.

No entanto, notamos que existe nas escolas uma variação tal nesses aspectos da organização do trabalho docente que parece comprometer a própria

⁹⁴ A professora se refere aqui ao fato de que quando cheguei para fazer a entrevista ela estava na sala de aula como apoio para a outra professora que estava regendo a classe.

formação das professoras por meio da prática, pelo menos no que diz respeito ao ensino e aprendizagem em História. Nessa questão, recorremos a Tardif, que continuando sua defesa, anteriormente citada, da diversidade de experiências docentes, comenta sobre a importância do conhecimento dos programas pelos professores. Chamamos atenção para o fato de que o que esse autor destaca como “os poucos casos problemáticos” se encaixa no perfil das professoras aqui estudadas:

Os conhecimentos curriculares, ou seja, os conhecimentos relativos às matérias, não parecem ser problemáticos para a grande maioria dos professores interrogados na pesquisa de Lassard & Tardif (1996). Ouellet & Tardif (1994) e Malo (1997) constatam a mesma coisa. Os poucos casos problemáticos relacionam-se ao ensino de uma matéria nova ou para a qual o professor teve pouco tempo de formação. (TARDIF, 2005, p.216)

Os diversos afazeres que a profissão docente acaba por exigir das professoras dificultam que elas obtenham um maior conhecimento e domínio sobre os programas de História antes de os realizarem. Consequentemente, é só ao final de um ano que, geralmente, elas acabam por adquirir certo domínio do conhecimento histórico a ser ensinado naquele ano, como podemos ler no depoimento da Profa 23, a seguir, em que ela avalia o fato de não ter seguido o livro didático de História HcR como referência curricular⁹⁵:

119 Profa22 É...acho que até pela minha dificuldade de estar trabalhando com essa forma, de estar trabalhando poesia....{folheia o HcR, pg 53:43 e 53:50] eu não trabalhei esse....{e por quê, ??? Várias durações de tempo...} Não...

Esse aqui foi logo no início que eu saltei. E depois, olha que interessante, depois de montar um texto, um material sobre a questão do calendário, do tempo, tal... E quando vamos voltar nesse livro{HcR}... Se a gente tivesse seguido o livro direitinho, sem saltar e sem fazer nada, todo o conteúdo tava aqui, não

⁹⁵ No momento da coleta de dados desta pesquisa, a RME-Betim, vivia um processo de reformulação curricular só concluída em 2008 (BETIM, 2008) . Assim, percebemos grande variação em torno do que as professoras desta pesquisa podiam ter como referencial curricular, principalmente de História. Constatamos que essa variação podia abarcar desde a inexistência, e a conseqüente necessidade de produção, até a coexistência de antigos programas com as versões do programa em discussão naquele ano.

precisava ter feito o nosso material. Ainda achamos mais fácil ter feito, depois terminamos de trabalhar, olha para você ver não precisava ter feito aquele trabalho todo.

120 AR Então, falta aí uma leitura do texto, anterior?

121 Profa22 Também. Sabe? De estar estudando o texto, ver o que ele está realmente dando para a gente, estar entendendo. {pra quê que está trazendo esse texto...} É usar o material que está na mão.

Se no ano seguinte as professoras não mais trabalharem com a História, perdem ou diminuem as possibilidades de um maior domínio ou segurança em relação a esses conhecimentos históricos escolares acumulados ao longo do ano anterior. Assim, defendemos que a grande inconstância constatada na organização do trabalho dessas professoras, principalmente no que diz respeito à distribuição das disciplinas que lecionam, a cada ano, diminui a qualidade de suas condições de trabalho. Essa afirmação tem o apoio do que Tardif aponta como uma certeza:

Uma primeira certeza brota das pesquisas de Ouellet e Tardif e das de Malo, a saber, a existência de uma relação forte entre experiência e trabalho curricular. Segundo os professores perguntados, a maneira de aplicar os programas é diferente se temos uma experiência acumulada ou se somos novatos na carreira. Com efeito, a experiência torna o professor mais flexível e mais apto para adaptar os programas a suas necessidades. Os professores experientes conseguem organizar e ajustar seu tempo e, contudo, respeitar o programa a ser seguido. (TARDIF, 2005, p. 214).

Diante de tudo que expusemos anteriormente, constatamos que, ainda que a afirmação de Sampaio sobre as condições do trabalho docente, no Brasil, se refira a um momento anterior ao de nossa pesquisa, ela infelizmente guarda grande proximidade com a realidade descortinada por nós:

Reconhecer que o processo educativo é alicerce da cidadania e tem como produto a formação ampla da pessoa e não apenas sua instrução formal faz com que a profissão de professor tenha um contorno bem mais abrangente que a maioria das profissões. É no ambiente escolar que se fortalecem os laços cívicos, o respeito às diferenças, o conhecimento técnico e científico. O professor, portanto, é peça fundamental na consolidação desses valores. A maioria das pessoas reconhece esse fato. Infelizmente esse reconhecimento não se traduz nas condições de trabalho satisfatórias e na melhor remuneração desses profissionais. (SAMPAIO, 2003, p.113/114)

4.2 - As professoras e os saberes disciplinares: a transformação dos saberes escolares

Tradicionalmente, o cargo da professora que leciona para o primeiro segmento do Ensino fundamental determina que essa seja responsável pelo ensino e aprendizagem de todas as disciplinas do currículo, pelo menos daquelas disciplinas que compõem a base nacional. No entanto, o que afirmamos quanto aos interesses e preferências, mais ou menos temporários, por um ou outro ano escolar, sabemos ocorrer, também, com os interesses ou preferências por determinadas disciplinas. Dessa forma, tal como no caso dos anos escolares, vimos que há, de forma geral, nas escolas pesquisadas, certa margem para escolhas. Isso acontece tanto em relação à atuação das professoras na organização e distribuição das turmas como no que se refere às disciplinas do currículo. Assim, as possibilidades de variação da composição tradicional de organização anteriormente mencionada permitem que as professoras possam trabalhar escolhendo as disciplinas com as quais lecionam. Sabemos que tal fato, em maior ou menor grau, poderá interferir, de alguma forma, no trabalho que elas desenvolvem e, conseqüentemente, nos usos que fazem do LdH.

Essa relação que a professora estabelece com os saberes e o seu reflexo no ensino e aprendizagem ficam evidenciados em dois momentos da entrevista realizada com a Profa.10. Vejamos o primeiro momento em que tal questão é mencionada na entrevista:

169 AR Com relação à sua preferência com relação à Matemática, você já me explicou e você disse também, justificando no questionário, que você desenvolve melhor a Matemática e as crianças se saem melhor, principalmente nessa disciplina. E aí eu queria saber o que é que você considera como desenvolvimento? O que é desenvolver melhor? [...]

170 Profa10 Aprender mais, aprender a interpretar, aprender a usar os sinais, aprender a multiplicar, dividir e somar... Aprender a consultar na tabuada...

- 171 AR** Tá, mas por que é que eles saem melhor? O que é desenvolver melhor uma disciplina? [...]
- 172 Profa10** Ela entra brincadeira, atividades, ela se torna uma disciplina gostosa, entende?
- 173 AR** E por que você acha que você consegue fazer isso?
- 174 Profa10** Ah, sai de dentro!
- 175 AR** Ligado ao seu gosto?
- 176 Profa10** Ééé, sai de dentro! Por exemplo, ensinar fração, sai lá de dentro. De repente a gente começou a fazer um monte de parte fracionada, foi de dentro. Começa a florir deles, eu vou explicando, é uma coisa de dentro.

A segunda menção encontra-se nos últimos momentos da entrevista:

- 353AR** Estamos terminando, você quer dizer alguma coisa que eu não perguntei?
- 355AR** Então, obrigada.
- 356Profa10** De nada, mas porque você não pega uma pessoa que gosta de História, seu trabalho ia ficar mais rico.
- 357AR** Como é?
- 358 Profa10** Porque você não pega uma pessoa que gosta de História. Porque o menino, muitas vezes o coitadinho não vê História de jeito nenhum, fica só em Português e Matemática, e eles cobram, e isso é importante.
- 359AR** Então, por isso que a minha pesquisa é para também levar em conta as pessoas que não gostam de História, mas que precisam ensinar.
- 360 Profa10** Pois é, mas eu acho assim, quem gosta de História ia dar um show para você agora. {risos}

Tal como respondemos à professora, mesmo concordando que a relação das professoras com os saberes é um fator importante a ser considerado, sabíamos que, como no caso dessa professora, uma boa parcela das professoras não tinha escolha, seja por que são professoras generalistas, seja pelas restrições impostas

por acordos construídos a esse respeito em suas escolas. Nesse sentido, perguntamos às professoras pesquisadas sobre suas preferências e dificuldades em relação às diversas disciplinas do currículo. Nos quadros⁹⁶ 21a e 21b, podemos observar que, tal como afirma a Profa 10, a disciplina mais citada como preferida pelas professoras foi a Matemática (7). Geografia e Ciências também foram citadas como preferidas. Já a História, apontada como disciplina preferida por apenas três professoras, só não foi menos citada que o Português, que teve duas indicações.

Quadro 21.a: Preferências

Profas.	Escola	Preferência
Profa14	E2	CMG
Profa31	E4	GHC
Profa3	E9	M
Profa10	E9	CM
Profa34	E12	GH
Profa37	E7	CM
Profa44	E1	HP
Profa22	E14	M
Profa23	E11	NÃO TEM
Profa39	E7	HCP
Profa19	E1	MG
Profa21	E6	G
Total	12	11

Quadro 21.b: Dificuldades

Profas.	Escola	Dificuldade
Profa14	E2	PH
Profa31	E4	M
Profa3	E9	H
Profa10	E9	H
Profa34	E12	H
Profa37	E7	NÃO TEM
Profa44	E1	M
Profa22	E14	GH
Profa23	E11	NÃO TEM
Profa39	E7	M
Profa19	E1	H
Profa21	E6	HP
Total	12	10

Cabe destacar a coerência das professoras quando comparamos os dois quadros entre si (números 21a e 21b). Observamos que, se Português e História ficam nos últimos lugares nas preferências das professoras, também são as disciplinas que as professoras indicam como de maior dificuldade. Vale ressaltar, apenas, que, apesar de Português ser a menos preferida, não é ela e, sim, a História que foi mencionada por 07 professoras como a disciplina ou uma das disciplinas em que sentem maior dificuldade. Interessante notar que esse número inclui, além das professoras que não a indicaram como preferida, a Profa34 que, como mostramos anteriormente, é formada em Ciências Sociais, um curso que guarda proximidade com História.

⁹⁶ Tal como no quadro n. 20, em que constam referência às disciplinas, nestes também, as disciplinas vêm indicadas com as iniciais de cada uma delas: “M” para Matemática; “P” para Português; “H” para História; “G” para Geografia e “C” para Ciências”.

Conversas informais que tivemos com as professoras e vários trechos⁹⁷ das entrevistas nos fornecem indícios que ajudam a entender essa preferência. Esses depoimentos nos levam a relacionar a (não) preferência das professoras à concepção de conhecimento ou de ciência que se evidenciam em seus depoimentos: como verdade inquestionável, possível de ser comprovada, que não se encaixa nem com a História que tiveram, nem com outras versões de História a que têm acesso. Vejamos, sobre essa questão, outro trecho de uma das primeiras conversas que tivemos com Profa3:

Profa3 me disse, por telefone, que seria muito bom participar da pesquisa, porque eu poderia ajudar-lhe: “porque tem coisas no livro que eu não concordo, mas está lá, então tem que dar” Comentou ainda que, se eu tivesse material para sugerir a ela, seria bom e que ela tem ficado muito preocupada (?) porque tem visto em revistas, como Isto é ou Época, por exemplo, que Tiradentes não tinha barba, que não era cabeludo.... e, de acordo com o que me informou, ela pensa: - “mas o que é que é isso, que mundo é esse...?”⁹⁸ (nota de campo E9, Anexo10)

Concepção próxima a essa pode ser observada também em trecho do depoimento da Profa10, que considera os museus e os historiadores, diferentemente do livro didático, como guardiões da História verdadeira que pode ser comprovada.

338 Profa10 A diferença é a seguinte. Quando eu comecei a trabalhar História, era assim, eu pegava um livro, eles copiavam e respondiam, só isso que eu fazia... Hoje, eu sou diferente. Hoje eu exploro primeiro, a gente comenta, a gente faz relações pra, depois, a gente responder. A História hoje é mais vivida. Apesar de eu não acreditar, mas eu levo ele a viver e, com isso, eu descobri que o menino não lê em Português. Mas ele aprende a ler em História porque ele gosta, ele aprende a ler e a interpretar porque ele gosta.

339AR Então, será que apesar de você não acreditar, para o menino faz algum sentido?

⁹⁷ Trechos que, geralmente, coincidiram com as unidades de análise classificadas sob a categoria CEH e/ou CEA.

⁹⁸ Nessa nota de campo, como em outras, procuramos sempre que possível anotar as palavras ou frases das professoras., Quando isso não nos foi possível, buscamos registrar o sentido que captamos de suas falas.

- 340 Profa10** Faz, porque ele gosta de História, então é diferente. Hoje, a visão é diferente e, depois que eu fiz o curso, ali mudou mais ainda, entendeu? Eu vi assim, mostrar para ele o museu, a importância de uma vidinha, mesmo que seja pobre, mas prestar mais atenção nas palestras que elas estão fazendo de museu... Chamando a atenção. Não precisa de ele ir ao museu, só de ele ter ??? Ele tem mais conhecimento.
- 341AR** O museu ajuda em quê?
- 342 Profa10** Ah, a ver a verdade, né? Aí, é realmente uma pessoa que está lá e está mostrando. Porque realmente, né? Mostra o que aconteceu. Fala as datas, vai mostrando... Porque a gente não pode mostrar no livro. Por exemplo, hoje tem fábrica de telhas, naquela época não tinha, fazia telha, moldava nas pernas. Então, é super interessante para eles. Vê que depois dessa maldade que aquilo acaba.
- 343AR** E você acha que os livros mudaram?
- 344 Profa10** Mudou, mudou, hoje ele traz a História antiga e a atual misturada e, quando eu estudei, ele trazia só a antiga.
- 345AR** Você acha que isso é bom, trazer a atual misturada? Para que eles fazem isso?
- 346 Profa10** O que eu acho bom, é que tem que gostar de História.
- 347AR** Você acha que é bom no sentido, assim, de que ajuda a ensinar?
- 348 Profa10** Ajuda, ajuda a ensinar, ajuda a ler e interpretar.
- 349AR** O fato de misturar o passado e o presente...
- 350 Profa10** Entender e ter uma visão melhor. E entender mais o que passa nas propagandas de televisão.
- 351AR** Você acha que é para isso que faz a relação passado e presente?
- 352 Profa10** Eu acho, por exemplo, quando eu leio aqui eu acho que o autor está querendo mostrar para o menino que o passado, foi buscar o passado lá e de repente chegou o presente e que a gente não está tão longe do passado, a gente, de repente, está repetindo as mesmas coisas do passado, só que em forma diferente, em uma época diferente. E eu tento transmitir isso para os meninos.

O depoimento da Profa10 parece manter sintonia com os de outras professoras de Minas Gerais que lecionam para o mesmo ano escolar, como nos informa Sonia Regina Miranda:

...do ponto de vista do sentido de veracidade, uma fotografia, um documentário ou um documento escrito valem 10 porque constituem “expressões de verdade”, o professor está deixando de considerar a natureza dessas linguagens e seu lugar como práticas discursivas que instituem determinadas visões sobre a realidade – e, nesse sentido, são poderosas fontes que nos levam à compreensão do caráter provisório e contingente da explicação histórica”.[...] Na maior parte dos casos, o professor não enxerga tais documentos como “monumentos”, na perspectiva assumida por Jacques Le Goff (1994). Portanto, deixa de pensá-los como produções sociais com uma intencionalidade voluntária ou involuntária de perpetuação e, nesse sentido, são abstraídos das dimensões de autoria, ponto de vista e inserção social. Antes disso, são entendidos, pelos professores, como documentos objetivos e inócuos, expressões da verdade”. (MIRANDA, 2007, p. 161).

Ao analisarmos as falas dessa e de outras professoras sobre as formas de se relacionarem com fontes de informação utilizadas para transformar o saber histórico em um saber ensinado, concordamos com Miranda (2007, p.161) quanto à assertividade de suas considerações sob o ponto de vista da veracidade. Como podemos observar, em suas análises, para essa pesquisadora, o fato principal que interessa destacar na discussão relativa aos saberes docentes é a forma como os professores se posicionam “em relação à idéia de verdade inerente a essas fontes e às possibilidades de leitura dessa ‘realidade’, determina, efetivamente, a capacidade de o sujeito vir ou não a pensar historicamente”.

Consideramos que esse ponto de vista é importante e que precisamos utilizá-lo para analisar a questão. Talvez esse aspecto seja mesmo um dos mais importantes para nós, pesquisadores e formadores de História, que buscamos a melhoria da qualidade do ensino dessa disciplina no ensino fundamental. No entanto, e aqui começa nossa discordância com essa pesquisadora, entendemos que a veracidade é apenas um aspecto da didatização do saber histórico que pode ser analisado, mas não é o mais importante ou mais valioso quando buscamos compreender as práticas docentes. Assim, ao analisar o que significa, para as professoras, o ato de transformar os programas curriculares em saberes possíveis de serem ensinados, Tardif afirma que são outras as necessidades das professoras:

Manter o interesse e, assim, a atenção dos alunos é uma das tarefas centrais dos professores. Ora, esse interesse é afetivo, e traduz a capacidade, o desejo dos alunos para envolver-se e continuar numa tarefa. Saber ajustar a matéria para que os alunos compreendam é também ser capaz de abordar temas em função de seus interesses. (TARDIF, 2005, p.217)

Vale destacar que a fala da Profa10, ao falar do museu, traz diversas referências à importância do trabalho com o museu, para seus alunos e para a manutenção do interesse deles pela aula de História e/ou pelo conhecimento histórico. Aqui, vale nos reportarmos ao que as professoras dizem a respeito do livro. São discursos e, dos discursos, devemos sempre desconfiar. Enquanto que, para ela, o museu não é discurso, mas o lugar da guarda de objetos que, na sua materialidade, testemunham o passado não deixando dúvidas ou desconfianças a respeito da sua real existência. Portanto, para essa professora, não sendo, o museu, um discurso sobre a História, não há como exigir-lhe que desconfie do que ele possa oferecer ao ensino da História. A fim de não correremos o risco de fazer exigências para além das possibilidades das professoras, consideramos importante recorrer novamente à nossa perspectiva de análise. Em especial, à orientação de não perdermos de vista quem são nossos sujeitos de pesquisa: professoras generalistas que, entre outras características, não têm formação específica em História.

As facilidades ou dificuldades de ensino e aprendizagem, principalmente de maiores ou menores possibilidades de didatização (GABRIEL, 2004) dos conteúdos de cada disciplina, podem também ser um fator que determina, e nos auxilia a compreendê-las, as citadas preferências por disciplinas, tais como Matemática, Ciências e Geografia. Quanto a essas possibilidades de didatização, poderíamos dizer, seguindo as idéias apresentadas por Gabriel (2004) – que se baseia em Chevallard – que essas disciplinas já contam com materiais didáticos que facilitam a transformação dos seus objetos de estudos em objetos de ensino. É nesse sentido que a Profa14, ao mencionar uma maior facilidade de ensinar Ciências, Matemática e Geografia, refere-se à “concretização”:

125 Profa14 Não. Antes, Matemática viria na frente, agora com ciências, assim, é muito rico, dá pra trabalhar mais concreto. Eu gosto... Eu sou muito aventureira sabe? Eu faço muita experiência dentro de sala, e levo

material concreto, tiro os meninos de dentro de sala. Então, assim, a Ciências dá mais abertura para isso. Por isso que eu gosto mais de Ciência.

126 AR E você disse ter dificuldade com a História, Português e, aí, você disse: porque falta maior domínio das matérias. Aí, eu pergunto; você demanda apoio, e o que é ter domínio? [...]

130 AR E com relação à História?

131 Profa14 A História e Geografia é muito raro. Aí, é o professor é que tem que correr atrás mesmo. Igual eu te falei... Eu nunca tinha trabalhado a História, então História é uma coisa que eu tenho que ler muito, que estudar muito, porque Geografia é uma coisa assim você pega um mapa, a gente tem mais noção, né? É mais concreto do que a História, que é muito abstrato, muita coisa... Muito... Muito... Já foi, né? Já era... Então, a gente tem que procurar muito.

132 AR E aí, isso que você tá dizendo, essa dificuldade, maior complexidade da História, você demanda isso pra Secretaria, vocês pedem apoio nessa área pra Escola?

133 Profa14 Ah, não tem muita procura assim, demandar mesmo apoio nessa área, não. Sinceramente, o que acontece muito é a professora trabalhar em cima do livro didático mesmo, na questão da História e Geografia, vai seguindo o livro e vai procurando coisas por fora pra completar o livro. Porque o livro não traz tudo também, né?

134 AR Então, é um pouco assim, acha difícil, mas eu apoio no livro...

135 Profa14 E vai procurando... Isso que eu tô te falando da minha experiência, porque igual assim, eu peguei o livro didático lá, eu não gostei do livro. Eu te falei que eu não gostei muito do livro, não tinha livros suficientes pra todos os alunos, então eu acabei... Esse ano eu não trabalhei com livro didático, o que complicou mais ainda minha vida, porque eu tive que sair pesquisando...

136 AR Vamos explicar isso melhor, você não trabalhou com livro didático com os meninos abrindo o livro, cada um o seu.

137 Profa14 Tem alguns do 1º ciclo e tem de 5ª a 8ª também. E de 3º e 4º ano não tem, porque os alunos não devolvem pra escola... Foram

perdendo, alunos que mudaram da escola. Acabou que, no final, não tinha o livro pra cada um. Aí eu falei assim: como que eu vou mandar atividades pra casa... Como que eles vão fazer atividades, aí eu preferi não trabalhar com o livro. [...] Não trabalhar assim, cada um com um livro, levar pra casa...

138 AR Porque você tá na minha mostra porque disse usar o livro, se você diz que não trabalha...

139 Profa14 Não tem jeito de não trabalhar com o livro, né? Eu usei ele como referência, sim, mas buscando outros caminhos também, né?

Vejamos que, tal como esse depoimento, o da Profa34, logo a seguir, mesmo que ela afirme ter preferência, apresenta outros elementos que nos ajudam a entender por que a História é indicada, pela maioria das professoras, como a de maior dificuldade:

86 AR Você afirmou no questionário (questão 4): ter preferência pelas disciplinas Geografia e História. Nessa ordem? Por causa de sua formação? – Mas ao mesmo tempo, ter dificuldade de ensiná-las e justificou: “devido essas disciplinas não serem discutidas por meio de curso e debates, assim como se faz com a alfabetização (inclusive estou participando no CEALE de um curso de alfabetização).”

87 Profa34 Aqui também oferece cursos, mas relacionados a Português e Matemática, alfabetização. Também teve...

88 AR Quais são assim... O que você sente maior dificuldade que você gostaria que tivesse curso, por exemplo, relacionado ao ensino de História?

89 Profa34 Queria que tivesse assim, profissionais que mostrassem, assim, a prática entre a Geografia e a História voltada, fosse uma coisa mais dinâmica. Não como os livros. Pelo que eu percebo, assim, como não tem esse encontro, você vê muito professor de Geografia, pelo menos que eu vejo que trabalha de quinta a oitava, muito conteudista, do livro, eu queria assim que, olhasse mais Geografia com a História, assim como tem o Português que trabalha a questão dos gêneros

textuais, onde tem suporte de texto... Como eu ia trabalhar assim a Geografia, mais voltada assim à Geografia e História, principalmente a História, porque a Geografia tem essa abertura nisso, como eu vou trabalhar a História assiiim! {relacionada com a vida dos meninos?} A vida cotidiana mesmo, porque o problema do conteúdo é que você dá a matéria de História, do coletivo, ??? Aquilo que afasta do homem, né? Como que fala aquela questão do processo para chegar {da evolução do homem?}. É da evolução... Então, tem uma forma de trabalhar isso que não fica no massacrante do livro, que o aluno interessa mesmo, ele não interessa! Eu já trabalhei 5ª série, não tem interesse nenhum, quando fala a questão do nome, de como ele era. Eu acho assim, tão abstrato que o aluno não tem interesse. Eu queria que tivesse um professor mais dinâmico, que tivesse umas oficinas dentro da História, que o aluno, que a gente pudesse trabalhar interagindo um com outro dando a experiência, a prática de um com o outro, ver o que deu certo. Para a gente estar mudaaando essa visão de História. [...]

Depoimentos como esses corroboram a afirmação de Gabriel:

Ao contrário dos saberes da maioria das disciplinas escolares, descritíveis em programas através de exercícios que se propõem a verificar a aquisição de conhecimentos e de procedimentos, o saber histórico não se apresenta como objeto de fácil transposição. (GABRIEL, 2004, p.10)

Os depoimentos também demonstram que as professoras sentem falta de que as indicações encontradas nos referenciais curriculares e, mesmo, nos livros didáticos de História, sejam produzidas considerando as condições reais de onde esse saber será ensinado. A esse respeito, recorrendo a Chevallard (1991), Gabriel esclarece:

A tese principal do autor, no que diz respeito a essa esfera de didatização, consiste em afirmar que na sua tarefa — ainda que não explícita — de mantenedora da compatibilidade do sistema didático com o contexto mais amplo, a noosfera, ao produzir um novo texto do saber, tende a desconsiderar os constrangimentos específicos à dinâmica interna do próprio sistema didático *strictu sensus*, o que

pode também explicar o fracasso de inúmeras de suas tentativas terapêuticas. Chevallard (1997,p.37) sublinha que entre o projeto — marcado pela designação do saber a ensinar — e a sua realização, uma outra ordem de constrangimentos precisa ser igualmente levada em conta. Trata-se dos constrangimentos relativos à necessidade de assegurar a possibilidade de composição entre os antigos e novos elementos no texto do saber, preparado pelos agentes da noosfera, para ser ensinado, composição essa capaz de assegurar a viabilidade do ensino de um determinado saber”. (GABRIEL, 2004, p.6)

Cabe, aqui, um parêntese para destacar aspectos muito importantes que apareceram nos dois depoimentos anteriores, alvos de maior aprofundamento em outros tópicos deste trabalho. Um desses aspectos refere-se ao comentário feito pelas duas professoras sobre a contradição da organização escolar que as colocam na condição de professoras generalistas. Em suas falas, parecem denunciar que essa condição fica aquém das demandas exigidas pelo ensino das diversas disciplinas que, atualmente, pressupõem conhecimentos específicos. Essas afirmações vão ao encontro da denúncia que Pimenta (1992) apresenta, apoiando-se nas críticas de Candau (1988), em relação à própria lei de criação do Magistério, apontando os pontos de estrangulamento no texto da lei, quanto à formação dos professores, dentre os quais destacamos:

“A Lei n° 5.692/71 deu um "novel" aspecto formal-legal aos cursos de formação de professores, sem alterar-lhes substancialmente o conteúdo, isto é, sem direcioná-los para as reais necessidades de se formar um professor que seja capaz de ensinar, de modo que os alunos das camadas pobres que têm tido acesso (ainda parcial) à escola aprendam. (...) é possível identificar as seguintes características da Habilitação ao Magistério:

- apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada nem a uma formação pedagógica consistente;
- não há qualquer articulação entre a realidade do ensino de 1° Grau e a formação – que profissional se faz necessário para alterar a situação que aí está? – e entre o 3° grau (Pedagogia) que forma os professores para a Habilitação ao Magistério;
- a Habilitação ao Magistério, conforme definida na lei, não permite que se forme o professor e menos ainda o especialista (4° ano). A formação é toda ela fragmentada; (PIMENTA, 1992, p.42)

A solidão no enfrentamento das dificuldades de escolarização do conhecimento histórico é outro aspecto relacionado aos que já comentamos e que também aparece nos depoimentos. Esse aspecto ganha um caráter quase de

normalidade pelo conformismo com que várias professoras o apresentam, ao mencionarem o fato de estarem, praticamente, sozinhas no enfrentamento do desafio de fazer uma história diferente da que tiveram. Desafio esse que ganha proporções ainda maiores diante de dois entraves, em especial: a História ser um conhecimento com o qual as professoras não têm muita afinidade e o pouco investimento, das diferentes esferas administrativas da educação, na área do ensino de História. Restando-lhes, então, lançar mão, às vezes, do livro didático recebido pelo PNLD – que, ao final dos três anos, já não existe nas escolas em número suficiente para toda a turma – juntamente com outros. Outras vezes, tal solidão faz com que as professoras atirem em todas as direções, como a Profa14 disse que fazia, logo no início do ano, quando havia acabado de assumir o ensino dessa disciplina pela primeira vez. A seguir, no excerto de nossa conversa sobre essa questão, podemos ver que a professora reitera, no final do ano, momento em que ocorreu a entrevista, o que sentia diante daquela situação de desamparo e solidão que envolveu o início de sua prática:

14 AR Então eu continuo falando que você disse que está atualmente fazendo uma pós graduação em escola inclusiva na UNIPAC; que em conversa anterior você me disse que estava “dando tiro pra todo o lado,” provavelmente em busca de ajuda pra o ensino de História e Geografia que é novo pra você.

15 Profa14 Exatamente [...] Aquele dia eu falei nesse sentido mesmo porque eu falei que eu estava tão perdida que estava dando tiro pra todo o lado pra descobrir o que eu vou fazer... É isso mesmo.

Nossas fontes nos fornecem pistas que apontam para a existência de outros fatores, além dos já mencionados, que podem explicar as dificuldades, bem como, a pouca preferência das professoras pela História. Um desses fatores pode estar relacionado, como veremos melhor a seguir, aos contatos negativos que elas tiveram como alunas. Nesse sentido, diversas professoras afirmaram que tiveram contato com um ensino de História que privilegiava, geralmente, a História Política, exaltando heróis e datas, que deveriam ser decoradas como verdades inquestionáveis e que, mesmo incompreendidas e com pouca significação para suas vidas, precisavam ser repetidas. Experiências negativas que, devido a sua grande

recorrência no depoimento das professoras, podemos afirmar, foram marcantes e, muitas vezes, parecem constituir, ainda, a principal fonte de conhecimento sobre a História e sobre seu ensino. Esses fatores são agravados pela quase inexistência de cursos que discutam, com as professoras, as propostas de renovações da História e de seu ensino-aprendizagem. Esse aspecto também foi indicado por algumas professoras, como pudemos ler no depoimento da Profa34, como demandas por cursos de formação continuada sobre o ensino-aprendizagem em História.

Sabemos que aquelas propostas de renovação chegaram às escolas brasileiras, de forma mais contundente, pelos PCNS, em 1996/7. E, também, pelos livros didáticos, notadamente os livros/manuais do professor, desde, pelo menos, o PNLD 2001 (COELHO, 2002 e 2003) e, principalmente, o LdH-História com Reflexão, recebido por essas escolas, em 2004, como já apontado no Capítulo 1. No entanto, essa entrada dos livros nas escolas não parece estar sendo suficiente (ou eles não têm cumprido o seu papel). Pelo menos, não como foi previsto pelas Políticas Públicas de Estado em relação à formação do professor, quanto à desconstrução das antigas concepções, há muito formadas, acerca da História. As falas anteriores da Profa14, afirmando que não usa, com os alunos, o LdH recebido ou que o utiliza apenas como referencial curricular juntamente com outros livros e, também, o depoimento Profa10, reproduzido a seguir, indicam que nosso raciocínio, nesse caminho, parece acertado.

- 181 AR** E com relação à dificuldade que você disse que tem em História. Você disse: eu tenho que estudar antes, para que eles perguntem e eu saiba responder. Estudo em casa e anoto. Você não gosta de História, por quê?
- 182 Profa10** Porque nem tudo, porque assim, eu tô lendo aqui, aí eu falo, isso é mentira {risos}...
- 184 AR** Por exemplo?
- 185 Profa10** Por exemplo, eu não concordo que seja História do Brasil daquele jeito.
- 186 AR** Qual jeito? Me dá um exemplo.
- 187 Profa10** Do livro... Que Pedro Cabral desviou, chegou aqui no Brasil isso e tal, aí, quando eu acabo eu falo assim, o Brasil já era dos índios. Eu

não deixo o menino perceber, mas eu já falo.

Então assim, entendeu? E Matemática não, eu deixo eles perceberem. Entende? E. na História, eu não deixo. [...] Agora, eu fui explicar para eles que, quando a gente compra um lápis, a gente está pagando um imposto do lápis, aí eu expliquei e foi muito natural, porque foi dentro da Matemática. Aí, quando eu fui explicar o quinto do ouro, foi um sacrifício. Mas isso aconteceu de verdade? Ah, tá escrito aqui... {risos} tá escrito aí, ah, mas eu não posso saber se isso é verdade não. Tá vendo? [...] Então é isso...

188 AR **Que você acha que é mais complicado? Professora, mas aqui no livro eu percebi que, na página, no primeiro capítulo, fala assim sobre o conhecimento histórico, sobre como foi registrado, sobre as fontes utilizadas... E isso, sobre a questão do trabalho do historiador...**

189 Profa10 Ta bom, mas será que isso é verdade mesmo?

190 AR O que é verdade? O que fala aqui a respeito do trabalho do historiador?

191 Profa10 É, isso, será que é verdade?

192 AR Que o historiador, ele {lê trechos do LdH-HcR} “cada vez mais busca conhecer o passado para tornar o passado histórico, e permite você conhecer, compreender melhor a sua História. Historiador ao estudar um assunto recorre a diversos registros, produzidos pelos donos das fontes históricas.”

192 Profa10 **Mas esses registros são verdadeiros? Essa que é a questão, por isso que eu gosto de Matemática, sabe por quê? Matemática 2 e 2 são 4, você não vai mudar isso. Aqui, será que quem registrou isso foi uma coisa certa? É? É igual estudo da bíblia, eu um dia fui brigar com o padre. Quando ele lê, eu falo assim: mas isso aconteceu desse jeito mesmo? Acabo brigando com o padre, por isso que eu só deixo ele falar, ele lê a bíblia, eu fico caladiiiiiinha. Então, será que isso aí não é só para tirar dinheiro do povo não? Quer dizer, olha para você ver, esse é meu raciocínio, não adianta! E eu acho História desse jeito [...]. Sem eu perceber, eu**

faço isso [...]. E a Matemática eu jamais faço isso. Se eles falam assim, será que é verdade? Eu vou lá para o quadro e mostro para eles que é verdade. Falo assim, não? Então, nós vamos tirar sua dúvida, aqui, agora! [...] A Matemática tem como provar, a ciência tem como provar, o corpo deles é verdadeiro... Isso aqui, será que ele conseguiu interpretar? Será que a forma dele interpretar é a mesma da minha? [...]

Neste capítulo, descrevemos e analisamos aspectos do perfil das professoras por meio dos quais pudemos conhecer melhor as condições pessoais para o investimento no trabalho, bem como as condições de trabalho que as professoras e as escolas em que trabalham apresentam. Aspectos que compõem a cultura e a prática escolar dessas professoras, envolvendo práticas docentes construídas por elas e, em especial, os usos que elas dizem fazer do LdH-HcR, com o intuito de ensinar História para seus alunos.

Assim, ao fazermos mais uma parada nessa nossa viagem, emergindo do cotidiano trabalhoso dessas 12 professoras que lecionam História para as 4as série/5º ano, vislumbramos um mundo que nos era supostamente conhecido. E que nos remete a uma fala de Tardif que resume o sentimento que nos invade ao voltarmos nosso olhar para tudo que aqui apuramos sobre a escola e os diversos objetivos que, hoje, ela assume. Pois esse autor, comentando sobre os objetivos escolares, afirma:

Seu número aumenta demasiadamente quando se consideram também os objetivos do programas escolares, os objetivos das disciplinas escolares e de outros serviços da escola. Esse número e essa variedade provocam naturalmente, problemas de heterogeneidade e de compatibilidade entre os objetivos. Uma situação assim tem por efeito tornar a atividade profissional consideravelmente pesada, exigindo que os professores fiquem atentos, ao mesmo tempo, a vários fins, ainda por cima pouco hierarquizados entre si. Uma das críticas mais constantes dirigidas à escola é justamente o fato de ela seguir objetivos demais ao mesmo tempo e ter assumido tudo, sendo que os professores precisam atirar para todos os lados. (TARDIF, 2005, p.204)

Tais e tamanhas exigências levam as professoras, como vimos coincidir com o caso da Profa14, a essa e a outras atitudes mais ou menos drásticas. Dessa

forma, reiteramos a pertinência de nossa perspectiva teórico-metodológica, que é a de levar em conta, para entender os usos que as professoras dizem fazer do livro didático de História recebido do PNLD 2004, que, além de professoras, nossos sujeitos de pesquisa são pessoas que têm vidas e compromissos não só profissionais. Nesse sentido, ao final deste capítulo, enfatizamos que a prática docente é carregada de subjetividades que incluem preferências, afinidades e, também, dificuldades com relação ao ensino de algumas disciplinas. E que essas subjetividades também interferem, de modo determinante, em suas práticas. Assim, considerando todos esses aspectos e partindo do reconhecimento de que vivemos um momento da conjuntura educacional marcada pelo contínuo suceder de renovações e mudanças, podemos constatar que nossos docentes enfrentam um impasse. Ao entramos no universo escolar dessas 12 professoras, pudemos perceber que sua disposição para a prática ou mesmo suas práticas, em si mesmas, denotam demandas urgentes – mais, ou menos, explícitas – por mudanças no ensino e aprendizagem de História. Essas professoras parecem se encontrar num momento de crise em que não aceitam o ensino que lhes foi dado ou mesmo que praticavam antes, mas também não sabem bem como fazer e, ainda assim, não se permitem paralisar, como afirma Tardif:

seria um erro pensar que a tarefa dos professores se resume ao “como”, ao passo que os objetivos definiriam o “quê” e o “porquê”. A própria imprecisão dos programas e objetivos exige que os professores os interpretem, lhes dêem, eles mesmos, um sentido. Visto dessa forma, o trabalho curricular não se reduz a ajustamentos técnicos relativos a finalidades educacionais, mas traz consigo essas finalidades. (TARDIF, 2005, p.204)

Assim, essas professoras, diante do pouco investimento oficial e do desejo de mudança que expressam, principalmente no que diz respeito à elaboração de um ensino de História que tenha significado para seus alunos, elas inventam formas de abordar esse conhecimento por tentativas e erros. Da mescla entre novos e velhos saberes, surgem novas estratégias e táticas de ensinar História e de usar as fontes de informação e didatização desse conhecimento, dentre elas o livro didático recebido do PNLD 2004. Essas são questões sobre as quais nos debruçaremos, mais detalhadamente, no próximo capítulo. Antes, porém, de passarmos a ele, reforçamos nossa perspectiva de pesquisa recorrendo ao que Hargreaves propõe:

Se conseguirmos compreender os desejos de mudanças e de conservação dos professores, bem como as condições que fortalecem ou enfraquecem tais desejos, obteremos discernimentos valiosos a partir das raízes da profissão, daqueles que trabalham nas linhas da frente das nossas salas de aula, relativos à maneira como a mudança se pode realizar mais eficazmente, assim como *aquilo* que deveríamos mudar e o que deveríamos preservar. Aproximar-nos dos professores desta maneira não significa endossarmos e celebrarmos tudo aquilo que pensam, dizem e fazem. Todavia, significa, efectivamente, levarmos muito a sério as suas percepções e perspectivas. (HARGREAVES, 1998, p.12)

CAPÍTULO V: A HISTÓRIA E OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA PRÁTICA DOCENTE

5.1 - Os saberes históricos escolares e a formação docente

Entre os pesquisadores que investigam o campo amplo que é a formação docente, sob vários aspectos, estão, por exemplo, André et.al (1999), Marcelo (1998 e 1999), Novoa (1997), Santos, Schon (1992), Tardif (2002), Tardif & Lessard (1999 e 2005), Kenneth M. Zeichner (1998). Em seus estudos, formação inicial, formação profissional, continuada, acadêmica, em serviço são algumas expressões que indicam focos específicos, analisados sob perspectivas que foram e/ou são utilizadas para estudar a formação dos docentes nos diversos níveis da educação que, por sua vez, podem ser vistos sob diferentes ângulos mais ou menos divergentes. Assim, buscamos evidenciar, a seguir, a forma como entendemos cada uma dessas expressões para que, quando recorrermos a elas, sejam evitados equívocos de compreensão a respeito de nossa análise.

5.1.1 - Formação profissional

No Brasil, historicamente, a formação profissional da carreira docente teve seu início com as Escolas Normais que, como veremos, foram substituídas, depois, pelo curso técnico em magistério, de nível médio, e pelo curso superior de Pedagogia. Segundo Batista (2000, p. 560-562), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96 procurou interferir no “processo de subprofissionalização e proletarização da ocupação” que vinha ocorrendo desde 1960, a partir do processo de democratização da educação, em que o aumento das matrículas provocou grande demanda por esse profissional. Assim a (LDBEN) n. 9394/96, em seu Artigo 62, institui a criação do Curso Normal Superior para formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fixando também um prazo de 10 anos para a extinção do curso de nível médio⁹⁹. No entanto, talvez pelas poucas iniciativas concretas no sentido de atender a esse prazo, a resolução nº 1/2003 do CNE, em 2003, assegura aos professores com formação Normal em nível

⁹⁹Para um breve esclarecimento dessa questão, ver Bacha Filho (2009), no artigo que consultamos em 11/05/2009: <http://www.profissaomestre.com.br/php/verMateria.php?cod=1431>. Ver, também, Brzezinski (1999), http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300005

médio o exercício do cargo de professor de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental. Dessa forma, no Brasil de hoje, ainda é possível a formação profissional para a carreira docente pelo curso de Magistério, em nível médio, ao lado dos cursos Normal e Pedagogia, em nível superior.

Já comentamos o quanto os estudos relativos ao ensino de História tendem a generalizar os sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem dessa disciplina. Muitas vezes, esses estudos desconhecem essas diferentes possibilidades de formação como base do saber profissional das professoras que lecionam para as séries iniciais e que dão mais uma prova de sua especificidade em relação aos professores de História que lecionam para os anos finais do ensino fundamental. A esses é exigida a formação específica em História, o que não impede que aquelas também tenham formação específica. Pois, nessas últimas décadas, há um movimento em prol da elevação do seu nível de formação para além do nível técnico, incentivando que elas continuem sua formação, seja por meio dos cursos generalistas a que já nos referimos, seja através das licenciaturas relacionadas a diferentes áreas do conhecimento, como vimos, no Capítulo 3, ocorrer com as professoras de Betim que participaram da primeira amostra desta pesquisa. Naquele capítulo, apresentamos dados sobre o nível de formação daquelas 44 professoras, constatando, então, que todas concluíram o Magistério, sendo que a maioria (85%) das professoras tem o curso superior, destacando, ainda no mesmo capítulo, que o nível de formação dessa amostra é maior do que o percentual relativo à Região Sudeste (43,2%) e ao Brasil (30,3%) apresentados por Sampaio (2004).

Ao investigar a formação das 12 professoras que compõem a amostra final desta pesquisa, buscamos identificar se elas têm apenas a formação generalista, como a maioria das professoras brasileiras ou se apresentam um nível de formação mais elevado e diversificado como o da primeira amostra. Assim, analisando, primeiramente, o Quadro 22, a seguir, podemos observar que, quanto ao período de formação no Magistério, como ocorre com a amostra geral, a maioria dessas 12 professoras formou-se na década de 80:

Quadro 22: Magistério

Conclusão	Professoras ¹⁰⁰	Totais
Década de 70	Profa 22	1 (8%)
Década de 80	Profa 03,10, 19, 21, 31, 34, 39	7 (58%)
Década de 90	Profa 14/37 ¹⁰¹ , 44, 23	4 (33%)
Total	12	99%

Pimenta (1992) nos informa que esse curso foi criado no período da Reforma do Ensino de 1° e 2° Graus, por meio da Lei n° 5.692/71. Essa autora, além de apontar o que a lei instituía no que concerne à formação de professores, tece alguns comentários a respeito:

A Lei n° 5.692/71 incorpora a formação de professores como uma das habilitações profissionais do 2° grau. Portanto, desaparecem as denominações Escola Normal e Instituto de Educação e institui-se a Habilitação ao Magistério. Incluída na Reforma do 2° Grau como um todo, a formação de professores far-se-á após o aluno ter cursado as disciplinas do Núcleo Comum (Formação Geral). Via de regra, em um ano, após o que, optando pela Habilitação ao Magistério, o aluno cursará as disciplinas profissionalizantes em mais dois ou três anos. No caso de três anos, estariam aí incluídas as especializações em pré-escola, deficientes, alfabetização, literatura infantil etc., conforme os inúmeros modelos de organização curricular, possibilitados pelo Parecer CFE 349/72. Nenhuma preocupação é expressa na lei no sentido de modificarem-se os conteúdos e mesmo a organização que se propõe, pautada nas reais necessidades que a nova clientela do então antigo primário (1ª. a 4ª. série do 1° Grau) vinha apresentando. Ou seja, não há preocupação nem mecanismos para a articulação entre os graus de ensino. Se é incorreto imputar-se à nova lei toda a deterioração da formação de professores, uma vez que qualquer lei se efetiva pela ação dos seres humanos, também será incorreto não se apontar nela os pontos cruciais que mobilizaram e/ou ajudaram a impulsionar a precariedade do ensino. (PIMENTA,1992, p.41)

Se, na 1ª amostra, apenas duas professoras ainda não tinham iniciado o Curso Superior, podemos observar, no Quadro 23, que as 12 professoras dessa amostra final fizeram ou estão fazendo curso superior. Com exceção da Profa23, que tinha previsão de terminar o curso em 2009, as duas outras professoras que, em 2006, estavam cursando o Ensino Superior, já devem ter se formado, pois a previsão era que concluiriam o curso em 2007 e 2008.

¹⁰⁰ A relação das professoras vai da que formou primeiro até a que formou por último, em cada década.

¹⁰¹ Profa14 e Profa37 se formaram no mesmo ano: 1993.

Quadro 23: Curso superior e formação continuada

Período de conclusão do Nível Superior	Professoras	Totais	Tipo da Instituição	Especialização/ cursos complementares	Totais
década de 80	Profa22,	1	1Particular		
década de 90	Profa21,3, 34	3	3Particular		
1ª década do século XXI	Profa19,37,14, 44 31,	5	4 Particular, 1 pública	Profa21,22	2
Cursando	Profa10,39,23	3	3 particular	Profa14,19,31,3 4,37,44	6
Total		12	12		8

Também constatamos que, com exceção da Profa31, todas fizeram seus cursos em instituições particulares, sendo que algumas declararam ter iniciado sua formação superior, antes, e não ter podido custear o curso. Nesse mesmo sentido, outras declararam que só puderam iniciá-lo quando se efetivaram no cargo, garantindo, assim, o custeio de sua formação superior.

Algumas dessas professoras estavam, em 2006, realizando um segundo curso ou dois, ao mesmo tempo, como é o caso da Profa14, que fazia especialização virtual à distância na temática Africanidades, portanto, em História.

No Quadro 24, observamos que mais da metade são formadas em licenciaturas de diferentes áreas do conhecimento, sendo que duas dessas declararam serem formadas em Estudos Sociais. Cinco optaram pela formação generalista que o curso Normal Superior e a Pedagogia oferecem e, apenas uma, mesmo tendo curso superior, não tem licenciatura. Vale destacar, relacionando os quadros 23 e 24, que a Profa14 é a única, dentre as 12 professoras pesquisadas, que iniciou sua carreira docente após ter se formado em nível superior. As demais já estavam atuando na docência quando iniciaram seus cursos.

Quadro 24: Tipo de curso de nível superior

Curso	Nome do curso	Professoras	Totais	
1	Pedagogia	Profa3,23	2 (7%)	
2	Normal Superior	Profa19,31,37	3 (25%)	
3	Licenciaturas:	Profa10,21,22, 34,39,44	6 (50%)	
		Matemática		Profa10
		Letras		Profa44
		Biologia		Profa39
		Ciências Sociais		Profa34
		Estudos Sociais		Profa21, 22
4	Outros	Economia	Profa14	1 (8%)
Total		12	12 (100%)	

Cabe destacar, complementando as informações do Quadro 24, que as duas professoras que fizeram Estudos Sociais, disseram ter realizado licenciatura curta em História e Geografia. No entanto, a Profa21 declarou que, posteriormente, fez licenciatura plena em Geografia. Já a Profa22 fez uma pós-graduação semi-presencial em História.

A primeira amostra, como indicado no Capítulo 3, apresenta um perfil com maior nível de formação do que a informada por Sampaio (2004) referente à região sudeste e ao Brasil quanto ao perfil das professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Os dados apresentados por esse autor indicam uma maioria de professoras formadas apenas em Magistério e uma parcela de professoras formadas em nível superior, com licenciatura que, no caso da região sudeste, é de 38,4%. Nossa amostra, como podemos observar no quadro anterior, apresenta um perfil de maior nível de formação, pois todas as professoras são formadas em Magistério e também a grande maioria tem curso superior.

Nossa pesquisa aponta, ainda, que uma parcela considerável de professoras entrevistadas é formada em licenciaturas variadas, ultrapassando a formação “generalista” em Pedagogia ou Normal Superior.

Notamos, nos diversos excertos das entrevistas apresentados neste capítulo,

que as professoras que tiveram formação em nível superior e que, em algum momento, tiveram contato com alguma disciplina específica em História (Profa14, 34) ou em Metodologia da História (Profa21, 31, 37,) parecem ter construído uma prática docente diferenciada para o ensino de história.

Assim, nossa pesquisa parece lançar algumas pistas, ainda que pequenas e dentro de um contexto específico, a iluminar um aspecto da formação dos professores proclamado por Sampaio (2004, p.119):

... os resultados do Saeb parecem indicar que a frequência a estes cursos de formação continuada pouco afeta o desempenho dos alunos, o que indica a necessidade de ampliar as pesquisas nessa área e, eventualmente, reorganizar esses cursos, redefinindo seus objetivos e métodos.

As declarações dessas professoras parecem sugerir que tais contatos podem contribuir para amenizar as dificuldades enfrentadas pelas professoras dos primeiros anos do ensino fundamental em relação às renovações dos conhecimentos dessa disciplina propostas pelos LdH distribuídos pelo PNLD nessa primeira década do século XXI. Algumas professoras declararam fazer mais usos do LdH-HcR, de forma mais ou menos intencional, aproximando-se, mesmo que a passos curtos e tortuosos, de algumas das proposições dos PCNs.

Já nos primeiros contatos com o campo, como já comentamos (Capítulo 3), essas características diferenciadas da nossa amostra em relação ao perfil mais geral das professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental já mostravam-se delineadas, em especial quanto à formação das professoras que lecionavam nas escolas pesquisadas.

5.1.2 - Formação pré-profissional e formação no contexto da prática docente

Entendemos que a formação das professoras começa antes da formação profissional formal. Tardif (2002)¹⁰² nos informa sobre pesquisas que investigam a fase de socialização pré-formal.

Os resultados obtidos nessas pesquisas (Lessard & Tardif, 1996; Tardif & Lessard, 2000; Raymond *et alii*, 1993) sublinham a importância da história de vida dos professores, em particular

¹⁰²Para saber mais sobre as pesquisas que investigam a fase de socialização pré-formal, ver Tardif (2002, p. p.71 a 79).

a de sua socialização escolar, tanto no que diz respeito à escolha da carreira e ao estilo de ensino quanto no que se refere à relação afetiva e personalizada no trabalho. Eles mostram que o “saber-ensinar”, na medida em que exige conhecimentos da vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão. Eles mostram também que a relação com a escola já se encontra firmemente estruturada no professor iniciante e que as etapas posteriores de sua socialização profissional não ocorrem num terreno neutro. Eles indicam, finalmente, que o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, *os quais, de certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo.* (TARDIF, 2002 p. 78-9, grifo do autor)

Entendemos que nossas primeiras lições sobre como ser professora (e, também, sobre como não ser) são dadas pelas nossas vivências positivas ou negativas enquanto alunas nos diversos níveis de ensino. Clara demonstração disso são os inúmeros depoimentos de professoras que aparecem em conversas e também em entrevistas sobre como suas experiências de ex-alunas as marcaram, às vezes, determinando suas escolhas profissionais. No intuito de levantar essas lições ocasionais, é que propomos uma questão inquirindo as professoras acerca de como vivenciaram seus primeiros contatos com a profissão docente e com os conhecimentos históricos, ao longo de sua trajetória escolar. Nessa questão, perguntamos como vinha ocorrendo, na vida das professoras de nossa amostra, a formação mais específica relativa ao ensino de História. A partir do que as 12 professoras registraram nesse instrumento, buscamos maiores esclarecimentos nas entrevistas, destacando sete diferentes momentos / lugares, a saber: no ensino Fundamental, no Magistério, no Curso Superior, nos cursos ou oficinas temporárias, com outros profissionais na escola e fora da escola. Diante dessas sete alternativas, solicitamos que qualificassem esses contatos por meio das expressões positiva, negativa ou indiferente.

Constatamos que sete professoras, ao longo de suas trajetórias de escolarização, tiveram mais contatos positivos que negativos. Duas tiveram, em maior número, contatos que consideraram indiferentes e, para uma das professoras, prevaleceram os contatos negativos. Já outras duas professoras tiveram contatos positivos na mesma proporção que os negativos e indiferentes. Chamou-nos atenção, ainda, o fato de uma das professoras declarar que os seus contatos foram

positivos em todas as situações apresentadas.

Pudemos, para além dessa análise, explorar de forma mais completa as informações do questionário, verificando quais teriam sido os momentos indicados como positivos, negativos e indiferentes. Informações essas, que sistematizamos no seguinte quadro:

Quadro 25: Contato com a História

Tipos de contato	Contatos positivos	Contatos negativos	Contatos indiferentes
Ensino Fundamental:	6	5	1
Magistério	5	2	5
Curso Superior	9	1	3
Cursos ou oficinas temporárias	4	2	1
profissionais na Escola	7	1	1
fora da escola	7	1	3
Total	38	12	14

Quando buscamos entender melhor esses contatos, um dos destaques que se pode perceber, na análise desse quadro, diz respeito às experiências que as professoras declararam ter como alunas do Ensino Fundamental. A metade delas afirmou que teve contatos positivos e a outra metade teve contatos negativos ou indiferentes nesse momento de suas vidas. Assim, se no questionário, os contatos que tiveram como alunas do ensino fundamental encontram-se mais ou menos equilibrados entre positivos e negativos, nas entrevistas, quando solicitamos que comentassem sobre sua trajetória escolar, sobretudo quanto aos contatos que tiveram com o conhecimento histórico, são esses os momentos que mais aparecem como referências negativas. Vejamos alguns desses depoimentos¹⁰³ que dão a conhecer algumas experiências das professoras com a História, no Ensino Fundamental. Primeiramente, observemos o depoimento de Profa3:

189 Profa3 Não tinha esse negócio de... **Era o que eu falei pra você que tomei antipatia...** Tiradentes... Era essas coisas, data comemorativa... Nome daquela Leopoldina. Aquele palavrão todo. E eu falava: gente, mas para que esse trem? A gente tinha que decorar aquilo tudo. E se

¹⁰³ Tais depoimentos foram extraídos, geralmente, das unidades de análise classificadas, nas entrevistas, na subcategoria FIH, que foi apresentada no Capítulo 2 deste trabalho.

you forgot a name? Ah, my daughter, you were in a panic. Then, you know? Ai, horrible! [...] Like I didn't like it. Like that, because we were overdoing it and I was...

Prof14 also remembers these contacts, in two moments of her interview:

97 Prof14 Leave me confessing one thing: **eu tinha pânico de História. Nossa, eu chorava na hora da aula de História.**

98 AR Por quê?

99 Prof14 Não sei... Acho que eu não conseguia entender... E eu nunca gostei muito porque as aulas de História eram muito voltadas pra política, né. E tinha coisa lá que eu ficava na dúvida: será que é isso mesmo que aconteceu? Sabe, aquelas coisas: será que foi isso mesmo que aconteceu? Então, eu nunca confiei muito... Porque a História mostra muito o lado vangloriando os heróis da História e eu não... Tem hora que a gente fica... Tipo... Né? E é o que está acontecendo agora que tá mudando, tá mostrando mais da cultura mesmo. Aí, assim eu já concordo mais. Mas eu gostei da experiência, caí de cara na História, viu...

In this excerpt and the one we reproduce below, the statements of Prof14 demonstrate that, even the negative experiences we had as students, can impel us not to repeat the same "errors" of our professors, inventing other teaching practices that lead our students to build good relationships with History:

211 AR {Retomando o roteiro} "Quanto ao contato que teve ao longo de sua vida com a História (questão 5a), indicou ter tido contato com disciplina em cinco das seis situações apresentadas – não marcou apenas o contato com profissionais da escola"...

212 Prof14 É, a maioria lá na escola é formada em letras, porque é a que pesa mais, né?

- 212 AR** Você marcou ter contato nas três primeiras situações - como aluna da escola Fundamental, no Magistério ou o Curso superior??
- 213 Profa14** História? Tive muito aquela parte de mercantilismo, a parte comercial, a gente estuda todinha, por isso que eu te falei que eu tenho pânico de História.
- 214 AR** Aqui no roteiro diz: “afirmou ter tido contatos negativos”. Assim como, também foi negativo?
- 215 Profa14** Eu já te falei, porque as aulas eram muito voltadas pra política, eram aquelas aulas maçantes que a gente tinha que praticamente decorar aqueles livros pra poder fazer prova. Então, eu só estudava pra prova... E não dava certo com os professores, os professores falavam, falavam e falavam e eu não tava entendendo nada que eles estavam falando...
- 216AR** Hoje, você escuta seus alunos dizendo algo parecido, que não estão entendendo nada?
- 217 Profa14** **Assim, na turma que eu te falei que são mais desinteressados,** eu falo: *vocês têm alguma pergunta? Estão entendendo?* E eles falam: *entendemos*. Aí, na avaliação você vê que eles não estão entendendo. Aí, eu volto um pouco faço a revisão, **mas eu tenho que andar, né? Não posso ficar parada num assunto só porque a escola cobra o desenvolvimento da matéria, tem hora que eu acho frustrante, você tá lá falando, falando, fazendo, fazendo... mas tem aqueles que se interessam...** Eu vou te mostrar um artigo de uma revista que eu trabalhei, trabalhando sobre a questão dos bandeirantes, é uma reportagem que fala dos bandeirantes, da invasão do Brasil, com eles entrando pra dentro do Brasil, a qualquer custo, né, e os meninos adoraram. E eu passei pra uma transparência, eu levei pra sala, nós lemos a reportagem todinha. E eles ficaram encantados.

Um segundo destaque importante que se percebe, na análise conjunta do Quadro 25 e das informações a esse respeito nas entrevistas, é que, dentre os contatos positivos, os mais recorrentes foram os que as professoras tiveram como alunas no curso superior. O fato de já terem iniciado a sua carreira pode ter

influenciado a qualidade desses contatos, já que disseram ter encontrado maneiras de ensinar História de forma mais significativa. Vinham se ressentindo disso em suas experiências docentes anteriores, quando seguiam o livro sem concordar e/ou de forma mecânica, sem entender suas intencionalidades. Os cursos de graduação parecem ter sido importantes para amenizar o “desgosto” que a maioria dessas professoras declarou ter pela disciplina História escolar.

Concordamos, assim, com o alerta que Tardif (2002) faz a respeito dos limites dos saberes pré-profissionais:

“Todavia, por pertencerem ao tempo da vida anterior à formação profissional formal dos atores e à aprendizagem efetiva do ofício de professor, esses saberes sozinhos não permitem representar o saber profissional: eles tornam possível o fato de poder fazer carreira no magistério, mas não bastam para explicar o que também faz da experiência de trabalho uma fonte de conhecimentos e de aprendizagem, o que nos leva agora a considerar a construção dos saberes profissionais no próprio decorrer da carreira profissional. (TARDIF, 2002, p.79)

A Profa 31, uma das poucas que declarou ter a História como disciplina preferida, justifica sua preferência como resultante das experiências positivas que foi tendo ao longo de sua trajetória escolar, como aluna, desde o Ensino fundamental até os cursos de formação continuada:

58 AR Roteiro: «*afirmou no quest.(questão 4) ter preferência pelas disciplinas História Geografia e Ciências. Afirmou também ter mais dificuldade na Matemática, justificando que sou menos dada na Matemática. É a disciplina que menos gosto.*»

59 Profa31 É, é a que eu menos gosto.

60 AR Você acha que esse gosto pela História e Geografia tem a ver com esses contatos que disse ter logo em seguida? «*Quanto aos contatos que teve ao longo de sua vida com a história (questão 5a), indicou ter tido contato positivo como aluna no ensino fundamental, indiferente como aluna do Magistério.*»

61 Profa31 É porque, no ensino fundamental, eu tinha uma professora??? Então, assim, a gente trabalhava a História era na base da decoreba? Era. Tinha que cantar o hino? Tinha. Tinha que hastear

a bandeira, tinha. Tinha que saber as datas do descobrimento do Brasil, quem que fundou Betim, porque fundou? Mas a gente sabia. Mas ela passava isso pra gente através de música, através de brincadeiras. Eu não esqueço que ela levava a gente para o pátio... Ela inventava aquelas músicas do jeito que você ia guardando as datas do descobrimento do Brasil, as datas do Tiradentes, você entendeu? Quando eu cheguei lá no magistério eu tinha um professor... Eu ??? Estava acostumada com o jeito dele dar aula, ele já até faleceu. Eu lembro que no quadro não??? Tinha um apagador, uma caixinha de giz, isso porque ele chega na sala e lia o livro dele. Nós não tínhamos livros nem nada. A gente tinha um mapa no quadro que ele mesmo desenhava lá com o giz e dava a aula dele. Aí, simplesmente ele falava assim: prova em tal dia. A prova era uma pergunta só, valendo o total do bimestre.

62 AR

Nossa! E a explicação era boa, era suficiente...

63 Profa31

Uai, não era não. Porque ele não explicava, uai. Porque ele punha um mapa lá. E mapa pra mim... Era o maior suplício. Agora que eu tenho um domínio um pouco maior, por causa que, no Veredas, a gente manuseava mesmo. E tinha professor de Geografia mesmo e vinha e ensinou a fazer escala, a fazer gráfico. E História... Nossa o professor do Veredas de História, vou te contar, viu... Que homem... Aquilo não era um professor. Ele... A aula dele você viajava mesmo. Ele não precisava nem do livro. Então, assim, através de fotografia, de slides, do mapeamento da cidade de Uberaba que nós íamos pra lá, Belo Horizonte que eu nem conhecia. No auditório lá no Palácio das Artes, ele deu aula pra nós ali. Que a gente ficava pensando: como é que eu não aprendi História antes. [...] J. A. Nossa menina, mas é a pessoa que marca a gente ! Foi onde eu apaixonei, pois eu resgatei aquilo de ruim que eu aprendi, eu passei uma borracha e só ficou essas coisas boas. Porque não é um bicho de sete cabeças.

64 AR

Você já disse também que teve um bom contato no PROCAP?

65 Profa31

É, porque tinha aquelas fitas maravilhosas de História e Geografia?

Que os 3 últimos módulos de Matemática foi esse, o de Matemática eu não cheguei a fazer, pois não estava na escola. E ela não quis fazer. Então, aqui eu tive... E foi um entrosamento muito grande do grupo, porque os trabalhos que eram dados pra gente fazer... Inclusive acho que eu tenho até meu caderno lá em casa [...] Então, assim, eu descobri aquela coisa bonita, mostrando Ouro Preto. Eu fui em Ouro Preto 3 vezes e não tinha visto tanta beleza. Mostrou BH, que pra mim é um bicho de sete cabeças, aquele tumulto de gente para todo lado positivo, lado turístico de BH, quem é que projetou BH. E aí, foi resgatando aquela coisa negativa que eu tinha isso foi me esclarecendo. Até levei ela pra casa pra eu poder assistir melhor. Aí eu voltei a descobrir a tal da História. E vi que a História tanto quanto o Português é uma coisa boa. Aliás, todas as matérias têm coisa boa. Tem que saber é passar...

O depoimento da Profa 37 demonstra ser mais um exemplo de que a conjugação de dois fatores torna-se importante para a desconstrução e renovação dos conhecimentos das professoras. Esses fatores são, por um lado, a insatisfação com a sua prática, o que leva ao desejo de mudar e, por outro, os contatos com os cursos de formação continuada, seja ele em nível superior ou não, com disciplinas que abordam mais especificamente a História.

23 Profa37 Foi de 95 até 2000. Até 2001. É, foram 6 anos lá, porque depois eu fui pro H.W. [...] Lá, eu trabalhava com alfabetização assim que eu cheguei. Fiquei 3 ou 4, anos como professora regente. Trabalhei com suplência, no noturno, uma experiência que eu amei e trabalhei no 2º ciclo também.

24 AR Tudo como professora referência, que trabalha todas as disciplinas? Então você já trabalhou com História...

25 Profa37 Eu já trabalhava com História, só que eu não dava muita importância não. É... Eu já trabalhei com História e não tava nem lembrando...

26 AR Nem usando o livro só...

27 Profa37 Não, eu usava, trabalhava, mas não como eu trabalho hoje. A visão

que eu tenho de História, hoje, é super diferente. Eu nem gostava de História...

28 AR ... que você acha que você mudou?

29 Profa37 Porque eu não via... Ah, foi através do Normal superior, pra falar a verdade. Metodologia de História... Eu percebi que eu trabalhava totalmente errado... Eu não tinha interesse, os meninos também não tinham interesse. Eu falava: ô meu Deus do céu, amanhã tem que dar Geo-História. Então eu não animava os meus alunos e o Normal Superior me fez refletir, entendeu? Já tava na área, né? Então, eu comecei a gostar de História, assim. Depois eu comecei a pegar, aí comecei a gostar de História. Agora, só que a História, no 1º ciclo, é muito voltada para a alfabetização. A gente ficava muito preocupada com essa questão e não ligava muito pra História. No entanto, hoje eu trabalho em contagem, trabalhando com o 1º ciclo e dou um valor à História danado. E os meninos também adoram, meus alunos pequenos.

30 AR Você disse aqui no roteiro: *atualmente está fazendo a 2ª parte (2º ano??) Do curso de letramento e alfabetização pela (smec) prefeitura de contagem, que oferece como contrapartida horas-extras pra que ela faça o curso.*

31 Profa37 {Esclarece o foi a 1ª parte. E que será a 2ª parte desse curso} Não, é porque ano passado teve umas 40 h, que foi a introdução dos livros, a proposta do CEALE e tal, foi mais fundamentos, né? Agora, a segunda parte foi mais a proposta de alfabetização da rede de contagem, está sendo muito mais proveitoso. E vai continuar o ano que vem. E nós pedimos, teve uma funcionária lá e nós pedimos para entrar geo-História, Ciências e Matemática também. [...]

A segunda instância positiva mais apontada pelas professoras, como podemos ver no mesmo Quadro 25, foi o contato que tiveram “com profissionais da escola”, dentre os quais foram citados, principalmente, professores formados em História, mas também, bibliotecários e os próprios alunos com grande interesse pela disciplina. Também foram bastante indicados, como positivos, os contatos com pessoas e lugares fora das escolas em que trabalhavam, entre os quais foram

citados: (Profa3) - o museu; (Profa14) - a pós-graduação; (Profa19) - pessoa idosa conhecida que gosta de contar histórias antigas; (Profa21) - professores de 5ª a 8ª de outras escolas em que já trabalhou; (Profa34) - cidades históricas; (Profa39) - o fato de ter sucesso nessa disciplina em concurso e vestibular; (Profa23) - mãe e (Profa44) - amigos que cursam História e outros que já se formaram nessa área.

Associadas a outros de nossos dados, essas declarações – acerca de como aprendem sobre o ensino de História e, principalmente, de como desconstruem a visão negativa que tiveram da História a partir de contatos que lhes propiciam novas práticas – vão de encontro à proposição do PNLD, já comentada no Capítulo 1, de eleger o Manual do Professor como instrumento de formação continuada. Essa função imputada ao Manual do Professor pode ser constatada mais uma vez, por exemplo, em um trecho do edital do PNLD 2010 que, ao discriminar os critérios eliminatórios comuns a todas as obras, cita um específico, relativo ao manual do Professor:

Respeito às especificidades do manual do professor para orientação básica sobre o uso do livro do aluno, **bem como para contribuir com a formação continuada do docente**, o manual do professor deverá contemplar os elementos que caracterizam esse tipo de impresso, por **meio da exposição e discussão sobre:**(i) os saberes esperados na formação do professor; (ii) a relação disciplina de referência (científica) e disciplina escolar; (iii) os principais documentos públicos nacionais que orientam o ensino dos componentes curriculares para o ensino fundamental; (iv) as concepções de aprendizagem e, principalmente, sobre a concepção que orienta a obra didática; (v) as estratégias e recursos de ensino; (vi) formas de avaliação; (vii) a produção, escolha e usos do livro didático. (BRASIL/MEC, 2007, p.30-31, grifos nossos)

E não acabam aí as recomendações sobre o que deve conter um Manual do Professor para que a obra seja aprovada pelo PNLD. Vale completarmos a citação referente a esse item sobre o Manual do Professor para termos um demonstrativo da importante função que é imputada a ele. Assim, continuando a citação acima, podemos ainda ler:

É fundamental, também que o manual do professor apresente orientações ao professor e explicita os pressupostos teórico-metodológicos, os quais, por sua vez, deverão ser coerentes com a apresentação dos conteúdos e com as atividades propostas no livro do aluno. Entende-se que o professor é o mediador entre o aluno e os componentes curriculares, portanto, o manual a ele destinado

deve ser **(1) um instrumento que propicie ao professor uma reflexão aprofundada sobre a opção teórico-metodológica** ali presente, bem como sugira, oriente, proponha atividades a serem escolhidas e informe sobre metodologias; **(2) seja substancialmente constituído e acrescido por textos, atividades, propostas, em relação ao livro do aluno, configurando-se, de fato, como um repositório importante de idéias** a serem apropriadas pelos professores de acordo com a realidade da escola e outros referenciais que o norteiam. (Edital PNLD 2010, p.30-31. grifos nossos).

No entanto, se compararmos as falas das professoras ao longo deste capítulo, nas quais podemos constatar o pouco investimento na formação dos professores no campo da educação histórica, somos levados a afirmar que, na realidade, à leitura do Manual do Professor tem-se conferido um papel maior do que o de contribuir com a formação do professor. A exigência desse material como parte do Livro do Professor (COELHO 2002) parece se constituir mesmo, como um dos poucos investimentos do Estado na formação de professores nessa área.

No entanto, ao investir dessa forma no livro didático, as políticas públicas em educação e formação de professores demonstram desconsiderar, tanto as pesquisas sobre a aprendizagem de professores que apontam para caminhos opostos que o da prescrição e da leitura teórica (GARCIA, 1999 e HARGREAVES, 1998) quanto os estudos a respeito da aprendizagem e construção de significados a partir de uma leitura direta, sem mediação entre leitor e livro (HEBRARD, 2005)¹⁰⁴. Esse autor, ao discorrer sobre o novo leitor, defende a importância de discutirmos o alcance da leitura ou sobre como são “fabricados” esses novos leitores, já que a nossa sociedade letrada, segundo ele, é muito mais oral do que escrita. Assim, a leitura geralmente se estabelece quando construímos um sentido compartilhado oralmente. Esse sentido surge quando podemos explicar ou quando reconhecemos, no texto escrito, o que já esperávamos. Seguindo esse raciocínio, Hebrard (2005) defende que o todo trabalho com a formação de leitores deve ser de construção de sentido na oralidade para que, depois, se reconheça o que está escrito.

Cabe destacar que, se os resultados das pesquisas e estudos de Hebrard (2005) e Hargreaves (1998) distanciam-se das proposições do PNLD, muito se aproximam das declarações das professoras, aqui destacadas, a respeito de seus movimentos no sentido de renovar o ensino da História. Essas fontes, então, nos

¹⁰⁴ Conferência proferida, em 06/08/2005, no Seminário Quarta na Pós, que faz parte do programa Currículo de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG.

indicam que a formação docente é um processo amplo e complexo. o que torna imprescindível o investimento concomitante nas diversas esferas a ela relacionadas, não se concentrando apenas em uma delas. O investimento na pessoa, no profissional, no lugar de trabalho, nas relações internas e externas a escola, nos materiais de trabalho, nas condições dos aprendizes, tudo isso será importante para a formação docente, para a melhoria do trabalho docente e da educação em geral.

5.2 - O lugar da História na prática docente

Retomemos as informações apresentadas no Quadro 20 do Capítulo 4, a respeito das disciplinas assumidas pelas 12 professoras. Mostramos, naquele momento, que todas elas são responsáveis por História e, pelo menos, mais uma disciplina, sendo que cinco assumem a função tradicional de professoras generalistas, lecionando todas as disciplinas da base nacional comum. Outras sete responsabilizam-se por, em média, mais duas disciplinas, havendo grande variação sobre essa composição de disciplinas lecionadas a cada ano. Tornou-se importante, então, investigarmos o lugar da disciplina História no cotidiano dessas professoras.

Começamos, então, por analisar as respostas das professoras à seguinte questão: qual é o tempo que você destina ao Ensino de História ao longo de uma semana letiva?

Diante de tal pergunta, a maioria delas (8) afirmou destinar “pouco tempo” ou um “tempo médio” para o ensino de História. Nas entrevistas, buscando o entendimento dessa resposta, verificamos que, ao responder o questionário, elas confirmam o que a primeira amostra indicou. Pois oito professoras disseram dedicar “pouco tempo” e quatro afirmaram dedicar um tempo médio ao ensino da História. Quando essa questão foi retomada nas entrevistas, pudemos elucidar por que fizeram essas afirmações, bem como, quantificar esse tempo, tentando aferir, assim, o tempo que, efetivamente, disponibilizam para o ensino de História.

Quadro 26: Tempo destinado ao Ensino de História

Profas.	(A) maior parte do tempo (constantemente)	(B) muito tempo (várias vezes por semana)	C) tempo médio (algumas vezes por semana)	(D) pouco tempo	(E) nenhum tempo (nunca)
Profa 3				X	
Profa 10				X	
Profa 14			X		
Profa 19				X	
Profa 21				X	
Profa 22				X	
Profa 23			X		
Profa 31			X		
Profa 34				X	
Profa 37				X	
Profa 39				X	
Profa 44			X		

A comparação entre os quadros 26 e 27 demonstra que o conceito de muito ou de pouco tempo pode ser diferente entre as professoras. Notemos, a título de exemplo, que, embora a Profa23 e a Profa31 tenham declarado dedicar um tempo médio à História, sua quantificação foi feita de forma bastante diferente. O mesmo ocorre nos casos da Profa19 e da Profa34 que, ao quantificarem seus tempos, demonstram uma diferença substancial no significado que emprestam a “pouco tempo”.

Vale dizer que a comparação desses quadros pode sugerir contradição das professoras. No entanto, chamamos atenção para o fato de que, em vários casos, essa é uma sugestão equivocada, pois o Quadro 26 acaba por criar uma idéia de tempo fixo, bem delimitado, que não corresponde à realidade. Na verdade, ele apenas nos dá uma idéia do tempo destinado à História, em certo momento do ano, ou do tempo oficial destinado a essa disciplina. Tempo esse que ficou caracterizado como sendo variável de uma turma para outra, dependendo das necessidades e dos projetos desenvolvidos que, às vezes, são realizados de forma diferenciada entre as turmas. Tempo caracterizado, também, como mutável, já que, em vários depoimentos, as professoras¹⁰⁵ declararam que reconfiguravam esse tempo, ao longo do ano, para mais ou para menos, de acordo, entre outros fatores, com as possibilidades de negociação de cada professora com o seu grupo.

¹⁰⁵ A Profa34 aumentou o número de aulas, a Profa19 diminuiu, em uma turma, tal como podemos observar em depoimento da Profa37; A Profa14 trabalha história juntamente com outras disciplinas, notadamente o português.

Quadro 27: Quando tempo é disponibilizado para o ensino de História

Profas.	1 hora por semana	De 1 a 2 horas por semana	Mais de 2 horas por semana	Observações
Profa3		X		
Profa10				
Profa14		X		
Profa19		X		Refere-se à “ES”
Profa21		X		1h:15min.
Profa22		X		“ toda 5ª feira”
Profa23	X			Refere-se a “Geo-história”
Profa31			X	5ª feiras: meia tarde (refere-se às duas disciplinas - Geografia e História- apenas como “Geografia”)
Profa34		X		2 horários de 50min.
Profa37		X	X	Tempos diferentes para cada turma 2 e 3 horários, respectivamente
Profa39	X			1 hora
Profa44				2 aulas de 1 hora

Sobre o tempo destinado à História, três aspectos podem ser relacionados às considerações que fizemos anteriormente inspiradas nas declarações das professoras a esse respeito (Quadros 26 e 27). O primeiro aspecto diz respeito à vivência e à avaliação das professoras acerca da organização curricular, seja quanto à distribuição das disciplinas entre elas, seja quanto à divisão do tempo destinado para cada disciplina. O segundo aspecto tem relação com o fato de que, apesar do pouco tempo destinado à História, ele é ainda mais reduzido em favor, geralmente, das disciplinas Português e Matemática por força das pressões, que têm essas professoras como alvo, em função do rendimento institucional. Já o terceiro aspecto relaciona-se com as táticas (CERTEAU, 1994) usadas pelas professoras para driblar as normas e pressões (im)postas pelas diversas instâncias pedagógico-administrativas.

Reunimos exemplos extraídos de trechos de nossa conversa registrada durante as entrevistas com duas professoras e que podem nos ajudar, principalmente, nesse propósito de melhor elucidar como um maior ou um menor tempo destinado à História reflete nas práticas pedagógicas. Cada um dos excertos que selecionamos não tem um aspecto como foco principal. Todos eles acabam por abordar, em maior ou menor grau, os três aspectos. Os depoimentos demonstram

como todas essas questões estão interligadas e, principalmente, como a junção desses e de outros aspectos interfere nos usos que as professoras declararam fazer do livro didático de História HcR.

No primeiro trecho selecionado, a Profa21 faz, inicialmente, uma avaliação da organização por ela vivida, no ano de 2006, quando lecionou História e Geografia em seis turmas dos 2º ciclo:

46 AR Como está sendo sua avaliação nesse final de ano, depois de trabalhar com 6 turmas?

47 Profa21 Olha, eu acho cansativo e rende muito pouco. Porque, lá na E12, por exemplo, nós trabalhávamos praticamente 3 horas e meia com os meninos, né? Porque lá era um horário antes do recreio e outro depois, então eu dava o primeiro horário geralmente duas horas de aula e 1 hora e meia depois do recreio. Então, tinha mais tempo com os alunos, a matéria da gente rendia mais. Lá, a gente trabalhava com três turmas. Agora aqui, eu trabalho uma hora e quinze e com 6. Então, o conteúdo em si fica a desejar. Então, ou você acelera e acaba trabalhando meio tocado ou você prepara demais, entrando muito em detalhes e trabalha muito pouco com eles. E sem falar que os alunos têm uma noção assim muito pouca de Geografia e História.

48 AR E isso você acha que é devido a que? [...]

49 Profa21 Olha, eu acho que, aqui em Betim, a Geografia e a História ela deixa muito de lado, muito. Ela é muito deixada de lado, até nas Regionais, nos encontros. Ultimamente, tem discutido mais a questão do Português, da alfabetização... E Geografia e História eles deixam muito de lado, então, quem é professor da área não importa mais em estar trabalhando, não que a gente trabalhe melhor do que quem não é habilitado. Então, assim, a gente tem essa batalha.

[...]

54 AR Roteiro: quanto ao tempo que dedica às disciplinas de sua responsabilidade diz dedicar pouco médio (d) para História e

Geografia. Em conversa anterior, informou que tem 2 aulas semanais de Geografia/ História, 1:15 para cada (História - uma vez por semana, com cadernos separados, são poucas aulas! Principalmente, porque nota que no 1º ciclo não foi desenvolvido essas disciplinas) disse que a falha não está nem tanto no livro didático, em não trabalhá-lo!!” Conte um pouco mais sobre essa questão? Como a avalia? Já expressou sua avaliação alguma vez? Tem espaço para discussão e escuta de sua opinião sobre isso na escola e/ou nas demais instâncias.

55 Profa21 Poucas vezes. Mas o que falou foi o seguinte, igual ano passado, teve muita troca de professor, entrava, pegava e largava e aí, o outro entrava e mudava o tempo. Então, até que esse ano, igual esse ano, que a pedagoga M. A. falou, que eu acho que está sendo bem trabalhado, porque todos que estão como R2 estão trabalhando com Geografia e História, tem a L. também, que dá para a turma de 8 anos. Ela também é formada em Geografia, dá aula de Geografia e História. Tem a S. que está com uma turma de 6 e 7, mas, assim como todos, estamos aqui, trabalhando junto a eles, está dando uma seqüência melhor. Então, a gente acha que no ano que vem os meninos estarão comigo melhor essa discussão.

56 AR Você vai continuar no ano que vem com essas turmas desse jeito?

57 Profa21 Olha, eu já pensei várias vezes, mas... Eu queria ficar, mesmo se fosse mais turmas, ou só com Geografia ou só com História. Queria estar trabalhando mesmo com Geografia ou História em um menor número de turmas. Três turmas diferentes, de preferência. Para ter mais tempo, para fazer a mesma divisão [...]

Nos dois excertos a seguir, apresentamos partes de nossa conversa com a Profa37, a fim de destacar, especialmente, o segundo aspecto acima mencionado. Nessa conversa, a professora demonstra que, diante de normas e cobranças externas que reduzem o tempo das aulas de História, utilizou sua autonomia dentro de sala de aula e a negociação para construir uma prática docente sensível ao que ela considera ser de real interesse e necessidade de seus alunos.

54 AR Voltamos ao roteiro: *“trabalha na parte da tarde em escola de Contagem, em turmas do 1º ciclo, só que como {Referência}. É efetiva no cargo da manhã {sou} nesta escola em que está há 4 anos. Nesse turno, no ano de 2006, atua como professora em duas das 3 turmas de 10 anos desta escola. Atua como professora R2, sendo responsável pelas disciplinas História, Geografia, Matemática e Educação Religiosa?? Ensina essa disciplina para a turma 10 às quartas-feiras em 2hs e para a turma 9 às quintas-feiras no 5º horário e às sextas-feiras nos 2 últimos horários. Na turma 9, que tem 37 alunos, tem mais aulas de G/H que na turma 10, que tem 35 alunos (mesmo nº com que iniciou o ano???) Porque essa apresentou piores resultados na avaliação da Regional?*

55 Profa37 É a avaliação da Regional de Português e Matemática, pra ver como é que tá as escolas, né?. Mas eu trabalho, porque eu tiro de Matemática, ponho de História e eles não ficam nem sabendo, porque senão não dá pra gente conseguir fazer um trabalho mínimo. E os meninos nem acham ruim... Por isso, não tem mais alunos saindo da sala para fazer acompanhamento mais individualizado para atendimento do Português. Isto é, não mais da aula de História porque eu pedi, porque estava atrapalhando. Eles estão saindo na aula de Matemática. E é de vez em quando, só uma hora..

Mais à frente, ao comentar sobre o uso que fez do LdH-HcR, naquele ano, volta a falar das interferências e restrições externas ao seu trabalho e de suas atitudes diante delas:

75 Profa37 Não deu tempo pra caminhar muito. Até que eu gostaria, mas foram várias barreiras. A primeira, quando chegou a Regional, pôs o pedagogo louco e a gente teve que mudar nossa estratégia, tirar um pouco de aula de História. Aí, minha cabeça voltou pra Matemática, me atrapalhou muito??? Que eu disse: pronto, agora eu tenho que

salvar a turma 10, porque ninguém estava sabendo usar o algoritmo da multiplicação com reagrupamento. Então, ela falou que era pra eu preocupar, priorizar a Matemática e a interpretação e trabalhar também as matérias, né? Só que eu deixei um pouquinho, sabe? Deixei um pouquinho de lado a História. Igual eu te falei, eu fiquei muito assim pressionada com a realidade da turma, sabe? Eles não estavam... Aí começou a regência compartilhada com Matemática, que eu já fazia, mas fazia sozinha. Aí, fomos recuperar os meninos, veio a F. pra ajudar. Aí, depois que a gente viu que eles estavam recuperando eu voltei pra a História de novo, do jeito que eu gosto... Porque eles me deixaram muito aflita. Todas as professoras ficaram.

76 AR Durante o tempo...

77 Profa37 Atrapalhou demais. Aí, cortou o meu trabalho e eu tive que dar prioridade a Matemática. Quando voltei, os meninos amaram. Eu voltei com a força toda. Eles falavam: até que enfim, né professora! {toca o sinal para o fim da aula} parece que não existe mais a aula de História. Tudo é Matemática, Matemática.

78 AR Aí, eles não saíam mais no horário de História, né?

79 Profa37 Nossa eles não queriam descer pra, pois na aula de História {tinha que descer?} E eles não queriam descer não. Fugiam da professora. Davam maior trabalho. Esse D. então, ele escondia debaixo da carteira. Então, na hora que a professora chegava, ela achava que ele não estava na sala. Eu ficava: você precisa descer, depois você participa da aula de História. Aí, eu conversei com a pedagoga, aí, ela mudou e pegou a aula de Matemática. Porque eles gostavam de participar da aula. Então, eles escondiam, não queriam ir de jeito nenhum, uns fingiam que não estavam ouvindo o chamado... Uma peça rara. Eu achava muito interessante. Agora eu tenho medo, ano que vem, acabar com esse gosto, né? Eles vão para o 3º ciclo. Aí é outra realidade, infelizmente...

5.3 - A escolha do livro didático de História

O livro de História para 4ª série e os demais de sua coleção são escolhidos juntamente com os livros didáticos das outras disciplinas do currículo (Português, alfabetização (1º ano), Matemática, Ciências e Geografia), além dos livros didáticos regionais de Geografia e História (para o 2º ciclo). Essa escolha, de acordo com o PNLD, precisa ser resultado de um consenso entre o grupo de professoras de 1ª a 4ª de cada escola. O trecho da entrevista anterior toca em alguns aspectos que dificultam a escolha do livro distribuído para as escolas pela maioria, realmente representativa, dos professores que deverão usar a coleção nos quatro anos do Ensino Fundamental. Pois, na atual organização educacional de Betim, esses anos fazem parte de dois ciclos diferentes. Apresentam, conseqüentemente, demandas diferenciadas, mas coerentes com as especificidades de cada ano escolar relacionadas aos ritmos de aprendizagem, à maturidade e descentração das turmas, ao nível de alfabetização e letramento das turmas, entre outras. Além disso, no depoimento dessa professora, podemos destacar, pelo menos, mais dois pontos importantes relacionados ao ensino de História e aos usos do LdH. O primeiro diz respeito à permanência, pela força da tradição, de determinados conteúdos – principalmente o trabalho pontual com fatos históricos relacionados às datas comemorativas – nos programas curriculares e no planejamento das professoras. Tradição que o movimento de renovação do ensino de história preconizado pelo PNLD busca suplantare. Esses conteúdos já não são comumente encontrados nos livros produzidos atualmente, o que faz com que as professoras que persistem na tradição busquem materiais em outros livros para abordá-los com os alunos. O segundo refere-se à dificuldade de entendimento, declarada pela professora, em relação às renovações do ensino e aprendizagem da História, o que, mais uma vez, denuncia o pouco investimento na formação continuada dos professores e o desacerto em apostar nos Manuais de Professores como o principal canal de realização dessas tarefas.

Quadro 28: A escolha do LdH-HcR

Professoras	Participação		Opção		OBSERVAÇÃO
	Sim	Não	Sim	Não	
E9 Profa 3	X			X	Foi a 2ª opção da escola
E9 Profa 10	X			X	Foi a 2ª opção da escola
E2 Profa 14		X	-	-	(Entrou na escola em 2004)
E1 Profa 19		X			(entrou na escola em 2006)
E6 Profa 21		X			(entrou na escola em 2006).
E14 Profa 22		X			(era eventual)
E11 Profa 23	X		X		Foi a 1ª opção da escola
E4 Profa 31	X		X		Foi a 2ª opção da escola
E12 Profa 34		X			(não lecionava História em 2003)
E7 Profa 37	X		X		Foi a 1ª opção da escola (pretende continuar a usar esse livro)
E7 Profa 39	X			X	Foi a 1ª opção da escola
E11 Profa 44		X			(entrou na escola em 2004)
Total	6	6	3	3	

Observando o Quadro 28, constatamos que, dentre o total de professoras, a metade afirmou não ter participado da escolha do LdH-HcR, pois, em 2003, época da seleção dos livros didáticos do PNLD 2004, não eram responsáveis pelo ensino de História (Profa22 e Profa34) ou ainda não trabalhavam na escola em que estavam no ano de 2006, quando coletamos os dados desta pesquisa. A outra metade declarou ter participado do processo de escolha. Se compararmos as respostas dessas 12 professoras com as fornecidas pelas 44, apresentadas no Capítulo 3, podemos afirmar que, ainda que esse grupo guarde semelhanças com o que participou do processo de seleção do PNLD 2004, embora haja nele um maior envolvimento dessas professoras na escolha do LdH-HcR. Ao fazermos essa afirmação, apoiamos-nos, tanto no percentual maior de participação na escolha da referida seleção quanto no fato de que as seis professoras que participaram do processo de escolha do livro didático de História, parece que o fizeram de forma bem direta. Elas não só se lembraram de suas opções pessoais, mas também da posição em que o HcR foi indicado pelo coletivo de professores da escola. Vejamos, então, as explicações, registradas no questionário, daquelas professoras que disseram não terem optado pelo HcR:

“Não. Mas gosto de trabalhar com ele” (Profa 39)

“Não, achei que tinha um outro mais adequado à realidade das crianças.” (Profa3)

“Não. A gente escolhe um e vem outro e, para os meninos dessa escola, o vocabulário é muito complicado” (Profa10)

Durante a entrevista com essa última professora, ao comentar sobre o processo de escolha do PNL D 2007, ela nos informou que a escola optará por não permanecer com o HcR e forneceu indicações de qual seria o LdH considerado mais adequado para ela:

- 299 Profa10** Como nós escolhemos agora, tinha um outro mais adequado. Nem tenho o nome dele, mas professora, vai vir, mas é esse aqui ó “Viver e Aprender”{trata-se de outro LdH}.
- 300 AR** É do Viver e Aprender. É a coleção que você escolheu?
- 301 Profa10** Escolhemos, ele está mais denso.
- 302 AR** Na época, também tinha sido o Viver e Aprender, você...
- 303 Profa10** É, mas já tinha escolhido outro livro, aí, veio esse, porque o que manda é a maioria.
- 304 AR** Ah sim, é a escolha do primeiro e segundo ciclos?
- 305 Profa10** Foi isso, mas a maioria manda...
- 306 AR** Eu tinha uma anotação daquele primeiro dia que a gente conversou sobre a sala de aula, que você disse que gostava muito do LdH-HcR e que o segundo ciclo queria continuar, mas na verdade...
- 307 Profa10** é, o outro anterior, eu gostava mesmo dele
- 308AR** Não é esse aqui. Tá.
- 309 Profa10** Esse aqui, ele entrou agora, não repetiu ele não, vai até sair. O outro...
- 310AR** não é essa a minha pergunta, quando eu estive aqui...
- 311 Profa10** A “História com Reflexão” é de agora, o outro não, o outro é repetido. O anterior era esse...
- 312AR** Esse aqui já tem 3 anos?
- 313 Profa10** Isso, antes desse era {o LdH “Viver e aprender”} isso. Aí, tinha tudo, você tinha que procurar tudo, por exemplo, tinha todas as datas cívicas, tinha toda a História, tudo na linguagem mais simples, tinha História e historiador, tinha o menino contando a História dele, aí, fica mais fácil para o menino entender, entendeu? E esse aqui, eu achei mais difícil, tanto que tenho que pesquisar

mais sobre ele, e o outro não, bastava eu abrir ele que eu entendia. [...] Isso aqui é muito rico para os meninos, nem todo menino... É, uma turma está, a outra não está [...] Você tem que destrinchaaaaaar {a interpretação é mais difícil}. Isso, você tem que destrinchar, você tem que parar, não é um texto que você dá e pronto, não.

A fala dessa professora parece ir ao encontro do que diz Miranda (2004 p. 119-120):

Assim, entre um manual de referência de um livro didático, elaborado em bases teórico-metodológicas compatíveis com a evolução recente da ciência história, e o material instrucional tradicional e eclético do ponto de vista teórico, mas que reatualiza, simbolicamente, aquela informação recebida anteriormente em sua vida escolar, o professor com formação inespecífica tende a optar pela segunda alternativa, que lhe parece mais confiável, mais verdadeira, segundo os critérios que lhe foram apresentados quanto à idéia de verdade como atributo central no processo de construção do conhecimento.

No entanto, em nossa amostra, embora possa ser percebida no caso de algumas professoras, essa tendência não é exclusiva, pois há professoras que, ao mesmo tempo em que criticam os livros didáticos indicados pelo PNLD, apreciam aspectos correspondentes às renovações do ensino de História, presentes nos livros didáticos, tais como a valorização do estudo do cotidiano, a introdução de diferentes linguagens e a diversificação de atividades para além dos tradicionais questionários, como podemos perceber nas falas de várias professoras. Vejamos, a título de exemplo, o que diz a Profa31.

- 98 Profa31** É por que quando veio, veio um monte de livros pra gente escolher e tem uns que não batem em nada, nem os textos que vêm não encaixa em nada na vida de aluno [...] Esse aqui é o que retratava melhor, sabe? A necessidade do aluno.
- 99 AR** Ahan... Que parte que você trabalhou que você acha que atende essa demanda a que você está se referindo?
- 100 Profa31** Uai, até a maneira mesmo de contar a História, aqui é mais em termos assim de brincadeiras pro aluno. O aluno vai aprendendo

sem sentir. Igual tem texto aqui que a gente leu com o aluno e nem foi registrado, só comentou, mas o aluno sabe que leu. Os outros livros??? Eles tinham?? Era a História do menino que já estava letrado mesmo, alfabetizado com um nível muito evoluído e nós temos um aluno aqui que está na 4ª série, mas que é como se ele estivesse entrando agora. Só tem os conhecimentos que ele trouxe. Está aqui e não amadureceu ainda. Então, entre os outros livros que vieram para a escolha... Igual olha para você ver [folheia o livro destacando] vem muitos poemas, muitas brincadeiras, atividades para o aluno que tem a capacidade de ler e entender.

- 101 AR** E você não acha os textos desse livro difíceis?
- 102 Profa31** Não, em relação aos outros que estavam aqui não era difícil. [...]
- 114 Profa31** As gravuras, os textos mostrando como era o engenho. Os negros como vinham, porque vinham, sabe? **Aqui tem muita gravura e muito pouco assim, tem umas palavras... Esse livro aqui tem texto que é muito difícil do aluno entender.** Então, eu falo com os meninos assim: este texto nós vamos ler dessa linha tal pra baixo. Que eu já li antes e sei aquilo que vai ficar mais fácil. Aí nós vamos comparar. Aí eu leio, deixo eles fazerem leitura silenciosa. E falo: quem não entendeu esse texto aí suspende o dedo...

A conversa com a Profa39, a esse respeito, também foi elucidativa:

- 79 Profa39** Igual eu gostei. Não sei, não. [...] Eles gostam muito do assunto, né? {folheia o HcR} aqui ó... Você quer ver? Aí ó poesia... Música do Milton Nascimento.
- 80 AR** Vocês trabalharam essa música? Como? Ou qual foi o trabalho que você fez com ela... Leu... Pôs pra tocar...?
- 81 Profa39** Essa, a gente não pôs, não. Quando é uma música que a gente conhece ou tem o cd, a gente põe. Igual essa aqui “eu nasci há dez mil anos atrás” essa aqui é música que a gente sabe, eu sei cantá-la. Então, eu cantei com eles, eles também sabem parte da letra, da melodia... {então vocês cantam... E o que mais?} É. Aí,

passa o cd, aí faz a interpretação. {aí faz a atividade do livro...} É, e eles gostam por isso. A aula fica divertida. Aqui também fala de amigo [lê no livro...] Qual a relação que você faz com a aula de História... É interessante por isso... {por isso?} Porque leva o aluno a refletir o tempo todo, faz ele pensar... Tem poesia, tem música... É interessante pra eles. Não fica só ali naquele... Igual tem livro de História que é só pra ler, ler, ler. E eles falam, que coisa mais chata. Só ficar lendo sobre coisa que já passou há muito tempo atrás. Eu nem sei o que é isso...

A aparente contradição presente nas falas das professoras pode ser expressão de um processo de mudança em curso, na direção das propostas de renovação do ensino de história. A Profa37, por exemplo, ao referir-se à próxima escolha de livro didático, posiciona-se favoravelmente à manutenção do livro LdH-HcR, que foi mais bem avaliado em 2004.

- 65 Profa37** Esse livro eu andei pouco com ele, mas eu gosto demais dele, porque tem vários portadores, né? E a linguagem dele é bem acessível aos alunos. Então, eu trabalhei com livro... Tô até falando aqui até onde eu trabalhei {folheando o HcR}.
- 66 AR** Esse é o seu livro, né? Você tem algum que você leva pra casa?
- 67 Profa37** É esse que eu levo, só que é do aluno, não tenho do professor, não. Ele é muito bom. Ele faz refletir, voltar lá no passado, vem no presente ?? Eu não usei ele todo, não.
- 68 AR** Esse ano que você está trabalhando com História então você disse que gosta dele, você começou o ano...
- 69 Profa37** Gostei dele, porque eu já tive assim contato com outros livros quando comecei trabalhar. Uns livros tradicionais. Ruim demais. Não tem textos variados, esse tem música, tem poesia. Ele tem informações. A linguagem dele é clara para os meninos. Eu gostei muito dele. [...]
- 84 AR** Você disse aqui no questionário sua opinião sobre o livro *“é um livro que atrai o interesse dos alunos através de debates, tem*

textos variados relacionando conteúdos com a realidade. Onde eles estão?”

- 85 Profa37** Que eu trabalho assim, você puxa sempre a realidade deles, do nosso mundo hoje, do Brasil hoje...
- 88 AR** Vocês não vão continuar com esse livro o ano que vem, né?
- 89 Profa37** Uai. Pelo que as meninas falaram à tarde, não escolheram esse livro não, mas eu posso optar... Eu tava falando, a pedagoga, que se tiver a quantidade certa, eu posso optar.

Voltemo-nos agora aos comentários feitos pelas professoras que afirmaram, no questionário, terem optado pelo livro didático História com Reflexão:

É um livro que leva o aluno a se posicionar, a discutir através de poesias, músicas e outros textos de fácil entendimento, relacionamento com o conteúdo de história e com a realidade. (Profa37)
Para nós, era o que atenderia a demanda de nossos alunos. (Profa31)
Porque, dentre as opções, este livro foi o melhor, pois trabalha a realidade de nossos alunos. (Profa23)

A leitura dos argumentos das professoras que disseram não terem optado por ele, comparada com esses últimos argumentos das professoras que declararam ter escolhido o HcR na seleção, em 2003, pode nos levar a pensar que elas se referem a diferentes livros didáticos de História. No entanto, é a respeito desse mesmo LdH que as professoras tecem esses comentários contraditórios.

Essa constatação reforça nossa afirmação de que a escolha do LdH está intimamente ligada ao perfil pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos; às formas de organização escolar específicas, advindas da cultura escolar desse nível de ensino; ao tempo de trabalho em educação e, mais especificamente, naquela determinada escola; ao nível e ao tipo de formação de cada professor que compõe o quadro docente da escola; à organização do currículo, do tempo e do espaço destinado à cada disciplina, entre outros.

5.4 - Usos do Livro didático História com Reflexão:

Primeiramente cabe lembrar que essas professoras foram selecionadas para a amostra final, principalmente por terem assinalado a alternativa “sim” da questão cinco do questionário, que reproduzimos abaixo:

“5-D- A UTILIZAÇÃO DO LDH

A- Você usa o livro didático História com Reflexão?

SIM () () Não. Por quê? _____

Caso tenha assinalado a alternativa “sim” na questão anterior responda a questão a seguir:

Assinale a finalidade ou finalidades do uso que faz do livro didático **História com**

Reflexão: 1-() estudar o conteúdo para ministrar minhas aulas

2- () Uso juntamente com outros materiais didáticos para desenvolver o conteúdo das aulas de História;

3- () Uso como principal material didático para desenvolver o conteúdo de História em sala;

4- () Uso para o estudo dos alunos em casa.

5- () nenhuma das alternativas

6- () Outra (s) _____ ” (Anexo 6)

Vejamos como essas professoras responderam a questão no quadro a seguir:

Quadro 29: Uso do Livro didático História com Reflexão

Profas	Finalidades						Explicações sobre o uso
	1	2	3	4	5	6	Sim. Por quê?
E9 Profa3	X	X					"É bom ouvir opiniões dos alunos. A partir da leitura do texto do livro deu oportunidade para os alunos fazerem comparação com o que vem, por exemplo, da escravidão. Pena que acontece de vez em quando."
E9 Profa10	X	X	X	X			"toda semana"
E2 Profa14	X	X					"O número de livros é insuficiente, então só uso para consulta própria ou com os alunos. O conteúdo não agrada muito."
E1 Profa19		X					"É mais um material à contribuir para a reflexão e compreensão do conteúdo."
E6 Profa21	X	X		X	X	Complement o com outros Ld de MG	"Ele não atende parcialmente as necessidades do currículo (programa) "
E14 Profa22		X					"Nem sempre uso o livro, trabalho com temas que surgem e, às vezes, intercalando os conteúdos de geografia e de história"
E11 Profa23	X	X		X			(<i>Em branco</i>)
E4 Profa31	X	X		X			"Para que o aluno possa ter contato com outro mundo e com outro tipo de leitura e várias histórias."
E12 Profa34	X	X		X			"É o que a escola adotou e também por atender certos conteúdos abordados na idade do ciclo em questão"
E7 Profa37		X					"É um livro que atrai o interesse do aluno, através de textos simples e variados, sempre relacionando conteúdo, realidade e reflexão."
E7 Profa39		X					"Porque é interessante, leva o aluno a pensar e refletir o tempo todo, (trabalha, poesia, música)."
E11 Profa44	X	X	X	X			(<i>em branco</i>)

Como podemos observar nesse quadro, além da resposta sobre o motivo de usarem o LdH-HcR, a questão solicitava às professoras que discriminassem com que finalidades o usavam. Para isso, oferecemos quatro exemplos de possibilidades ou finalidades de usos e, ainda, a alternativa (6) para que as professoras discriminassem outras finalidades de uso que, por ventura, fossem diferentes das indicadas nas quatro primeiras opções:

No Quadro 30, construímos uma síntese para facilitar a visualização das

opções ou das finalidades mais marcadas pelas 12 professoras:

Quadro 30: Finalidades marcadas para o uso do LdH HcR

Finalidades de uso do LdH-HcR	Nº de profas que usam o LdH -HcR
Opção 1 (para estudar o conteúdo das aulas de Hist.) associada a outras opções oferecidas.	8
Opção 2 (uso com outros materiais para desenvolver o conteúdo de Hist) associada a outras opções oferecidas	12
Apenas a opção 2	4
Opção 3 (complementar outros materiais didáticos) associada a outras opções oferecidas	2
Opção 4 (para o estudo dos alunos em casa) associada a outras opções oferecidas	6
Opção 5 (nenhuma das alternativas)	0
Opção 6 (Outra[s] finalidades) associada a outras opções oferecidas anteriormente.	2

Observando os quadros 29 e 30, vimos confirmadas, nesse grupo menor, o que indicamos na análise da primeira amostra sobre os usos que as professoras dizem fazer do LdH-História com Reflexão. Se, no primeiro grupo, a grande maioria das professoras que disseram usar o livro, marcaram mais de uma opção de uso desse LdH, nessa amostra final, a maioria também indicou fazer diferentes usos do LDH-HcR. Entre as 12 professoras, um grupo considerável, tal como na 1ª amostra, marcou apenas uma única opção como finalidade de utilização desse livro didático. Sendo que essa única opção assinalada foi a Opção 2 que, como podemos ver nos quadros 29 e 30, também foi assinalada por todas as 12 professoras. Assim, a maioria quase absoluta de professoras dos dois grupos declararam que usam LdH-HcR “juntamente com outros materiais didáticos para desenvolver o conteúdo das aulas de História”. A pesquisa de Judith Green et al (2004, p.20), sobre o uso do livro didático de alfabetização pelas professoras das escolas municipais de Belo Horizonte, chegou a conclusões semelhantes às aqui apontadas:

O livro didático é parte do processo de ensino aprendizagem no primeiro ciclo na maior parte das escolas municipais de Belo Horizonte. Os dados dos questionários, respondidos por aproximadamente 22% do total de professoras do primeiro ciclo – 529 questionários de um total de aproximadamente 2.400 – suportam essa afirmação. **A grande maioria das professoras (77,3%) afirma usar o livro didático para alfabetizar.** Somente 20% não usam o livro didático e 2,7% não responderam à pergunta. Sobre a frequência de uso do livro didático, os dados são bastante reveladores. **Embora a maior parte das professoras afirmem usar o livro didático, apenas 3% relataram que o usam diariamente.** A maioria das professoras afirma usar o livro didático *alguns dias na semana* (39,8%) e 18,5% usam-no *ocasionalmente*. Perguntamos às professoras quais livros didáticos utilizam. **A maioria (69,7%) citou mais de um livro didático, argumentando que usa os diferentes livros como materiais de pesquisa; 35,2% das professoras não indicaram quais livros usam. Esses dados indicam que as professoras parecem romper com as expectativas convencionais de uso do livro didático na sala de aula.** (GREEN *et al.*, 2004, p.20, grifos nossos)

Constatamos que tanto as conclusões trazidas por esses pesquisadores quanto a suas perguntas são muito semelhantes às que fizemos a respeito das indicações fornecidas pelos nossos questionários sobre os usos que as professoras fazem do livro didático:

O questionário nos oferece informações limitadas sobre o uso do livro didático na sala de aula, sobre as práticas de letramento construídas através do uso desse recurso pedagógico. Diante disso, cabe perguntar: Qual o lugar que esse material ocupa na prática pedagógica do ensino da leitura e da escrita? Como as professoras realmente usam esse material na prática cotidiana da sala de aula? (GREEN *et al.*, 2004, p.20)

Essas perguntas e outras – tais como: quais seriam os outros materiais que as professoras mencionam usar junto com o LdH-HcR? Como articulam o uso desse LdH com esses “outros” materiais? Qual o papel e peso do livro didático distribuído pelo PNLD nas práticas das professoras ao ensinar História para seus alunos? – nos levaram a realizar uma segunda análise do questionário. Nela, associado ao tratamento já dado às questões fechadas, levamos em consideração também, no caso dessas 12 professoras, as questões abertas.

Assim, procedendo a uma análise cada vez mais aprofundada, exploramos ainda mais o potencial oferecido pelo questionário, iniciando o cruzamento de algumas dessas questões com os objetivos de conhecer melhor as professoras e de

buscar pistas para esclarecer alguns daqueles aspectos que ficaram obscuros na análise da amostra total.

Mimesse (2004) pesquisou, em relatórios de observações do estágio de alunos do curso de Licenciatura em História da Universidade de São Paulo, a utilização de materiais curriculares relacionados às práticas dos professores de História do Ensino Fundamental e Médio das escolas estaduais da cidade de São Paulo, nas décadas de 1970 e de 1980. No trecho a seguir a autora nos informa sobre os resultados gerais da pesquisa, bem como sobre a definição do que considera como materiais curriculares:

Podem ser denominados como materiais curriculares os livros didáticos e outros materiais usados em sala de aula para contribuir com o desenvolvimento dos conteúdos. Esses materiais foram, principalmente, notícias de jornais, mapas, atlas, artigos de revistas e trechos de livros específicos que eram adaptados aos alunos. [...] Destes materiais os capítulos de livros ou trechos deles, chamados "textos" foram os mais utilizados. (MIMESSE, 2004, p.1)

Tanto o que a autora definiu como materiais curriculares quanto os materiais citados como os mais utilizados nas práticas dos professores que ela pesquisou guardam pontos em comum com os materiais citados pelas professoras por nós pesquisadas. No entanto, é importante demarcarmos que mais de 25 anos separam os períodos investigados pelas duas pesquisas. Quanto às diferenças entre os contextos pesquisados, vale destacar que, no momento histórico, década de 1980, principalmente, em que a autora contextualiza o uso desses materiais pelos professores, houve investimentos nesse campo de pesquisa em duas direções. Por um lado, percebe-se um grande movimento de críticas que denunciavam, sob diversos ângulos, a baixa qualidade dos livros didáticos. Por outro, o incentivo à produção e elaboração de materiais e projetos de ensino pelos próprios professores. A esse respeito, Mimesse (2004, p.9) conclui;

Os materiais curriculares foram mais utilizados e se diversificaram no decorrer da década de 1980. Em função do incentivo das propostas oficiais, das publicações dos relatos de experiências, das idéias trazidas com a nova metodologia de ensino e, também, pela falta de livros didáticos e para pesquisa nas bibliotecas das escolas públicas, pelo baixo poder aquisitivo dos alunos que não podiam comprar os manuais e pela prática dos professores em adaptar o ensino de determinados conteúdos às condições de trabalho existentes.

Nota-se que, entre esse período e o de nossa pesquisa, o ano de 2006, ocorreram muitas transformações na educação. Dentre elas, a que mais importa, nessa questão específica, é a implantação e consolidação do Programa Nacional de Livros Didáticos que distribui livros para todas as escolas públicas. Mesmo com essa diferença fundamental de as escolas atuais poderem contar com livros didáticos para, praticamente, todos os alunos, percebe-se, ainda hoje, a utilização de materiais diversos pelas professoras, em suas aulas de história, além do livro didático distribuído pelo Estado.

Seguindo a perspectiva teórico-metodológica de nossa pesquisa, não ignoramos que, ao serem perguntadas sobre os recursos didáticos utilizados dentro e fora de sala de aula, as professoras indicaram uma enorme quantidade e diversidade de materiais – citaram e 5 a 8 recursos diferentes, em média, sendo que algumas citaram até 11 “recursos que utilizam em sala de aula” – o que nos parece indicar que, para elas, a concepção do que seja “recursos didáticos” deve comportar uma definição bastante ampla. Tanto, ou mais ainda, quanto o que Mimesse (2004), inspirada em Zabala, aponta:

São considerados materiais curriculares, de acordo com a definição de Zabala (1998, p.167): "todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em sua avaliação". **Consideram-se, assim, materiais curriculares ou materiais de desenvolvimento curricular os meios que contribuem para que os professores resolvam problemas em situações concretas diárias.** (MIMESSE, 2004, p.1 grifos nossos.)

A fim de procedermos a uma análise que nos permitisse conhecer e compreender melhor a diversidade de “recursos” que as professoras disseram usar dentro e fora de sala de aula, uma categorização desses materiais curriculares tornou-se necessária. No entanto, essa tarefa mostrou-se complexa¹⁰⁶, pois ensaiamos várias possibilidades e todas elas mostravam seus limites e entrecruzamentos, caracterizando-se, por vezes, como teorização um tanto forçada, tamanho o distanciamento que essas categorias impunham à realidade pesquisada.

No entanto, para auxiliar nossa análise, mesmo sem perder de vista os

¹⁰⁶ Reconhecemos que, talvez, essa complexidade possa ser creditada a problemas de imprecisão na formulação da questão apresentada no questionário.

limites e entrecruzamentos possíveis dentre a tipologia, criamos categorias que nos possibilitaram melhor analisar, tantos os materiais citados como mais utilizados com os alunos nas aulas de História quanto os utilizados fora de sala de aula, no planejamento e na preparação dessas aulas.

Quadro 31 - Recursos mais utilizados na preparação das aulas de História:

Profas	Recursos didáticos
Profa3	Livro didático que a escola recebeu. “O livro da capa rosa com atividades menores”
Profa10	Manual do professor do livro História com Reflexão.
Profa14	Coleção de livros: Escola em Ação; Aprendizagem Divertida; Alfabetização sem Segredos; Maneira Lúdica; artigos de revistas como “Ciência Hoje”.
Profa19	Xérox; filmes; livros, revistas.
Profa21	livro didático: HcR; pesquisa em livros didáticos; internet; coleções de 1ª a 4ª séries História de MG; História interagindo e percebendo MG.
Profa22	Livro didático HcR; internet; revistas; livros didáticos em geral, Alfabetização sem segredo.
Profa23	internet; livros; jornais; entrevistas; pesquisas; materiais diversos
Profa31	Filmes; livros do Procap; fitas; pesquisas; entrevistas.
Profa34	Pesquisas; fitas educativas.
Profa37	outros livros de História; vídeos; lâminas de textos literários; coleções com atividades: cruzadinha, caça-palavras, carta enigmática; Coleção Aprendizagem Divertida e outras coleções.
Profa39	História com Reflexão; Aprendizagem Divertida; Belo Horizonte – Curral Del Rei e a Capital Centenária.
Profa44	Livros didáticos não adotados pela escola; textos diversos; apostilas; materiais usados por outras instituições (pesquisa).

O predomínio dos impressos ou livros didáticos fica evidente na análise desse Quadro. Eles formam a grande maioria dentre todos os recursos didáticos ou materiais que as professoras registraram utilizar para preparar suas aulas. Para auxiliar nossa análise, agrupamos esses materiais em duas categorias: “materiais livrescos” e “outros materiais”. Podemos observar, analisando os quadros 31 e 32, que quatro professoras citaram o LdH-História com Reflexão, livro do aluno, juntamente com outros materiais e somente uma citou apenas o Manual desse livro como material utilizado para preparar as aulas. Não podemos esquecer que esse Manual é o material produzido especificamente, pelo menos em tese, com o objetivo de servir à preparação das aulas. Comentaremos, de forma mais detalhada, essa questão, ao relacionarmos esses dados com a entrevista logo à frente.

Quadro 32 - Materiais Livrescos

Recursos didáticos		Total de menções entre o conjunto de Profas	
1	Livro didático HcR	4	
2	O Manual do LdH-HcR	1	
		Total do HcR	5
3	Livro didático (regional MG)	2	2
4	Livros didáticos em geral	1	1
5	Livros do PROCAP,	1	1
6	Apostilas de outras instituições	2	2
7	“Belo Horizonte-Curral Del Rei e a capital Centenária”	1	1
8	Coleções com atividades	3	
9	Aprendizagem divertida	3	
10	Alfabetização sem segredos	2	
11	Maneira lúdica	1	
12	Escola em Ação	1	
		Total de Coleções	10

No momento, vamos nos ater à comparação do uso do livro História com Reflexão e seu Manual do Professor com os demais materiais. Da análise do quadro 32 destaca-se o material didático que apareceu com mais frequência nas respostas das professoras tomando as cinco últimas linhas do quadro. Esse material foi identificado por algumas professoras como “coleções com atividades”, sendo que os títulos que aparecem no quadro são exemplos de algumas dessas coleções usadas pelas professoras. Foram, em geral – 10 menções -, os materiais mais citados pelas professoras como fonte de consulta na preparação das aulas de História. Como nos anuncia a Profa3 trata-se de um livro com “atividades menores” que a Profa34 descreve como “coleções com atividades: cruzadinha, caça-palavras, carta enigmática”.

A utilização de materiais desse tipo nas aulas de História parece não ser um fato isolado, pois Miranda (2007) também os encontrou nas escolas por ela pesquisadas numa região de Minas Gerais relativamente distante de Betim. A autora refere-se a esses materiais, acrescentando que:

Tais coleções são distribuídas e vendidas por intermédio de circuitos paralelos ao mercado formal e sua organização e seleção de conteúdos são eivadas de problemas de ordem teórico metodológica, tanto em relação à História quanto às questões atinentes à aprendizagem [...] Todos os entrevistados foram taxativos ao destacar seu valor estratégico, tanto em relação à organização do

trabalho pedagógico geral quanto em relação às orientações e atividades apresentadas ao professor. (MIRANDA, 2007, p.158)

No entanto, como nos lembram Chartier (1990 e 2003), Munakata (2004), Sacristan (s/d), as professoras, a despeito das intenções dos autores desses livros, podem recorrer à própria inventividade e, quem sabe, como diria o último autor, fazer “uso pedagogicamente mais defensável dos produtos do mercado, e intervir selecionando aqueles materiais que melhor se acomodam a um uso correto a partir de pressupostos da democracia cultural, com atualização, científica e pedagógica”. (SACRISTAN, s/d, p. 110)

Assim, coube-nos investigar a partir dos depoimentos das professoras como e por que elas usam esses materiais. Vejamos seus depoimentos sobre o uso dessas coleções. A Profa22, além de nos apresentar uma dessas coleções também citadas por outras professoras, comenta sobre sua relação com o LdH-HcR:

126 AR Na questão relativa à preparação das aulas registrou utilizar “livros didáticos *em geral como o “Alfabetização sem Segredos - Ed IEMAR”...*

127 Profa22 Ele é um livro que tem todos os conteúdos, todas as matérias. Ele vem separado por... é mensal, né [...]. Então, assim, para cada mês ele trabalha todos os conteúdos. {e quais são os conteúdos do HcR?} É mais ou menos os mesmos conteúdos. Não é muito diferente não. Às vezes a linguagem é diferente, a forma de colocar o texto, as atividades são mais interessantes, em forma de caça-palavras, cruzadinhas. Tem o outro Ld “Maneira Lúdica” também que eu gosto muito de trabalhar, que é desse mesmo tipo.

A Profa03, a respeito de outra dessas coleções, também comenta:

- 208 AR** Você me disse de um que utiliza... Anotei do questionário: «já sobre os recursos utilizados pra preparação das aulas diz ser o livro didático recebido pela escola e também o da capinha rosa», **que é o que você usa mais pra preparar suas aulas...** está lá na biblioteca?
- 209 Profa 3** Não, ele tá é aqui, na sala da pedagoga, aqui, é esse.
- 210 AR** Ele é de História?
- 211 Profa 3** É uma coleção da escola. Tem Geografia, tem História,
- 212 AR** Tem Geografia, tem História, eu vi várias cruzadinhas...
- 213 Profa3** Isso. Olha aí. Eu tiro xerox, eu monto na folha. Depois de fazer a leitura no livro HcR eu vou... Eu dando pras crianças.

Tal como a Profa3, a Profa14 também nos conta que ao preparar suas atividades planeja utilizar o livro HcR e, concomitante a ele, as atividades prontas das coleções:

- 138 AR** Porque você tá na minha mostra porque disse usar o livro, se você diz que não trabalha...
- 139 Profa14** Não tem jeito de não trabalhar com o livro, né? Eu usei ele como referência, sim, mas buscando outros caminhos também, né?
- 140 AR** Então me explica um pouco melhor o que é usar o livro como referência {o LdH-HcR é colocado em cima da mesa ficando à mostra} você tem usado o...
- 141 Profa14** **Os conteúdos mesmos, seguindo os conteúdos que trazem nele pra poder... {as atividades...} É, algumas atividades eu tirei daqui, outras eu tirei de outra coleção...**
- 142 AR** Qual coleção?
- CO6** Diante da dificuldade da professora lembrar o nome da referida coleção, lemos o nome que ela escreveu no questionário.

143 Profa14 “Escola em Ação.” É uma coleção em que vêm todas as disciplinas, **eu fui comparando com esse aqui, o História com Reflexão, e fui usando... Ele vem com conteúdo e atividades** e tem outro que eu usei muito também, que vem só com as atividades que chama Aprendizagem Divertida, vem com cruzadinhas, caça-palavras... Vem com muitas atividades.

145 Profa14 Ah, pra completar também, né?

Caimi (2001) faz referência a esses materiais afirmando:

Na revisão da literatura a que procedemos, identificamos críticas também aos métodos e técnicas tradicionalmente utilizados na história ensinada. Para os autores, métodos de ensino voltados para a memorização de conhecimentos históricos estão falidos. Apesar disso, atividades como trabalhos didáticos são ainda muito comuns no ensino de história. Trata-se de atividades que correspondem a um verbalismo vazio, no qual os conteúdos se cristalizam apenas no discurso, sem possibilitar a interação do aluno com o conhecimento histórico, nem a elaboração mental, oral e escrita, por parte dele.

Foram duramente criticados também exercícios do tipo cruzadinhas, completar lacunas, associar colunas. Tidas como “imbecilizantes”, tais atividades contribuem para formar um aluno passivo, resignado ou “indisciplinado” frente ao professor e às suas propostas de ensino. (CAIMI, 2001, p.120-1, grifos nossos)

No entanto, notamos que as professoras aqui pesquisadas utilizam as atividades dessas coleções após a leitura dos textos lidos no livro didático de História, dessa forma parece plausível que, à medida que os alunos “caçam palavras”, resolvem cruzadinhas ou enigmas que tematizam os mesmos assuntos dos livros, podem estar criando significados para esses conteúdos de forma lúdica e, de algum modo, fugindo dos tradicionais questionários e das perguntas e respostas encontradas abundantemente no LdH-História com Reflexão, nas seções “sempre no caderno”¹⁰⁷. Nesse sentido, poderíamos nos perguntar se tais estratégias, ao contrário de chegar, aos alunos, esvaziadas de sentido, não se constituiriam em um esforço de promover interações com os conhecimentos históricos trazidos nos livros didáticos, favorecendo, assim, sua compreensão?

¹⁰⁷ Para levantar essa hipótese, tomamos por base a observação da descrição das sequências de aprendizagens registradas nos cadernos de alunos de algumas professoras, tal como nos cadernos da Profa 14, como podemos ver no Anexo 13

Assim, o uso dessas coleções que oferecem aos alunos atividades de fácil execução, que apresentam um caráter lúdico e, ao mesmo tempo, trabalham a escrita correta das palavras, podem ainda ser uma tática do professor para enfrentar o desafio de lidar com diferentes ritmos em sala de aula, lançando mão dessas atividades para ocupar aqueles alunos que terminam primeiro as propostas de trabalho do professor, liberando-os, ainda, para que ele dê atenção aos que têm maiores dificuldades. Enfim, tais coleções com atividades já prontas, pequenas e rápidas parecem ser muito úteis aos professores, já que se moldam ao tempo destinado ao ensino de História e a suas condições de trabalho.

Quanto aos “outros materiais” citados pelas professoras, podemos ver, no quadro a seguir, que fitas e filmes foram mais citados, além daquelas que, como veremos à frente, nos deixam em dúvida se elas se referem às atividades realizadas com os alunos e que, posteriormente, passariam a ser utilizadas como fontes de informação ou se lançam mão de resultados de trabalhos feitos por outros, transformando suas informações em conhecimento escolar. As duas possibilidades nos parecem plausíveis.

Quadro 33: Outros Materiais

	Recursos didáticos	Total de menções recebidas
1	Vídeos/filmes/fitas educativas	6
2	Pesquisas	5
3	Textos diversos	4
4	Revistas	3
5	Internet	2
6	Entrevistas	1
7	Jornais	1

O material que Miranda (2004/2007), em seu estudo, define como “fontes de informações” aparece, nos quadros anteriores, apontado pelas professoras de nossa pesquisa como recursos ou materiais didáticos. Além do comentário que já discutimos, no Capítulo 4, a respeito da credibilidade que algumas fontes assumem na percepção das professoras, destacamos, na análise dessa autora, outro aspecto que contrasta com o que apresentamos, também no Capítulo 4, sobre a percepção, por parte das 12 professoras, de que a História é um conhecimento de difícil didatização. Ao discutir sobre as fontes de informação usadas nas aulas de História, com professoras por ela pesquisadas, Miranda (2007) apreende o caráter simplório

do entendimento que essas professoras têm da História e do seu o ensino. Assim, ao comparar as falas de duas professoras, a esse respeito, conclui:

Podemos dizer que a despeito das diferenças de enfoque, há vínculos notáveis entre as vozes de Lia e Flávia, no que se refere à questão da perspectiva quanto ao conhecimento: se por um lado, é determinada por uma matriz de pensamento de base positivista, por outro, esbarra no relativismo metodológico. Em nome desse relativismo, visto como algo apreensível por qualquer um que seja capaz de se posicionar como testemunha ocular ou como sujeito capaz de narrar algo “verdadeiro”. (MIRANDA, 2007, p.158-9)

No entanto, cabe chamar a atenção para o fato de que a entrada desses materiais nas duas pesquisas ocorreu de forma diferente. No caso da pesquisa de Miranda (2004, p.127/8), a referência a vários materiais foi primeiramente posta pela pesquisadora com intuito de aferir o grau de veracidade que as professoras conferiam a cada fonte de informação, sendo que, nesse contexto, ela foi surpreendida, como observamos na citação anterior, pelo uso de outros materiais. No caso de nossa pesquisa, os materiais foram citados de modo espontâneo pelas professoras, antes mesmo de serem questionadas acerca do uso do livro didático. Pois, para averiguar nossa primeira questão de pesquisa – se as professoras usavam o livro didático HcR – perguntamos a elas quais eram os materiais utilizados nas aulas de História com o intuito de detectar se o livro em questão seria citado. Em resumo, parece que os comentários de Miranda acerca dos materiais didáticos, apesar de serem investigados e, por isso mesmo, analisados sob perspectivas diferenciadas das nossas, acabam por trazer aspectos que complementam nossa pesquisa, ao mesmo tempo em que oferecem, a respeito dos materiais didáticos, percepções diferentes que, em certo sentido, podem enriquecer as conclusões de ambas as pesquisas. E, dessa maneira, contribuir para o maior conhecimento das práticas pedagógicas ocorridas nas aulas das professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Usos do *livro do professor* no momento de preparação das aulas de História

Voltemos aos usos que as professoras dizem fazer do livro do professor, História com Reflexão - 4º volume, para preparar suas aulas de História. Constatamos, algumas páginas atrás, que algumas professoras, em resposta ao questionário, afirmaram utilizar, juntamente com esses outros materiais que

acabamos de comentar, principalmente o livro do aluno, para preparar suas aulas de História. Nas entrevistas, então, procuramos lançar luzes sobre esses usos em busca de melhor compreendê-los. No Capítulo 2, informamos que um dos construtos que emergiram do trabalho de tratamento das entrevistas foi o que se refere “às visões e usos do LdH recebido pelo PNLD/2004 (HcR): Saberes e Prática”. Esse construto, por sua vez, foi desdobrado em categorias e subcategorias para pormenorizar as diferentes relações que as professoras estabelecem com o LdH distribuído pelo PNLD. O momento de preparação e planejamento das aulas foi inserido na categoria 2, que reúne as referências surgidas nas entrevistas sobre os usos do LdH-HcR a partir das relações que as professoras estabelecem com ele. A esse respeito, identificamos diversos enunciados. Desde os que explicitam o uso do LdH-HcR no planejamento anual, com a finalidade de levantar temas e conteúdos do livro a serem mobilizados ou de se apropriar dos temas, procedimentos didáticos e atividades nele propostos até os que explicitam os usos que elas faziam do LdH-HcR na preparação e no planejamento das aulas, relacionando-o com outras fontes a que recorriam para suprir ausências de conteúdos e ou habilidades consideradas necessárias e relevantes, substituindo ou complementando o proposto nesse livro didático.

A análise desses enunciados possibilitou aproximarmos dos usos que as professoras dizem fazer do LdH para preparar suas aulas. Inicialmente, identificamos quatro¹⁰⁸ professoras que declararam usar o LdH-HcR como fonte de estudo do conhecimento histórico a ser ensinado. Pela leitura dos trechos em que fazem essas declarações, podemos afirmar que esse LdH parece ser a principal, mas não a única, fonte utilizada para estudo. Constatamos ainda que os objetos de estudo das professoras parecem ser, principalmente, os textos que estão no livro do aluno, ou o conhecimento dos acontecimentos históricos, como podemos observar, a seguir, nas falas da Profa14:

150 AR Detalhe pra mim em que você baseia suas aulas expositivas, pra elas você estuda onde?

151 Profa14 No livro didático... No texto, primeiro leio os textos porque os alunos??? Depois eu procuro em outros livros também, na

¹⁰⁸ A Profa14 fez três menções e as Profa21, 22 e 23 fizeram, cada uma, apenas uma menção.

internet... Só pra passar mais conhecimentos, né? Ah, revistas, reportagens de revistas.

152 AR Só pra eu entender, quando você tá estudando, você estuda sobre os conhecimentos, mas o livro traz também orientações sobre o porquê de ensinar aquele conteúdo, como ensinar... E sobre isso você tem estudado?

153 Profa14 Também...

154 AR E sobre isso você acha que o livro ajuda, ou traz orientações que não tem a ver... {refere-se ao HcR}

155 Profa14 Não, assim tem a ver, né? Ajudar, com certeza ajuda... Agora... A questão de pesquisando mesmo eu vou em outros livros...

156 AR Então, o que você mais estuda pras aulas é sobre...

157 Profa14 É sobre os conteúdos mesmo... É saber sobre o assunto, pra eu poder saber passar...

O mesmo podemos deduzir da fala de Profa21, ainda que não o afirme explicitamente quando declara:

89 Profa21 [...] Geralmente, quando eu levo, eu faço a matriz. Poucas vezes, eu passo no quadro, por causa do tempo, né? Então, às vezes, eu tiro até uma cópia, levo trabalho com todos na sala... Apesar que eu trabalhei esse HcR mais no início, agora estou trabalhando muito pouco. Fica mais para a minha pesquisa, a minha leitura.

Não apareceu uma menção explícita ou implícita de que o LdH-HcR, seus conteúdos e temas sirvam como guia principal das professoras para prepararem suas aulas de História. Notemos que mesmo a Profa03 usa o plural para registrar que seus referenciais **são os livros didáticos de História distribuídos pelo Estado**, mas não, necessariamente, o HcR.

- 89 AR** E aí, a gente tá nessa conversa de como que você vai trabalhando a História na sala de aula... Aqui na escola, tem um plano curricular ou um plano anual que você tenha para sua orientação?
- 90 Profa 3** Não, a gente só recebe orientação de Português e Matemática.
- 91 AR** Ah, sim. E por quê?
- 92 Profa 3** De Geografia e História, ou a gente segue o livro ou segue aqui ó???(se refere aos outros livros didáticos) Tem coisas interessantes
- 93 AR** E qual livro?
- 94 Profa 3** 3 e 4ª série, o único que nós temos e, mesmo assim, minha filha, não tem pra todo mundo.

Ao folhear o LdH-História com Reflexão, a Profa22 acaba por constatar que a falta de leitura prévia do LdH a levou e às colegas a produzirem material já oferecido pelo HcR.

- 112 AR** Então, no caderno dos meninos tem textos montados por você, que são...
- 113 Profa22** Cópias de outros, né, pedaços de outros livros, tem. Às vezes, os meninos falam assim: 'ô professora, a gente traz o livro de História e quase nem usa...'
- 114 AR** E você?
- 115 Profa22** Eu falo assim, ah deixa aí, vou usar esse texto aqui hoje, vou trabalhar outras coisas, outros livros.
- 116 AR** E a questão das imagens?
- 117 Profa22** Dependendo, eu gosto muito de estar trabalhando a questão dos mapas que trazem nos livros, eu sou apaixonada pelos mapas, eu acho que dá para entender algumas coisas bem mais tranqüilo. Então, assim, mapas eu gosto de estar trabalhando. Este aqui, eu gostei muito do princípio dele, das músicas.{aí você trouxe as músicas?} Ah-ham, sabe, assim, atééé, essa aqui do Raul Seixas então, foi ótima! {Ah! Conta um pouco mais...} Pra eles verem assim, fazer a interpretação da música e fazer um gráfico dos fatos mostrados pela música. Então, eu gostei de ter trabalhado com

isso. Já tem um outro texto aqui, do capítulo da Bisa Bia, esse aqui eu não consegui, esse eu não trabalhei.

118 AR Esse que tem mais poesia, mais literatura, você achou que ficou mais difícil de trabalhar?}

119 Profa22 É...acho que até pela minha dificuldade de estar trabalhando com essa forma, de estar trabalhando poesia.... eu não trabalhei esse....{e por quê, ??? Várias durações de tempo...} Não...
Esse aqui, foi logo no início que eu saltei. E depois, olha que interessante, depois de montar um texto, um material sobre a questão do calendário, do tempo, tal....E quando vamos voltar nesse livro{HcR}... Se a gente tivesse seguido o livro direitinho, sem saltar e sem fazer nada, todo o conteúdo tava aqui, não precisava ter feito o nosso material. Ainda achamos mais fácil ter feito, depois terminamos de trabalhar, olha para você ver, não precisava ter feito aquele trabalho todo.

120 AR Então, falta aí uma leitura do texto, anterior?

121 Profa22 Também. Sabe? De estar estudando o texto, ver o que ele está realmente dando para a gente, estar entendendo. {pra quê que está trazendo esse texto...} É usar o material que está na mão.

A partir desse depoimento, vale chamar a atenção para um fato, também assinalado nas entrevistas de outras professoras, que é a pouca familiaridade com esse livro didático após o terceiro ano em que ele está nas escolas. Fato esse que é demonstrado pelas diversas reticências e evasivas em suas respostas sobre ele. Um outro indicativo do pouco conhecimento desse material por parte das professoras pode ser notado pelas reações de surpresa diante de alguns aspectos do livro que pareciam estar sendo “descobertos” por elas, pela primeira vez, naquele momento da entrevista em que folheamos aquele LdH. Vejamos o trecho a seguir, em que conversamos com a Profa23:

- 94 Profa23** Ah, nós entramos num acordo, quando eu tenho que abordar um assunto, igual à era do gelo, que está mais recente ...eu olho, avalio. Ela olha e avalia. Então, o estudo dirigido que eu às vezes dou pra eles na minha aula de Geografia foi sendo elaborado por mim e pelas outras. Então, as coisas são elaboradas pelas três.
- 95 AR** **Você ainda diz que usa folhas separadas preparadas por você, material concreto, entrevistas, jornais, pesquisas. Então, eu queria saber em que conhecimentos você se baseia pra organizar esses textos, as suas aulas expositivas, esses outros recursos que você utiliza? Quando faz? Como faz? Por quê? Dê exemplos pra mim.**
- 96 Profa23** Eu procuro muito na internet, na faculdade, nos textos que eu tenho que o professor trabalha, dá uma referência aquele que dá pra transformar... igual a História do chapeuzinho vermelho. Tá no caderno da aluna: foi um texto que foi trabalhado conosco na faculdade e foi selecionado para ser trabalhado com aluno de 10, 12 anos. Então, essa busca acontece a todo o momento. Busco nos materiais da minha mãe, em outros materiais de outras professoras, livros que eu tenho. Então, eu não fico presa...
- 97 AR** Você tem livros em casa?
- 98 Profa23** Tenho, livros que a gente compra.
- 99 AR** E esses que você compra são livros de historiografia ou livros didáticos...
- 100 Profa23** Tem livros didáticos, livros de geografia...
- 101 AR** Além desse aqui {HcR}, você tem algum que você utiliza mais entre os de História?
- 102 Profa23** Pra te falar o nome é complicado eu posso anotar...

No entanto, essa pouca familiaridade, apesar de ser predominante, não parece ser geral, já que a Profa21 demonstra, em sua fala, conhecer mais o LdH-HcR, a ponto de compará-lo com o planejamento feito pela sua escola.

- 51 Profa21** A questão do livro, o livro de História, de acordo com o nosso planejamento, ele dá para trabalhar, sabe, está bem dentro do planejamento. O de Geografia não. Ele não está dentro do planejamento, acho que não tem nada a ver. {aquém, além?} Aquém e além ao mesmo tempo... Então, por exemplo, não tem nada, igual na turma de 9 anos a gente tem que estar fazendo uma revisão de município, a questão de estado. Não tem nada, não tem mapa para você consultar... **Agora, o “História com Reflexão”, eu acho ele muito interessante, assim, a primeira parte, principalmente, em relação a outros. Assim, eu acho que trabalha o princípio da História, né? A dimensão da História, o aluno não estava entendendo o porquê da História e, mesmo para a frente, dá para a gente estar trabalhando.**
- 60 AR** Você está falando muito mais das condições de trabalho, você não se sente preparada porque não tem muito tempo para estudar, atualizar?
- 61 Profa21** É, a gente dá conta tranquilo porque está trabalhando aquilo ali, que está no livro, às vezes você planeja, dentro do planejamento, a gente dá conta. Mas tem hora que você quer ir além daquilo. Então, acho que, assim, o tempo para preparo, junta o tempo da aula, porque eu também acho assim, que não dá para preparar e querer ir muito além porque você não tem o próprio tempo dentro da sala de aula.

Nesses trechos e nos dois seguintes, é possível verificar como a inserção desse material na escola ocorre dentro de um complexo universo de saberes sobre o conhecimento histórico e seu ensino, somando ou concorrendo com outras propostas e perspectivas de ensino de História. Além disso, esses depoimentos da Profa21 nos permitem vislumbrar como essa professora transita entre os “velhos e novos” saberes presentes na cultura escolar. No próximo excerto, o que a professora diz nos permite verificar a relação que estabelece entre as discussões sobre ensino de História ocorridas em momentos de formação continuada e as apresentadas no HcR. Notemos que, após estabelecer tal relação, a professora ainda reflete e avalia a sua prática.

73 Profa21 ... Eu até tenho o certificado da época, acho que foram 60 horas. [...] Tem algumas coisas que eu lembro, mas que, assim, na verdade, às vezes, a gente nem aplica, pelo tempo mesmo, pela... Nós trabalhamos muito com a questão da História mesmo, a questão do nome do aluno, em cima de... É, essa primeira parte aqui. Com o J. R. Nós discutimos muitos textos, produzimos muitos textos que ele passava, essa parte aqui [Mostra a primeira unidade do HcR enquanto o folheia] [...] então, assim, esse livro eu achei interessante porque, na época, nós discutimos muito essa parte da História. O pessoal discutiu muito com a gente essa questão do que é História, as concepções de História, eixos temáticos, como é produzida.... Agora, nas turmas, hoje, a gente não segue mais muito essa programação aqui. Eu tenho até um outro material, mais antigo, junto com esse também foi havendo a reformulação. **Então, é mais fácil de estar trabalhando, se você seguir, dá para fazer um trabalho muito bom. Mas como hoje já tem outras discussões... [...] A cidade... Acho que, assim, eu trabalhei muito superficial isso aqui na turma de 9 e 10. Mais, assim, discutindo com eles que eu percebo que não foi feita totalmente. Aí, tem essa parte aqui, formas de trabalho, aí, depois eu questiono também o tempo, aí, vem aqui, na turma de 9 anos... Na turma de 9 anos, eu acho que poderia estar pegando mais a questão do município, integrando isso aqui com o município direitinho.**

Um pouco à frente, na entrevista, essa professora reitera sua fala comentando sobre as condições de trabalho que a impelem a usar mais o livro de História que o de Geografia:

103 Profa21 Porque, às vezes o assunto ??? Porque aqui, como a cota de xerox é ??? Eu só posso tirar duas cópias por semana {duas cópias

assim, duas folhas?!} É, por semana. [...] {e depois você faz matriz?} Eu não tenho feito muita não. E, se eu trabalho com turma de 9 e 10, é uma para uma e outra para outra. Como o livro de História é mais aproveitável, eu o aproveito mais e uso mais a matriz para Geografia. Entendeu? Então, você pode ver aqui no caderno de História da turma que tem mais atividades passadas no quadro, ou hora do livro. [...]

131 Profa21 Eu entro para trabalhar, a gente deixa até um pouquinho, mas assim, eu tento trabalhar. Às vezes, tem semana que a gente até não trabalha, mas está dentro do planejamento porque tem outros horários de História e Geografia... Lá também, eu trabalho livre. Esse mesmo livro aqui, HcR, eu não sigo ele todo, eu trabalhei várias coisas dele, mas aí eu aproveito e trabalho lá muito. Como estou com Português, eu trabalho muito a questão da História puxada para o Português. Às vezes, eu falo para os meninos, eu pego o texto lá e peço eles para ler, como leitura, peço para olhar o número de parágrafos.

Ressaltamos, então, que as professoras declaram utilizar, em várias atividades, capítulos do livro. No entanto, observamos que as declarações feitas pelas professoras sobre o uso que fizeram do LdH-HcR, no planejamento anual, quanto à seleção de temas/conteúdos nele propostos, são declarações generalistas, indicando o uso dos livros didáticos em geral como **uma das referências** curriculares que utilizam para a elaboração de seus planejamentos.

Foram indicados outros elementos comparados e associados a esse LdH e que parece serem levados mais em conta, como referenciais curriculares, tais como: os planejamentos das próprias escolas, como observamos no depoimento anterior da Profa21 e no depoimento da Profa14, a seguir:

87 AR E todas as disciplinas se envolvem com esse projeto? {é} mas você me disse que as professoras vão dando as atividades parecidas, mas qual é a referência pra desenvolvimento das atividades?

- 88 Profa14** Esse plano é flexível, foi feito pra ser trabalhado de acordo com as necessidades das turmas. Então, é uma referência, mas tem também a questão do livro didático, tem que acabar sendo uma orientação, porque você adota um livro didático você tem que respeitar também porque senão os meninos ficam perdidos. Então, em cima desse livro você vai fazendo adaptações, pegando referência em outros lugares, entendeu?
- 89 AR** Então, o livro didático também serve {serve} como uma orientação de plano de curso {é} do que trabalhar ao longo do ano...
- 90 Profa14** Mesmo porque, quando você pega uma coleção, você vê lá que é uma sequência, né? Então, até a 4ª série você vai encaixando direitinho, ali.
- 139 Profa14** Não tem jeito de não trabalhar com o livro, né? Eu usei ele como referência, sim, mas buscando outros caminhos também, né?
- 140 AR** Então, me explica um pouco melhor o que é usar o livro como referência {o LdH-HcR é colocado em cima da mesa ficando à mostra} você tem usado o...
- 141 Profa14** Os conteúdos mesmos, seguindo os conteúdos que trazem nele pra poder... {as atividades...} É, algumas atividades eu tirei daqui, outras eu tirei de outra coleção...

Usam, ainda, o próprio conhecimento acerca das capacidades cognitivas dos alunos e de estratégias gerais de ensino já aplicadas em outras disciplinas ou o conhecimento de uma colega professora mais experiente, como diz a Profa22.

- 84 AR** Então, você tem seguido a sequência que a profa L. já fez? Ela mais ou menos tende a seguir o livro HcR?
- 85 Profa22** Sim, mas tem vez que eu falo assim, neeeeeem, isso aqui eu não vou trabalhar não.
- 86 AR** Por exemplo? Sedições é da quarta?
- 87 Profa22** É, ela fala assim: eu já passei disso aqui, você já deu? Não, e não

vou dar também, não {folheando o HcR} até o nosso planejamento vai em cima disso aqui, se você pegar o planejamento, você vê que ele vai seguir todo esse roteiro. {tem o planejamento?} Tem, nós temos um planejamento para a turma, nós não temos um plano da escola. Igual isso aqui, “Brasil português”, eu já tinha visto essa parte aqui lá na Geografia, então, não vou dar isso aqui, não. {então você já considerou...} Já tinha dado, já tinha visto. {a questão do tempo Histórico também?} Não, o tempo Histórico, já vimos, começamos até com a linha do tempo da vida deles. A árvore genealógica, por aí. Mas essa questão, aqui, não, porque já tínhamos visto, já era conteúdo proposto também na Geografia. {você não repetiu?} Não [...] A questão do Brasil colônia foi assim, só uma pincelada. {e por quê?} **Ah, eu passei... [risos] não tem muito um porquê, não, sabe? Você envolve com outros conteúdos e, quando você vê, fala assim, ah não, o tempo não vai dar para isso aqui mais, não.**{por causa da quantidade de tempo, você teve que selecionar aquele que você...} Achava que seria mais importante para ele. {então, Brasil colônia você achou que não era mais importante...} Porque eu já tinha trabalhado isso, já tínhamos visto outras, eu vou te passar o material, eu já tinha dado uma visão disso aqui, então, não tinha necessidade para rever a mesma coisa. {ah sim, e vocês deram mais ênfase...} Uma enxugada no conteúdo. Essa questão do tempo Histórico e o tempo, a gente trabalhou bem mais..

Parece importante trazer o depoimento da Profa23, quando ela cita, como um dos seus critérios para selecionar os textos ou trechos do LdH, o interesse dos alunos.

64 AR Mas quem seleciona esse texto, pelo livro ou por você?

65 Profa22 Às vezes, pela gente mesmo.

66 AR E como é que esse assunto chega, é trazido pelos alunos, pela época?

- 67 Profa 22** Pela época, de vez em quando, pela curiosidade do aluno....
- 68 AR** Ou por vocês acharem que eles estão precisando...de um exemplo de alguma dessas situações....
- 69 Profa22** Dia 21 de abril, por exemplo, teve um aluno que me questionou: professora todo mundo fala que é dia de tirar dentes, mas ninguém nunca tirou meu dente no dia 21?[risos] Eu pensei, meu Deus! Então, aí, o que é que eu fiz: eu fui selecionando textos, material de livros que falasse sobre Tiradentes, quem foi Tiradentes, por quê?
- 70 AR** Foi, então, no quarto ano que esse menino entendeu que Tiradentes não foi alguém que tirava dentes, {e ele depois disso?}
- 71 Profa22** Aí, sanou a curiosidade, ele não questionou mais. Nós fomos trabalhar, né, Tiradentes, a luta pela liberdade. E, na semana da pátria, trabalhei com ele a questão do hino nacional, da liberdade, o que era a liberdade, também para complementar a questão do Tiradentes... Depois que foi trabalhando, ele não questionou mais...[...]

Assim, a Profa22 exemplifica sua afirmação discorrendo sobre a situação em que constatou que, na véspera do feriado, um aluno repetia a expressão “Tira dentes” construindo um sentido adverso para ela, distante da sua significação histórica. A professora, então, ao observar essa questão, busca dar a significação histórica da expressão, contextualizando e fazendo relação com o movimento e os sujeitos históricos que ela representa e, dessa forma, re-significando a referência do aluno com relação ao cultivo de uma memória histórica oficial da nação.

O depoimento dessa professora é apenas um exemplo, entre vários outros, que demonstra as possibilidades de aprendizagem e que o interesse dos alunos é um dos principais critérios utilizados pelas professoras para a seleção do que trabalhar no LdH. Nesse sentido, ainda podemos destacar outro fator que é a presença das datas comemorativas como um conteúdo a ser trabalhado pela disciplina História. Nota-se, então, que as professoras precisam lidar ao mesmo tempo, em sua prática docente, com aspectos de diferentes propostas de ensino de História. E, ao lidar com a tradição de abordar as datas comemorativas, as professoras ora o fazem a partir de uma nova abordagem, como vimos no excerto

anterior, ora se vêem obrigadas a parar o trabalho que desenvolvia com base no LdH-HcR, já que ele, tal como os demais LdHs do PNLD, aboliram esse “conteúdo” do programa de História. Vejamos que, no trecho abaixo, a Profa39 nos informa sobre essa questão:

26 AR Quem é que decide o que vai trabalhar? Não tem planejamento escrito da escola, não? O que vocês têm pra falar: vou dar isso?

27 Profa 39 Aleatório, por exemplo, na hora do recreio a gente combina... Fulano, o que você tá dando de História. Ela diz, tô dando isso. Então, tá, também vou dar isso... Não tem aquele planejamento...Não. Ah. As datas comemorativas, por exemplo: a consciência negra...

Então, vamos trabalhar consciência negra... Aí, por exemplo, aí. Prepara uma matriz, eu monto uma atividade. A gente segue o livro também, segue mais o livro. {o livro também é uma...} A gente segue o livro na verdade. E aí, quando vêm essas datas comemorativas, a gente para o livro. E, se a matéria não tá batendo. E vai trabalhar, mas ???

28 AR Então para mesmo, se não tiver batendo com o conteúdo do livro?

29 Profa 39 É. Dessa vez deu, a gente estava trabalhando lá sobre os escravos, sobre os imigrantes que vieram para o Brasil, aí, já entrou a consciência negra, falando sobre os escravos... Aí deu. Mas, às vezes, não dá. E a gente tem que parar. Por isso eu tava te falando dessa falta de planejamento, pra gente saber de onde a gente parte.

Observa-se que as professoras declararam que em alguns momentos do processo de planejamento do ensino, o LdH-HcR era utilizado como fonte de consulta para a preparação de atividades. Tal fato nos leva afirmar, então, que o LdH distribuído pelo PNLD 2004 para essas escolas vinha sendo consultado, comparado com outros materiais e conhecimentos, dentre os quais eram selecionados aqueles temas e sequências de aprendizagem que melhor se

ajustavam a vários fatores condicionantes – currículo, tempo destinado ao ensino de História, entre outros – ligados à prática daquela escola.

Nesse sentido, o uso que as professoras declararam fazer do LdH-HcR pode ser caracterizado como pontual e parcelar, não como único, nem mesmo como principal referencial. Tal constatação vai de encontro a afirmações recorrentes na bibliografia em geral, tais como a de Batista (2001, p.551):

...é do manual que, em grande parte, decorrerão a seleção dos conteúdos ou saberes a serem transmitidos, as atividades e formas de exercício a serem desenvolvidas, a progressão que, à transmissão desses saberes, será atribuída. Os impressos e textos didáticos, desse modo, são tanto “um instrumento de aprendizagem, dirigido prioritariamente ao aluno, quanto um instrumento de ensino concebido para ajudar o professor a organizar e preparar suas aulas”.

O uso do Manual¹⁰⁹

Nessas falas, destacamos ainda o fato de que as professoras parecem não dar muita importância a explicações e orientações apresentadas, principalmente no Manual do Professor, pelo LdH sobre as questões conceituais e epistemológicas acerca da disciplina História e do seu ensino. Em relação a esse fato, comentamos, no Capítulo 1, que as orientações do Manual constituem um aspecto muito exigido aos autores/editores dos LdH a serem inscritos no PNLD e que o LdH História com Reflexão cumpriria largamente, sendo inclusive elogiado pelos avaliadores. Vejamos trecho das entrevistas em que conversamos sobre o Manual do professor:

237 AR E essa parte{do Manual do professor} que você tá folheando?

238 Profa3 Ah, tá. Os objetivos?... eu leio, mas não copio, não passo pro caderno, não registro nada... Sabe o que eu acho? Sinceramente, os objetivos desses livros pro autor é um pra mim é outro... Igual: você tem aí. Agora, pra eu transmitir na minha aula, os objetivos não são os mesmo do autor...

Eu gosto muito mais disso aqui.{mostra a reprodução do livro do aluno}....

¹⁰⁹ Nas entrevistas das 12 professoras, contabilizamos nove menções à subcategoria UHcR/PM feitas por seis professoras. Sendo que duas, Profa21 e 23, fizeram, cada uma, duas menções. As Profa3, 10, 22, 31 e 37 fizeram uma menção cada uma. As outras cinco professoras não fizeram nenhuma menção a essa categoria. Ver como exemplo, anexo 10.1 e 10.2

A Profa37, a esse respeito, também comenta:

- 70 AR** Vamos pegar a parte do sumário... Então, essa é a parte do Manual... Você chegou a dar uma olhada aqui?
- 71 Profa37** Eu olhei, mas vou te falar, foi no início, então, nem lembro mais o que olhei, acho que estava muito cansada...

A Profa31 afirma que não teve acesso ao livro do professor. A esse respeito, cabe registrar que os livros didáticos do professor são entregues às escolas, um por turma, no primeiro ano de distribuição. A grande rotatividade dos professores em relação às disciplinas que lecionam a cada ano, acaba fazendo com que, em algumas escolas, no terceiro ano de utilização desse livro, como no caso da Profa31, aquele livro já tenha se perdido, ficando, provavelmente, com as professoras que o utilizaram nos anos anteriores.

- 127 AR** Então você não teve acesso ao livro do professor, que tem a parte do manual.
- 128 Profa 31** Não. Agora, desse {refere-se ao LdH Regional}aqui, eu tenho.

A não reposição anual dos livros dos professores, associada à rotatividade das disciplinas ensinadas por essas professoras pode se constituir em um dos fatores que explicam a pouca familiaridade que elas parecem ter com o LdH História com Reflexão. Fato esse que, de imediato, anula o esforço dos autores/editores em “formar as professoras” no que se refere ao ensino e aprendizagem de História, especialmente quanto às “novidades” trazidas pela proposta desse LdH. O caso da Profa22 é bastante representativo dessa questão. Após declarar ter dificuldades em trabalhar com textos literários e poesias para ensinar História (como vimos em seu depoimento citado anteriormente), ela confessa não ter buscado, no manual, auxílio para resolver suas dúvidas. E nem mesmo ter tido contado com “os escritos de azul”, destinados diretamente a ela, que se encontram na reprodução do livro do aluno, dentro do livro do professor. Vimos, no Capítulo1, que os autores/editores orientam as professoras a trabalhar com o texto que Profa22 disse ter dificuldade.

- 122 AR** A História, por exemplo, o texto da Bisa Bia Bel. Você chegou a procurar saber lá no Manual por que o autor está propondo trabalhá-lo? Ou nessas partezinhas azuis do livro, você costuma passar o olho, dar uma lida?
- 123 Profa22** Não, não. Essas partezinhas azuis...são as orientações para professor, né? {então você começou a usar isso aí?} A dar uma olhada diferente. {ahhhhh...interessante isso aí}.
- 124 AR** Aí, você não tem muita leitura delas não? {Não..} fizeram essa avaliação de depois de ter montado o material, de que tava tudo aí? E isso ajudou vocês para frente, nos outros?} {eu estou dizendo assim, com os outros conteúdos}
- 125 Profa22** É que a gente teria economizado mais.... Depois de já ter passado bastante tempo, o tempo que nós gastamos... ah tá, de não estar preparando? {ah-ham} Com certeza! Dar uma olhada, para ver do que trata. Vamos trabalhar isso aqui, vamos montar um texto em cima disso, vamos copiar do outro livro que está com uma linguagem mais fácil...

Sua fala, demonstrando surpresa ao se deparar com “os escritos azuis” existentes nesse livro, nos leva a acreditar na hipótese que, também essa professora, não teve acesso ao livro do professor, conhecendo somente o livro do aluno que, já comentamos, se dirige apenas aos alunos.

Quando perguntamos às professoras se leram o Manual, a maioria das respostas é negativa. Quando afirmam ter lido, dizem tê-lo feito rapidamente, sem demonstrar terem feito apropriações do seu conteúdo mais genérico acerca dos princípios que norteiam a proposta do livro de História. A Profa23, a única a declarar fazer consulta mais freqüente ao Manual, afirma consultar a parte referente aos textos e atividades propostas que compõem a sua proposta de ensino.

- 103 AR** E com relação a esse livro {HcR} você diz que optou por ele porque esse livro é que melhor trabalha a realidade de nosso aluno. Então, você disse que usa pra estudar o conteúdo das suas aulas. Que parte dele você usa pra isso? A parte do aluno ou a

- parte destinada ao professor?
- 104 Profa23** A parte destinada ao professor. Eu procuro ler também, eu procuro ler antes... E tá me informando do que tá vindo pra não ter problema, né? Eu procuro me embasar pra chegar na sala de aula legal.
- 105 AR** Você acha que as orientações que ele dá te ajudam? Ou tem alguma coisa que você acha: ah, nisso aqui ele deu um fora danado?
- 106 Profa23** Me ajudam e muito. Mas tem coisa que você lê que você diz assim, aqui, realmente não tem nada a ver um exemplo? Tem coisa que a gente lê assim e na hora e a gente vê que tá e a gente passa por cima, faz vista grossa [...]
- 107 AR** Você tem um livro desse HcR para estudar, faz marcas nele?
- 108 Profa23** Tem, mas não faço, não porque a gente entrega para biblioteca. Então, não pode escrever no livro e eu sou a primeira a fechar questão: não pode escrever no livro, então, não vamos escrever. No livro. [...] Mas de lápis, de leve, inclusive tem umas que fiz, na parte sobre mineração que nós estamos trabalhando com os meninos. Aí, eu fiz a lápis, bem de levinho, um apanhado para gente colocar em lâmina, um estudo dirigido que eles fizeram para gente tá corrigindo.

Cabe retornarmos ao Capítulo 1, quando, após considerarmos que o LdH História com Reflexão cria várias estratégias para cumprir o papel de formar as professoras no que diz respeito à História Escolar, questionamos se os usos que as professoras declaram fazer desse elogiado material demonstrariam que ele estava atingindo os objetivos que lhe imputaram. A análise anterior, focalizando esse aspecto, nos leva a afirmar que não. Não da forma prescrita pelo PNLD ou planejada pelos autores desse livro didático. Nesse sentido vale a pena relembrarmos a menção a esse LDH-HcR feita pelo Guia do PNLD 2004:

O manual do professor contém importantes indicações a respeito das estratégias pedagógicas a serem seguidas. A editoração é bem-cuidada. As poucas ressalvas apontadas na resenha podem ser facilmente resolvidas pelo professor. (BRASIL/MEC/SEF p54.)

No entanto, toda a análise a respeito dos usos que as professoras fazem dos LdH nos leva a afirmar que elas utilizam o livro didático do PNLD 2004, principalmente, nos momentos de preparar e planejar as aulas em que ensinarão História. Mostramos que, burlando todas as tentativas de controle dos autores/editores do LdH-HcR elas consultam, principalmente, o livros do aluno para buscar sugestões de atividades, textos e imagens que informam sobre o conhecimento histórico. Parece que, dessa forma, utilizam o livro ignorando, em maior ou menor grau, a proposta de ensino e aprendizagem de História que esse material apresenta. É, sobretudo, partindo de uma concepção desse material como arquivo ou enciclopédia de fontes de informação para o ensino da História que as professoras desta pesquisa declararam usar esse LdH. Já comentamos, no Capítulo 1, que existem diversas concepções que caracterizam o que seja o *livro didático*. Batista (2000/2001), apoiando-se em Alain Chopin (1992), afirma que essa variação dos livros diz respeito à diversidade de formato que podem adquirir, de leitores a quem se destinam e, ainda, de práticas de leitura que propõe. Rojo (2006) apresenta duas visões sobre o livro didático atual. A primeira vai ao encontro da concepção que apontamos ser adotada pelo PNLD:

um discurso do autor, a partir de um projeto didático autoral, dirigido a certos professores e a certo alunado, a certo tipo de projeto de ensino e aprendizagem e não a outro, e que implica uma posição do autor sobre o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar, para que e quando etc. Este projeto autoral é, inclusive, responsável pela seleção desse ou daquele “conjunto de textos migrados” de outros campos da vida social. (ROJO, 2000/2001, 2006, p.99)

A outra visão é defendida, segundo ela, por autores como Marcuschi (2004) e Soares (1999) que o compreendem como:

um livro (suporte) – uma brochura de papel em certo formato, com certo tipo de cobertura, com resmas costuradas e coladas na lombada – que reúne em si: uma certa distribuição de textos e imagens de diversos tipos – textos expositivos e instruções do autor do livro; outros documentos (históricos, por exemplo); imagens, como reproduções de fotografias, de pinturas, mapas, gráficos; textos de campos variados, como o literário, o publicitário, o jornalístico, o de divulgação científica etc. Quase algo como uma coletânea variada ou um arquivo. (ROJO 2006,p.99)

Já mostramos que é sob esse segundo ponto de vista em relação ao livro didático que as professoras desta pesquisa parecem usar o HcR, ou seja, ignorando que esse material contém um projeto didático do autor/editor e tratando-o como um arquivo de onde retira algumas fontes para produzir a sua proposta de ensino de História.

Interessante destacar que, diferentemente do que afirma essa autora quanto ao uso do livro didático como arquivo, que aconteceria, “com frequência, nas escolas, quando os alunos não dispõem cada um, do livro para uso próprio” (ROJO 2006,p.99), nossa pesquisa aponta, e a de Green et. al (2004) também, que esse uso é muito freqüente, mesmo nos casos de escolas que receberam livros para todos os alunos.

Usos do LdH História com Reflexão dentro de sala de aula

A despeito de nossa afirmação de que o LdH é mais utilizado no momento de preparação das aulas, podemos questionar: eles não seriam, em momento algum, utilizados em sala de aula, com os alunos? Quais as explicações dadas pelas professoras para os usos ou não usos desse livro didático em sala de aula?

Vejamos, no Quadro 34 a seguir, quais foram os recursos didáticos que, no questionário, cada professora registrou como os mais utilizados dentro de sala, quando ensinam História.

Quadro 34: Recursos mais utilizados dentro das aulas de História

Escolas/Profas	Recursos dentro de sala
E9 Profa3	quadro; giz; livros didáticos; jornais.
E9 Profa10	Livro didático; jornais como “sangue suga”; revista Isto É; TV e outros livros didáticos.
E2 Profa14	Livros didáticos; pesquisas; transparências; filmes; músicas e aulas expositivas.
E1 Profa19	Livros; quadro; giz; xérox; gravuras e revistas.
E6 Profa21	Livro didático; mapas; vídeo.
E14 Profa22	quadros; atividades mimeografadas
E11 P23	Livro didático; folhas de textos; atividades preparadas; material concreto; entrevistas; vídeos; jornais; pesquisas; depoimentos
E4 Profa31	música; livros; jornais; revistas; filmes; fitas de cidades históricas; álbuns.
E12 Profa34	Retro-projetor; livros didáticos; fita de vídeo; aula expositiva, excursões
E7 Profa37	Livro didático; xérox; entrevistas; folhas mimeografadas; quadro; mapas; globos; vídeo; retro-projetor; som; caderno.
E7 Profa39	Livro didático; revista; jornais; folhas mimeografadas; pesquisas; entrevistas com familiares, pessoas do bairro, realidade dos alunos; vídeo; retro-projetor; aula expositiva; teatro; entrevista; fotografia.
E11 Profa44	Livro didático; atlas; músicas e fotos.

Para auxiliar nossa análise, mesmo sabendo dos limites e entrecruzamentos possíveis dentre a tipologia, agrupamos os materiais utilizados em sala de aula em três categorias: procedimentos ou estratégias didáticas; equipamentos didáticos; e fontes didáticas/ou novas linguagens.

Consideramos como procedimentos ou estratégias didáticas as atividades ou resultados de atividades realizadas, ora pelas professoras e alunos, em sala de aula, ora pelos alunos, por solicitação das professoras, como trabalhos de casa – que podem, depois de prontas, serem utilizadas como fontes de informação para estudo dos conteúdos, o que as levaria a serem classificadas, também, na 3ª categoria.

Quadro 35: Procedimentos ou estratégias didáticas

	Estratégia	Quantidade de menções recebidas
1	Entrevistas	4
2	Pesquisas	6
3	Aulas expositivas	3
4	Teatro	1
5	Excursões	1

Entre os cinco recursos que caracterizamos nesse tipo, as pesquisas foram os mais citados, o que poderia ser entendido como mais um dos indícios das tentativas das professoras na busca de promoverem alteração nas tradicionais práticas de ensino enciclopédico da História. Isso, se elas de fato ultrapassarem a prática da cópia de livros ou de enciclopédias que sabemos ser disseminada nas escolas, o que acaba por fazer da pesquisa mais um instrumento daquele ensino enciclopédico. Vejamos o que Gaimi (2001) comenta sobre as pesquisas escolares:

A pesquisa no ensino fundamental não ultrapassa a simples cópia de trechos de livros, muitas vezes sem nem mesmo citar a fonte, o que deveria ser chamado precariamente de consulta bibliográfica. Nesse modelo, a pesquisa não tem o sentido de reflexão e de descoberta, mas de algo enfadonho e cansativo, mero cumprimento de tarefa". (CAIMI, 2001, p.21)

Assim, nossas fontes não nos permitem ir além da constatação da existência das pesquisas nas práticas das professoras. Caberia, em outros estudos,

aprofundarmos o entendimento de como se caracterizam essas pesquisas tão citadas pelas professoras.

Quadro 36: Equipamentos didáticos

	Equipamentos	Total de menções recebidas
01	livros didáticos	10
02	vídeo e/ou filmes	8
03	Jornais,	5
04	Quadro,	4
05	revistas,	4
06	folhas mimeografadas	3
07	retro-projetor;	3
08	Giz	2
09	Xerox,	2
10	Mapas;	2
11	Livros	2
12	Gravuras,	1
13	Material concreto,	1
14	som;.	1
15	Caderno	1
16	Transparências	1
17	Álbuns	1
18	TV	1
19	Globos;	1
20	Atlas	1
21	Folhas de textos	1
22	Atividades preparadas	1
23	Internet,	0

Consideramos como equipamentos didáticos: materiais, máquinas ou objetos, meios de acessar e/ou veicular as informações dentro da sala de aula, ou mesmo aqueles suportes de textos onde são encontrados e/ou reproduzidos os conteúdos de História transformados em objetos do ensino e aprendizagem do conhecimento histórico. No que diz respeito ao caráter de “veículo” da informação, cabe destacar que a diversidade de recursos citados nessa categoria pode ser um indício que contradiz a idéia de que o livro didático seria o único veículo do conhecimento histórico escolar. Notamos que, ainda que os livros didáticos tenham sido os mais citados, as professoras também declararam utilizar vários outros meios para trazer esse conhecimento para suas aulas de História.

Quadro 37: Fontes didáticas e/ou novas linguagens

	Fontes	Total de menções recebidas
1	Músicas,	4
2	Fotos,	3
3	depoimentos,	1
4	realidade dos alunos	1
5	Pesquisas	3

Estamos utilizando “Fontes didáticas e/ou novas linguagens” entre aspas para indicar que essa foi a forma como nos pareceu serem empregados alguns itens citados. Cabe destacar, ainda sobre essa fonte, que agrupamos aí materiais que, por vezes, teriam servido às professoras e alunos como fontes de informação sobre o conteúdo ou matéria ensinada ou como fonte para coleta ou elaboração de atividades a serem trabalhadas com os alunos, muito mais do que como fontes históricas utilizadas para construir, com os alunos, um determinado conhecimento histórico, já que as professoras não fizeram menções explícitas a essa relação com os materiais citados.

Uma conclusão mais geral e importante que podemos tirar desse ponto é que as professoras demonstraram bastante coerência nas declarações que fazem sobre o uso livro didático recebido do governo em 2004, ou seja, fazem usos do livro junto com outros materiais didáticos. Caimi (2001) comenta a respeito dos usos das novas linguagens no ensino:

As novas linguagens de ensino, baseadas em objetos iconográficos – filmes, fotografias, charges, pinturas históricas, televisão –, apesar de ocuparem papel central nas propostas metodológicas mais progressistas, como veremos na sequência do trabalho, também recebem algumas observações negativas de certos autores. Apesar da relativa disseminação do uso dessas linguagens alternativas no ensino de história, elas não têm sido utilizadas em seu pleno potencial, por conta da inabilidade e despreparo dos professores. (CAIMI, 2001, p.121)

Vimos, no Capítulo 1, que o uso de diferentes linguagens é um dos aspectos mais destacados pelo PNLD como diferenciador das propostas de renovação do ensino de História que esse programa deseja ver incorporadas pelos livros didáticos atuais de História e aplicadas nas práticas das professoras. Nesse capítulo, vimos também que o LdH-HcR, bem como um parcela considerável de outros LdH desde 2001, vêm incorporando essas diferentes linguagens em suas propostas de ensino

de História. Tal como observamos em pesquisa que analisa os primeiros livros de História pós PNL D, eles têm procurado cumprir essa exigência trazendo novas linguagens ou saberes para compor o saber Histórico escolar:

Vale ressaltar que a própria História em seu contexto de ampliação de fontes e objetos tem se aproximado de outros saberes, tais como o antropológico, sociológico, literários, construindo uma “Nova História”, o que, de certa forma, abre espaço para que a História escolar também o faça. Assim, na transformação do tempo histórico em conteúdo de ensino-aprendizagem, foram utilizados saberes advindos da psicopedagogia os quais têm mostrado a necessidade de tornar esse objeto concreto/significativo para as crianças. E, nesse objetivo, saberes do senso comum, informados pelos grupos de vivência dos alunos através de entrevistas; da memória individual e coletiva, por meio também de entrevistas, e saberes da literatura ficcional ou não são resgatados e utilizados como concretizadores, mediadores do tempo histórico e do conhecimento histórico sistematizado. Isso, porque trazem pela dimensão do vivido, uma dimensão mais concreta do tempo histórico do que o trazido pelo conhecimento histórico. É, então, na apropriação e recomposição/reorganização desses diferentes saberes que se configura um novo saber: o saber escolar sobre o tempo histórico. (COELHO, 2002, p.206)

Também Oliveira, ao caracterizar os livros do PNL D 2007, pondera:

[..] Podemos afirmar que ao menos dois terços das coleções tratam da diversidade das fontes históricas, utilizando vários documentos de natureza diferente, como certidão de nascimento, carteira de identidade, carteira de vacinação, carteira de estudante, título de eleitor, jornais de época, publicidades, anúncios, fotografias, pinturas (reprodução), entrevistas, músicas, plantas de cidades, cartografia de outras épocas e atuais, bem como chamam atenção para outras fontes materiais, como brinquedos, roupas, comidas, objetos de uso diário de outros tempos, permitindo ao aluno a percepção da metodologia histórica e da construção do conhecimento histórico. (OLIVEIRA, 2006, p.5)

Assim como as professoras têm acesso, não só aos livros adotados, mas, também, aos exemplares enviados pela editoras nos momentos de escolha dos livros, essas novas linguagens/fontes têm chegado em abundância nas escolas. Estas, ainda chegam às professoras pelas mãos de colegas que socializam suas fontes: textos, folhas mimeografadas e transparências já utilizadas, muitas vezes, oriundas desses livros didáticos atuais. Notamos, assim, que os LdH do PNL D, mesmo que indiretamente, têm contribuído para a invenção de novas práticas de

ensino de História que não exatamente as prescritas pelo PNLD, nem as planejadas pelos autores do LdH, mas construídas pelas professoras a partir das finalidades e significados das práticas docentes na relação com o ensino e a aprendizagem da História. Desse modo, com pequenas mudanças em suas práticas, essas professoras vão dando mostras de que o movimento de renovação do ensino de História também tem ocorrido nas salas de aulas dos primeiros anos do Ensino Fundamental. O relato de Marcelo (1999) sobre as atitudes dos professores principiantes diante “das inovações menores” – introdução de um novo livro e/ou de novas modalidades de tarefas para os alunos – parece vir ao encontro do que vem ocorrendo no caso das professoras aqui pesquisadas. Marcelo (1999, p. 49), então, comenta:

Na nossa experiência, ao longo dos seminários que íamos realizando com professores principiantes, constatamos que estes decidiam introduzir nas suas aulas inovações menores, a que já nos referimos, como consequência da recomendação feita pelo monitor do seminário (outro professor do mesmo nível educativo, mas com mais experiência e formação) ou por outro professor colega do seminário. Nestes casos, os professores incluíam métodos de ensino de cujo funcionamento não estavam totalmente convencidos, mas decidiam aceitá-los ou recusá-los após observarem o seu funcionamento na sua própria prática ou na de outros.

Estudos como o que Marcelo (1999) apresenta sobre a mudança dos professores vêm reforçar nossa afirmação de que as iniciativas de mudanças das professoras podem ser observadas em diferentes ritmos, pela conjugação de diferentes fatores, tais como a reação positiva dos alunos diante de novas iniciativas ou, ainda, os relatos de sucesso nas iniciativas de colegas, o que as encorajam a tentar também o uso dessas novas linguagens. A Profa23 nos conta como as experiências das colegas com materiais didáticos são consideradas importantes para que ela própria decida se usa ou não aquele material.

61 Profa23 **Eu faço muito isso, primeiro é não tá complicando pros alunos, eu procuro ir da forma mais fácil pra eles. É preciso chamar atenção deles pra eles entender melhor você. Se você fizer eles te ouvirem: uma vez eu trabalho só com o livro, outra vez a gente vê que aquilo do livro não vai adiantar. ???** isso da

experiência mesmo da gente ouvir colegas dizendo que não dá certo. **Então, eu procuro pegando, igual à questão da História, né?. Vamos pegar a História do Brasil que os meninos estudaram no início desse ano: sobre o que é História.**

Podemos observar, também no depoimento da Profa21, o quanto o apoio das colegas é importante para minimizar suas inseguranças com a disciplina.

59 Profa21 Na verdade, se a gente for olhar, a gente não está preparada para trabalhar Geografia e História, não. Se eu for olhar, assim, o tempo que passou, o tempo que eu estudei, o tempo que estou fora, mesmo, como é a questão da Geografia, né, que meu cargo no estado é de Geografia, mas faz 7 anos que estou fora da área. Pelo pouco tempo de estar lendo uma revista, pesquisando, procurando. Tempo mesmo para estar estudando... Se eu fosse analisar, eu não pegaria não, para fazer assim um trabalho do jeito que eu gosto de fazer. Mas, seria então preparada o mais fácil, o mais fácil assim de estar correndo atrás, questão de estar trabalhando. Eu sempre trabalhei muito com a Profa34, né, que você está falando com ela. Eu nem estudo muito, eu estudo mais com ela lá do que aqui. Então, assim, a gente dá idéia uma para outra, questão das avaliações, às vezes eu encontro um texto interessante e levo para ela, ela me passa também. E, assim, olho daqui dali...
Mas eu acho que eu preciso de mais tempo para estudar...

Parece importante, por fim, dar voz a essa professora, quando ela apresenta sua visão sobre outras possibilidades de distribuição dos livros didáticos pelo PNLD a fim de auxiliar as professoras e, como ela mesma diz, ajudar os alunos:

113 Profa21 O ideal seria ter pelo menos uns 3 livros, né? {hã?} Poderia ter para todos os alunos e mais uns dois para a gente estar complementando.

- 114 AR** Livros do professor?
- 115** É, para ajudar o aluno, igual eu falo, assim, por exemplo, outro dia até pedi para as meninas, elas falaram que vão descartar esse livro{HcR}, que não ia nem recolher, falei, não, vai recolher sim, nem que eu guarde no meu armário. E no ano que vem, eu quero ter pelo menos quarenta desse novo e quero ter esse aqui. *O livro novo é muito bom, mas é um livro que só discute muito questão mais puxada para cidadania, entendeu? O conteúdo em si, as informações, ele deixa um pouco a desejar.* {o História e reflexão traz mais...} É, então, se for chegar esse para todo mundo, se eu continuar com História e Geografia, eu quero trabalhar os dois. E a gente também fica meio perdida, quando você entra no ritmo na escola, como eles gostam de trabalhar, o material que eles têm, então, no ano que vem, já a gente já sabe que vai vir esse livro, e se eu estiver trabalhando com Geografia e História, eu quero estar completando um com o outro, entendeu?
- Profa21**

Aprofundando nos usos do LdH História com Reflexão

Para aprofundar nosso conhecimento acerca dos usos que as professoras fazem do livro didático HcR em sala de aula, voltamos a analisar as entrevistas. Nelas, buscamos, por meio da categoria 3, identificar “as relações que as professoras estabelecem, em sala de aula, com o LdH e seus alunos” (Ver capítulo 2). Procuramos, então, observar: se as professoras explicitavam usar esse LdH em sala de aula, seguindo-o como principal material didático de modo a implementar sua proposta; se declaravam usar esse LdH em sala de aula adaptando sua proposta e recorrendo a outras fontes (substituindo, modificando, acrescentando); e/ou, ainda, se o usavam, aproveitando apenas partes (de unidades e/ou didática ou tópicos e atividades específicas) ou em momentos específicos (do planejamento anual, como, por exemplo: as datas comemorativas).

Um dos aspectos que averiguamos foi se o LdH, livro do aluno, foi distribuído pelas professoras para os seus alunos, ou seja, para os destinatários primeiros dos livros didáticos atuais, dos quais o HcR é um exemplo. As informações que encontramos nesse sentido vêm sistematizadas no quadro a seguir:

Quadro 38: Onde e com quem fica a coleção utilizada em 2006

Profa 03	HcR: Biblioteca /insuficiente para os alunos
Profa 10	LdH do PNLD 2001: alunos HcR: biblioteca
Profa 14	HcR: com a professora/ número insuficiente de Ld para os alunos
Profa 19	LdH do PNLD 2001: armário da profa distribui aos alunos para usos esporádicos HcR: biblioteca
Profa 21	HcR: inicio do ano ficava com os alunos HcR: final do ano- número insuficiente de Ld leva-os aos armário da Profa
Profa 22	Na biblioteca
Profa 23	HcR: alunos
Profa 31	HcR: biblioteca LdH Regional:alunos
Profa 34	HcR: alunos
Profa 37	Não respondeu
Profa 39	HcR: com a professora que distribui aos alunos para usos esporádicos
Profa 44	Não respondeu

Inicialmente, cabe observarmos que, nem todas as professoras tiveram o LdH HcR distribuído pelo PNLD 2004 como coleção trabalhada junto com os alunos. Algumas demonstraram eleger, para seu trabalho em sala de aula, o LdH Regional (Profa31) e, outras permaneciam com o livro distribuído no PNLD 2001 (Profa10 e 19), que aborda, de forma integrada, História e geografia.

Notamos que, dentre as 10 professoras que, na entrevista, puderam identificar com quem e onde ficavam os livros trabalhados no ano de 2006, seis distribuíram os livros para os alunos. Apenas quatro puderam deixar que os alunos se responsabilizassem pela guarda do LdH ao longo de todo o ano de 2006. Desses quatro casos, apenas dois se tratavam do HcR (Profa23 e 34). Vejamos a confirmação desse fato na fala da Profa23:

48 AR E, aí, você trabalha com os dois livros?

49 P23 Nós não recebemos o de Geografia. Então, Geografia eu trabalho com mapas, folhas... A gente não tem acesso a livro de Geografia nenhum. Trabalho mais com o de História.

50 AR E o de História? Cada aluno tem o seu?

51 P23 Tem. [...] Eles levam pra casa pra fazer alguma leitura prévia, coisa que nós vamos tá trabalhando... Então, tem tudo isso.

E, também, na resposta da Profa34:

84 AR Então os alunos têm na mochila os dois livros, no dia da sua aula?

85 Profa34 Têm... Não segue... Mas têm. {fala da tentativa do controle de devolução do livro e o que faz com eles no último ano}

Já a Profa39, apesar de não deixar o LdH HcR com os alunos, afirma que trabalha com ele junto com os alunos, fornecendo detalhes sobre esse trabalho, inclusive de como integra esse material no seu programa anual:

70 Profa 39 **Os livros ficam aqui para ser usado por todas as salas. Na hora da aula, eu levo e distribuo um para cada um e ele pode ler e fazer as atividades...**

71 AR Aí, como é que você relaciona o uso do livro com os outros materiais que você citou? Você usa os que são pedidos pelo livro; ele pede uma entrevista... Uma música, aí você traz?

73 Profa 39 **É, a gente liga os fatos, né? Por exemplo, vai trabalhar uma linha de tempo... Aí busca revista e recorta na sala... Folha mimeografada eu dou... Entrevista eu dou de dever de casa... Deixa eu ver o que mais... Jornal é tipo revista... E livro... A gente busca outros livros, tem vários... {do mesmo assunto?} Por exemplo: igual tal tem um livro que está explicando mais... Facilitado, a nível deles a gente pega...**

74 AR **E para sua preparação? Você disse no questionário, então, pra sua preparação você busca mais sobre o conteúdo, a informação?**

75 Profa39 É. Eu pego vários livros daquele mesmo conteúdo e passo no quadro [...] Para enriquecer, porque, às vezes, naquele outro livro tá falando de uma maneira mais clara, ou tem vários... Vai mais além, aí eu.

76 AR **Especificamente sobre o “História com Reflexão”, você disse que sobre a escolha não lembra. Mas tenta me contar pouco...**

77 Profa 39 **Eu trabalho muito com poesia, que faz os alunos viajar..**

78 AR Você acha que seus alunos gostam de História igual...

- 79 Profa 39** Igual eu gostei, não sei não. [...] Eles gostam muito do assunto, né? {folheia o HcR} aqui ó... Você quer ver? Aí ó poesia... Música do Milton Nascimento.
- 80 AR** Vocês trabalharam essa música? Como? Ou qual foi o trabalho que você fez com ela... Leu... Pôs pra tocar...?
- 81 Profa 39** Essa a gente não pôs, não. Quando é uma música que a gente conhece ou tem o cd, a gente põe. Igual essa aqui “eu nasci há dez mil anos atrás”, essa aqui é música que a gente sabe, eu sei cantá-la. Então, eu cantei com eles, eles também sabem parte da letra, da melodia... {então vocês cantam... E o que mais?} É. Aí, passa o cd e aí, faz a interpretação. {aí faz a atividade do livro...} É e eles gostam por isso. A aula fica divertida. Aqui também fala de amigo [lê no livro...]. É interessante por isso... {por isso?} Porque leva o aluno a refletir o tempo todo, faz ele pensar... Tem poesia, tem música... É interessante pra eles. Não fica só ali naquele... Igual tem livro de História que é só pra ler, ler, ler. E eles falam: que coisa mais chata. Só ficar lendo sobre coisa que já passou há muito tempo atrás. Eu nem sei o que é isso...
- 82AR** Pois é. Esse livro HcR, aqui também tá falando de coisa que já passou há muito tempo atrás, e o que faz ele ficar interessante?
- 83** Ah... É... É interessante por que... Igual pra ficar sabendo do trabalho como que era feito... Do escravo, como era transportado, como era vendido...??? Dos escravos a gente passou filme pra eles... E eles são tão espertos que tudo que tá passando eles vão anotando... Lógico que não tudo, mas depois tudo que passou ali, eles dão conta de relatar... Eu acho que eles ficam interessados... Eles dão dicas eles dão...
- 84 AR** Mas ainda tá falando do passado também e o que faz pra não ficar chato?
- 85** Mas a gente liga com o hoje. E hoje, como é? As pessoas negras, hoje são escravas? Será que são livres. Será que são mesmo? [...] Aí eles aprenderam muita coisa, como que faz o
- Profa 39**

açúcar... {você já trabalhou até onde nesse livro?} Nós paramos aqui. [...] Eu fui seguindo... E depois... Tem parte que eu já te falei...

86 AR Tem parte que você faz oralmente...

87 Profa 39 É. Porque eu acho que não tem necessidade de ficar copiando. **Aí, depois, nós paramos e fomos fazer esse trabalho aqui da consciência negra. Depois que nós voltamos, mas avançou muito pouco. Igual eu tô te falando, aqui ó... {ah. Sim, o Zumbi...}**

Diferente dessas, vejamos o que a Profa14 comenta a respeito do LdH HcR:

135 Profa14 E vai procurando... Isso que eu tô te falando da minha experiência, porque igual, assim, eu peguei o livro didático lá, eu não gostei do livro. Eu te falei que eu não gostei muito do livro, não tinha livros suficientes pra todos os alunos, então eu acabei... Esse ano eu não trabalhei muito com livro didático o que complicou mais ainda minha vida, porque eu tive que sair pesquisando...

A Profa 21 também discorre sobre suas tentativas de usar o HcR com as três 4ª série/5º ano escolar:

104 AR Quando você traz outros textos é para sintetizar o que foi falado no livro, ou complementar?

105 Profa21 Igual a época que estávamos trabalhando a questão do descobrimento do Brasil, então, esse texto aqui eu achei que estava mais de acordo. **E, como o livro não tem que dá para todo mundo, então às vezes... Para facilitar {para registrar no caderno...} Então, a maior parte de História é no caderno.** {vai folheando o caderno}.

106 AR Para facilitar, quando você diz «para facilitar o ensinar», você diz em relação a que?

107 Profa21 Facilitar o trabalho no tempo, é a questão do tempo.

- 108 AR** Adequar o tempo, né?
- 109 Profa21** Então, por exemplo, para passar um texto desse aqui do HcR no quadro, leva muito tempo... Demora demais. **E se você empresta o livro, igual teve uma turma que estava com o livro, aí a outra pegava e levava, mas não voltava no dia que você está trabalhando, então...**

A Profa14 e a Profa21 declararam ter distribuído esse LdH, no início do ano, mas, logo em seguida, com a chegada de mais alunos para suas turmas, o número de exemplares do LdH HcR ficou insuficiente, para o uso individual, em todas as turmas, fazendo com que elas os recolhessem e guardassem no armário para usá-los junto com a turma quando necessário. Estratégia utilizada por outras professoras desde o início do ano, acabando por “complicar-lhes” mais a vida, já que precisam produzir, elas mesmas, o material didático a ser trabalhado com os alunos.

Além da Profa14 e Profa21, outras seis professoras não puderam ou quiseram distribuir o LdH para seus alunos, fazendo com que eles ficassem impedidos de ter o livro didático sob sua guarda e, conseqüentemente, sendo restringidas as suas possibilidades de levá-lo para casa, manuseá-lo e estudar nesse LdH História com Reflexão.

Se, nesses casos, os alunos não têm a guarda do LdH, percebemos uma outra situação em que, nem mesmo as professoras puderam ter acesso a esses livros, que ficaram sob a responsabilidade da biblioteca, tal como podemos observar na declaração da Profa31:

- 46 AR** E os livros, como você faz? Você os utiliza em sala de aula? {utilizo.} Os meninos cada um tem um seu?
- 47 Profa 31** **Tem esse aí {indicando o livro HcReflexão} tem, lá na biblioteca.**
E tem esse outro aqui também... {o Regional, olha aqui o meu. Esse?} É esse aí. Tem um para cada um dos alunos... Esse aí, a gente pega na biblioteca. Aí, eu pego, trago pra sala e devolvo na biblioteca para outra professora usar. Esse aí, eles não deixaram eles levarem para casa. Acho que não tem

suficiente, não, porque como desse tinha, deu pra cada um da turma.

Elas ainda correm o risco de encontrar a biblioteca trancada. Ainda a Profa31, num trecho logo a seguir, justifica porque trabalhou mais com o livro Regional:

Igual eu trabalhei com meus alunos. Até desse livro aqui, um texto que chama poema mineiro. {do livro de MG?} É, porque é esse aqui que eu tenho mais acesso. O outro, tem dia que você chega e não tem ninguém pra abrir a biblioteca. Então, quando você abrir o caderno você vai ver que tem muita atividade do livro de MG. (entrevista Profa31, turno 67)

O que exige dela um esforço a mais, se insistir em usar esse livro didático:

- 94 Profa 31** **Esse aí {HcR}, eu quase nem uso ele, não. Igual eu falei pra você, tem dia que a bibliotecária, a gente trabalha sozinha. E aqui é uma dificuldade, a biblioteca não fica aberta, a gente professora não pode largar a turma e vir pegar. O dia que eu quero apanhar o livro, quando eu vejo que não tem ninguém, eu venho a pé mais cedo e pego e separo. Deixo anotado ali que eu separei. Uso mais o de Minas Gerais porque fica comigo.**
- 95 AR** **Mas você não tem como deixar os livros no seu armário, não?**
- 96 Profa31** **Não, por conta da quantidade de livros que não é suficiente para as 3 turmas.Então, quando a quantidade não é suficiente para as 3 turmas, não pode ficar**
- CO** **Enquanto falava conferimos as pilhas desses Lds existentes na biblioteca e não havia mesmo número suficiente.**

Dessa forma, em relação às práticas das professoras desta pesquisa, o livro didático HcR, em 2006, não mais se adequava ao conceito de livro didático que o coloca como objeto que assume “um papel central no cotidiano dos alunos e, por que não dos professores” (GATTI, 1999, p.749-50). Também não parece se ajustar ao conceito apresentado Munakata (1997), conceito esse que o autor já mostrava estar se modificando, como podemos observar no trecho a seguir:

Livro didático é para usar: ser carregado à escola; ser aberto; ser rabiscado (não, isso não pode, o livro não pode ser consumível!); ser dobrado; ser lido em voz alta em alguns trechos e em outros, em silêncio; ser copiado (não se pode consumi-lo!); ser transportado de volta à casa; ser aberto de novo; ser “estudado”. (MUNAKATA, 1997, p.217).

Mostramos que, para a maioria das professoras aqui pesquisadas, pois várias não o distribuíram o livro para seus alunos, o livro didático não se encaixa no conceito proposto por esse autor, contrastando até com aqueles usos mais banais que ele enumera: ser levado para casa, ser transportado de volta à escola, ser estudado.

Ensino e aprendizagem em História: diversidades de usos dos LdH e do HcR e de práticas docentes

Apresentaremos alguns exemplos, que pudemos vislumbrar nesta pesquisa, da diversidade de usos dos LdH do PNLD e, mais especificamente, do LdH HcR, destacando, dentre as práticas das professoras ao ensinar História para seus alunos, alguns aspectos relacionados aos usos desse e de outros materiais. Faremos isso a partir da análise dos depoimentos, complementada por informações obtidas ao longo de nossa inserção no campo de pesquisa e registradas nas “notas de campo”.

Vale lembrar que, diante da complexidade dos aspectos que envolvem esses usos pelas professoras, não temos aqui pretensões de esgotar todas as questões suscitadas pelos dados fornecidos pelas 12 professoras, mas buscamos colocar em relevo algumas daquelas práticas e declarações que podem auxiliar o entendimento das estratégias que as professoras utilizam no seu cotidiano para realizarem o seu papel de mediadoras entre os seus alunos e os saberes histórico trazidos pelos LdH e/ou por outros materiais didáticos. No entanto, consideramos importante relembrar (Capítulo 2), antes de apresentar nossa análise, que as entrevistas foram realizadas, em sua maioria, nas escolas, com a presença física do LdH HcR, e de alguns outros materiais utilizados pelas professoras. Procedimento que adotamos em todas as entrevistas e que funcionou tanto como um suporte para ilustrar e melhor concretizar o que estava sendo dito, ressaltado, negado, criticado ou elogiado pelas entrevistadas, quanto como um suporte para o ato de rememoração pelas professoras do uso que faziam do livro. Esse movimento de concretização da

expressão discursiva da professora, associado ao roteiro de entrevistas, auxiliou a entrevistadora a fazer outros questionamentos, para além dos que estavam previstos, esclarecendo e/ou aprofundando as informações obtidas até então por meio do questionário.

Começamos pela Profa 03 que parece usar o livro HcR, eminentemente, como consulta para a produção de materiais didáticos mais adequados aos alunos e para a leitura de textos e observação das imagens. Essa professora declarou, que aquele ano de 2006 era o seu segundo ano de trabalho com o livro. E que, a partir da experiência do ano anterior, estava fazendo outros usos desse LdH HcR. Usos esses que atendem melhor, segundo ela, o interesse dos alunos, já que, no ano anterior, em que fez um uso mais intensivo do HcR, os alunos ficaram muito apáticos. Essa reflexão da professora vem ao encontro de nossa defesa de que as professoras, ao acumularem experiências com o ensino de História, podem interferir no uso previsto pelos LdH.

A declaração da Profa3 de que está pensando no aluno o todo o tempo e de ser em função deles que planeja suas aulas, nos remete aos estudos apresentados por MARCELO (1999, p. 48) sobre os processos de mudança na prática docente. Tais estudos defendem que as alterações ou não de atitudes promovidas pelos professores são orientadas pela sua percepção de resultados positivos ou negativos na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, essa professora, que “não gostava muito de História”¹¹⁰, declarou que pretende continuar lecionando essa disciplina, pois parece que pegou “gosto pela disciplina”. Ao comentar como utiliza o LdH HcR, a professora informou gostar dos “causos” ou relatos de passagens do cotidiano trazidos pelo LdH HcR, pela possibilidade que esse tipo de texto cria de aproximar a História da realidade dos alunos. Exemplificando sua afirmação, referiu-se, então, muito entusiasmada, a um texto específico que fez questão de mostrar. Ao final da entrevista, quando tentava localizar esse texto que usou com os alunos e de que gostou muito, descobrimos que ele estava no livro de Geografia. O que fez com que essa professora expressasse seu entendimento acerca dessa disciplina e de sua proximidade com a História.

86 Profa3 É eu ando de acordo com eles. Não adianta eu querer ir de

¹¹⁰ Podemos encontrar essa informação na unidade de análise 138.2 Profa03 de sua entrevista

- acordo com o livro porque não tem resultado... Prova, então... Quando é prova, eu elaboro um texto eu vou num livro e em outro, facilito a linguagem. Dou a interpretação... Muito assim. Bem clara pra eles. Se você pedir datas: em 1900 e tantos aconteceu o que mesmo? Mesmo se você tiver falado ou se tiver escrito não adianta. Não adianta você perguntar.**
- 137 AR** Ah, tá. Porque o livro traz muito isso? Esse livro História com Reflexão, ele é muito de responder? Então, você passa as questões dele e outras atividades? É assim?
- CO5** A professora mostra uma página de um livro didático
- 138 Profa 3** É assim mesmo. Eu monto isso aqui a imagem não sai, então eu corto e monto essa matriz. Aí, eu vou discutindo isso aqui, sabe? Às vezes eu até uso um pouco de arte: eu falo, vamos tentar fazer esse desenho nessa folha branca aqui? E aí, a gente prega na parede... É bom. Até estou gostando... Eu não gostava muito, não, viu. De História, não, viu?
- 208 AR** Você me disse de um que utiliza... Anotei no questionário: «já sobre os recursos utilizados pra preparação das aulas diz ser o livro didático recebido pela escola e também o da capinha rosa», que é o que você usa mais pra preparar suas aulas... está lá na biblioteca?
- 209 Profa 3** Não ele tá é aqui, na sala da pedagoga, aqui, é esse.
- 210 AR** Ele é de História?
- 211 Profa3** É uma coleção da escola. Tem Geografia, tem História,
- 212 AR** Tem Geografia, tem História, eu vi várias cruzadinhas...
- 213** Isso. Olha aí. Eu tiro xerox, eu monto na folha.
- Profa 3** Depois de fazer a leitura no livro HcR eu vou... dando pras crianças.
- 235 AR** Acho que percorri todo o roteiro, buscando o aprofundamento do questionário. Você disse que usa... Que uma das coisas que você marcou as duas primeiras alternativas sobre a forma de uso: «uso para estudar o conteúdo de minhas aulas de História; uso juntamente com outros materiais didáticos para desenvolver do conteúdo das aulas de História.» Me mostra quais partes, onde no livro você usa pra estudar mais?

- 236 Profª 3** Eu procuro seguir... Dependendo do texto... Eu pulo... Não
- 237 AR** E essa parte{do Manual do professor} que você tá folheando?
- 238 Profª3** Ah, tá. Os objetivos?... eu leio, mas não copio, não passo pro caderno, não registro nada... Sabe o que eu acho? Sinceramente os objetivos desses livros pro autor é um pra mim é outro... Igual: você tem aí. Agora, pra eu transmitir na minha aula, os objetivos não são os mesmo do autor...
Eu gosto muito mais disso aqui.{mostra a reprodução do livro do aluno}.. Um livro, por exemplo, deixa eu ver o que vou trabalhar o que amanhã? Vou trabalhar com os alunos...
- 239 AR** Então você vai pegando mais a parte do livro do aluno...
- 240 Profª3** **É. Meu negócio é o aluno, minha filha. O aluno, tô pensando 24 horas no aluno, no meu aluno, no bem estar deles. Não quero dar aquela canseira igual me deram. Porque que eu vou ficar... Vamos falar do índio... É dia 19, dia do índio? Por que eu vou falar só no dia dele, lá? Eu não. Todo dia tem coisa nova pra mostrar. Dia do índio é todo dia. [...] Eu fico procurando coisa nova pra rodar... E não é todo dia que eles trazem. Outro dia eu trago.**
- 241 Ar** Então você já tem 2 anos que trabalha com esse livro. **No 1º ano, você fez esse trabalho... E você percebe que do ano passado pra esse ano...**
- 242 Profª 3** **Acho que esse ano foi melhor, porque já foi com mais consciência. Eu não fiquei seguindo o livro...**
- 243 AR** O ano passado você seguia o livro...
- 244 Profª3** Seguia. E não tive assim, sabe? Não fiquei satisfeita, fiquei pensando assim: isso não dá certo...
- 245 AR** E por que não ficou satisfeita?
- 246 Profª3** **Eu não vi rendimento nos meninos, não vi interesse, sabe? Falavam pouco, quando falavam.** Agora, eu tive assim, como esse negócio de atualidade... Se deixar, eles não calam, falam. Ah, e falar a coisa certa, né? **Então, esse ano foi muito melhor. E espero que ano que vem seja melhor ainda.**

- 247 AR** Você pretende continuar com essas disciplinas ano que vem?
- 248 Profa3** **Sabe quando a gente toma amor, gosto pela História. Eu tô pensando... Eu quero continuar.**
- CO9** Até o final combinamos sobre material, mas ao falar dele, acabou por das pistas do seu trabalho.
- 249 AR** Ótimo. Então obrigada por esse tempo e estou esperando que você guarde seus materiais pra eu pegar no final de dezembro. Você me disse que as suas 3 turmas são diferentes...
- 250 Profa 3** **Mas a matéria é a mesma.**
- 251 AR** Você consegue trabalhar com a mesma matéria nas 3 turmas?
- 252 Profa 3** Não, igual eu te falei essa de cá, 4ª c é muito pouca coisa que os envolve.[...]
- 260 Profa3** Eu não uso prova muito não.
- 261 AR** Mas o que você usa pra avaliar?
- 262 Profa3** Eu dou um exercício ali, porque eu gosto que o pai chegue e tenha algum papel pra ver.[...]
- CO10** Entrevista continua na biblioteca, buscando nos livros, o texto que ela disse ter utilizado. Depois de dois minutos folheando o livro de História sem encontrar o livro:
- 275 Profa 3** Tem que ser da 4ª. Eu acho que a Geografia tem muito a ver com a História, viu. E olha que eu não entendo nada, viu? Pouco. Não entendo igual a você, não. Mas eu acho que Geografia tem muito de História, será que foi no de Geografia que eu peguei?
- 276 AR** Depois você dá uma olhada pra mim...
- 277 Profa 3** Mas eu queria te mostrar. Porque como que foi bom... {continua folheando o livro de HcR}
- 278 AR** É esse: a História de sr... Fernandes?
- 279 Profa3** O homem está com uma mala num ponto de ônibus.
- 280 AR** Você já tem na sua cabeça a foto, a ilustração do texto? Talvez seja mesmo no livro de Geografia?!
- 281 Profa 3** É. Ele tá desse lado, o moço. Aí eu gostei demais! Aí quando eu vejo alguma coisa de interessante, eu levo lá pra casa e falo: bem, olha aqui. {continua a procurar} ô menina, tava quase no final...

- 282 AR** Será que na pg 76?
- 283 Profa3** Vamos lá! Será que era imigrante, ele tava saindo da cidade dele?... Menina esse aqui também é muito bom, também trabalhei. Pg 72, História deles, então isso tá no livro de Geografia, mas eu trabalhei em História. Pois eles não sabem nem quem é o pai, vai falar que é o avó... Quando vai fazer o exercício pergunta: pode colocar o nome do meu padrasto? Eu falo, isso fica uma coisa feia, certidão não pode ser... Ah! Muito complicado! Aí, você fala com eles pede seu pai ou sua mãe. Mais a mãe ou a sua avó... Aí, olha {identificando o texto procurado na pg 79 do livro de Geografia} mais é lindo demais...
- 284 AR** O título do texto é: "Triste Partida". E aí, me conta como foi que você trabalhou.
- 285 Profa3** Nós fizemos a interpretação: eu perguntei: tem alguém que não é daqui do Teresópolis? Tem alguém que veio de outro estado ou de outra cidade? Aí, eles respondem assim: ah, tia meu pai matou fulano de tal, lá no... Matou fulano lá tia. Aí, nós tivemos que sair de lá correndo e nós tivemos que morar aqui, viemos morar com minha avó. Aí, a outra fala: ah, o meu pai largou minha mãe, foi morar com outra mulher e minha mãe mudou pra cá, sabe? Ai, a gente conta aquela História... Ô menina... Eu fico assim: ô meu deus que eu vou falar com essas crianças??
- 286 AR** E aí, a partir dessas falas você foi... Fez que relação com o texto?
- 287 Profa 3** A fala... A linguagem deles, sabe? Que estado é esse, que cidade é essa? Qual é a capital... E aí vai... Vamos falar dessa cidade? Sabe?
- 288 AR** Aí, isso que você trabalhou na aula de Geografia fazendo relação com a História
- 289 Profa 3** **É... Porque não deixa de ser... Geografia: é saber o lugar que ele tá ali. E a História é aquela vida dele; é a situação dele, jeito que ele vive, é a História. Tem muito a ver.**
- Aí, eu xeroquei essa folha, porque eu não posso... Porque aqui, é uma economia de folha. Então eu rodo 36 folhas uso com as 3**

turmas e a ultima fica com a folha. Cada vez uma turma fica pra só a mesma não ficar com todas as folhas [...]

- 290 AR** Mas cada um não tem esse livro? Não tem um monte que eles possam consultar o texto no livro?
- 291 Profa3** Eles não têm não. Não porque se coincide que na mesma hora a professora tá usando... Pode levar pra fazer trabalho em casa.
- 292 AR** Mas você que é a professora de História e Geografia dos 4^a anos? Então, esses livros ficam aqui e podem ser usados por outras turmas, assim de outros anos? Esse livro é de 4^o ano.
- 294 Profa3** Pelas de 4^o ano. E à tarde tem 4^a ano.
- 295 AR** É tem da E., ela tem dois 4^o anos.

Ao final desse trecho, a partir de nosso diálogo com a Profa03, podemos dizer que suas declarações, além de ir ao encontro de aspectos já comentados anteriormente – distribuição de livros, limitações impostas pelas condições de trabalho e pela falta de livros para os todos aos alunos – ainda nos permitem observar algumas de suas estratégias de uso com esse LdH, em sala de aula. Ela facilita a linguagem, ela seleciona, corta, monta outro texto, pula partes. E, mais do que isso, discorda dos objetivos que o autor tem com o livro. Ela tem os seus objetivos.

Profa3 e Profa10 lecionam na mesma escola, no entanto, diferente da primeira, a Profa10 declarou trabalhar, com os alunos, principalmente o livro didático de História e Geografia do PNLD 2001. Ela declara que utiliza esse LdH como estratégia para adiantar o seu trabalho em sala, pedindo que os alunos leiam e se familiarizem com os assuntos. Não segue a seqüência proposta pelo livro, mas aproveita para explorar os assuntos que coincidem de serem discutidos na turma e de existirem no livro. Também faz as modificações e complementações de acordo com as características dos alunos. Seu depoimento nos fornece pistas para o entendimento sobre qual é o tipo de conhecimento que os alunos fazem circular na sala de aula. São conhecimentos provenientes da “TV”, como foi citado pela professora, no questionário, ou da mídia televisiva: as novelas de época, que chegam à sala de aula como extratos do conhecimento histórico, prenes de dinamismo, de vivacidade, com pessoas que andam, falam, comem. Ao serem trazidos pelas crianças, a professora aproveita esses extratos para discutir a novela,

,transformando-a numa possibilidade de concretizar o passado ou a realidade histórica com seus alunos, relacionando-a com textos e imagens dos LdH que, de forma congelada, sem sentimento podem, facilmente, ser confundidas com ficção. Em que pese as limitações que restringem as possibilidades que as professoras têm, pela sua formação não específica em História, de discutirem a novela como produção cultural do presente, inspirada em determinada versão sobre um determinado fato ou momento histórico, não podemos desconsiderar a sensibilidade delas em abrirem espaço para discussões sobre a História a partir do que as novelas acabam por provocar ou despertar. Interessante observar, também, os atos realizados pela professora em prol do estabelecimento de relações entre os conhecimentos, as informações trazidas pelos alunos, a História e a literatura.

123 AR **Por exemplo, aula de História, você fala que é aula de História, aí, eles vêm a Sinhá Moça, mas você não está trabalhando sobre a escravidão naquele momento. E, aí, você continua falando sobre a escravidão?ou...**

124 Profa10 Continua...Não pode podar não. Aí, você continua trabalhando, aí, tem texto ali sobre os escravos, aí, eu ligo essa...

125 AR Aí, você busca lá no livro?

126 Profa10 **Aí, faz o complemento com o livro.**

153 AR E com relação aos livros? Eles levam para essa aula os dois livros?

154 Profa10 Os dois livros. De História e de Geografia?

155 AR Ficam com eles?

156 Profa10 Ficam com eles, o livro. A gente dá trabalho, eles fazem trabalho em casa. Por exemplo, vê o que está desenvolvendo, porque a gente tem que dar duas horas de atividade para cada disciplina em casa. Então, você aproveita para fazer o trabalho. Aí, eu vejo as palavras que eles escrevem errado e, quando eu falo em trabalho, eles já vêm com o texto na ponta da língua. Quando chega na sala, eu já vou trabalhar aquele texto, aí, já sai bem mais fácil, porque já leram, já escreveram...

157 AR E você trabalha com esse livro que eles têm, em casa?

- 158 Profa10** Esse livro. É o livro didático do ano ... Esse aqui é uma gracinha. {nos turnos 307 a 313 esclarece que se refere aqui ao livro recebido do PNLD2001}.
- 165 AR** Pois é, nesse caso, então, você estava me dizendo que trabalhou a página 66, da economia mineradora. Então. a poesia que estava lá no capítulo 3...
- 166 Profa10** É isso: eu dei trabalho em casa para eles fazerem sobre o pau-brasil
- 167 AR** Então, eu estou te perguntando se você fez coincidir, ou se coincidiu, porque a minha pergunta é: você já havia trabalhado essas questões antes aqui? {mostro-lhe o livro HcR}
- 168 Profa10** Não, a gente pula. A gente não tem aquele segmento não [...] A gente tenta fazer a disciplina neles, entendeu? Vai chegar dentro da sala e falar 'ah o que é isso?' Não, já está esquematizado. **Então, estou dando poesia em Português, então, vou caçar um texto poético para a gente falar. E ali coincidiu porque tinha a Sinhá Moça, tinha o escravo, tinha um conhecimento todo anterior. {que tinha por causa da novela...}** Agora não vai dar, porque a novela agora é só bang-bang!
- 182 Profa10** Porque nem tudo, porque assim, eu tô lendo aqui, aí eu falo, isso é mentira {risos}...
- 184 AR** Por exemplo?
- 185 Profa10** Por exemplo, **eu não concordo que seja História do Brasil daquele jeito.**
- 222 AR** Pois é, e quando você pede para eles registrarem coisas que têm no livro, é com qual objetivo?
- 223 Profa10** Olha, aí a gente já leu, já explorou e eles vão registrar as partes que eles mais gostaram. A gente não tinha isso direito... Quando perguntava qual parte do livro que a gente mais gostava eu falava nenhuma...
- 270 AR** Ah-ham, sim. Você disse para mim que, com relação à preparação, você usa muito o manual do livro didático, qual parte que você usa...

- 271 Profa10** Uso, essa aqui ó. A vinda...
- 272 AR** As orientações de como trabalhar cada atividade ou as respostas?
- 273 Profa10** Não, você lê o texto, o aluno sugere, aluno que vai virar o orientador, isso que eu faço. Eu pego isso aqui né, dia-a-dia, atividades, aqui ó. ???
- 274 AR** E você acha que essas orientações elas ajudam?
- 321 AR** Isso que eu queria saber: no princípio do ano você fala assim: que às vezes você trabalha com o que está em foco na televisão, e relaciona aqui, né. Então, no começo do ano você pega para começar esse referencial da escola que fala o que vai trabalhar.
- 322 Profa10** É. E muitas vezes a gente nem gosta de fazer com o livro. Porque, às vezes, a turma não tem base suficiente para socar o livro na mão deles. Então, a gente começa a trabalhar o livro lá para maio.

A Profa14 informou ser o primeiro ano que leciona essa disciplina, portanto será, também, a primeira vez que utilizava o LdH HcR. Declarou que, inicialmente, se apoiou muito nesse livro, pois estava muito perdida, porém o fato de não haver livros em quantidade suficiente para trabalhar com suas turmas a levou a não deixá-los com os alunos, como já fora feito por outras professoras. Ela declarou fazer uso dele e de outros LdH, como apoio, para consultar as temáticas a serem desenvolvidas com seus alunos, contando com a parceria da professora de Português. Parceria essa que aparece como uma estratégia importante dessa professora, no sentido de efetivar seu objetivo com o ensino da História, que é o de construir um ensino significativo para as crianças. O trabalho de compreensão e interpretação dos textos feitos pela professora de Português permite que a Profa14 apenas retome e explore esses textos, estabelecendo relações com a realidade presente, por exemplo. Interessante notar que integrar aulas de Português e de História foi uma estratégia citada por outras professoras, mais por aquelas que lecionam as duas disciplinas e um pouco menos pelas que dependem da relação construída com a professora de Português, como a Profa14. Acreditamos que essa seria uma estratégia interessante de ser incentivada em cursos de formação docente, seja nos profissionalizantes, seja nos de formação continuada.

Voltando ao uso do LdH, notamos que a Profa14 parece ter se inspirado na proposta curricular do livro HcR para iniciar seu trabalho e, a partir dela, foi criando atividades que buscavam aproximá-la dos interesses e do ritmo de suas turmas.

- 167 Profa14** É, na realidade, esse ano, como a gente pegou nessa questão da formação do povo brasileiro, que a gente trabalhou muito isso... Ela trabalhou texto como o de ?? Zumbi, nessa questão da cultura mesmo, igual às músicas africanas...
- 168 AR** Aí, acontece de alguma criança falar assim: *ah, na aula de Português...?*
- 169 Profa14** Falam: *ah, a professora já falou isso...* Ou então eu mesmo falo: *vocês viram isso com a professora...* Aconteceu mais até na questão de Ciência e Geografia, principalmente, porque o livro de Português tem muita coisa de meio ambiente.
- 170 AR** Então, quer dizer que a relação com a História foi uma coisa que vocês provocaram, que tiveram que planejar?
- 171 Profa14** É, porque a de ciências já foi mais automática com a proximidade dos livros e de História não. De História foi combinado mesmo.[...]
- 173 Profa14** Não, eu falo assim... A gente chega assim e fala, igual... *eu tô trabalhando isso, isso e isso... O que é que você pode me ajudar?* Igual nessa questão do índio, a gente trocou muito...
- 174 AR** É, me da um exemplo disse isso, isso, isso...
- 175 Profa14** Olha, vou falar até a questão do negro: eu falei assim: *olha eu tô trabalhando com os meninos eu tô querendo focar mais na questão do povo brasileiro pra ficar uma coisa legal, vamos fazer um trabalho que os meninos vão usar agora, né? Que eles vão entender o que está acontecendo com eles agora. A questão das diferenças, porque que uns são assim, de cabelo assim, de pele escura, outro é de outra cor...* Porque é só no Brasil que acontece essa mistura toda, né? {é?} Pelo menos a maior mistura é aqui mesmo, então... E os meninos... E acontece muito essa questão de apelidinho dentro de sala... E a primeira aula eu

- já falo que apelido pra mim não serve [...] e, trabalhando em cima disso, nós focamos o povo brasileiro. Então, eu tinha muita atividade de, por exemplo, de ordenar o texto, de procurar as palavras no dicionário, relacionadas ao Zumbi, à cultura negra, essa coisa eu passei pra ela e sobre a questão do índio também. Aí, eu passei pra ela, ela achou ótimo pra trabalhar no Português e acabou que a gente trabalhou junto.
- 176 AR** E assim acabou liberando você pra trabalhar outros conteúdos?
- 177 Profa14** Porque senão gastaria mais tempo fazendo isso, que é uma matéria mais de Português do que de História.
- 178 AR** Então, é interessante que a História que eles vêm acaba que não se reduz às 2 horas semanais...
- 179 Profa14** Não, porque acaba juntando com Português, atividades... Até essa pesquisa que eu quero passar pra você foi um combinado nosso. Eu avaliaria a questão da pesquisa mesmo, de informação e ela avaliaria a questão de conclusão [...] É como eu te falei... Eu e essa professora de Português nós tivemos uma sintonia muito grande e a gente acabou trabalhando muito junto. Até teve um fato no início do ano ... até que eu te falei que eu gosto de fazer coisas diferentes, lembra? Não gosto de ficar muito presa, sabe? Por exemplo, agora... Fazer as bonecas... *vamos pesquisar as roupas das regiões brasileiras, vamos fazer bonecas...* E os meninos adoram.
- 180 AR** Você não gosta de ficar muito presa... Você quer dizer no livro, de ficar só lendo?
- 181 Profa14** É, só com teoria... Eu gosto de trabalhar com concreto pros meninos enxergarem e entenderem...
- 182 AR** Então, com as roupas da Barbie era pra concretizar o quê?
- 184 Profa14** As diversas culturas, as vestimentas no Brasil, como que é o traje típico de cada região... que era o que estava abordando na História e na Geografia
- 185 AR** {Retoma o roteiro}... “em relação à questão 5 c escolha do livro didático afirmou não ter participado da escolha, não trabalhava

nessa escola ainda, mas que não gosta dele, que não usa com os meninos e isso já explicou.” Você diz também que o conteúdo não te agrada muito. Explique suas afirmações.

186 Profa14 Não, porque tem hora que fica muito perdido, foge... Tem muita historinha vai pra literatura e o tempo é curto, então se você for ver... Se você não se concentrar mais no conteúdo... Talvez lógico que eu posso estar até errada, mas tem hora que eu acho que ele foge.

187 AR Me dá um exemplo disso aí no livro.

188 Profa14 Não é que foge, é porque eu acho que vai pra outro lado {enquanto fala folheia o Ld HcR} igual tem aqui textos de literatura que poderia ser tratados no Português, igual eu te falei de ser trabalhado junto igual aqui tem a História da Bia Isabel, aqui, olha. Essa questão de poesia, acho que poderia ser trabalhado junto com Português por questão de tempo mesmo.

189 AR Você vê o porquê disso estar nesse livro de História ?

190 Profa14 Não, porque tem a ver, igual eu te falei eu gosto muito de trabalho com músicas com...

191 AR Você concorda com o autor... O que você acha que ele quer colocando literatura, poesia, aí, no livro de História?

192 Profa14 Tem a ver com a interdisciplinaridade também, **você puxar pra História coisas que os meninos vivenciam na vida deles também, né? Não é questão de ter a ver porque lógico que tem. Eles não iam colocar aqui coisa que não tem a ver, mas tem hora que eu acho que perde um pouquinho a sequência do trabalho acho que foge, se a organização fosse mais voltada pro conteúdo... Também talvez seja porque eu gosto de pesquisar outras coisas na área...**

193AR Que outras coisas?

194 Profa14 Outras músicas, outras... Que tem mais a ver com o tema, mas também igual você falou {referência a uma fala de AR a respeito do relato de experiências} não são todos os professores que

- enxergam as possibilidades, né? E eu gosto de trabalhar com a criatividade dos meninos de deixar eles trazerem...
- 195 AR** Então por exemplo... Têm músicas no livro, você acha que ela não estão tão apropriadas e que tem outras...
- 196 Profa14** Acho que têm outras que são mais... Igual você falou... Têm professores que não têm essa percepção, também não gostam de sair procurando outras coisas, né? Isso é a realidade, não adianta mentir, que tem professor que fica preso só no livro. Então, eu não... **Não é questão de não gostar mesmo do livro, é que eu acho que tem coisas mais ricas pro assunto. E no assunto de História mesmo, assim de conteúdo, tem hora que eu acho que fica pouco que poderia ser mais explorado...**
- 197 AR** E com relação aos alunos, você acha que esse pouco fica compreendido pelos alunos?
- 198 Profa14** Com certeza, assim alguma coisa fica, mas como eu te falei como essa matéria não é avaliativa, os alunos não levam a sério. Não vou te mentir isso, porque são poucos os que têm interesse.
- 199 AR** Você faz alguma atividade que seja avaliativa do que eles estão aprendendo?
- 200 Profa14** Faço e até as próprias famílias cobram muito a questão de prova, então toda unidade, toda matéria que eu atravesso eu aplico uma provinha. E tenho tudo registrado; as provas, notas resultados. E teve resultados que eu quase enforcei os meninos... {rindo}
- 201 AR** E aí o que você faz diante desses resultados que você quase enforcei...
- 202 Profa14** O que a gente pode fazer é o seguinte, faz revisão daquilo que está dentro da avaliação que foi feita, a gente discute, tira as dúvidas, peço pra refazer em casa, consultar.

Podemos observar, nesse depoimento, que a Profa14, após comentar sua estratégia para lidar com o curto tempo destinado à História, no currículo de sua escola, emite sua opinião sobre um aspecto do LDH com o qual diz não concordar: o

fato de “enrolar” muito com poesias e canções, o que, no seu entender, acaba por desfocar o trabalho.

A Profa19 é outra que também identificamos, pelo conjunto de sua falas, a não utilizar o LdH HcR em 2006, bem como não o teve como umas de suas referências principais dentro da sala de aula. Esse LdH parece ser usado por essa professora como uma fonte de consulta e/ou informação acerca dos assuntos estudados. Assim, quando coincide de o livro abordar um assunto trabalhado com a turma, ela, às vezes, distribui os livros para os alunos lerem, discutirem e compararem com outros textos que ela leva para a aula. Outras vezes, passa no quadro um resumo das informações de alguns dos livros consultados para os alunos anotarem e “lembrarem”. Ainda diz fazer relações com pontos abordados pelo HcR, ao ensinar outros assuntos, como é o caso do texto “O trabalho no Engenho” (p. 64-5) abordado na Unidade 2 ou o texto sobre a linha de tempo, discutido na Unidade 1.

- 109 Profa19** Não, fica trancado no armário. Dependendo do conteúdo, a gente passa o livro para eles, dependendo, não. Se tem no livro o que eu achei legal aquele conteúdo, então, passo para eles no quadro.
- 110 AR** Então, mas você faz uso dos dois livros que vieram do governo, por exemplo o de História é esse “História com Reflexão” e o de Geografia é o que veio para o 4º ano. Você faz algum uso deles?
- 111 Profa19** De vez em quando.
- 134 AR** Aqui, por exemplo, no livro, me mostra quais partes você já trabalhou.
- 135 Profa19** {Faz silêncio por mais ou menos 1min. enquanto folheia o livro HcR} Aqui, tempo do pau-brasil.[...]
- 181 Profa19** Eu olho o tema, o conteúdo que eu estou trabalhando.
- 182 AR** Vamos ver se aqui {mostro o HcR} tem algo interessante, você fala assim?
- 183 Profa19** Aí, eu levo para eles, eles discutem
- 184 AR** Você distribui para eles os livros?
- 185 Profa19** Ah-ham, para cada um. Na História do Brasil, aqui ó, a gente trabalhou, trabalhou o engenho... Aí, eu dou para eles textos, para

eles mesmos estarem lendo, né, e vendo. Depois, eu dou um texto do outro livro para eles e a gente compara.

- 186 AR** Você compara o quê?
- 187 Profa19** O conteúdo, o que um abordou mais, né, a gente faz essa comparação. Muitas vezes, eles lêem, a gente faz um resumo do que eles leram e, depois, fazemos anotação no quadro, não é tudo. É uma pequena coisa para eles lembrarem.
- 217 Profa19** A gente **trabalhou também filmes no projeto “a História da copa” esse também foi um dos filmes que eu passei, tem pouco tempo.**
- 218 AR** E nesse filme? Tinha a linha do tempo?
- 219 Profa19** Tinha a linha do tempo, marcando os vencedores de cada ano, como aconteceu. Depois, eu fiz com os meus alunos a linha do tempo {da copa?} Da copa.

Cabe registrar que, apesar de a Profa19 declarar que usava o LdH HcR em sala de aula, tanto no questionário quanto na entrevista – quando um exemplar do livro podia, inclusive, ser manuseado – , chegamos à conclusão de que ele não passou de uma de suas diversas fontes de consulta para ensinar o que ela identificou como Estudos Sociais. Nossa conclusão se baseou no que ocorreu ao final do trabalho de campo, quando fomos recolher os materiais selecionados pela professora para a minha análise. Nesse momento, a Profa19 entregou-me o LdH que declarou ter em seu armário e, às vezes, usar com os alunos. No entanto, esse livro não era o História com Reflexão e sim o LdH escolhido pela escola na avaliação do PNLD 2000/2001 e que ainda apresentava História e Geografia no mesmo suporte. De acordo com essa professora, no início do ano, quando chegou à escola para assumir o lugar da vice-diretora, recebeu dela ou da bibliotecária o LdH que estava sendo utilizado até então nas turmas de 4ª série/ 5º ano escolar. Somente nesse momento, esclarecemos que, mesmo manuseando o HcR no momento da entrevista, quando mencionava o uso do LdH, dentro da sala de aula, não era ao História com Reflexão que ela se referia. O LdH HcR ainda encontrava-se empacotado na biblioteca dessa escola após três anos de seu recebimento.

Já a Profa22 declarou não gostar da sequência proposta pelo HcR e, por isso, trabalhava com ele apenas de vez em quando. Explicou que considerava os textos

trazidos por ele muito chatos e que os alunos também não iam gostar. Assim, montava outros textos com “cópia de outros livros”. Em outro momento, disse ter gostado do princípio do HcR e parece ter trabalhado o assunto proposto no seu primeiro capítulo (ver turno de fala 141, a seguir) para fazer “um trabalho específico de História”. Afirmou, ainda, não gostar das questões elaboradas pelo HcR para explorar os textos, preferindo elaborar ela mesma as questões, Mas disse gostar dos mapas e músicas trazidas pelo HcR, citando o trabalho que realizou com uma delas (ver 117).

- 72 AR** **E com relação aos livros? Você trabalha com os dois livros em sala de aula? O livro História com Reflexão?**
- 73 Profa22** Eu não gosto muito, não. Acho que o livro é um instrumento pra de vez em quando.... A sequência dele que eu acho que pra mim não está satisfazendo... Então, eu uso livro de vez em quando, não uso todo dia que tem aula tem que ter aquele livro.
- 108 AR** É, o livro aqui tem um texto, aí tem as imagens, tem perguntas...
- 109 Profa22** Eu prefiro, em questão de perguntas, eu prefiro montar minhas próprias perguntas...{por quê?} Não sei, eu tenho uma certa dificuldade em estar trabalhando com aquilo que já vem pronto, sabe? **Então, o que eu gosto muito do livro para estar trabalhando é o estudo das imagens [...]** Mas a questão do texto, às vezes, eu acho assim, ‘esse texto tá muito chato’, se eu estou achando chato, imagina meu aluno?
- 110 AR** Ah-ham... E aí, então, você faz um texto?
- 111 Profa22** É aí, eu vou consultando aqui, outro aqui e monto meu próprio texto.
- 112 AR** Então, no caderno dos meninos tem textos montados por você, que são...
- 113 Profa22** **Cópias de outros, né, pedaços de outros livros, tem. Às vezes, os meninos falam assim ‘ô professora, a gente traz o livro de História e quase nem usa...’**
- 114 AR** E você?
- 115 Profa22** **Eu falo assim, ah deixa aí, vou usar esse texto aqui hoje, vou**

trabalhar outras coisas, outros livros.

- 116 AR** E a questão das imagens?
- 117 Profa22** Dependendo, **eu gosto muito de estar trabalhando a questão dos mapas que trazem nos livros**, eu sou apaixonada pelos mapas, eu acho que dá para entender algumas coisas bem mais tranquilo. **Então, assim, mapas, eu gosto de estar trabalhando.** Este aqui, **eu gostei muito do princípio dele, das músicas.**{aí você trouxe as músicas?} Ah-ham, sabe, assim, atééé, **essa aqui do Raul Seixas¹¹¹ então, foi ótima! {Ah! Conta um pouco mais...}** Pra eles verem assim, fazer a interpretação da música e fazer um gráfico dos fatos mostrados pela música. Então, eu gostei de ter trabalhado com isso. **Já tem um outro texto aqui**, do capítulo da 1, **esse aqui eu não consegui, esse eu não trabalhei**
- 140 AR** Como é mesmo a História da revista? Explique como ou que utiliza desses recursos para sua preparação? Você disse que “Às vezes intercalando os conteúdos de Geografia e História” e eu pergunto; materiais que estão nos livros recebidos? Explique como ou que utiliza desses recursos para sua preparação?
- 141 Profa22** **Exemplo, nós começamos um trabalho, específico dentro de História: eles montarem a árvore para conhecer um pouco da família, até quando a gente estava trabalhando a questão de tempo também, quem é quem dentro da família, a questão da árvore genealógica.**¹¹² Depois, o **projeto futebol** que foi todo voltado, foi praticamente, quase todo na revista. Também.

Como já afirmamos, a Profa31 afirmou usar o LdH Regional e um pouco o LdH HcR, pois, para fazer uso desse último, tem que recorrer à biblioteca porque a quantidade de livros é insuficiente. Conta que escolheu o HcR por considerar que ele era o que mais atenderia à demanda dos alunos. Acredita que o livro dá, ao aluno, a oportunidade de pensar em outra realidade. No entanto, considera que ele

¹¹¹ Como a professora menciona o pouco uso do HcR, essas situações em que o utiliza, devem ser consideradas situações excepcionais?

¹¹² Árvores genealógicas e linhas do tempo são propostas na 1ª Unidade do HcR

tem uma linguagem difícil para seus alunos, o que fez com ela usasse estratégias de leitura para promover a interação entre eles e o conhecimento histórico mobilizado nesse livro. Afirmou também que gostava desse LdH porque ele conta a História em forma de brincadeiras, trazendo textos, poemas, gravuras e atividades interessantes para os alunos. Gostava de usar o livro como suporte, fazendo resumo dele para os alunos. Costumava usá-lo, às vezes, para leitura de textos escritos e também para explorar as gravuras, mas afirmou que não seguia estritamente o livro, dava o conteúdo de acordo com a necessidade dos alunos.

103 AR **Aqui, sobre utilização do livro didático você «afirmou utilizar o livro História com reflexão e justificou: uso para que o aluno possa ter contato com outros mundos, outros tipos de leituras e várias Histórias.» Você acha que o livro proporciona isso?**

104 Profa31 **Porque igual à História do passado ele só vai conhecer através de um livro ou de um filme ou fita. Igual eu falei pra você que as fitas do PROCAP ajudaram bastante nisso aí, porque tem menino que não tem condições de ir a ouro preto... Igual BH nós trabalhamos BH e pelas fotografias, porque tem menino que, quando vai aqui no shopping Betim, diz: eu vou lá em Betim. Eles acham que é um outro lugar.** Então, o livro traz a oportunidade do menino pensar que existe outra realidade. Que antes dele estar aqui já estiveram outras pessoas que ajudam a viver o hoje e caminhar pra frente. **E, dentro de um contexto, também ajuda até nós professores, porque eu sem um livro, sem uma base, não tem como eu entrar numa sala.** Não é que eu vou ficar preso ao livro, diz que a gente tem que inovar e tudo, mas o livro ainda continua sendo um bom suporte para caminhada da aula.

105 AR **Você inclusive colocou que um uso que faz do livro, é pra preparar suas aulas. Qual parte do livro que você usa?**

106 Profa31 **Quando eu vou??**Trabalhar sobre o BH, ?não tem sobre BH nele? Eu vou procurar um livro que tenha {e nesse?} **Igual a**

- outro dia eu trabalhei essa parte aqui: a vida no campo. p. 99. **Aí mostrei pra eles... A diferença...**
- 107 AR** **E você estava trabalhando sobre o Brasil colônia ou não? Você pegou essa parte por quê?**
- 108 Profa31** **Eu estava trabalhando campo-cidade. Estávamos vendo como era diferente a cidade, um menino trouxe uma gravura de agora e BH depois. Eu falo assim, não tinha até aquele Curral D'el Rey e vai comparando. Falando, olhem as diferenças, como vai mudando. E o campo, eu falo pra eles é o que nós chamamos de roça mesmo. **Aí eles fizeram o desenho. Eu posso te mostrar, está lá o urbano e o rural.****
- 109 AR** **Estou vendo aqui que o texto começa assim: nos séculos XVI e XVII... Quando você lê isso os meninos entendem?**
- 110 Profa31** **Mais ou menos... {aí tem coisa que eu não leio} tem coisa que eu leio pra mim e resumo para os meninos, porque tem uns que vão dominar o que século XVI e XVII, tem outros que não.**
- 111 AR** **Então, isso não é o principal para você...**
- 112 Profa31** **Não. Às vezes a gravura, igual semana passada, nós fizemos um trabalho de consciência negra. Então, eu tive que explicar o negro como era... Então**
- 113 AR** **E, por exemplo, para esse trabalho de consciência negra você utilizou alguma parte desse livro?**
- 114 Profa31** **As gravuras, os textos mostrando como era o engenho. Os negros, como vinham, porque vinham, sabe? Aqui tem muita gravura e muito pouco assim, tem umas palavras... Esse livro aqui tem texto que é muito difícil do aluno entender. Então, eu falo com os meninos assim: este texto nós vamos ler dessa linha tal pra baixo. Que eu já li antes e sei aquilo que vai ficar mais fácil. **Aí, nós vamos comparar. **Aí, eu leio, deixo eles fazerem leitura silenciosa. E falo: quem não entendeu esse texto aí suspende o dedo...******
- 115 AR** **E eles têm coragem de dizer que não entenderam?**
- 116 Profa31** **Têm. Que falo quem não entendeu aí: tia eu não entendi nada.**

Eu falo: vamos dar 10 minutinhos pra você ler de novo... Você leu ou olhou? Porque passar um olhar é uma coisa, agora eu ler, alguma coisa tem que entender. Ah, tia, eu não entendi essa parte aqui, essa palavra aqui, “até morria de banzo”. Aí, outro dizia, nó tia, mas me deu uma dor no coração. Então assim: usa o livro, usa. Às vezes, não só com a leitura de textos escritos, mas a leitura de gravuras porque os livros novos têm muito coisa que ele não traz. Igual assim, esse aqui na época que nós escolhemos...

- 117 AR** E com as gravuras, você acha que dá as informações que...
- 120 Profa31** Acompanhada do texto dá. Um texto bom junto com os alunos.
- 121 AR** E esse texto bom acaba sendo você que prepara?
- 122 Profa31** É mais eu preparo do livro {lógico, você tira do livro...} Tiro aquelas partes, **eu faço tipo um resumo para o aluno entender. {e passa no quadro?} É. Ou às vezes pego livro mesmo, e falo assim, vamos ler parágrafo tal.**
- 123 AR** Ah, sei vai pulando alguns parágrafos...
- 124 Profa31** E falo com eles: essa parte aqui vou deixar pra hora que você estiver mais maduro pra gente entender, porque eu acho que vocês vão aprender com o tempo. **Aí, nós vamos lendo no livro, fazendo a leitura acompanhando no livro. Aí vai parando e explicando e falo: agora vamos trabalhar com o texto.**
- 125 AR** E você tem um seu, que você leva para casa pra estudar antes?
- 126 Profa31** Eu pego antes, eu venho aqui e pego. Só desse de MG e, desse aqui, o HcR não me deram não, acho que nem tem dele aí do professor. Aí eu pego do aluno. O que eu não sei eu busco no dicionário.
- 127 AR** Então, você não teve acesso ao livro do professor, que tem a parte do manual.
- 128 Profa31** Não. Agora desse aqui eu tenho.
- 129 AR** Então me conta como usa ele, já que você disse que é o que mais usa.

- 130 Profa31** É por causa de MG, né? 4ª série ??O livro ou exige?? É MG
- 131 AR** Então me conta, esse aqui, foi uma professora que mostrou, essa é a parte do manual... Você fez um uso, mais ou menos como o livro propôs, coincidiu um pouco com a proposta de vocês daqui na escola ou vocês fizeram uso de partes do livro?
- 132 Profa31** De partes. Porque ele também traz... **Uma linguagem um pouco puxada. Então, assim, as coisas que deu pra eu encaixar dentro da realidade do aluno, dentro daquilo que a escola queria, eu fui encaixando.**
- 133 AR** Olhando no sumário, nós temos aqui 3 unidades, teve alguma unidade que você trabalhou ela toda?
- 134 Profa31** Não, porque teve parte que eu tive que pular e [...] Não teve nenhuma que eu não tenha trabalhado alguma coisa, porque, às vezes, o que eu queria estava aqui nessa unidade ou nessa aqui... Aqui, igual aqui o estado de Minas Gerais, mudança no Brasil? {folhea o Ld Regional (MG)} Aqui, festas e costumes, sabe? Chegando a semana do folclore a gente buscou... Então assim, eu consultei várias unidades por parte.
- 135 AR** Ah, tá. Então não é um uso que você vai seguindo o livro...
- 136 Profa31** Não vou seguindo, não, vou de acordo com a necessidade a gente pegava aquele texto??? Tema??? E Belo Horizonte, que eu??? Fala pra trabalhar Minas Gerais, eu prestava? Mais MG, **mesmo assim eu trouxe umas apostilas, eu tirei umas apostilas, depois eu posso até passar pra você, que está lá na minha pasta, sobre Minas Gerais, mais atualizada pra poder ajudar no caminhar.**
- 137 AR** Mais atualizada? Esse livro me parece... {procura no livro}Não tem a referência, mais ele foi adotado em 2004... Mas então. Você completou com essa parte de Ouro Preto..
- 138 Profa31** Eu trabalhei essa parte {mostra no LdR} do Atháide aí, sobre o aleijadinho ... Aqui também trabalhei.... {essas imagens?} Trabalhei aqui... da pagina 15.
- 139 AR** Então esse começo você foi seguindo... Foi coincidindo...

- 140 Profa31** Aqui quando chegou Guimarães, no Carlos Drumond, eu tive que dar uma paradinha, tive que explicar pra eles que faz parte da... Como se diz... Da História, né? Até agora eu dei pra eles um trabalho de biografia... Muito bom, ficou excelente...¹¹³
- 141 AR** Nesse período, você trabalhou com biografia?
- 142 Profa31** Só que eu tinha pedido no caderno e agora eu pedi pra eles fazerem tipo um trabalho mesmo?? E tá tudo separadinho na minha sala, porque eu tinha trabalhado a biografia de Carlos Drumond de Andrade e do Aleijadinho com eles no caderno de Português. Aí, depois eu falei, não, eu vou pedir mais pro final do ano, eu quero saber se eles sabem o que é uma biografia, do que se trata? Eles estão indo pra uma quinta série e é trabalho, e mais trabalho, trabalho... Eu pedi pra fazer margem, queria a bibliografia, se tivesse foto, colar fotografia... A História da vida daquele poeta, escultor. Nós fizemos da Cecília Meireles também. Acho que foi uns 10 que eu sorteei na sala, aí foi feito dupla ou trio e cada trabalho maravilhoso. Então, assim, o livro eu não segui ele assim até o final. Nem o meu livro de Português eu não segui até o final. Aquilo que era necessário, aquilo que estava pedindo, que a A. passava, eu ia no livro inteirava com outros livros pra mim. Porque o aluno tem o dele, agora pra mim além de pegar esse aqui eu pegava outros.

Assim como a Profa3, a Profa34 também trabalhava, em 2006, pela segunda vez com o livro HcR. A diferença é que a primeira vez que utilizou esse LdH foi em 2004, pois no ano seguinte, 2005, não lecionou História. Contudo, a Profa34 considera que, na primeira vez, explorou melhor o material que estava fazendo naquele momento, em 2006. Justifica esse fato pelas suas condições pessoais de investimento no trabalho e também pelas condições de trabalho atuais. Assim, comenta que não estava podendo explorar muito o LdH HcR em razão da redução das aulas de História, ao fato de só ter reassumido as turmas no 2º semestre, após

¹¹³ No turno de fala anterior, a Profa refere-se às imagens do HcR que iniciam o capítulo da Unidade 4 (p. 126-7) e a trechos de um texto do LdH Regional relacionando esses dois autores com a proposta de trabalho em grupo da p.131, sobre manifestações artísticas.

licença maternidade e, ainda, devido ao nível heterogêneo das turmas para as quais lecionava nesse ano, o que acaba por impor um ritmo mais lento do que o desejado, principalmente em uma das turmas, como já fizemos menção, no Capítulo 4 deste trabalho. Afirma que usa o HcR, elaborando perguntas relacionadas ao texto do livro ou trabalhando somente o texto, fazendo inferências orais com os alunos, de acordo com o que chama de desenvolvimento cognitivo de cada turma. Acredita que esse livro traz uma forma de trabalhar mais dinâmica. No entanto, muitas vezes, o relaciona com textos que ela mesma produz para melhor compreensão. Além disso, usa de questionamentos para instigar os alunos e reclama que não consegue, muitas vezes, dar continuidade ao assunto em uma turma de alunos com mais dificuldades, porque os alunos simplesmente não lembram ou lembram mais ou menos o que foi feito na aula passada, sendo necessário que ela avance em ritmo muito lento com essa turma. Afirma, contudo, que tem outra turma que lembra e estabelece relações entre os assuntos estudados e suas vivências, podendo, com essa turma, avançar, explorar e extrapolar um pouco os assuntos discutidos no HcR.

- 98 AR** Tem algum que você trabalhou que você lembra pra me contar [...]
- 99 Profa34** Tem, tem a questão que fala da ladainha... Não foi eu que trabalhei ??? A que tem músicas que você pode relacionar à questão da História ??? Quando eu trabalhei com História, eu trabalhei no primeiro ano. Então, eu usei essas músicas, gravei cd...
- 100 AR** Então, você trabalhou com História e Geografia no primeiro ano que você chegou aqui?
- 101 Profa34** Em 2004 foi. Aí, eu trabalhei a questão, na aula de História, com a questão das músicas. Aqui tem várias músicas, tem essa do Raul Seixas, do Legião urbana, que fala da questão da exploração aqui no Brasil, esqueci a letra da música ...Aí, tinha como fazer essa relação. Fazer essa relação das músicas que eles gostam mais, trazendo as músicas que eu punha como pretexto para extrair deles a questão da História {as duas ficam tentando lembrar o nome da música}. Eu vou lembrar e vou trazer, porque ela dá para você fazer um bom trabalho com ela. Mas esse ano, sinceramente,

eu não peguei ele. Mas, quando eu peguei ele, eu fui selecionando, eu planejei trabalhar com essas músicas. E eu tinha um tempo maior, porque eu trabalhava só com Geografia e História, eu tinha as 16 aulas para trabalhar. Eu trabalhava era só com 3 turmas completas.

116 AR Isso era uma questão que eu queria saber, eu estou vendo aqui você com uma folha sobre “As Primeiras Riquezas”, que trabalha um pouco com essa entrada dos bandeirantes e tudo mais. Você disse que os meninos têm o LdH HcR{tem}. E aí, você trabalha o texto do livro e outro texto, como é?

117 Profa34 **É um complemento, até que tem, mas eu vejo como um complemento, até porque eles não têm o livro e ele é entregue depois {como assim entregue depois?} Porque ele não fica com o livro, eles têm que devolver no fim do ano. E, às vezes, como a gente dá uma coisa de caderno, tipo assim, sabe? É até uma questão de cobrança dos pais, entendeu, tipo assim ‘ah, mas ele não tem nada no caderno’, o pai chega a te questionar isso, aquele que acompanha mais. “ah, o menino não tem nada no caderno porque a gente trabalha com o livro”, mas, às vezes, eu dou também um texto pra fazer no caderno.**

118 AR E aí, você consegue trabalhar os dois ou privilegia um só?

119 Profa34 Eu privilegio um, por exemplo, tem um capítulo aqui enooorme, fala de economia canavieira... {fica folheando o HcR}. Para casa aqui não é realizado, então pra trabalhar isso aqui com eles, discutindo {cada fato, né?} **Imagina quantas aulas que eu vou usar? Você pode por assim um, dois meses de aula para trabalhar um capítulo para discutir com eles na sala. Então eu coloco em forma de um texto que tendo o texto falando, nesse texto aqui eu falei da questão das primeiras riquezas exploradas {condensando quase tudo que você tá falando...}** Isso, aí, eu falei a questão da cana-de-açúcar, eu falei a questão das bandeiras que tinham objetivo de capturar os índios, a questão

do ouro. Então, no texto dessa folha aqui, eu abordei como se fosse dois capítulos do livro, às vezes a gente volta e retorna aqui. Como esse texto aqui é menor e eu pude abordar vários assuntos referentes ao livro, eu uso esse texto como pretexto para estar {para estar orientando...}..

Como podemos observar nesse excerto, a Profa34 apresenta várias explicações para a necessidade da produção de textos sínteses dos assuntos abordados por esse LdH, que vão desde o atendimento da cobrança dos pais, de “pouca matéria no caderno” até o reduzido tempo destinado ao ensino da História”. Notamos que tais explicações também aparecem nos depoimentos de outras professoras pesquisadas.

Expressões como “seguir o livro não dá certo...” “meu negócio é o aluno”, “É, eu ando de acordo com eles. Não adianta eu querer ir de acordo com o livro porque não tem resultado”, “o livro não é bom em tudo”, “uso o livro de vez em quando...não gosto da sequência”, “meus objetivos são outros” ou, ainda, “o livro enrola com poesias e canções”, “a gente começa a trabalhar o livro lá pra maio, pois os alunos não têm base suficiente para”... denotam que os professores usam os LdH ou o HcR segundo sua realidade escolar, suas concepções acerca do ensino de História e da educação em geral. Isso, a despeito das possibilidades de ensino e aprendizagem oferecidas pelo LdH HcR ou pelos diversos livros didáticos usados.

Esses e outros depoimentos das professoras, apresentados ao longo deste trabalho, confirmam o acerto de nossa perspectiva teórico-metodológica, apresentada no capítulo 2, quanto à nossa consideração sobre a capacidade das professoras aqui pesquisadas. A despeito do que parece pensar alguns políticos e gestores da educação brasileira, as professoras tecem explicações sobre suas opções e atitudes, justificando suas práticas em relação ao ensino de História de forma coerente e pertinente com sua formação e com a realidade vivida. Os depoimentos também evidenciam, como apostávamos, que essas professoras – mesmo sem formação específica em História – demonstram que estão constantemente pensando sobre suas práticas relacionadas ao ensino dessa disciplina. E que, quase sempre, estão buscando reformulá-las, não agindo como reprodutoras e/ou aplicadoras de um conteúdo e ou técnicas postas (impostas) pelos

LdH distribuídos pelo PNLD, a não ser quando as consideraram pertinentes e coerentes com suas práticas.

Ao final deste capítulo, algumas conclusões podem ser extraídas quanto às práticas que denotam mudanças das professoras com relação ao ensino de História e aos usos que fazem do livro didático de História. Como vimos, aparecem diferentes usos dos livros e, mais especificamente, daquele recebido do PNLD 2004. Usos oriundos das relações que as professoras estabelecem, tanto com os saberes de maneira geral e, em especial com os do ensino de História, quanto com as normas e ou prescrições destinadas a regular o ensino da História. Tudo isso vai configurando usos do LdH que se distanciam das práticas tradicionais e que indicam a disposição das professoras de construir uma nova cultura em relação a esse saber. Mostramos, no entanto, que as professoras, nessa empreitada, sentem muita falta de apoios internos (planejamento, orientação da pedagoga) e externos (cursos de formação continuada) que as auxiliem a delinear um caminho que atenda sua principal finalidade que é a de tornar esse conhecimento possível de ser ensinado aos alunos.

As considerações feitas até aqui a respeito das práticas escolares – nelas inseridas as práticas relativas ao ensino de História – e dos diferentes significados e usos encontrados para o livro didático distribuído pelo PNLD demonstram que esses usos estão diretamente ligados ao perfil pessoal e profissional dos sujeitos e a formas de organização escolar específicas, próprias da cultura escolar desse nível de ensino. Entre elas, podemos citar: o tempo de trabalho em educação e, mais especificamente, numa determinada escola; o nível e o tipo de formação de cada professor que compõe o quadro docente da escola; a organização do currículo, do tempo e espaço destinado à cada disciplina, entre outros. Corroborando essa afirmação, Marcelo (1999) argumenta:

os processos de mudança devem afectar a teoria implícita ou subjectiva dos professores, além de procurarem mudanças mais visíveis através de condutas. Fullan (1991) assim o afirma quando estabelece que qualquer inovação implica inevitavelmente a utilização de materiais curriculares diferentes dos habitualmente usados. Consequentemente, pode ocorrer uma mudança maior ou menor na sua prática de ensino, ao nível das competências, condutas, estilos, etc., assim como uma modificação das suas crenças ou concepções educativas. E a mudança nestes elementos não é uma tarefa fácil. (MARCELO, 1999, p. 48)

Levando em consideração todas essas variáveis, não podemos falar de um uso, mas de usos. Assim, o que buscamos evidenciar, neste capítulo, é que os usos que as professoras declararam fazer do LdH configuram-se como realidades bastante distanciadas daquelas pensadas pelo PNLD, dependendo da escola ou da professora que o utiliza. As declarações das professoras indicam que, ao contrário do que se espera, esse livro distribuído pelo PNLD não é tomado como o principal referencial curricular das 12 professoras entrevistadas, embora exerça certa influência no processo de mudança de suas práticas docentes. Dessa forma, a visão proposta pelo PNLD e considerada por vários estudiosos do assunto, como Caimi (1999 e 2001), Gatti (1999), Lajolo (1996) e Munakata (1997), entre outros, sobre a centralidade do livro didático nas práticas das professoras não se confirma se, como apontamos no Capítulo 3, a referência a esse material didático continuar no singular. Urge, pois, a partir de uma visão mais ampla do que seja o livro didático, alargar o olhar para além dos materiais produzidos, impressos/editados com o fim específico de serem utilizados, nas escolas, por professores e alunos (BATISTA, 2000).

Nossa pesquisa traz diversas evidências que vão ao encontro do que outros estudos, mais recentes (FRANCO, 2009 e GREEN, 2004) têm indicado sobre os usos dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD. Evidências essas que apontam para o fato de que as professoras, pelo menos essas que lecionam para a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental, em Betim, usam esse livro didático de História sob uma perspectiva diferenciada que inclui outro modo de conceber a aplicação e a recepção didática desse material. Nessa concepção, *os livros didáticos, no plural*, não necessariamente o de História, assumem o papel central nas práticas das professoras, ao ensinarem História. Assim, concordamos com Batista (2000) sobre a importância de levar em consideração a complexidade do livro didático para analisá-lo, pois, segundo o autor:

Estudar livros didáticos pode ser (e deve ser, se se deseja apreendê-los em sua complexidade) mais do que descrever os conteúdos que expressam, seus pressupostos ideológicos, seus fundamentos teórico-metodológicos. Embora esses livros de fato expressem valores e modos de relação com o conhecimento, não o fazem de *per si*; seus efeitos de sentido, suas consequências pedagógicas e cognitivas são produzidas e não se oferecem de modo transparente nem ao pesquisador nem àqueles que o utilizam, mas se manifestam num conjunto de tomadas de posição diversificadas tendo em vista condições de natureza heterogênea. (BATISTA, 2000, p.553)

É nesse sentido que, mais uma vez, depois de discutir sobre os vários aspectos que fazem do livro didático um objeto complexo e impreciso, esse autor finaliza seu texto, insistindo na defesa de que:

É, portanto, em torno desse conjunto de decisões que podem ser construídas conceituações de livros didáticos. Eles dependerão ainda, entretanto, de um último fator. É que qualquer conceituação construída é dependente dos interesses sociais em nome dos quais se produzem, utilizam-se e se estudam livros didáticos. Refletir sobre esses interesses e seus condicionamentos no livro que se produz, utiliza-se e se estuda é, assim, um primeiro passo fundamental para construir definições e investigações que expressem a complexidade desse gênero de produção e não apenas nossos pontos de vista, parciais e interessados, a respeito dos textos, impressos e livros didáticos. (BATISTA, 2000, p.570)

Resta destacar que compreendemos que esta pesquisa acaba por revelar, no *front* do primeiro segmento do ensino fundamental práticas relacionadas ao livro didático muito distantes do modelo hegemônico de utilização desse material. Como já demarcamos, esse modelo é informado por prescrições, tais como: a exclusividade tanto como referência para a preparação das aulas do professor quanto em sala de aula; a presença concreta e explícita do livro didático, nas salas de aulas e nas tarefas escolares levadas “para casa”; e a “fidelidade” à sequência ou progressão didática do ensino-aprendizagem proposta pelos autores/editores.

Se não considerarmos que as professoras têm utilizado os LdHs ou, mais especificamente, o livro distribuído pelo PNLD 2004 sob outras perspectivas e, ao contrário, adotarmos, como referência, aquele modelo de uso prescrito, estaríamos arriscando-nos a encontrar apenas a sua ausência. Estaríamos, assim, desconhecendo presenças sutis do LdH nas práticas das professoras, o que acarretaria uma desvalorização de práticas alternativas, mas significativas e recorrentes no trabalho docente inserido na cultura escolar dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Tal perspectiva, como se pode observar ao longo deste trabalho, não foi adotada nesta pesquisa. Buscamos, o tempo todo, observar com olhar atento todos os aspectos da realidade das professoras para melhor compreender como se inserem, nessa realidade, os usos que elas dizem fazer dos livros didáticos. Buscamos, ainda, escutar suas motivações e explicações para tais práticas, mesmo que se diferenciasssem muito do pensado como ideal ou necessário. Assim é que

desvelamos práticas atuais relativas aos usos dos livros didáticos de História, percebendo pequenas inovações propostas pelos sujeitos desta pesquisa que, em sua lida cotidiana contribuem com a invenção de práticas significativas de ensino dessa disciplina que vão rompendo com aquelas pautadas pelo ensino mecânico e esvaziado, muitas vezes presentes nas práticas das professoras. O ritmo de tais mudanças dependerá das políticas públicas atuais que, cientes de sua premência, buscam intervir na educação a fim de alcançar um ensino mais eficaz. Se elas persistirem em propor os livros didáticos do PNLD como principal instrumento de mudança das práticas de ensino, sem considerar a diversidade dos contextos em que se realizam, essa mudança poderá ocorrer, como já vem ocorrendo, num ritmo demasiadamente lento em que repercussões mais palpáveis somente serão percebidas à longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

...essas “trilhas” continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos *diferentes*. Elas circulam, vão e vêm, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida. (CERTEAU, 1994, p. 97)

O finalizar deste trabalho nos impele a retornar, com olhar renovado, ao ponto de partida. Ao abrir estas considerações finais, pareceu-nos importante lembrar, de modo sintético, a trajetória que nos conduziu a esta pesquisa. Esperamos que ao recuperá-la possamos dar maior sentido às motivações e preocupações que impulsionaram e justificaram toda a realização desse trabalho.

O questionamento sobre qual História tem sido ensinada para as crianças nas escolas brasileiras vem perpassando toda nossa trajetória como professora e, principalmente, como pesquisadora. Tal questão reflete o tempo de mudanças que vivemos, particularmente, no final do século XX e começo do século XXI. Mudanças que ocorrem também no âmbito da educação em geral e no ensino de História. Dentre elas, destacamos as diversas reformulações das propostas para o ensino de História, no Brasil, o retorno dessa disciplina ao currículo do primeiro segmento do Ensino Fundamental e a forte interferência do governo nesse campo com várias iniciativas. A que mais de perto nos interessa, diz respeito à política de avaliação e distribuição gratuita de livros didáticos, pelo Ministério da Educação – através do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) –, a todos os alunos das escolas públicas brasileiras. Distribuição realizada com base na escolha dos professores e escolas, a partir de uma relação das obras didáticas aprovadas pelo PNLD, a cada edição do Programa (BATISTA, 2000; COELHO, 2002 e 2004; MUNAKATA, 1997 e 2005; SIMAN, 2006). Esse contexto vem impulsionando-nos a investigar aquela questão, que reconhecemos ser bastante ampla e complexa. Razão pela qual, num primeiro momento de nossa trajetória como pesquisadora, como já comentamos, buscamos concretizá-la a partir da investigação de como a História tem sido escolarizada pelos livros didáticos dessa disciplina (1ª a 4ª série) selecionados pelo PNLD (COELHO, 2002). No presente trabalho, demos continuidade ao estudo dessa temática e aos nossos interesses investigativos, centrando o foco na investigação

dos usos que as professoras fazem do livro didático de História, História com Reflexão – Coleção Horizontes, o mais bem avaliado pelo PNLD 2004. Buscamos, assim, descrever e analisar os usos que elas dizem fazer do livro didático de História a partir do conhecimento de suas experiências com tais materiais didáticos e dos significados criados por elas em suas práticas docentes.

Isso porque almejamos, além de contribuir para a compreensão do ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental e dos usos do livro didático, levantar e disponibilizar dados sobre o PNLD. Mais especificamente sobre o acerto ou não das estratégias que, como comentamos, no Capítulo 1, são representativas das políticas públicas em prol da melhoria da qualidade da educação e que privilegiam o investimento no controle da produção e distribuição de livros didáticos para as escolas brasileiras em detrimento da formação dos seus professores. A respeito dessa questão, Munakata (2004, p.6) esclarece:

... os professores são também suspeitos de não terem tido formação adequada. Os programas de capacitação, por outro lado, são considerados muito onerosos em relação a resultados, pois há sempre o risco de o professor abandonar a carreira, uma vez concluído o processo de sua qualificação. O Banco Mundial também insiste em que a melhora do salário docente não acarreta por si só no rendimento escolar (Torres, 1998, p. 166). Numa política formulada a partir de tamanha desconfiança em relação ao professor, o livro didático obviamente assume a centralidade.

Ao longo deste trabalho, buscamos fornecer ao leitor uma idéia da complexidade que envolve os campos de estudos do ensino de História e do livro didático. Complexidade essa, discutida no Capítulo 1, que vem sendo abordada por recentes pesquisas sobre os livros didáticos e o ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Contudo, para defender a importância de outros novos estudos que investiguem a História ensinada nos primeiros anos do Ensino Fundamental, notadamente os que realizam investigações empíricas sobre a realidade escolar contemporânea, inspiramo-nos em Anne Marie Chartier (2000) quando ela critica os discursos relacionados à educação que, na maioria das vezes, falam de uma realidade supostamente conhecida e “designada sem cessar, mas descrita a não ser de maneira incidental ou indireta.”(p.2). Esta defesa tem também o apoio das considerações de Caimi (2001), que aponta para a escassez de

trabalhos que buscam entender o contexto escolar em que o saber histórico é produzido e mobilizado conclamando:

Atualmente, precisamos avançar nas análises mais profundas e, sobretudo, para o nível das proposições concretas. Não é mais possível permanecer na posição que aponta os *inimigos externos* da história ensinada, como se ainda hoje a única razão para a crise da disciplina residisse nas políticas educacionais, no livro didático, no Estado autoritário, etc. A responsabilidade, segundo nos parece, é de todos os envolvidos com o ensino de história e a sua renovação depende do esforço conjunto. (CAIMI, 2001, p. 120)

Em busca de construir uma perspectiva analítica que nos auxiliasse a alcançar tais objetivos, levamos ainda em consideração, nesta pesquisa, as críticas às análises dos livros didáticos realizadas, principalmente, na década de 1980. Essas críticas denunciavam o caráter deformador e ideologizante das obras didáticas, em especial dos livros de História e/ou Estudos Sociais, que não consideravam as especificidades dos saberes mobilizados nos livros didáticos, nem tampouco dos sujeitos e contextos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da História.

Isso nos levou a uma perspectiva que considera os saberes construídos pelo livro didático e/ou pelas professoras como um saber escolar, ou seja: um saber com características próprias que o diferenciam dos saberes que lhe servem de referência, em especial, os acadêmicos. Assim, ainda seguindo nossa perspectiva teórico-metodológica, buscamos estudar os usos do livro sem ignorar as conjunturas singulares e multifacetadas do cotidiano escolar que abarcam diferentes culturas, saberes, condições pessoais e do trabalho docente.

Devido à complexidade de nosso objeto de estudo, adotamos uma perspectiva teórico-metodológica associando pressupostos e procedimentos das pesquisas qualitativas e elegendo, como principais referenciais, as categorias cultura escolar, saberes e práticas docentes, ancoradas no diálogo entre os campos do Ensino de História e da Sociologia da Educação. Apropriamo-nos, nesse sentido, dos estudos de Bittencourt (1993, 1996 e 1997), Chartier, Anne Marie (2000), Chartier, Roger (1990 e 2003), Julia (2001), Monteiro (2002), Munakata (1997 2000 e 2004), Santos (1992 e 1995), Soares (1996 e 1999), Marcelo (1999), Tardif (1997, 2002 e 2005), dentre outros.

Ao nos apropriarmos desse referencial, buscamos reunir elementos para a compreensão do ensino de História prescrito pelos livros didáticos e do ensino de História praticado, atualmente, nos primeiros anos do Ensino Fundamental como um saber passível de (re) construções constantes, fruto de diferentes formas de apropriação dos conhecimentos históricos pelos sujeitos envolvidos com e/ou na escola. Realizamos, então, a aproximação dos sujeitos desta pesquisa – professoras de História do ensino fundamental – e de suas práticas, a partir dos seus discursos, buscando identificar e compreender os usos que fazem do LdH e o contexto em que se realizam.

Ao escolhermos um universo amplo de realidades e de recepção do LdH – um estudo de caso das escolas do município de Betim – não desconhecemos as críticas feitas às pesquisas, sobre os fazeres dos professores, que se apóiam nos discursos docentes. Os críticos argumentam que os “reais fazeres” seriam escamoteados por falas que mais se aproximariam das já conhecidas prescrições produzidas pelos órgãos normativos e/ou pelos meios acadêmicos. Contudo, entendemos que essas críticas e limites são mais pertinentes para as pesquisas relacionadas a disciplinas como a Língua Materna e a Matemática, que têm sido, como demonstrado nos últimos capítulos deste trabalho, alvos de maior preocupação da sociedade e das políticas públicas de formação e informação dos professores. Vimos que não tem sido, exatamente, esse o caso do Ensino de História, principalmente no que se refere aos primeiros anos do ensino fundamental, pois pudemos confirmar, pelo menos no que diz respeito ao caso de Betim, que essa disciplina tem ocupado um lugar secundário, o que nos parece ser representativo do que ocorre nas demais realidades educacionais. A constatação da menor cobrança da sociedade em relação a essa História e o comprometimento dos gestores com a implantação de uma política de resultados em relação às disciplinas mais prestigiadas são motivos que dificultam o investimento das escolas e professoras na atualização do ensino e aprendizagem de História.

Todos esses argumentos sustentam nossa defesa de que as falas das professoras sobre seus fazeres relativos ao ensino de História podem, ao contrário do que pensam os críticos deste tipo de pesquisa, estar mais próximas do que realmente tem ocorrido nas escolas. Acreditamos, então, que pudemos alcançar o objetivo central desta pesquisa – se, como e por que as professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental usam os LdH distribuídos pelo PNLD? – a partir

da análise cuidadosa dos dados coletados por meio de questionário e entrevistas, acrescidos das diversas notas de campos e da documentação recolhida junto às escolas.

A partir dessa questão central, logo de início, especificamos outras que dela se desdobraram: Quem são as professoras e qual a sua formação em relação ao ensino de História? Que importância atribuem aos saberes históricos no âmbito da cultura e da prática escolar? Que procedimentos e materiais didáticos mais utilizam para ensinar História? Em que tipos de materiais se apóiam para a preparação das aulas? As prescrições dos autores e editores do LdH quanto ao seu uso, bem como as funções e papéis previstos para as professoras pelas diferentes esferas administrativas e sociais influenciam o que elas dizem sobre os usos que fazem desse LdH? Que explicações e justificativas são dadas para os usos que dizem fazer desse material didático para ensinar História? Em que medida as reformulações do ensino de História refletidas pelo conteúdo do livro didático distribuído pelo PNLD para essa disciplina têm contribuído para provocar mudanças nos saberes e práticas das professoras de História dos primeiros anos do ensino fundamental?

Ressaltamos que, como toda pesquisa que ousa percorrer um caminho ainda pouco trilhado, este estudo, pela natureza complexa de seu objeto e de sua abordagem, abre mais passagens para novas buscas neste campo do que consegue, afinal, sedimentar ou esgotar suas potencialidades. É assim que, ao longo deste trabalho, procedemos ao levantamento de um leque de possibilidades analíticas que, por ora, em razão das condições de produção – curto prazo para finalização de um trabalho realizado por um só pesquisador – permanecem difíceis de serem investigadas da forma que consideramos pertinente: a partir de um conhecimento mais aprofundado da realidade e das diferentes nuances que influenciam cada fator desse complexo campo das práticas docentes relativas ao ensino de História nos primeiros anos do ensino Fundamental. Agora, também, após termos buscado descrever e analisar os usos que as professoras declararam fazer do LdH HcR em meio às práticas pedagógicas vigentes em suas escolas, temos a sensação de que tocamos em muitas questões decorrentes dessa questão central, que a informam e que demandam maior aprofundamento ou mesmo enfoques e estudos específicos, gerando novas pesquisas. Tais pesquisas poderiam tomar, como ponto central, um único aspecto decorrente das relações que as professoras

dos primeiros anos do Ensino Fundamental estabelecem com os livros didáticos de História distribuídos pelo PNLD. Como, por exemplo, a mobilização de alguns dos recursos propostos, tais como as pesquisas, as músicas, as fotografias e suas repercussões para o ensino e aprendizagem da História.

Nesse momento em que damos por finalizado este trabalho, dispomo-nos, sem a pretensão de alcançar conclusões definitivas, a apontar caminhos para responder à questão central desta pesquisa.

Este estudo, então, revela que a maioria das professoras responsáveis pelo ensino de História no 2º ciclo das 14 escolas que receberam o LdH HcR faz uso dele, pois dentre as 44 que responderam ao questionário, 30 assinalaram *sim* à pergunta relativa ao uso desse livro. Afirmação que pode ser feita com firmeza para o conjunto das professoras que lecionam nas 4ª séries/5º ano escolar, já que, dentre as que afirmaram usar o LdH, a grande maioria (20) lecionam para esse ano escolar. Essas professoras – tanto da 1ª quanto da 2ª amostra – usaram o livro didático distribuído pelo PNLD, juntamente com outros materiais, principalmente para planejar e preparar suas aulas. Demonstramos que, diferentemente do que preveem os autores/editores, e mesmo o PNLD, elas não têm esse material como referencial curricular a orientá-las sobre os conteúdos a ensinar e, mesmo, sobre como desenvolver os conhecimentos históricos com seus alunos.

Constatamos, a respeito do questionamento que fazíamos sobre quem são essas professoras e qual a sua formação em relação ao ensino de História, que elas são mulheres com idade média entre 30 a 40 anos de idade, nascidas em Minas Gerais, seja em Betim e sua vizinhança, seja em outras cidades desse estado. Mulheres que, em 2006, eram – ou tinham sido – na sua maioria, casadas e mães. Profissionais que, nesse ano, moravam na mesma cidade em que trabalhavam e que tinham uma jornada diária de trabalho exaustiva, pois, como mostramos no Capítulo 4, ficavam de dois a três turnos de trabalho diário fora de casa. Isso, sem contar as obrigações com casa e filhos e as demandas próprias da profissão que, em geral, extrapolam suas funções na escola e que aumentam, ainda mais, a jornada de trabalho diário dessas mulheres. São professoras que têm, em média, de 10 a 25 anos de profissão, a maior parte desse tempo, lotadas na escola em que lecionavam naquele ano. Características que, como apontamos no Capítulo 4, indicam que a maioria delas esteja além da fase profissional que, segundo Huberman (1995), apresenta tendências de estabilização e de investimento em suas

carreiras e em questões pedagógicas e administrativas de “suas escolas”. Essas indicações são reforçadas pelo fato de que, funcionalmente, todas eram efetivas na Rede de Educação a que pertencem suas escolas e, ainda, pelo fato que essas professoras estavam, em 2006, realizando cursos de formação, de diferentes durações.

São professoras que demonstraram estar vivendo uma fase de suas carreiras docentes mais próxima da configuração descrita por Huberman (1995) como de constante busca e experimentação profissional, já que, em seus depoimentos, elas mostraram grande preocupação com investimentos no sentido de desenvolver bons trabalhos, atendendo o que consideram ser mais adequado para seus alunos, solicitando, por exemplo, a criação de cursos que socializem boas experiências com o ensino de História. Assim, a despeito da maturidade adquirida pelo tempo na profissão e da disposição de investir no trabalho, essas professoras não conquistaram muito melhores condições para desenvolvê-lo do que as iniciantes, sendo um ponto em comum entre elas, como ocorre com a maioria do professorado brasileiro, as difíceis condições de trabalho que, em geral, estão relacionadas com a organização pedagógica das escolas. Nossa pesquisa mostrou que há uma tendência de mudança na organização escolar dos primeiros anos do Ensino Fundamental que, tradicionalmente, reúne todas as disciplinas sob a responsabilidade de um só professor. Tal organização não foi encontrada em nenhuma das nove escolas pesquisadas na 2ª amostra. Ao contrário, e a despeito das orientações da Secretaria de Educação às quais estão vinculadas, constatamos que as disciplinas do currículo são distribuídas entre três e até cinco professoras. Nossa pesquisa evidenciou, a esse respeito, que a distribuição das disciplinas entre as professoras pode ser diferente a cada ano, variando de acordo com desejos e interesses dos grupos de professores que, de ano para ano, respondem pelos ciclos ou turnos de cada escola. Ainda sobre as condições de trabalho, mostramos, no Capítulo 4, que a maioria das professoras, em 2006, lecionava para duas ou mais turmas que, em geral, tinham de 30 a 36 alunos. E se levarmos em consideração que, com exceção de três delas, essas professoras tinham, sob sua responsabilidade, outras turmas de um segundo cargo docente, o número mínimo de turmas e, conseqüentemente, de alunos pelos quais cada professora dessa maioria se responsabiliza, chega a três turmas a mais e a 100 alunos, no mínimo. Agravando essas condições, em meio à pesada carga de trabalho, essas

professoras não têm, dentro do horário de trabalho, um tempo suficiente de preparação e estudo individual e/ou coletivo. Mesmo que sejam previstos oficialmente, na prática, quando ocorrem, esses tempos destinados ao estudo não suprem as necessidades impostas pela demanda escolar, tanto que foi possível assinalar inúmeras referências à ocorrência de encontros informais (principalmente nos corredores, durante as aulas ou nos intervalos) entre professoras de uma mesma turma ou de um ano escolar.

Pela análise dos dados desta pesquisa, defendemos que a prática docente é carregada de subjetividades que incluem preferências, afinidades e, também, dificuldades com relação ao ensino de algumas das disciplinas. Observamos que as escolas aqui pesquisadas, a despeito da composição tradicional de organização do trabalho docente, anteriormente mencionada, pareceram ser sensíveis a essas subjetividades, oferecendo às professoras, mesmo que parcialmente, possibilidades de escolhas na organização e distribuição das turmas e das disciplinas do currículo.

Assim, constatamos que, entre as 12 professoras, a Matemática foi a disciplina mais citada como preferida, enquanto História e Português foram, nessa ordem, as menos citadas. Ainda no Capítulo 4, assinalamos que, se Português e História têm os últimos lugares na preferência das professoras, também são essas as disciplinas, notadamente a História, que elas indicam como as de maior dificuldade.

A esse respeito, no início desta pesquisa, questionávamos: quais seriam as relações das professoras com os saberes históricos? E, dentro dessa questão, ainda indagávamos: qual a importância atribuída por elas à História, no âmbito da cultura e da prática escolar?

Antes de abordar essas questões, vale chamar atenção para o fato de que, mesmo que a disciplina História, desmembrada de Estudos Sociais desde a LDB de 1996, tenha retornado oficialmente ao currículo dos primeiros anos do Ensino Fundamental, dez anos depois, quando coletamos os dados, eles evidenciaram que, nas escolas pesquisadas, ainda havia forte ligação entre História e Geografia. Exemplo disso é o fato de que 11 professoras, das 12 aqui investigadas, são responsáveis pelas duas disciplinas. Constatamos que já há indícios de mudanças: parece que ter livros didáticos específicos para cada uma das duas disciplinas, desde 2004, tem contribuído para que, a passos lentos, tanto a História quanto a Geografia tenham suas especificidades reconhecidas. Percebemos que há um longo

caminho até que isso se efetive, na prática. Por ora, o que vemos é a concomitância das duas perspectivas, reveladas, à vezes, pelo nome que as professoras dão para essas disciplinas, chamando-as de “Estudos Sociais”, de Geo-história, de Humanidades, trocando o nome delas ou tomando uma pela outra. Tal fato torna ainda mais complexo o trabalho de entender as relações que as professoras estabelecem com a História, na medida em que parece que, para elas, assim como para os diferentes sujeitos envolvidos nesse nível de ensino, os limites entre Geografia e História estão muito pouco definidos.

Acreditamos que as relações que as professoras estabelecem com uma disciplina escolar e com os conhecimentos a ela relacionados podem ser abordadas por diversos ângulos, entre os quais destacamos o da formação, aqui entendida de forma ampla (TARDIF, 2001), e o da prática, discutidos com certo aprofundamento no Capítulo 5 deste trabalho. Retomemos, primeiramente, a questão da formação na prática, pois já começamos a abordá-la quando discutimos a organização do trabalho das professoras. Mostramos, a esse respeito, que a variação, ano a ano, na organização do ensino das disciplinas, a ponto de serem poucas as professoras a lecionar História por dois anos consecutivos, dificulta um investimento mais prolongado no ensino de História. Advogamos que tal fato prejudica, em muito, a construção de uma prática pautada na reflexão, no acúmulo de experiências obtidas no ensino de História, comprometendo, assim, a própria formação das professoras, pelo menos no que diz respeito ao ensino e aprendizagem dessa disciplina.

Retomemos também o que esta pesquisa revelou sobre a questão da formação pré-profissional e profissional dessas professoras, suas aproximações e distanciamentos com o conhecimento histórico, principalmente o que é mobilizado pelos atuais LdH. Quanto à formação pré-profissional, averiguamos que, nas entrevistas, foram mais evidentes os contatos negativos, que essas professoras tiveram como alunas do Ensino Fundamental. Demonstramos, também, que os contatos (negativos ou positivos) com a História, nesse momento de sua escolarização, serviram de motivação para que buscassem uma prática que, no ensino de História, produzisse maior significação para seus alunos. Por outro lado, elas relataram que, em suas trajetórias de formação, o momento em que tiveram mais contatos positivos com essa disciplina foi quando realizavam seus cursos superiores. Nesse sentido, comentamos que, naquele momento, houve a convergência de dois fatores que se mostraram importantes para impulsionar a

desconstrução e reconstrução do conhecimento pelas professoras. São eles: a insatisfação que vinham acumulando com a prática de ensinar História e os contatos com disciplinas que abordaram, mais especificamente, a História, trazendo-lhes maior compreensão e ressignificação dessa disciplina escolar.

Assim, quanto à formação profissional, verificamos que todas eram formadas em Magistério, como exige o cargo de professor do primeiro segmento do Ensino Fundamental, e, ainda, tinham formação superior. Cursos esses, em sua esmagadora maioria, relacionados diretamente com a educação, sendo que, em 2006, algumas realizavam ou já haviam cursado uma pós-graduação. Mesmo com um alto nível de escolarização, se comparadas à maioria dos professores brasileiros que trabalham nesse nível de ensino (Sampaio, 2004), essas professoras não tinham formação acadêmica específica em História, mas em cursos de formação generalistas (Pedagogia ou Normal Superior) e ou em outras licenciaturas. A formação mais específica em História encontrada entre essas professoras refere-se à licenciatura curta que duas delas realizaram na década de 80. Fato que demonstramos ser um complicador, nesse contexto em que o governo tenta instaurar, via livros didáticos, mudanças nas propostas de ensino e de História diretamente relacionadas ao debate teórico e historiográfico que ocorre nessas últimas décadas em âmbito nacional e internacional (CAIMI, 1999 e 2001; FRANCO 2009; OLIVEIRA, 2006; SIMAN 1999, entre outros). Entendemos como fator complicador a baixa incidência da formação específica em História, na medida em que, como ficou evidente pelos dados levantados, as professoras não tiveram acesso a discussões sobre as renovações e prescrições relativas ao ensino de História vindas do meio acadêmico ou mesmo de órgãos oficiais, a não ser por algum esporádico movimento surgido de preocupação, tempo e gosto pessoal ocasionais. Mostramos que o movimento de renovação no ensino de História não tem ido além da produção e distribuição de documentos – entre os quais os LdH, pensados como a principal fonte de difusão dos avanços nesse campo. Vale destacar que esses LdH, na maioria dos casos, são apenas distribuídos gratuitamente, não havendo nenhum incentivo à discussão de seu conteúdo com os sujeitos envolvidos, na escola, com a aplicação desse conteúdo, nem mesmo levando-se em conta que as professoras a quem se destinam não têm formação específica em História, já que o maior contato que tiveram com a História foi como alunas do Ensino Básico. De onde, em geral, trazem uma visão negativa da

disciplina História, que não se adequa à concepção que têm de conhecimento ou de ciência, como verdade inquestionável, passível de comprovação, o que fica evidente em seus depoimentos. Acreditamos ser imprescindível dar conhecimento dessa realidade para que, de um lado, não se corra o risco de exigir delas uma compreensão teórica para além de suas possibilidades e, de outro, possam ser promovidas ações de formação para que tenham oportunidade de discutir e refletir sobre as concepções de ciência e, mais especificamente, de História.

Ao falarmos sobre formação continuada, acabamos por tocar em outro ponto importante que nossa pesquisa confirmou. Vários autores (BATISTA, 2001; CAIMI, 2001; GABRIEL, 2004; GATTI, 1999; MUNAKATA, 2004, entre outros) vêm insistindo na premente necessidade de investimentos na formação do professor e, em especial, em sua formação continuada relativa ao ensino e aprendizagem de História. Nos Capítulos 4 e 5 deste trabalho, destacamos a solidão vivida pelas professoras no enfrentamento das dificuldades de escolarização do conhecimento histórico. Dificuldades oriundas, principalmente, do desafio de serem responsáveis por uma disciplina da qual desconfiam e sobre a qual têm diversas questões não respondidas e, ainda assim, sentirem que precisam praticar um ensino diferente daquele que tiveram.

Todos esses aspectos reforçam o fato de que essas professoras estariam vivendo um período de crise marcado pela contradição entre não aceitar reproduzir o ensino que lhes foi dado, desejando fazer diferente e as muitas dúvidas e inseguranças derivadas de sua pouca formação específica em História.

Notamos que sobressaiu, em suas falas, a denúncia de que sua condição de terem recebido formação generalista é, atualmente, insuficiente para atender as demandas exigidas pelo ensino das diversas disciplinas que pressupõem conhecimentos específicos. Aqui esta, então, um desafio para a organização do trabalho escolar voltado para crianças menores, para quem ter um número grande de professores pode dificultar a construção de referências afetivas necessárias à criação de hábitos, como o da organização do estudo, entre outros.

Em alguns momentos deste trabalho, comentamos que, a fim de responder se as professoras usavam o livro didático HcR, perguntamos a elas quais eram os materiais que mais usavam em suas aulas de História, para averiguarmos se o livro em questão era citado entre eles e, em caso afirmativo, investigarmos, em seguida, o modo como era usado. Assim, como demonstramos, o HcR foi citado em meio a

uma grande variedade de outros materiais didáticos pelo grupo das professoras da 1ª amostra, o que foi confirmado pelas 12 pesquisadas na segunda amostra. Assim é que buscamos conhecer quais eram os outros materiais que as professoras disseram usar em suas aulas de História. Nesse sentido, concluímos que as elas declararam usar, além do livro didático de História HcR recebido pela escola, o LdH Regional distribuído pelo PNLD 2004 e outros livros didáticos de História oriundos de edições anteriores do PNLD e, até mesmo do PNLD 2006, sejam eles distribuídos, em maior número, pelo governo, a partir da solicitação da escola, sejam distribuídos, em menor número, pelas editoras, para divulgação. Os materiais mais usados pelas professoras, constatamos, então, eram diferentes livros didáticos de História, outros livros didáticos, além de diversos impressos de destinação escolar ou não (revistas, jornais, livros outros) e, ainda, outros materiais produzidos na escola, por elas mesmas ou por colegas. Evidenciamos, ainda, que as professoras declararam fazer uso do LdH HcR em combinações que envolvem, desde materiais tradicionais, muito questionados – como é o caso das coleções com atividades como cruzadinhas, caça palavras entre outras – até aqueles com as ditas novas linguagens, diretamente relacionadas com as renovações pedagógicas e, particularmente, com as renovações do ensino de História. Mesmo reconhecendo que, nos limites da abordagem desta investigação, não nos possível aferir a ocorrência efetiva desses usos, podemos, ainda assim, afirmar, pelos depoimentos das professoras, que os usos desse variado material tinham o objetivo de promover a interação dos alunos com o conhecimento histórico, que as professoras consideram ser bastante complexo e abstrato, principalmente para a faixa etária das crianças para quem lecionam. Nesse sentido, identificamos depoimentos que mencionam a tentativa de estabelecer relações entre o passado histórico e o presente vivido pelos alunos, o que demonstra que os materiais são utilizados com o objetivo de desnaturalização da realidade. Outros depoimentos mencionam também a preocupação de trazer para as aulas de História referências do cotidiano em que pessoas comuns, e não somente heróis, são parte da História. Então, como podemos perceber, há indícios de que as professoras aqui pesquisadas caminham no sentido de promover um ensino pautado em outra perspectiva de História, diferente daquele ensino baseado na cópia, na repetição de informações, de pouco ou nenhum sentido para os alunos. Apesar de notarmos indícios de que algumas práticas relacionadas aos Estudos Sociais ainda estavam presentes nas aulas dessas professoras, a exemplo do

trabalho com datas comemorativas, mesmo essas práticas, como mostramos no Capítulo 5, já aparecem com abordagens orientadas por novas preocupações.

No Capítulo 1, demonstramos que, atualmente, os livros didáticos em geral e, também, o de História que, aqui, mais de perto nos interessa, vem sendo produzido sob uma concepção e formato que acaba por lhe imputar um papel de principal veiculador das mudanças propostas para o ensino e aprendizagem da História. Comprovamos com excertos de documentos oficiais, que o livro do professor, além de ser um material para ser usado, consecutivamente, nas salas de aulas dos quatro anos escolares, deve também informar e formar as professoras quanto às propostas de mudanças veiculadas em nível acadêmico e que se espera serem implementadas nas práticas pedagógicas das escolas. Essa tarefa é imputada, de forma especial, ao Manual do professor, uma das partes que compõem o referido livro do professor. Além dessas funções de informação e formação, aos livros didáticos ainda é exigido que auxiliem ou monitorem as professoras na efetivação dessas propostas, a partir da seleção de conteúdos ao longo dos diversos períodos escolares e da apresentação das sequências de aprendizagens que os desenvolvem. Enfim, mostramos que as diversas funções e papéis exigidos dos livros didáticos atuais fazem com que eles se configurem como um gênero discursivo ou como

“um discurso do autor, a partir de um projeto didático autoral, dirigido a certos professores e a certo alunado, a certo tipo de projeto de ensino e aprendizagem e não a outro, e que implica uma posição do autor sobre o que ensinar como ensinar, a quem ensinar, para que e quando etc”. (ROJO, 2006, p.99)

Também no Capítulo 1, mostramos que, tal como outras coleções selecionadas pelo PNLD, a coleção Horizontes, notadamente o seu 4º volume do LdH História com Reflexão, tenta responder às expectativas a ele imputada, cumprindo, em maior ou menor grau, a maioria delas, sem conseguir de forma alguma, ainda que pareça tentar, assumir o lugar das professoras em sala de aula.

Se o livro didático adquire uma expressão de peso e um papel importante nas políticas públicas, notamos, a partir da análise dos dados apresentados nos três últimos capítulos deste trabalho, que o principal papel do livro didático distribuído pelo PNLD 2004 nas práticas das professoras, ao ensinarem História para seus alunos, é o de ser apenas mais uma fonte de consulta na preparação de textos e de atividades a serem desenvolvidas com os alunos em sala. No entanto, ele é também

um material de apoio das professoras quando buscam discutir as dúvidas e interesses que os alunos trazem de seu cotidiano, oferecendo-lhes instrumentos para compreensão de suas realidades. Para algumas professoras, esse LdH – associado a outros materiais – também serviu com uma das fontes de pesquisa sobre o que ensinar.

Enfim, parece que o HcR, mesmo recebido em maior quantidade por suas escolas, em 2006, não exerceu grande influência na prática docente dessas professoras, já que ele foi, o tempo todo, substituído por outros materiais, sendo até mesmo preterido. O que fica evidente pela constatação da existência de vários pacotes fechados desses livros, em bibliotecas das escolas pesquisadas.

Levando em consideração todas essas variáveis, não podemos falar de um uso, mas de vários usos: para estudar o conhecimento histórico; para torná-lo possível de ser ensinado aos alunos – e de modos interessantes, com músicas, brincadeiras, poesias e outras novas linguagens trazidas por ele –; para fornecer instrumentos que auxiliem os alunos a desnaturalizarem sua realidade presente e passada; para re-significar a abordagem das datas comemorativas; para aperfeiçoar a leitura e a escrita dos alunos; entre outros usos ainda, que podem ser inferidos a partir das falas das professoras citadas nos capítulos anteriores e que não puderam ser detalhados neste trabalho.

Nos capítulos 4 e 5, mostramos que esses usos que as professoras declararam fazer dos livros didáticos de História, em geral e mais especificamente, do LdH HcR ocorrem de formas mais ou menos diferentes e distanciadas daquelas pensadas pelo PNLD, dependendo da escola ou da professora. Mostramos que esses usos se inserem numa cultura escolar e geral de pouca valorização do ensino de História. Ocorrem, ainda, em meio a práticas escolares que tendem a reduzir ou até substituir as aulas de História em favor do atendimento de defasagens dos alunos em relação a outras competências escolares, principalmente leitura e escrita – como se, com a História também, não se pudesse desenvolvê-las. Ficou evidente, ainda, que os usos que as professoras fazem dos livros didáticos de História inserem-se num contexto em que práticas pedagógicas – discussão e elaboração de planejamentos anuais e de curso, análise e seleção dos livros didáticos e de outros materiais, planejamento e realização de aulas em espaços de memória – e de formação continuada relacionadas à História ficam, senão esquecidas, relegadas a últimos lugares na ordem das prioridades da escola. Assim, as professoras

demonstraram, em suas falas, burlar ou mesmo contrariar as prescrições feitas pelo PNLD, usando o LdH – que tem um formato de projeto autoral (ROJO 2006) e que busca assumir o papel de portador das renovações da História escolar –, geralmente, como arquivo de onde são retirados trechos, textos, imagens e idéias para construir propostas originais. Propostas essas que demonstramos irem ao encontro daquelas renovações, pelo menos com o mesmo objetivo que elas busca atingir que é o de romper com a perspectiva esvaziada proposta pelos Estudos Sociais que, até então, se encontrava tão arraigada nesse nível escolar.

Antes de darmos este trabalho por concluído, pelo menos por ora, tentaremos tecer alguns argumentos – com base nos estudos e na análise do material empírico que até aqui observamos e mobilizamos – sobre mais uma questão, já levantada, a saber: em que medida as reformulações do ensino de História, propostas via LdH HcR, têm contribuído para provocar mudanças nos saberes e práticas de ensino de História dos professores das séries iniciais?

A esse respeito, argumentamos, no Capítulo 5, que o HcR, a despeito de ter sido o mais bem avaliado e mais recebido pelas escolas de Betim, parece ter, ele sozinho, contribuído muito pouco, já que os usos que as professoras declararam fazer dele foram, como mostramos ao longo desse trabalho, pequenos, fragmentados e pontuais, em razão de não terem formação e/ou condições de tempo – pessoal e profissional – para potencializar a exploração daquilo que escolhem como mais pertinente de ser usado. No entanto, suspeitamos que esse livro, juntamente com outros LdH dos últimos PNLD, aos quais as professoras tiveram acesso, pode estar construindo um movimento que parece ir ao encontro do desejo das professoras de transformar suas práticas no ensino de História. Dessa forma, consideramos que esses livros didáticos, em maior ou menor grau, dependendo das professoras e das práticas escolares em que se inserem, estão contribuindo para facilitar o esforço que elas fazem, mesmo sem certezas e por suas próprias tentativas e/ou de colegas, de ir introduzindo, aos poucos, novas estratégias, novas linguagens, temáticas e perspectivas de ensinar que, muitas vezes, partem de apropriações dos livros didáticos de História do PNLD.

Todas as análises e argumentos que desenvolvemos ao longo deste trabalho parecem demonstrar que, mesmo as escolas pesquisadas tendo recebido o livro didático de História mais bem avaliado pelo PNLD 2004, esse fato, por si, não garantiu que o ensino de História nessas escolas tenha se renovado na mesma

medida que ocorreu com os livros didáticos. Conclusão que nos leva a suspeitar que, ao contrário do que devem esperar as instâncias das políticas para a educação, o despertar do gosto pela aprendizagem, nos alunos que tiveram algum contato com ele, esteja, também, seguindo o ritmo lento percebido neste trabalho em relação às práticas das professoras. No entanto, essa é uma questão investigativa que, por ora, deixamos a nos instigar apenas e, esperamos, a outros pesquisadores desta temática.

Damos por finalizado este trabalho, reiterando as conclusões de Franco (2009), Moreira (2004) e de outros pesquisadores, que focalizaram o ensino de História nos primeiros anos do Ensino, sobre a necessidade de, para além de se ter bons materiais didáticos, devem ser fazer investimentos maciços e sistemáticos na formação continuada e nas condições de trabalho das professoras e das escolas.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. *Educação e Pesquisa Educ. Pesquisa*, vol.28 n.1, São Paulo. Jan./Jun, 2002. consultado em www.scielo.br/scielo.php?script=scipdf&pid=S15179702200200010005 & lng=en&nrm=iso&lng=PT

ANDRADE, Luísa Teixeira. *Aula de História: cultura, discurso e conhecimento*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da Arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n.68, p.301-309, dez.1999.

APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

APPLE, Michael W. Relações de classe e de Gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo: 3-14, fev. 1987.

ARAÚJO, Luciana Telles. *O Uso do livro didático no ensino de História*. Depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo/SP. 2001.121f. Dissertação (mestrado em Educação: História Política e Sociedade)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

AZEVEDO, Janete M. L. de. *Educação e Reprodução: o caso de ensino de História do Brasil*. Recife, UFPE 1981, (tese mestrado) Universidade federal de Pernambuco.

BALDISSERA, José Alberto. *O livro Didático de História: Uma visão crítica*. Porto Alegre: Evangraf, 1994.

BATISTA, Antônio A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p.577-594.

BATISTA, Antônio A. G. *Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos*. Belo Horizonte, 1999, inédito.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes e VAL, Maria da Graça Costa (org). *Livros de alfabetização do português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. Referencial Curricular de Betim. Ensino Fundamental. Betim: Prefeitura Municipal de Betim, 2008. 289p.

BEZERRA, Holien G. e LUCA, Tânia Regina. Em busca de qualidade – PNLD História (1996-2004). In: SPOSITO, M. Encarnação B. (Org.). *Livros Didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

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

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____ (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes.. Práticas de Leituras em livros didáticos. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.22, n.1, pp. 89-110, jan./jun. 1996.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes.. Em foco: história, produção e memória do livro didático. Apresentação. In: *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, s/p, set./dez.2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. 1994.

BORDIEU, Pierre. Compreender. In: _____(org.) *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. (Trad. Azevedo, Mateus e outros)

BRANDÃO, HELENA H. Nagamine. *Subjetividade, argumentação, polifonia*. São Paulo: UNESP, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Programa Nacional do Livro Didático 2004 - Guia do Livro Didático (1ª a 4ª série)*. v.3. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Guia do Livro Didático 2005: História (5ª a 8ª séries)*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do livro didático - PNLD 2010*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/guia_pnld_2010/historia.pdf acesso em: 17/04/2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Apresentação*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. 52p. Disponível em: http://www.oei.es/pdf2/guia_livros_didaticos_PNLD_2010.pdf. Acesso em: 18/04/2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2010: História*. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. 348 p. Disponível em: http://www.oei.es/pdf2/guia_pnld_2010_historia.pdf acesso em:17/04/2009.

CAIMI, Flávia Eloísa. O livro didático: algumas questões. In: DIEHL, Astor Antônio. (org.). *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: Ediuf, 1999.

CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980- 1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001. 207p.

CARIE, Nayara Silva de. *Usos do livro didático em sala de aula: A ortodoxia do professor*. Monografia (graduação História UFMG) 2004.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. *História*, São Paulo, vol. 23, p. 33-48, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v23n1-2/a03v2312.pdf> acesso em: 03/07/2007.

CASTANHEIRA, M. L. *et al.*, (2001). Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. In: CUMMING, J.J., WYATT-SMITH, C. M., (eds.) *Linguistics and education: analyzing the discourse demands of the curriculum*; special issue, v. 11, nº 4, p. 353-400.

CERTEAU Michel de . *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. Escolas, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia N. et alli.(orgs) *Escola, Cultura e Saberes*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 9-28.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol.26, n.2,p.157-168,jul\dez. 2000.

CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. Crítica textual e História Cultural – o texto e a voz, séculos XVI-XVIII. In: *Leitura:Teoria &Prática*. Campinas, São Paulo: *Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil*.n.30, Ano 16,1997.

CHARTIER, Roger. Formas e sentido. *Cultura escrita: entre a distinção e apropriação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.2, 1990, p.177-229.

CHEVALLARD, Yves. *Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE, 1998.

CHOPPIN, Alain. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation, 1992.

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

COELHO, Araci R. *A Produção acadêmica sobre o livro de História do ensino fundamental na década de 90*. XII Encontro Regional de História, Caderno de resumos do XII Encontro Regional de História, 2000, Pg. 119.

COELHO, Araci R. *Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças: uma análise dos livros didáticos de História (1º a 4º anos) do PNLD 2000/2001*. Belo Horizonte, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

COELHO, Araci R. *Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de história para crianças: uma análise dos livros didáticos de história (1º a 4º a nos) do PNLD 2000/2001*. Simpósio Nacional de História, 22, 2003, ANPUH/PB. Anais CDRom, 2003.

COELHO, Araci R. *Escolarização: uma perspectiva de análise dos livros didáticos*. IN: NETO, JOSÉ Miguel Arias (org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de História: VI Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História*. Londrina: Paraná, AtriortArt, 2005,p. 237-244.

COELHO, Araci R. *Os alunos nos livros de História* In: V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2004, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: ANPUH. Anais CDRom, 2004.

COELHO, Araci R. e Carie, Nayara S. *Os estudos sobre livro didático de História no Brasil: Um panorama dos estudos sobre os livros didáticos de História*. Cadernos LabepH. Belo Horizonte, p.55 - 56, 2006.

COELHO, Araci R.; SIMAN, L. M. C. *Os Saberes Docentes: Incorporando esse referencial ao quadro teórico-metodológico da pesquisa sobre o livro didático de História*. VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História, 2006, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: UFMG. Anais CDRom, 2006.

COELHO, A. R. ; SIMAN, L. M. C. *Práticas pedagógicas das professoras ao ensinar história para crianças: processo de apreensão do objeto de estudo*. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2007, Vitória. Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Vitória - Espírito Santo, Anais CDRom, 2007,

Costa (2007) Maria Alice A. da. *Idéias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: Um estudo no 3.º ciclo do Ensino Básico*. 2007 Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Minho, Braga. 284p.

CUSTÓDIO, Cinara Dias. *Leitura, formação de leitores e Estado: concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DARTON, Robert. *O Iluminismo como negócio: história da publicação da enciclopédia, 1775-1800*. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

ECO, Umberto. *Lector in Fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

Educação. Betim. Prefeitura de Betim, n.11. Ag., 2006 Informativo da Secretaria Municipal de Educação.

Educação. Betim. Prefeitura de Betim, n.12. Set, 2006 Informativo da Secretaria Municipal de Educação.

Educação. Betim. Prefeitura de Betim, n.13. Nov., 2006 Informativo da Secretaria Municipal de Educação.

ESPINDOLA, Danielle P. A. *O uso do livro didático em sala de aula, por professores de História*. 2003.204f. Dissertação (mestrado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, GONCALVES, Irlen Antônio, VIDAL, Diana Gonçalves *et al*. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educ. Pesqui.* [online]. 2004, vol. 30, no. 1, pp. 139-159. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em 01/05/2007.

FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: IBRASA, 1983.

FERNANDES, E. & MAIA, A. Grounded Theory. In: FERNANDES, E. M. & ALMEIDA L. S. *Métodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação psicológicas*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. (2001).

FERREIRA, S.B. DE Holanda. *Novo dicionário Aurélio*. Curitiba: Editora Positivo. 2005. CD-ROM.

FONSECA, Selva G. *et al.* (org.). *O uno e o diverso em educação escolar*. Uberlândia: EDUFU: FAPEMIG, 2005.

FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, n. 5, 1992, p.28-49.

FOUCAULT, MICHEL. *A ordem do discurso*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

FRANCO, Aléxia Pádua. *Os livros didáticos de história do PNLD 2004 e sua apropriação pelas professoras das séries iniciais do ensino fundamental de Minas Gerais: novos grilhões ou possibilidade de transformação*. Projeto de Pesquisa para seleção no Programa de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP. 2003.

FRANCO, Aléxia Pádua. *Os livros didáticos de História para as séries iniciais do ensino fundamental (PNLD/2004) e as representações da pluralidade Cultural*. 2006 (mimeo).

FRANCO, Aléxia Pádua. *Os livros didáticos de História para as séries iniciais do ensino fundamental (PNLD/2004) e as representações de pluralidade cultural*. Cadernos de História, Uberlândia, UFU, v.1, p. 165-179, 2006.

FRANCO, Aléxia Pádua. *Apropriação docente dos livros didáticos de história das séries iniciais do ensino fundamental*. Tese de Doutorado em Educação. Campinas, SP: [s.n.] UNICAMP, 2009.

FREITAG, B. *et al.* *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INPEP/REDC, 1987.

GABRIEL, Carmen Teresa Anhorn. Nas tramas da didatização escolar: entre histórias a ensinar e histórias ensinadas. Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade, 2004, Caxambu. Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED. Sociedade, Democracia e Educação 2004. p. 1-15.

GATTI, Décio A. *Livros didáticos de História e massificação do Ensino Escolar: História*. III Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 1999, Curitiba. **Anais:** Aos Quatro Ventos, p.748-763.

GREEN, Judith *et al.* A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. In: *Revista Brasileira de Educação* Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25, p.19 a 29.

GOMES, Carmenisia J. Aires. *A política do Livro Didático na Nova República - entre o discurso e a realidade*. Dissertação. (Mestrado em Educação) Brasília: Universidade de Brasília, 1991.

GRUDZINSKI Ana Lucilene. *Idéias tácitas de alunos portugueses e brasileiros acerca da Colonização do Brasil*. Tese de Mestrado em Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2007, 131p.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudanças – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Editora McGraw-Hill, Portugal, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995. p. 31-62.

INFORMATIVO. Maio /2004, Betim. Educação em Ação. Prefeitura de Betim. SE, 8p.

JULIA, Dominique. Cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação* NÚMERO 1, 2001. Editora Autores Associados – Campinas-SP. p.9 a 44.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Editora Ática (2004).

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, v. 16, n. 69, jan./mar. 1996, p. 3-9.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Adaptação de Lana Mara Siman. Belo Horizonte: Editora UFMG; Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas In: CANDAU, Vera Maria (org). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2 Ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2002. p. 11-45.

MARCELO Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, 1998, Nº 9, pp. 51-75.

MARCELO Carlos Garcia. Estrutura conceptual da Formação de Professores. In: *Formação de Profissionais: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999, p.17 a 68.

MARIN, Marilú Favarin; QUEVEDO, Júlio; ORDONEZ, Marlene. *História com Reflexão*. São Paulo: IBEP, , 2001, 207P p (Coleção Horizontes, 4ª série) História com Reflexão São Paulo: IBEP, 2001. vol 4. (Coleção Horizonte).

MARTINS, Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF, 2002. 274P.

MAZZOTTI, Alda Judith A. GEWANDSXNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais - Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998. P 203.

MEC/CNE Resolução CEB No 2, de 7 de abril de 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf. Acessado em 02/04/2009.

MELO, Maria do Céu de (2003). Eu sou escritor de H(h)istórias - as competências de leitura e escrita e a aprendizagem da História. In *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português* Lisboa: Lisboa Editora/ Associação de Professores de Português. 341-356.

MELO, Maria do Céu de (2003). *O Conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Centro de Estudos em Educação. Universidade do Minho.

MELO, Maria do Céu de & Lopes, José Manuel (2004) (orgs.). *Narrativas Históricas e Ficcionais. Recepção e produção de professores e alunos*. Braga. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.

MIRANDA, Sonia Regina. *Sob o Signo da Memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

MIRANDA, Sonia Regina. *Sob o Signo da Memória: cultura escolar, saberes docentes e História ensinada*. SP. Editora UNESP: Juiz de Fora: EDUFJF, 2007. 231p.

MIRANDA, Sônia Regina. LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol.24, nº.48, 2004.

MIMESSE, Eliane. A utilização de materiais curriculares na prática dos professores de história. Encontro Perspectivas do Ensino de História, V, 2004, Rio de Janeiro, RJ. Anais CDRom, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de História: Entre Saberes e Práticas*. 2003.256f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MORTIMER, E. F., SCOTT, P. H., (2002). Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*. Porto Alegre, nº 3, p. 7-18.

MORTIMER, Eduardo F., SCOTT, Phil. *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill/2003.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia. (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 577-594.

MUNAKATA, Kazumi. Lista de discussão sobre livros didáticos. <gt-livro@yahoogrupos.com.br>. 2001.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. Encontro Perspectivas do Ensino de História, V, 2004, Rio de Janeiro, RJ. Anais CDRom, 2004.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.15-33.

NUNES, Silma do Carmo. *O Pensado e o Vivido no ensino de História*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de/ DIAS, Margarida Maria Santos. Livros Didáticos de História: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural. 2006. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/margarida/didaticos.pdf>. acesso em: 14 /04/2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2007.

PÊCHEUX, Michel. As condições de produção do discurso. In: GADET ET HAK., T.(org.). *Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990. p. 79-87.

PEREIRA, Júnia Sales & Moreira, Júlia H. S. *Análise comparativa dos Guias do Livro Didático de História 2005/2008: estudo exploratório*. 2007 (mimeo).

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993, 203p.

POSSENTI, Sírio. Sobre a leitura: o que diz a análise de discurso. IN MARINHO, Marildes. *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras e ALB, 2001. p. 19 a 30.

POSSENTI, Sírio. *Apresentação da Análise do Discurso*. Ribeirão Preto, São Paulo: Glota, n. 12, p. 45-49, 1990.

ROJO, Roxane. Livros em sala de aula - modos de usar. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 180 p.

SACRISTÀN, J. G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: AZEVEDO, José Clóvis de *et al.* (org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.35-57.

SACRISTÁN, J. G. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. In: GARCÍA MÍNGUES, Jesús; e BEAS MIRANDA, Miguel (org.). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur, s.d., pp. 75-130.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. *et al.* *Estatísticas dos Professores no Brasil*. Brasília: INEP, [2003/2004]P.85-120. (cópia)

SANTOS, Lucíola L de C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. *Educação & Realidade*. Belo Horizonte, v.20, n.2, p.60-68, jun./dez. 1995.

SANTOS, Lucíola L de C. P. O discurso pedagógico: relação conteúdo-forma. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n.5, 1992, p.81-89.

SAVIANI *et al.* *O legado Educacional do século XX no Brasil*. SP: Autores Associados, 2004.

SCHÖN, D. La formación de profesionales reflexivos: Hacia um nuevo diseño de la enseñanza el aprendizaje em las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO. Proposta Curricular de Metodologia do Ensino de História do “Programa de Revitalização do Magistério” elaborada por Lana de Castro Siman, 1997.

SMED- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Movimento de Reorganização Curricular de Betim. 1p.(s/d).

SEIXAS, Amélia. *O tempo real disponibilizado pelos professores das séries iniciais para ensinar história*. 2005. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. *As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, J. L. Werneck da. *A deformação da História ou Para não esquecer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. 96p.

SIMAN, L. M. C.. Os currículos e as novas fronteiras da História. ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA, 20., 1999, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPUH/FFLCH-USP, 1999. p.245-260.

SIMAN, L. M. C., COELHO, A. R., RIBEIRO, R. S. Leitura de Textos Didáticos Históricos em Sala de Aula. 1ª. Jornada de Lectura y Escritura del Litoral, 2006, Santa Fé. Anais. Santa Fé - Argentina: Universidad Nacional del Litoral, 2006.

SIMAN, Lana Mara de Castro (coord). As leituras e usos dos livros didáticos de história em salas de aula Projeto de pesquisa CNPQ- Edital Ciências Humanas e Aplicadas /2004 – Vigor 2005/2006.

SIMAN, Lana Mara de Castro; PEREIRA, Júnia Sales e SILVA, Marco Antônio. Processo de escolha de livros didáticos de História: atores, cenários e tramas. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. *Anais Eletrônicos*. São Paulo: FEUSP, 2007. pp. 1814-1830.

SIMAN, Lana Mara de Castro. et.al. *Escolhas e usos de livros didáticos de história*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2007 (Projeto de Pesquisa).

SINISCALCO, Maria Teresa. *Perfil Estatístico da Profissão Docente*. São Paulo: Moderna. 2003. p.82.

SOARES, Magda Becker. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: BRANDÃO, Heliana M. B. et al.(org.). *A Escolarização da Leitura Literária- O jogo do livro Infantil e Juvenil* .Belo Horizonte: Autentica, 1999.p. 18.

SOARES, Magda Becker . Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

SOURIENT, Lílian; NASCIMENTO, Roseni R. C.; CAMARGO, Rosiane de. Interagindo e Percebendo Minas Gerais – História. SP: Ed Brasil, 2001.

SOUZA, Rosa de Fátima. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: Escola, cultura e saberes. XAVIER, Libânia N. et alli.(orgs).Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005. p74-91.

SOUZA, Rosa de Fátima. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI *et al.* *O legado Educacional do século XX no Brasil*. SP: Autores Associados, 2004. p.109-162.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 324p.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre : Panorâmica, n.4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O trabalho Docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.317p.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; e HADDAD, Sérgio (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998, pp. 125-193.

VERDE, Maria Eunice Ferreira Lima. *O livro didático e a formação do leitor*: um estudo dos níveis de leitura requeridos pelos livros de terceira série de 1º grau. São Carlos, UFSCar 1985, (tese mestrado). Universidade Federal de São Carlos.

VIDAL, Diana G. *Culturas Escolares* - estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

VILALTA, Luiz Carlos. O livro didático de História no Brasil: perspectivas de abordagem. Pós-História *Revista de Pós-Graduação em História* da UNESP, São Paulo/Assis, 1997, p. 39-59.

ZEICHNER, Kenneth M. Tendências sobre a Formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, nº 9, p. 76-87, set/out/nov/dez. 1998.

ANEXOS

ANEXO 1: Livros didáticos de história distribuídos pelo PNLD/2004

TÍTULO AUTORES EDITORA	Nº ¹¹⁴	NÚMERO DE EXEMPLARES DISTRIBUÍDOS ¹¹⁵			
		BRASIL ¹¹⁶		MINAS GERAIS	
		Colo cação	Quant. ¹¹⁷	Colo cação	Quant.
Coleção Horizontes – <i>História com Reflexão</i> Marilú Favarian Marin, Marlene Ordoñez, Júlio Ricardo Q. dos Santos Editora IBEP	1º	1º	1.000.000	1º	119.412
Coleção <i>Viver e Aprender História</i> Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci Editora Saraiva	13º	2º	719.000	2º	102.000
Coleção <i>Vivência e Construção – História</i> José Willian Vesentini, Dora M. Dias e Silva, Marlene Pécora Editora Ática	9º	3º	713.000	4º	43.500
Coleção <i>Pensar e Viver – História</i> Francisco Maria Pires Teixeira e Rosaly Maria Braga Chianca Editora Ática	3º	4º	500.000	3º	45.179
Coleção <i>História</i> Cássia M. M. Silva, Ricardo Q. Dreguer Editora Moderna	2º	5º	400.000	7º	20.133
Coleção <i>História Tantas Histórias</i> Ana Luísa Lins Editora FTD	10º	6º	300.000	11º	11.142
Coleção <i>Interagindo e Percebendo o Mundo – História</i> Roseni R. C. Nascimento, Rosiane de Camargo, Lílian Sourient Editora Brasil	7º	7º	285.000	5º	26.500
Coleção <i>Vitória-Régia: História</i> Jean Carlos Moreno e Antônio					

¹¹⁴ Este número refere-se à classificação do livro na avaliação dos pareceristas. Apesar de, a partir de 2004, não ser mais feita a classificação por estrelas, o gráfico da página 38 do Guia do PNLD/2004, volume 3, permite-nos conhecer a pontuação recebida por cada coleção, através da observação do código atribuído a cada uma.

¹¹⁵ Quantidades calculadas de forma aproximada.

¹¹⁶ O estado de São Paulo não está computado nestes números, pois, em 2004, ele distribuiu autonomamente os livros didáticos para suas escolas estaduais e municipais.


¹¹⁷ Esta quantidade, nos itens Brasil, Minas Gerais refere-se a média dos livros pedidos para cada série.

José Fontoura Jr. Editora IBEP	8º	8º	195.000	8º	20.010
-----------------------------------	----	----	---------	----	--------


TÍTULO AUTORES EDITORIA	Nº	NÚMERO DE EXEMPLARES DISTRIBUÍDOS			
		BRASIL		MINAS GERAIS	
		Colo cação	Quant	Colo cação	Quant.
Coleção <i>Pensar e Construir - História</i> Maria da Conceição C. Oliveira e Silas Martins Junqueira Editora Scipione	6º	9º	174.000	14º	4.103
Coleção <i>Primeiras Noções de História</i> Martins, Márcia Babel, Geni Rosa Duarte, Vera Vieira, Nancy L. Novo Editora FTD	9º	10º	135.000	9º	15.526
Coleção <i>Trilhos e Trilhas – História</i> Jane A. Gasparotto Fernandes e Maria Ângela B. Salvadori Editora Saraiva	5º	11º	112.000	10º	14.236
Coleção <i>Historiar – Fazendo, Contando e Narrando a História</i> Maria Auxiliadora M. S. Schmidt Editora Scipione	10º	12º	71713	12º	10.000
Coleção <i>História no Dia-a-Dia</i> Célio Augusto da C. Horta, Lorene dos Santos, Cláudia R. Sapag Ricci Editora Formato	4º	13º	70.000	6º	20274
Coleção <i>História, Imagens & Textos</i> Carla Maria Junho Anastásia e Eduardo França Paiva Editora Dimensão	11º	14º	63.000	13º	5.086
Coleção <i>Viver é Descobrir – História</i> Magda M. P. Tuma Editora FTD	12º	15º	21329	-----	-----
Coleção <i>Novo Tempo – História</i> Ana Lúcia Lana Nemi Martins e João Carlos Martins Editora Scipione	10º	16º	16.000	15º	

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático 2004 - Guia do Livro Didático* (1ª a 4ª série). v.3. Brasília: MEC, 2003 / Planilha Excel elaborada pelo FNDE para registrar *Quantidade de Exemplares de História distribuídos no Brasil e, em Minas Gerais no ano de 2004.*

ANEXO 2: Carta de Apresentação à Direção e aos demais Educadores das Escolas e Betim



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFMG



**Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História/UFMG
Faculdade de Educação/ E. Fundamental do Centro Pedagógico.**

Belo Horizonte, 16 de abril de 2006

À Diretora da Escola

Prezada professora Diretora,

A importância do ensino e da aprendizagem da História e da Geografia pelas crianças tem representado um desafio muito grande para todos nós que estamos preocupados com a formação das novas gerações, numa perspectiva de uma educação cidadã.

Esse campo de estudos tem, dentre os seus objetivos, desenvolver habilidades e atitudes que permitam às crianças se situarem no tempo e no espaço em que vivem, assim como pensar o hoje na sua relação com o passado e futuro.

O LABEPEH – Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de História - foi criado em dezembro de 2003 por professores da Faculdade de Educação e do Centro Pedagógico da UFMG que vem, desde essa época, desenvolvendo estudos e propostas de renovação do ensino de História em parceria com outros educadores. Sua equipe, atualmente, além de professores pesquisadores da Faculdade de Educação e Centro Pedagógico da UFMG, é formada por pesquisadores, associados e professores colaboradores de outras instituições acadêmicas e redes de ensino tais como: FUMEC; PUC-MG; UNIVALE; Faculdade Pedro Leopoldo; FAFICH/UFMG; UNILESTE; UEMG; Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Assim, visando organizar e ampliar atividades de pesquisa e ensino já desenvolvidas, nosso Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História, tem dentre seus objetivos:

- Possibilitar a realização de novas pesquisas e estudos que possam fornecer subsídios para a melhoria do ensino da História, nos diferentes níveis do ensino da História. Isso, por meio da discussão dessas pesquisas e experiências com as escolas e professoras das diversas redes de ensino de Minas Gerais e da oferta de atividades de extensão.
- Enriquecer, complementar e organizar o Banco de dados sobre o Ensino e Aprendizagem de História, constituído por diversos materiais das práticas de ensino de História, tais como cadernos de alunos e professores, atividades diversas, programas e planejamentos curriculares, atividades e avaliações dentre outros - produzidos pelas pesquisas, já desenvolvidas e em desenvolvimento relacionadas ao ensino de História.

Nesse sentido, nos dirigimos à vossa excelência e aos demais educadores desta Escola, para solicitar-lhes, a colaboração no enriquecimento desse Banco de Dados e na concretização de nossos objetivos. Para tal seria importante a permissão e viabilização do acesso à documentos (referentes ao perfil dos professores, alunos e à organização escolar), assim como, a permissão para a coleta de materiais relacionados ao ensino-aprendizagem das áreas de Humanas, o que possibilitará que a professora Araci desenvolva sua pesquisa nessa Escola.

A Profa Araci Rodrigues Coelho, que nesse momento se dirige a vocês, pertence ao Laboratório de Estudos e Pesquisas do Ensino da História e é estudante de doutorado do Programa de Pós – graduação em Educação da Faculdade de Educação, sob nossa orientação. Sua pesquisa intitula-se: *O ensino de História para crianças e as práticas pedagógicas das professoras*.

Nossa solicitação é, portanto, que a profa Araci possa, tanto consultar documentos na secretaria dessa Escola, como coletar materiais das práticas de pedagógicas das professoras, especialmente, daquelas que trabalham nos terceiros e quartos primeiros anos do Ensino Fundamental (3ª a 4ª série).

Pretendemos, dessa forma, ampliar nossa compreensão a respeito da realidade do ensino da área das Ciências Humanas em Minas Gerais, de modo que possamos contribuir para a renovação das práticas dos professores e, em consequência aprimorar a sua formação.

Aproveitamos a oportunidade para convidar, a todos os educadores desta Escola a participarem da nossa programação “LABEPEH promove Diálogos”. A profa Araci poderá fornecer todas as informações que desejarem sobre esse evento e sobre sua pesquisa.

Esperamos contar com o interesse desta Escola e, em especial, de vossa excelência, em atender a nossa solicitação, apresentando e recomendando o recebimento da professora Araci e de nossa proposta pelas professoras desta Escola.

Agradecemos desde já pela atenção e nos colocamos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Lana Mara de Castro Siman
Professora do Programa de Pós- graduação da UFMG e Coordenadora do LABEPEH

ANEXO 3: Ficha de caracterização das escolas e do perfil das professoras do 2º ciclo

VISAO GERAL E INICIAL DAS ESCOLAS DE BETIM:

NOME DA ESCOLA: _____

DATA DA 1ª VISITA: _____

CONVERSEI COM _____ CARGO: _____

1 FUNCIONAMENTO:

A)-TURNOS:

B)-ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL () CICLOS () SÉRIE?

C)- Nº DE TURMAS DE 3º ANO: _____ TURNO: _____ E _____ TURNO: _____ OU DE 4º ANO: _____ TURNO: _____ E TURNO _____

2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A)- Nº DE PROFESSORAS QUE TRABALHAM COM OS 3º ANOS? _____-E NOS 4º ANOS? _____

B)- () OPÇÃO POR UMA PROFESSORA RESPONSÁVEL POR TODAS AS MATÉRIAS DO CURRÍCULO;

() OPÇÃO POR PROFESSORAS RESPONSÁVEIS POR UMA OU MAIS MATÉRIAS _____ TRABALHANDO EM MAIS DE UMA TURMA: _____;

() OPÇÃO POR PROFESSORA-REFERÊNCIA DE UMA TURMA, RESPONSÁVEL PELAS PRINCIPAIS MATÉRIAS _____

C)- CARGA HORÁRIA POR PROFESSOR (A) _____

D)-TEMPO DE PLANEJAMENTO?:

() INDIVIDUAL- DURAÇÃO: _____ FOCO: _____

() COLETIVO _____: DURAÇÃO _____ FOCO: _____

PS: _____

3 DISTRIBUIÇÃO DAS TURMAS POR PROFESSOR?

() ACOMPANHAM AS TURMAS POR ALGUNS ANOS ESCOLARES _____ ?

() QUEM TEM MAIS TEMPO NESTA ESCOLA, ESCOLHE A TURMA EM QUE VAI TRABALHAR DE ACORDO COM SUA PREFERÊNCIA E DEPOIS PASSA A ESCOLHA PARA OS MAIS NOVOS.

() ESCOLHEM AS TURMAS EM QUE VAO TRABALHAR DE ACORDO COM CRITÉRIOS DESTA ESCOLA _____

4 MATERIAIS DIDÁTICOS (RECURSO DIDÁTICO) MAIS UTILIZADOS EM SALA DE AULA PELOS (AS) PROFESSORES (AS): _____

5 A) RECURSOS DIDÁTICOS MAIS UTILIZADOS PELOS (AS) PROFESSORES (AS) DENTRO E FORA DE SALA PARA ENSINAR HISTÓRIA: _____

B)-NOME DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO: _____

C)- COMO FOI FEITA A ESCOLHA DESSE LIVRO:

6 INFORMAÇÕES SOBRE OS PROFESSORES (AS) DOS 3º E 4º ANOS

A)- Nº DE PROFESSORAS DO 3º (); 4º () Nº DE PROFESSORES 3(); 4 ()

B)- Nº DE PROFESSORES (AS) EFETIVOS NA ESCOLA 3º (), 4º ();

C)- Nº DE PROFESSORES (AS) COM OUTRA SITUAÇÃO MAIS TEMPORÁRIA (CONTRATADOS, DOBRA, COMPLEMENTAÇÃO) 3º (), 4º ()

PS: _____

7 NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES(AS) DE 3º E 4º ANOS

() APENAS MAGISTÉRIO

() MAGISTÉRIO E CURSO SUPERIOR

() PEDAGOGIA

() NORMAL SUPERIOR

() LICENCIATURA EM _____

PS: _____

8) HÁ ALGUM ESTUDO, OU LEVANTAMENTO SOBRE A COMUNIDADE ESCOLAR (ALUNOS, PAIS, PROFESSORES) DESTA ESCOLA?

ANEXO 4: Carta de esclarecimento sobre a participação da pesquisa às professoras das 14 escolas de Betim



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFMG

Belo Horizonte, 20 de abril de 2006

Caras professoras,

Agradeço, desde já pela atenção e interesse em atender às demandas apresentadas por minha orientadora Prof. Dra. Lana Mara de Castro Siman na carta endereçada à diretora desta Escola. Nessa carta solicitamos a colaboração de vocês, especialmente em relação à pesquisa intitulada: *O ensino de História para crianças e as práticas pedagógicas das professoras* - que é parte de meu curso de doutorado.

Nesse primeiro momento, pretendo convidar-lhes a participar de minha pesquisa, para a qual apresento a mim e ao meu projeto fornecendo-lhes todas as informações que desejarem. Aproveito ainda para conhecer como se constitui o universo das professoras que lecionam História para as crianças das 3ª e 4ª séries (do 2º Ciclo, com 9 e 10 anos) nas 14 Escolas do Município de Betim que receberam a coleção Horizontes- História com reflexão do PNLD 2004.

Concluído esse primeiro momento, pretendo iniciar a segunda fase da pesquisa com aquelas professoras que aceitarem colaborar com essa pesquisa. Trabalho que pretende compreender as práticas pedagógicas das professoras ao ensinar História para seus alunos, identificando as estratégias e recursos mais utilizados para tal. A fim de melhor compreender essa realidade, consideramos de grande importância seu depoimento, para o qual pretendo realizar entrevistas. Nessa oportunidade conversaremos a respeito de sua vida profissional, sua formação, suas intenções, explicações, preferências, reflexões, dificuldades acerca de sua atuação como professora dos primeiros anos do ensino fundamental e, mais especificamente, com o ensino de História e uso do referido livro didático.

Uma outra fonte que pretendemos utilizar para atingir o objetivo da pesquisa é formada por materiais utilizados em sua prática cotidiana ao ensinar História. **Trata-se de diversos materiais das práticas de ensino de História, tais como: cadernos de alunos e professores, atividades diversas elaboradas pelos professores e realizadas pelos alunos ou não - atividades coletivas ou individuais; feitas em sala ou em casa; para trabalho em sala de aula ou exposição; textos, pesquisas, entrevistas, questionários - programas e planejamentos curriculares, atividades de avaliação dos alunos e planejamento dos professores e supervisores, dentre outros.**

Caso venha trabalhando há mais tempo com essa disciplina e tiver de posse (ou souber de famílias de seus alunos que tiverem guardado) alguns desses materiais relativos a, principalmente os dois últimos anos, conto com a colaboração desta comunidade, para consultá-los. Caso não tenha nenhum material dos anos anteriores solicito que guarde, para minha posterior consulta, os materiais produzidos na e para as aulas de História neste ano de 2006.

Esclareço que meu trabalho com essas fontes será realizado a partir de um acordo com vocês, professoras, que terão suas entrevistas gravadas mediante a sua permissão. A gravação tem o objetivo de obter o maior aproveitamento possível da conversa, no entanto, as professoras poderão ter acesso à transcrição, corrigindo qualquer equívoco. O mesmo ocorrerá com os materiais da prática, que poderão ser doados ou emprestados para consulta conforme o desejo do dono. Quanto aos nomes das pessoas e das Escolas serão substituídos por nomes fictícios ou não da forma acordada previamente.

Agradeço mais uma vez pela atenção e me disponho a esclarecer qualquer dúvida, para qual disponibilizo meus telefones 34686507 (res), 34995303 e 34995497 (LABEPEH) e aracoelho@brfree.com.br. Atenciosamente,

Araci Rodrigues Coelho
Professora da Escola Fundamental Centro Pedagógico/ doutoranda FaE/UFMG

ANEXO 5: Notas de Campo da Escola E9

1ª VISITA: 28/04/06 (sem avisar)

Contatos com **A** (vice-diretora). **A E - pedagoga** Telefone:[xxxxxxx]

Localização - Bairro Teresópolis/Imbiruçu, Região Imbiruçu – Regional pedagógica 3

ANOTAÇÕES 28/06

Diretora não estava **A E**, pedagoga do 2º ciclo da tarde tinha acabado de sair. Conversei e entreguei as cartas de apresentação para a vice-diretora, **A**, que não me deu chance de fazer nenhuma pergunta. Liguei depois para saber com a pedagoga a organização curricular da escola.

PROFESSORAS DO 2º CICLO

Professoras/turmas	Turmas de 3ªsérie /4º ano (profa).	Turmas de 4ªsérie/ 4º ano/ (Profa).
8/3	3t 1profa	5/2:Profa10/1t e Profa 3 (3m/1t)

Ligar para confirmar o encontro no final da manhã com as profas. Liguei de manhã e a pedagoga disse que a única professora responsável pelo ensino de História da manhã, também, trabalhava à tarde com o 2º ciclo. Então fiquei de ir só a tarde.

2ª VISITA: 27/06/06:

Cheguei antes das 13:00 h e a **A. E.** tinha acabado de sair em excursão. Conversei com a vice-diretora e ela só conseguiu que eu conversasse com a professora **Profa.10**. As outras duas não foram **G.** (ficou doente) e **Profa3.** (da manhã e da tarde) era seu aniversário e por isso não foi à aula naquele dia.

Fui recebida pela professora **Profa10** na sua sala de aula. Esta, após ter passado uma redação individual para a turma fazer me atendeu com muito interesse e atenção, apesar da “dispersão da turma”. Tentei ser o mais breve possível, mas consegui informações valiosas. Dispôs-se a responder o questionário e também em participar da pesquisa.

Trabalha de manhã com adultos e a noite estuda. Há 14 anos trabalha no 2º ciclo, formou-se em 1987 - em Magistério e está fazendo Matemática.

Questionário geral¹¹⁸: informações fornecidas por essa professora

5 A\B do roteiro Livro didático- adora o livro História com Reflexão- complementa-o com outros IdH e jornais trazidos pelos alunos para trabalhar o tema da cidade. A 6ª feira é o dia de História e Geografia, trabalha conjuntamente as duas matérias.

5 C)- Participou da escolha “discutimos muito tivemos acessos a vários livros e também ao guia!” Ela ainda contou que utiliza o IdH HcR muito, e gosta porque faz aluno a refletir. De acordo com **P10** esse Id trabalha muito com os meninos reais. Quanto a escolha para o próximo ano, disse que o segundo ciclo está querendo continuar com esse IdH mesmo, mas o primeiro ciclo não está concordando.

OUTRO CONTATO: Profa3 me disse por telefone que seria muito bom participar da pesquisa, porque eu a poderia ajudar-lhe: “porque tem coisas no livro que eu não concordo mais está lá, então tem que dar” Comentou ainda que se eu tivesse material para sugerir a ela seria bom e que ela tem ficando muito preocupada(?) porque tem visto em revistas, como Isto é ou Época, por exemplo, que Tiradentes não tinha barba, que não era cabeludo..., e ela pensa: - “mais o que é que é isso, que mundo é esse...? “[essa é a idéia do que disse, mais ou menos com essas palavras] Eu disse, então, que poderíamos conversar sim sobre essas coisas, mas que o meu combinado com as escolas é que no momento, como estou fazendo uma pesquisa, devo primeiro conhecer a prática delas sem interferir, e que, depois, que eu colher os dados a gente pode trocar muito. Tenho muito interesse nisso....

¹¹⁸ Ver anexo 4.

Profa 3 me informou que as professoras que lecionam apenas para uma turma, no dia de estudo, elas têm um tempo que é reservado para reforço dos alunos, combinado com as colegas para tirá-los na aula delas. Outro tempo é de preparação. Já as professoras que têm mais de uma turma, têm todo o horário sem alunos para preparação, quando não tem que substituir alguém que faltou.

Em seguida **Profa3** passou o telefone para a professora **G.** Esta me disse que já estava sabendo de minha pesquisa e que poderia preencher o questionário, informando-me seu horário de estudo. Informou também “quase com certeza” o horário da professora **Profa 10**

Assim quanto aos horários de estudo dessas professoras do 2º ciclo:

Profa3: 2ª feira: 7 as 9:30- e quinta-feira: o dia horário 3 – o dia todo- trabalha com 3 turmas de 10 anos.

G: segunda feira 13h as 17h ,1 turma de 9 anos como referencia e História e Geografia de manhã em 3 turmas de 10 anos.

Profa 10: 6F- 13 as 15h - 1 turma com todos os conteúdos.

Tentarei marcar com **A E** (pedagoga do 2º C) um horário em comum para realizar o questionário

Informações sobre a E9 obtida na Regional Pedagógica 3:

De acordo com a coordenadora da Regional Pedagógica 3, essa escola localiza-se muito próxima a fabrica da Fiat. num bairro de muita violência, com presença forte de traficantes e de marginais, fato que apenas é mais acentuado, mas que é comum entre as outras 5 escolas dessa Regional. Esse fato, no entanto, não faz com que os professores rejeitem trabalhar nessa escola, há casos de pedidos de transferência, mas são mais pontuais e geralmente justificados por problemas de relacionamento interno na Escola. Quanto aos pais, varia, pois alguns preferem escolas menores como a **E13** e outros querem garantir vaga para todo o Ensino Fundamental. Mas eles têm mais resistência pela escola **E12** que também tem violência,mas é muito maior e localizada numa estrutura federal em que funcionam outros projetos. É uma região carente, em que as crianças têm muitas dificuldades de aprendizagem, muitas advindas dos problemas sociais. Algumas crianças estão sendo atendidas num projeto da Regional que iniciou este ano, e que ocorre em seu próprio estabelecimento num horário extra-turno.

ANEXO 6: Duas versões do questionário aplicado às 51 professoras das 14 escolas de Betim



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFMG

Apresentação

Caras professoras,

Agradeço desde já pelo interesse e disposição em preencher este questionário que faz parte de minha pesquisa intitulada: ***O ensino de História para crianças e as práticas pedagógicas das professoras - parte de meu curso de doutorado.***

Este questionário pretende nos levar conhecer um pouco mais sobre a realidade escolar no primeiro segmento do Ensino Fundamental (sua organização, funcionamento, valores, conhecimentos, desafios e sucessos vividos) no qual se realiza o ensino de História. Isso a partir do universo de 50 professoras do 2º ciclo da escola pública de Betim responsáveis pelo ensino da História e de outras disciplinas.

O questionário pretende, também, identificar se você aceita colaborar com a segunda fase da pesquisa, quando trabalharei com um grupo menor de professoras, buscando compreender suas práticas pedagógicas ao ensinar história para seus alunos.

Nessa segunda fase, precisarei de sua disponibilidade em duas situações principais. A primeira, refere-se à realização das entrevistas. Essa será uma oportunidade para conversarmos sobre sua vida profissional, sua formação, suas intenções, preferências, reflexões, dificuldades acerca de sua atuação como professora dos primeiros anos do Ensino Fundamental, mais especificamente, sobre questões que envolvem o ensino de História. Precisarei, ainda, de sua colaboração no que se refere à disponibilidade de acesso aos materiais que você utiliza em sua prática cotidiana, ao ensinar História.

Reafirmo que na realização e no tratamento tanto das entrevistas, quanto dos materiais da prática respeitarei os acordos que venhamos estabelecer quanto a divulgação ou não dos nomes de vocês; a gravação ou não das entrevistas; sobre a forma de acesso aos seus materiais da prática. Lembro, ainda, que você poderá ter acesso aos registros de seus depoimentos para, eventualmente, corrigir ou esclarecer algum mal entendido ou equívoco.

Finalmente, para dar continuidade aos trabalhos, necessito que você se posicione a respeito de sua participação na segunda fase de minha pesquisa que se iniciará em setembro, após levantamento dos dados recolhidos por meio deste questionário.

Atenciosamente,

Araci Rodrigues Coelho

Termo de adesão

Eu _____, aceito participar da pesquisa da professora Araci R. Coelho.

QUESTIONÁRIO:

Data ____/____/____

Nome da escola: _____

1 DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Local de nascimento (cidade, estado, país): _____

Endereço (cidade e bairro onde mora): _____

Estado civil: _____ Tem filhos? () nº? _____ Idade: () até 8 anos,
() 9 a 18 anos, () 18 a 26, (), acima de 26.

2 FORMAÇÃO

A)- Cursou o MAGISTÉRIO? () Ano de formação _____ Instituição _____

B)- Cursou o Ensino SUPERIOR () Está cursando O ENSINO SUPERIOR ():

- PEDAGOGIA () Início _____ Conclusão _____ Instituição _____
- NORMAL SUPERIOR () Início _____ Conclusão _____ Instituição _____
- LICENCIATURA em _____ Início _____ Conclusão _____ Instituição _____
- **Outro** CURSO SUPERIOR _____ () Início _____ conclus _____ Instituição _____

3 SITUAÇÃO PROFISSIONAL

A)- Trabalha também em outra escola da Rede Municipal de Educação de Betim? ()

- Trabalha em outra escola neste município? Estadual () Particular ()
- Trabalha em outra escola de outro município _____ Estadual ()
Particular () Federal ()

• Trabalha também em outra profissão? _____

Caso tenha assinalado alguma questão do item 3A responda às questões abaixo:

- Que função exerce _____ ou em
que ciclo _____ ou nível leciona? _____

B)- Há quanto tempo leciona _____

- Você é **efetiva** na Rede Municipal de Educação de Betim () nesta escola? ()
- Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

C) Ano escolar que leciona (série ou ciclo) _____ turno: _____

É responsável por quais disciplinas? _____

D)-É professora Referência (ou sou aquela que fica mais tempo com uma turma) SIM (....)

NÃO (.....) Outra situação _____

E)- lecionou nessa (ou algumas de suas) turma(s) no ano passado ou em anos anteriores ()? Qual
turma(s)? _____ Trabalhava nessa(s) turma com as mesmas disciplinas atuais? ()

F)- () Escolheu a (s) turma(s) em que trabalha? Justifique _____

G)- Escolheu a(s) disciplina(s) que leciona? () Justifique _____

4 Indique, de acordo com a escala abaixo, o tempo semanal que você dedica a essas disciplinas na sala de aula:

Ciências () Matemática () Língua Portuguesa () História () Geografia ()

(A) Nenhum tempo (nunca); **(B)** Pouco tempo **(C)** Tempo médio (algumas vezes por semana) **(D)**
Muito tempo (várias vezes por semana) **(E)** Maior parte do tempo (constantemente)

• Você tem preferência por alguma disciplina? _____ Qual? _____
Por que? _____

• Você tem dificuldade em ensinar alguma(s) disciplina (s)? _____ Qual(s)? _____
Por que? _____

5 A “MATÉRIA”/ DISCIPLINA HISTÓRIA (OU GEOHISTÓRIA, ESTUDOS SOCIAIS, HUMANIDADES)

A)– Como você teve contato com essa “matéria”? MARQUE UM X em todas as alternativas que correspondem a sua realidade:

a- () como aluna no Ensino Fundamental: positiva () negativa () indiferente ()

b- () como aluna no do Magistério: positiva () negativa () indiferente ()

c- () como aluna no Curso Superior: positiva () negativa () indiferente ()

d- () como aluna em cursos ou oficinas temporárias: positiva () negativa () indiferente

() quando? Duração? Onde? _____

f- () por meio do contato com outros profissionais na Escola _____

positiva () negativa () indiferente

g() fora da escola () positiva () negativa () indiferente

B)- Os Recursos didáticos

Recursos didáticos mais utilizados **dentro de sala** nas aulas de história

Recursos didáticos mais utilizados **fora de sala** para preparação das aulas de história

5 C)- A ESCOLHA DO LDH

Essa escola recebeu do governo federal livro didático **História com Reflexão** Você participou dessa escolha? SIM () () NÃO

SE a sua resposta for SIM, responda:

-Esse livro foi o que você optou? _____ por quê? _____

-Você escolheu outro livro didático de história, mas foi voto vencido no seu ciclo? _____

- Ele foi indicado como 2ª opção pela Escola? _____

5 D)- A UTILIZAÇÃO DO LDH

Você usa o livro didático **História com Reflexão**?

SIM () (...) Não

Por quê? _____

Caso tenha assinalado a alternativa “sim” na questão anterior responda a questão a seguir:

Assinale a finalidade ou finalidades do uso que faz do livro didático **História com Reflexão**?

() Uso para estudar o conteúdo de minhas aulas de história.

(.) Uso juntamente com outros materiais didáticos para desenvolver do conteúdo das aulas de história.

(..) Uso como principal material didático para desenvolver o conteúdo de história em sala.

() Uso para o estudo dos alunos em casa.

(.) nenhuma das alternativas.

() Outra (s) _____

*Professora, agradeço novamente a colaboração e coloco -me a sua disposição. Desejo- lhe saúde, paz e sucesso !!!!
Abraços, Araci*

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFMG****Apresentação**

Caras professoras,

Agradeço desde já pelo interesse e disposição em preencher este questionário que faz parte de minha pesquisa intitulada: ***O ensino de história para crianças e as práticas pedagógicas das professoras - parte de meu curso de doutorado.***

Este questionário pretende nos levar a conhecer um pouco mais sobre a realidade escolar no primeiro segmento do Ensino Fundamental: sua organização, funcionamento, valores, conhecimentos, desafios e sucessos vividos. Estaremos solicitando as 50 professoras do 2º ciclo da escola pública de Betim, responsáveis pelo ensino da história e de outras disciplinas, para respondê-lo.

O questionário pretende, também, identificar se você aceita colaborar com a segunda fase desta pesquisa, quando trabalharei com um grupo menor de professoras, buscando compreender suas práticas pedagógicas ao ensinar história para seus alunos.

Nessa segunda fase, precisarei de sua disponibilidade em duas situações principais. A primeira refere-se à realização das entrevistas. Essa será uma oportunidade para conversarmos sobre sua vida profissional, sua formação, suas intenções, preferências, reflexões, dificuldades acerca de sua atuação como professora dos primeiros anos do ensino fundamental, mais especificamente, sobre questões que envolvem o ensino de história. Precisarei, ainda, de sua colaboração no que se refere à disponibilidade de acesso aos materiais que você utiliza em sua prática cotidiana, ao ensinar história.

Reafirmo que na realização e no tratamento tanto das entrevistas, quanto dos materiais da prática respeitarei os acordos que venhamos estabelecer quanto a divulgação ou não dos nomes de vocês; a gravação ou não das entrevistas; sobre a forma de acesso aos seus materiais da prática. Lembro, ainda, que você poderá ter acesso aos registros de seus depoimentos para, eventualmente, corrigir ou esclarecer algum mal entendido ou equívoco.

Finalmente, para dar continuidade aos trabalhos, necessito que você se posicione a respeito de sua participação na segunda fase de minha pesquisa que se iniciará em setembro, após levantamento dos dados recolhidos por meio deste questionário.

Atenciosamente,

Araci Rodrigues Coelho

Termo de adesão

Eu _____, aceito participar da pesquisa da professora Araci Rodrigues Coelho.

QUESTIONÁRIO:

Data ____/____/____ Nome da escola: _____

1- DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Local de nascimento (cidade, estado, país): _____

Endereço (cidade e bairro onde mora): _____

Estado civil: _____ Tem filhos? Sim () () Não. Nº? _____

-Idade dos filhos (escreva no(s) parênteses o numeral que indica a quantidade de filhos que tem em cada faixa etária): () até 8 anos, () 9 a 18 anos, () 18 a 26anos, (), acima de 26 anos.

2- FORMAÇÃO

A- Cursou o MAGISTÉRIO?() Não () Sim: Ano de Conclusão _____ Instituição _____

B- Cursou o Ensino SUPERIOR Sim () () Não

- Está cursando O ENSINO SUPERIOR Sim () () Não

ASSINALE A ALTERNATIVA CORRESPONDENTE A SEU CURSO E COMPLETE AS INFORMAÇÕES

CURSO	Ano de INÍCIO	Ano de CONCLUSÃO	INSTITUIÇÃO (informar se é pública ou particular e a cidade)
() PEDAGOGIA			
() NORMAL SUPERIOR			
() LICENCIATURA em: _____			
() OUTRO CURSO SUPERIOR Nome _____			
() Pós-graduação em _____			

3- SITUAÇÃO PROFISSIONAL

A- --Trabalha em outra profissão? Não () () Sim. _____

Trabalha **nesta mesma** escola em outro turno? Sim () () Não.

- Trabalha em outra escola de Betim? Não () () Sim. Municipal () Estadual () Particular ().

-Trabalha em escola de outro município? Não () () Sim. Qual: _____

Municipal () Estadual () Particular () Federal ().

Caso tenha **assinalado alguma questão do item 3 A** responda **às duas** questões abaixo:

1-Que função exerce? _____ 2- Em que ciclo e/ou nível leciona? _____

B.- Há quanto tempo leciona (**em geral**) _____

- Você é **efetiva** na Rede Pública de Educação? Sim () () Não. Estadual () Municipal ()

- Você é **efetiva** nesta escola? Sim () () Não. Outra situação: _____

C--Há quanto tempo trabalha **nesta escola**? _____ Ano escolar que leciona (série) _____

É responsável por quais disciplinas? _____

D- **É professora Referência** (aquela que fica mais tempo com uma turma)? Sim () () Não

Outra situação: _____ Nº de turmas: _____

E- Lecionou nessa (ou em alguma de suas) turma(s) no ano passado? Sim () () Não.

-Qual turma(s)?Nome da turma(s) _____

F- Escolheu a (s) turma(s) em que trabalha? Sim() () Não - Justifique _____

G- Escolheu a(s) disciplina(s) que leciona? Sim () () Não - Justifique _____

4- Indique, de acordo com a escala abaixo, o tempo semanal que você dedica a essas disciplinas na sala de aula:
 Ciências () Matemática () Língua Portuguesa () História () Geografia ()
ESCALA: (A) Maior parte do tempo (constantemente) **(B)** Muito tempo (várias vezes por semana)
(C) Tempo médio (algumas vezes por semana) **(D)** Pouco tempo **(E)** Nenhum tempo (nunca).
 -Você tem preferência por alguma(s) disciplina(s)? Sim () () Não.
 Quais? _____
 Por quê? _____
 -Você tem dificuldade em ensinar alguma(s) disciplina (s)? Sim () () Não. Qual(s)? _____
 Por quê? _____

5 – QUANTO À DISCIPLINA HISTÓRIA
A – A respeito do seu contato com a disciplina História, MARQUE todos os parênteses iniciais **X** em todas as alternativas que correspondem a sua realidade. Nesses marque ainda como foi esse contato:
 -() como aluna no Ensino Fundamental: positiva () negativa () indiferente ()
 -() como aluna no do Magistério: positiva () negativa () indiferente ()
 -() como aluna no Curso Superior: positiva () negativa () indiferente ()
 -() como aluna em cursos ou oficinas temporárias: positiva () negativa () indiferente
 -() com profissionais da Escola: _____ () positiva () negativa () indiferente
 -() fora da escola: _____ () positiva () negativa () indiferente

5-B- RECURSOS DIDÁTICOS
 Recursos didáticos mais utilizados **dentro de sala** nas aulas de história

-Recursos didáticos mais utilizados **fora de sala** para preparação das aulas de história

5- C- ESCOLHA DO Livro didático de História
 -Esta Escola recebeu do governo federal o livro didático **História com Reflexão**. Você participou dessa escolha? Sim () () Não. **Se sua resposta for Não** siga para a questão **5D, mas se a sua resposta for Sim**, responda:
 -Esse livro foi o que você optou? _____ por quê? _____

-Você escolheu outro livro didático de história, mas foi voto vencido ? Sim () () Não
 - Ele foi indicado como 2ª opção pela Escola? Sim () () Não

5-D- UTILIZAÇÃO DO Livro didático de História
 - Você usa o livro didático **História com Reflexão**? Sim () (...) Não.
 Por quê? _____

Caso tenha assinalado SIM. Assinale, a seguir, a finalidade ou finalidades do uso que faz do livro didático **História com Reflexão** :
 () Uso para estudar o conteúdo de minhas aulas de história.
 (.) Uso juntamente com outros materiais didáticos para desenvolver do conteúdo das aulas de

história.

(..) Uso como principal material didático para desenvolver o conteúdo de história em sala.

() Uso para o estudo dos alunos em casa.

(.) nenhuma das alternativas.

() Outra (s) _____

Professora, A agradeço novamente pela colaboração. Desejo-lhe saúde, paz e sucesso !

Abraços,

Araci Rodrigues Coelho

ANEXO 7: Notas de campo sobre a Rede Municipal de Educação de Betim

1)- Algumas informações sobre a Educação Municipal de Betim

Secretária Municipal de Educação de Betim¹¹⁹

Secretário: Prof. Carlos Abdallas

Secretário adjunto: Mary Rita de Cássia

Divisão Administrativa

Seção de tecnologia. Informações e educação- 5 equipes- 5 informática educativa 1º atendimento.

PCCU – Planos de Cargo, Carreira e Vencimento.

Palestras: Encontro com profs PI (20 e 21.06/05) e Construção de Diálogos(20 e 21.06/05)

DIVISÃO PEDAGÓGICA

CEFE – Centro de Formação de Educadores Márcia Nogueira.

CESEC _ Centro Educacional de Educação Continuada

Regionais Pedagógicas I, II, III e IV(infantil)

Coordenadoria Parceira Escola e Empresa - Márcia Santana Antunes.

2)-Anotações sobre encontro com a coordenadora da Divisão Pedagógica e da Câmara de Currículo - Secretária Municipal de Educação de Betim. (04/08/2006):

Sobre a Política de desenvolvimento curricular na rede disseram que em cada época ocorreu de um jeito. Currículo contínuo....

Agora tentam escutar todos os professores da rede sobre quais são os objetivos e métodos com cada disciplina, o que pretende alcançar com os alunos e com quais as estratégias. No final da década passada (90, século XX) teve assessoria de curriculistas com orientação do currículo por disciplina. Atualmente estão pensando, investindo mais no que se refere ao ensino fundamental na de articulação entre os três ciclos!

Equipe da Câmara de Currículo: composta por 5 pessoas que trabalham na Secretaria - encarregada do currículo que podem me contar a duração dessas políticas de currículos!! Ou a CEFE que trabalha com cursos sobre o ensino. Sempre possibilitando o encontro de PI e PII. A câmara é uma equipe fixa, mas agrega outras pessoas que tem interesse e são convidadas a participar porque têm trabalho reconhecido e/ou que têm interação com os colegas.

Informaram-me o nome da presidente da Câmara de Currículo para que pudesse fazer contato com ela. Ainda aproveitei para questioná-las: Professores das escolas da minha pesquisa participam do grupo de referência ampliada? Na câmara tem prof. PII que também são pedagogos?

Reconhecem que o maior investimento que tem sido feito ultimamente é nas linguagens movido muito por uma pressão da comunidade. O primeiro susto foi que até a Matemática estava sendo deixada de lado. Foi consenso que é preciso discutir as disciplinas em todas as áreas.

Citam alguns projetos ligados à História na Rede Municipal de Betim:

-Em 2003, a prof. K. A., fez um trabalho sobre a História de Betim com os alunos do magistério, que são professores PI da Rede.” Houve impacto disso, porque os professores têm socializado os portfólios dos trabalhos.”

-Programa da Fiat – Tesouros do Brasil- grande parte das escolas participam desse projeto que incentivam o resgate da memória oral e do patrimônio.

3)- A conversa com a presidente da Câmara de Valorização dos educadores

Inicialmente agendada para quinta-feira, dia 5/10/2006 foi adiada para o dia 06/10/2006. Iríamos conversar sobre questões registradas em um roteiro que entreguei a ela, pessoalmente, na primeira semana de setembro/2006. O roteiro contém duas partes. A primeira apresenta um quadro com a relação das escolas receberam a Coleção Horizontes- História Com Reflexão- Editora IBEP, Autores Marilu F. Marin, Júlio Quevedo (UFSM) e Marlene Ordoñez (PUC- SP) - e algumas informações sobre a relação dessas escolas com esta pesquisa A segunda parte é um roteiro de

¹¹⁹ Fonte das informações apresentadas no quadro foram extraídas da consulta, em agosto de 2006, no site oficial de Betim: www.betim.mg.gov.br/prefeitura_de_betim/secretarias/educacao. Realizei, então, uma seleção da Organização administrativa dessa Secretaria e de algumas informações nelas encontradas que pareceram importante para esta pesquisa.

questões:

1- Sobre as escolas

Regionais de Educação em que as 14 escolas (relacionadas abaixo) se situam:

Regional 1: Número total de escolas, incluindo as que fazem parte desta pesquisa (E1,).....?

Regional 2: Número total de escolas, incluindo as que fazem parte desta pesquisa (E7)....?

Regional 3: Número total de escolas, incluindo as que fazem parte desta pesquisa (E12, E13).....?

• REGIÃO ADMINISTRATIVA:

Região Norte: 2 E2 e E4

Região Alterosas: 4 - E14 - Betim Industrial; E7; E6 - *J Alterosa*; E11 - *Jardim Alterosa*

Região Imbiruçu: 2: E12 –Capelinha; E13 - B Imbiruçu;

Reg Teresópolis: 1- E9 - B Imbiruçu

Região Sede: 1 – E3

Região Vianópolis: 1- E1

A região Citrolândia - não tem escolas na amostra;

A- Há dados sociais, culturais e econômicos da população de cada região?

B- Algumas das 14 escolas se destacam em algum aspecto positivo ou negativo em relação às demais?

C- Há dados gerais sobre a (s) forma (s) de organização curricular das escolas?

D- Há alguma orientação geral sobre essa organização: distribuição das disciplinas e turmas entre os professores?

2- Sobre as professoras que atuam no 1º segmento do Ensino Fundamental: questões do perfil social, cultural e econômico como, por exemplo:

2A- Número de professores atuando no 2º ciclo.

2B- Número de professores R2, e quais funções ocupam?

2C- Quantas professoras flexibilizam?

2D- Nível de escolaridade dos professores desse nível

2E- Tempo de trabalho como professor em geral e na Rede Municipal?

2F- Idade dos professores, estado civil? Renda familiar?

2E- Oficinas e cursos temporários oferecidos para esse nível de ensino desde 2000? Quais as temáticas?

4)- Roteiro das entrevistas com as coordenadoras das regionais: informações sobre o conjunto das escolas e de professores das series iniciais de BETIM

Antes das questões fizemos uma Apresentação do quadro com a relação das escolas receberam a Coleção Horizontes - História Com Reflexão.

1- Sobre as escolas

A-Quais escolas pertencem a esta Regional _____?

B- Há dados sociais, culturais e econômicos da população de cada região? (material impresso a consultar?)

C- Há alguma **orientação geral** por parte da secretaria ou da regional sobre organização curricular das escolas: **distribuição das disciplinas e turmas entre os professores?** (material impresso a consultar?)

D- -Há dados gerais (do conjunto de Escolas desta Regional) sobre a (s) forma (s) de organização? (material impresso a consultar?)

E- Alguma dessas escolas se destacam em algum aspecto positivo ou negativo em relação às demais? Qual aspecto?

2-Informações sobre o conjunto de escolas desta regional sobre as professoras que atuam nas no 1º segmento do Ensino Fundamental: questões do perfil social, cultural e econômico como por exemplo:

2A-numero de professores atuando no 2º ciclo?

2B- número de professores R2 e quais funções ocupam?

2C- Quantas professoras flexibilizam?

2D- nível de escolaridade dos professores desse nível?

2E-Tempo de trabalho como professor em geral e na Rede Municipal?

2F- Idade dos professores, estado civil?Renda familiar?

2E- Oficinas e cursos temporários oferecidos para esse nível de ensino desde 2000? Quais as temáticas?

ANEXO 8: Entrevista realizada na Regional Municipal de Educação - Betim 3 -
23/10/2006

Legenda:	
???	não se tem certeza do que foi falado.
...	pausas, frases não terminadas

Coord.: Música, teatro, esporte, nós temos piscina, quadra... Então eles têm esse atendimento extra. Eles são escolhidos na escola pela pedagoga, né... A pedagoga vê a situação dele lá e encaminha para a gente e ele fica aqui. A gente atende de 9 à 14 anos...

Araci: Então, eu vi que parou de gravar... Quem atende esses, tem esse trabalho então, é a E 13, .

Coord.: E 10...

Araci: e o E10.....

Araci: Sim... o que interessa...

Coord.: Por quê? São escolas da redondeza e, eles têm aqui a merenda, o almoço e o reforço se for preciso. Aulas de informática, saem daqui para aula de informática, música, teatro... E nós estamos começando, estamos instalando o projeto, são anos né, a gente está começando. Com todo o apoio da Polícia Militar e da Prefeitura que tem melhorado as nossas estruturas aqui para atender e, o que mais você quer dizer?

Araci: Bem, não, eu acho que é dar uma noção assim geral, né, sobre essa questão da população que vocês atendem aqui. É, agora uma outra coisa que eu queria saber, que tem a ver com o ensino de História dentro da 1º à 4º, né, é como é que vocês, se há alguma orientação geral por parte da Secretaria ou por parte dessa regional, sobre a organização curricular das escolas, quer dizer, a distribuição das disciplinas ou das turmas entre as professoras?

Coord.: Na verdade nós contribuímos com o pedagogo para que essa distribuição de turmas entre professores atenda à escola de uma forma melhor, né, mas essa é uma tarefa exclusiva da escola. A gente orienta enquanto Secretaria, mas é uma tarefa que a gente opina, dá sugestão, pede alguma mudança e tenta no diálogo estar mudando quando a gente percebe que essa distribuição não está surtindo efeito. Isso ao longo do ano, né? Não pode ser...

Araci: É, porque, por exemplo assim, eu vi que tem, geralmente, tradicionalmente, de 1º à 4º, tem aquele professor referência.

Coord.: Que já dirige a disciplina...

Araci: Aquele professor que te dá aula de todas as disciplinas, né? É, e às vezes nas escolas tinha aquele professor diferente e era o professor de Educação Física, à vezes...

Coord.: Isso ainda acontece. Tem escolas nossas que tem o professor referência, e tem os professores que chama de "referência 2" que é que eles vão estar cobrindo o professor com uma outra, Educação Física, com Arte, algum conteúdo, enquanto esse professor tem um momento de estudo, ou reunião com o pedagogo. Mas isso aí vai variar muito, você vai ver que tem algumas escolas, que é o que a gente tem debatido, por exemplo, desde os seis anos está dividindo por disciplina, e a gente é contra isso, né? Porque o aluno fica sem referência...

Araci: É isso que eu estou perguntando, se vocês têm então alguma orientação geral...

Coord.: Tem a orientação geral, mas assim...

Araci: Alguma orientação geral com relação a esta organização, então, por exemplo, de seis anos vocês não concordam...

Coord.: Não concordamos, se alguma ainda insiste em permanecer a gente tem tentado um diálogo, que está mostrando que no ano que vem a gente já tem propostas de já estar acabando com isso, porque um aluno de seis anos ele não pode tá seis professores, cinco, seis, passando pela sala todos os dias, não é?

Araci: Sim, então o quê que você, o quê que seria considerado como melhor aqui pela Secretaria e pela... que você recomenda?

Coord.: Nós consideramos melhor ainda que tenha, recomendamos que tenha o professor referência, né, e só a partir dos dez anos né, que é, vamos dizer assim, a quarta série né, é que ele começa a ter um movimento maior para que eles, que eles vão estar mudando depois para 5º à 8º, então, 3º e 4º ciclo, que eles já chegaram já sabendo, com uma leve mudança no número de professores que os assistem. Na verdade o que nós temos insistido é para que de 6, 7, 8, até nove anos, seja apenas...

Coord.: Então nossa meta é fazer que... E nada é imposto né? Acho que a escola tem essa autonomia, mas a gente vai mostrando para eles através de resultados, de diagnósticos, de que é o melhor caminho é de que esse menino tenha uma referência, que ele não fica perdido.

Araci: Mas as escolas mesmo desde, por exemplo, no 2º ciclo que é o que eu tenho mais tido contato, então as professoras desde nove anos tem o professor “R 2”, não é?

Coord.: É, tem escola que desde de seis anos tem o “R 2”. Porém o que a gente está batendo aqui não tem, é que a partir do 2º ciclo...

Araci: Mas esse “R 2” ele, a orientação de vocês é que ele funcione, qual que seria o papel desse “R 2”, a orientação geral assim?

Coord.: Na verdade o que a gente está tentando desde o início e não é fácil né, trabalhar com o coletivo, é que esse professor “R 2” não deveria ter essa denominação, “R 1” e “R 2”. O coletivo que atende ao 1º ciclo é formado por um número “x”, “1.3”. Se eu tenho cinco turmas eu tenho sete professores. Se eu tenho... Então se eu tenho sete professores esses sete professores são responsáveis pelas suas turmas. Então, por quê? Tem o professor referência, os cinco, e os outros dois eles vão estar atuando, um movimento de atendimento à pequenos grupos, turmas flexíveis... Vai ter momentos na escola em que ao invés de cinco turmas eu tenho sete turmas. Então cada um vai estar com uma turma de acordo com as dificuldades, às vezes não escolhe por dificuldade, escolhe por... como é que fala, não estou conseguindo falar...

Araci: Até por questão de disciplina...

Coord.: Desejo, disciplina, aí vai variar. Então o nosso desejo é esse, que esse professor, tenha a turma referência, mas que os outros dois também sejam responsáveis, que todo o coletivo seja responsável por todas as turmas, é o nosso desejo.

Araci: Então, que esse “R 2” trabalhe no apoio ao professor referência que trabalharia com todas as disciplinas não é?

Coord.: Todas as disciplinas. Agora isso tem mudado muito, por exemplo na turma de 9 à 10 anos eles já tem por conteúdo, dividindo por conteúdo...

Araci: Pois é, aí vocês abrem esse espaço para a turma de 10 anos que vocês acham que já podem estar trabalhando...

Coord.: Abre, mas assim... já pode estar... por que eles vão estar...para não ter um choque, né, na 5ª série. E aí... Agora a gente também não influencia nessa questão da escolha não. Isso é a escola, o coletivo que vai saber quem tem mais aptidão para isso, quem dá conta mais desse conteúdo ou de outro. Mas desde que seja um trabalho único, né? Apesar de ele estar dando Geografia, a outra Matemática, História, que a gente tenha notícia de tudo o que acontece na sala. É o coletivo mesmo responsável pelas turmas.

Araci: Ah, ótimo. Sim, aí agora eu queria saber se vocês têm algum dado geral, quer dizer, do conjuntos das escolas dessa, das escolas, aí não só dessas, mas, sobre essa forma de organização. Se aí, se essa orientação que vocês dão do “R 1” ser o professor referência, e o “R 2” ser apoio, se vocês tem algum dado geral que isso está acontecendo...

Coord.: Tem, cada... quer ver? I. você está com algum caderno aí de (registro de acompanhamento das Escolas) - I.: Estou.- Me empresta isso aí. Só para você ter uma idéia de como é que a gente... Não mais aí vai ser só ver. Eu tenho esse caderno aqui com o nome de todas as escolas, vamos dar um exemplo, vamos pegar uma aqui, E11. Então o quê que tem? Esse é um caderno que eu acompanho e que tem a forma de funcionamento da escola, né? O número de turmas, turmas do 1º ciclo, de 3º ciclo, número de professores, como é que eles são divididos, um professor com laudo (?), outro com Jardim, mais ou menos assim; e o quadro da escola. E aqui eu vou colocando as conversas que eu tenho com o Diretor, com o professor, mas esse é mais meu. Agora a regional, ela tem dupla. Cada dupla atende a um número de escolas. Por exemplo, não é uma dupla, por exemplo a mesma dupla atende as quatro escolas as mesmas não (...). Eu e você atendemos uma escola; essa outra aqui eu atendo com ela. Por quê? A regional é formada por pedagogos e professores “P 1” e “P 2”. Então a gente procura estar mandando a referência para a escola que tem 5º à 8º ... aí então as duplas atendem as escolas. Como eu tenho nove pessoas de manhã para dezoito escolas, então as duplas atendem várias escolas, né? E a gente dá preferência, por exemplo, se é de 5º à 8º é uma pedagoga e um professor “P 2”; se é de 1º à 4º uma pedagoga e um professor alfabetizador. Que é a dupla... hoje é dia de estudo que é de manhã. Então elas estão reunidas ali que a gente está fechando uma reuniões. Então cada dupla...

Araci: Ah, então é isso. Sim, só me, então você poderia me informar, por exemplo, o nome das... Você sabe?

Coord.: Te falo, só um minutinho...

Araci: Ou então, às vezes você me, como eu sei que você tem outras coisas quem sabe até a própria secretária pode me passar...

Coord.: Não eu falo, eu falo. Ela está mais ocupada do que eu hoje...

Araci: É? Tá bom...

Coord.: Qual que é o problema? Então cada escola, no começo do ano, tá aqui ó, tem um caderno, você vai observar aqui, um caderno que tem o quadro funcional da escola, o nome dos professores, né, no caso aqui é o 3º ciclo né, e a gente, e esse caderno, a cada assessoria, é feito um pequeno relatório. O quê que elas, na escola assim, tem o horário de aula aqui do 3º e 4º ciclo... aí vamos ver mais específico do primeiro, aqui eu peguei o... sei lá (???), porque estava aqui né? É da diretora da escola A.. Então assim, é tudo feito, encontro pedagógico o quê que é, a gente, algumas coisas dá para digitar, a maioria a gente escreve à caneta, aí é a proposta de trabalho; aí se tem um problema mais sério a gente faz um relatório maior. Por exemplo aqui, S. e C.; S. é a professora “P 2” que atende o A. à tarde, que lá a tarde é o 3º e 4º ciclo; e C. é do Centro de Referência. Elas foram junto olhar a questão de alguns alunos que são atendidos no centro, lá do CRAE, que é o Centro de Referência, né? Ao aluno portador de necessidades especiais. Então foi feito, elas registram tudo, os encaminhamentos né, para quem foi marcado (???) Então o caderno é um “diário de bordo”, né?

Araci: É legal, muito legal...

Coord.: Se tem uma reunião de assessoria, quem estava participando, e tudo que é feito né, qual que é o problema, essa diretora que estava lá mesmo... Eu registro alguma coisa e a I. que atende a escola à tarde, mas como ela dobra aqui comigo, ela estava aqui, ela então atendeu para a gente ver o quê que pode fazer pela escola...

Araci: Ah, legal...

Coord.: Porque a gente tem que ter o cuidado de registrar porque uma pessoa, uma (???), ela assim (???) você viu ali ela falou assim comigo “quer dizer que você está prometendo que a funcionária V. vai ficar comigo o ano que vem”, eu falei assim, eu não te prometi, eu vou fazer de tudo para que a V. fique com você o ano que vem. Eu não tenho esse poder. Porque se põe assim, “mas você prometeu”, então a gente tem que ter assim, nunca se sabe. Se precisar de alguém da dupla, né? Então aqui, começar aqui, não esse aqui é 2005. Em 2006 tem o quadro né, tem o quadro... Eu vou pegar o do 1º ciclo porque o seu aí é mais específico né?

Araci: É, 2º ciclo.

Coord.: ... o ciclo, né? O 1º ciclo, o 2º ciclo, quem são as pedagogas, quais as turmas que atende, né. Tem o nome dos professores, todos, né. E aí assim, aí são as... Até isso aqui por exemplo, como que é a lista de material que tem que que ganha? Nós cobramos porque se a gente vê que é abusiva eles riscam e tal...

Araci: Para depois...

Coord.: Então, toma conta do aluno...

Araci: É feito o acompanhamento não é?

Araci: E aí é feito o acompanhamento o ano inteiro. Como é que ele está ocorrendo agora?

Araci: Quantas vezes essas Coordenadoras...

Coord.: A idéia é ser uma vez por semana, mas é muito complicado. Porque às vezes a gente marca para ir na escola, a escola liga que a gente não vá lá porque faltou gente, porque.. Mas a gente tem feito mais ou menos uma vez por semana, quinze dias no mais tarde. Então é assim. Além que elas vêm aqui também. Vem pedagogo, vem professor, por telefone. Então o movimento aqui é assim, né. Então você aí está vendo o nome da... aluno de nove à dez anos, tem o nome dos professores. Aqui... aí vai né? As assessorias, tem escola que você tem que ir duas vezes por semana...

Araci: Assessoria, o quê é que você chama de assessoria?

Coord.: É esse, isso que eu fiz aqui agora com essa diretora, é uma assessoria. Assessoria é ela estar com um monte de dúvidas...

Araci: Questões e você...

Coord.: De questões e eu sentei e assessorei. Aí no caso, aí a dúvida...

Araci: Elas vêm aqui ou vocês vão lá...

Coord.: Geralmente eu fico mais para atender o diretor aqui. Porque se eu for para, quando eu vou para a escola, aqui eu atendo três, quatro pessoas de uma vez, se eu vou para escola é uma só. Aí eu grudo lá...

Araci: Você fica, mas as outras costumam ir...

Coord.: É. Mas também elas costumam vir aqui. Às vezes quer conversar em particular. A pedagoga quer conversar da escola... Então assim, a gente atende, e a gente tem esse espaço todo aqui que foi cedido pela polícia, só que nós resolvemos fazer o projeto então agora a gente está sem espaço. A gente está com aquela sala que eu estava, que as meninas estão, e essa aqui. Mas a gente está pensando em... Então assim... aqui, tem até uma coisa de reforma aqui. No dia 21 de junho, lista de livros para escolha. A gente também tem um projeto né, que chama “cartas trocadas” aonde...

[...]

Coord.: Porque, a turma de tal escola, E 10 de onze anos, corresponde com uma turma de onze anos de uma outra escola. Então, o ponto do correio é aqui, tem hora que isso aí está cheio e a gente mesmo faz a distribuição. Está muito interessante porque a gente... Mas deu muito trabalho, até para... Por exemplo, a turma tinha que ser mais ou menos do mesmo...

Araci: Idade...

Coord.:... número, porque se não o menino tinha que escrever duas cartas e corresponder com um, porque tinha que dar mais ou menos o mesmo número. Então a gente procurou, estar fazendo os correspondentes, os destinatários e os remetentes, mais ou menos o mesmo número né? Então nós chamamos o pessoal da regional 1 e 2 para virem ver qual trabalho. Eles pretendem colocar a gente na 1 e 2, mas realmente isso dá muito trabalho.

Araci: Esse é um trabalho então da regional 3?

Coord.: Dá regional 3, é.

Araci: Ah, sim...

Coord.: E nós vamos ampliar né? Que dizer, eu acho que agora está todo mundo, todas as escolas participam né, não todas as turmas. E tem sido muito elogiado. O pessoal (???) tem gostado muito né? Então assim, a gente coloca tudo nesse, é um caderno de... E aí depois você vai perceber aqui, esse aqui eu peguei talvez com menos...

Araci: Você pegou o E12

Coord.: Do E12, mas eu queria ver... Porque isso aí vai variar muito também a questão das duplas. Tem dupla que, fica assim, tem o nome dos alunos que estão com dificuldades, só que às vezes está aqui, ao invés delas colocarem no caderno, elas colocam à parte, né?

Araci: Como está essas folhas aí...

Coord.: É, aqui... Mas aqui provavelmente, não estou achando... Nome do menino, que a gente é ... Aqui, ó, está vendo? O nome dos alunos que a gente está acompanhando mais de perto por causa do número de dificuldades, aqui ó, por exemplo, o nome de meninos que estão no PS 2, no nível PS 2. Então tem esses aqui, são nove alunos. Esses aqui estão faltosos. Então a gente tem uma, na verdade nós temos um raio X computadorizado, como se diz, um ultra-som computadorizado de cada escola, né. Quando você tem uma, algumas são bem minuciosas, deixa eu pegar um aqui do E 13 para você ter uma idéia... E 13, tanto faz de manhã como à tarde...

Araci: De manhã, de manhã...

Coord.: De manhã...

Araci: De manhã, por favor...: Chama Coord.s os assessores? Como é que chama assim?

Coord.: Chama assessor.

Araci: Assessores. Assessores das Escolas.

Coord.: Assessores pedagógicos, né.

Araci: Pedagógicos. Da Regional.

Coord.: É. Aí tem. A mesma coisa que você vai ver nesse caderno, você vai achando né? Quem acompanha, o número de alunos, tantos professores. Às vezes a gente tem um acompanhamento com o pai, a gente vai lá e faz uma reunião e anota aqui, tá. Isso aqui tem mais ou menos um horário né, como é que fica o professor referência. O horário da sala, quem vai estar com os meninos em todos os momentos.

Araci: Então vocês têm um acompanhamento né... Não acontece meio que nada sem vocês saberem né?

Coord.: Não. E cada escola tem um professor de intervenção para atender as turmas de segundo ciclo, nove, dez anos. E esse professor ele fica, tem todas as orientações da regional. Quinzenalmente eles vêm para cá, agente prepara, constrói o material junto, discute sobre cada aluno que ele acompanha na escola.

Araci: E esse acompanhamento é qual... Por que é que esse aluno foi escolhido para estar aqui?

Coord.: O aluno, por exemplo, que foi para o segundo ciclo com grandes dificuldades. Então assim...

Araci: Dificuldades em?

Coord.: Ele ainda não domina a leitura. Não domina a leitura por exemplo. Então esse projeto de intervenção é para estar sanando essas dificuldades. Em alguns momentos... Ele atende por grupos de cinco seis alunos em vários momentos durante o dia. Então ele é exclusivo para este trabalho. Ele não substitui o professor, ele não vai dar conteúdo, ele não vai cobrir professor que faltou, não vai, não tem a referência dele de sala. Ele atende os grupinhos que a pedagoga junto com as professoras montou, tá.

Araci: Sim.

Coord.: Então tem aqui...

Araci: Isso é um trabalho mais recente?

Coord.: Esse trabalho começou aqui na Regional 3 em 2004. Nós, a gente não tinha sede aqui, então a nossa sede era numa escola. Então a gente fez uma experiência, um laboratório lá, com uma turma. E aí foi dando, deu muito certo, e o ano passado a gente expandiu para mais algumas escolas. Agora, ele era projeto da Regional 3 até 2005. Esse ano 2006 ele foi institucionalizado, então ele está em todas as regionais, né?.

Araci: Tá... E...

Coord.: E aqui, quer ver, deixa eu te mostrar de aluno... Intervenção em grupos...

Araci: Eu queria mais se você pudesse me falar das professoras, da organização curricular né... Dessas questões de como que vocês orientam uma coisa...

Coord.: É... no caso da escola, o nosso contato é muito direto com o pedagogo. Certamente que ela vai estar passando as dificuldades dela, o quê que está agente e a gente vai estar interferindo. A professora "fulana" está é... com Matemática referência nessa turma aqui, por exemplo; Mas a gente achava que essa outra seria melhor se ela ficasse como "R 2". Então a gente vai com a pedagoga, chama a professora, que está naquele momento ali com aquela dificuldade, e a gente vai fazendo este trabalho.

Araci: Então vocês não impõe?

Coord.: Não. Não tem imposição nenhuma. A não ser quando vem alguma resolução através da secretaria, né? Que aí a gente chega já colocando né? Então a gente tenta muito através do diálogo e a gente tem mudado muita coisa, consegue... É complicado né, porque trabalhar com o ser humano é uma coisa muito complicada.

Araci: Ainda a respeito dessa questão do currículo, conversando lá na secretaria eles me disseram que há uma Câmara de Currículo, né, que atualmente o currículo vem sendo repensado junto com o...

Coord.: O representante

Araci: O representante...

Coord.: das escolas e da Regional.

Araci: Pois é, e aí eu queria saber, que tem um grupo maior né, que compõe essa Câmara, que tem professores das escolas, ou pedagogos...

Coord.: Tem na Secretaria né, essa Câmara é da Secretaria...

Araci: Sim...

Coord.: Com um representante da Regional por turno e mais alguns né...

Araci: Professores.

Coord.: Professores das escolas.

Araci: É, e você sabe me dizer se tem algum professor dessas escolas, seja do Aristides...

Coord.: Quem é da Câmara de Currículo aqui é a Auxiliar.... você chama para mim quem for da Câmara de Currículo lá? Acho que é a Aux.. (N. e a Auxiliar. sim). É a Aux., né. Para ver o que ela pode estar falando para a gente

Araci: Bem, é... Algumas dessas escolas aqui, que é dessa regional, vocês... você tem alguma coisa para me dizer? Aqui é... se você quiser eu nem gravo!

Coord.: Não.

Araci: Se elas tem, se destacam, sejam em algum aspecto positivo, ou negativo. Quando eu digo isso é, seja, por exemplo, se destacam, os pais querem muito essa escola; ou, "ah, essa escola"...

Coord.: Os pais não querem essa escola... é...

Araci: Não querem essa escola; ou, "ah", que vocês percebem assim, "ah, lá vem aquela..., aquela escola é de grupo de professores mais efetivos ou não...", ou por causa da região...

Coord.: É, tem sim. Mas vamos aproveitar a Aux. aqui um pouquinho...

Araci: Sim, vamos aproveitar...

Coord.: Aux., você é do currículo não é?

(Coord. sai para ir ao banheiro)... Passa para ela o quê que é ...

Araci: , tudo bem? Eu estou perguntando para a Graça, porque eu faço uma pesquisa sobre o ensino de História, a prática pedagógica dos professores sobre... Com relação ao ensino de História na 1º à 4º, mais especificamente nos 4ºs anos. E, nessa regional, a graça estava me dizendo, tem a E9, a E11, E12 e o E13 com quem eu estou já mantendo contato e fazendo pesquisa. Eu queria saber, é, tem alguma dessas, tem alguma professora dessas escolas que faz parte da Câmara de Currículo?

Aux.: Aí é do... tem que olhar... (manhã e tarde né, Aux.?)

Araci: Porque eu sei há um movimento, vocês estão fazendo um movimento que não é de assessoria de fora, que vocês estão discutindo junto, no grupo e que tem alguns professores que fazem parte do grande grupo. Essa informação que a G. me passou, né? E aí, é, eu queria saber se vocês tem professores dessas escolas participando.

Aux.: Esse grupo, ele está mudando muito. Por que.... estava saindo sempre o mesmo professor da escola e aí o coletivo às vezes não enxerga isso com muito bons olhos, né? Então aí teve uma avaliação. Algumas pessoas que a gente até sugeriu depois foram trocadas, sabe? (tem, mas eu acho que eles não estão indo não) Algumas pessoas começaram a participar e depois desencantaram sabe? Aí mandaram outro no lugar... Achando assim que... não era proveitoso. Então foram trocando...

Araci: Sim... Foram mudando, né?

Aux.: Quer ver, por exemplo... Você só quer que trabalhe de 1º à 4º...

Araci: De 1º à 4º, é...

Aux.: Então só "P 1" Então assim, eu não sei te dizer, hoje, se esses professores estão participando, entendeu?

Araci: Sim, mas... Ou pelo menos que já participaram né? Está na lista...

Aux.: Porque inclusive eles pedem para a gente sugestão de nome e... tanto de "P1" quanto de "P2", e a gente sugere. Então em alguns... E a gente não participa de todos os momentos, porque às vezes a gente participa, dependendo da nossa demanda aqui, a gente vai num período só, né, às vezes a gente nem vai, né, porque a gente tem as demandas daqui. E acontece também, por exemplo, às vezes a gente convidar uma pessoa, ela aceitar e naquele dia ela não não poder ir, e ou passa para a outra, e aí a outra continua e não tem o nome aqui entendeu?

Araci: Aí não informa... Ahã, mas pelo dado de vocês...

Aux.: ... do E11, tem a "P1" M. A.F....

Araci: M. A..... Aí você tem referência, é... indicação, ela é professora no 1º ou no 2º ciclo?

Aux.: Não, ela é "P1".

Araci: Ta, ta bom.

Aux.: E trabalha de manhã.

Araci: Trabalha de manhã.

Aux.: Isso. Agora vamos ver, o E12, que você quer? N. S. S. L.. A Neusa está participando, também do (???). Ela é efetiva lá; sempre a gente encontra.

Araci: Também no 1º turma?

Aux.: É.

Araci: E9, tem alguém?

Aux.: E9 deve estar com "P2".

Araci: Ou no E13....

Aux.: E13 nós... mas ela trabalha à tarde, tem problema?

Araci: Não.

Aux.: E., E. P. de S.

Araci: E...

Coord.: E. trabalha de manhã também. Não é a E. do E13?

Aux.: É. É porque ela representa só à tarde.

Araci (?): Ela representa só à tarde.

Coord.: Pois é, mais ela é cargo comissionado?

Aux.: Não, ela é...

Coord.: Como é que chama? Apostilado (?). Ela tem que trabalhar 8 horas.

Araci: Não, pois é. Eu estou falando que ela representa a escola, à tarde.

Aux.: Só essas escolas que você está querendo?

Araci: Sim, é... Do E9...

Aux.: Do E9, esse só "P2". Só "P2".

Araci: Mas, tem "P 2", então faz parte...

Aux.: Tem, e trabalha de manhã...

Araci: Trabalha de manhã... Porque aí, na verdade, a turma, o meu trabalho, é com professores de 4º ano e tem o professor de 4º ano também de manhã é, no E9. Então eu queria saber assim, se eles vão ter contato com essa pessoa?

Aux.: Hun-hun.

Araci: Então no caso teria?

Aux.: Sim, R.

Araci: "P2", R....

Aux.: M. S.

Coord.: (...??) R. do E9, Arte.

Araci: Você conhece os nomes hein?

Coord.: Conheço, até carreguei essa menina no colo.

Araci: M.?

Aux.: S.

Araci: S. E ela é professora? E aí ela...

Coord.: Arte

Araci: É, de Arte. E aí faz-se uma discussão sobre todo o currículo?

Aux.: Não teve vários momentos...

Araci: Sobre todas as disciplinas e tem...

Aux.: Teve vários momentos. Teve um momento em que foi, em que todos eles foram chamados para participar, onde se discutiu no geral... Depois passa para as especificidades. Aí monta um grupo só para discutir Artes, um outro só para Matemática, um outro grupo só para História, entendeu?

Araci: E vocês têm alguma notícia da, com relação à História?

Aux.: A última notícia que a gente teve foi, quer dizer, o último movimento que aconteceu, foi a discussão na escola com todo o coletivo.

Araci: Eu lembro, em julho não foi?

Aux.: Sim...

Araci: Sim, eu estava aí com as atas... Alguma professora dessas, dessas que você me disse, elas estão em algum grupo ligado ao ensino de História ou não?

Aux.: É... tem mais gente aqui, tem o A., lá do E9... Ah, é porque (???). Ele é "P 2" também (interrupção – assuntos alheios). Ele é diretamente de História...

Araci: A., professor do E9...

Aux.: E ele é professor de História inclusive. Ele é professor de História e trabalha de manhã...

Araci: Lá na Câmara de Currículo...

Aux.: Tem mais alguém N.? Não né? (N.: Não...)

Araci: Ótimo. Gente, era um pouco isso que eu estava querendo saber. Obrigada.

Aux.: Porque justamente assim, o "P 2" é que pega mesmo a área, porque o "P 1" ele pode estar trabalhando né, por área, ou ele pode estar num movimento em que ele trabalha todas as áreas, né?

Araci: É, isso é que eu estava dizendo para a G., que o meu trabalho é de ensino de História no 2º ciclo porque tem essa disciplina na grade, né, mas o meu primeiro, a minha primeira tarefa ao desenvolver este trabalho foi saber quem eram os professores responsáveis, porque eu sei que não tem professor "de História" especificamente, na 1ª à 4ª, né? Ele é professor de História, Geografia, de Matemática, de Português, ou às vezes, diferentes formas, mas tem a História, né. Então eu estava querendo saber como é que o ensino de História, qual que é a orientação, qual que é a discussão curricular, né, e qual que é a participação desses professores de 1ª à 4ª nessa discussão curricular geral e também mais específica de 1ª à 4ª.

Aux.: É, lá no nosso grupo nós temos a reunião né, nesse momento agora que aconteceu, tanto do "P 1" estar junto quanto do "P 2", né? Então a gente está tendo um momento que a gente tem um encontro com todos eles. Então inclusive quem é específico da área, por exemplo o A. aí, ele chega na escola e ele faz um discussão geral do currículo de 1ª à 8ª série, né? Então ele não passa somente da área dele, daquele 3º e 4º ciclo que ele trabalha, entendeu? Então ele está tendo esta visão justamente porque tem essa discussão e as presenças do "P 1", né, e de 1ª à 8ª série.

Outra: E antes da discussão chegar na escola para todo o coletivo participar, nos encontros é, foi colocado... Você conhece né, o nosso instrumento né, esse currículo que ainda está em movimento...

Araci: Sim...

Outra: Ele está por idade né, por ciclo, sabe? E isso facilitou muito porque deu para a gente ter uma visão global de todas as disciplinas, sabe? Então por exemplo, quando pegou lá a parte de História, então o "P 1" estava junto com o "P 2", então tinha lá o tópico né, que seria a meta, as habilidades, e aí vamos tentar, dentro dessa idade isso nós vamos estar trabalhando onde, entendeu? Inclusive até para clarear para o "P 1" até onde que ele poderia ir. Porque às vezes é, o receio do "P 1" é de estar dando informação errada, então às vezes eles davam, preferiam não dar. Então trabalhavam aquela mesmice, né, com medo de errar, trabalhava-se aquela mesmice. E aí a hora que chegava lá para o "P 2" às vezes os meninos estavam com aquela defasagem de conhecimento, não é, por medo de estar errando. Às vezes assim...

Araci: E vocês fazem parte então daqui, vocês são representantes aqui da regional, na Câmara de Currículo?

Outra: 3... Isso... E agente participa de duas discussões. Da discussão primeiro com o grupo menor, de como nós vamos levar essa discussão para o grupo maior, sabe? Aí a hora que chama o grupo maior com esses professores, a gente já está junto para tirar a estratégia de como vamos levar a discussão para o coletivo da escola.

Araci: Sim. E aí como que vocês percebem o Ensino de História, a prática dos professores, as

demandas, a demanda das escolas, tem orientação de vocês a respeito disso... ?

Outra: Não, o que eu vejo é o seguinte, que está tendo um caminhar. Antes ficava muito solto. Sabe aquela história, ninguém cobra, então a gente faz do jeito que dá; ou se eu estou com vontade, acordei inspirada para trabalhar, então vamos ser assim; porque não tinha uma diretriz. A partir do momento em que o movimento curricular não parou, então parece que as pessoas foram começando a acreditar mais que isso ia para frente. Né, Márcia? A gente vê pelas primeiras reuniões, o pessoal faltava, chegava atrasado, pedia para sair mais cedo, tipo assim sabe, nós estamos aqui, mas isso não vai resolver, não é, a gente não vai, isso não vai caminhar. E a partir do momento que esse movimento não parou, parece que as pessoas foram percebendo que o negócio era sério.

Araci: E esse movimento ele vem desde de...

Outra: Ah, desde de 2004? Não, tem mais, porque já tinha uma discussão curricular até antes, sabe? Né, então assim, até em, como é que fala? Prefeitos anteriores ao atual...

Araci: Sim, a minha informação é que já vem sendo feita uma discussão de várias formas e tudo mais...

Outra: Isso já vem sendo discutido e foi desejo até de...

Araci: mas a parte dessa participação de vocês com os professores ela vem ...

Aux: 2003. Acho que 2003. 2003 nós começamos a discutir na PUC, não é? Tem até um histórico aí também...

Araci: Tem histórico disso?

Aux.: Tem.

Outra: Então a gente...

Araci: É registro?

Aux.: Tem.

Araci: É, depois eu posso ter acesso?

Outra: Tem aquela folhinha né, que a gente fez a... quando a gente foi falar nas escolas, você lembra que nós mandamos?

Aux.: Sim... Acho que eu tenho aqui não tenho?

Outra: Eu coloquei ela, está lá no finalzinho quando eles foram apresentar na escola. Que aí vem falando até anterior, porque era um processo que vinha do próprio professor, que eles faziam grupos de estudos, nem era chamado ainda grupo curricular, depois é que foi passando uma coisa mais assim, de...

Araci: Formalizada né?

Outra: Organizada mesmo, formalizada, e que chegou até o momento em que está. Então tem todas as atas...

ANEXO 9: Dois exemplos de roteiro para as entrevistas

Roteiro da Entrevista junto à Professora Profa19 da Escola E1 PROFESSORAS DO 2º CICLO

Turmas/Professoras	3º ano:turmas/professoras	4º ano: Turmas/Professoras
4/2	2/2 manhã	2/2 manhã Profa19

A PROFESSORA,19, tem 38 anos, casada, tem 3 filhos na idade de 9 a 18 anos. Mora em Esmeralda? (mesmo bairro?), sua cidade natal, vizinha de Betim. Vem para a escola, geralmente, de carona com o marido e vai embora junto com os alunos na Van da prefeitura?

Formou-se em magistério em 1987 em instituição estadual na cidade de Betim, iniciou o curso de pedagogia na UNICOR? Que não conclui? Mas fez curso superior, Normal Superior, realizado entre os anos de 2000 e 2003 também em Betim - Projeto Veredas, instituição...?

Leciona há 17 anos, 3 anos após ter formado em magistério 13 anos após iniciar seu curso superior? Atualmente está cursando uma pós-graduação gestão escolar com ênfase em coordenação pedagógica na **(presencial? Está fazendo, por iniciativa própria ou incentivada pela instituição...?) Explique essa trajetória? O motivo de escolher o curso superior e a pós?**

Trabalha na parte da tarde como secretária de uma empresa (do marido?) e com educação, apenas na Rede municipal de Betim. No início deste ano de 2006? Veio trabalhar nesta Escola, mas não é efetiva?? Atualmente atua como professora em duas nas duas turmas de 10anos desta escola, sendo que em uma (?) é referência, sendo responsável por todas as disciplinas exceto ciências, na outra turma leciona apenas? **Na turma (?) em que é referência trabalha História ou H/G? Às quintas -feiras (de h ?às ? hs)? Na outra turma, às sextas-feiras de h?às ? hs. Antes de trabalhar nesta escola onde lecionou? Trabalhava como referência ou apenas com algumas disciplinas?**

Nas turmas trabalham, então, 3 professoras? A professora referência que leciona Português, Matemática, Artes, História, Geografia ou Ciências; outra professora que trabalha as três primeiras disciplinas e HG ou ciência e outro professor que leciona Educação Física?? **Há algum encontro entre as 3 professora? Sim ou não por quê? Para que?**

Suas 2 turmas têm 12 alunos, tanto a turma ? em que é referencia?, Quanto à turma ...?em que trabalha apenas G e H. **Entre elas têm grandes diferenças de perfil, desenvolvimento ou ritmo de aprendizagem? Nota diferença em seu trabalho de História e Geografia que realiza nas duas turmas? Explique. Fale sobre como está sendo essa experiência de organização? Avalia-a como? Por quê?**

Afirmou no questionário (3e/f) não ter lecionado para essas turmas anteriormente e ter escolhido as turmas em que trabalha justificando que “preferi inovar, pois sempre trabalhei com turma de 8 anos”? **Há necessidade/possibilidade de discussão coletiva?**

Quanto às disciplinas que está lecionando afirmou no questionário (3g) “preferi História e geografia pro gostar de Geografia”

Quanto ao tempo que dedica às disciplinas de sua responsabilidade diz dedicar um muito tempo (B) para português de matemática e pouco tempo (D) para História e Geografia. Trabalha de forma integrada as duas disciplinas nas duas turmas? **Trabalha com cadernos separados? – um encontro por semana? tempo? Entregou os LdH para os alunos? Conte um pouco se e como relaciona as duas ou mais disciplinas nas aulas? Usa livros didáticos das duas disciplinas na mesma aula?**

Afirmou no quest.(questão 4) ter preferência pelas disciplinas Matemática e Geografia, justificando “gosto de trabalhar com números e em geografia gosto o espaço que vivemos, as transformações ocorrida” **nessa ordem? Explique melhor o porquê desses gostos? Considera que eles interferem no ensino e aprendizagem dos alunos?**

Afirmou também ter mais dificuldade na disciplina História porque “tem dificuldade...**Que tipo? Dê exs. em trabalhar a história antiga...O que chama de História antiga? Você afirmou: “fico me perguntando como ocorreu determinado fato, será que é verdade”? Dê exs. Explique melhor... Você demanda apoio? Há apoio da pedagoga, regional ou secretária nesse sentido ou para que esclareça suas questões em História?**

Quanto aos contatos que teve ao longo de sua vida com a Historia (questão 5), indicou ter tido contato com disciplina em 5 das seis situações apresentadas – não marcou apenas o contato **com oficinas ou cursos temporários? Na escola tem todo o Ensino Fundamental? Na há**

contato com os do 3º ciclo? Nas 2 primeiras situações - como aluna da Escola Fundamental marcou que o contato foi negativo? No magistério? **Teve disciplinas ligadas à História e seu ensino?** Afirmou ter tido 3 contatos **positivos** com a História que foram no **curso superior, com profissionais da Escola**, registrando **“com a bibliotecária”**? **Desta escola? E fora da escola** em que registrou **“com um senhor que gosta de História”** qual sua relação com ele? **Como te influencia (ou)? Fale mais sobre esses contatos, dê exs.**

Quanto aos recursos utilizados (questão 5A), dentro de sala de aula registrou “livros, giz, filmes, xerox (**de quê?**) gravuras (**De quê?**), revistas”?? **Dê exs. de quais e como?**

Em conversa posterior esclareceu que os Lds recebidos pelo governo ficam no seu armário e conforme vai desenvolvendo o conteúdo usa **com os alunos Detalhar mais...para quais conteúdos utiliza os recursos citados? Quando os utiliza? Como faz e por quê? Os filmes? Dê exemplos. Usa os livros didáticos das suas disciplinas na mesma aula?**

Na questão relativa à preparação das aulas registrou utilizar “outros livros diferentes do recebido, Revistas, filmes, xerox”(De quê?) **Explique como ou o que utiliza desses recursos para sua preparação.**

Em relação à (questão 5c) sobre escolha do livro didático afirmou inicialmente ter participado. Depois quando a questioneei disse que se enganou e não participou porque não trabalhava na escola na época, chegou em 2006? Afirmou, ter optado pelo livro porque ele “atende ao conteúdo proposto? **Por quem?** às turmas de 10 anos”? Participou da escolha em outra escola? **E para o ano seguinte? Qual foi a escolha?**

Por fim, na (questão 5d) sobre a utilização do livro didático afirmou utilizar o livro História com Reflexão e justificou: “é mais um material a contribuir para a reflexão e compreensão do conteúdo”. **Explicar mais essa afirmação.**

Quanto às finalidades do uso marcou a opção: *Uso juntamente com outros materiais didáticos para desenvolver do conteúdo das aulas de história.*

Outras questões: A escola tem um planejamento curricular elaborado para e por ela? E/ou segue orientações gerais indicadas pela regional ou pela SEMED ou outro órgão? **Qual é a relação com a Pedagoga** do ciclo em relação à seleção e organização dos conteúdos? A escola construiu plano curricular para História Ela tem algum tipo de acompanhamento?? Há discussão entre os colegas? **Quanto ao movimento de mudança curricular da prefeitura...** tem participado direta ou indiretamente?? Como? Alguém da escola participa, repassa, discute com o coletivo da escola? **Percebe que há mudanças** no ensino de História. Quais? ? Como era antes e como é hoje? Vê vantagens? Dificuldades? **Quer falar mais alguma coisa que não foi perguntada?**

Roteiro da Entrevista junto à Professora Profa37 da Escola E7

PROFESSORAS DO 2º CICLO

Turmas/Professoras	Turmas/prof.3º ano (tarde)	Turmas/prof. 4º ano (M eT)
10/6	3/2 manhã	7/4: 3/2 (T)e 3/2 (M) Profa37 e Profa39

A PROFESSORA, Profa37, I. M. O tem 32 anos, casada, não tem filhos. Nasceu em São Pedro do Suacui - MG. Mora em BH de onde vem e volta da escola, geralmente, de carona com a pedagoga M.V..

Formou-se em magistério em 1993 no Instituto de Educação em BH. Fez Normal superior entre os anos de 1999 e **2005 é 2002** - UNIMONTES?? (presencial? **Cidade?**)? **semi-presencial...**

Leciona há 11 anos, 3 anos após ter formado em magistério. Após 3 anos como professora iniciou seu curso superior **???**. Está fazendo, por iniciativa própria ou incentivada pela instituição???) Atualmente está fazendo a 2ª parte (2º ano??) do curso: Letramento e Alfabetização pela (SMEC) prefeitura de Contagem, que oferece como contrapartida horas-extras pra que ela faça o curso. **Explique essa trajetória? O motivo de realizar um curso superior após esse tempo de experiência e por que escolher esse curso? Avaliação do curso quanto às expectativas iniciais?**

Trabalha na parte da tarde em escola de Contagem, em turmas do 1º ciclo, por quê?? **É efetiva no cargo da manhã?? nesta Escola, em que está há 4 anos.** Nesse turno no ano de 2006 atua como professora em duas das 3 turmas de 10anos desta escola. Atua como professora R2, **sendo responsável pelas disciplinas História, Geografia, Matemática e Educação Religiosa?** Ensina essa disciplina para a turma 10 às quartas-feiras de 2hs e para a turma 9 às quintas-feiras no 5º horário e as sextas-feiras nos 2 últimos horários. Na turma 9, que tem 37 alunos, tem mais aulas de G/H que na turma 10, que tem 35 alunos (**desde que iniciou o ano?**) porque essa apresentou

piores resultados na avaliação da Regional? Por isso tem mais alunos saindo da sala para fazer acompanhamento mais individualizado para atendimento do Português. Essa turma, ainda, apresenta problemas de disciplina, fato que justifica sua participação do PROERD- projeto da PM- para o qual foi retirada uma aula de História que ela tinha não 1º semestre. **Então entre as duas turmas têm grandes diferenças de perfil, desenvolvimento ou ritmo de aprendizagem?**

Nessas turmas Sala 10 e sala 9 trabalham, então, 3 professoras: ela, a professora que leciona Português e Ciências e outra professora que trabalha Ensino Religioso? E Artes? **Há algum encontro entre professores? Sim ou não? Por quê? Para que? Explique. Fale sobre como está sendo essa experiência de organização? Avalia-a como? Por quê?**

Afirmou no questionário (3e/f) não ter lecionado para essa turma anteriormente e não tê-la escolhido, mas ter sido consultada e concordado com a indicação da pedagoga? **Há necessidade/possibilidade de discussão coletiva?**

Quanto às disciplinas que está lecionando registrou no questionário: (3g) “que gosto de trabalhar Matemática/Ciências, e a pedido de uma colega, troquei Ciências/ por Hist/Geo”.

Quanto ao tempo que dedica as disciplinas de sua responsabilidade diz dedicar maior parte do tempo (B), pouco tempo (D) para História e tempo médio (C) para Geografia. Trabalha de forma integrada as duas disciplinas? **Trabalha com cadernos separados? Conte um pouco se e como relaciona as duas?? ou mais disciplinas nas aulas... Usa os livros didáticos das duas disciplinas na mesma aula?**

Afirmou no quest.(questão 4) ter preferência pelas disciplinas Ciências e Matemática, justificando: (leio no quest.) **Explique melhor o porquê desses gostos? Considera que eles interferem no ensino e aprendizagem dos alunos? O que é ter facilidade em uma disciplina?**

Afirmou também não ter mais dificuldade para ensinar nenhuma disciplina, mas justificou; (leio...)? **Dê exs.? Explique melhor? Você demanda apoio? Há apoio da pedagoga, da Regional ou da Secretaria?**

Quanto aos contatos que teve ao longo de sua vida com a História (questão 5A), indicou ter tido contato com disciplina em todas as seis situações apresentadas sendo 4 positivas: Como aluna do EF, no curso Superior, em cursos ou oficinas **?Quando? Sobre qual tema?** Já com profissionais da Escola, registrou “alunos”?? Marcou indiferente nas outras duas opções: como aluna no Magistério e fora da escola registrou “ pessoas”. **Fale mais sobre esses contatos, dê exs.**

Quanto aos recursos utilizados (questão 5A), dentro de sala de aula registrou “livro didático, pesquisas, entrevistas? Folhas mimeografadas??, vídeo, retroprojeter, quadro, mapas, globos, som, cadernos??e revistas”? **Dê exs de quais e como? Os Lds recebidos pelo governo são usados com os alunos? Detalhar mais...para quais conteúdos utiliza os recursos citados? Quando os utiliza? Como faz e por quê? Usa livros didáticos das suas disciplinas na mesma aula? Como os relaciona?**

Na questão relativa à preparação das aulas registrou em encontro posterior alguns nomes dos livros didáticos que mais utiliza “Aprendizagem divertida (ed FAPI), cruzadinhas”,e? **Explique como ou o que utiliza desses recursos para sua preparação?**

Em relação à questão 5c escolha do livro didático afirmou inicialmente ter participado, e ter optado por ele, no entanto registrou “. (ler).”? **Explique. Para o ano seguinte, qual foi a escolha?**

Por fim na questão 5d sobre a utilização do livro didático afirmou utilizar o livro História com Reflexão e justificou: “(ler)” **Explicar mais...**

Quanto às finalidades do uso marcou a opção: Uso juntamente com outros materiais didáticos para desenvolver do conteúdo das aulas de História.

QUESTOES: A escola tem um planejamento curricular elaborado para e por ela? E/ou segue orientações gerais indicadas pela regional ou pela SEMED ou outro órgão? Qual é a relação com a Pedagoga do ciclo, principalmente, em relação a seleção e organização dos conteúdos? A escola construiu plano curricular para História? Ela tem algum tipo de acompanhamento? Há discussão entre os colegas? Quanto ao movimento de mudança curricular da prefeitura... tem participado direta ou indiretamente? Como? Alguém da escola participa, repassa, discute com o coletivo da escola? Percebe que há mudanças no ensino de História? Quais?? Como era antes e como é hoje? Vê vantagens? Dificuldades? **Quer falar mais alguma coisa que não foi perguntada?**

ANEXO 10: Entrevistas

ANEXO10.1: Profa3 – E 9

Tempo total: 1h 15m

Legenda

- ??? Enunciados pouco audíveis.
 [...] Supressão de enunciados, principalmente os que repetem idéias ou delongamentos do já falado.
 CO/P Comentários da entrevistadora (AR) que ajudam a contextualizar o momento da entrevista ou alguns dos enunciados; Essas explicações podem ter origem na leitura de excertos do roteiro apresentados como citações, usando aspas; O “P” localiza esse comentário na entrevista feita a uma professora específica.
 { } Indicam ora pequenos comentários ou falas das professoras dentro dos enunciados da entrevistadora, ora falas da entrevistadora dentro dos enunciados das professoras.

Nº	Enunciados	Notas/ categorização
1AR	Então a gente vai começar... Hoje, dia 06 de novembro de 2006, estou fazendo entrevista com a Profa3 Professora da E9 que tá trabalhando com 3 turmas de 10 anos do 2ª ciclo. Bem professora, na verdade queria começar confirmando algumas informações que eu tenho a seu respeito, que eu fui obtendo primeiro, por meio de conversas e, depois, por meio do questionário que você me respondeu. Relendo eu fiquei com algumas questões. E o objetivo que eu tinha te dito sobre a entrevista era mesmo aprofundar algumas informações daquele questionário. Então, veja só eu fui registrando as informações, vou ler qualquer coisa você me corrige. Eu coloquei: descrição a partir do questionário respondido, inicialmente, sem a minha presença, não foi? Eu deixei pra você aqui o questionário...	
CO1/Profa3	Início da leitura, nome, moradia, nascimento...sendo confirmado até menção ao tempo geral de trabalho	
2AR	Trabalha há 20 anos e é efetiva na rede municipal de Betim.	(CTA)
3Profa3	26 anos.	FP
4AR	26? Isso que eu queria saber: você trabalha esses 26 anos aqui na rede municipal?	
5 Profa3	Não. Na rede municipal eu tenho 16 e 10 no Estado.	FP
6 AR	Ah, sim. Então você começou...	
7 Profa3	No Estado.	FP
8 AR	No Estado, aqui em Betim.	
9 Profa3	Sim, depois eu fiz o concurso, passei e abandonei o Estado.	FP
10 AR	Desde então você trabalha nessa escola. Você trabalha aqui há 16 anos?	FP
11 Profa3	Isso. Tem 16 anos que eu trabalho aqui.	CTA
12 AR	Os dois turnos? Você flexibiliza há quanto tempo?	
13.1 Profa3	26 anos. Todo o tempo eu fiz dobra. Antigamente a gente falava	FP
13.2 Profa3	dobra, <u>hoje que falam flexibilização.</u>	CTA
14 AR	Então, sempre em escolas...	FP
15 Profa3	... da mesma rede, só quando eu fiquei de licença maternidade	FP
16 AR	<u>E de manhã trabalha com 2 turmas de 4º ano, com História e Geografia.</u> Aqui tem uma coisa que eu queria saber: nesses 26 anos, você trabalha como professora de 1ª a 4ª?	CTA
17 Profa3	De 1ª a 4ª. Trabalhei alguns anos com Educação Física, que eu tenho um curso...	FP
18 AR	Ah, sim. Mas a maioria do tempo, por exemplo, aqui na escola, esse tempo todo você tem trabalhado como professora referência?	FP
19 Profa3	Já fiquei 4 anos na vice-direção, já fui assistente de turno e	FP

19.1 Profª3	<u>atualmente é sala.</u>	
20 AR	<u>E atualmente você está como referência num turno e como professora de algumas disciplinas no outro?</u>	CTA
21 Profª3	<u>Isso.</u>	
22 AR	[...] Era só com Ed. Física?	
23 Profª3	4 horas com Educação Física, no Estado.	FP
24 AR	Você fez o curso no Cefet? Você não tinha falado dele no questionário... Mas então na prefeitura de Betim, você tem trabalhado como professora referência?	FPC
25 Profª3	Mais como professora.	FP
26 AR	E aí, se você era professora referência? <u>Você trabalhava também História e Geografia...</u>	
26.1 AR	<u>Também.</u>	
27 Profª3		FPCH
28 AR	Esse é o 1º ano que você trabalha com essas 2 disciplinas mais específicas?	
29 Profª3	Não é o segundo ano, ano passado também.	CTA (FPCH)
30 AR	Aqui nesta escola com as turmas de 10 anos?	
31 Profª3	Isto.	CTA
32 AR	É interessante, aqui o 2º ciclo ficou dividido nos turnos, né? Os 3º anos de tarde e 4º de manhã.	
33 Profª3	À medida que houve a demanda de que os meninos maiores ficassem de manhã foi diminuindo os meninos maiores que ficaram à tarde. Só tem 4ª de manhã, não tem 3º.	OTE
34 AR	E aí há um pedagogo...	
35 Profª3	pra cada ciclo. Do 2º tem uma de manhã e a tarde é outra.	OTE
36 AR	<u>{Continuando a leitura do roteiro sobre as turmas em que trabalha} “uma pedagoga, M. L. pra as 5 professoras do 2º ciclo de manhã - são 3 turmas, e professoras-referência ela é uma de apoio- , tem alunos que já foram seus, mais não acompanha nenhuma turma. A 22b que tem 35 alunos e 22c tem 32 alunos.” Então esse caderno é da turma 22b?</u>	(CTA)
37 Profª3	<u>Isso...</u>	
38 AR	E você disse que as 3 turmas que você tem elas são mais ou menos organizadas por níveis de aprendizagem? Como é que é então cada uma?	(OTEe)
39 PROFA3	A da M. então... A da M. é considerada uma turma que desenvolve melhor. Então é uma turma considerada b, boa. Muito boa não pode falar que é não.	CT
40 AR	E aí as outras duas... A 22 A?	
41 Profª3	22A, da G. também é uma turma boa. E essa que eu tô hoje, infelizmente é uma turminha...	CT
42 AR	O que você chama de turma boa?	
43 Profª3	É ter aqueles meninos com condições de desenvolver melhor, sabe? É ter boa vontade de aprender, querem aprender. Aí tem um outro lado que a disciplina deles não... Sabe? Por eles fazerem as coisas, assim, bem rapidinho conversam muito... Então, a disciplina é difícil.	CT (<i>concepção de aprendizagem</i>)
44AR	Ahann... E você acha que essa dificuldade, ela tem a ver com a situação social deles?	
45 Profª3	É a situação social mesmo, financeira, são meninos que vêm de tudo que você pensar. Vêm aqueles casos horrorosos dentro de casa... Na rua, a violência é demais. Então, eles chegam dentro de sala muito agitados, querem contar. Se você deixar eles contar, todo mundo quer um caso e a gente acaba não trabalhando... Se você não deixa contar, também, a gente não consegue trabalhar, pois eles têm necessidade de tá falando. E a maioria deles infelizmente não mora junto com a família. Pai e mãe. Cada dia é um que vem pra casa... Isso tudo eles falam.	CT (<i>social mesmo, financeira</i>)

CO3/Profa3	Lembro um fato presenciado em que pareceu que os pais eram separados	
46 AR	<u>Então a situação de pais separados é comum aqui então?</u>	CT
47 Profa3	<u>É muito comum...</u>	
48 AR	Eles não têm muita assistência...	
49 Profa3	Nenhuma... Nós inclusive tivemos uma época que, tivemos pedagogas que por causa disso nos dizia «não mandam dever para casa porque eles não têm condição nenhuma. Eles não têm nem onde sentar.» Mas eu falo assim: gente, mas algum jeito ele tem que arrumar para estudar ou que pega um caixote... Mas tem que ter compromisso, responsabilidade e como é que fica a criança? Pois como é que vai ser se desde pequeno a gente não tem obrigação??? Uai?	OTE/NR (CEA)
50 AR	Isso é conversado com eles?	
51 Profa3	É! Conversado bastante. Mas não sei parece que eles não assimilam nada que você fala...	PeMD
52 AR	É a gente tem que ficar falando direto.	
53 Profa3	Direto, uma hora a ficha deve cair, né?	PeMD
54 AR	Isso. E aí com relação ao trabalho que você tá fazendo agora, ensino de História e Geografia? Como é que são essas 3 turmas? Isso que você disse: a turma C é a turma que vai... Vai como? Com mais dificuldade?	
55 Profa3	Mas é muita dificuldade, sabe? Eles não interessam, não interessam...	CT <i>aprendizagem em H e G</i>
56 AR	Não tem interesse... E como é que você faz para trabalhar esses...	
57 Profa3	Eu... Não sei se você já viu tem um livro de História que tem causos? Os causos de..., por exemplo, eu peguei um dia desses um livro de História que falava do nordeste... Ai mais a turma... Foi muito bom.	HcR/Apr
58 AR	É algum desses?	
CO4/Profa3	Pego os livros recebidos - o Regional e o História com Reflexão; Ela está folheando o "História com Reflexão"...	
59 Profa3	Eu acho que é neste aqui: é um senhor com uma mala na mão, ele sai do estado dele e veio aqui para São Paulo melhorar de vida. Aí este texto foi muito bom. Pois nós falamos muito.	ULd/g (G)
60 AR	Ah sim... Então você pegou um texto destes...	
61 Profa3	[...] <u>E comparar com o pessoal de hoje que vai tentar a vida lá fora com aquele sonho que lá era melhor que aqui...</u> Chegando lá ele arrepende porque não é nada daquilo que ele achou que fosse não é? E a vida lá não é fácil também e aí a coisa começa..	(objetivo do trabalho: pás x pres) PeMD/EH
62 AR	<u>Então, você achou essa estratégia, mas é porque você estava já pra trabalhar essa parte do livro ou... Ou não?</u>	UHcR/PAof (Texto do Id de Geografia)
63 Profa3	<u>Não é a História de ida que eu quis contar</u> , pra depois a gente tá comparando com a deles, muitos daqui são de fora... Pois às vezes acontece uma tragédia ou mata alguém então eles acham que tem que vir para cá. O refúgio é aqui no Teresópolis, sabe? Esses conglomerados...	CT
64 AR	Ah. Então, não era uma seqüência que você já tinha programado do livro?	(Texto do Id de Geografia)
65 Profa3	Não, não era... Não.	
66 AR	Mas como você percebeu que teria interesse que poderia relacionar com a vivência deles você trabalhou esse texto.	
67 Profa3	É! É! Eu quero fazer assim... É como a nossa língua, eu discuto com eles cada um tem um jeito de expressar... Eu falo assim olha gente cada um tem sua História de vida... Tá certo essa pessoa falar meu caso é assim... A gente fala caso... A gente fala é caso, pra mode a gente não usa esses termos e aqui no	PeMD.

	livro tem. E a gente vai falando assim pra ver se consegue despertar neles algum interesse de alguma coisa.	
68 AR	Ahann!	
69 Profa3	[...] Porque eu não consigo pegar um livro principalmente com essas turmas e acompanhar. Porque chega na metade da leitura eles já não.	ULd/g <i>interesse dos alunos</i>
69 AR	Então geralmente é você que faz a leitura pra eles?	
70 PROFA3	Não. Eu deixo eles fazerem, ai rapidinho ... Já acabei e eu falo não acabou não. Ai eu peço algum menino pra ler vou acompanhando com eles... E assim a gente vai né... Vai...	ULd/g
71 AR	<u>Aí vai discutindo a leitura... Buscando relação é isso?</u>	Pe MD/EH
72 Profa3	<u>É. Igual à novela da seis, foi muito bom aquela que faz muito sucesso que terminou ai, sobre os escravos? Sinhá Moça? Daí a gente começou a falar sobre a História de vida aí deu um trabalhinho até muito bom.</u>	(Novela de época e escravidão)
73 AR	E como é que é esse trabalhinho muito bom???	
74 Profa3	Por exemplo, eu chego eu falo assim: gente quem assistiu à novela o capítulo de ontem? Ai um diz: ah, tia você viu que ruindade que fizeram? Você viu como é que bateram naquele negro? E eu digo: pois é o racismo no Brasil ainda não acabou. A gente tá correndo atrás, a gente tá pelejando pra terminar. Mas eu, já começa de mim... Olha vai demorar... Eu também sou pé no chão... Eu não vivo de ilusão. Falo: meu filho vai demorar porque essa luta é imensa. Já tem anos e anos que a gente tá pelejando pra acabar, e vai demorar. Você viu como o pessoal apanhava... Hoje será que apanha menos ou apanha mais? E começo a jogar com eles. E eles falam: meu pai bate na minha mãe todo dia. Aí jogam lá na família... A família deles eles contam do pai que bateu na mãe...	Pe MD/EH (Novela de época e escravidão)
75 AR	E aí? Essa fala do pai bater na mãe. [...] Mas que é uma relação com os escravos da novela. E aí? Você escuta e faz alguma intervenção?	(debate relacionando passado x presente)
76 Profa3	Falo como mãe: família briga mesmo, mas não precisava chegar a tanto... A gente tenta amenizar pra ver se os filhos sofrem menos. Ô vida sofrida... Então a gente vai tentando amenizar porque a gente imagina como é que filho a gente diz que o dialogo é melhor. Aí um diz: não tia não tem jeito não. Lá em casa não precisa conversar não que meu pai passa... Aí dá vontade de você sair correndo, mas não dá. Ai você fica ali... [...] É muito difícil... Não é fácil.	(Resposta não relacionada à pergunta)
77 AR	Então se eu estou entendendo o seu trabalho é com relação... Você diz pra mim que você trabalha História e Geografia juntas ou separadas?	CT
78 Profa3	Não. Tem momento que é História e outro que é da Geografia	PeMD/EH (e G)
79 AR	Então eles têm cadernos separados?	
80 Profa3	Têm. Mas nunca tem as coisas assim sabe? Direitinho.	PeMD/EH (cadernos G/H)
81 AR	Olha você tá pedindo os cadernos pra no final do ano eu consultar!!	-
82 Profa3	Até o final do ano eu pego, pego sim. [...]	-
83 AR	Então tem a aula separada de História?	
84 Profa3	Tem a aula de História depois de Geografia.	PeMD/EH (e G)
85 AR	Pelo que você tá me dizendo você vai percebendo o interesse deles. E fazendo a relação com..	
86 Profa3	É eu ando de acordo com eles. Não adianta eu querer ir de acordo com o livro porque não tem resultado... Prova então... Quando é prova, eu elaboro um texto eu vou num livro e em outro, facilito a linguagem. Dou a interpretação... Muito assim. Bem clara pra eles. Se você pedir datas: em 1900 e tantos aconteceu o que mesmo? Mesmo se você tiver falado ou se tiver	(Referencial é o aluno) UHcR/Pafm (modificando).

	escrito não adianta. Não adianta você perguntar.	
87 AR	Não adianta perguntar por quê?	
88 Profa3	Eles não vão saber responder, não conseguem guardar.	CT
89 AR	E aí a gente tá nessa conversa de como que você vai trabalhando a História na sala de aula... Aqui na escola tem um plano curricular ou um plano anual que você tenha para sua orientação?	
90 Profa3	Não, a gente só recebe orientação de Português e Matemática.	OTec/H
91 AR	Ah, sim. E por quê?	
92 Profa3	De Geografia e História ou a gente segue o livro ou segue aqui ó???{se refere ao outros livros didáticos} Tem coisas interessantes	ULdH/g
93 AR	E qual livro?	
94 Profa3	3 e 4ª série, o único que nós temos e mesmo assim, minha filha, não tem pra todo mundo.	UHcR/Prc (CTA)
95 AR	Então, são os livros mandados pelo governo... Mas na biblioteca há outros livros de História para sua consulta?	
96 Profa3	Não são esses mesmo. Ah, pra mim tem.	(CTA)
97 AR	[...] Eu sei que, há um movimento de mudança curricular na Rede Municipal e pela informação que tenho já houve assessorias, pessoas, mas parece que agora não é assim mais. Está acontecendo com a participação de cada escola ou de professores representantes ou de pedagogos nesse movimento de mudança curricular. Você tem vivido esse movimento nesses 16 anos?	
98 Profa3	Aqui quando eu tenho dificuldades, eu vou nas minhas colegas. Os P2 aí eles falam: amanhã eu trago. Quando chega amanhã não aparece sabe? E eu sou meio desesperada com meus negócios. Comigo é assim, agora rapidinho, pronto acabou. <u>Eu falo: gente eu estou precisando de mais alguma coisa diferente pra ensinar pros meus meninos de 4ª serie... Arruma pra mim eu tô começando agora, vocês podiam me ajudar, eu quero entender e não aparece nada... É muito difícil então...</u>	OTec/H <i>(procura ajuda com profs. formados, mas não obtém êxito)</i> CTA
98.1 PROFA3		
99 AR	Mas, então com a esse movimento de mudança do currículo, [...] Teve um dia de paralisação para discutir esse assunto. Não teve uma discussão de metas e habilidades de cada disciplina?	
100 Profa3	Teve, mas a gente começa... Começa e a coisa não flui, não sai.	OTec/RN
101AR	Eu fico pensando... Você como única professora que na parte da manhã é responsável por História e Geografia do 2º ciclo e então, nesse dia em que houve essa discussão você...	
102 Profa3	Mas não houve discussão, houve uma leitura de todas as disciplinas. [...] Sentamos todos juntos, não teve separação de grupinho de História, Matemática todo mundo, inclusive com o 3º ciclo. [...] Não deu tempo para discutir nada. Leu, leu e chega uma certa parte também que fica difícil ouvir. Não foi discutido não, foi lido... [...]	OTec/RN
103 AR	Sim. E não teve continuidade nessa questão não...	
104 Profa3	Não voltamos mais no assunto.	OTec/RN
105 AR	[...] Mas você sabe se há algum professor da escola que participa dessa discussão na câmara de currículo como representante daqui?	
106 Profa3	Não. Não tem. Escolher representante aqui é uma dificuldade. [...]	OTE
107 AR	Então continuando as informações que eu tenho sobre você: «afirma dedicar um tempo médio à História e à Geografia (marcou c na pergunta 4 questionário), mesmo tempo que diz dedicar as outras disciplinas?». Como você respondeu sozinha o questionário e naquele momento eu não tinha feito o recorte para pesquisar as professoras de 4ª ano, eu fiquei meio sem	

	saber, você respondeu letra c ou d?	
108 Profa3	D	OTEc/RN
109 AR	Então, quer dizer que Geografia, dessas disciplinas todas, é a que você menos trabalha?	OTEc/RN (G)
110 Profa3	É.	
111 AR	É até menos que História. E por quê?	
112 Profa3	Geografia? Porque com a História eu tenho mais facilidade.	FPCH
113 AR	Ah, isso conta né? Mas na época você respondeu como professora que trabalha todas as disciplinas, como você está atuando a tarde não é?	
114 Profa3	É.	-
115 AR	Agora, pensando no seu trabalho de 4 ^a ano, se você tivesse que responder a essas questões [...], então, como você responderia só o tempo que dedica à História e à Geografia?	
116 Profa3	<u>Pouco tempo. Eu acho muito pouco tempo.</u>	OTEcH/RN
117 AR	<u>Então d pra História e d pra Geografia, mais ou menos né?</u> Continua a leitura do roteiro: «não gosta de trabalhar como R2 por causa das muitas faltas da professoras Referência, o que faz com que ela fique somente cobrindo aquelas e não trabalhe com as disciplinas que são de sua responsabilidade» Por que não??? Tem que substituir mesmo nas turmas em que não é professora?. «Só aceitou essa flexibilização, porque tinha que dobrar e ai não pôde escolher, mas não quer mais pois, também, já está se aposentando»	(OTEt/NR)
117.1 AR		
120 Profa3	Hoje, por exemplo, eu não deveria estar lá. A professora não veio trabalhar. Ai a gente fica fazendo um serviço muito... Assim muito...	(OTEt/NR)
121 AR	Então você só substitui as turmas em que você já dá aulas pra elas ou a todas? E você dá suas matérias nesses momentos?	
122 Profa3	Todas do 4 ^o ano. E eu dou a aula do dia, se é Matemática e Português, é Matemática e Português que eu dou. Eles falam assim, nós não trouxemos seu caderno.	OTE/NR
123 AR	Mas hoje segunda-feira é seu dia de estudo e ai você não tem estudo? [...]	
124 Profa3	Há muito tempo que não tem minha filha.	OTE/NR
125 AR	E aí como você faz pra preparar suas aulas? [...]	
126 Profa3	Eu passo a matéria no quadro para os meninos da tarde e pego meu material da manhã e começo a produzir material.	PeMD (Planejamento)
127 AR	E como é esse processo de fazer material?	
128 Profa3	Pego meu livro, tiro uns xerox e vou montar uma matriz para rodar pro outro livro...	UHcR/Pof
129 AR	No livro História com Reflexão? Mas se os meninos têm livros porque que você faz matriz?	
130 Profa3	Mas tem exercícios depois né? Então eu vejo quadrinhos, palavras cruzadas. Aí eu tiro xerox para fazer atividades a mais e quando vejo penso por exemplo: acho que dá pra tirar... Fazer uma caça-palavras.	UHcR/Pof <i>Caça-palavras, palavras cruzadas: complementação</i>
131 AR	Então você prepara ao mesmo tempo em que tá dando aulas?	
132 Profa3	É enquanto eu não corrijo, eu vou fazendo outras coisas.	OTe/NRpreparação de aulas
133 AR	Sobre essas palavras cruzadas, caça-palavras... Você gosta de trabalhar com esse material? E por quê?	
134 Profa3	É um desafio... Eu gosto. É bom. Faz quebrar a cabeça.	OM
135 AR	Os meninos?	
136 Profa3	Eu também. Às vezes eu não sei a resposta... E aqui em baixo tem. Aí eu vou tentando... Também, pra não ficar só no resposta, resposta. Pra sair um pouco disso também né?	FPCH (atividades) <i>(justifica o uso de outros materiais)</i>
137 AR	Ah, tá. Porque o livro traz muito isso? <u>Esse livro História com Reflexão ele é muito de resposta? Então você passa as questões dele e outras atividades? É assim?</u>	UHcR/Pof

CO5	A professora mostra uma página de um livro didático	
/Prof3		
138 Prof3	<u>É assim mesmo. Eu monto isso aqui a imagem não sai, então eu corto e monto essa matriz.</u> Aí eu vou discutindo isso aqui, sabe?	UHcR/PAof (Cópia, desenho inspirado nas imagens do HcR)
138.1 Prof3	Às vezes eu até uso um pouco de arte: eu falo vamos tentar fazer esse desenho nessa folha branca aqui? E aí a gente prega na parede...	FPCH
138.2 Prof3	<u>É bom. Até estou gostando...</u> Eu não gostava muito não viu. De História não, viu?	
139 AR	E porque que você ta gostando agora?	
140 Prof3	Eu to achando interessante. Porque quando eu estudava, naquela época a gente era obrigada a decorar aquelas coisas todas, era nome de mulher, é ministro caiu, ministro levantou...	FIH
140.1 Prof3	Era muita data eu não acompanhava não. <u>Eu ficava pensando será que era isso mesmo. Será que aconteceu nessas datas mesmo? Será que essas datas são verídicas?</u>	(CH - verdade histórica: fatos)
141 AR	Você já se questionava nessa época?	
142 Prof3	Já será que D. Pedro era assim mesmo? Porque que só Tiradentes saiu de famoso nessa História toda ele não fez tudo sozinho e eu fico martelando isso comigo...	(CH)
143 AR	E hoje você ta pensando como... Sobre isso?	
144 Prof3	Eu gosto falar dos índios por exemplo, eu gosto da atualidade. Eu comparo o antigo com o agora. O índio tava quieto lá, né? Na reserva, o branco chegou lá e começou a mexer tanto que onde é que o índio tá? Daqui a pouco vamos ter índio presidente. <i>Isto é História, então hoje vejo a História de outra maneira.</i> -	PeMD/EH (CH- transformação??)
145 AR	Como? De outra maneira?	
146 Prof3	Verdadeira, né? Verdadeira, verdadeira. Porque a gente vendo índio que já ta na cidade, índio tá deixando de muito brinco??? De muita flecha de muita coisa, já estamos vendo o índio no meio do branco aqui. Agora, antigamente era Tiradentes, D. Pedro, é Cabral, aí eu falava assim; gente, mas não.	(CH: questiona a verdade histórica- fatos-) FIH
147 AR	Mas os livros ainda trazem um pouco de Cabral, D. Pedro...	
148 Prof3	Mas isso aí não vai sair da História tão cedo, mas isso aí eu não acredito.[...]	(CH)
149 AR	Você não acredita em quê?	
150 Prof3	Não, não, se essas datas estão certas. São datas demais. E eu falo gente, mas meu pai... Será que eu sou tão ignorante assim, mas não dá para acreditar muito não.	CH (verdade histórica: datas)
151 AR	No questionário você diz que gosta mais de Matemática e que tem dificuldade com a História, apesar de dizer que agora já está gostando mais.	
152 Prof3	E eu to começaaanndo. É da atualidade.	(CH: atualidade)
153 AR	Então fale mais das suas dificuldades com a História. Por exemplo: quando você vai pedir ajuda, [...] Que tipo de ajuda, por exemplo?	
154 Prof3	O que é que eu posso tá dando para essas crianças para que eles possam despertar o interesse pela História? Eu não vou falar com eles que eu não gosto, porque já começa pela professora... Mas eu tenho que procurar. Não é meu trabalho?	FPCH – PeMD/EH
155 AR	E os livros que você tem? Você acha as proposta que os livros fazem que não são...	
156 Prof3	Os meninos é que não querem. Eles cansam de livro, começam a ler e não lêem tudo.	ULdH/g: os alunos
157 AR	Por que a proposta do livro HcR você acha que é de uma leitura de informações nos textos?	
158 Prof3	E nem sempre os questionamentos do livro não servem não. Vêm umas perguntas deles? Que não é pra eles. E eu tenho que colocar de acordo pra eles, se eu colocar de acordo com o livro eles não conseguem responder. <u>O vocabulário é difícil pra eles.</u>	UHcR/Pof o nível dos alunos usa textos e substitui os exercícios por outros mais fáceis HcR/Apr
158.1		

Profa3	<u>sabe?</u> Então eu elaboro outras perguntas dentro do texto.	
159 AR	Ah sim. Tá certo. E você que trabalha há muito tempo, 16 anos aqui e mesmo antes [...]... Você tava até me falando... Sobre o ensino de História você vê diferença? O que é que era pra ensinar História nos primeiros anos que você começou trabalhar pra agora?	
160 Profa3	Eu não vejo diferença não. Não muda quase nada. O contexto é o mesmo, costuma ter até a mesma gravura... E eu falo assim: gente como não mudam as coisas... E teria que mudar mesmo que fossem os desenhos... São os mesmo quase desde quando eu estudava...	HcR/Apr
161 AR	Desenho de que, por exemplo?	
162 Profa3	Sobre os índios, ou sobre Tiradentes, ou sobre D. Pedro ou sobre... Ah tudo a mesma coisa. Eu porque já não guardo mais, já guardei muito, eu falo o nome dos livros. E eu te falo mais minha filha quando... <u>Acho que uns 10 anos atrás logo que eu entrei na prefeitura, dava nas editoras de livros. Eu minha irmã e uma colega minha. Nós íamos pra BH trazíamos um sacão cheio, mas cheio de livro.</u> Hoje ninguém faz mais nada. Hoje o pessoal pega o caderno do ano passado e vai pra sala de aula. É a mesma coisa... Não ta vendo nada diferente. E a gente vai vendo esse tipo de coisa vai desanimando, sabe? Principalmente as novatas... São pessoas vazias, não querem dar nada de novo pra esses meninos. Acham que não vale a pena procurar... Ainda me xingam... Sabe como é que é? Falam: para com isso, deixa de ser boba!	HcR/Apr
162.1 Profa3	<u>Eu: gente! Mas, não é assim, não tem que ter jeito, meu deus do céu... Como é que eu vou ficar: copia aí... Abre aí e copia... Acho que não dá pra fazer isso acho isso ridículo. Se fosse pra copiar livro abro o livro na página tal, e eu vou sentar aqui fazer outras coisas e largar os meninos lá copiando, sabe? Tem muito disso ainda. Mas assim eu vou pra minha casa uai?</u>	FPCH
162.2 Profa3		OTE/NR
162.3 Profa3		ULdH/g
163 AR	Então, você não vê muita diferença do que era pra ensinar antes do que ensina hoje?	(CEA)
164 Profa3	<u>Muito pouca mudança. Eu falo de 1ª a 4ª hein?</u>	CEA
165 AR	<u>Exatamente. Estamos conversando sobre a 1ª a 4ª mesmo.</u>	
166 Profa3	Eu vejo é que piorou, porque esse negócio de muita tecnologia.. É computador aqui... Computador eu não digo não porque é muito bom... E aí os meninos nem escrevem mais. Olha letra desses meninos...	CEA
167 AR	Mas falando de História, você falou das datas. Você tinha que cobrar as datas, os nomes...?	
168 Profa3	<u>Tinha! Tinha orientadora. Na época ela chegava e falava olha Profa3, você vai dar isso durante o ano... Como que chamava antigamente?</u>	FPCH
169 AR	<u>Planejamento?</u>	
170 Profa3	<u>É o planejamento do ano. É isso aqui você vai acompanhar. Isso aqui, e você não podia sair daquilo ali.</u> Hoje você tem a liberdade de estar mudando certas coisas. Dentro da História dentro de Geografia, mudou assim...	PeMD/EH
171 AR	<u>Hoje você estava me dizendo que a pedagoga faz mais orientação na área de Português. Mas então de História e Geografia te dá mais liberdade.</u>	OTEch/NR (pra ela a normatizaçã fraca significa + liberdade de trabalho)
172.1 Profa3	<u>Eu posso dar andamento mais de acordo com os meus meninos e antigamente a gente não podia.</u>	FPCH
171.2 Profa3		
173 AR	Aí você não tem nem esse planejamento que a pedagoga te	

	dava pra trabalhar.	
174 Profa3	Não. Nós temos que correr atrás.	PeMD/EH
175 AR	Então é você que tem que decidir...	
176 Profa3	Tem, tem.	PeMD/EH
177 AR	E o que é que você acha que é importante nesse pouco tempo que você disse que tem pra trabalhar com História e Geografia, garantir e trabalhar com os alunos?	
178 Profa3	É o que eu falo... Seguindo o dia-a-dia. É dentro das novelas. É uma reportagem que sai, eu trago pra dentro da sala de aula... Por que...	PeMD/EH (<i>atualidade</i>)
179 AR	Então: a História é dia- a dia. Me explica o seu entendimento disso.	
180 Profa3	Eu vejo na TV, trago pra sala de aula pra gente discutir.	PeMD/EH CEH (<i>atualidade</i>)
181 AR	E qual é o seu objetivo com isso?	
182 Profa3	Da atualidade uai. Da História de hoje. A gente vai ficar falando lá do passado se os meninos não sabem nada de hoje? Tem um menino na minha sala que se eu perguntar qual é o nosso presidente, ele não vai saber falar. Então, ao invés de eu ficar lá embaixo, cutucando lá atrás e deixar o de hoje, aqui passar despercebido. Eu acho que é de suma importância, muito...	CEH (<i>atualidade</i>)
184 AR	Pra você é mais importante os alunos entenderem o que tá acontecendo hoje...	
185 Profa3	Acho. Igual, por exemplo, eu fico preocupada. Vejo que tá passando fome lá no Estado tal, tal, tal. Mas, o meu vizinho também tá? Você não precisa ir longe não.	CEH (<i>realidade atual da criança</i>)
186 AR	Legal. Deixe ver o que mais... Ah! Com relação aos seus contatos com a História, no questionário: « <i>teve apenas um contato positivo com essa disciplina, que foi na própria escola, com a atual vice-diretora A., formada em História, a quem sempre recorre para tirar dúvidas. No questionário, 5A, marcou as outras 5 alternativas/possibilidades de contatos como "indiferentes". Logo abaixo dessa questão registrou "não acredito muito na História atual" o que quis dizer?</i> ». Então os contatos que teve com a História como aluna você ficou indiferente? Por quê? [...]	(FPCH - <i>profa formada em História</i>)
187 Profa3	É porque é colégio de freiras, não sei se você já estudou? Deus me livre na hora que eu vejo uma freira, eu chego a arrepiar... Comecei magistério lá e faltando um ano e meio, mais ou menos pra mim formar eu tive que vir pra cá. Terminei aqui. E, também, estudei lá o colégio... Colégio... Acho que Piedade em BH. Não [...] Tenho muita certeza... Próximo do Salgado Filho. Ali... Então, essas irmãs eram assim: se a gente fracassasse na prova e a gente tinha um salão de recuperação.	TE
188 AR	As provas de História eram...	
189 Profa3	Não tinha esse negócio de... Era o que eu falei pra você que tomei antipatia... Tiradentes... Era essas coisas, data comemorativa... Nome daquela Leopoldina. Aquele palavrão todo. E eu falava: gente, mas para que esse trem? A gente tinha que decorar aquilo tudo. E se você esquecesse um nome? Ah minha filha você tava n'água. Então, você sabe? Ai horrível! [...] Como eu não gostava. Assim, porque me cortavam demais eu fui...	FIH
190 AR	E o curso de pedagogia... Você fez recentemente 1994, você teve alguma disciplina, alguma discussão a respeito do ensino de História? Você se lembra?	
191 Profa3	Ai menina... Nós fizemos um teatro uma vez na sala que foi muito bom eu até levei um cachorrinho de verdade pra a gente fazer aquelas coisas da roça... Eu não vejo dificuldade não...	FPC
192 AR	Mas você lembra te ter feito discussão sobre ensino de História	

192 Profa3	Não. Com certeza devo ter feito até muito, mas não tô lembrada... Não lembro?	FPC
194 AR	Quando você fez seu curso de pedagogia. Você já era professora não era? Você acha que ele foi importante?	
195 Profa3	Já era. Eu fiz esse curso com uma única finalidade. Eu queria experimentar trabalhar na vice-direção de uma escola, que futuramente seria uma escola com 5ª a 8ª também, então, se eu não tivesse o curso superior eu não poderia concorrer pra o cargo né?[...] Então, vontade de fazer curso eu não tinha não. Fiz só com aquela finalidade, mais nada.	- FPC (<i>finalidade do curso superior</i>)
196 AR	E quando você saiu você continuou achando que o curso de pedagogia só serviu pra isso ou te serviu também pra...	
197 Profa3	Eu aprendi foi outras coisas lá dentro. Não gostei... Eu assustei muito quando eu entrei na faculdade que eu vi muito egoísmo. Graças a Deus não aprendi. Um querendo subir no outro... Nossa, mas foi ruim cada coisa que vi e ouvi que fiquei pensando se todas elas são assim?? Cruz! Não. Não me acrescentou em nada.	FPC
198 AR	Agora com relação ao seu trabalho de sala de aula. Vamos falar sobre os recursos que você utiliza pra preparar e pra dar as aulas. Você tava me dizendo que você ia às editoras... Mas eu tava nas escolas na época da escolha - acho que não vim aqui - mas vi que em algumas escolas chegaram muitas coleções de História e Geografia. Aqui chegou?	
199 Profa3	Aqui chega, menos o que você pede. [...] Ah, as editoras para escolher? Mandaram esse ano.	
200 AR	E o que é que vocês fizeram com eles?	
201 Profa3	Distribui para os professores.	ULD/g
202 AR	E os de História de 1ª a 4ª ? Quem ficou?	
203	Eu peguei uns 3 e levei pra minha casa porque no ano que vem não quero preocupar em sair correndo pra saber: quem tem? Onde tem? Tá com quem? Quem levou pra casa? Eu separei 2 de 3ª e 2 da 4ª.	ULDH/(IdH <i>escolha PNLD 2006</i>)
204 AR	Mas esse ano você não tem utilizado eles?	
205 Profa3	Esses novos? Não porque não chegou pras crianças ainda.	ULDH/(IdH <i>escolha PNLD 2006</i>)
206 AR	Pra você consultar...	
207 Profa3	Vou consultar agora nas férias. Fico bem quieta... Essa hora antes de começar o ano que eu monto. Por que aqui não tem... <u>Na minha sala não tem jeito de você ficar... Toda hora um te chama e outro te chama.</u>	ULDH/g (<i>planejamento anual</i>) OTE/NR
208 AR	Você me disse de um que utiliza... Anotei no questionário: «já sobre os recursos utilizados pra preparação das aulas diz ser o livro didático recebido pela escola e também o da capinha rosa», que é o que você usa mais pra preparar suas aulas... está lá na biblioteca?	(UHcR/Pof)
209 Profa3	Não ele tá é aqui na sala da pedagoga aqui é esse.	
210 AR	Ele é de História?	
211 Profa3	É uma coleção da escola. Tem Geografia, tem História,	(IdH e G)
212 AR	Tem Geografia, tem História, eu vi várias cruzadinhas...	
213.1	Isso. Olha aí. Eu tiro xerox, eu monto na folha.	UHcR/Pof
Profa3	<u>Depois de fazer a leitura no livro HcR eu vou... Eu dando pras</u>	
213.2	<u>crianças.</u>	UHcR/PAof
Profa3		
214 AR	Por exemplo, no questionário você diz que usa giz, quadro... Você passa no quadro pra eles...	
215 Profa3	Passo... A gente lê... Isso aqui olha... <u>Igual eu te falei... Isso é uma coisa que eu não acredito muito... Essas datas, essas coisas tão certinhas não tem nada a ver. Por isso que eu gosto da Matemática, porque nela 2 e 2 são 4, se não tá errado. Agora isso aqui...</u>	UHcR/PAom (CH)

216AR	Você não acredita por quê?	
217 Profa3	Acho que é por que... Tanto que eles me cobravam isso. Acho que de tanto ser cobrada, eu não gosto.	FIH (<i>Justifica a CH</i>)
218 AR	E aí então, deixa eu entender: <u>na verdade você trabalha com História muito mais com os casos, com as memórias...E com o que eles trazem, com o que está acontecendo atualmente.</u>	UHcR/PAof <i>textos que remetem à memórias relatos de experiência</i>
219 Profa3	<u>Sim, a minha História tá mais para a atual</u>	
220 AR	Volta ao roteiro:«participou da escolha do livro didático História com Reflexão, mas não ter optado por ele!? Mas que ele foi indicado como 2ª opção pela escola lembra qual foi a 2ª opção?» Não lembra? Lembra! Porque você não escolheu esse?	
221 Profa3	Não sei se porque a leitura era muito grande. Eu já olho assim: textos grandes demais. Não adianta porque com isso aqui a gente não vai ter sucesso. A gente lê 2 vezes. Depois a gente começa a fazer a leitura hoje, para no meio do caminho... Amanhã começa... Não. Esse negócio pra mim não funciona. Não gosto, por causa que a leitura é muito grande.	VHcR/Esc (<i>participou mas não escolheu: pq leitura mto grande não cabe no tempo escolar</i>)
222 AR	Ele foi a segunda opção. E foi com sua concordância?	
223 Profa3	Da maioria.	VHcR/Esc OTE/NR
224 AR	Esse ano ele não foi escolhido?	
225 Profa3	Não.	VHcR/Esc (2006)
226 AR	Nem como 1ª ou 2ª opção E por que vocês não quiseram repetir?	
227 Profa3	Ah! Eu não gosto... Acho que os meninos não têm interesse.	VHcR/Apr
228 AR	E vocês acharam algum mais interessante?	
229 Profa3	É com mais gravuras, sabe?	VHcR/Apr <i>escolha de 2006</i>
230 AR	Esses que você levou pra casa, você lembra qual?[...] Você levou porque achou mais interessantes, né?	
231 Profa3	Não lembro. É olhei e levei pra garantir coisa diferente.	ULdH/g
232 AR	E sobre esse aqui {mostro-lhe o Id Regional}. Você tá reconhecendo?	
233 Profa3	Não trabalho com ele não.	PeMD/EH (Id Regional)
CO7 Profa3	Explico que puderam escolher um livro didático Regional também. E aí ela disse...	
234 Profa3	O de Betim, fornecido pela prefeitura... Que é uma maravilha. Trabalho na 3ª, na 4ª série, ele pois é História de Betim, a nossa História	ULdH/g (<i>IdH sobre a cidade</i>) (CLDH)
CO8 Profa3	Depois, confirmo na minha lista do site do FNDE que esta escola recebeu o Regional, quando ela reafirma não trabalhar com ele.	
235 AR	Acho que percorri todo o roteiro, buscando o aprofundamento do questionário. Você disse que usa... Que uma das coisas que você marcou as duas primeiras alternativas sobre a forma de uso: «uso para estudar o conteúdo de minhas aulas de História; uso juntamente com outros materiais didáticos para desenvolver do conteúdo das aulas de História.» Me mostra quais partes, onde no livro você usa pra estudar mais?	
236 Profa3	Eu procuro seguir... Dependendo do texto... Eu pulo... Não	UHcR/ Pof
237 AR	E essa parte{do Manual do professor} que você tá folheando?	
238 Profa3	Ah, tá. Os objetivos?... eu leio, mas não copio, não passo pro caderno, não registro nada... Sabe o que eu acho? Sinceramente os objetivos desses livros pro autor é um pra mim é outro... Igual: você tem aí. Agora, pra eu transmitir na minha aula, os objetivos não são os mesmo do autor...	UHcR/PM (apreciação)

238.1 Profª3	<u>Eu gosto muito mais disso aqui. {mostra a reprodução do livro do aluno}.. Um livro, por exemplo, deixa eu ver o que vou trabalhar o que amanhã? Vou trabalhar com os alunos...</u>	UHcR/Pof
239 AR 240 Profª3	<u>Então você vai pegando mais a parte do livro do aluno... É. Meu negócio é o aluno minha filha. O aluno, tô pensando 24 horas no aluno no meu aluno, no bem estar deles. Não quero dar aquela canseira igual me deram. Porque que eu vou ficar... Vamos falar do índio... É dia 19, dia do índio? Por que eu vou falar só no dia dele, lá? Eu não. Todo dia tem coisa nova pra mostrar. Dia do índio é todo dia. [...] Eu fico procurando coisa nova pra rodar... E não é todo dia que eles trazem. Outro dia eu trago.</u>	("rodar") (CEH: tem o aluno como referência principal; datas comemorativas)
241 Ar	Então você já tem 2 anos que trabalha com esse livro. No 1º ano você fez esse trabalho... E você percebe que do ano passado pra esse ano...	
242 Profª3	Acho que esse ano foi melhor, porque já foi com mais consciência. Eu não fiquei seguindo o livro...	
243 AR 244 Profª3	O ano passado você seguia o livro... Seguia. E não tive assim, sabe? Não fiquei satisfeita, fiquei pensando assim: isso não dá certo...	UHcR/Pof UHcR/Ppr: (avaliou como negativa a experiência do ano
245 AR 246 Profª3	E por que não ficou satisfeita? Eu não vi rendimento nos meninos, não vi interesse, sabe? Falavam pouco, quando falavam. Agora eu tive assim, como esse negócio de atualidade... Se deixar, eles não calam, falam. Ah, e falar a coisa certa, né? Então, esse ano foi muito melhor. E espero que ano que vem seja melhor ainda.	- uso do HcR no ano anterior)
247 AR 248 Profª3	Você pretende continuar com essas disciplinas ano que vem? Sabe quando a gente toma amor, gosto pela História. Eu tô pensando... Eu quero continuar.	OTEcH
CO9 Profª3	Até o final combinamos sobre material, mas ao falar dele acabou por das pistas do seu trabalho.	
249 AR	Ótimo. Então obrigada por esse tempo e estou esperando que você guarde seus materiais pra eu pegar no final de dezembro. <u>Você me disse que as suas 3 turmas são diferentes...</u>	OTE/cH PeMD/EH (contradiz?)
250 Profª3 251 AR	<u>Mas a matéria é a mesma.</u> Você consegue trabalhar com a mesma matéria com nas 3 turmas?	
252 Profª3	Não, igual eu te falei essa de cá, 4ª c é muito pouca coisa que os envolve.	PeMD/EH <i>clarifica a anterior</i>
253 AR	Então a gente pode pensar assim, se você acha que a turma a e a turma b são mais ou menos parecidas? Então, a gente pode combinar que você escolhe os materiais de uma delas pra me entregar	
254 Profª3	Tem que ver que caderno você vai levar. Eu não vou passar nada a limpo.	-
255 AR	É lógico. Eu quero ver a realidade, saber o que você faz, nas condições que tem pra fazer. Pensei em materiais da a ou b e da c pra mostrar mais a diversidade do seu trabalho.	
256- Profª3	Pode ser um pouquinho de cada um; 5 cadernos de cada turma...	-
257 AR 258 Profª3 259 AR	Mas eu não quero só caderno não. Então anota aí, minha filha Você diz que faz matriz, que você cola no caderno, mas se tiver alguma que você não colou eu quero. Prova, algum cartaz...	-
260 Profª3 261 AR 262 Profª3	Eu não uso prova muito não. Mas o que você usa pra avaliar? Eu dou um exercício ali, porque eu gosto que o pai chegue e tenha algum papel pra ver.	PeMD/EH <i>avaliação</i> PeMD/EH (justificativa)

263 AR	É isso, o instrumento que você utiliza pra avaliar. Então, desses 5 alunos que você vai recolher os cadernos eu quero outras atividades também, não só o caderno. [...] <u>Você tem caderno que você faz anotações sobre as aulas?</u>	OTEH
264 Profa3	<u>Tenho. Claro, sem problemas.</u>	
265 AR	Então anota aí o material que você vai guardar pra mim. E a gente pode já marcar o dia que eu vou pegar. [...]	
266 Profa3	Podemos, depois chega o final do ano e é uma loucura.	OTEH/RN
267 AR	<u>As atividades, folhas que eles fizeram e não coloram no caderno ou atividades coletivas de apresentação...</u>	PeMD/EH
268 Profa3	<u>Porque eu mesmo peço pros meninos não ficar colando as folhas no caderno, porque fica assim olha, então na hora de escrever o lápis escorrega pra cá...</u>	
269 AR	E aonde ele põe essas folhas?	
270 Profa3	Eu peço plástico. Eu nem mando comprar... Eu falo: gente não acabou o arroz, pega a sacolinha de arroz e colocar todos os exercícios. Às vezes um já acabou e falam: ô tia, é pra por no plástico ou no caderno? Eu falo: põe no plástico, meu bem.	OTEH/RN
271 AR	E eles guardam?	
272 Profa3	Eu vou cobrar deles.	
273 AR	E todo material que você consulta mesmo. Vamos marcar? As aulas vão até...	
274 Profa3	Deixa eu ver aqui...	
CO10	Entrevista continua na biblioteca, buscando nos livros, o texto a que ela disse ter utilizado. Depois de dois minutos folheando o livro de História sem encontrar o livro:	
275 Profa3	Tem que ser da 4ª. Eu acho que a Geografia tem muito a ver com a História, viu. E olha que eu não entendo nada, viu? Pouco. Não entendo igual a você, não. Mas eu acho que Geografia tem muito de História, será que foi no de Geografia que eu peguei?	CH (ligada a Geografia)
276 AR	Depois você dá uma olhada pra mim...	
277 Profa3	Mas eu queria te mostrar. Porque como que foi bom... {continua folheando o livro de HcR}	----
278 AR	É esse: a História de sr... Fernandes?	-
279 Profa3	O homem está com uma mala num ponto de ônibus.	-
280 AR	Você já tem na sua cabeça a foto, a ilustração do texto? Talvez seja mesmo no livro de Geografia?!	
281 Profa3	É. Ele tá desse lado, o moço. Aí eu gostei demais! Aí quando eu vejo alguma coisa de interessante eu levo lá pra casa e falo: bem, olha aqui. {continua a procurar} ô menina, tava quase no final...	PeMD/EH
282 AR	Será que na pg 76?	
283 Profa3	Vamos lá! Será que era imigrante, ele tava saindo da cidade dele?... Menina esse aqui também é muito bom, também trabalhei. Pg 72, História deles, então isso tá no livro de Geografia, mas eu trabalhei em História. Pois eles não sabem nem quem é o pai, vai falar que é o avó... Quando vai fazer o exercício pergunta: pode colocar o nome do meu padrasto? Eu falo, isso fica uma coisa feia, certidão não pode ser... Ah! Muito complicado! Aí você fala com eles pede seu pai ou sua mãe. Mais a mãe ou a sua avó... Aí olha {identificando o texto procurado na pg 79 do livro de Geografia} mais é lindo demais...	ULDH(G)/ (uso de texto do ldg que aborda um tema tbem aborda em H, mas não não pelo HcR)
284 AR	O título do texto é: "Triste Partida". E aí me conta como foi que você trabalhou.	
285 Profa3	Nós fizemos a interpretação: eu perguntei: tem alguém que não é daqui do Teresópolis? Tem alguém que veio de outro estado ou de outra cidade? Aí e eles respondem assim: ah, tia meu pai matou fulano de tal, lá no... Matou fulano lá tia. Aí nós tivemos	ULDH(G) (exemplo de "causo" usado para relacionar com a

	que sair de lá correndo e nós tivemos que morar aqui, viemos morar com minha avó. Aí a outra fala: ah, o meu pai largou minha mãe, foi morar com outra mulher e minha mãe mudou pra cá, sabe? Ai a gente conta aquela História... Ô menina... Eu fico assim: ô meu deus que eu vou falar com essas crianças??	realidade dos alunos)
286 AR	E aí, a partir dessas falas você foi... Fez que relação com o texto?	
287 Profa3	A fala... A linguagem deles, sabe? Que estado é esse, que cidade é essa? Qual é a capital... E aí vai... Vamos falar dessa cidade? Sabe?	ULDH(G)
288 AR	Aí isso que você trabalhou na aula de Geografia fazendo relação com a História	
289 Profa3	<u>É... Porque não deixa de ser... Geografia: é saber o lugar que ele tá ali. E a História é aquela vida dele; é a situação dele, jeito que ele vive, é a História. Tem muito a ver.</u>	CH e G
	Aí eu xeroquei essa folha, porque eu não posso... Porque aqui, é uma economia de folha. Então eu rodo 36 folhas uso com as 3 turmas e a ultima fica com a folha. Cada vez uma turma fica pra só a mesma não ficar com todas as folhas [...]	ULDH(G) (OTE- CTA)
290 AR	Mas cada um não tem esse livro? Não tem um monte que eles possam consultar o texto no livro?	
291 Profa3	Eles não têm não. Não porque se coincide que na mesma hora a professora tá usando... Pode levar pra fazer trabalho em casa.	CTA
292 AR	Mas você que é a professora de História e Geografia dos 4 ^º anos? Então, esses livros ficam aqui e podem ser usados por outras turmas, assim de outros anos? Esse livro é de 4 ^º ano.	
294 Profa3	Pelas de 4 ^º ano. E a tarde tem 4 ^º anos.	OTEH
295 AR	É tem da E., ela tem dois 4 ^º anos.	

Profa10- E 9
Tempo total: 01: 20:33

Legendas

???	Enunciados pouco audíveis.
[...]	Supressão de enunciados, principalmente os que repetem idéias ou delongamentos do já falado.
CO/P	Comentários da entrevistadora (AR) que ajudam a contextualizar o momento da entrevista ou alguns dos enunciados; Essas explicações podem ter origem na leitura de excertos do roteiro apresentados como citações, usando aspas; O “P” localiza esse comentário na entrevista feita a uma professora específica.
{ }	Indicam ora pequenos comentários ou falas das professoras dentro dos enunciados da entrevistadora, ora falas da entrevistadora dentro dos enunciados das professoras.

Nº	Enunciados	Notas/ categorização
CO1/Profa10	Explicação sobre a entrevista e a confecção do seu roteiro. Em seguida inicia a leitura do roteiro de entrevista: “solteira, não tem filhos, mora em Betim no bairro nossa senhora das graças, pega 2 ônibus para vir para a escola, leva 1+ ou - hora. Formou-se em magistério em 1987 numa escola municipal de Betim. Está fazendo licenciatura em Matemática na Puc Betim, iniciando em 2000 e com previsão para formar em 2007.”	
1AR	Por que 7 anos?	
2Profa10	Porque eu estou irregular, né? Fui reprovada numa matéria e não posso fazer outras enquanto não passar nela. Atrasou tudo, outras matérias dependem dela. Estou fazendo menos matérias em cada semestre.	FPC
3AR	{Volta a ler o roteiro} “Leciona há 20 anos. Tem 13 anos nessa escola.” Iniciou como professora onde?	
4Profa10	Eu fui fazer estágio lá no {bairro} Capelinha, naquela cidade Maria Helena, naquele sítio lá, para lá, indo pro via norte. Atrás daquela casa amarelinha na BR 381... De lá eu já fiquei, a diretora gostou de mim, <u>ela arrumou um contrato para mim na prefeitura, depois fiz o concurso eu passei e já fui chamada.</u> Então eu fui empurrada, nem mandada embora eu não fui [...]	FP CTA (esclarece 15 P10)
5AR	Ah-ham, isso que eu observei, você começou a trabalhar um ano antes de formar em magistério. E logo depois você então fez concurso?	
6 Profa10	Passei como 3ª classificada...	FP
7 AR	Então você é efetiva na rede...	CTA
7 Profa10	Desde 1987, porque eu fui transferida. Eles mandavam embora e esperavam para chamar, como eu fui classificada bem na frente não teve como fazer isso, aí eles me chamaram e transferiram de uma vez.	FP
8 AR	Você fez concurso em 1998?	
9 Profa10	Isso, e já fiquei de uma vez.	FP
10 AR	{Volta a ler o roteiro} “12 anos depois começou o curso superior. Trabalha há 14 anos no 2º ciclo. Nesse tempo que trabalha na rede {18 anos}, só trabalhou nessas duas escolas ou teve outra?”	
11 Profa10	Não, eu trabalhei lá, depois eu fui para o Gigante. Fiquei um ano no Gigante, depois eu vim para cá. Quando eu fui concursada que eu fui jogada aqui, porque aqui não tinha professor e no Gigante estava sobrando.	FP
12 AR	Deixa eu entender, quando você foi concursada, você não disse que foi concursada lá?	

E13 Profª10	Lá, mas como o prefeito era muito amigo da nossa família, tirou a gente de lá e colocou a gente no Gigante [...] Mas quando eu cheguei no Gigante, eu trabalhei 1 mês no gigante só, aí como eu fui concursada eu vim para cá. Na verdade como eu sai de lá direto para cá, eles não deixaram eu completar nem um mês no Gigante.{quando você fala concursada...} Que passou no concurso, foi chamada.	FP
14 AR	Mas, você não disse que foi concursada logo depois que formou?	
15 Profª10	Não, eu formei, fui tratar do estágio, do estágio eu já fiquei na prefeitura, trabalhei praticamente um ano no contrato, aí o contrato terminou, eles renovaram para mais um ano e me passaram para o Gigante. <u>No Gigante eu fiz concurso, passei, fui classificada e vim para cá, não fiquei nem um mês no Gigante.</u>	FP CTA
15.1 Profª10	<u>Então, se você tem 13 anos nessa escola, quer dizer que você trabalhou uns 7 anos como contratada?{é}</u>	
16 AR	E o fato de você ter passado esse tempo, 12 anos depois, já está trabalhando e aí fazer um curso...me conta sobre isso.	
17 Profª10	O curso de Matemática? {é.} É eu gostava de Matemática. Eu passei na ??? E aí a ??? Ultrapassou o meu salário. Ficou muito difícil para mim, aí eu tranquei e depois passei na PUC.	FPC
18 AR	E a ??? Foi quando?	
19 Profª10	Foi 1997. Aí eu não consegui, aí passei na PUC, por isso que eu fiquei irregular na PUC, porque eu trouxe disciplinas da ???.	FPC
	Aí eu fui reprovada em cálculo e fiquei mais irregular ainda. {risos}	
20 AR	E essa sua escolha da Matemática, da licenciatura na Matemática?	
21 Profª10	Isso foi em homenagem à uma professora que eu tinha de Matemática, a E.. Ela é da rede da prefeitura, ela deu aula para a gente e todas as salas que eu estudei, era a sala só dos melhores de Betim.	TE (justifica FPC, 17P10)
22AR	Enquanto alunas? Do Fundamental do Magistério?	
23 Profª10	É, até os de primeira série eu só fui da sala de burgueses, e todo mundo me humilhava, porque eu era a mais pobrezinha da sala, eu era filha de enfermeira, as outras eram filhas de médicos, etc, etc. Aí a E. não deixava isso acontecer, ela falada que 'elas só têm pai rico, mais nada'. Aí foi em homenagem a ela, e eu ensinava muito Matemática dentro da sala de aula, desde primeira série. E a E. foi acompanhando a gente. {vários anos?} É, ela foi estudando também, foi melhorando e foi acompanhando a gente, então essa turma foi formada com ela, era a turma dela, que ela acompanhou desde a 1ª série. E desde que ela entrou na nossa sala ela não deixou ninguém humilhar a gente, me humilhar. [...] Então quando eu passei que ela viu meu nome no jornal ela chorou de emoção. Hoje ela tá velhinha aposentada [...]. A sala todinha é da área de exatas por causa dela. [...]	TE (justifica FPC, 17P10)
24 AR	Ela era professora de tudo, mas destacava mais a Matemática?	
25 Profª10	É, ela é formada em Matemática, é doutorada em Matemática hoje. Ela destacou mais, desenvolveu mais, tanto que a gente não escrevia no caderno, a gente aprendeu a ler, montar todas as palavras e depois escrever. Ela não trabalhou aquilo assim, lê e escreve não, ela trabalhou toda a leitura, depois a gente escrevia. [...]	
26 AR	{Volta a ler o roteiro} " Trabalha no horário da tarde nessa escola há 13 anos, quando é efetiva. No período da manhã trabalha em uma empresa..."	

27 Profa10	É uma empresa, trabalhando com alfabetização, com adultos, só área de exatas, Matemática e ciências, na verdade biologia.	CTA (<i>profª exerce outra profissão além da sala de aula</i>)
28 AR	Qual é a empresa?	
29 Profa10	Bom, são várias empresas, eu tenho uma sala lá no??? Uma escola que tem uma sala atrás da biblioteca. Eles juntam todos lá. É um convênio com o SESI, Educação para jovens e adultos.	CTA
30 AR	{Volta a ler o roteiro} “À noite faz os estudos na faculdade. Atua como professora referência numa turma de 10 anos, antiga 4ª série. É responsável pelas disciplinas História, Geografia, Matemática, Ciências e Educação Física...”	OTEc
31 Profa10	Isso! E a outra professora dá Arte e Literatura.	
32 AR	{retomando o roteiro AR lê} “Trabalha há quatorze anos com o 2º ciclo, sempre como professora referência?”	
33 Profa10	Sempre, nunca tive cargo???, Sempre como referência.	CTA
34 AR	Nunca teve experiência de trabalhar com outras disciplinas, a não ser com o Eja?	
35 Profa10	É, lá as disciplinas são mais específicas, é adulto né? Tem a outra professora também, ela é ‘formante’ também em letras...	FP
CO2/Profa10	Nesse momento há barulho alto de crianças como pano fundo da gravação	
36 AR	À tarde você é a única professora do 4º ano?	
37 Profa10	À tarde é, do 4º ano não, é 10 anos. Alunos de 10 anos têm de manhã, tá? Mas é que a gente vai mudar e vai ter só de tarde.	CTA
38 AR	O 2º ciclo que são as turmas de 9 e 10 anos...	
39 Profa10	8, 9 e 10.	
40 AR	8, 9 e 10? Você tem certeza? É porque o primeiro é 6, 7 e 8... O 2º ciclo é 9 e 10, porque era até quinta série ano passado, né? {ah, é} então são mais professores, eu gostaria de saber se há algum encontro entre você e a outra professora que entra na sua sala, ou...	
41 Profa10	Não há, não há. Hoje é milagre eu estar aqui estudando, porque tenho que preencher isso aqui. Porque nem sempre a gente tem ??? Entendeu? Porque esse processo da prefeitura, ele valorizou aqueles que ‘é’ bem esperto, né? A pessoa vem no dia de estudo dela, fica ai, e no dia que é para ela ir para a sala para outra estudar, aí ela falta e você tem que cobrir. Então não importa se você é a primeiro ou segundo ciclo. Eu acabei aqui, quase morri na última sala ali da ??? Não sei nem mexer com aqueles meninos, eu perdi os meninos tudo, na hora do recreio??? {você foi trabalhar com o primeiro ciclo?} É, nem sei mexer com aqueles meninos, ‘menino começou a chorar: professora’, mas chorou {risos}, fazer o quê? {risos}.	OTE/NR OTE/NR
42 AR	Então não há encontros?	
43 Profa10	<i>Não há. Isso aí é uma coisa assim, não há encontro coletivo porque não adianta.</i> A meta de trabalho da escola, o trabalho didático, pedagógico é não mandar o aluno para fora da escola, entendeu? Não dispensar a criança. E com isso a escola me arrumou um redemoinho, porque o professor ele não tem aquele compromisso com a sala, no dia de estudo dele ele vem, no dia de estudo do outro ele não vem, arranja um atestado. E você vai para a sala dele, você prejudica a sua turma, não faz trabalho com sua turma, você não prende. Ainda mais agora que precisa pegar menino para recuperar,	(Reunião coletiva) OTE/NR (N) (R)

43.1 Profª10 a	não tem como pegar menino para recuperar. Tem quatro meninos que eu preciso sentar ao lado deles, para fazer uma intervenção com eles [...] <u>Porque você, a professora regente, e os quatro alunos, você sabe onde vai atacar em cada um. E isso ajuda o menino e eu não tenho como fazer isso porque além da professora não pegar os meninos para ajudar, ela não me dá essa oportunidade.</u>	CTA
44AR	Se vocês não se encontram, como vocês fazem para planejar?	
45 Profª10	Ela vai à minha sala e pergunta, 'gente que você está trabalhando agora?' A outra professora vai lá na minha porta, você tá trabalhando isso e isso ??? Larga a outra sala quebrando o pau lá, entra na minha porta cinco minutos e fala 'vou montar isso e isso para trabalhar com a quinta série' e eu falo: tá jóóóia. O que você está trabalhando, Geografia, 'ah então vamos montar um texto que esteja trabalhando Geografia...Mas é assim, é coisa nossa, ela vai na minha sala e pergunta, e eu vou atrás dela e pergunto 'você pode me arrumar isso aqui para quinta – feira'. Se ela estudar na quarta, ela organiza, se ela não organiza ela tem que ir lá à outra escola dela e tem que organizar alguma coisa.	OTE/NR <i>(exemplo de como ocorre o as trocas e preparações de aula entre as profas na realidade)</i>
46 AR	E a pedagoga nessa História?	
47 Profª10	E pedagoga fica de sala em sala, num corre-corre, que nem doida.	OTE/NR
48 AR	Sim, e com relação ao planejamento curricular, ao plano de curso? A escola tem?	
49 Profª10	Tem, chama currículo pedagógico da escola. Ter tem, mas não funciona na prática 16:30. {tem um específico da escola, ou da rede?} Não, tem um específico da escola. Alguma coisa, cata nele funciona, outras coisas não funcionam. <u>Esse negócio de os professores encontrarem com a referência, ver o que é preciso para o menino, isso não funciona.</u>	OTE/NR OTEc/NR <i>(trocas e preparações de aula entre as profas na realidade)</i>
49.1 Profª10		
50 AR	A minha pergunta agora diz respeito à organização dos conteúdos, esse planejamento curricular é pensando em quais conteúdos?	
51 Profª10	Isso aí a gente tenta, aí nós fizemos com a regional, e a regional programou um currículo que vai da primeira série até os 10 anos. Com os meninos foi uma seqüência.	OTEc/NR
52 AR	Então vocês seguem esse da Regional...?	
53 Profª10	É, agora, é o que eu falo assim, nem todo professor segue, mas ter tem. Agora seguir ou não é critério do professor.	OTEc/NR
54 AR	E no seu caso?	
55 Profª10	Eu sigo. Igual eu falei, muitas coisas eu estou em desvantagem, por exemplo, tem professor que não dá ciências, que não dá História, que não dá Geografia. <u>Aí o que acontece, quando eu preciso que o menino saiba a capital, ele não sabe, eu tenho que abrir o mapa, trabalhar a capital porque ele não teve isso. Quando eu preciso saber quando, o que a Princesa Isabel fez, ele não sabe, aí eu tenho que voltar um texto... Entende, eu já tenho que intercalar, aí o que eu faço, como eu conversei com você, eu preparo um texto, 'o que aconteceu?', Quem é a Princesa Isabel? O que ela fez? Dou o texto no Português, retiro ali tudo ortografia, gramática, ditado... Aí quando chega sexta-feira que é História eu já estou com o texto, aí eu volto.</u>	OTEc/NR PeMD/EHi (G) <i>(explicita como ocorre uma prática de sala de aula onde resgata conteúdos de H e G e PORT)</i>

56 AR	Você tem esse plano de curso pensando das disciplinas, na História, mais especificamente, registrado no seu caderno?	
57 Profa10	Não, tenho não. Geralmente pego um livro que tem alguma coisa sobre o assunto e coloco.	OTEH/NR <i>planejamento</i>
58 AR	Então também uma outra referência é o livro didático?	
59 Profa10	É o livro didático, porque nem sempre dá para a gente estudar, por exemplo, hoje se eu tivesse aqui eu ia planejar, eu já, tava tudo planejado tem até o nome do livro, tudo organizado, se você me perguntar eu tenho. Mas tem vez que a gente não estuda, então não dá. Eu não posso parar o conteúdo porque não houve tempo para estudar, entendeu? Não vou prejudicar a minha sala por causa da outra, <u>então eu saio correndo, venho aqui, chego e peço a menina, ela vem cá, organiza, eu pego, lá na sala, a gente monta. Então a coisa é assim. Na reta. {com o tempo correndo...} É não é de planejar, pesquisar.</u>	ULdH/g (<i>explicita o uso do livro didático como uma fonte de referencia para o planejamento das aulas</i>)
59.1 Profa10	<u>pego, lá na sala, a gente monta. Então a coisa é assim. Na reta. {com o tempo correndo...} É não é de planejar, pesquisar.</u>	OTEch/NR PeMD/EH (<i>OM</i>) <i>quando não tem tempo para planejar</i>)
59.2 Profa10	E os meninos, quem tem a internet eu falo assim, procura lá sobre a escravidão, como é que foi. Às vezes trazem texto...	
60 AR	Pois é, você está dizendo da escravidão. É lá no planejamento da Prefeitura que tem essa indicação de trabalhar escravidão?	
61 Profa10	É... Não assim, todas as datas comemorativas são para serem trabalhadas de todos de formas diferentes [...]: no primeiro ano ele pode colorir a Princesa Isabel, entendeu? No 2º ele já pode escrever o escravo, e assim de forma crescente, entendeu? Passo a passo... Não quer dizer que o professor vai cumprir, mas está com a gente.	OTEch/NR
62 AR	Esse material tem aqui na biblioteca?	
63 Profa10	Cada professor ganha no inicio do ano esse planejamento. Tenho na minha pasta lá em cima [...] Mas as pedagogas têm também, elas podem te mostrar.	OTE/NR <i>planejamento "proposto"</i>
64 AR	Eu presenciei naquela época que estava fazendo o questionário um momento de mudança curricular em que algumas professoras participavam lá na regional montando {representando...} E aqui a escola tem representantes?	
65 Profa10	Tem, tem representantes só que é assim, eu não sou representante da História nem da Geografia, eu sou representante da Matemática, então nós montamos o currículo da Matemática, entende? {sim} Aí vai um outro professor e monta um currículo da História, vai outro, é os grupos, são um grupo, entende?	OTE/NR
66 AR	Ah-ham, e como é que você que também dá aula de História fica sabendo o que esse grupo de História está pensando, você fica sabendo?	
67 Profa10	Não. Só quando vem para a gente.	OTE/NR
68 AR	E já veio esse ano?	
69 Profa10	Não esse ano ainda não veio... Estamos com um passado, que eles deram para a gente acho que foi em novembro. Mas a gente tenta também. Tem um momento em que a gente tenta, chama reunião pedagógica. Nesse momento é dado para a gente uma meia hora para o professor montar seu plano de curso bimestral, entendeu? Aí a gente monta, tem isso aqui para a gente também. Mas a gente monta pesquisando, de 3 em 3 meses a gente monta lá dentro da pesquisa lá. Assim, 'o que vai trabalhar com o menino?', tem uma seqüência, o que a gente vai dar em Geografia, o que o menino precisa, aí tem um professor de História e um professor de Geografia, que é a N.,	OTE/NR <i>(procedimento de rotina entre o coletivo dos professores para elaborarem em conjunto o planejamento bimestral)</i>

	que fica orientando a gente. O que ela precisa que o menino saiba para chegar na quinta-série, entende?	
69 AR	Você tem anotado esses planos de curso?	
70 Profa10	Nããão, a gente tem no caderno eu pego para você, ele tá bagunçado, mas dá para ler.	OTE/NR <i>planejamento no caderno</i>
71 AR	Ah, não tem nenhum problema, caderno da gente se tem alguma anotação já é importante né? São essas perguntas que eu fiquei de fazer. Com relação à sua turma, você tem atualmente 34 alunos?	
72 Profa10	É, porque foram embora quatro.	CTA
73 AR	Por isso que tinha 38. {é...} Eu estou pensando aqui, 38 é um número grande ou é um número normal entre as escolas?	
74 Profa10	É normal, eu não fiquei com 38 porque foram embora mas a M. J. Tem 37 e 38 alunos. É normal para nós. {na rede isso é normal?} Na rede é normal [...]	CTA
75 AR	E a sua turma, como que ela é considerada?	
76 Profa10	Hoje ou como eu peguei? {pode ser os dois} quando eu peguei eles eram fracos, semi-alfabéticos, quando a gente fala semi-alfabético é aquele menino que lê e não interpreta, certo? Tinha meninos com conhecimento assim, poucos... Meninos sem interesse no estudo, sabe? Não tem interesse no paracasa, caderno todo desorganizado, isso foi quando eu cheguei, eu cheguei em março, que a turma foi trocada, porque a minha verdadeira turma era excelente, foi para de manhã.	CT
77 AR	É a turma da P3?	
78 Profa10	Não é a da profa. G. É uma turma excelente, era a minha.	
79 AR	A professora. G. Também trabalha com dois 4º anos?	
80 Profa10	A G. tá com quarta de manhã dobrando, e a tarde o cargo dela ela trabalha na terceira, R2. [...] Aí trocou de turma, essa turma era toda heterogênea, eu tinha uma fila que lia e três filas que não liam. Liam mas eram semi-alfabéticas, não sabiam o que liam. <u>Eu tô com quatro agora: uma que chegou de manhã, para agora que está igualzinha aos que chegaram.</u>	OTEE
80.1 Profa10		CTA
81 AR	Então você agora tem 35 {alunos}?	
82 Profa10	Não, agora tem 34, porque foram embora 5.	CTA
83 AR	Cinco que saíram e chegou mais uma?	
84 Profa10	Desceu de manhã, descida da manhã.	
85 AR	Saiu do 1º turno, e chegou por que, por causa da dificuldade, foi isso?	
86 Profa10	Não, houve vários problemas. Assim, eu não cheguei a perguntar por que não. Foram na minha sala, me chamaram, perguntaram e eu falei 'pode por'. {e ela está com dificuldade?} Toda! Se chamar ela aqui e mandar ler, você fica boba! Toda dificuldade. Igualzinho o que eu peguei.	OTEE
87 AR	Mas e os outros alunos agora?	
88 Profa10	Melhoraram. Hoje eles estão comigo assim, por exemplo, 30 alunos estão prontos para a quinta-série. 4, com ela 5, é que eu tenho que tentar, fazer aplicação, e aplicar um teste assim para a pedagoga avaliar. Porque eu ainda acredito que dois, não pode reter eles, porque não tem culpa de serem imaturos, entende? Imaturo, é aquela criança que não tem apoio em	CT (<i>interesse pela História</i>)

- casa, a vida é bagunçada, tudo ?
- 89 AR** Da parte deles eles têm feito...
- 90 Profa10** Mas assim, dentro da sala tudo assim eles mostram para mim interesse, mostram o aprendizado, andam atrás de mim, quando ele aprende alguma coisa ele quer fazer só aquilo, entendeu? Fomos num clube, para você ter noção da vida deles, fomos num clube com o R. e eu falei que ele quase me matou porque ele chegou e pulou dentro da piscina, não sabia que a piscina era funda, tive que falar ??? Eu paguei, paguei e ainda comprei merenda para ele... Então assim, menino pobre de marré, ele não tem culpa que a mãe foi embora, que o pai bebe, que a avó é desorganizada, tá criando sem carinho, ele não pode pagar por ??? Né? Então ele não tem uma família que dá apoio. E a J. ela é uma menina que faz tudo em casa, tudo, tudo! Ela assume a responsabilidade, então quando ela chega na sala, ela está exausta. Ela dorme sentada, entende? Quer dizer, é uma menina ruim? Não! É uma menina que assumiu a responsabilidade da mãe. A mãe assumiu a responsabilidade do pai, e ela assumiu a responsabilidade da mãe. Cuida de tudo. {e ela tem outros irmãos?} Tem. Ela cuida de tudo, fica tudo limpinho, organizadinho, comidinho, tudo arrumadinho. Mas os para-casas dela, que precisa, os trabalhos dela não dá para fazer nada, entendeu? Não tem assim uma pessoa que possa ajudar. {acaba prejudicando na escola...} Fazendo serviço que não é dela, porque não tem aquela pessoa que fala assim, 'para, larga tudo aí, senta e vai fazer o para-casa! A mãe não tem isso, entendeu? A J., para ela melhorar acho que vai ter que ter uma intervenção da assistência social, chamar a mãe e falar 'olha, a menina não pode assumir isso tudo não. Você vai ter que se virar, certo? Ela tem que tirar um horário para estudar.
- 91 AR** Os outros que vieram aqui estão num nível bom?
- 92 Profa10** Excelente, são uma turma eeeexcelente. CT
- 93 AR** O que você considera um nível bom para ir para o quinto ano?
- 94 Profa10** Ler, interpreta, conhece Matemática, conhece Geografia, conhece História, até o modo de falar é diferente, e tem uma família organizada. É pobre, pobre de marré!! Não é rico não, mas tem uma família organizada, tem o pai e a mãe do lado. CT
- 95 AR** Nessa turma esses alunos {são pobres, mas tem a mãe ali...} Você percebe que faz diferença?
- 96 Profa10** Faz. Tem um que come só angu, mas não tem problema, o pai está ali, a mãe está ali... Deu para catar papel aqui, deu para comprar uma carniinha, vamos comer carniinha, se não deu não vamos comer angu. Mas está todo mundo ali... CT
- 97 AR** Os onze que você tem então são os que têm pai e mãe dentro de casa, uma organização?
- 98 Profa10** Tem. Organizados, são famílias que a sociedade, mesmo morando em Teresópolis, não desestruturou, aí vai aquele que vai à missa, aquele que reza, aquele que volta para casa, aquele que está ali, vamos chorar, vamos chorar todos juntos, vamos comer, vamos comer todos juntos. 'ah minha mãe tá ali professora hoje minha mãe tá com pressão alta', 'professora a gente não pode ficar aqui não porque minha mãe tem pressão alta...' , Mas a gente trabalha para a senhora, a minha mãe tem pressão alta, nós levamos ela na policlínica, mas nós trouxemos o trabalho para a senhora, tá aqui o trabalho. A senhora vai dar alguma coisa? Me dá que eu vou fazer em CT

	casa.. Esses são esses onze. Esses onze eu considero alunos excelentes.	
99 AR	E os outros vinte quase 19 que você acha que são bons?	
100 Profa10	Não são excelentes, mas são bons, que agüentam uma quinta-série. Eles não têm uma família muito estruturada, mas também não é aquela bagunça, aquela vira-volta toda [...]. Uma droga, mas trabalha, não atinge tanto, a mãe ainda tá ali firme e forte, agarrando nos filhos, porque eles né? Agora o R. Tem o quê? Nada!! Nem sapato direito. Então... Nem comida direito, vou deixar ele chorando com fome? Não... Para mim, então é isso que a gente acha que tem que...	CT <i>De 90 até a 100 a profª caracteriza os alunos com quem trabalha, CTA</i>
101 AR	E você acha que essa turma do ano passado, de 9 anos, antes era uma turma boa {excelente} e depois foi para de manhã. E por que houve, as turmas estão organizadas assim nesse nível?	
102 Profa10	Não, é uma panela. É assim, a diretora passa todos os bons da quarta-série para de manhã porque diz que tem muito problema de manhã, então leva todos os bons e deixa todos os ruins. E os que não desenvolvem lá descem.	OTE/NR
103 AR	Então as turmas são organizadas mais ou menos no mesmo nível de desenvolvimento? {isto...} E até com relação a esse desenvolvimento tem muito a ver com disciplina...	
104 Profa10	Porque tem muito problema de manhã. Eu fui na secretaria no ano passado, reclamei isso, eu falei assim olha: eu produzi a turma, é um absurdo, eu chegar com a turma, produzir a turma, tô com 38 e agora simplesmente a diretora resolve que vai mandar quarta-série?! Aí fui na secretaria, sentei, resolvi, reclamei eles chamaram ela lá. Ela falou assim não a E. é quarta-série sim que eu vou dar para ela, porque eu não mexo com menino pequeno, mas me deu essa quarta-série. Eu falei assim, essa mulher está me desafiando, se ela quer desafio eu vou dar para ela, e dei! Passei a mão nos meninos todos que ela mandou de baixo para cima levei e falei assim lê para a diretora, lê tudo, aqui a prova deles ???	OTE/NR
105 AR	Agora que eles estão lendo?	
106 Profa10	Agora, estão. Você queria desafio, te dei desafio, está lá. Não sou de briga, sou de mostrar, sou de garra. Para que vou ficar brigando com a diretora se eu tenho capacidade de mostrar? Tão tá, mas foi assim a minha turma passou para de manhã, muitas mães até reclamaram, queriam que ficasse comigo, entendeu?	FP
107 AR	E aí essa turma foi para a G.? {ah-ham} e a G. trabalha com {4ª série de manhã}, dando aula para todas as turmas... Então, continuando aqui a respeito disso que você acabou de me dizer, que não escolheu a turma, foi uma escolha da diretora, eu tinha perguntado aqui sem negociação, parece que foi apesar de toda a sua reclamação. {Volta ao Roteiro:} "afirmou também ter escolhido as disciplinas, justificando que acha que assim ficam mais bem rendidas? Com professor referência lecionando a maioria delas. Você ainda completou: às vezes a criança não gosta da aula de Português, mas de História, e aí é possível desenvolver as duas disciplinas ao mesmo tempo como é o caso do R." {isso... É} Essa é uma anotação que eu fiz de uma conversa que a gente teve em que você disse...	
108 Profa10	Que o R. não aprendeu a ler em Português, mas aprendeu a ler em História porque ele gosta de História, certo? Ele vai ser detetive e ele adora História.	CT
109 AR	Ah, ele disse que vai ser detetive?	
110 Profa10	É, ele vai achar a mãe dele né, a mãe dele foi para Portugal e desapareceu...[...]	-

111 AR	“Faz relação entre Português e outras disciplinas, no caso da eleição, da sinhá moça. Disse que esses assuntos despertaram muito os alunos para a História. Como é? Ensina História em outros momentos além da aula destinada a ela?”	
112 Profa10	Ensino. Data, a gente fala assim também, tá vendo gente, é História. Por exemplo, a sinhá moça, um bate – papo dentro da sala, ao invés de eu ficar assim, cala a boca, senta aí, não, vem cá tá vendo, aquilo lá é História gente. A gente vai estudar isso em História... Então presta atenção lá como os escravos são, essa é a verdadeira História do Brasil.	PeMD/Ehi
113 AR	Outra coisa que eu fiquei pensando quando eu li isso aqui, às vezes eles trazem essa conversa e você aproveita?	
114 Profa10	Ao invés de eu podar, ‘cala a boca!’ é um stress danado, mandar menino calar a boca, entendeu? Aí eu não podar. Eu incentivo, porque a novela era boa, a novela não tinha nada demais, e a realidade dos escravos, todos os dias, o tanto que eles apanhavam, tanto que os meninos falam que sentia a dor dos escravos. Um virou e falou assim, meu pai me bate, mas eu não apanho igual àqueles escravos. Eles relacionam a surra dos escravos com eles.	PeMD/EH
115 AR	Aí eu tenho uma outra pergunta que é assim, essa conversa que você faz a respeito de sinhá moça, que você prefere conversar um pouco mais ao invés de mandá-los calar a boca, isso você faz, mas e depois volta para o assunto de História que você já está trabalhando? {volta pro assunto} ou você aproveita esse assunto e o desenvolve?	
116 Profa10 CO2/Profa10	Não, aí eu volto.... Nesse momento fomos interrompidas. Sou, então, apresentada para a professora referência, que fica na quinta na sua turma e trabalha Artes e Literatura.	PeMD/EH
117 AR 120 Profa10	Então, você faz essa conversa com o pessoal? Certo, aí passa e aí deixa aquele ponto de interrogação: quanto eu tive História... Aí já chega com o assunto. Quando eu pergunto assim, qual será a disciplina agora? É História! Por causa da relação... Aí eu já mando registrar. Registra para mim o que está acontecendo na novela.	PeMD/Ehi
121 AR 122 Profa10	Mesmo que você não esteja trabalhando esse assunto? Mesmo. Por exemplo, agora estou trabalhando ortografia e gramática...	PeMD/Ehi
123 AR	Por exemplo, aula de História, você fala que é aula de História aí eles vêem a Sinhá Moça, mas você não está trabalhando sobre a escravidão naquele momento. E aí você continua falando sobre a escravidão?ou...	
124 Profa10	Continua...Não pode podar não. Aí você continua trabalhando, aí tem texto ali sobre os escravos, aí eu ligo essa...	PeMD/EH
125 AR 126 Profa10 127 AR	Aí você busca lá no livro? Aí faz o complemento com o livro. {Volta a ler o roteiro} “Disse que dedica para a ciência, para a História e para a Geografia um tempo médio, já para Português e Matemática dedica mais. Além de 4 horas e 2 horas que já é colocado na grade curricular oficial.”	UHcR/Paof
128 Profa10	A lei já manda isso, não sei por que... Acho desleal, sabe por quê? <u>Porque se o menino gosta de História, uma interpretação na História é muito maior para ele do que no Português, do que na gramática, para que é que tem ortografia? Para que essa praga de gramática {risos}. É desse jeito.</u>	OTE/NR
128.1Profa10	<u>na História é muito maior para ele do que no Português, do que na gramática, para que é que tem ortografia? Para que essa praga de gramática {risos}. É desse jeito.</u> Agora, Matemática eles gostam porque nessa minha disciplina essa é uma coisa que eu faço, mas assim eles têm uma resistência à gramática. Mas gente como é que vocês vão escrever tudo assim, substantivo, mas eu não vou escrever substantivo, eu vou	CEH-(a profª consegue enxergar as potencialidades do estudo de História com os meninos no desenvolvimento
128.2Profa10		

	escrever uma palavra... Eles não entendem... Então eu acho até desleal, entendeu? {pois é} e a Geografia, por exemplo, eu tô focando muito, por exemplo, lá no nordeste teve chuva, aí aparece no mapa... Então assim, ajuda no conhecimento... Ajudam trazendo conhecimento [...]	<i>da escrita e leitura)</i>
129 AR	Você diz as informações que eles têm do dia – a –dia?	CEA
130 Profa10	Então se tiver assim uma televisão em casa ???, isso ajuda no conhecimento. Então a criança não é tão leiga, igual eu era. Eu tinha que decorar o mapa e as capitais, hoje a gente vê na televisão.	CEA (<i>as mídias como facilitadores da aprendizagem</i>)
131 AR	Então você acha que facilita?	
132 Profa10	Faciliita, o conhecimento do menino, o menino conhece onde está, onde que choveu, onde que deixou de chover, onde correu água... <u>Se você pega uma reportagem de jornal, mandei eles escreverem na reportagem, ninguém escreveu, ninguém escreveu o que tava ali, eles escreveram que tinha coisa atual... Era como se a minha reportagem não existiiiisse!</u>	(CEA) PeMD (OM: <i>reportagem de revista</i>)
133 AR	Como assim?	
134 Profa10	Uai, eu fui trazer uma reportagem de uma enchente e pus lá, aí deu a enchente no nordeste e eles escreveram enchente do nordeste.	PeMD/EH (G) (OM)
135 AR	Mas foi pedido que eles escrevessem?	
136 Profa10	Daquela fotografia, uma enchente como aquela enchente não era tão assim não né? E a do nordeste foi um desastre, saiu carregando as casas todas, foi ponte por água abaixo, quebrou tudo, foi aquele barro [...] Eles colocaram tudo, então estavam bem informados.	PeMD/EH (G)
137 AR	E isso foi na aula de que?	
138 Profa10	Isso foi na aula de Geografia.	PeMD/EH (G)
139 AR	Mas você queria o que com isso?	
140 Profa10	Meu objetivo era que eles cercassem a região ali, falasse sobre aquela região que eles tinham olhado na reportagem.	PeMD/EH (G)
141 AR	E aí como você considerou?	
142 Profa10	Uai, eu considerei que o espaço real deles não adiantou, porque eles escreveram direitinho de cima embaixo – levou a ponte, pôs o nome da ponte, falou que o repórter tava lá, quase que o repórter caiu, a água bateu na canela do repórter {risos} Então você vai... Uai está dentro do conteúdo, só que não queria o nordeste, eu queria o sudeste. A reportagem era de Belo Horizonte.	PeMD/EH (G)
143 AR	Mas eles entenderam que eram lugares diferentes?	
144 Profa10	Mostrei, falei para eles, gente... Aí eu preguei lá e mostrei onde era aquilo, imagina onde que é aqui? Aí peguei o mapa aqui, colei no mapa... Onde que é gente? Belo Horizonte, gente! [...] Todo mundo escreveu nordeste! <i>mas a gente viu na televisão foi nordeste!</i> {está em itálico porque imita a fala dos alunos}	PeMD/EH (G) (OM: <i>mapa</i>)
145 AR	Ah, sim. Então você aproveitou para mostrar para eles a diferença...	
146 Profa10	Aí fui trabalhar a região. Região, cada uma, nordeste, sudeste, onde que nós estamos localizados para não acontecer isso mais, para você não pedir uma coisa e sair outra.	PeMD/EH (G)
147 AR	Aí sempre nessas duas disciplinas então você, professora, numa conversa que a gente teve, você disse que trabalha História e Geografia nos três primeiros horários das sextas-feiras. {certo} um dia você começa por História e outro dia por Geografia e depois às vezes alterna [...] Tem muito a ver com o que está acontecendo...	
148 Profa10	É com o que está acontecendo, que eles viram na televisão e a interpretação do texto também, tá? Porque muitos meninos lêem o texto e não interpretam, aí a gente vai trabalhar a	PeMD/EHi (G)

	interpretação: o que aconteceu, o que o autor está querendo transmitir? Aí eu aproveito para trabalhar interpretação mesmo. E se isso gasta mais tempo?	
149 AR		
150 Profa10	Isso, mais tempo.	
151 AR	Então você às vezes toma as três horas com aquilo... E eu anotei também que vi no seu caderno, no caderno que eu tirei xerox, que você tem um caderno para as duas disciplinas só que eles são divididos {divididos ao meio}. Então é como se tivesse o caderno de Geografia e o caderno de História, o que é legal porque está no mesmo caderno, é só mudar a parte.	
152 Profa10	Porque tem professor que dá os dois juntos, aí o menino não sabe o que é História, o que é Geografia. ??? Então na hora de você trabalhar tem aquela confusão. Eu não, se você perguntar o que é História eles sabem o que é História, vamos contar História, o que é Geografia, é Geografia, as regiões todas separadas. Isso tem que ficar na cabecinha dele, até para a 5ª a 8ª, porque vai entrar o professor de História, vai entrar o professor de Geografia, então não tem essa bagunça na cabeça dele.	PeMD/EH (G)
153 AR	. E com relação aos livros? Eles levam para essa aula os dois livros?	
154 Profa10	Os dois livros. De História e de Geografia?	PULdH (G)
155 AR	Ficam com eles?	
156 Profa10	Ficam com eles o livro. A gente dá trabalho, eles fazem trabalho em casa. Por exemplo, vê o que está desenvolvendo, porque a gente tem que dar duas horas de atividade para cada disciplina em casa. Então você aproveita para fazer o trabalho. Aí eu vejo as palavras que eles escrevem errado, e quando eu falo em trabalho eles já vêm com o texto na ponta da língua. Quando chega na sala eu já vou trabalhar aquele texto, aí já sai bem mais fácil, porque já leram, já escreveram...	UHcR/Paes
157 AR	E você trabalha com esse livro que eles têm, em casa?	
158 Profa10	Esse livro. É o livro didático do ano. Esse aqui é uma gracinha.	VHcR/Apr307 a313 fica esclarecido sobre IdH a que profa se refere)
159 AR	Por que é uma gracinha?	
160 Profa10	Para trabalhar com eles, eu já tinha trabalhado, foi em Português, a rima, entendeu? E depois na História eu vim para cá, entendeu? Então, quando chegou aqui já tinha conhecimento todo, o que era rima, o que era verso, então se tornou muito mais, foi ler de grupo, foi ler de dupla, foi ler lá na frente, então explorar mais essa questão.	UIdH/g
161 AR	Ah, então coincidiu ou você fez coincidir?	
162 Profa10	Eu fiz coincidir. [...] Por isso que a gente dá uma olhada no livro antes, para coincidir. Lembra que eu falei com você que eu penso em casa no domingo e faço uma lista semanal, como eu vou trabalhar?	UIdH/g
163 AR	Ah, isso eu anotei e queria confirmar mesmo...	
164 Profa10	Então é, vamos trabalhar, é rapidinho, eu anoto isso, isso e isso, página tal e tal, então assim, segunda e terça eu vou trabalhar a rima, então História e Geografia eu também tenho que trabalhar. E poesia, com mapa, ver as regiões e os estados das regiões combina, entendeu? Eles raciocinam melhor. Aí dá para fazer em Português, deu para tirar a rima, fazer a gramática o que é rima, o que é verso, e deu para a História trabalhar aqui. E em Geografia eu trabalhei mapa, porque é rima também.	UHcR/Ppf
165 AR	Pois é, nesse caso então você estava me dizendo que trabalhou a página 66, da economia mineradora. Então a poesia que estava lá no capítulo 3...	
166 Profa10	É isso: eu dei trabalho em casa para eles fazerem sobre o pau-	UHcR/Paes

	brasil	
167 AR	Então, eu estou te perguntando se você fez coincidir, ou se coincidiu, porque a minha pergunta é: você já havia trabalhado essas questões antes aqui? {mostro-lhe o livro HcR}	
168 Profa10	Não, a gente pula. A gente não tem aquele segmeento não [...] A gente tenta fazer a disciplina neles, entendeu? Vai chegar dentro da sala e falar 'ah o que é isso?' Não, já está esquematizado. Então estou dando poesia em Português, então vou caçar um texto poético para a gente falar. E ali coincidiu porque tinha a Sinhá Moça, tinha o escravo, tinha um conhecimento todo anterior. {que tinha por causa da novela...} Agora não vai dar, porque a novela agora é só bang-bang!	UHcR/Paof (cruzando com os debates orais acerca da novela)
169 AR	Com relação à sua preferência com relação à Matemática, você já me explicou e você disse também, justificando no questionário, que você desenvolve melhor a Matemática e as crianças se saem melhor, principalmente nessa disciplina. E aí eu queria saber o que é que você considera como desenvolvimento? O que é desenvolver melhor? [...]	
170 Profa10	Aprender mais, aprender a interpretar, aprender a usar os sinais, aprender a multiplicar, dividir e somar... Aprender a consultar na tabuada...	(CEA)
171 AR	Tá, mas por que é que eles saem melhor? O que é desenvolver melhor uma disciplina? [...]	
172 Profa10	Ela entra brincadeira, atividades, ela se torna uma disciplina gostosa, entende?	(CEA – lúdico como positivo para alunos)
173 AR	E por que você acha que você consegue fazer isso?	
174 Profa10	Ah, sai de dentro!	
175 AR	Ligado ao seu gosto?	
176 P10	Ééé, sai de dentro! Por exemplo, ensinar fração, sai lá de dentro. De repente a gente começou a fazer um monte de parte fracionada, foi de dentro. Começa a florir deles, eu vou explicando, é uma coisa de dentro.	FP (a experiencia profissional desta e a sua afinidade com a disciplina.)
177 AR	De dentro de você?	
178 Profa10	É, sei lá!	FP
179 AR	Da turma?	
180 Profa10	Éeeeeé, sei lá, de dentro para fora.	FP
181 AR	E com relação à dificuldade que você disse que tem em História. Você disse: eu tenho que estudar antes, para que eles perguntem e eu saiba responder. Estudo em casa e anoto. Você não gosta de História, por quê?	
182 Profa10	Porque nem tudo, porque assim, eu tô lendo aqui ai eu falo, isso é mentira {risos}...	CH (questiona a veracidade fatos históricos)
184 AR	Por exemplo?	
185 Profa10	Por exemplo, eu não concordo que seja História do Brasil daquele jeito.	CH
186 AR	Qual jeito? Me dá um exemplo.	
187 Profa10	Do livro... Que Pedro Cabral desviou, chegou aqui no Brasil isso e tal, aí quando eu acabo eu falo assim o Brasil já era dos índios. Eu não deixo o menino perceber, mas eu já falo. Então assim, entendeu? E Matemática não, eu deixo eles perceberem. Entende? E na História eu não deixo. [...] Agora eu fui explicar para eles que quando a gente compra um lápis a gente está pagando um imposto do lápis, aí eu expliquei e foi muito natural, porque foi dentro da Matemática. Aí quando eu fui explicar o quinto do ouro foi um sacrifício. Mas isso aconteceu de verdade? Ah, tá escrito aqui... {risos} tá escrito aí, ah mas eu não posso saber se isso é verdade não. Tá vendo? [...] Então é isso...	CH (questionamento sobre a veracidade dos fatos históricos relativos ao Brasil)
187.1Profa10	<u>eu fui explicar para eles que quando a gente compra um lápis a gente está pagando um imposto do lápis, aí eu expliquei e foi muito natural, porque foi dentro da Matemática. Aí quando eu fui explicar o quinto do ouro foi um sacrifício. Mas isso aconteceu de verdade? Ah, tá escrito aqui... {risos} tá escrito aí, ah mas eu não posso saber se isso é verdade não. Tá vendo? [...] Então é isso...</u>	CEA (as disciplinas testáveis- mais fáceis de aproximar da vivência dos alunos tornando a aprendizagem efetiva)
188 AR	Que você acha que é mais complicado? Professora, mas aqui	

	no livro eu percebi que na página, no primeiro capítulo fala assim sobre o conhecimento histórico, sobre como foi registrado, sobre as fontes utilizadas... E isso, sobre a questão do trabalho do historiador...	
189 Profa10	Tá bom, mas será que isso é verdade mesmo?	CH
190 AR	O que é verdade? O que fala aqui a respeito do trabalho do historiador?	
191 Profa10	É, isso, será que é verdade?	
192 AR	Que o historiador, ele {lê trechos do IdH HcR} “cada vez mais busca conhecer o passado para tornar o passado histórico, e permite você conhecer, compreender melhor a sua História. Historiador ao estudar um assunto recorre a diversos registros, produzidos pelos donos das fontes históricas.”	
192 Profa10	Mas esses registros são verdadeiros? Essa que é a questão, por isso que eu gosto de Matemática, sabe por quê? Matemática 2 e 2 são 4, você não vai mudar isso. Aqui, será que quem registrou isso foi uma coisa certa? É? É igual estudo da bíblia, eu um dia fui brigar com o padre. Quando ele lê eu falo assim: mas isso aconteceu desse jeito mesmo? Acabo brigando com o padre, por isso que eu só deixo ele falar, ele lê a bíblia eu fico caladiiiiiiiiinha. Então, será que isso aí não é só para tirar dinheiro do povo não? Quer dizer, olha para você ver, esse é meu raciocínio, não adianta! E eu acho História desse jeito [...]. Sem eu perceber eu faço isso [...]. <u>E a Matemática eu jamais faço isso. Se eles falam assim, será que é verdade? Eu vou lá para o quadro e mostro para eles que é verdade. Falo assim, não, então nós vamos tirar sua dúvida aqui agora! [...] A Matemática tem como provar, a ciência tem como provar, o corpo deles é verdadeiro... Isso aqui, será que ele conseguiu interpretar? Será que a forma dele interpretar é a mesma da minha? [...]</u>	CH (<i>questionamento da veracidade das fontes históricas</i>)
192.1 Profa10		CEA (<i>influencia positivista, a ciencia testavel, objetiva</i>)
194 AR	Tem coisa que precisa de explicação, que você acha que é complicado ensinar?	
195 Profa10	É... É isso. Mas eu prefiro ensinar do que deixar outra pessoa ensinar. Porque eu procuro trabalhar dentro de texto, interpretar mostrando para eles. Se amanhã ele ver lá e falar que isso tudo é mentira, que isso tudo é verdade, tava escrito no livro...	CEA
196 AR	E é uma versão do livro...	
197 Profa10	É uma versão do livro. Mudou, se mudou é porque alguém descobriu, ou que achou que descobriu mais verdadeiro. Então é isso que eu tento passar. Igual eu falo com eles que a ciência hoje está assim, amanhã vão descobrir uma coisa aí que cura o câncer... Mas o câncer existe, mas pode sumir, então assim pode mudar tudo. Igual eu explico que pode mudar tudo. Mas assim, será que é verdade, tem menino que pensa igual a gente, tem menino que te pega como referência. Eles têm que saber igual a você, corta o cabelo igual a você, então se você é aquilo, ele também é.	CH <i>Contraditória essa fala, em ciencias as coisas podem ser reformuladas a partir de novas descobertas e na História não.</i>
198 AR	A História essa questão da verdade fica complicada, né? {Volta ao roteiro:} “contato com a História ao longo da vida {horrrível}, teve três contatos positivos: contato com oficinas, museu...”	
199 Profa10	Foi agora do ???, lançamento do ??? Que mostrou um outro ângulo da História.	FPCH
200 AR	Do curso?	
201 Profa10	??? Da vida.	
202 AR	Que curso é esse?	
203 Profa10	Do ??? Que deu para a gente, dê asas à vida ???	FPCH
204 AR	Teve aqui na escola?	

205 Profa10	É, convidaram a gente, porque a gente tem menino lá, lá está trabalhando com menino mudo, e tal. Então todo professor que tem menino matriculado lá, ele tem um curso para você entender o processo de trabalho que é feito com o menino.	FPCH
206 AR	Lá na secretaria? Não entendi... Onde, é da prefeitura?	
207 Profa10	Aqui, não é um convênio que a Fiat ??? Tem com a secretaria, com a escola, com a secretaria de educação, assim para tirar o menino da rua. Entendeu agora o curso? {sim} O objetivo do curso é tirar o menino da rua.	FPCH
208 AR	E você começou a dizer que te deu uma outra visão da História?	
209 Profa10	Porque a professora historiadora levou a gente para um museu e foi mostrando para a gente a História, então assim, se eu pudesse levar meu aluno para um museu ele ia entender a História diferente. Ia entender como eles faziam a telha, o que eles usavam para fazer a telha...	FPCH
210 AR	Mas será que é verdade o que esta no museu?	
211 Profa10	Sabe por que é verdade? Porque nós pegamos a telha, pegamos a coxa do cara lá que era que nem escravo, a telha aqui na coxa dele deu igualzinha...	CH <i>veracidade comprovada pela existencia fisica das provas</i>
212 AR	Mas e se aquele objeto foi colocado lá... Por quem, por que aquele objeto?	
213 Profa10	Alguém fez igualzinho, porque encaixou na perna dele {risos}. Então a professora provou que encaixou na perna dele... Entendeu? Então a gente viu o outro lado, dos negros...	FPCH
214 AR	Que outro lado?	
215 Profa10	Do outro lado dos negros? Porque eles não eram só aqueles mineradores não, eles fabricavam coisas bonitas, telhas, eles fizeram vários objetos para uso deles mesmos...	FPCH
216AR	Isso você não percebeu, por exemplo, pelos livros?	
217 Profa10	Não, nem quando eu estudei! Ninguém falou isso para a gente não...	FPCH
218 AR	{Volta a ler o roteiro} "Teve um relacionamento negativo com a História."	
219 Profa10	Tive. A professora só mandava você pegar o livro, copiar o texto e pronto. Só isso que eu fazia. Dava aquele "questionarão" você lia lá e respondia. <u>Não fazia igual eu faço dentro da sala, a gente lê, a gente leva a televisão, traz da televisão, duvida se aquilo é verdade ou não. Mas eu procuro trazer a História, mostrando o que houve, trazendo aquela leitura gostosa para os meninos. Eles faziam com a gente ???</u>	FIH
219.1Profa10	Pegava aquele livro grossão lá, e colocava História do Brasil, História da Princesa Isabel, História da Independência, História disso, História daquilo e pronto. Entendeu? Nada que interessasse a gente. A gente só abria lá, copiava, lia...	PeMD/EH
219.2Profa10	Depois você pede para eles registrarem coisas que estão no livro...	FIH
220 AR	É, mas coisa também que a gente busca. Pode pegar, você vê caderno, você vê lá um tanto de coisa que a gente busca, busca no jornal, outras referências...	PeMD/EH
222 AR	Pois é, e quando você pede para eles registrarem coisas que têm no livro, é com qual objetivo?	
223 Profa10	Olha, aí a gente já leu, já explorou e eles vão registrar as partes que eles mais gostaram. A gente não tinha isso direito... Quando perguntava qual parte do livro que a gente mais gostava eu falava nenhuma...	UHcR/Paof
224 AR	A respeito ainda de contatos negativos, você disse que no magistério você... A mesma História, a professora fazia a mesma coisa com a	FP (contato com

	gente. Dava o livro e você respondia questionário, 20 perguntas.	<i>História</i>	<i>no</i>
226 AR	Só questionário?	<i>Magistério)</i>	
227 Profa10	Mas isso ainda acontece, tem menino que não gosta de História por causa disso, porque eles não lêem lá na frente, eles não entendem o texto, só dá o livro para eles copiarem e responderem.	PeMD/EH	
228 AR	Mas isso acontece aqui?		
229 Profa10	Hoje ainda, acontece. Vem, chega menino desse jeito. Essa turma, eu fiz um trabalho de História com eles não gostando, mas eu tive que fazer porque a História dos meninos é uma coisa vazia, vaga, eles não sabiam de nada.	PeMD/EH (CEH <i>aprendizagem se dá pela repetição</i>)	–
230 AR	Não guardavam nada?		
231 Profa10	Nada, nada.		
232 AR	Mas você disse que também que além desse contato com essa disciplina, foi o único que você teve esse curso-museu?		
233 Profa10	Não, ela trabalhou vários aspectos da História com a gente, mostrando assim a realidade da História, o que a História, eu questionei com ela, será que era verdade? Mostrando o lado do museu, mostrou assim quando você conhece o passado mesmo você começa a entender melhor o presente e pode presenciar o futuro. Entendeu?Então, assim, mostrando a História, mostrando o lado do historiador mesmo. [...] Como aluno ninguém de nós teve. Tanto que todos nós da escola que fomos mudamos em matéria de História. Até a professora que trabalha com menino de 6 anos mudou, falou assim gente eu vou trabalhar História com os meus meninos, eu nunca trabalhei, vou mostrar para eles...	FPCH	
234 AR	Então por exemplo, depois disso, quando os meninos te perguntam assim “será que é verdade?”...		
235 Profa10	Eu falo só se a gente for lá no museu e ver, porque aí eu contei para eles a História de que eu fui para o museu de História e eles gostaram.	CH	<i>(História é verdadeira-fontes materiais-visíveis)</i>
236 AR	E vocês não conseguem organizar isso?		
237 Profa10	De jeito nenhum, eles tiveram que pagar 5 reais para o aluguel do ônibus para ir para o clube, então não dá não, entendeu? Não tem acesso.	OTE/NR	
238 AR	Outro contato positivo que você disse que tem é com a profa. A. T., que é a professora e é formada em História e Geografia. Eu queria saber de você que tipo de dúvida você leva pra ela?		
239 Profa10	O que é verdade e o que é mentira, como foi feito às vezes ela esclarece para mim, para os meninos...	FPCH	
240 AR	Por exemplo, dá um exemplo da última questão que você levou para ela.		
241 Profa10	De Tiradentes. O que aconteceu com Tiradentes foi verdadeiro? Ele foi esquartejado mesmo, ele foi trazido para ouro preto mesmo?	FPCH	
242 AR	E o que ela sabe sobre isso? Como ela te convence?		
243 Profa10	Ah, como ela me convence? Porque a faculdade dela, ela estudou tudo isso. [...] Estudou sobre Diamantina, explorou tudo lá ela viu tudo, então quando ela transmite, ela fala assim: tem sim gente, em tal lugar assim tem. Então, essa tradição.	FPCH	
244 AR	Quando ela te informa, ela fala para você, ela traz informações a mais que o livro não traz que te convence mais?		
245 Profa10	Isso. Porque é assim, verdadeiro porque ela foi lá, pesquisou, é uma outra visão né de História. Acadêmica, é outra visão. Então ela mostra assim, a fala dela quando ela entra na sala para falar com os meninos, a História se torna bonita. Ela mostra assim para os meninos, igual o caso do Tiradentes, ela mostrou para eles que o Tiradentes foi importantíssimo,	FPCH	

	entendeu?		
246 AR	Aqui desse material, alguma coisa você lembra para me exemplificar que você teve dúvida ao trabalhar e que você ao conversar com ela foi diferente?		
247 Profa10	Esse livro aqui eu nem sei por que eu não gostei dele. ???	VHcR/Apr	
248 AR	Sobre qual assunto? {professora está folheando o livro}		
249 Profa10	Esse aqui ó, espaço urbano colonial.	UHcR (reconhecimento)	
250 AR	Ah tá, página 104. Você não gostou desse texto?		
251 Profa10	Não, não. Não gostei do texto e não achei que o texto foi assim modelo arquitetônico, essas coisas assim não. Não te informa assim para mostrar para os meninos, a não ser que eles viram na televisão lá. <u>Eu não achei nada na televisão para mostrar isso aqui, para trabalhar com eles não. Nada assim. Algum filme passa, mas filme é montagem, essa parte nós mudamos.</u>	VHcR/Apr	
251.1Profa10		UHcR/Pof	
252 AR	E aí você perguntou, mas você pulou esse outro texto aqui?		
253 Profa10	Pulei esse texto.		
254 AR	Não gostou?		
255 P10	Não gostei, não entendi, não achei que era verdadeiro.	VHcR/Apr	
256 AR	E uma parte que você foi buscar ajuda com a A. T.? Por exemplo...		
257 Profa10	[...] Aquela do começo lá do historiador foi uma. [...] ah, tá aqui... Essa aqui ó, historiador, historiador de assunto. Aí nós fomos buscar isso aqui e ela foi dentro da sala para me ajudar. História permite que você compreenda a sua própria História. Ela foi para a sala me ajudar, e mostramos. Aí nós começamos fazendo uma pequena História da vida deles. Entendeu? Aí deu para entender melhor o que é o historiador, que eles também poderiam ser historiadores das suas próprias vidas. Aí eles fizeram um texto ??? É a História da vida deles. Aí eles ficaram que nem historiador, porque para fazer isso tinha que consultar a mãe, o avô. É como se eles estivessem buscando textos do passado	PeMD/EH	
258 AR	Que ele às vezes não lembra, mas que por meio dessas fontes conseguiu falar.		
259 Profa10	O R. se chocou e disse assim, para quem que eu vou perguntar? Falei, sua avó. {risos} mas é porque não tinha mãe para perguntar...	PeMD/EH	
260 AR	aí ele perguntou para a avó?		
261 Profa10	Perguntou...Não, falou que a avó não sabia, não lembrava...	PeMD/EH	
262 AR	E como ficou?		
263 Profa10	Uai, pegamos a certidão dele e colocamos a data, para mostrar a data que ele nasceu, quando nasceu, e aí montamos. Aí ele montou o dia que a mãe dele foi embora, e fomos montando. Entendeu?	PeMD/EH <i>documentos pessoais dos alunos)</i>	(OM: dos
264 AR	Ah, jóia. {Volta ao roteiro} “Recursos que usa na sala de aula: livro didático”...		
265 Profa10	Algumas coisas que eu pesquiso... É de jornal, jornal tem que ficar pregado, jornal dos sanguessugas. Vem assim a reportagem que está mais focada na televisão, a gente retira do jornal e trabalha também dentro da História.	OM (jornal)	
266 AR	[...] Sempre então o que está mais em foco. Então chama atenção deles mesmo que não seja do assunto você destaca esse assunto, traz do jornal {é a gente trabalha} e aí faz alguma relação com o livro, ou não?		
267 Profa10	Faz, por exemplo, a dos sanguessugas a gente fez uma relação com a História do... Aqui ó, quando o Brasil foi território Português, aí eu vim para aqui ó, entendeu?	PeMD/EH	
268 AR	Qual foi a relação que você fez?		
269 Profa10	Bom, a relação que nós fizemos foi a seguinte, quando eles	PeMD/EH	

	tomaram posse, lá era dossiê não era? A posse não era a posse da terra? Então era o dossiê de que, era o dinheiro do povo que estava sendo roubado. Então é a posse do povo que está sendo desviada, entendeu? [...] Portugal chegou aqui, já tinha terra, não tinha? O que Portugal fez, tomou a terra do índio, porque o índio já morava aqui era dono. Tomou e escravizou os índios. E o que eles estão fazendo lá? Estão roubando o nosso dinheiro sem se preocupar com quem está passando fome, com quem não tem terra. Aí eles começam o meu pai está sem trabalhar... Pois é, eles desviam o dinheiro, as empresas quebram... Isso, relacionou isso.	
270 AR	Ah-ham, sim. Você disse para mim que, com relação à preparação, você usa muito o manual do livro didático qual parte que você usa...	
271 Profa10	Uso, essa aqui ó. A vinda...	UHcR/Pof
272 AR	As orientações de como trabalhar cada atividade ou as respostas?	
273 Profa10	Não, você lê o texto, o aluno sugere, aluno que vai virar o orientador, isso que eu faço. Eu pego isso aqui né, dia-a-dia, atividades, aqui ó. ???	UHcR/PAof
274 AR	E você acha que essas orientações elas ajudam?	
275 Profa10	Ajudam, me ajuda e eu ajudo os alunos.	VHcR/Apr
276 AR	Voltando àquela sua fala anterior lá {mas Matemática não precisa...} Que você não acredita muito, aí ela não ajuda o suficiente para isso, mas ajuda.	
277 Profa10	Ajuda, a orientação é boa, senão você fica perdido, e eu não gosto.	VHcR/Apr
CO3/Profa10	Pergunta de novo sobre o dia que separa para preparar as aulas domingo? Sobre anotações, se faz? A professora diz que faz, mas em papéis que joga fora.	
278AR	Você também disse que utiliza revistas e jornais que é o que está mais em foco. Você disse que os meninos trazem coisas da internet, eles têm acesso?	
279 Profa10	Não, é porque o vice-prefeito de Betim tem uma loja de computação em Belo Horizonte. Então os alunos vão lá e funcionária de lá foi minha aluna, e ela manda perguntar o que eu quero, igual eu falei com os meninos, vai lá e pede ela que ela vai mostrar para vocês todos os meios. Sobre racismo, entendeu? Aí eles trazem.	OM
280AR	Ah tá, por exemplo, essa questão do racismo...	
281 Profa10	É do racismo, então eles passam lá e pegam e ela tira e manda uma cópia.	OM
282AR	E eles já passaram sobre a questão do racismo?	
283 Profa10	Não, até a menina está atrás de mim por causa do racismo querendo fazer um trabalho. Mas eu não posso trabalhar não, porque eu sei que a menina está na sala, dá problema...	CT
284 AR	Me conta, a menina é negra?	
285Profa10	É negra e a mãe fala que é amarela, aí ela fala que é amarela, aí não aceita que é negra...	CT
286AR	Ah, que eu inclusive te sugeri o livro "Menina Bonita do Laço de Fita" É difícil, você conseguiu encontrar?	
287 Profa10	Consegui não, arrumei só um aqui na biblioteca. Sobre a menina bonita e negra... Ela mostra que é bonita...	OM (<i>literatura</i>)
288 AR	E aí, já melhorou?	
289 Profa10	Já deu uma melhorada, agora os meninos ficam falando que ela é preta e eu falo assim, é muito bonita, é linda. {risos} Mas é a mãe que é culpada...	CT
290 AR	Mas aí você já não acha que tem mais condições de trabalhar esse assunto?	
292 Profa10	Ó é ela não tem porque ela é uma que tem uma rejeição	PeMD/EH

	enorme da parte dela. Ainda mais que ela é negra, ela não é morena, ela é negra mesmo. Só que é só ela negra na família. O resto é branco.	<i>difficuldade de trabalhar o racismo: 281 a 297</i>
294 AR	E na sala de aula?	
295 Profa10	Na sala de aula ela é a mais negra.	CT
296 AR	Mas tem outros negros?	
297 Profa10	Tem um moreno, não tem negro. Ela é negra sim, entendeu? Então na sala, a cor é a dela. É tudo, é cabelo, tudo, tudo. [...] Ela é classificada como negra, mas não aceita. Dá a maior guerra. Bate até nos meninos se chamar ela de negra.	CT
298 AR	E lá no questionário a gente começou, tinha um item que era a escolha desse livro. Você disse que participou da escolha e que ele não foi a sua opção. {foi não}. Você achou que tinha outro mais adequado...	
299 Profa10	??? Como nós escolhemos agora, tinha um outro mais adequado. Nem tenho o nome dele, mas professora vai vir, mas é esse aqui ó "Viver e Aprender" {trata-se de outro IdH}.	VHcR/Esc (ULdH/g)
300 AR	É do Viver e Aprender. É a coleção que você escolheu?	
301 Profa10	Escolhemos, ele está mais denso.	VHcR/Esc(ULdH/g)
302 AR	Na época também tinha sido o Viver e Aprender, você...	
303 Profa10	É, mas já tinha escolhido outro livro, aí veio esse, porque o que manda é a maioria.	VHcR/Esc
304 AR	Ah sim, é a escolha do primeiro e segundo ciclos?	
305 Profa10	Foi isso, mas a maioria manda...	VHcR/Esc
306 AR	Eu tinha uma anotação daquele primeiro dia que a gente conversou sobre a sala de aula, que você disse que gostava muito do IdH HcR e que o segundo ciclo queria continuar, mas na verdade...	
307 Profa10	é, o outro anterior eu gostava mesmo dele	ULdH/g
308AR	Não é esse aqui. Tá.	
309 Profa10	Esse aqui, ele entrou agora, não repetiu ele não, vai até sair. O outro...	VHcR/Esc
310AR	não é essa a minha pergunta, quando eu estive aqui...	
311 Profa10	A "História com Reflexão" é de agora, o outro não, o outro é repetido. O anterior era esse...	VHcR/Apr
312AR	Esse aqui já tem 3 anos?	
313 Profa10	Isso, antes desse era {o IdH "Viver e aprender"} isso. Aí tinha tudo, você tinha que procurar tudo, por exemplo, tinha todas as datas cívicas, tinha toda a História, tudo na linguagem mais simples, tinha História e historiador, tinha o menino contando a História dele, aí fica mais fácil para o menino entender, entendeu? <u>E esse aqui eu achei mais difícil, tanto que tenho que pesquisar mais sobre ele, e o outro não, bastava eu abrir ele que eu entendia. [...] Isso aqui é muito rico para os meninos, nem todo menino... É uma turma está, a outra não está [...] Você tem que destrinchaaaaaaar {a interpretação é mais difícil}. Isso, você tem que destrinchar, você tem que parar, não é um texto que você dá e pronto, não.</u>	ULdH/g (<i>apreciação positiva do livro didático anterior ao HcR</i>)
313.1Profa10		VHcR/Apr
314AR	Ah-ham. Com relação ao uso, você disse que usa ele para estudar, e explicou, ele é seu principal material mas você usa com outros...	
316 Profa10	É. Uso como um complemento de tudo né, como apostilas, etc [...]. Às vezes vai dar... Aqui não tem dia da Independência, por exemplo, fui dar o dia da Independência tive que procurar outra fonte.	UHcR/Pof
317AR	Por que você tem que dar o dia da Independência?	
318 Profa10	Porque a gente tem que dar as datas comemorativas para os meninos.	CEH (<i>datas civicas</i>)
319AR	Essa orientação está onde?	
320 Profa10	Está no cronograma da escola. [...]	OTE/NR

321 AR	Isso que eu queria saber: no princípio do ano você fala assim: que às vezes você trabalha com o que está em foco na televisão, e relaciona aqui, né. Então, no começo do ano você pega para começar esse referencial da escola que fala o que vai trabalhar.	
322 Profa10	É. E muitas vezes a gente nem gosta de fazer com o livro. Porque às vezes a turma não tem base suficiente para socar o livro na mão deles. Então a gente começa a trabalhar o livro lá para maio.	UHcR/Paes (uso do livro a partir da CT)
323 AR	Aí vocês ficam fazendo o que?	
324 Profa10	Texto. Texto no quadro...	PeMD/EH
325 AR	Textos que abordam qual...	
326 Profa10	Por exemplo, a História do menino historiador, a História dele. ??? Ele vai contando de outros grupos da mesma idade??? para depois entrar esse. Até do livro antigo...	PeMD/EH
327 AR	Você tem ele aqui?	
328 Profa10	Tem não, está lá, eu tenho um em casa. Eu uso também, eu tiro as datas cívicas e posso colocar coisa mais interessante, porque às vezes a gente não tem tempo de ficar preparando a aula. Quem dera a gente tivesse tempo para ficar preparando a aula [...]	ULdH/g
329 AR	E aí os meninos eles fazem os deveres?	
330 Profa10	Trabalhos, né? Trabalho a gente faz eu deixo eles irem para a biblioteca, eles não podem ir sozinhos porque a mãe não deixa, aí você vai e marca o trabalho, aí eu marco o trabalho aqui [...] Ele vai copiar, ele copia os textos todos, e quando chega dentro da sala...	PeMD/EH
331 AR	Por que ele copia se já está aí dentro do livro?	
332 Profa10	Não porque as crianças de 10 anos eles fazem ??? Eles precisam de escrever, quanto mais eles escrevem, mais eles melhoram na escrita. Por exemplo, se ele está escrevendo graxa, ele escreve grava??? Na visão dele da escrita, depois que ele começa a escrever graxa, ele não escreve graxa errado mais. Entendeu agora? Se eu colocar só um questionário para ele responder, ele não presta atenção nas palavras.	PeMD/EH
333 AR	Então você pede ele para copiaaar...	
334 Profa10	Pede para copiar, aí ele copia. Por exemplo, fabricação do açúcar, copia isso, copia aí, mas copia só até aqui, não responde não. Quando chega dentro da sala ele já está dentro do trabalho dele. Ele já tem um trabalho com folha separada, com capa, com tudo organizado. História, professora, a capa, o nome dele completo para ele aprender a fazer um trabalho. Aí ele copia, nós vamos avaliar o trabalho e estudar dentro do trabalho dele. O aluno vai responder dentro do trabalho.	PeMD/EH
335 AR	E esse trabalho está colado no caderno?	
336 Profa10	Não, esse trabalho eu devolvi.	
CO4/10	Trecho em que AR pede para a professora suas anotações de preparação semanal de aula e ela disse que não guardou, porque ela não tinha pedido para guardar. AR lembra-a do papel que entregou à professora falando explicando sobre os materiais da prática que iria precisar para a pesquisa...	
337AR	Só pra terminar, queria saber assim, você já tem 20 anos de trabalho com História e Geografia e as outras disciplinas. Ao longo desse seu tempo de trabalho acha que a forma de ensinar História mudou?	
338 Profa10	A diferença é a seguinte. Quando eu comecei a trabalhar História era assim eu pegava um livro eles copiavam e respondiam, só isso que eu fazia... Hoje eu sou diferente. Hoje eu exploro primeiro, a gente comenta, a gente faz relações pra	FP

338.1Profa10	depois a gente responder. <u>A História hoje é mais vivida. Apesar de eu não acreditar, mas eu levo ele a viver e com isso eu descobri que o menino não lê em Português. Mas ele aprende a ler em História porque ele gosta, ele aprende a ler e a interpretar porque ele gosta.</u>	CEH FPCH
338.2Profa10		
339AR	Então, será que apesar de você não acreditar, para o menino faz algum sentido?	
340 Profa10	Faz, porque ele gosta de História, então é diferente. Hoje a visão é diferente, e depois que eu fiz o curso ali mudou mais ainda, entendeu? Eu vi assim, mostrar para ele o museu, a importância de uma vidinha, mesmo que seja pobre, mas prestar mais atenção nas palestras que elas estão fazendo de museu... Chamando a atenção. Não precisa de ele ir ao museu, só de ele ter ??? Ele tem mais conhecimento.	CEH
341AR	O museu ajuda em quê?	
342 Profa10	Ah, a ver a verdade, né? Aí é realmente uma pessoa que está lá e está mostrando. Porque realmente né? Mostra o que aconteceu. Fala as datas, vai mostrando... Porque a gente não pode mostrar no livro. Por exemplo, hoje tem fábrica de telhas, naquela época não tinha, fazia telha, moldava nas pernas. Então é super interessante para eles. Vê que depois dessa maldade que aquilo acaba.	CH
343AR	E você acha que os livros mudaram?	
344 Profa10	Mudou, mudou hoje ele traz a História antiga e a atual misturada e quando eu estudei ele trazia só a antiga.	CEH
345AR	Você acha que isso é bom, trazer a atual misturada? Para que eles fazem isso?	
346 Profa10	O que eu acho bom, é que tem que gostar de História.	CEH
347AR	Você acha que é bom no sentido assim, de que ajuda a ensinar?	
348 Profa10	Ajuda, ajuda a ensinar, ajuda a ler e interpretar.	CEH
349AR	O fato de misturar o passado e o presente...	
350 Profa10	Entender, e ter uma visão melhor. E entender mais o que passa nas propagandas de televisão.	CEH
351AR	Você acha que é para isso que faz a relação passado e presente?	
352Profa10	Eu acho, por exemplo, quando eu leio aqui eu acho que o autor está querendo mostrar para o menino que o passado, foi buscar o passado lá e de repente chegou o presente e que a gente não está tão longe do passado, a gente de repente está repetindo as mesmas coisas do passado, só que em forma diferente em uma época diferente. E eu tento transmitir isso para os meninos.	CEH (relação /passado / presente)
353AR	Estamos terminando você quer dizer alguma coisa que eu não perguntei?	
354 Profa10	Não...	
355AR	Então obrigada.	
356Profa10	De nada, mas porque você não pega uma pessoa que gosta de História seu trabalho ia ficar mais rico.	-
357AR	Como é?	
358 Profa10	Porque você não pega uma pessoa que gosta de História. Porque o menino, muitas vezes o coitadinho não vê História de jeito nenhum, fica só em Português e Matemática, e eles cobram, e isso é importante.	-
359AR	Então por isso que a minha pesquisa é para também levar em conta as pessoas que não gostam de História, mas que precisam ensinar.	
360 Profa10	Pois é, mas eu acho assim, quem gosta de História ia dar um show para você agora. {risos}	(CEA considera que quem gosta do que faz, faz melhor)

Anexo 10.3

Profa14 – E 2

Tempo total: 1:20min

Legenda

???	Enunciados pouco audíveis.
[...]	Supressão de enunciados, principalmente os que repetem idéias ou delongamentos do já falado.
CO/P	Comentários da entrevistadora (AR) que ajudam a contextualizar o momento da entrevista ou alguns dos enunciados; Essas explicações podem ter origem na leitura de excertos do roteiro apresentados como citações, usando aspas; O “P” localiza esse comentário na entrevista feita a uma professora específica.
{ }	Indicam ora pequenos comentários ou falas das professoras dentro dos enunciados da entrevistadora, ora falas da entrevistadora dentro dos enunciados das professoras.

Nº		Notas/ categorização
CO1/Profa14	Hoje é dia 24 de manhã na casa da Profa14. Então, Profa14. Nesta entrevista como eu te disse a gente vai aprofundar as informações que você já tinha me passado tanto por conversa informal, quanto no questionário. Então eu fiz uma redação organizando essas informações e algumas coisas eu coloquei para que você confirmasse se é isso mesmo, se eu entendi errado alguma coisa e outras eu vou querer que você me explique melhor, vou querer mais detalhes. Então, no princípio eu tenho aqui informações a respeito da escola que acabou sendo você mesmo que me deu, junto com aquela funcionária, lembra? E aí eu começo a falar sobre os seus dados especificamente [...]	
1AR	Leitura do roteiro até a formação em nível superior.. bairro vizinho ao Ingá que é o da escola- morou a vida inteira em Mateus Leme. Saiu de lá quando casou. ...[...]	CTA
1Profa14	Formou em 2005?	FPC
2AR	É peguei meu diploma em 2005. Entreguei a monografia em 2005.	
3Profa14	Você estudou entre 94 e 98... É depois eu parei quando o I. nasceu, depois comecei fazer a minha monografia parei depois eu retomei em 2005 eu entreguei.	FPC
CO2/Profa14	Continua lendo e obtendo confirmação do roteiro ate o tempo de formação	
4AR	Ah, ta, Você vai fazer 5 anos em fevereiro então eu queria que você me explicasse mais essa trajetória. Por ex: você fez magistério e demorou 7 anos para... Na verdade você formou em 93 e no ano seguinte já iniciou o curso de economia... Então você fez um curso a princípio pra ser professora e depois fez economia?	
5 Profa14	É porque eu tinha um colega no magistério que tava montando uma firma de projetos e ele me chamou pra trabalhar com ele e eu sempre tive muita facilidade pra trabalhar com desenho aí eu fui trabalhar com arte final, logomarca, papelaria, criação de cartaz e apaixonei e eu não tinha como sair de casa, não tinha condições financeiras pra estudar. Aí eu fiz economia, pensando em fazer marketing depois e aí..	FPC
6 AR	Mas e a idéia de fazer Magistério?	
7 Profa14	Pra mim Magistério era uma escola que toda mulher tinha que	TE

	fazer...	
8 AR	Onde você morava tinha outros cursos?	
9 Profa14	Tinha, Segundo Grau, tinha Contabilidade... Mas eu sempre gostei muito de estudar... Eu era caxiona aí eu achava que tinha que fazer Magistério, mas a questão de sala de aula eu não me atraia, não. Eu sempre achei que não tinha muito... dom pra sala de aula.	TE
10 AR	E como foi essa ida pra escola então?	
11 Profa14	Porque quando eu mudei pra cá então saiu o edital do concurso pra prefeitura e minha cunhada estava empolgadíssima pra fazer. Ela disse: ah, Profa14. vamos fazer, vamos fazer... E eu: então vamos fazer... Aí eu passei no susto, porque eu achei que eu não ia passar pelo tempo que eu tinha de formada eu achei que não ia entrar e passei com uma classificação boa, porque na época eram 200 vagas e eu fiquei no número 93...	FP
12 AR	Sim, e essa sua idéia anterior de achar que não tem dom, você resolveu assumir, por quê?	
13 Profa14	Resolvi e dei certo, apesar de eu achar que poderia ser melhor professora eu acho assim, apesar de dar muito certo com os alunos, os profissionais... Tem hora que eu acho que não é a minha praia... Porque assim eu gosto muito de planejar as coisas, adoro fazer projeto da criação das atividades, dos projetos eu adoro. Mas na execução eu esbarro porque nem tudo que você põe no papel, funciona na prática, então é por isso que eu fico decepcionada.	FP
14 AR	Então eu continuo falando que você disse que está atualmente fazendo uma pós graduação em escola inclusiva na UNIPAC, que em conversa anterior você me disse que estava "dando tiro pra todo o lado," provavelmente em busca de ajuda pra o ensino de História e Geografia que é novo pra você.	FPCH
15 Profa14	Exatamente [...] Aquele dia eu falei nesse sentido mesmo porque eu falei que eu estava tão perdida que estava dando tiro pra todo o lado pra descobrir o que eu vou fazer... É isso mesmo.	
16 AR	Continua leitura do roteiro está fazendo pós sobre África pela internet, que parece ser uma parceria entre a prefeitura de Betim e UNB?	
17 Profa14	Não tenho certeza não, mas acho que é isso mesmo porque eles deram vagas para todas as escolas...	FPCH
18 AR	Eles?	
19 Profa14	A UNB. Ela mandou acho que foram 7 vagas por escola de Betim. Não sei se foi por número de aluno... Sei que na minha escola foram 7 vagas.	FPCH
20 AR	E tem uma funcionária da Prefeitura- SEMED- que é a tutora, a A. C.?	
21 Profa14	A A. C. É minha tutora de monografia da UNIPAC.	FPCH
22AR	Então você tá fazendo duas pós graduações?	
23 Profa14	Não essa, não sei te falar mas... Esse curso não e uma especialização, é um curso de 120 horas. Tô fazendo 2 cursos e a A. C. É tutora da UNIPAC e a nossa tutora da UNB, chama ACR. Que é responsável pela região Sudeste. Ela trabalha com inclusão de alunos portadores de necessidades especiais nas escolas regulares. [...] Foram 3 módulos de 120 horas? Tá terminando agora, né? É um ano e meio.	FPC
CO3/Profa14	Fala um pouco mais sobre essa universidade UNIPAC... É presencial, faz toda sexta à noite e sábado o dia inteiro. Também esclarece sobre o que é mesmo a ênfase em educação inclusiva.	
24 AR	Então, você está terminando as duas. E tem que fazer monografia nas duas?	

25 Profa14	Nessa não, tenho que fazer só um trabalho final que é um projeto. Eu aproveitei pra fazer a monografia na UNIPAC com essa temática da africanidades, juntando os dois cursos.	FPCH
CO4/Profa14	Forneceu uma cópia do seu projeto de monografia e depois interrompeu por alguns minutos a entrevista para atender ao filho.	
26 AR	Eu queria saber, a Prefeitura dá um incentivo pra vocês?	
27 Profa14	Financeiramente? No caso da UNIPAC ela tem um contrato com a prefeitura que me dá um desconto [...] Mas com relação ao tempo em que eu estou o curso não tem nada a ver com a escola. A única coisa é quando a gente tem aula no sábado na escola aí manda dispensa por causa do curso.	CTA
28 AR	Então eu estava te perguntando sobre sua monografia, e tô vendo o projeto quer dizer que está fazendo monografia da especialização em educação inclusiva pesquisando como os negros aparecem nos livros didáticos {isso!} E qual a relação entre os livros e a educação inclusiva?	
29.1 Profa14	Se eu te falar que eu sou tão boba em relação ao racismo, que eu não sou uma pessoa racista e isso eu já vi mesmo que tem hora que eu fico boba de saber... Lá que a gente teve um curso... Uma disciplina que era sobre gênero, cor... Religião, entendeu? E a gente fez uma disciplina sobre isso. E eu fiquei escandalizada de saber lá eles relatando coisa que acontece nas escolas que eu nunca vi entendeu e eu achei um absurdo e não concordo e por outro lado eu sou apaixonada com outras culturas, igual a cultura indígena, cultura africana, cultura negra??? Igual aquela coisa deles com a música principalmente em relação à música eu sou apaixonada com música e dança e aí nesse curso eu fiquei assim escandalizada com as coisas e o livro didático foi uma coisa que foi muita falada no curso. <u>Porque o livro didático ele é excludente, principalmente em relação ao negro.</u> Então quando eu comecei a fazer o curso de africanidades eu falei com a diretora, você me coloca nesse negócio que eu não quero nem saber, porque lá tem outras professoras de História e eu não sou professora de História [...] E elas, lógico tiveram preferência, né e eu como não tenho formação acadêmica nem em História ou em Geografia eu não faria. Como pedi, disse que eu queria fazer, aí eu consegui, dei sorte de ser sorteada.	FPCH
29.2 Profa14		CLD
29.3 Profa14		FPCH
30 AR	Até relacionado a isso, o 2º ciclo da sua escola não convive com o 3º ciclo?	
31 Profa14	Não, na escola, de manhã é o 3 e 4º ciclo e de tarde o 1º e o 2º .	OTE
32 AR	E não tem um momento que vocês encontram todos da escola?	
33 Profa14	De professores, é muito raro... De alunos só encontram igual, por exemplo, vai ter uma feira amanhã, aí é a escola inteira, né. Aí a gente acaba conhecendo o trabalho de todo mundo, mas é muito pouco.	OTE/RN
34 AR	Continua a leitura do roteiro: trabalha... Há 3 anos você passou no concurso...	
35 Profa14	Não eu fiz concurso vai fazer 5 anos em fevereiro. Tem 3 anos que eu estou nessa escola, <u>antes eu trabalhava numa escola que chama M. A..</u> {onde também tem profas fazendo parte da minha pesquisa} <u>também com o 2º ciclo.</u>	CTA
35.1 Profa14		FP
36 AR	Continuando... Você trabalha atualmente como R2, eu tenho usado esse termo, por escutá-lo de vocês...	
37 Profa14	Mas eu não sei o que é R2, não. Sei o que é P2, que são os professores que trabalham com 5ª a 8ª.	
38 AR	Eu tenho usado por que escutei, que R1 são os professores referência que trabalham com uma turma com todas as disciplinas e R2 seria os que trabalham com algumas disciplinas	

	em mais de uma turma.	
39 Profª14	Ah, aí eu sou R1, viu, porque a gente faz esse rodízio, só na 4ª série já para os meninos acostumarem pra a 5ª quando eles têm 10 professores diferentes.	CTA
40 AR	{Continua lendo o roteiro} “Você trabalha com História, Geografia e ciências nas 3 turmas de 10 anos.” E nos outros 3, 5 anos que você trabalhou dessa forma como R2?	
41 Profª14	Não, trabalhei com Português e ciências na maioria dos anos [...] Inclusive lá no Josefina, lá quando tem 4 turmas a gente revessa só em duas, pra os meninos não ficarem muito perdidos. Aí eles acabavam tendo só 3 professores... [...] Então nos outros anos eu trabalhava com Português e ciências.	FP
41.1 Profª14	<u>Outros professores trabalham com Matemática, Geografia e História porque é mais ligado, né? A Geografia com a História sim. Então pra não ficar Geografia com a História que é pesado, com o Português que é mais pesado aí a gente dividiu assim.</u>	OTet
41.2 Profª14	Mas aí é pra aliviar pro professor porque imagina você corrigir trabalho de História que é só texto, só escrito e o Português.	CEH
41.3 Profª14	<u>Então é pra aliviar pra professora, você divide mesmo, porque Matemática é uma matéria que complicada de trabalhar, mas essa questão de exercício ela é mais leve</u>	OTE
42 AR	Você quer dizer: mais fácil de corrigir?	
43 Profª14	É.	
44AR	E esse ano que você ficou pela 1ª vez com Geografia e História foi porque...	
45 Profª14	A divisão foi a seguinte: uma professora é formada em Matemática então, o mais certo é que ela ficasse com a turma de Matemática. A outra é formada em letras, então ela é própria pra trabalhar com Português e <u>eu como não tenho especialização nenhuma eu peguei as outras pra equilibrar, né?</u>	OTet CTA
45.1 Profª14		
46 AR	Então nas suas turmas além de você trabalham outras professoras e elas trabalham com...?	
47 Profª14	Uma com Português e a outra Matemática. [...] E tem uma que trabalha artes e formação humana {e o que é?} Seria tipo ensino religioso, mas não ensina religião e sim valores... {e não tem Ed. Física não?} Ah, tem. É um estagiário que dá.	OTec
48 AR	Então são 5 professores que entram em cada turma.	
49 Profª14	É e esse negócio de estagiário de ed. Física é novo porque antes quem dava E. F. Era a professora referência da sala, entendeu?	
50 AR	E há algum encontro entre esses 5 professores?	
51 Profª14	Entre os 5, muito raro, entre os 3 tem. {quais 3?} O de Português, Matemática e no caso eu, né? <u>Uma vez por semana, aquele horário de 5ª feira, sempre a gente reúne. E até esse ano eu e a professora de Português conseguimos uma coisa que é rara, que a gente trabalhou o tempo todo com matéria... Eu trabalhando em Geografia e ela em Português a questão do meio ambiente, sempre batia uma coisa com a outra e na parte de História também sempre batia. A gente caminhou juntinho legal. Teve muita coisa que ela dava no Português que eu aproveitava nas minhas aulas que acabava refletindo nas minhas aulas.</u>	OTec PeMd/EHi
51.1 Profª14		
52 AR	Ela trabalhava textos históricos ou texto que tavam abordando...	
53 Profª14	Que tavam abordando os assuntos que dava??? Em Geografia e História, principalmente a questão do negro e do índio ela trabalhou?	PeMd/EHi
54 AR	E isso a partir de um planejamento que vocês faziam nessa 5ª feira?	
55 Profª14	É. E tem as reuniões de corredor, né, além...	PeMd/EHi
56 AR	Como é?	

57 Profa14	Reunião de corredor é quando a gente tá dando aula e os meninos estão fazendo atividade aí você sai e correndo? E fala olha fulano, nós vamos fazer assim, assim, assim... Aquelas coisas... De correria na sala de aula mesmo. Uma na sala de aula.	PeMd/EHi
58 AR	E qual é a principal temática desses encontros? É esse planejamento do que vai ser dado ou...	
59 Profa14	O objetivo pelo menos desses encontros é esse. É de planejamento, de seleção de material, de correção de atividades...	PeMd/EHi
60 AR	O objetivo é esse, tem sido cumprido?	
61 Profa14	É lógico que de vez em quando acontece alguma coisa, às vezes falta professor aí uma fica sem fazer esse horário.	OTE/NR
62 AR	Isso é freqüente?	
63 Profa14	Toda escola falta professor, né, mas não é muito não. É aceitável. Reunimos quase toda semana, é raro quando não encontra.	OTE/NR
64 AR	??? Você é referência de uma turma?	
65 Profa14	É porque a 4ª série tem a professora referência, né então, tem a turma que eu sou referência, {fala de 2 outras professoras que também são referências} então assim, quando tem uma excursão, assim alguma coisa diferente quem acompanha é a professora referência [...] Então em tudo assim, na área de <u>documentação eu tenho responsabilidade pela minha turma, questão de boletim, essas coisas quem preenche, quem faz sou eu...</u>	OTE
65.1 Profa14		CTA
66 AR	E essa turma é a turma A. que tem 36 alunos? {é} e esse número foi o que começou?	
67 Profa14	Da minha turma sim, teve outra turma q saiu 3 ou 4 alunos [...] A minha manteve desde o início os 36 alunos.	CTA
68 AR	Então nós vamos focalizar essa turma que você é referência, é dela que é pra juntar os materiais.	
69 Profa14	É esse trabalho que eu separei pra te mostrar que é da minha turma de 4ª série. Essa já não é de 4a, mas eu ia querer te mostrar esse aqui...	
69 AR	Por quê?	
70 Profa14	Porque essa menina faz cada trabalho lindo.	
71 AR	Sim, mas eu quero trabalhos lindos, mas principalmente os que mostram o que acontece na realidade de sua aula. Esse é um representativo da turma, ou é uma exceção?	
72 Profa14	Não. É um dos melhores, uma exceção... É você me pediu de todos os tipos, porque senão você fica só com uma visão boa da turma. Pra mim tudo bem, porque na realidade a minha turma é melhor de lidar que as outras {continua descrevendo o perfil das turmas.}	CT
73 AR	E como é feita a organização dessas turmas?	
74 Profa14	Elas vêm desde o início e o ano passado a gente tentou misturar as turmas, mas deu uma confusão e a gente precisou voltar [...] A confusão foi por parte de professores e alunos, pois ficaram umas turmas com alunos muito diferentes. E eles falam que turma heterogênea é muito bom, mas pra trabalhar tem aluno que precisa de mais atenção mesmo, que é como a turma c, que por coincidência tem mais... Problemas de defasagem mesmo.	OTE/NR
75 AR	Ano passado você, disse que não trabalhou com essas turmas que o ano passado tinham 9 anos.	
76 Profa14	O ano passado eu ficava com turmas de 10 anos, eu sempre fico com turmas de 10 anos, porque a gente tem perfil pra trabalhar com certos tipos de alunos. Tem uns que tem perfil pra trabalhar com alfabetização, então a gente sempre mantém.	FP
77 AR	Mas como é um ciclo há um encontro entre os professores das	

	turmas de 9 e 10 anos?	
78 Profa14	Tem as reuniões pedagógicas em que encontra o 1º e 2º ciclo todinho, a gente troca experiência. Então tem a reunião pedagógica, administrativa, reunião de ciclo, das turmas, por idade Tem as reuniões pedagógicas em que encontra o 1º e 2º ciclo todinho, a gente troca experiência. Então tem a reunião pedagógica, administrativa, reunião de ciclo, das turmas, por idade.	OTE/NR
79 AR	E elas acontecem?	
80 Profa14	É. E tem também o caso de quando a gente tá no horário do estudo, meio dia, né tem professores que são as professoras de apoio e nesse momento elas pegam os alunos que estão com dificuldades em Português e Matemática pra trabalhar com eles.	OTE
81 AR	Você disse não ter escolhido as turmas em que trabalha, mas você escolheu o ano, escolheu as turmas de 10 anos...	
82 Profa14	É questão de perfil mesmo porque até a pedagoga tenta mexer, mas ela vê que o perfil da professora dá certas coisas então ela não mexe muito não.	OTE/NR
83 AR	Você disse que a turma quem escolhe a ela, mas eu pergunto se há possibilidade, espaço de discussão coletiva sobre isso, ou toma pra si essa decisão, ou abre pra discussão decisão coletiva?	
84 Profa14	Ela abre, mas não costuma dar problema também não, essa divisão de turmas. Mesmo porque trabalha todo mundo mais ou menos parecido sabe? Igual as turmas de 9 anos elas não revezam, mas trabalham os mesmos temas, encaixam as atividades, mas todas trabalham no ritmo, com as mesmas atividades.	OTE/NR
85 AR	A escola tem um planejamento curricular, um plano de curso que é dela?	
86 Profa14	Tem, mas sinceramente a gente não fica presa no plano de curso não porque a gente tem, além da escola ainda tem os projetos que vem da secretaria pra gente, igual esse ano está sendo trabalhado lá o projeto do meio ambiente e o PESAS??? Que é um programa para a educação para a saúde afetiva e social??? Então trabalha a questão da sexualidade, da família e esse é um projeto em nível de rede que todas as escolas estão desenvolvendo. Inclusive essa feira que vai acontecer amanhã é relacionada a esses dois projetos.	OTEc/NR
87 AR	E todas as disciplinas se envolvem com esse projeto? {é} mas você me disse que as professoras vão dando as atividades parecidas, mas qual é a referência pra desenvolvimento das atividades?	
88 Profa14	Esse plano é flexível, foi feito pra ser trabalhado de acordo com as necessidades das turmas, então é uma referência, mas tem também a questão do livro didático tem que acabar sendo uma orientação, porque você adota um livro didático você tem que respeitar também porque senão os meninos ficam perdidos.	UHcR/Prc
88.1 Profa14	<u>Então em cima desse livro você vai fazendo adaptações, pegando referência em outros lugares, entendeu?</u>	UhcR/Pof
89 AR	Então o livro didático também serve {serve} como uma orientação de plano de curso {é} do que trabalhar ao longo do ano...	
90 Profa14	Mesmo porque quando você pega uma coleção você vê lá que é uma seqüência né? Então até a 4ª série você vai encaixando direitinho ali.	PULdH/g
91 AR	Aqui as pedagogas têm registro para ir acompanhado o que vocês já trabalharam?	
92 Profa14	Têm. E no final da etapa, né, são 3 etapas, então no final de cada etapa tem uma ficha que a gente preenche, com tudo que	OTE

	a gente trabalhou e as habilidades que desenvolveu...	
93 AR	Então tem os assuntos ou os conteúdos e quais as habilidades... Eu quero ver essa ficha	
CO5/Profa14	Prometeu tirar cópia dos planejamentos referentes as 1ª e 2ª etapas. Em seguida falaram um pouco mais do material a ser entregue.	
94 AR	Então como você está avaliando, ou vocês estão avaliando a forma de organização que vocês fizeram esse ano, que por causa de ter 3 turmas vocês dividiram as matérias entre um número maior de professores.	
95 Profa14	Nós gostamos. Só que assim, na realidade, eu prefiro trabalhar com 2 turmas. É menos cansativo, você tem mais contato com os alunos. Com 2 turmas só é melhor do que com 3 ou mais né? Se você passa só em duas turmas você tem mais contato, você observa mais os alunos, acho mais legal.	CTA
96 AR	E sua avaliação sobre trabalhar com essas disciplinas que está trabalhando?	
97 Profa14	Deixa eu te confessar uma coisa: eu tinha pânico de História. Nossa eu chorava na hora da aula de História.	FIH
98 AR	Por quê?	
99 Profa14	Não sei... Acho que eu não conseguia entender... E eu nunca gostei muito porque as aulas de História eram muito voltadas pra política, né. E tinha coisa lá que eu ficava na dúvida: será que é isso mesmo que aconteceu? Sabe, aquelas coisas: será que foi isso mesmo que aconteceu? Então, eu nunca confiei muito... Porque a História mostra muito o lado vangloriando os heróis da História e eu não... Tem hora que a gente fica... Tipo... Né? E é o que está acontecendo agora que tá mudando, tá mostrando mais da cultura mesmo. Aí assim, eu já concordo mais. Mas eu gostei da experiência, cai de cara na História, viu...	FIH (CH)
100 AR	E tá brigando pra fazer o curso... Legal! E com relação aos alunos o que você percebe ao ensinar a História? Você acha difícil...	
101 Profa14	Eu acho difícil. Acho que os alunos não têm muito interesse, acho que eles não têm muita noção... <u>Igual a gente tava falando do tempo... Do que aconteceu, apesar de que nessa turma que eu tô trabalhando os meninos empolgaram mais. {na turma A} é. Igual eles pesquisaram a respeito, levam o assunto pra casa, perguntam mais, participam mais.</u> Mas é porque eu enfoquei nessa questão do povo brasileiro, também. Essa questão do trabalho das 3 raças, do preconceito mesmo. Então eles empolgaram com o assunto e foi até bom. <u>Mas eu acho que eles não têm muito interesse, porque com essa questão do ciclo como não tem reprovação os alunos não tem hábito de ler, estudar, então fica só aquela coisa de sala de aula. O que é pouco, né? Eles ficam mesmo só no que estudam na sala...</u> <u>Eles não têm hábito de estudar em casa</u> e a questão do ciclo o que avalia mesmo é só Português e Matemática, né?	CEH CT
101.1 Profa14		PeMd/EH
101.2 Profa14		CT
101.3 Profa14		
101.4 Profa14		OTEc/NR
102 AR	Ah, é? Como é isso, não entendi... O que avalia mesmo...	
103 Profa14	É Português e Matemática. Eles vão olhar se o menino tá alfabetizado... É alfabetizado nessas 2 disciplinas...	OTEc/NR
104 AR	Mas você não dá nota em História? Eu não entendi ainda, mesmo se o aluno tirar conceitos muito ruins em História...	
105 Profa14	Dou nota, mas não existe nota no ciclo. Tem conceito. Eu trabalho com porcentagem, pois como não tem nota toda a avaliação vale 100% e através disso a gente vai acompanhando e transformando isso em conceito.	OTEc/NR
106 AR	Eu não entendi ainda, mesmo se o aluno tirar conceitos muito ruins em História...	
107 Profa14	Ele vai passar se ele tiver bom em Português e Matemática.	OTEc/NR

108 AR	Vocês têm uma ficha avaliativa?		
109 Profa14	Tem. E lá tem a área de humanidades, mas os conhecimentos nessa área básicos eles são muito básicos, igual, por exemplo, se tem noção de espaço, se ele tem noção de tempo. Se ele respeita a diversidade. É nessa área, não vai na área do conhecimento mesmo.	OTEch/NR	
110 AR	Vocês acham possível avaliar o que está lá, vocês fazem instrumentos pra avaliar esses itens, por exemplo, se ele tem noção de tempo, se ele respeita...		
111 Profa14	Essa avaliação já é feita mais no dia-a-dia, não é uma questão documentada. Mas no dia-a-dia você percebe direitinho os meninos que têm noção e os que não têm entendeu? Agora a avaliação do conteúdo mesmo isso não tem não.	PeMd/EH	
112 AR	E você acha que esse conteúdo tem relação com o que vai aí pra ficha avaliativa?		
113 Profa14	Alguma coisa tem. Igual assim, a questão do tempo, você sabe se o menino sabe trabalhar com data, se eles têm noção de quanto tempo que já passou e quanto vai passar. Aí nessas questões dá pra gente avaliar... {dá um outro ex. de Geografia}	PeMd/EH	
114 AR	E quando você tá trabalhando os seus conteúdos você lembra dessas habilidades, tenta desenvolvê-los com os alunos?		
115 Profa14	Tentar a gente tenta, mas tem alguns alunos que têm muita dificuldade. E geralmente é assim, aqueles que têm mais dificuldades é os que têm menos interesse....	PeMd/EH	
116 AR	Minha pergunta assim: o seu objetivo principal ao ensinar História qual é? É ensinar pra que eles saibam o conteúdo ou para que eles dêem conta dessas habilidades que estão na ficha avaliativa?		
117 Profa14	<u>No caso tem que ser os dois, né?</u> Igual você esta me perguntando se na avaliação se a gente consegue detectar isso, você consegue sim, porque tem crianças que não conseguem nem por os fatos em ordem dos acontecimentos... Você até olha e diz: não tem a noção de tempo. Aí dentro da avaliação a gente faz isso, depois passa pra ele outra avaliação tentando sanar isso aí. Então, a gente tenta, né? Nem sempre consegue, mas...	(CEH) PeMd/EH (noção de tempo)	de
120AR	Mas aqui há uma discussão disso? O que seria, por exemplo, essa noção de tempo?		
121 Profa14	A gente discute porque essas fichas são preenchidas no coletivo. Então as três... A gente...	OTE/NR	
122 AR	Vocês têm tempo e conseguem fazer isso mesmo?		
123 Profa14	Se a gente não consegue fazer... Os mais difíceis geralmente a gente comenta, senta. Agora tem uns que a gente já sabe e consegue fazer... Aí cada uma faz da sua turma.	OTE/NR	
124 AR	{Retoma a leitura do roteiro} "a respeito das preferências você me disse que tem preferência por ciências, Geografia e Matemática." Aí eu pergunto: nessa ordem?		
125 Profa14	Não. Antes Matemática viria na frente, agora com ciências assim, é muito rico, dá pra trabalhar mais concreto. Eu gosto... Eu sou muito aventureira sabe? Eu faço muita experiência dentro de sala, e levo material concreto, tiro os meninos de dentro de sala. Então assim a ciências dá mais abertura para isso. Por isso que eu gosto mais de ciência.	PF	
126 AR	E você disse ter dificuldade com a História, Português e aí você disse: porque falta maior domínio das matérias. Aí eu pergunto; você demanda apoio, e o que é ter domínio?		
127 Profa14	No caso aí? Por exemplo, eu tenho muito tempo atrás quando eu fiz magistério, depois disso já mudou muita coisa. As pessoas que formaram em letras agora, elas são muito mais capacitadas que eu. Eu falo na questão de avaliação mesmo de corrigir texto. Eu falo na questão de intervenção mesmo com os	PF	

	meninos... Eu acho Português muito difícil. Não vou te falar que nunca dei resultado não, porque todas as turmas que passaram na minha mão, eu consegui resultado. Mas eu não tenho aquele conhecimento de quem fez faculdade de letras, tem, entendeu? De conseguir ler e detectar exatamente qual que é o problema deles. <u>Mas eu tô sempre correndo atrás e procurando... Isso aí sou... Eu pergunto pra todo mundo eu amolo muito professor na escola isso aí você pode ter certeza.</u>	FPC
127.1 Profa14		
128 AR	Minha questão é essa mesmo, porque na verdade as professoras de 1ª a 4ª, vamos dizer assim, não são formadas em todas as disciplinas. E aí é discutido esse apoio com relação às áreas que vocês precisam trabalhar sem ter uma formação específica? Vocês demandam apoio, curso, como é?	
129 Profa14	Tem, até assim, na área de Português e Matemática a própria secretaria ela oferece muitas oficinas... Ela oferece muitas coisas nessa área...	FPC
130 AR	E com relação à História?	
131 Profa14	A História e Geografia é muito raro. Aí é o professor é que tem que correr atrás mesmo. Igual eu te falei... Eu nunca tinha trabalhado a História, então História é uma coisa que eu tenho que ler muito que estudar muito, porque Geografia é uma coisa assim você pega um mapa a gente tem mais noção né? <u>É mais concreto do que a História, que é muito abstrato, muita coisa... Muito... Muito... Já foi, né? Já era... Então, a gente tem que procurar muito.</u>	FPCH
131.1 Profa14		CEH
132 AR	E aí isso que você tá dizendo essa dificuldade, maior complexidade da História, você demanda isso pra Secretaria, vocês pedem apoio nessa área pra Escola?	
133 Profa14	Ah, não tem muita procura assim, demandar mesmo apoio nessa área não. Sinceramente o que acontece muito é a professora trabalhar em cima do livro didático mesmo, na questão da História e Geografia, <u>vai seguindo o livro e vai procurando coisas por fora pra completar o livro. Porque o livro não traz tudo também, né?</u>	OTeCH/NR
133.1 Profa14		UHcR/PAof
134 AR	Então, é um pouco assim, acha difícil, mais eu apoio no livro...	
135 Profa14	E vai procurando... Isso que eu tô te falando da minha experiência, porque igual assim, eu peguei o livro didático lá eu não gostei do livro. Eu te falei que eu não gostei muito do livro, não tinha livros suficientes pra todos os alunos, então eu acabei... <u>Esse ano eu não trabalhei com livro didático o que complicou mais ainda minha vida, porque eu tive que sair pesquisando...</u>	VHcR/Apr
135.1 Profa14		CTA
136 AR	Vamos explicar isso melhor, você não trabalhou com livro didático com os meninos abrindo o livro, cada um seu.	
137 Profa14	Tem alguns do 1º ciclo e tem de 5ª a 8ª também. E de 3º e 4º ano, não tem porque os alunos não devolvem pra escola... Foram perdendo, alunos que mudaram da escola. Acabou que no final não tinha o livro pra cada um. <u>Aí eu falei assim: como que eu vou mandar atividades pra casa... Como que eles vão fazer atividades aí eu preferi não trabalhar com o livro. [...] Não trabalhar assim, cada um com um livro, levar pra casa...</u>	CLD/g
138 AR	Porque você tá na minha mostra porque disse usar o livro, se você diz que não trabalha...	
139 Profa14	Não tem jeito de não trabalhar com o livro, né? Eu usei ele como referência, sim, <u>mas buscando outros caminhos também, né?</u>	UHcR/Pof (referência curricular)
140 AR	Então me explica um pouco melhor o que é usar o livro como referência {o lH HcR é colocado em cima da mesa ficando à mostra} você tem usado o...	
141 Profa14	Os conteúdos mesmos, seguindo os conteúdos que trazem nele	UHcR/ Prc

141.1 Profa14	pra poder... {as atividades...} <u>É algumas atividades eu tirei daqui, outras eu tirei de outra coleção...</u>	UHcR/Pof
142 AR	Qual coleção?	
CO6/Profa14	Diante da dificuldade da professora lembrar o nome da referida coleção lemos o nome que ela escreveu no questionário.	
143 Profa14	"Escola em Ação." É uma coleção em que vêm todas as disciplinas, eu fui comparando com esse aqui, o História com Reflexão, e fui usando... Ele vem com conteúdo e atividades e tem outro que eu usei muito também, que vem só com as atividades que chama Aprendizagem Divertida, vem com cruzadinhas, caça-palavras... Vem com muitas atividades.	UHcR/Pof <i>Ex:HcR é sua rc,ativs. são tiradas de outros Ld não são de H).</i>
144 AR	{Retoma a leitura do roteiro}... "quanto aos recursos utilizados (questão 5a), dentro de sala de aula registrou "retro-projetor, livros didáticos, quadro, filmes, aula expositiva, pesquisas, excursões, músicas." E são pesquisas pedidas pelo livro?	
145 Profa14	Ah, pra completar também, né?	UHcR/Pof <i>(músicas)</i>
146 AR	Eu percebo que no livro tem muitas letras de músicas, quando você citou música, são as do livro?	
147 Profa14	Também, porque uso as do livro e uso outras. Sobre os filmes, eu gosto muito de relacionar filmes relacionado a???	UHcR/Pof <i>(músicas)</i>
148 AR	Dá um exemplo de um assunto que você trouxe outra música ou filme...	
149 Profa14	Na questão do índio, por exemplo, eu trabalhei com a música do carrapicho que é um grupo do Amazonas, que canta músicas bem relacionadas a tribos indígenas, as músicas são lindas... A questão do negro, também trabalhei com músicas do Olodum {que não estão no livro} é e eu completo com outros [...]	OM <i>(músicas)</i>
150 AR	Detalhe pra mim em que você baseia suas aulas expositivas, pra elas você estuda onde?	
151 Profa14	No livro didático... No texto, primeiro leio os textos porque os alunos???	UHcR/Pch
151.1 Profa14	<u>Depois eu procuro em outros livros também, na internet...</u>	UHcR/Pof OM
151.2 Profa14	<u>Só pra passar mais conhecimentos, né? Ah, revistas, reportagens de revistas.</u>	<i>outros livros, internet e revistas</i>
152 AR	<u>Só pra eu entender, quando você tá estudando, você estuda sobre os conhecimentos, mas o livro traz também orientações sobre o porquê de ensinar aquele conteúdo, como ensinar... E sobre isso você tem estudado?</u>	UHcR/Pch <i>(fala importante para contextualizar a resposta)</i>
153 Profa14	<u>Também...</u>	UHcR/Pch
154 AR	E sobre isso você acha que o livro ajuda, ou traz orientações que não tem a ver... {refere-se ao HcR}	
155 Profa14	Não, assim tem a ver, né? Ajudar, com certeza ajuda... Agora... A questão de pesquisando mesmo eu vou em outros livros...	UHcR/Pof
156 AR	Então o que você mais estuda pras aulas é sobre...	
157 Profa14	É sobre os conteúdos mesmo... É saber sobre o assunto, pra eu poder saber passar {sobre o que aconteceu...}	UHcR/Pch
157 Profa14	<u>É a gente costuma também relacionar o que aconteceu com o que acontece até hoje..</u>	PeMd/EH
158 AR	E porque você faz essas relações?	
159 Profa14	Uai, porque eles têm que saber por que é que eles estão estudando História. No início, aqui até fala pra explicar para os alunos porque eles estão estudando a História, para que é que eles têm saber aquilo... <u>Porque aquilo refletiu de alguma maneira no que acontece hoje. Estou certa ou estou errada?</u>	PeMd/EH
159.1 Profa14		CH
160 AR	...Tem razão. Você...{volta a ler o roteiro} "trabalha com cadernos e tempos separados para as duas disciplinas. Que dia você trabalha História na sua turma, turma A?"	
161 Profa14	Trabalho História 5ª feira e Geografia na 6ª feira [...] 2 horas e um pouquinho, 2:15... Pra cada	OTECH <i>(tempo)</i>

162 AR	E você me disse que acaba que os meninos também veem História com a professora de Português?	
163 Profa14	É ai são textos ligados ao assunto, né? Ela explora no Português atividades com textos ligados ao assunto que eu trabalho.	PeMd/EHi (<i>aula deportugues,EH outros tempos</i>)
164 AR	Me conta, por exemplo: teve algum texto desse livro que foi trabalhado pela professora de Português?	
165 Profa14	Não em Português não, foram textos de revistas, de reportagens, de outras coleções, por exemplo, aquela coleção Alfabetização sem Segredo, ela usou muito...	PeMd/EH – OM (revistas e lds)
CO7/Profa14	Pergunto sobre a possibilidade de conseguir cadernos de Português para eu analisar também. Profa14 concorda em tentar recolhe-lo.	
166 AR	Vocês combinam esse trabalho junto não é?	
167 Profa14	É, na realidade esse ano como a gente pegou nessa questão da formação do povo brasileiro, que a gente trabalhou muito isso... Ela trabalho texto como o de ?? Zumbi, nessa questão da cultura mesmo, igual às músicas africanas...	PeMd/EHi (<i>planejamento</i>)
168 AR	Aí acontece de alguma criança falar assim: <i>ah, na aula de Português...?</i>	
169 Profa14	Falam: <i>ah, a professora já falou isso...</i> Ou então eu mesmo falo: <i>vocês viram isso com a professora...</i> Aconteceu mais até na questão de Ciência e Geografia, principalmente, porque o livro de Português tem muita coisa de meio ambiente.	PeMd/EHi (G)
170 AR	Então quer dizer que a relação com a História foi uma coisa que vocês provocaram, que tiveram que planejar?	
171 Profa14	É porque a de ciências já foi mais automática com a proximidade dos livros e de História não. De História foi combinado mesmo.	UHcR/PP
172 AR	É nas quintas feiras, dia de horário de estudo, que vocês planejavam? Me conta como foi?	
173 Profa14	Não, eu falo assim... A gente chega assim e fala, igual... <i>eu tô trabalhando isso, isso e isso... O que é que você pode me ajudar?</i> Igual nessa questão do índio a gente trocou muito...	OTEcH/NR (troca entre professoras)
174 AR	É, me da um exemplo disse isso, isso, isso...	
175 Profa14	Olha, vou falar até a questão do negro: eu falei assim: <i>olha eu tô trabalhando com os meninos eu tô querendo focar mais na questão do povo brasileiro pra ficar uma coisa legal, vamos fazer um trabalho que os meninos vão usar agora, né? Que eles vão entender o que está acontecendo com eles agora. A questão das diferenças, porque que uns são assim, de cabelo assim, de pele escura, outro é de outra cor...</i> Porque é só no Brasil que acontece essa mistura toda né? {é?} Pelo menos a maior mistura é aqui mesmo então... E os meninos... E acontece muito essa questão de apelidinho dentro de sala... E a primeira aula eu já falo que apelido pra mim não serve [...] e trabalhando em cima disso nós focamos o povo brasileiro. Então eu tinha muita atividade de, por exemplo, de ordenar o texto, de procurar as palavras no dicionário, relacionadas ao Zumbi, à cultura negra, essas coisas eu passei pra ela e sobre a questão do índio também. Aí eu passei pra ela, ela achou ótimo pra trabalhar no Português e acabou que a gente trabalhou junto.	OTEcH/NR (troca entre professoras)
176 AR	E assim acabou liberando você pra trabalhar outros conteúdos?	
177 Profa14	Porque senão gastaria mais tempo fazendo isso, que é uma matéria mais de Português do que de História.	CEH
CO8/Profa14	Neste momento fizemos uma pausa para que Profa14 pudesse dar orientação ao filho que está fazendo seu Para-casa.	
178 AR	Então é interessante, que a História que eles vêem acaba que não se reduz às 2 horas semanais...	
179 Profa14	Não, porque acaba juntando com Português, atividades... Até essa pesquisa que eu quero passar pra você foi um combinado	OTEcHi

179.1 Profa14	nosso. Eu avaliaria a questão da pesquisa mesmo, de informação e ela avaliaria a questão de conclusão [...] É como eu te falei... Eu e essa professora de Português nós tivemos uma sintonia muito grande e a gente acabou trabalhando muito junto. <u>Até teve um fato no início do ano ... até que eu te falei que eu gosto de fazer coisas diferentes, lembra? Não gosto de ficar muito presa, sabe? Por exemplo, agora... Fazer as bonecas... vamos pesquisar as roupas das regiões brasileiras, vamos fazer bonecas... E os meninos adoram.</u>	PeMd/Ehi
CO9/Profa14	Refere-se a um trabalho conjunto que fizeram a partir de um filme relacionado a um assunto de Geografia. Um trabalho que a pedagoga levou pra mostrar no curso de especialização dela. Comento então sobre a importância de registrar essas experiências pra trocar entre professores.	
180 AR	<u>Você não gosta de ficar muito presa... Você quer dizer no livro, de ficar só lendo?</u>	UHcR/PAof
181 Profa14	<u>É só com teoria... Eu gosto de trabalhar com concreto pros meninos enxergarem e entenderem...</u>	UHcR/PAof
182 AR	Então com as roupas da Barbie era pra concretizar o quê?	
184 Profa14	As diversas culturas, as vestimentas no Brasil, como que é o traje típico de cada região... que era o que estava abordando na História e na Geografia	PeMD/EH (OM)
185 AR	{Retoma o roteiro}... “em relação a questão 5 c escolha do livro didático afirmou não ter participado da escolha, não trabalhava nessa escola ainda, mas que não gosta dele, que não usa com os meninos e isso já explicou.” Você diz também que o conteúdo não te agrada muito. Explique suas afirmações.	(VHcR/esc)
186 Profa14	Não porque tem hora que fica muito perdido, foge... Tem muita historinha vai pra literatura e o tempo é curto, então se você for ver... <u>Se você não se concentrar mais no conteúdo... Talvez</u>	VHcR/Apr
186.1 Profa14	<u>lógico que eu posso estar até errada,</u> mas tem hora que eu acho que ele foge.	(CEH)
186.2 Profa14		VVHcR/Apr
187 AR	Me dá um exemplo disso aí no livro.	
188 Profa14	Não é que foge é porque eu acho que vai pra outro lado {enquanto fala folheia o Id HcR} igual tem aqui textos de literatura que poderia ser tratados no Português, igual eu te falei de ser trabalhado junto igual aqui tem a História da Bia Isabel aqui olha. Essa questão de poesia acho que poderia ser trabalhado junto com Português <u>por questão de tempo mesmo.</u>	VHcR/Apr (CLDH)
189 AR	Você vê o porque que disso estar nesse livro de História ?	OTEch/RN
190 Profa14	Não porque tem a ver, igual eu te falei eu gosto muito de trabalho com músicas com...	-
191 AR	Você concorda com o autor... O que você acha que ele quer colocando literatura, poesia, aí no livro de História?	
192 Profa14	Tem a ver com a interdisciplinaridade também, você puxar pra História coisas que os meninos vivenciam na vida deles também, né? Não é questão de ter a ver porque lógico que tem. Eles não iam colocar aqui coisa que não tem a ver, <u>mas tem hora que eu acho que perde um pouquinho a seqüência do trabalho, acho que foge, se a organização fosse mais voltada pro conteúdo... Também talvez seja porque eu gosto de pesquisar outras coisas na área...</u>	CEH (clarifica a afirmação do enunciado 190)
192.1 Profa14		VHcR/Apr
193AR	Que outras coisas?	
194 Profa14	Outras músicas, outras... Que tem mais a ver com o tema, mas também igual você falou {referência a uma fala de AR a respeito do relato de experiências} não são todos os professores que enxergam as possibilidades, né? <u>E eu gosto de trabalhar com a criatividade dos meninos de deixar eles trazerem...</u>	OM (outras músicas)
194.1 Profa14		PeMD/EH
195 AR	Então por exemplo... Têm músicas no livro você acha que ela	

196 Profa14	não estão tão apropriadas e que tem outras... Acho que têm outras que são mais... Igual você falou... Têm professores que não têm essa percepção, também não gostam de sair procurando outras coisas, né? Isso é a realidade não adianta mentir, que tem professor que fica preso só no livro.	PeMD/EH (OM músicas)
196.1 Profa14	<u>Então eu não... Não é questão de não gostar mesmo do livro, é que eu acho que tem coisas mais ricas pro assunto. E no assunto de História mesmo assim de conteúdo tem hora que eu acho que fica pouco que poderia ser mais explorado...</u>	VHcR/Apr
197 AR	E com relação aos alunos, você acha que esse pouco fica compreendido pelos alunos?	
198 Profa14	Com certeza, assim alguma coisa fica, mas como eu te falei como essa matéria não é avaliativa, os alunos não levam a sério. Não vou te mentir isso, <u>porque são poucos os que têm interesse.</u>	OTEH/NR CT (H)
199 AR	Você faz alguma atividade que seja avaliativa do que eles estão aprendendo?	
200 Profa14	Faço e até as próprias famílias cobram muito a questão de prova, então toda unidade, toda matéria que eu atravesso eu aplico uma provinha. E tenho tudo registrado; as provas, notas resultados. E teve resultados que eu quase enforcei os meninos... {rindo}	PeMD/EH (avaliação)
201 AR	E aí o que você faz diante desses resultados que você quase enforcou...	
202 Profa14	O que a gente pode fazer é o seguinte, faz revisão daquilo que está dentro da avaliação que foi feita, a gente discute, tira as dúvidas, peço pra refazer em casa, consultar.	PeMD/EH
203 AR	E eles fazem?	
204 Profa14	Fazem, trazem aí eu corrijo de novo. Agora que falta muito hábito de estudo hoje em dia, falta, porque <u>História é uma coisa que estudar.</u> Você concorda comigo?	PeMD/EH CH
205 AR	Concordo...mas aí o que é que eles fazem? Eles prestam atenção nas...	
206 Profa14	Não eles ficam lá [...] têm alunos que pesquisam coisa fora o que estamos vendo, levam pra dentro de sala, se interessam com o assunto: <i>ah, professora eu vi isso em tal lugar assim</i>	CT (interesse pela História)
207 AR	Esse tipo é exceção?	
208 Profa14	Você pode dividir a sala em 3; aqueles que não ligam, que pode contar uns 15 que estão ali só por obrigação mesmo. Tem aqueles que ficam presos só no que você dá, são uns 10 e tem outros 10 que interessam, participam da aula, que vem alguma coisa na tv que tem a ver {comenta um exemplo}	CT (interesse pela História, - relação com a tv)
209 AR	E você já conseguiu contaminar algum desses grupos com o outro, por exemplo, fazendo que os interessados contaminem os outros?	
210 Profa14	Um pouco, mas o próprio sistema não colabora, eles sabem que não vão precisar disso pra passar de ano {mais comentários sobre os interessados} Tem menino que faz cada pergunta, que a gente fala assim: <i>meu Deus de onde ele tirou essa...</i> Mais assim é muito bom.{mais uma pausa para dar atenção ao filho}	OTEH
211 AR	{Retomando o roteiro} “Quanto ao contato que teve ao longo de sua vida com a História (questão 5a), indicou ter tido contato com disciplina em cinco das seis situações apresentadas – não marcou apenas o contato com profissionais da escola”...	
212 Profa14	É a maioria lá na escola é formada em letras, porque é a que pesa mais né?	FPC
212 AR	Você marcou ter contato nas três primeiras situações - como aluna da escola Fundamental, no Magistério ou o Curso superior??	
213 Profa14	História? Tive muito aquela parte de mercantilismo, a parte	FIH

	comercial, a gente estuda todinha, por isso que eu te falei que eu tenho pânico de História.	
214 AR	Aqui no roteiro diz: "afirmou ter tido contatos negativos". Assim como, também foi negativo?	
215 Profa14	Eu já te falei porque as aulas eram muito voltadas pra política, eram aquelas aulas maçantes que a gente tinha que praticamente decorar aqueles livros pra poder fazer prova. Então eu só estudava pra prova... E não dava certo com os professores, os professores falavam, falavam e falavam e eu não tava entendendo nada que eles estavam falando...	FIH (<i>Hist política, decorar livros,</i>)
216AR	Hoje você escuta seus alunos dizendo algo parecido, que não estão entendendo nada?	
217 Profa14	<u>Assim, na turma que eu te falei que são mais desinteressados,</u>	CT (<i>interesse pela História</i>)
217.1 Profa14	eu falo: <u>vocês têm alguma pergunta? Estão entendendo?</u> E eles falam: <i>entendemos</i> . Aí na avaliação você vê que eles não estão entendendo. Aí eu volto um pouco faço a revisão, <u>mas eu tenho que andar, né? Não posso ficar parada num assunto só porque a escola cobra o desenvolvimento da matéria, tem hora que eu acho frustrante, você tá lá falando, falando, fazendo, fazendo... mas tem aqueles que se interessam...</u> Eu vou te mostrar um artigo de uma revista que eu trabalhei trabalhando sobre a questão dos bandeirantes, é uma reportagem que fala dos bandeirantes da invasão do Brasil, com eles entrando pra dentro do Brasil, a qualquer custo, né e os meninos adoraram. E eu passei pra uma transparência, eu levei pra sala, nós lemos a reportagem todinha. E eles ficaram encantados.	PeMD/EH OTEH/RN (<i>CEH ideia de ensino de H conteudista, preocupação</i>) PeMD\EH <i>tema abordado no cap2 da Un. 3 do HcR, teria relação com este?</i>)
217.2 Profa14		
217.3 Profa14		
218 AR	E isso a partir de alguma coisa que você estava trabalhando?	
219 Profa14	É a questão das Entradas e Bandeiras na expansão territorial do Brasil, a questão da escravidão...	UHcR/Paofp.115, Un.3, cap2)
CO10/Profa14	Continua a falar da reportagem e lamenta a dificuldade de ir ao museu... AR comenta sobre o Museu de Artes e Ofícios de BH.	
220 AR	Você disse que não gostava de História, no passado?	
221 Profa14	É que depois que eu enfiei a cara tô começando a gostar de História. Acho que é porque eu tô pegando essa parte cultural da História.	FPCH
222 AR	E qual a diferença entre aquela e a Cultural que te faz gostar...	
223 Profa14	É mais a questão do povo, que fala como eles viviam, o que eles comiam até a diferença que é hoje, essa parte me agrada [...] <u>E com os alunos também eles entendem mais essa parte: como viviam, como vestiam [...]</u> Por exemplo, é mais fácil que a História política que é muito difícil pra os alunos de 10 anos. É muito vago, né eles não entendem a política nem hoje, imagina da época lá que era tudo diferente. Tem até um fato interessante pra você registrar aí, na 6ª série, o {interrompe pra ajudar o filho} mas eu... Assim, minhas notas de História ficavam na média... Eu não fazia muito empenho... Então na 6ª série, minha mãe foi da aula pra mim. Aí os alunos me enchendo, fala com ela ô mamãe, não sei o que... E ela dá uma prova e eu tiro a maior nota da sala. Aí minha mãe, antes de mostrar o resultado foi conversar com a supervisora, porque foi um disparate a nota que minha mãe deu com as que eu tirava antes e a supervisora era minha tia. Minha mãe ficou apertada, e a supervisora disse que devia ser por causa do jeito da minha mãe dar aula, porque eu já estava acostumada com o jeito dela falar e explicar ouvindo a aula eu aprendi.	CH (História Cultural)
223.1 Profa14		CEH
223.2 Profa14		FIH (<i>contato com a mãe como sua profa. De H</i>)
224 AR	Então sua mãe, ensinou diferente de outros professores? E qual era a diferença?	
225Profa14	Porque minha mãe era apaixonada com História, então ela contava História, entendeu? Ela contaava, explicava, e floreaava o negócio e acabei entendendo a matéria que a minha mãe, foi	FIH (<i>contato com a mãe como sua profa. De H</i>)

	pouco tempo que ela deu aula e o que ela passou eu consegui entender por que eu já estava acostumada com o jeito dela falar e então aprendi. (CEH)	
226 AR 227 Profa14	Então sua mãe era professora? É. Agora ela está fora de sala, né? Mas nessa época ela pegou substituição de História que podia pegar, na falta de professor especializado e ela dava aula de História, e deu aula pra mim e eu vou e tiro a melhor nota.	FIH (<i>contato com a mãe como sua profa. De H</i>)
228 AR	Esse contato com a História você não tinha citado no questionário...	
229 Profa14	É minha mãe era apaixonada com História, meu irmão mais velho era apaixonado com História [...] É agora que me veio... Mas eu era o contrário, eu não entendia porque eles gostavam de História.	FIH
230 AR 231 Profa14	E isso era motivo de discussão em família? A minha mãe falava comigo que não entendia porque eu não gostava. E eu falava: esse negócio de História não é comigo mesmo não, eu gostava mais da Matemática, de Geografia, dessas coisas mais exatas, mais concretas, sempre gostei <u>mais e agora que eu acho que eu tô gostando mais de História.</u>	FIH (CH)
231 Profa14		FPCH

Anexo 10.4

Profa19 E1

Tempo total: 01:07:00

Legenda

???	Enunciados pouco audíveis.
[...]	Supressão de enunciados, principalmente os que repetem idéias ou delongamentos do já falado.
CO/P	Comentários da entrevistadora (AR) que ajudam a contextualizar o momento da entrevista ou alguns dos enunciados; Essas explicações podem ter origem na leitura de excertos do roteiro apresentados como citações, usando aspas; O "P" localiza esse comentário na entrevista feita a uma professora específica.
{ }	Indicam ora pequenos comentários ou falas das professoras dentro dos enunciados da entrevistadora, ora falas da entrevistadora dentro dos enunciados das professoras.

Nº		Notas/ categorização
CO1/Profa19	Explicação sobre a entrevista e a confecção do seu roteiro. Em seguida inicia sua leitura.	
1.AR	... "é do segundo ciclo, são duas professoras, tem duas turmas tanto de 9 quanto de 10 anos. É uma das professoras de 10 anos, responsável por História e Geografia nas duas turmas. <u>Nome: Profa19, tem 38 anos, é casada, tem três filhos na idade de 9 e 18 anos. Mora em Esmeralda</u> "...	(OTE) (OTEH)
1.1AR	<u>Não, em Betim [...]</u>	(CTA)
1Profa19	<u>Mora em Betim, Esmeralda é sua cidade natal. "Vem para a aula de carona com o marido e vai embora com os alunos na van da prefeitura. Formou-se em magistério em 1987 em uma instituição estadual de Betim. E iniciou o curso de Pedagogia na UNICOR?"</u>	(CTA)
2.1AR	<u>Não, Pedagogia estou terminando agora. É Normal-Superior.</u>	(FP)
2.2AR	{Volta ao roteiro} "fez o curso Normal Superior entre 2000 e 2003 em Betim no Projeto Veredas."	(FPC)
3Profa19		FPC
4AR		
5 Profa19	Não, não é no Projeto Veredas não.	
6 AR	<u>Ah não? Então vamos esclarecer aqui. O normal – superior foi?</u>	

7 Profª19	<u>Na UEMG aqui de Betim. Eles fizeram uma equipe de professores dando aula para três turmas em Betim.</u>	FPC
8 AR	E você está fazendo agora Pedagogia?	
9 Profª19	É, pedagogia. Uma pós-graduação na UNICOR. Que vale para completar esse meu Normal Superior, completa com três anos de Normal Superior que eu fiz, completa com o curso de Pedagogia, agora em estágio escolar.	FPC <i>enunciado 2a11 esclarece informações</i> FPC
10 AR	Ah tá, é isso que eu coloquei aqui. {Volta a seguir o roteiro} “atualmente está cursando uma pós-graduação em gestão escolar com ênfase na coordenação pedagógica.” <u>Então esse curso aqui junto com o de normal-superior vai te dar o título de pedagoga?</u>	
10.1 AR	{ah-ham.}E isso você está fazendo na UNICOR? {ah-ham} <u>Com previsão de conclusão em...?</u>	
11 Profª19	<u>Agora, em dezembro de 2006.</u>	FPC
12 AR	[...]{Volta a seguir o roteiro} “...Trabalha na parte da tarde como secretária de uma empresa e com educação apenas na rede municipal de Betim. No início desse ano de 2006 veio trabalhar nessa escola, mas não é efetiva.” Me conta, você já me contou e eu não registrei, como é essa História de ser efetiva na rede mas não ter o lugar de lotação?	(CTA)
13 Profª19	É porque eu trabalhei 11 anos na E2 no Bairro Ingá e lá eu trabalhava com alunos de 11 anos - 5ª série – e lá eu trabalhava no turno da manhã, só que acabaram, né? E professora P1 não pode pegar dividido assim né, aí eu tive que passar pra uma outra escola pra mim trabalhar de manhã. E aí eles pediram mudança de lotação para aqui ou para o outro lado, a região que estava mais próxima, né. E me concederam aqui. Só que aqui tinha vaga, mas não pra mim efetivar. Eu vim com a minha mudança de lotação para cá. <u>Eu to apenas cobrindo o cargo da vice- diretora. E quando ela voltar vou ter que procurar outro lugar</u>	FP CTA
13.1 Profª19	{Continua a ler o roteiro}... “atualmente atua como professora em duas turmas de 10 anos dessa escola. Sendo que em uma é referência, qual é o nome da turma ???”	(CTA)
14 AR		
15 Profª19	Não tem não... é... Eu podia olhar no diário, deve ser a e b, não olhei no diário.	
16 AR	{Volta a ler o roteiro} “Na turma que é Referência é responsável por todas as disciplinas exceto Ciências.”	
17 Profª19	<u>Ciências, Geometria e Educação Física que eu estou fora.</u>	CTA (OTeC)
18 AR	{Novamente ao ler o roteiro}... “responsável por História, Geografia, Português, Matemática, Artes e Ensino Religioso. Na turma em que não é referência trabalha História e Geografia.”	
19 Profª19	Eu chamo de Estudos Sociais.	CEH??
20 AR	Ah, você chama de Estudos Sociais, porque você trabalha os dois juntos. {ah-ham} <u>Então, na turma em que é referência, trabalha Estudos Sociais às quintas-feiras. De que horas à que horas?</u>	(OTeCH: dias e horas - E.S)
20.1 AR	<u>De 7:15 às 9:05.</u>	
21 Profª19	E na outra turma às sextas-feiras.	OTeCH
22AR		
23 Profª19	Não, estou com as duas turmas juntas agora, a gente redividiu o horário. Estou com as duas turmas nesse horário de 9:05 nas quintas-feiras, junta os meus alunos com os alunos da E., e a gente pega uma turminha para estar flexibilizando, que está com mais dificuldade. Aí na quinta eu faço isso, na sexta ela faz. Ela pega a minha turma e a turma dela para Ciências e nesse horário eu fico com a outra turma.	OTeCH <i>reorganização de tempo</i> (Até o enunciado 35 P19 esclarece reorganização
24 AR	Então na quinta – feira você trabalha com as duas turmas juntas. Nesse momento a outra professora faz um grupo de alunos com dificuldades, <u>às vezes dentro desse grupo de alunos tem alunos que não têm tido História e Geografia?</u>	
24.1 AR	<u>Não, não têm tido há um tempo.</u>	
25 Profª19	Em função de resolver os problemas ligados a Português e	OTeCH
26 AR		

	Matemática. Isso está desde quando?	
27 Profa19	Desde setembro.	
28 AR	E por que resolveu fazer isso?	
29 Profa19	Porque a gente percebeu que os alunos estavam com muita dificuldade e não estavam acompanhando a aula, assim mesmo alfabetização, muita dificuldade. E o pedido da Regional foi que a gente trabalhasse com esses alunos nesse momento tirasse da sala ?	OTeCh/RN
30 AR	<u>E aí, como ficam essas disciplinas, a Ciência, os Estudos Sociais para esses meninos?</u>	OTeCh
31 Profa19	<u>Nesse tempo está ficando a desejar, porque não tem como repor para eles, né?</u>	
32 AR	Vai ficar sem neste momento.	
33 Profa19	Mas na medida do possível, a gente está dando textos, exemplos, sabe? Para a turma... É, por exemplo, ciências. A gente trabalha com???, com o meio ambiente nas aulas de Português, né? É interdisciplinar.	PeMDi
34 AR	Ah sim. Outra coisa, as turmas são pequenas né? Têm 12 alunos as duas turmas não é isso? {13 e 13} e, cabem 26 alunos, ou quantos que ficam nessa turma que vocês juntam?	(CT)
35 Profa19	Cabem, porque sai uma turminha boa e geralmente são 20 carteiras, vinte e pouquinho. Dá para ficar.	
36 AR	Fica umas vinte e sai {uns seis alunos} seis alunos... Sim. E antes de trabalhar nessa escola, você acabou de me contar, você trabalhava no ???	
37 Profa19	Numa escola central	FP
38 AR	Você trabalhou com o quinto ano, que era a turma de 11 anos	
39 Profa19	Era o terceiro ano, né? Terceiro ano do segundo ciclo.	FP (OTE)
40 AR	E lá você trabalhava com qual disciplina?	
41 Profa19	Eu trabalhei com, flexibilizando Português com os meninos, trabalhei com Ensino Religioso, trabalhei com Educação Física....	FP
42 AR	Flexibilizando Português com os meninos significa o quê?	
43 Profa19	Pegar os meninos com dificuldade e trabalhando à parte com eles.	FP
44AR	Aaah, tá. Entendi. Então esse é o primeiro ano que você trabalha com Estudos Sociais? A não ser das outras vezes que você trabalhava também como referência. Você diz que tem 17 anos de trabalho.	FP (tempo de trabalho e tempo com H)
45 Profa19	É que das outras vezes eu trabalhei, mas trabalhei com turmas de 8 anos... Na maioria de 8 anos.	FP
46 AR	<u>A turma de 10 anos é o primeiro ano que você trabalha?</u>	
47 Profa19	<u>É o primeiro ano.</u>	FP
48 AR	Estou dizendo aqui no roteiro que, nas turmas em que você trabalha entram três professoras, é isso? A professora referência, no caso de uma é você, na outra é a E. essa referência trabalha Português, Matemática, História e Geografia ou ciências, como é o caso da e., outra professora que trabalha geometria e outra de educação física. {então são 4 né? Professora de geometria nem toda escola tem.} Eu queria saber, há algum encontro entre vocês quatro para pensar um trabalho interdisciplinar?	(OTeC)
49 Profa19	Entre as quatro não. Comigo nesse momento faria eu e E., pensando junto. Mas nesse momento só {momento de estudo}.	OTE <i>Planejamto</i>
50 AR	Qual é o tema, o foco da reunião de vocês, é para quê?	
51 Profa19	É para a gente estar planejando o que a gente vai trabalhar, Português, Matemática... Até mesmo os conteúdos ??? Então é para a gente estar entrosando, elaborando questões, avaliações, aplicando... Eu fico numa parte e ela fica em outra, 'ah, o que você trabalhou, o que você não trabalhou ainda...." Então é assim. Tem um projeto que a gente trabalha junta no desenvolvimento, questão de economia de material, o que está mesmo precisando...	OTE <i>(Planejamento entre profs das turmas: foco)</i>
52 AR	<u>Vocês trocam materiais que vocês pesquisam para trabalhar?</u>	

53 Profa19	<u>Também.</u>	PeMD
54 AR	<u>Ah tá. Nas duas turmas em que você trabalha, a que você é referência e a que você não é, tem 13 alunos, como você acabou de me dizer. Elas têm diferenças de perfil de desenvolvimento de aprendizagem ou de disciplina entre a turma sua e a da E.?</u>	(CTA: N. de alunos nas turmas)
55 Profa19	<u>Tem, tem diferença.</u>	CT
56 AR	Essa diferença como é? Aqui é considerado que a sua turma é como a da E.?	
57 Profa19	Não é bem assim diferente não, porque ela tem alunos com dificuldades e eu também tenho. Tenho menino que tem síndrome né? Inclusive a da E., e eu também tenho uma que não é tão vívida, sabe? Mas eu tenho um deficiente físico, e tal. Mas é parecido, na questão de conhecimento assim ela tem mais meninos com dificuldades do que eu.	CT (<i>nível cognitivo</i>)
58 AR	E em termos assim de nível sócio-cultural, como são as suas turmas? Vocês atendem meninos dessa região aqui.	
59 Profa19	Aqui é uma região assim, a escola fica à margem da BR, né? E eu percebo esse ano que eu vim para cá que são meninos que são filhos de ??? Mas que não têm aquela estrutura de cidaaade, de fazer dever, de pesquisar. A gente não pode dar pesquisa para casa porque eles não têm como fazer. Não tem como vir à escola para visitar a biblioteca, porque assim é difícil eles vão e voltam com combe. {não estão próximos daqui?} E, não estão próximos. Mora onde, tem uns poucos que moram aqui nas redondezas ??? Mas a maioria precisa da van para estar levando e buscando. Então assim, não tem aquela coisa de ser de pesquisar, de estar gostando não. É a maior dificuldade para eles fazerem dever de casa. [...]	CT (<i>sócio-econômico</i>)
60 AR	E você percebe assim, nesse tempo que estive com eles têm espaço em casa para poder estudar {não}? Porque tem essa coisa básica de uma mesa...	
61 Profa19	Alguns têm, outros a gente percebe que não têm nem uma mesa para estudar. É o caso de alguns alunos que moram no acampamento dos sem-terra. Tem, tem alunos de lá, são muito carentes os que vêm de lá, que não tem condições de ter uma mesa, você vê que eles vêm assim, sujinhos, sabe? Muito carentes mesmo. Tem até material, eles chegam na escola pedindo lápis.	CT <i>sócio-econômico: alunos muito carentes: QUEM NÃO TEM ES</i>)CTA
62 AR	Que dificulta o trabalho...	
63 Profa19	E sem contar questões assim, familiares. Questão de pai e mãe que separa, larga.	CT (<i>estrutura familiar</i>)
64 AR	E são esses meninos que estão aí com dificuldades não tendo aula de História e Geografia?	
65 Profa19	Sim.	CT (OTEch)
66 AR	E você nota, por exemplo, na turma que você é referência, você trabalha Português, Matemática, História, Estudos Sociais juntos, e a turma que você só trabalha Estudos Sociais. Você nota diferenças no seu trabalho, na aprendizagem dos alunos?	dificuldade de compreensão da pergunta até o enunciado 72
67 Profa19	Diferenças?	
68 AR	É, vai melhor, desenvolve melhor...	
69 Profa19	Desenvolve melhor... Eu percebo assim, o que vai melhor é aquele aluno que está sempre buscando. Aquele que participa, que critica, que dá notícia de tudo, que lê, que assiste muita televisão, sabe? Que escuta muita notícia. Não digo ler em jornal, mas que está sempre ali na televisão atento. Esse que fica.	CT OM : <i>jornais (CEA- aspectos facilitadores da aprendizagem)</i>
70 AR	Ah-ham, mas a minha pergunta é assim o fato de você trabalhar, ser referência da turma, ficar mais tempo com a turma, quando você vai na quinta-feira...	
71 Profa19	Ah sim, você quer saber se tem uma diferença entre uma turma e outra? Não, não tem não.	CT
72 AR	Você acha que seu trabalho de Estudos Sociais ele dá diferença	

	no fato de você ser referência de um?	
73 Profa19	Não.	PeMD/EH
74 AR	Isso é para mim surpreendente. Porque a gente pensa que, como você fica mais tempo, os meninos te conhecem mais, não vão te testar, o que poderia acontecer na turma que você só entra para isso.	
75 Profa19	Não, não. Não tem isso não. Eles trabalham sempre juntos em duplas. Geralmente assim, por serem da turma, num primeiro momento eles querem conversar, até brincar né, entrosar ele no conteúdo, buscando ir trabalhando com eles, aí sim, eles participam, eles falam. <u>Mas não tem muita diferença assim, da minha turma estar aprendendo mais do que a outra turma porque eu sou referência.</u>	PeMD (Forma como organiza o trabalho com as crianças) CT <i>diferença entre as 2 turmas</i>
75.1 Profa19		
76 AR	Ah-ham. Isso agora que você juntou assim, mas e antes quando você entrava na sala deles separadas? E antes de setembro que você entrava na turma da E. para trabalhar Estudos Sociais?	
77 Profa19	Antes de juntar? Ficava meio tranqüilo porque eram pouquíssimos alunos, sabe? Pouquinho mesmo, tem essa questão da disciplina, às vezes o aluno quer mostrar que sabe mais do que o outro, quer mostrar que fez alguma gracinha, né isso tem, a gente tem que cortar logo.	PeMD
78 AR	E lá no outro lugar você trabalhava com mais de 30 alunos né? {ah-ham} e essa experiência de trabalhar com turma de 12?o que você está achando?	
79 Profa19	Eu senti diferença naquilo que eu te falei antes. Os meninos lá tem assim, são dispersivos, tem uma outra...	FP
80 AR	um outro nível sócio-cultural né?	
81 Profa19	É, só de falar uma coisa no dia seguinte eles trazem aquele tanto de material. Aqui não, aqui tem muita diferença. Os meninos vêm para escola do jeito que eles deixam a mochila em casa eles trazem no outro dia, nem abrem pelo jeito. Alguns não, alguns têm o compromisso de fazer dever e bonitinho de fazer todos os dias. Muitos não.	CT
82 AR	Isso pesa como se você tivesse que mudar seu jeito de trabalhar? No princípio do ano de repente você chegou pensando em trabalhar...	
83 Profa19	É tudo novo né? É tudo assim uma experiência nova né? Uma coisa assim que você vai adaptando, não é uma coisa que você está acostumada a trabalhar há mais tempo...	CTA ("TUDO NOVO") (VER 87AR)
84 AR	Então me conta assim, mudanças que você teve que fazer para adaptar.	
85 Profa19	Mudanças era que a gente dava trabalhos e pesquisas para os meninos e aqui não. <u>Não tem como dar trabalho de pesquisa, pedir uma gravura recortar de um jornal ou de uma revista é a maior dificuldade, não encontrei professora, não tem. Aí eu falo 'vai no vizinho', mas no vizinho não tem.</u>	FP (<i>uma experiencia passada</i>) PeMD/EH (OM)
85.1 Profa19		
86 AR	E aí como você faz?	
87 Profa19	Como eu faço? Eu chego aqui na escola e penso assim, eu busco aqui né? E corto e trago o material para estudar. Aí, por exemplo, vamos fazer trabalho de folclore eu trouxe o material todo lá de casa para os grupos também, fazendo o trabalho, sabe? E eles fizeram, porque tinha todo o material lá na mesinha deles porque eu trouxe, porque eu fiquei preparando para estar trazendo.	PeMD/EH (OM)
88 AR	Te exige mais, apesar de ser um grupo menor. {é}. V Roteiro: <i>não havia lecionado para essas turmas anteriormente chegou nesse ano, e escolheu as turmas com as quais trabalha justificando "preferi inovar porque sempre trabalhei com turmas de 8 anos".</i> Então você quis mesmo trabalhar com turmas de 10 anos?	
89 Profa19	Eu tive mesmo uma oportunidade de trabalhar com uma turma de 9 anos, que foi me oferecida. Aí surgiu a oportunidade de estar	OTet (<i>preferência</i>)

	dividindo a turma de 10 anos porque estava muito cheia a sala, as salas são pequenas, não sei se você viu. Aí ela me perguntou “filha você quer continuar nessa turminha de 9 ou quer pegar uma de 10?” Aí peguei falei, eu quero ir para a turma de 10. Aí teve o sorteio entre as turmas, uma para mim e outra para a e....	<i>pela turma de 10 anos pra variar)</i>
90 AR	Esse sorteio é entre as turmas para dividir?	OTet
91 Profa19	Aí dividiu foi ver qual que eu ia pegar, qual a E. ia pegar.	
92 AR	Ah, entendi. Então a turma mesmo, não teve uma escolha?	
93 Profa19	Não, isso de eu vi a carinha deles e gostei, não teve isso não.	OTet
94 AR	Então, pelo jeito, essa escolha de turmas há aqui na escola a possibilidade de discussão coletiva, na medida que a pedagoga perguntou se você aceitaria e tudo. {ééé...} Roteiro: <i>quanto às disciplinas que está lecionando afirmou no questionário preferir História e Geografia por gostar de Geografia</i> . Me conta um pouco disso. Esse gosto da Geografia.	
95 Profa19	Eu peguei com a professora que eu tive, de Geografia, estar estudando. E foi justamente no curso que eu fiz pela UEMG, a professora assim tão dedicada, aprendi muitas coisas com ela. {professora?} K. Do curso, da Rede Municipal de Betim. Ela que assumiu a turma da UEMG. E ela assim fez a gente pesquisar, que mostra. Assim eu aprendi muitas coisas com ela e passei a gostar.	FPCH (G: <i>curso em que aprendeu mto e passou a gostar de G e H)</i>
96 AR	E aí você acha que esse gosto te ajuda a ensinar? {ajuda...} Facilita a aprendizagem dos meninos?	
97 Profa19	Ah-ham ajuda sim. Ajuda muito, e a gente fica pesquisando, lendo. A gente tem os livros, a gente pesquisa nos livros a melhor maneira de estar colocando, trabalhando com os meninos.	(CEA) FPCH
98 AR	E como é essa coisa de trabalhar com 10, você trabalhou como 11, como é?	
99 Profa19	É uma experiência...	FP
100 AR	Essa forma de explicar, você também tem que se adaptaaaar? Você está vendo coisas que você fazia e que agora está fazendo diferente?	
101 Profa19	Tem sim. {por exemplo?} Eu tenho que buscar de uma maneira mais simples para estar passando para os meninos...	PeMD (CEA)
102AR	Por exemplo, me dá um assunto, um conteúdo que você trabalhou e que você acha que do jeito que o livro HcR trabalhou eles não iam entender. {hummm... diante do silêncio e da dificuldade da profa em responder sua pergunta AR a falar incentiva} Você vai pensando e o que vier na sua cabeça você me diz. Roteiro: <i>disse que dedica muito tempo para Português e Matemática e pouco tempo para...</i>	<i>dificuldade de apontar parte trabalhada no HcR com adaptação: Ver nota ao final (tempo destinado ao Port e Mat)</i>
103 Profa19	Esse tempo é na sala? Que eu trabalho com os meninos...	
104 AR	É. <i>Trabalha de forma integrada as duas disciplinas na turma</i> {História e Geografia}. E o caderno você divide por disciplinas? <u>Estudos Sociais é como se fosse uma disciplina?</u>	(PeMD/EH <i>HeG e seus cadernos)</i>
105 Profa19	<u>É, uma disciplina.</u>	(CEH)
106 AR	E você tem esse encontro semanal de 2 horários. E como você relaciona então as duas disciplinas, você trabalha com livro didático de História e livro didático de Geografia? Tem os livros?	<i>(tempo semanal para HeG)</i>
107 Profa19	Os alunos têm os livros.	UHcR/PA
108 AR	Fica com eles?	
109 Profa19	Não, fica trancado no armário. Dependendo do conteúdo a gente passa o livro para eles, dependendo não. Se tem no livro o que eu achei legal aquele conteúdo, então passo para eles no quadro.	UHcR/PAof
110 AR	Então, mas você faz uso dos dois livros que vieram do governo, por exemplo o de História é esse “História com Reflexão” e o de Geografia é o que veio para o 4º ano. Você faz algum uso deles?	
111 Profa19	De vez em quando.	UHcR/Paes
112 AR	Na medida que você vai desenvolvendo o conteúdo. Você já disse que não dá para levar para casa, até porque eles não têm nem	

	onde fazer. Você disse que tem preferência pelas disciplinas Matemática e Geografia. Você já me contou do motivo da Geografia. A sua preferência é nessa ordem? Primeiro Matemática e depois Geografia? {É}. E a dificuldade na disciplina de História, de que tipo, dê exemplos? Você escreveu no questionário “ <i>Tem dificuldade em trabalhar em História antiga.</i> ” Aí eu fiquei me perguntando o que você chama de História antiga?	(<i>dificuldade com a História: “História antiga.”</i>)
113 Profa19	Olha eu ??? Sabe o que é não entender, tem que ficar lendo muito em História, né? Então eu tenho uma dificuldade de História, porque eu não gostava de História. Eu não gostava desde a minha época escolar, eu não me adaptava com a História.	FIH
114 AR	Então quando você fala aqui de História antiga é...	
115 Profa19	Eu fico meio assim, porque eu tive professor que ficava dando só aquelas aulas do livro didático, de História, do passado... Não me chamava atenção nenhuma, passava ali. No dia de prova dava aquele questionário você decorava e respondia, entendeu?	FIH (<i>uldH prática de ensino de H, por professores do EF</i>)
116 AR	Você falou ainda que fica se perguntando como ocorreu determinado fato, se é verdade...	
117 Profa19	É! Eu fico me questionando assim, hoje a nossa História, nós fazemos História a todo momento, nós construímos a História, mas e essa História antiga que a gente não participou não sabe dela, será que está registrada certinho do jeito que era. Então fica essa dúvida.	CH (dúvida sobre a H em que não participou)
118 AR	E você acha que os livros didáticos têm ajudado a você entender melhor isso? {um pouco...} Esse foi o jeito que você teve aula e que não te chamava atenção, aí você, por causa desse não-despertar do gosto como aluna, tem essa dificuldade. Mas você acha que permanece essa dificuldade no ensinar?	(<i>FPCH LDH;pouco</i>)
119 Profa19	Hoje não muito. Né, porque tem muita coisa, a gente lê os livros, procura saber. Mas eu tenho dificuldade ainda, mas não igual antes.	FPCH (<i>dificuldade no ensino</i>)
120 AR	Sim, mas a dificuldade ainda tá em quê?	
121 Profa19	Em estar passando essa História, sabe para os alunos. De que forma? <u>Eu sei que hoje tem a biblioteca do educador que tem muitas fitas, muitos vídeos, né para a gente passar para os alunos, mas a gente não tem tanto tempo. A gente preocupa mais em estar</u> ??? Esses meninos. Eu peguei a turma que estava com muita dificuldade em Matemática, não sabia nem subtrair, sabe, tive que voltar todos aqueles passos. Divisão, eles tinham pavor de divisão. Então assim a gente preocupa mais com o Português...	FPCH (<i>dificuldade no ensino</i>) OTEch/NR
121.1 Profa19		
121.2 Profa21		CT
122 AR	<u>As outras disciplinas... E aí não sobra muito tempo para estudar as outras duas {nossa o tempo é pouco.}</u> É que eu já fiquei assim de antena ligada quando eu falei a respeito do tempo que você dedica e você falou assim não, aí <i>é o tempo que eu dedico com os alunos</i> , por que você ressaltou isso?	(<i>Refere-se ao enunciado103 P19</i>)
123 Profa19	Com os alunos? Porque a gente não tem tempo de planejar em casa. Eu queria saber se era o tempo para planejar em casa ou na escola.	(<i>Resposta incoerente, planejar alunos?</i>) CTA
124 AR	E esse tempo de planejar em casa, como é distribuído? Se fosse como aqui, Português e Matemática você dedica mais tempo {também} e você acha que dedica pouco tempo à História e à Geografia?	
125 Profa19	É uma dificuldade que a gente tem né? Para estar assimilando História e Geografia também, porque esse tempo é pouco. Não trabalho só aqui, eu trabalho em outro lugar. Então sempre tem que ter um tempinho, um tempinho no final de semana, né? E um tempo maior é mais voltado para o Português e Matemática, que não deveria ocorrer. Eu sei que a gente falha, mas que não deveria ocorrer. <u>E a gente está integrando esse conteúdo junto com o Português, aí sim essa integração.</u>	CTA
125.1 Profa19		PeMD/EHi

126 AR	Então me conta como é.	
127 Profa19	O projeto trabalhar o folclore com os meninos, a gente traz na aula de Português, na aula de Matemática, né? Estar intermediando isso aí para não ficar defasado em outras matérias. Porque o tempo para a História mesmo é pouco.	PeMD/EHi (<i>Folclore: Port, Mat e H</i>)
128 AR	Você tem essas dificuldades, essas questões sobre a História e o ensino dela, mas você demanda apoio, você pede ajuda à pedagoga, vêm pessoas da Regional que vocês têm dito dessas dificuldades com relação ao ensino de História?	(demanda de apoio em relação a dificuldade com o EH?)
129 Profa19	Não. Não tem dito não. Mas não é pelo fato, interessa ajuda para a gente o tempo todo, mas na medida do possível a gente vai trabalhando na sala, mas eu não peço muita ajuda não.	FPCH
130 AR	Você nota a dificuldade, mas não pede ajuda?	
131 Profa19	Não, não sou muito de pedir, sou mais de procurar em casa, quando eles têm algum problema, alguma dúvida eu vou atrasar aqui, vou deixar em aberto.	FPCH
132 AR	Mas já foi solicitar ajuda relacionada à História, a entender essa questão “será que aconteceu”?	
133 Profa19	Não, isso aqui não.	FPCH
134 AR	Aqui por exemplo, no livro, me mostra quais partes você já trabalhou.	
135 Profa19	{Faz silêncio por mais ou menos 1min. enquanto folheia o livro HcR} Aqui, tempo do pau-Brasil.	UHcR/PAes
136 AR	Quando você trabalhou o pau-Brasil. Então é um tempo antigo, então fica para você essa coisa dos índios, você fica ‘será que isso ocorreu de verdade?’, ou não?	
137 Profa19	Eu pergunto, será que aconteceu aquilo mesmo?	CH
138 AR	Pois é, é isso que estou te perguntando, você tem essas questões e não levou para a discussão com a pedagoga ... {não, não.} Você acha que não precisa? Não leva porque tem coisas mais importantes para discutir? {também} ou não leva porque não tem como resolver essa questão?	
139 Profa19	Não, tem sim, mas eu não... Porque tem mais coisas sabe? Nosso tempo é muito pouco. Nosso tempo de encontro é pouco tempo. E sem contar que agora a gente não tem mais o tempo de reunião, de reunir as salas, não tem mais esse tempo, esse tempo é com uma ou com outra, igual o meu tempo é com a E. Então no momento todo que estamos ali reunidos preocupamos mais com os meninos que estão com dificuldade.	OTE/RN
140 AR	E não com as disciplinas...	
141 Profa19	É com as disciplinas, assim, como vamos levar isso para os meninos? Como passar esse conhecimento? <u>Mas em busca assim da História e da Geografia a gente se preocupa mais com as outras. Com produção de texto ??? Acho está mais nessa questão.</u>	OTEch/RN CEA - <i>preocupação aprendizagem da leitura e escrita</i>
142 AR	Agora com relação aos contatos que você teve com a História. Das seis alternativas que coloquei no questionário, você disse que teve cinco. Só não teve contato com cursos e oficinas temporárias de História como aluna. [...] Aqui na Rede não são oferecidos?	
143 Profa19	Eu lembro de uma vez. Porque muitas vezes que quando a gente vai fazer a inscrição já está lotado e dão preferência para a pessoa que atua na área. Então quando estou atuando agora, nesse momento não tem! [...] Quando eu trabalhei com turmas de 8 anos logo no início, tinha cursos direto de História e oficinas, e eu participei com a turma de oito anos. Eram encontros em que a gente juntava e montava material sobre História, mas a nível de oito anos.	FPCH (<i>encontros entre profs para trocar PeMD</i>)
144 AR	E você acha que foi válido?	
145 Profa19	Foi, muito importante, ajudou muito a gente trabalhou a questão do bairro, foi coisa que a gente foi montando para trabalhar na sala.	FPCH (<i>encontros entre profs para trocar PeMD</i>)

146 AR	Foi oferecido pela prefeitura?	
147 Profa19	É, mas tem bastante tempo... Não sei te falar o ano não.	FPCH
148 AR	Então na verdade você teve contato que agora está lembrando. Você disse que teve também contato como aluna no Ensino Fundamental, e que esse foi negativo, a questão do decorado, não chamou atenção nem nada. No Magistério você teve alguma disciplina ligada à História ou ao ensino de História? {huuum, não lembro não.} Você disse que foi negativo. E foi negativo por não ter tido?	-
149 Profa19	Nem lembro, a idéia nem ficou marcada, registrada.	FP (nada sobre o EH no Magistério)
150 AR	Então foi quase que indiferente né? {é...} Três contatos positivos com a História que foram no curso superior que foi mais especificamente Geografia	
151 Profa19	Teve História com a C. também, que ficou bem marcante também, a forma de passar para a gente, muito positivo.	FPCH
152 AR	Foi sobre ensino de História que a C. deu? {é...} Você lembra alguma coisa que ela te falou que te ajudou a ver a História um pouco melhor do que você via no Ensino Fundamental?	
153 Profa19	Aaah... Vou te falar de um passeio que a gente teve em Ouro Preto e foi muito bom, um trabalho de campo que levaram a gente e a C. estava lá, e ela sempre falando daquele jeito dela de se expressar, nossa foi muito bom! Mostrando ali para a gente o fato das estruturas das igrejas, né, ficam ali no morro... Um trabalho de campo que fica e que a gente aprende.	FPCH ("passeio em Ouro Preto")
154 AR	Então além do curso superior, você disse que teve contato positivo com os profissionais da escola principalmente com as bibliotecárias. É dessa escola?	
155 Profa19	É dessa escola. Ela assim sempre preocupada em arranjar material para a gente {de História?}. De História também, de tudo né? [...] A gente montou um projeto ela trabalhou muito bem, um projeto de índio com os meninos.	FPCH (bibliotecária dessa escola: ajuda a arranjar materiais)
156 AR	Ela faz projetos também?	
157 Profa19	É ela também vai na sala. {e tem aula de biblioteca?} Tem nas salas.	
158 AR	Tem mais uma professora? Então agora são cinco. Então ela também fez trabalho relacionado... <u>E esse trabalho de índio foi quando?</u>	
159 Profa19	<u>No primeiro semestre.</u>	PeMD/EH
160 AR	Próximo do dia do índio?	
161 Profa19	<u>Não, bem antes.</u>	OTEch
162 AR	<u>Então não tinha a ver com a comemoração...{Não.}</u> Fora da escola teve um outro contato positivo com um senhor que gosta de História, esse senhor é quem?	
163 Profa19	É um amigo nosso, da minha família que gosta muito de contar Histórias, e é muito bom ouvir as Histórias dele, naquela simplicidade. {Histórias sobre o quê?} História sobre o passado da época que ele viveu. Igual lá na região, na roça dos meus avôs tem duas estradas que foram os escravos que construíram, sabe?	FPCH (<i>amigo que conta histórias vividas no passado</i>)
164 AR	E na hora que você vai trabalhar História com os alunos, você conta os casos desse senhor?	
165 Profa19	Conto, conto! Igual, gosto de trabalhar coisas recentes da minha época que eu me lembro e conto para eles, quando a gente era menino a minha mãe lavava roupa no rio de Betim, onde é o shopping? O rio corria ali e era cerâmica e era cheia de telhas, então a água era limpinha, a gente andava e meus irmãos nadavam. Então eles assim, ficam admirados, sabe?	PeMD/EH (<i>História vivida presente/passado</i>)
166 AR	E isso você acha que ajuda os meninos no despertar?	
167 Profa19	É, ajuda sim tanto em História como para a Geografia, como foi modificado né?	PeMD/EH (CEH)
168 AR	Isso mesmo, nas duas disciplinas. Então esses foram os seus	(RECURSOS)

	contatos. Em relação aos recursos que você utiliza dentro da sala de aula, você disse: <i>livros, giz e o xerox</i> . Xerox de que? Gravuras de que?	
169 Profa19	Mapas! Conteúdos de livros que não dá para eles copiarem.	PeMD/EH OM
170 AR	desse livro HcR?	
171 Profa19	Desse e de outros porque não uso muito esse aqui não.	UHcR/Pof
172 AR	Que outros?	
173 Profa19	Esse ano está chegando uns livros novos que não chegavam para a escola e eu gostei muito dos conteúdos deles. <u>Aí eu levo, xeroco, faço uma matriz.</u>	PULIdH/g OM: livros didáticos novos-para escolha 2006 PeMD/EH
173.1 Profa19		
174 AR	Então você está usando muitos livros que chegaram para serem usados no ano que vem? Tem algum que você tem se apoiado mais?	
175 Profa19	Eu tenho um aqui comigo, mas é de Geografia. De História ficou na minha casa, até esqueci a chave do armário em casa, estou só com o de Geografia na minha pasta.	-
176 AR	Você anota para mim o nome dele?	
177 Profa19	Eu pego para você ver.	
178 AR	Então você tem tirado xerox desses outros livros mais atuais ainda do que os que os alunos têm?	(PeMD/EH)
179 Profa19	É. Isso mesmo.	PeMD/EH(Confirmação da 173)
180 AR	Em conversas posteriores disse que os livros didáticos ficam no armário conforme vai desenvolvendo o conteúdo usa com os alunos. Detalhar mais para quais conteúdos utiliza os recursos visados, por exemplo, quando utiliza os livros, para trabalhar o que?	
181 Profa19	Eu olho o tema, o conteúdo que eu estou trabalhando.	UHcR/Pof
182 AR	Vamos ver se aqui {mostro o HcR} tem algo interessante, você fala assim?	
183 Profa19	Aí eu levo para eles, eles discutem	UHcR/PAof
184 AR	Você distribui para eles os livros?	
185 Profa19	Ah-ham, para cada um. Na História do Brasil aqui ó, a gente trabalhou, trabalhou o engenho... Ai eu dou para eles textos, para eles mesmos estarem lendo, né, e vendo. Depois eu dou um texto do outro livro para eles e a gente compara.	UHcR/PAof Cap.2: Economia Canavieira, da Un. 2, pg. 64-5, título: O trabalho no Engenho"
186 AR	Você compara o quê?	
187 Profa19	O conteúdo, o que um abordou mais, né, a gente faz essa comparação. Muitas vezes eles lêem, a gente faz um resumo do que eles leram e depois fazemos anotação no quadro, não é tudo. É uma pequena coisa para eles lembrarem.	UHcR/PAof <i>conteúdos que abordou mais Antoção e resumo</i>
188 AR	Um registro dessa leitura... Filmes, que tipo de filmes que você usa, dê um exemplo.	
189 Profa19	Olha, eu peguei um só para te falar a verdade. Não me lembro o nome dele, foi no início.	OM (filme)
190 AR	Foi para trabalhar o quê?	
191 Profa19	A questão do tempo.	PeMD/EH "filme"
192 AR	É mais documentário, né?... Mostra o relógio, com o pêndulo??	
193 Profa19	humhum, foi logo no início...	OM fita: esclarece o enunciado 189 OM: livros, revistas, xerox
194 AR	[...] Com relação à preparação das aulas disse usar diferentes livros, revistas, filmes, xérox. Como você utiliza desses recursos para a sua preparação? Você está pegando mais o conteúdo [...] Ou usa esses recursos para mostrar um pouco como passar a História ou os Estudos Sociais, como ensinar? <u>A sua preparação é mais relativa aos conteúdos, às informações ou como ensinar?</u>	
197 Profa19	<u>Ao conteúdo.</u>	PeMD/EH

198 AR	Nisso a bibliotecária te ajuda inclusive?	
199 Profa19	É, ela procura para gente alguma coisa que está abordando.	OTE
200 AR	Roteiro: <i>em relação à escolha do livro afirmou que tinha participado, mas depois falou que tinha se enganado. Mas na outra parte sobre a opção disse que sim.</i>	
201 Profa19	Nós participamos da escolha, mas foi uma participação assim, o pessoal que escolheu o livro, era aquele livro para todos. {o primeiro e o segundo ciclo?} É, como eles tinham escolhido para um aí a gente escolheu, a gente participou. Aí tinha primeira opção, segunda, terceira opção, a gente escolheu aquela outra que a maioria escolheu.	VHcR/Esc Escolha do Id em 2006) Ver 203 P19. (OTE)
202 AR	Então essa opção aqui você está falando desse ano?	
203 Profa19	Desse ano.	
204 AR	Porque a pergunta era sobre esse último livro aqui, mas não tem problema. Eu até fiquei pensando que você disse que optou por ele na outra escola em que você estava, mas não era isso não. Aqui você estava respondendo mais relativo à escolha desse ano. E você lembra qual foi o livro escolhido esse ano? {não.} <u>Mas vão continuar com esse ou não? Esse aqui é a continuidade... {parece que não.} Houve uma dificuldade para entrar em um consenso entre os ciclos?</u>	VHcR/esc (2006 não vão adotá-lo novamente)
205 Profa19	Não, no nosso turno não.	
206 AR	Nesse turno da manhã trabalha o primeiro e o segundo ciclo?	OTE
207 Profa19	Só o segundo, à tarde é o primeiro.	
208 AR	Pois é, mas os dois turnos têm que entrar em acordo?	
209 Profa19	Tem, mas aí a supervisora fala a opção, é esse, esse e esse e vocês olham que opção vocês vão querer.	VHcR/Esc OTE 2006) Ver 203 P19.
210 AR	Então vocês já trabalharam a partir da opção deles? Ou vocês já tinham outras?	
211 Profa19	Nós criamos um conceito, mostrando né... [...] Foi um momento assim muito rápido, muito corrido. A gente não teve tempo para escolher os livros, não nos deram esse tempo. No nosso momento de estudo que a gente ia folheando, mas eu e outros professores, por exemplo, eu e e., vinha outro professor olhar, sabe? Os livros ficaram expostos na sala para a gente olhar.	VHcR/Esc - 2006) Ver P19.
212 AR	E esses livros estão aqui na biblioteca ou vocês puderam levar para casa?	
213 Profa19	Eles estão registrados na biblioteca, esses que estão comigo eu peguei na biblioteca.	PULdH/g(OM)
214 AR	Roteiro: <i>optou pelo livro porque ele atende ao conteúdo proposto ??? {a turma de 10 anos} pelo o quê?</i>	
215 Profa19	Pelo currículo que a gente tem.	
216AR	Ah, pelo programa da escola roteiro: <i>e com relação à utilização desse livro disse que é mais um material a contribuir e quanto à finalidade do uso marcou a alternativa juntamente aos materiais didáticos para desenvolver o estudo da História.</i>	
217 Profa19	A gente trabalhou também filmes no projeto “a História da copa” esse também foi um dos filmes que eu passei, tem pouco tempo.	UHcR/PAof (OM: filme)
218 AR	E nesse filme? Tinha a linha do tempo?	
219 Profa19	Tinha a linha do tempo, marcando os vencedores de cada ano, como aconteceu. Depois eu fiz com os meus alunos a linha do tempo {da copa?} Da copa.	PeMD/EH
220 AR	Inclusive, a sua sala é aquela dali? {é} do lado direito do pátio, o dia que eu estive aqui entrei na sala, vi vários calendários com várias marcações, achei bem interessante. Esses vários calendários são com que objetivo que você tem eles no quadro?	(a sala de aula da professora: materiais de apoio)
221 Profa19	Para marcar o tempo mesmo, o aniversário de um coleguinha, do outro. O que vai acontecer, a festa da família vai ser dia tal..	OM (Calendário)
222 AR	E isso você acha que é importante?	
223 Profa19	Para eles terem uma noção né do tempo, do ano ???	PeMd/EH

224 AR	Eu vi vocês preenchendo da última vez o material que vocês tinham trabalhado em cada disciplina.	
225 Profa19	Ah você fala o diário?	OTEc/NR <i>Registro oficial</i>
226 AR	Aí eu vi que era o diário, era tipo uma pasta, encadernado {diário de presença...} Com a coisa toda da turma, inclusive a relação do conteúdo. E eu fiquei me perguntando assim, nessas reuniões que você faz com a E. {encontros, desculpa}, nesses encontros, a pedagoga participa, acompanha o que vocês estão trabalhando, ela diz o que é para trabalhar?	
227 Profa19	Ela acompanha dias com a gente. Outro dia, foi segunda-feira passada, a questão do racismo, aí ela fala, está chegando dia tal, estão lembradas? Ela lembra a gente. Para estarmos trabalhando, outro dia passou um texto legal de Português, e <u>porque a aula de História é uma vez por semana, então muitas coisas que acontecem a gente trabalha na aula de Português.</u>	OTEcH/NR <i>pedagoga-datas comemorativas</i> PeMd/EHi (português)
227.1 Profa19		
228 AR	Eu gostaria assim, se fosse possível, é que aqueles meninos que forem te emprestar, ou te doar no final, para você me passar o material se puder, o caderno de Português também seria muito interessante, já que trabalha estudos sociais na aula de Português.	
229 Profa19	Mais de ciências, mas tem umas discussões de História também.	PeMd/EHi ciências
230 AR	Como esse texto que você está falando. Porque na verdade se você não se atém à aula de História para dar História então seria importante que eu tivesse acesso a esses outros momentos porque senão vou ter uma visão parcial do seu trabalho com o ensino de História. [...] Ou você acha que na aula de Português quando você trabalha esse texto sobre o racismo, você achar que está ensinando História, aí você podia separar para mim, por favor. Você está aqui na escola há pouco tempo, mas eu percebo que você está na rede há mais tempo, e eu sei que há um movimento de mudança curricular, de discussão de currículo... <u>Eu até estava aqui na escola no dia que quando chegou uma correspondência e a diretora mostrou para a I. Que estavam chamando um professor de 5ª a 8ª e de 1ª a 4ª para discutir entre outras os Estudos Sociais ou a História. Você tem ido a essas discussões?</u>	
231 Profa19	<u>Não</u>	OTEcH/NR
232 AR	Quem vai à escola traz essa discussão para vocês, repassa? Vocês têm acompanhado essa discussão ou não?	
233 Profa19	Não. Esse último que você está falando não.	OTEcH/NR <i>RMEB</i>
234 AR	Mas essas sobre o currículo em geral. Estou te dizendo que eu vi uma chamada.	
235 Profa19	Não, passa sim. Quando vão eles repassam, geralmente ela está junto e fala com a gente o que aconteceu, o que foi falado. <u>Agora a gente está trabalhando também os impostos né, os meninos ??? Não sei como vai ser no ano que vem. Trabalhando a questão dos impostos, como são recolhidos, para quê, para onde que vai cada um para eles estarem atentos mesmo, né?</u>	OTEcH/NR <i>(Mudança curricular da RMEB)</i>
235.1 Profa19		PeMd/EH
236 AR	E essa idéia de trabalhar os impostos é com que objetivo?	
237 Profa19	Não sei, é da secretaria. Acho que o objetivo de mostrar como é aplicado o dinheiro né. Para que os meninos possam estar também né... Não precisa de uma forma ou de outra estar cobrando né, porque isso para eles é meio complicado. Mas para os meninos estarem atentos mesmo e exercerem a cidadania deles.	OTEcH/NR
238 AR	E com relação, para terminar as minhas questões, você já tem um tempo que trabalha como professora de primeira a quarta em que você tem que lecionar diversas disciplinas. Você tem contato com a História desde aluna, você percebe que há mudanças nesse conteúdo de História?	

239 Profa19	Mudou muito. Antigamente era só decorar, decorar livro todo e dar resposta, um tanto de questionário, você ler e responder. Hoje mudou, né, a forma de trabalhar com os meninos o texto, a foram de ver a História hoje é diferente	CEH mudança na prática de uso do ld, os textos
240 AR	Até os objetivos?	
241 Profa19	É, hoje mudou tudo. Antigamente a gente via aquela História assim História antiga. Hoje não, hoje é assim você está construindo uma História, você faz parte dessa História. Você está fazendo História naquele tempo.	CE (CEH)
242 AR	Mas ao mesmo tempo você ensina a História lá do descobrimento do Brasil {também}. E aí esses dois trabalhos de “você hoje está construindo” e sobre o descobrimento...	
243 Profa19	Eles têm que ter conhecimento disso, eles têm que saber o que aconteceu. Né? Como foi antes. E agora, como está sendo agora?	CEH (passado e presente)
244 AR	Na verdade as minhas questões são essas. Você quer contar mais alguma coisa que eu não te perguntei sobre o ensino de Ciências Sociais ?	
245 Profa19	Não...	-
246 AR	Que você acha importante falar da sua prática? Então está certo te agradeço esse tempo, e queria acertar com você para pegar o material... entrevista encerrada	-

Anexo 11: Planilha: Tratamento do Questionário - 1a amostra

ANEXO 12: Quadros sobre o perfil das professoras

Quadro 1: Local de nascimento das professoras/cidades

Betim	Belo Horizonte	Outros RMBH	Outros MG	Total Geral
Profa10	Profa23	Profa19	Profa3	04
Profa31	-	-	Profa14	02
Profa39	-	-	Profa21	02
Profa44	-	-	Profa22	02
-	-	-	Profa31	01
-	-	-	Profa37	01
04	01	01	06	12

Quadro 2: Moradia das professoras no ano de 2006

Betim	Belo Horizonte	Outros RMBH	Outros MG	Total Geral
Profa3	Profa37	Profa34	-	03
Profa10	-	-	-	01
Profa14	-	-	-	01
Profa19	-	-	-	01
Profa21	-	-	-	01
Profa22	-	-	-	01
Profa23	-	-	-	01
Profa31	-	-	-	01
Profa39	-	-	-	01
Profa44	-	-	-	01
10	01	01		12

Quadro 3: Estado civil e professoras

Solteiras	Casadas	Divorciadas	Total Geral
Profa10	Profa3	Profa31	03
Profa23	Profa14	Profa39	03
Profa44	Profa19	-	02
-	Profa21	-	01
-	Profa22	-	01
-	Profa34	-	01
	Profa37	-	01
03	07	02	12
25%	58%	17%	100%

Quadro 4: Quantidade e idade dos filhos das professoras

Professora	Até 8 anos	9 a 18 anos	18 a 26 anos	Mais de 26 anos	Total Geral
Profa10	0	0	0	0	0
Profa23	0	0	0	0	0
Profa37	0	0	0	0	0
Profa44	0	0	0	0	0
Profa14	01	0	0	0	01
Profa34	01	0	0	0	01
Profa22	01	0	01	0	02
Profa31	0	01	01	0	02
Profa3	01	01	0	01	03
Profa19	0	03	0	0	03
Profa21	01	02	0	0	03
Profa39	02	02	0	0	04
Total	07	09	02	01	19

Quadro 5 e 6: Situação Professor

Professoras Efetivas			
Profas	Sim	Não	Total Geral
Profa3	1	0	01
Profa10	1	0	01
Profa14	1	0	01
Profa19	1	0	01
Profa21	1	0	01
Profa22	1	0	01
Profa23	1	0	01
Profa31	1	0	01
Profa34	1	0	01
Profa37	1	0	01
Profa39	1	0	01
Profa44	1	0	01
Total	12	0	12
%	100	0%	100%

Professoras Efetivas na Escola			
Profas	Sim	Não	Total Geral
Profa3	1	0	01
Profa10	1	0	01
Profa14	1	0	01
Profa19	0	1	00
Profa21	1	0	01
Profa22	1	0	01
Profa23	1	0	01
Profa31	1	0	01
Profa34	1	0	01
Profa37	1	0	01
Profa39	1	0	01
Profa44	1	0	01
Total	11	1	12
%	92%	8%	100%

ANEXO13

Caderno do aluno: Profa 14

Nº da folha	Data da atividade	Temática	Tipo de atividade	Origem
1,2	-	Dados pessoais e capa	-	-
3	16.02.2006	Minha história com meus amigos	Texto escrito	?
4-6	10.03.2006	Amizade e história	Questionário: "Refletindo": "Que bom amigo"	Livro HcR, p.10 – 12, Cap.1/Unid. 1
		Tempo	Questionário: " Sempre no caderno ": "A História é uma maravilha" e "Eu nasci há dez mil anos atrás"	
6-8	24.03.2006	O que é História	Texto copiado	?
			Questionário	
8-10	07.04.2006	História é uma prática social	Ler texto e responder questionário: " Sempre no caderno "	Livro HcR, p.12- 13 Cap.1/Unid. 1
10-11	-	Conhecimento histórico	Ler texto e responder questionário "Sempre no caderno"	Livro HcR, p.14- 17 Cap.1/Unid. 1
11-12	11.05.2006	Linha do tempo	Texto copiado do livro e trecho do texto do livro	Livro HcR, p.24-25 Cap.2/Unid. 1
13-15	17.05.2006	Linha do texto	Continuação do texto do dia 11/05	Livro HcR, p.25-29 Cap.2/Unid. 1
16-17	25.05.2006	Tempo - calendário	Atividades: cruzadinhas e questionário	?
17-18	-	Tempo - calendário	Questionário do livro: "Sempre no caderno"	Livro HcR, p.29 Cap.2/Unid.1
19-20	26.05.2006	Conhecimento histórico	Avaliação colada e respostas escritas	?
21-22	01.06.2006	Arqueologia	Questionário	Temática relacionada com a p.33 do livro HcR. Cap.2/Unid.1
23	03.08.2006	Navegações	Folha de atividades colada	?
24-26	10.08.2006	Comércio pelo Mar Mediterrâneo	Texto copiado	?
			Questionário	
			Receita escrita	
27-28	17.08.2006	Comércio	Texto copiado e mapa colado	?
		Grandes	Texto copiado	

		navegações		
29-33	08.06.06	Arqueologia	Trabalho de pesquisa, questionário, imagens coladas. Texto copiado	Com base no texto da p.33 do livro HcR. Cap.2/Unid.1
33	08.06.06	Material	Folha colada sobre a falta de material necessário	E.M.J.M.G.
34	-	Ciências que prestam serviços ao historiador	Cruzadinha	?
35-36	02.08.2006	Conhecimento histórico	Caça-palavras	?
			Decifre o enigma	
37	-	Índios	Texto colado	?
38	03.08.2006	Chegada dos portugueses	Texto colado	?
39-41	17.08.2006	Cotidiano e vida no passado/presente	Trabalho interdisciplinar História e Português	
41	24.08.2006	Invenções	Texto copiado	?
42	-	Navegações	Texto colado	?
43	24.08.2006	Invenções e navegações	Questionário	?
43-45	31.08.2006	Tratado de Tordesilhas	Texto copiado, mapa colado e questão	?
46	31.08.2006	Índios	Mapa colado	?
47	31.08.2006	Chegada dos portugueses	Texto copiado	?