



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA**

**Experiências Docentes Sobre o Uso do Livro Didático de História
na Rede Municipal de Florianópolis (SC).**

Marcos Antônio Rosa Trindade

Florianópolis, 24 de agosto de 2020.

Marcos Antônio Rosa Trindade

**Experiências Docentes Sobre o Uso do Livro Didático de História
na Rede Municipal de Florianópolis (SC).**

Dissertação apresentada como requisito
para obtenção do título de Mestrado
Profissional em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no
Espaço Escolar

Orientador: Dr. Carlos Eduardo Reis.

Florianópolis, 24 de agosto de 2020.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Trindade, Marcos Antônio Rosa Trindade

Experiências Docentes Sobre o Uso do Livro Didático de História na Rede Municipal de Florianópolis (SC). / Marcos Antônio Rosa Trindade Trindade; orientador, Carlos Eduardo Reis. Reis, coorientador, 2020.

144 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Ensino de História. 2. Ensino de História. 3. Experiências Docentes. 4. Fazer-se Professor. 5. Uso do livro Didático. I. Reis, Carlos Eduardo Reis. II. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. IV. Título.

MARCOS ANTÔNIO ROSA TRINDADE

**Experiências Docentes Sobre o Uso do Livro Didático
de História na Rede Municipal de Florianópolis (SC).**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Carlos Eduardo Reis (orientador)

Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC

Prof^ª. Dr^a Clarice Otto (membro)

Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC

Prof Dr Osvaldo Rodrigues Júnior (membro)

Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT

Prof Dr Elison Antônio Paim (suplente)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de **Mestre em Ensino de História**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Prof^ª Dr^a Jane Bittencourt

Prof. Dr. Carlos Eduardo Reis (orientador)

ProfHistória/UFSC

Florianópolis, 24 de agosto de 2020.

AGRADECIMENTOS

Para início de conversa, são muitas pessoas a quem gostaria de agradecer, que de forma direta ou indireta participaram da minha formação, do fazer-me professor, sejam os colegas de escola, colégio (ensino médio), graduação, especialização e mestrado; todos os professores e professoras que me instruíram no decorrer da minha trajetória enquanto aluno, os alunos e alunas que tive na minha carreira enquanto professor de História, meus camaradas de luta, seja no grêmio escolar, no diretório acadêmico, nos embates da categoria, nas combativas direções atuais e passadas do Sintrasem. Meu muito obrigado, vocês certamente contribuíram no processo de formação intelectual e de luta deste professor de História.

Agradeço a todos os músicos e compositores do barroco, clássico, jazz e da música instrumental que por longas horas de leitura e escrita me acompanharam, seja nas quentes tardes ensolaradas ou nas frias noites chuvosas; fizeram-me companhia na árdua tarefa acadêmica em escrever esta dissertação.

Agradeço também às Universidades Públicas, aqui representada pelo ProfHistória da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que lutaram pela criação do Mestrado Profissional em Ensino de História, configurado em rede nacional no ano de 2013.

Preciso agradecer a todos os professores e professoras do ProfHistória, em especial a professora Dra. Mônica Martins da Silva, pela paciente orientação no período da escrita do projeto de pesquisa¹; o professor Dr. Elison Antonio Paim, que a partir da sua produção acadêmica sobre o fazer-se professor, foi fundamental na decisão pela opção em pesquisar a presente dissertação e do meu orientador professor Dr. Carlos Eduardo Reis, que com sabedoria e paciência me orientou pelos caminhos tortuosos da leitura, análise e escrita da presente dissertação. Por fim, mas não menos importantes professores, os doutores Osvaldo Rodrigues Júnior (UFMT), Clarice Otto (UFSC) e Elison Antonio Paim (UFSC) que aceitaram fazer parte da minha banca.

Também agradeço ao Partido dos Trabalhadores (PT), que nos seus treze anos no poder executivo federal entre 2002 e 2015 - Lula e Dilma - (apesar de este último mandato ter sido interrompido por um golpe jurídico/midiático/parlamentar em 2016),

¹ Uma das diferenças do mestrado profissional (ProfHistória) para o acadêmico, reside no fato de no acadêmico o projeto de pesquisa faz parte do processo de seleção, já no profissional, há uma disciplina específica para a escrita do projeto. No caso da turma do ProfHistória UFSC 2018, a professora responsável foi a Dra. Mônica Martins da Silva no segundo semestre do mesmo ano letivo.

investiu e ampliou consideravelmente o número de Universidades Federais e seus respectivos campus universitários; como ainda possibilitou para além da classe alta e média, o acesso aos filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras à universidade pública, gratuita e de qualidade deste imenso Brasil.

Agradeço também aos meus colegas da EBM Herondina Medeiros Zeferino pela paciência em aceitarem a troca de horários em pleno ano letivo já em andamento, para que eu pudesse cursar o mestrado. Em especial aos professores Willian Paulli, Adriano Oliveira e Cristiane Silva, pelas leituras e conselhos.

Agradeço ao meu irmão e também professor de História, José Maria Rosa Trindade, pela paciência em ler e discutir os meus escritos desde o período em que esta dissertação ainda era um incipiente projeto de pesquisa.

O meu muito obrigado aos professores e professoras efetivos/as que concordaram em responder ao questionário exploratório e aos selecionados pelas entrevistas, por ordem alfabética: Aldonei Machado, André Luís Zanotto, Carlos Rogério Müller, César Augusto Jungblut, Eloisio Lopes, Felipe Augusto Teixeira, José Eliachim Barros Tápia, Joseane Zimmermann Vidal, Marcos Antônio da Silva, Marcos Francisco da Silva, Sandro Luiz Rogério Passos, Ricardo Pinho, Rodrigo de Souza Fagundes e Victória Gambetta da Silva. Sem vocês, esta dissertação seria impossível.

Por fim, mas não menos importante, agradeço em primeiro lugar a minha mãe Alvorina Rosa Trindade, uma simples empregada doméstica que sozinha possibilitou que seus dois filhos cursassem faculdade e se formassem. Ao meu amado e falecido padrasto, Pedro Leite, que logo após eu entrar na faculdade, iniciou uma duradoura, amorosa e respeitável relação com minha mãe, hoje Alvorina Rosa Leite. Ao meu irmão José, que sempre me serviu enquanto referência, não podendo esquecer-me da sua companheira Paula e do meu sobrinho Ravi. Ao irmão adotado, mas não menos amado, Jean, pelos bons momentos. Da minha amada filha Livia e de sua mãe Léa, obrigado por tudo. Sem poder esquecer do apoio e incentivo dos amigos e familiares, em especial ao Márcio, Nando, Leda, Fátima, Higor, Sandro, André, Marcelo, Ariel, Janete, Carlos, Malcon, Sérgio, Adriana, Rosana, Kátia, Cadu, Áurea...

Ah! Quase ia esquecendo do pessoal do Passe a Bola Companheiro - os jogos de sábado ajudam-me a manter a sanidade mental e a boa forma física deste não tão bom goleiro.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado (ProfHistória – UFSC) tem como objetivo analisar como os professores/as efetivos de História da Rede Pública Municipal de Florianópolis usam o livro didático de História – LDH. Foram enviados questionários online para os professores/as que participavam da formação continuada da rede de ensino, dos quais quatorze responderam, onde selecionamos cinco para a realização de entrevistas semiestruturadas (todos possuindo mestrado acadêmico em História), sendo eles/as: Victória Gambetta da Silva, César Augusto Jungblut, Joseane Zimmermann Vidal, Carlos Rogério Müller e Marcos Antônio da Silva (em ordem temporal das entrevistas). A seleção desses cinco professores/as de História deu-se pelos seguintes motivos: 1) ter respondido o questionário exploratório, 2) paridade de gênero, 3) experiência mínima de dez anos no magistério, 4) facilidade de contato, 5) disponibilidade de tempo para a entrevista, 6) proximidade geográfica. E tem como base as reflexões do professor Elison Paim (2005, 2006, 2012 e 2018), a partir do Fazer-se Professor, que parte das análises de Edward P. Thompson (1987) em A Formação da Classe Operária Inglesa, onde o seu fazer-se não ocorreu em um determinado momento, mas sim, em um processo construtivo e relacional, fruto das experiências de homens e mulheres. Ou seja, a partir desta lógica, os(as) professores(as) se fazem em um processo não exclusivamente ao período da academia, mas também em sua vida escolar, nas relações com demais professores de História e de outras disciplinas, não esquecendo dos próprios alunos e seus professores do presente e passado (desde quando eram alunos/as nos primeiros anos do ensino fundamental até a pós-graduação). A partir deste fazer-se professor(a), uso as experiências docentes enquanto uma ferramenta para analisar de que maneira estes professores(as) usam o livro didático.

Palavras-chaves: Ensino de História, Experiências Docentes, Fazer-se Professor, Uso do livro Didático.

ABSTRACT

The present master's dissertation (History Teacher- UFSC -Federal University of Santa Catarina) aims to analyze how History teachers of the Florianópolis Municipal Public System use the History textbook (LDH). Online questionnaires were sent to teachers participating in the ongoing development of educational network, from which fourteen educators responded, then five were selected for conducting semi-structured interviews (all of them having a master's degree in History), namely: Victória Gambetta da Silva, César Augusto Jungblut, Joseane Zimmermann Vidal, Carlos Rogério Müller e Marcos Antônio da Silva (by temporal order of the interviews). The selection of these five history teachers was made through the following reasons: 1) having responded to an exploratory questionnaire, 2) gender parity, 3) at least ten years teaching experience, 4) easy contact, 5) available time for the interview, 6) geographic proximity. It is based on the reflections of Professor Elison Paim (2005, 2006, 2012 and 2018), from *The Making of The Teacher*, which comes from the analysis of Edward P Thompson in *The Making of The English Working Class* (1987), where his making of did not happen on a particular moment, but in a constructive and relational process, fruit of men and women experiences. In other words, following this logic, teachers are made of a process not exclusively to the academy period, but also in his or her school life, in their relationships with other history teachers as well as from other subjects, not forgetting their own students and teachers from past and present (since when they were students in the first years of basic learning until Post-graduation). From this making of the teacher, I use teaching experiences as a tool to analyze the way these teachers use the textbook.

Keywords: History Teaching, Teaching Experiences, Making of the Teacher, Use the History textbook.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACT – Admitido em Caráter Temporário
- APP – Associação dos Pais e Professores
- CED – Centro de Educação da UFSC
- EBIAS - EBM Intendente Aricomedes da Silva
- EBM – Escola Básica Municipal
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FAED – Faculdade de Educação da UDESC
- IEE – Instituto Estadual de Educação
- LD – Livro Didático
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LDH – Livro Didático de História
- MEC – Ministério de Educação e Cultura
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- PROFHISTÓRIA - Mestrado Profissional em Ensino de História
- PT – Partido dos Trabalhadores
- SINTRASEM - Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis.
- UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UNISINUS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
- UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí
- USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO PELOS PROFESSORES/AS: POLÍTICAS PÚBLICAS E INDÚSTRIA EDITORIAL.....	24
CAPÍTULO II - LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA (LDH): ENTRE A PESQUISA E O ENSINO.....	40
2.1 – Livro didático de História (LDH): problemas e perspectivas.....	40
2.2 - Ensino de História e o Uso do Livro Didático de História.....	52
CAPÍTULO III – O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	67
3.1 – O Uso do Livro Didático de História e a Formação do/a Aluno/a..	67
3.2 – A Experiência Docente e o Uso do Livro Didático de História.....	81
CAPÍTULO IV – PRODUTO DO PROFHISTÓRIA: REFLEXÕES DOCENTES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
FONTES.....	119
FONTES I – Professores que responderam ao questionário exploratório via e-mail.....	120

FONTES II – Professores Entrevistados.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
APÊNDICES.....	128
APÊNDICE I: Pesquisa Exploratória – Questionário via email Para os Professores Efetivos de Florianópolis que participam da formação continuada da rede.....	129
APÊNDICE II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: questionário exploratório via email.....	130
APÊNDICE III: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: depoimento oral.....	132
ANEXOS.....	134
ANEXO I: PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA (2009 - 2019).....	135

INTRODUÇÃO

Início a introdução abordando um pouco da minha vida pessoal, profissional e acadêmica, pois entendo que a escolha desta pesquisa de abordar como os professores de história da rede pública municipal de Florianópolis usam o livro didático, está relacionada com as minhas experiências de fazer-me professor. Durante a minha juventude, logo cedo opto pela leitura e em passar longas horas agradáveis junto aos meus amigos discutindo as mazelas sociais deste país. Tínhamos a vontade de mudar esta situação, utilizo então, desta teia de amigos e colegas para contribuir na fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) em Penha – SC, ainda como estudante de segundo grau (hoje Ensino Médio). Já em 1993, quando inicio a tão almejada faculdade de História na FAED/UEDESC, vou para Florianópolis com o bolso cheio de esperança e um colchão amarrado com uma cinta velha. Nestes anos de graduação, além das leituras e embates acadêmicos, milito apaixonadamente no movimento estudantil, na juventude petista e nos movimentos sociais.

Obviamente que o estudo e a militância aconteceram juntamente com a necessidade de me manter, assim fui bolsista de trabalho, monitoria, extensão e pesquisa, além de, em 1996, ter lecionado quase um ano letivo completo. Concluo a graduação em História em 1997 e já em 1999 estava trabalhando como professor de história efetivo na rede pública estadual (até julho de 2002) e municipal de Florianópolis. Nesse período fui eleito por diversas vezes representante ou vice representante das escolas no conselho sindical do Sintrasm (Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal). Já entre 1999 até 2017, participei dos comandos de greve desse sindicato. De 2003 a 2013 fui professor 40h na EBM Osmar Cunha em Canasvieiras, onde exerci o cargo de diretor escolar por um ano (2005) e posteriormente por sete anos, Presidente da Associação dos Pais e Professores (APP) nesta mesma unidade escolar. Desde 2015 venho lecionando na EBM Professora Herondina Medeiros Zeferino - bairro Ingleses, onde de 2015 a 2017, participei do PIBID História da UFSC como professor da Escola em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina.

A minha experiência profissional no PIBID e o convite instigante da Professora Dra. Mônica Martins da Silva em fazer a prova do ProfHistória², reacendeu em mim o

² O ProfHistória, programa de pós-graduação stricto sensu em Ensino de História, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, visa à formação continuada do docente em História que atua na Educação Básica, propiciando qualificação certificada para o exercício da profissão.

desejo de cursar o mestrado, desejo este abafado desde 1999 e 2000, quando por duas vezes tentei e fracasei na tentativa de entrar no mestrado acadêmico da UFSC. Finalmente consigo entrar no mestrado, o que não foi fácil. E pensei em pesquisar como os/as professores/as efetivos de História da Rede Pública Municipal de Florianópolis avaliam seus alunos/as em uma Rede com aprovação automática, fruto de uma leitura entusiástica da dissertação de mestrado da Orientadora Educacional Cristiane Silva (2014), efetiva na Unidade Educativa em que atualmente sou lotado. Posteriormente mudo de ideia, e o meu foco passa para como esses mesmos professores/as trabalham e como é abordado nos Livros Didáticos de História (LDH) o conceito de experiência em E. P. Thompson na Revolução Industrial e no processo de industrialização no Brasil. Finalmente, opto em pesquisar como os professores efetivos de História da Rede Pública Municipal de Florianópolis usam o Livro Didático de História. Esses professores participam da formação continuada, realizada no Centro de Educação Continuada da Prefeitura de Florianópolis, sempre em uma quarta-feira de cada mês. Serão com esses docentes que conheço e com quem mantenho contato, que dialogo, a partir das entrevistas, na presente dissertação de Mestrado. Porém, em determinado momento ainda tive uma última tentação de mudar a pesquisa, quando apresentei no último Seminário do ProfHistória para analisar os projetos, uma pesquisa intitulada: No Olho do Furacão, que focava na caminhada do fazer-se Professor. Abortando essa última aventura, centro meus esforços em analisar o uso do LDH pelos professores/as. Tal enfoque só é possível na concepção de que o livro didático faz parte de um grande complexo formado por instituições governamentais, editoras, escolha pelos professores/as e o seu uso. O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, que segundo Aléxia Franco e Ernesta Zamboni apontam que:

Desde os anos de 1980, com a instituição do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD –, O Ministério da Educação tem realizado grandes investimentos na avaliação, compra e distribuição nacional de livros didáticos para todas as escolas pública de educação básica. (FRANCO; ZAMBONI, 2013, p. 99).

Desta forma, o Livro didático de História, como os demais, chega a todas as escolas de forma gratuita para os alunos das redes públicas de ensino. Na mesma linha, Ricardo Soares levanta a porcentagem que o Governo Federal compra das editoras de livros didáticos: “governo federal apresenta grande poder de compra com relação às editoras de didáticos, porque adquire ao redor de 90% dos livros produzidos para o ensino

O ProfHistória, que conduz ao título de Mestre em Ensino de História, é um curso presencial, com oferta simultânea nacional, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

fundamental de 1^a a 8^a série." (SOARES, 2007, p. 7). Diante desses dados, presume-se que aproximadamente nove em dez alunos/as estejam matriculados em escolas públicas que são atendidas pelo PNLD³.

Abordando a participação dos livros didáticos no mercado editorial, Wallace Hupp aponta: "A centralização adquirida pelo livro didático no processo educativo e a sua importância para o setor editorial em países como o Brasil, cuja porcentagem em relação aos demais gêneros literários chegou a 61% em 1996." (HUPP, 2014, p. 30). Devido ao PNLD abarcar, enquanto política pública, a esmagadora maioria dos alunos/as, Soares (2007), é proporcionado, segundo os dados levantados por Hupp (2014), mais de sessenta por cento de participação do mercado editorial brasileiro. Na mesma linha, Célia Cassiano, usando dados da Fipe de 2016, aponta que: "O estudo indicou que aproximadamente 50% dos livros vendidos e que circularam no Brasil, em 2015, foram didáticos; 19% científicos, técnicos e profissionais; 11% religiosos e 20% obras gerais." (CASSIANO, 2017, p. 83). Ou seja, a fatia dos livros didáticos no mercado editorial, passou de 61% dos gêneros literários em 1996, segundo Ricardo Soares (2007: 7), para em torno de 50% dos livros vendidos em 2015 no Brasil segundo Wallace Hupp (2014: 30). Ou seja, o tamanho do mercado editorial brasileiro baseia-se em grande parte, no volume de livros didáticos adquiridos pelo PNLD.

Sobre o uso do LDH, Circe Bittencourt aponta que: "Muitos dos docentes entrevistados afirmam que o livro didático é um ponto de apoio para a organização das aulas, servindo como esqueleto e como "meio de recordar" assuntos pouco estudados nos cursos de licenciatura". (BITTENCOURT, 2011, p. 318 - 9). Então, segundo a autora, o LDH é usado pelos professores/as como material pedagógico para preparar aulas e rever conteúdos pouco abordados na graduação.

A respeito da utilização do LDH pelos professores/as, opto por abordar as minhas experiências de fazer-me professor na relação com o LDH, iniciada ainda no tempo de graduação, em 1996, quando lecionei um ano letivo quase completo no distante bairro de Sertão do Imaruim, em São José/SC. Depois de concluir a graduação de Licenciatura Plena em História na FAED/UEDESC no ano 1997, venho labutando, da melhor maneira possível, na tentativa de proporcionar um ensino de qualidade aos filhos e filhas de

³ Segundo Nilton Mullet Pereira: O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa do Estado brasileiro que objetiva distribuir livros didáticos gratuitamente para as escolas públicas. O PNLD tem um rigoroso processo de análise e avaliação das propostas didáticas oferecidas pelas editoras. Trata-se do maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo. (PEREIRA, 2017, p. 170)

trabalhadores e trabalhadoras, que possuem como única possibilidade de escolha a escola pública. Essas minhas lembranças sobre o uso do LDH apoiam-se nas relações e aprendizados com os meus alunos e alunas, além dos/as colegas de trabalho. Pois, segundo Maurice Halbwachs:

Nossas lembranças permanecem coletivas e elas nos são lembradas por outros, mesmo que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. (HALBWACHS, 2017, p. 30.)

A memória somente existe enquanto coletivo, pois nossas lembranças são frutos das identidades coletivas de grupos dos quais fazemos parte. Ou seja, as lembranças ancoradas na comunidade escolar possibilitam-me argumentar que minha relação com o LDH nunca foi de desprezo ou submissão. Sempre procurei ter uma relação crítica, às vezes usando o texto, mas adaptando os exercícios; em outros momentos utilizando-me apenas das atividades, ou ainda somente das imagens ou gráficos. Em muitos momentos procurei inserir assuntos não abordados pelo LDH, como a História local, por exemplo, pesquisando documentários, textos, tabelas, gravuras e até mesmo produzindo pequenos textos, sempre que me incomodava com os silêncios ou simplesmente discordava do LDH. Contudo, ao dialogar com Alison Paim (2005, 2006, 2012; 2018), através de suas reflexões baseado em E. P. Thompson (1981, 1987) do fazer-se professor, que se dá em um processo relacional e temporal, relembro que a minha relação com o LDH não é e nunca foi a mesma nesses meus mais de vinte anos de magistério, e claro que, no início da minha carreira em sala de aula, fui bem mais dependente do livro didático.

Após o meu ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, tive a possibilidade de refletir sobre as experiências docentes e o LDH. Este termo, experiências docentes, está diretamente relacionado e faz parte do fazer-se professor, que é temporal: pois a formação do professor/a não se dá apenas no período da graduação, mas também tendo como base suas experiências docentes que continuam depois de sua formação e em espaços plurais, seja em sala de aula, sala dos professores, formação continuada... e relacional: com os professores de história, demais professores, direção, equipe pedagógica e alunos. Como o fazer-se professor está diretamente relacionado com a formação do professor/a e a minha pesquisa enfoca como estes/as usam o LDH, preferi usar o termo experiência docente enquanto parte integrante do fazer-se professor/a. Em relação aos Professores/as, sempre tive a curiosidade e humildade em aprender com os meus colegas de escola ou de formação. Curiosidades no intuito de

procurar analisar as experiências docentes que os professores/as mobilizam quando usam o LDH e como são suas práticas pedagógicas.

Há também considerações a respeito de E. P. Thompson, principalmente a partir das reflexões do Professor Elison Paim (2005, 2006, 2012 e 2018) com suas análises do fazer-se professor; como também, as de Liane Bertucci, Luciano Faria Filho e Marcus Tabora de Oliveira (2010) sobre o legado de E. P. Thompson e a educação. A partir destas concepções, afirmo que não me tornei professor apenas quando me graduei em Licenciatura Plena em História na FAED/UDESC, mas também a partir das minhas experiências em sala de aula com os meus alunos/as, na escola com meus colegas de trabalho e nas formações. Este fazer-se, tão bem descrito no livro de Edward P. Thompson – história e formação: “a busca de indícios de como as pessoas fizeram-se e assim forjaram sua história enquanto indivíduos, que, vivendo em sociedade, fizeram um grupo com ideias e interesses comuns.” (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 16 - 7).

Com o objetivo de investigar como os professores experienciam o uso dos livros didáticos de História, trabalhei com a metodologia da História oral, e selecionei cinco Professores/as efetivos para as entrevistas com questionários semiestruturados. Para chegar a essa seleção, inicialmente utilizei da pesquisa exploratória, via produção de um questionário, que foi aplicado a todos professores/as efetivos/as da área, que vêm participando dos cursos de formação (Apêndice I: Pesquisa Exploratória - Questionário para os professores/as efetivos/as de Florianópolis que participam da formação continuada da rede - p. 138), indagando, entre outras questões: se usa o LDH? Como usa? Como percebe o livro? Quem escolheu? Por que escolheu? Qual livro mais gostou de utilizar? Quais outros materiais que usa em sala de aula? Sobre o critério de selecionar apenas os professores/as que participam da formação continuada, se justifica, a meu ver, pois constitui em um lugar ímpar para os professores da rede se conhecerem, trocarem experiências e se fazerem professores. Enfim, são os mesmos que encontro nas lutas sindicais da categoria, são os que ocupam, lutam e resistem nos variados espaços públicos da Rede Municipal. São com esses que pretendo construir esta Dissertação. Responderam ao questionário exploratório os seguintes professores/as, por ordem alfabética: Aldonei Machado, André Luís Zanotto, Carlos Rogério Müller, César Augusto Jungblut, Eloisio Lopes, Felipe Augusto Teixeira, José Eliachim Barros Tápia, Joseane Zimmermann Vidal, Marcos Antônio da Silva, Marcos Francisco da Silva, Sandro Luiz Rogério Passos, Ricardo Pinho, Rodrigo de Souza Fagundes e Victória Gambetta da Silva.

René Rémond (1996) argumenta que o principal objetivo da História é observar as mudanças que afetam a sociedade e propor explicações para essas mudanças. Com o intuito de perceber tais mudanças, a História Oral será uma importante metodologia a ser utilizada na pesquisa, uma vez que a proposta possui proximidade com o presente e existe a possibilidade de diálogo e de coleta de fontes orais com os professores participantes. Tendo como significado as reflexões de Alessandro Portelli:

Na história oral, enfim, o relato da história não é um fim em si mesmo. No que diz respeito ao entrevistador visa à produção de outro texto: uma fita, um vídeo, e, principalmente, um texto escrito, um livro. (...) A “entre/vista”, afinal é uma troca de olhares. E bem mais do que outras formas de arte verbal, a história oral é um gênero multivocal, resultado do trabalho comum de uma pluralidade de autores em diálogo. (PORTELLI, 2010, p. 20)

Essa “entre/vista”, essa troca de olhares, essa produção plural dá o significado de história oral para Alessandro Portelli. Um olhar um tanto diferente encontro em Paul Thompson, segundo o qual: “[...] a história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro constituído por elas mesmas (THOMPSON, 1992, p. 337). A história oral, a partir desse olhar, teria quase uma função social.

A respeito do método da história oral, terá como fonte o manual de história oral de Verena Alberti, que bem no começo da introdução, já anuncia sobre que tipo de método-fonte-técnica é esse:

Se podemos arriscar uma rápida definição, diríamos que a história oral é um modelo de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevista com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. (ALBERTI, 2013, p. 24)

Neste entrelaçar de teias, irei formular algumas perguntas para as entrevistas com os professores/as selecionados/as de História da Rede Pública Municipal de Florianópolis, a partir das especificidades presentes desta pesquisa, que segundo José Carlos Sebe Bom Meihy:

Por partir de um assunto específico e previamente estabelecido, a história oral temática se compromete com o esclarecimento ou a opinião do entrevistador sobre algum evento definido. A objetividade, portanto, é direta. (...) a história oral temática não só admite o uso do questionário, mas, mais do que isso, ele se torna peça fundamental para a aquisição dos detalhes procurados. (BOM MEIHY, 2002, p. 145-6)

O uso que eu faço da metodologia da História oral, a partir de questionários semi-estruturados, baseia-se nas minhas leituras de Verena Alberti, Carlos Sabe Bom Meihy,

Alessandro Porteli e Paul Thompson, com a opção por deixar os professores/as livres em excluir, corrigir e adicionar partes de suas entrevistas, bem como eu mesmo excluir nas transcrições os vícios de linguagens, o que pareceu-me a melhor escolha desde a primeira entrevista feita com a professora Victória Gambetta da Silva, e os/as demais: César Augusto Jungblut, Joseane Zimmermann Vidal, Carlos Rogério Müller e Marcos Antônio da Silva (em ordem temporal das entrevistas). A seleção desses cinco professores/as de História, deu-se pelos seguintes motivos: 1) ter respondido o questionário exploratório, 2) paridade de gênero, 3) experiência mínima de dez anos no magistério, 4) facilidade de contato, 5) disponibilidade de tempo para a entrevista, 6) proximidade geográfica.

A respeito dos perfis profissionais dos entrevistados, todos são professores/as efetivos da Rede Pública Municipal de Educação:

A professora Victória Gambetta da Silva, nasceu no dia 02 de fevereiro de 1983 em Crissiumal, no Rio Grande do Sul. Formada em História pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2005, onde também fez Mestrado no programa de História Cultural, concluído em 2008. No mesmo ano começa a lecionar e desde 2010 é professora efetiva da Rede Pública Municipal de Florianópolis.

O professor César Augusto Jungblut nasceu no dia 07 de agosto de 1968, na cidade de Três de Maio, no Estado do Rio Grande do Sul. É formado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde concluiu a licenciatura e depois o bacharelado e em seguida fez o mestrado na área de História na UNISINOS (RS). Posteriormente em 2008, fez uma especialização na área de gestão de educação a distância. Leciona desde 1994. Lecionou tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio e em universidades. Possui experiência profissional nos três níveis de ensino, tanto no público como no privado, e é professor efetivo desde 2012 da Rede Pública Municipal de Florianópolis.

A professora Joseane Zimmermann Vidal, nasceu em 05 de julho de 1969, em Florianópolis (SC). É graduada em História na Universidade Federal de Santa Catarina e pela mesma universidade, possui Mestrado em História do Brasil. Tem larga experiência no magistério, tendo lecionado inclusive no ensino superior; é professora efetiva desde 1998 da Rede Pública Municipal de Florianópolis.

O professor Carlos Rogério Müller nasceu em 06 de setembro de 1962, em Porto Alegre (RS). Possui Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC e também é formado em Economia pela UFSC. Fez especialização em

História pela UNIVALI e Mestrado em Economia pela USP. Leciona desde 1986 e é professor efetivo desde 1992 da Rede Pública Municipal de Florianópolis.

Professor Marcos Antônio da Silva nasceu em 13 de setembro de 1978, em Florianópolis (SC). É graduado em História na Universidade Federal de Santa Catarina e pela mesma universidade, possui Mestrado em História Indígena. Leciona desde 2007, tendo experiência no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e é professor efetivo desde 2010 da Rede Pública Municipal de Florianópolis.

Tanto na etapa da pesquisa exploratória (questionário via e-mail para todos os professores/as) como na metodologia da História oral a partir de entrevistas com questionários semiestruturados (cinco professores/as selecionados/as), tomei os devidos cuidados aos procedimentos éticos. Já a partir do momento do convite para os professores/as responderem os questionários (pesquisa exploratória), alertei-os/as sobre o direito de não participarem e, mesmo depois no andamento da pesquisa, em vetarem parte da entrevista.

Sabe-se que História oral e memória não significam a mesma coisa, mas a boa compreensão da memória é essencial para a realização de um bom trabalho de História oral. Com esse objetivo, sobre o conceito de memória fui buscar ideias no sociólogo francês Maurice Halbwachs, para quem a memória somente existe como coletivo, pois nossas lembranças são frutos das identidades coletivas dos grupos dos quais fazemos parte. Já a memória individual:

[...] não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outros, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente. (HALBWACHS, 2017, p. 72)

Segundo Maurice Halbwachs, a memória individual não é possível fora do seu ambiente social; já para Elizabeth Jelin, a memória, enquanto lugar de experiência, é também de disputa, de relação de poder:

Primeiro, entender las memorias como procesos subjetivos, anclados em experiencias y em marcas simbólicas y materiales. Segundo, reconocer a las memorias como objeto de disputas, conflictos y luchas lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmarcados em relaciones de poder. Tercero, “historizar” las memorias, o sea, reconocer que existen cambios históricos em el sentido del pasado, así como em el lugar asignado a las memorias em diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas. (JELIN, 2002, p. 2)

A experiência em Jelin (2002), ou melhor, a memória como lugar de experiência, de marcas simbólicas, é também de lugar de disputa, de relação de poder sobre o que será lembrado e o que deve ser esquecido. Também entrelaçando memória com experiência, Walter Benjamin observa que:

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contada pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. “Quem viaja tem muito que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. (BENJAMIN, 1996, p. 198 – 9).

Para Walter Benjamin, a memória é lugar pleno de conhecimentos e sensibilidades, relacionando-se com o vivido, em um registro de experiência, repletos de significados e amplamente utilizadas pelos narradores. Essa relação entre memória com a experiência em Walter Benjamin que está partilhada de lições do passado, foi muito bem captada em um livro a respeito do legado de E. P. Thompson, no qual os autores Liane Bertucci, Luciano Faria Filho e Marcus Taborda de Oliveira entrecruzam, em uma instigante passagem, a respeito das construções de experiências imbricadas de memórias em Walter Benjamin e E. P. Thompson:

[...] é possível afirmar que para os dois pensadores a experiência se vale das lições passadas – as viagens dos marinheiros e os ritmos da natureza, para Benjamin; uma cultura imemorial vigorosa, para Thompson (...) A experiência deve ser intercambiável, portanto, compartilhada, o que, para Benjamin, permitiria a sua narração. Não sendo necessariamente positiva ela permitiria, no entanto, a sabedoria, as lições, a capacidade de dar conselhos, a rememoração. Muitos desses elementos foram ativamente mobilizados pelos trabalhadores ingleses na forma de apelo à tradição do direito consuetudinário, assim como na própria memória que permitiu a sua organização em torno de entidades de apoio mútuo. (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 83 – 4)

Para E. P. Thompson e Walter Benjamin, segundo os autores Liane Bertucci, Luciano Faria Filho e Marcus Taborda de Oliveira, a experiência está ligada às lições do passado. Logo, experiência está unida com a memória coletiva.

Devido esta dissertação se basear no conceito de experiência de E. P. Thompson e do fazer-se professor de Alison Paim, creio na necessidade de iniciar uma discussão um pouco mais aprofundada, que venha melhor clarear o significado de experiência que utilizo nesta pesquisa:

[...] Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos. ‘Indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismo e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, ‘relativamente autônomas’) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 1981, p. 182).

Em *A Miséria da Teoria*, o autor se opõe às ideias marxistas ortodoxas de Althusser. Lembrando que o que falta nas análises estruturais do filósofo francês, seria a experiência (herdada ou compartilhada) que homens e mulheres experimentam enquanto sujeitos históricos. Já no prefácio de *A Formação da Classe Operária Inglesa*, E. P. Thompson compreende:

Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectado, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico. Não vejo a classe como uma “estrutura”, nem mesmo como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas. (THOMPSON, 1997, p. 09)

Para Thompson, a classe não é uma estrutura ou categoria, mas sim um fenômeno histórico, fruto das relações humanas, em que as experiências (que se valem das lições do passado) e a tomada de consciência são levadas em conta no processo de se fazer-se classe. Um pouco mais adiante, ainda no prefácio, aborda a problemática de como a classe acontece:

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus (...) A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas. (THOMPSON, 1997, p. 10)

As análises de E. P. Thompson têm como base as relações de experiências (que se valem das lições do passado), entre homens e mulheres em uma construção social – cultural – histórica, em um processo de criação de uma identidade coletiva, em um fazer-se classe. O professor Elison Paim utiliza-se desse conceito de experiência:

Na perspectiva do **Fazer-se Professor**, entendemos formação como processo contínuo, que ocorre ao longo de toda uma vida e não apenas num dado momento ou lugar. Possibilitando-nos pensar na incompletude do ser humano e no seu eterno fazer-se. Para entendemos esta perspectiva, é preciso considerar a obra *A Formação da Classe Operária Inglesa*, de Edward P. Thompson, que nos mostra como a classe operária não nasceu pronta, foi se construindo, fazendo-se, tornando-se sujeito, nascendo como categoria histórica. Neste

sentido proponho pensarmos também o fazer-se dos professores em sua totalidade. (PAIM, 2012, p. 162)

Paim usa do conceito de experiência de Thompson para refletir que a formação da classe é histórica e cultural, pois se dá a partir das relações de experiências entre homens e mulheres no fazer-se classe. Pensa a formação de professores/as a partir de um fazer-se, que não tem um lugar ou tempo específico e este fazer-se é de um processo construtivo e relacional: “Considerando que os professores se constituem profissionalmente de forma relacional, ou seja, no convívio com outros sujeitos” (PAIM, 2006, p. 131). Dessa forma, com outros professores de história, professores de outras disciplinas, equipe pedagógica, direção da escola, os pais dos alunos e seus alunos - a partir de suas experiências docentes - se fazem professores/as.

Propondo dar respostas às questões levantadas nessa introdução, a presente Dissertação se estrutura da seguinte forma:

No capítulo primeiro, *A Escolha do Livro Didático Pelos/as Professores/as*: políticas públicas e indústria editorial, aponta para uma análise da relação entre o Poder Público Federal, detentor de políticas para o setor de didáticos, a partir do PNLD com o competitivo mercado editorial e sua acirrada disputa pela primazia em fornecer os materiais pedagógicos requeridos; reunindo assim as três temáticas do capítulo: Estado, mercado e livro didático. A literatura especializada usada no capítulo consiste de análises de pesquisadores como: Célia Cassiano, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Flávia Eloisa Caimi, Helenice Rocha, Ivonete da Silva Souza, Jean Moreno, Kazumi Munakata, Marlene Cainelli; Maria Auxiliadora Schmidt, Maria Carolina Bovério Galzerani, Michael Apple, Ricardo Pereira Soares, Selma Guimarães Fonseca e Theodor W. Adorno. Essa bibliografia foi pesquisada e selecionada desde a produção do projeto de pesquisa para possibilitar suporte teórico, passando pela construção do questionário exploratório e culminando na base para a confecção do roteiro das entrevistas. Essa literatura especializada foi confrontada com as reflexões dos professores/as efetivos da Rede Pública Municipal de Florianópolis selecionados, possibilitando diálogos como, por exemplo, a relação entre o LDH e a desqualificação do professor/a.

O capítulo segundo – *Livro Didático de História (LDH)*: entre a pesquisa e o ensino, analiso o livro de História como material pedagógico e o seu uso. A literatura especializada aqui utilizada também é ampla, tendo pesquisadores como: Arlete Gasparello, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Flávia Heloisa Caimi, Helenice Rocha, Jairo Carvalho do Nascimento, Jean Moreno, Jörn Rüsen, Kátia Maria Abud, Luiz Carlos

Villalta, Marc Ferro, Sandra Márcia Giaretti e Wallace Manuel Hupp. O diálogo com as reflexões dos professores entrevistados se deu em discussões sobre o livro didático como material de apoio ou a respeito da apropriação do conhecimento histórico, por exemplo.

Já o capítulo terceiro – Livro Didático de História: experiências docentes e formação do educando, analisa a alfabetização e consciência histórica a partir do uso das reflexões de Jörn Rüsen, de Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt. Já a respeito do LDH, onde abordo, a partir das experiências docentes, como os professores/as usam o livro didático, na literatura especializada usada há as declarações de Luísa Andrade e Lana Siman e principalmente as de Circe Bittencourt, como também, uma ampla utilização das análises dos professores/as entrevistados. Essas experiências docentes se baseiam nas análises do fazer-se professor de Elison Paim, que por sua vez se utilizou do conceito de experiência em E. P. Thompson. Tendo ainda as contribuições teóricas de Paulo Freire, Maurice Halbwachs e Maurice Tardif.

Por fim, o capítulo quarto – Produto do ProfHistória: reflexões dos docentes sobre o Livro Didático de História (LDH) – analisa, a partir da pesquisa, que é possível indicar algumas proposições que passam orientar outros docentes na escolha e uso do livro didático de História, na visão dos professores entrevistados. Trago, então, as reflexões dos/as professores/as selecionados/as a partir da construção de quatro tabelas: a primeira, em que abordo os critérios aplicados na escolha do livro didático; a segunda, sobre o livro didático como instrumento pedagógico e seu uso em sala de aula; a terceira, a respeito do livro didático e a formação dos educandos; por fim, a quarta, reflete sobre o livro didático e as experiências docentes.

CAPÍTULO I

A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO PELOS PROFESSORES/AS: POLÍTICAS PÚBLICAS E INDÚSTRIA EDITORIAL.

O presente capítulo tem por objetivo discutir a escolha do livro didático de História (LDH) pelos professores/as da Rede Pública Municipal de Florianópolis, e é quando mais trago contribuições de autores de literatura especializada. Aborda com destaque a relação entre o Estado a partir de sua política pública, via o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), seja na seleção, aquisição e distribuição nacional ou na sua relação com a indústria editorial, que é quem produz e disputa o mercado. A produção é acompanhada das determinações de programas estatais como o PNLD. Nesse sentido, antes de ser um instrumento pedagógico, o LD se constitui em uma poderosa mercadoria, que movimenta uma soma de recursos consideráveis, como veremos a seguir.

Um primeiro aspecto importante a ser considerado, diz respeito às editoras responsáveis pela produção do Livro didático, e Ricardo Soares (2007) aponta que das 110 editoras em que o MEC realizou compras no período de 1998 a 2006, apenas seis editoras (Abril, Santillana, FTD, Saraiva, IBEP, Ediouro e Editora do Brasil) forneceram 87% das compras. Abordando a mesma temática, Flávia Caimi aponta que:

[...] os quatro maiores grupos editoriais (Ática, FTD, Moderna e Saraiva) responderam por 64,41% do total de aquisições no ano de 2015 (correspondente ao PNLD 2016). Há que se destacar, ainda, a amplitude que os programas de material didático assumem na atualidade no Brasil, o que concede ao nosso país o status de maior comprador de livros didáticos do mundo, mobilizando em torno de 1,3 bilhões de reais anualmente, conforme dados disponíveis no Portal do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (CAIMI, 2017, p. 39).

Dos números levantados por Soares (2007) e Caimi (2017), percebo que o mercado do Livro Didático é e continua sendo oligopolizado, ou seja, poucas editoras concentram a maioria do mercado editorial, quatro editoras (Ática, FTD, Moderna e Saraiva) abarcavam aproximadamente 65% das aquisições em 2015 (correspondente ao PNLD de 2016); Já Selva Guimarães analisa a situação das pequenas editoras:

As pequenas editoras encontram inúmeras dificuldades para competir no setor, de modo especial, no educacional. Outro problema é que grande parte dos recursos públicos do PNLD é destinada aos grandes grupos, o que de certa forma gera uma distorção no sistema, na medida em que não propicia o desenvolvimento de projetos alternativos. (GUIMARÃES, 2012, p. 102)

Guimarães aponta para a dificuldade das pequenas editoras no competitivo mercado de livros didáticos, e lembra ainda que grandes partes dos recursos do PNLD vão para os grandes grupos, dificultando o desenvolvimento de projetos alternativos.

Analisando os motivos da concentração de compras nas grandes editoras, Ricardo Soares avisa: “[...] dos gastos elevados que algumas editoras fazem com divulgação” (SOARES, 2007, p. 05). Pela minha experiência em mais de vinte anos de magistério, esses gastos em divulgação se dão no envio pelo correio para as escolas de farto material de divulgação, propaganda em revistas da área de educação, envio de LD para análise e escolha (raramente recebemos livros de editoras menores), além do peso da tradição de uma marca já conhecida no mercado editorial. Tais gastos se justificam, segundo dados da tabela produzida por Célia Cassiano:

Tabela 1
Número de matrículas na educação básica do Brasil
(Ensino Fundamental e Médio) – 2014

Nível de Ensino	Total de Matrículas	Rede Pública	Rede Privada
Ensino Fundamental	28.459.667	23.982.657	4.477.010
Ensino Médio	9.033.751	7.963.393	1.070.358
Total	37.494.418	31.946.050	5.547.368

(Fonte: CASSIANO, 2017, p 85).

A esmagadora maioria das matrículas na educação básica do Brasil estão na Rede Pública, aproximadamente 85% em 2014, alcançando a marca de quase 32 milhões de alunos/as que receberam seus livros didáticos via PNLD. Só para via de comparação: 1) segundo Cassiano (2017) o mercado editorial do Brasil representa, aproximadamente, 40% da América Latina; 2) o total de alunos(as) matriculados na Rede Pública no Brasil, superavam toda a população da República da Venezuela em 2014, que segundo o site coutrymeters era de aproximadamente 30.5 milhões. A respeito dos gastos em divulgação pelas maiores editoras, foi formulada a seguinte pergunta aos professores/as entrevistados: “Alguma editora veio à escola oferecer e fornecer LDH para a escolha? ”. A professora Victória Gambetta da Silva respondeu que:

No caso dessa coleção nova, recebemos um representante da FTD aqui na escola, mas ele não veio fazer uma conversa muito longa, ele veio distribuir catálogo, se colocar à disposição, pois nós já usávamos uma coleção da FTD anteriormente; já é a segunda escolha que nós fazemos dessa coleção: Vontade de Saber História. E como eu também gosto muito da coleção Araribá, mesmo não sendo adotado na escola, ligo para a Editora e peço exemplares para que quando eu for preparar aulas, possa tê-los em casa. (Entrevista da Professora Vitória Gambetta da Silva, em 11/04/2019, p.02).

A FTD é a única editora citada pela professora em que um representante passou na escola para deixar catálogo. A educadora informou ainda que mesmo não escolhendo o Projeto Araribá, telefonou para a editora solicitando que enviasse exemplares para quando fosse preparar aulas. Já para o César Jungblut: “Sim, foram várias editoras, estas maiores como a FTD, Ática, Moderna, Scipione” (JUNGBLUT, 2019). A resposta é afirmativa e direta, relatando quais editoras visitaram e ofereceram livros didáticos. Diferentemente de Joseane Zimmermann Vidal:

Não, elas não podem mais vir nas escolas, isso é por Lei. As Editoras mandam os catálogos via correio pelas escolas; elas não podem oferecer diretamente ao professor, é tudo via correio. Quando eu quero uma coleção que não veio para escola, e se tem alguma representação da editora aqui perto, na grande Florianópolis, eu entro em contato e eles mandam a coleção. (Entrevista da Professora Joseane Zimmermann Vidal em: 04/05/2019, p. 03).

A professora aponta que as editoras não podem mais visitar as escolas, oferecer e fornecer livros didáticos, pois há uma Lei que impossibilita tal prática, que já foi comum no passado. Hoje a relação é feita pelo correio, entre o professor e uma representação da editora na região. Possivelmente, quando César Jungblut (2019) afirmou positivo sobre alguma editora ter vindo à escola, deve ter se referido aos livros das editoras que chegaram à escola ou representantes deixando catálogos, e com gastos de logística e correio.

Para se ter uma noção da quantidade de livros didáticos e dos valores, irei apresentar a tabela elaborada por Célia Cassiano, na qual a autora cita, além dos exemplares e investimentos, o atendimento do PNLD, quantidade de escolas atendidas e número de alunos que receberam os livros didáticos (LD):

Tabela 2
PNLD 2017

Atendimento	Escolas	Alunos	Exemplares	Valores (R\$)
Ensino Fundamental I	96.042	12.347.961	37.287.311	301.414.704,85
Ensino Fundamental II	48.813	10.238.539	75.602.412	610.272.497,89
Ensino Médio	19.886	6.830.011	31.878.224	319.160.379,92
Total do PNLD	117.053	29.416.511	144.767.947	1.230.847.582,66

Fonte: CASSIANO, 2017, p. 87

A respeito dos dados da tabela 2, a partir do PNLD 2017, observo: 1) a relação entre o número de alunos e a quantidade de exemplares que cada um recebeu no

fundamental I, fica em torno de três exemplares por aluno. Essa média sobe para sete no fundamental II e vai para cinco no ensino médio; 2) a quantidade de alunos do ensino médio representam aproximadamente 55% do ensino fundamental I; 3) os números do fundamental II apontam que, em 2017, mais de 10 milhões de alunos foram atendidos, com números superiores a 75 milhões de exemplares, contando com um investimento acima dos 610 milhões - pouco menor do que os 620 milhões aplicados no ensino fundamental I e no ensino médio.

Voltando a discussão sobre o forte processo de concentração de grupos editoriais, Ricardo Soares aponta que:

- a) o grupo Abril controla as editoras Ática, Scipione e Fundação Victor Civita;
- b) a editora Saraiva comprou a Atual em 1998, o catálogo da Renascer em 2000, e a Formato em 2003;
- c) o grupo Santillana, multinacional espanhol, comprou a editora Moderna em 2001 e a Objetiva em 2005;
- d) a editora IPEB comprou a Nacional em 1980;
- e) a editora FTD comprou a Quinteto em 1997;
- f) a editora Ediouro comprou 50% da Nova Fronteira em 2005, e os 50% restantes em 2007. (SOARES, 2007, p. 21).

Percebe-se um processo de aquisição, no qual editoras com o porte do grupo Abril, Saraiva, IPEB, FTD, Ediouro e a multinacional Santillana compraram outras editoras de tamanhos e participação do mercado de materiais didáticos variados, deixando de ser empresas editoriais, para se tornarem grupos editoriais, controlando assim, parte significativa desse setor de mercado.

Na mesma temática sobre o processo de concentração de grupos editoriais, Célia Cassiano traz dados mais recentes:

- 1) Somos Educação: Abril Educação e Grupo Saraiva
 - 1.1) Em fevereiro de 2015 a Thunnus Participações, sociedade detida por fundos da Tarpon, assumiu a Abril Educação, composta pelas editoras Ática e Scipione (...)
 - 1.2) Em uma transação avaliada em 725 milhões, a Abril Educação anunciou em 18 de junho de 2015 a aquisição de 100% da operação da Saraiva Educação. Braço do grupo formado por selos como Atual, Benvirá, Editora Saraiva, Editora Érica e sistema de ensino Ético.
- 2) Grupo Santillana: braço editorial do grupo espanhol Prisa, que adquiriu a Editora Moderna em 2001 (...)
- 3) A educação do Grupo Marista conta com a FTD (...)
- 4) Grupo Ibep: Editora Ibep, Cia Editora Nacional, Conrad Editora, Base Editora, Ibep Idiomas. (CASSIANO, 2017, p. 89).

Percebe-se que o mercado nacional de livros didáticos tornou-se economicamente interessante, atraindo os fundos de investimentos da Tarpon, ávidos por lucros e até empresa estrangeira como o grupo Santillana. Também se percebe o que

Soares (2007) denomina de mercado oligopolizado dos livros didáticos: editoras do porte de Saraiva, Ática ou Scipione tornarem-se parte de um só grupo, neste caso, da Tarpon. Na mesma linha de raciocínio, Selva Guimarães aponta que:

Nos anos 1990, o mercado da produção e comercialização dos livros no Brasil passou a sofrer o processo de concentração, próprio da economia capitalista mundial. Segundo Mendes (2009), entre nós, iniciou-se pelas editoras. De acordo com os dados levantados pelo autor, os grupos Record, Saraiva, Ediouro, Pigmento Editorial, Sextante e Abril compraram sucessivamente um grande número de editoras menores. Ao mesmo tempo, houve um processo de internacionalização do capital com a entrada de vários grupos estrangeiros no país, tais como Pearson, Vivendi, Prisa-Santillana, Larousse, Planeta, Elsevier/Campus, Edições SN, Penguin Books, Leya (GUMARÃES, 2012, p. 101).

Guimarães, fazendo uma análise macroeconômica da indústria editorial nacional, aponta que tal processo de concentração é próprio da economia capitalista mundial, concomitantemente com a internacionalização do capital, no caso, com a entrada de variados grupos estrangeiros.

Não menos importante que o diálogo das editoras, está o próprio mercado editorial e a produção do livro em si. Ampliando a força e o peso desse instrumento, Circe Bittencourt destaca que:

Os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da “tradição escolar” de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. Trata-se de objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso, é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros. (BITTENCOURT, 2011, p. 299)

Além de sua tradição no cotidiano da educação escolarizada, Bittencourt destaca outro aspecto fundamental desse instrumento que, segundo ela, diz respeito ao:

[...] seu papel de instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder. Michael Apple, no artigo “Controlando a forma do currículo”, alerta para a relação entre produção e consumo de material didático e desqualificação do professor. O despreparo do professor, resultante de cursos sem qualificação adequada, e as condições de trabalho nas escolas muitas vezes favorecem, segundo afirma o autor, uma cultura mercantilizada que transforma cada vez mais a escola em um mercado lucrativo para a indústria cultural, com oferta de materiais que são verdadeiros “pacotes educacionais”. (BITTENCOURT, 2011, p. 298).

Michael Apple argumenta que essa é uma mercadoria editorial ligada à indústria cultural do sistema capitalista que visa o lucro, cuja função seria a de explicar os conteúdos escolares, além de servir como suporte de métodos pedagógicos: exercícios, atividades, sugestões de trabalho e forma de avaliação. Mas também, um condutor de

sistemas de valores, ideologias e cultura de uma determinada época e sociedade. E ainda, por muitas vezes ser o único livro em variados lares, torna-se então, um disputado instrumento propagador de valores.

Sem ter a pretensão de realizar uma profunda análise sobre o conceito de indústria cultural, creio ser pertinente analisá-lo. Esse conceito criado por Theodor Adorno e Max Horkheimer, fundadores da escola de Frankfurt, objetiva perceber como os meios de comunicação produzem um tipo específico de conteúdo de massa com a intenção de se adequar à ideologia dominante; em que o entretenimento, um programa de televisão, por exemplo, eliminaria sutilmente qualquer aspecto subversivo de resistência ao “status quo”, ao mesmo tempo reforçando o comportamento conformista e consumista. Segundo os autores:

Quanto mais sólidas se tornam as posições da indústria cultural, tanto mais brutalmente esta pode agir sobre as necessidades dos consumidores, produzi-las, guiá-las e discipliná-las, retirar-lhes até o divertimento. Aqui não se coloca limite algum ao progresso cultural. Mas essa tendência é imanente ao próprio princípio — burguês e iluminista — da diversão. [...] A diversão é possível apenas enquanto se isola e se afasta a totalidade do processo social, enquanto se renuncia absurdamente desde o início à pretensão inelutável de toda obra, mesmo da mais insignificante: a de, em sua limitação, refletir o todo. Divertir-se significa que não devemos pensar, que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra. Na base do divertimento planta-se a impotência. (ADORNO, p.26, 2009)

A visão pessimista da escola de Frankfurt reside no papel desempenhado pela indústria cultural, que se torna apenas um meio de propaganda ideológico dominante e de incentivo ao consumismo. Para Adorno: “Sua ideologia são os negócios. A verdade é que a força da indústria cultural reside em seu acordo com as necessidades criadas e não no simples contraste quanto a estas, seja mesmo o contraste formado pela onipotência em face da impotência.” (ADORNO, p. 18, 2009). Ou seja, Adorno aponta que o papel desempenhado pela indústria cultural reside em produzir um conteúdo que visa não desenvolver capacidade crítica e de raciocínio de quem assiste, mas sim, em aceitar uma cultura dominante que pretende perpetuar o modelo onde os trabalhadores trabalham e os donos dos meios de produção continuam ganhando em cima desse trabalho.

Para Cainelli e Schmidt, que analisam como devem ser compreendidos os livros didáticos, em seu processo de produção, distribuição e consumo: “Tais aspectos sugerem que nenhum livro didático pode ser apreendido como produto abstrato ou neutro, distanciado do contexto histórico em que existiu ou existe.” (CAINELLI; SCHMIDT, 2012, p. 171 – 2). Ou seja, não existe livro didático neutro, pois as próprias seleções dos

conteúdos e como são apresentados, já se constituem enquanto tomada de posição, como também a necessidade de se pensar a conjuntura atual e da época. Um aspecto importante corroborado pelas análises de Apple, diz respeito ao LD como agente de desqualificação dos professores/as. Essa questão foi respondida de diferentes formas pelos professores/as entrevistados/as. A esse respeito, a educadora Vitória assim se posicionou:

[...] tem um colega nosso na rede que diz: “eu faço o melhor que eu posso dentro das condições que eu tenho”. Então, se a condição que eu tenho é só o livro didático, eu vou tirar desse livro didático o melhor que eu puder. Mas a carga horária “pesa” depois de você dar 59 aulas, e quando chega na 60ª: “pessoal, página 4, leiam o texto, questões 2 e 3”. Não é tão distante assim, pensar que isto acontece e não é só em História, são em todas as disciplinas. Então, antes de justificar, temos que compreender. Partindo do princípio positivo que o professor vai fazer sempre o melhor dentro das condições que ele tem, sejam elas quais forem. Acho até mais justo olhar para o outro profissional nesse sentido. Usar o livro didático diariamente não faz o profissional menor ou menos preocupado com os alunos, ou menos formador crítico dos seus alunos. (Entrevista Professora Vitória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p.13)

A professora Vitória procura compreender o contexto em que o docente está inserido: um ACT que leciona 60 horas semanais em duas ou três escolas e com um número grande de alunos/a, e mesmo assim procurará fazer o melhor trabalho possível dentro das condições apresentadas. Na mesma linha, o professor Carlos Müller aponta para:

[...] o que percebo é sobre o período em que eu era substituto, e mesmo naquela época eu não usava o LDH, mas percebia em colegas de outras áreas, que devido à carga horária excessiva acabavam não tendo tanto tempo para planejar e usavam o livro didático. Mas também não posso dizer que era a maioria, apenas o que percebia enquanto substituto. (Entrevista Professor Carlos Rogério Muller em: 07/05/2019, p. 09)

O professor Carlos utiliza-se de suas lembranças do período de ACT, para afirmar que mesmo naquela época não usava o LDH, mas havia professores/as que devido às suas cargas horárias excessivas, baseavam seus trabalhos na utilização do Livro Didático. Análise reforçada por Marcos Antônio da Silva:

Eu tenho uma situação de trabalho muito boa, sou efetivo 40 horas nesta escola, tenho dedicação exclusiva e trabalho perto da minha casa. Professores ACTs que trabalham aqui na Prefeitura e depois atravessam a ponte para lecionar em uma escola do Estado, com 400 alunos ou mais, é humanamente impossível, que eles preparem os textos. (Entrevista Professor Marcos Antônio da Silva em: 09/05/2019, p. 11)

O educador Marcos Silva, efetivo na EBM Virgílio Várzea, localizado no bairro de Canasvieiras, próximo de sua residência em Pontas das Canas, inclusive lembra a sua

situação profissional ao se comparar com professores ACTs de jornadas semanais de 60 horas, com grande quantidade de alunos e lecionando longe de sua residência. Eu não posso esquecer de lembrar da insegurança do professor/a substituto, que a cada ano tem que prestar novas provas para poder pegar vaga e assim lecionar mais um ano. Marcos Silva lembra ainda da impossibilidade desse professor sobrecarregado em produzir seu próprio material.

Corroborando as análises críticas dos professores/as entrevistados/as, há as reflexões de Ivonete da Silva Souza: “[...] problematizando a relação professor/livro didático/ensino, ponho sob suspeita observações apressadas e/ou prepotentes que afirmam a submissão e pouca criatividade dos professores ante os compêndios escolares.” (SOUZA, 2001, p. 08).

Ivonete Souza, que em 2001 defendeu sua dissertação de mestrado em Educação na UFSC, abordando a utilização do livro didático pelos professores/as da Rede Pública do Estado de Santa Catarina, é enfática na defesa de que o uso desse material pedagógico não limita o exercício da autonomia e da criatividade dos educandos/as.

Outra discussão importante sobre o livro didático é a que o relaciona enquanto mercadoria sujeita às demandas do mercado educacional. E para Munakata:

[...] o livro precisa adaptar-se à demanda. Se a ventura sopra a favor das reivindicações democráticas, progressistas e até mesmo esquerdistas; e se isso se traduz, na disciplina de História, na valorização de abordagem que presumivelmente propiciem a “promoção da cidadania”, a empresa capitalista que produz livros a esse respeito prefere atender a essa demanda do que permanecer fiel à sua suposta “ideologia”. Ou melhor, o mercado é a própria ideologia dessas empresas. (MUNAKATA, 1998, p. 274).

O pesquisador reitera que o LD é fruto do mercado editorial e ao mesmo tempo precisa ser um produto atraente. Análise semelhante é abordada por Flávia Caimi:

[...] trata-se de um produto do/para o mercado, que se insere no campo da concorrência comercial, portanto, precisou ser atrativo, escolhido, consumido, trata-se de um material que necessita responder às políticas educativas e curriculares do Estado e também, às expectativas formativas da sociedade. (CAIMI, 2017, p. 36-37).

Flávia Caimi afirma que o Livro Didático é um produto do e para o mercado, e que sua produção remete para necessidades e demandas diversas, pois precisa necessariamente se destacar entre os concorrentes aos olhos do professor/a para assim ser escolhido. Indagados sobre o processo de escolha do LD em suas unidades educacionais, a professora Vitória assim se posicionou:

Nós, já há alguns anos, escolhemos duas ou três coleções conjuntamente com todos os professores que estão atuando naquele ano na rede municipal, tanto os substitutos quanto os efetivos - todos participamos da escolha. Entre as coleções que nos disponibilizam, pois não são todas que chegam para nós, conversamos sobre os pontos positivos e negativos de cada coleção e determinamos geralmente três coleções, e a partir daí fica a critério de cada profissional escolher uma dessas três coleções. (Entrevista Professora Vitória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p. 02)

Victória Gambetta da Silva declara que previamente, na formação, os/as professores/as efetivos e substitutos, selecionam três LDH (Projeto Araribá, Vontade de Saber História, e História: Sociedade & Cidadania), e posteriormente cada profissional escolhe o seu. Na mesma linha de raciocínio, o professor César Jungblut alega que: “[...] na formação escolhemos três livros, então eu optei pelo livro de Boulos Júnior.” (Entrevista Professor César Augusto Jungblut em: 24/04/2019, p. 02). O LDH escolhido pelo professor foi o História: Sociedade & Cidadania, da FTD. Já Joseane Zimmermann Vidal aborda como optou pelo livro Vontade de Saber História, também da editora FTD:

[...] foi feito por mim na hora atividade em casa, consultando no Guia do MEC. Já era um livro que estava no mercado, então eu tinha a primeira edição dele e já havia folheado o livro, comparado com outros e também relacionado com a Proposta Curricular. Principalmente os conceitos e a visão dos próprios autores em relação à História. (Entrevista Professora Joseane Zimmermann Vidal em: 04/05/2019, p. 02).

A professora aponta a utilização do Guia do MEC, a proposta curricular do município, os conceitos e a visão de História dos autores (a EBM Dr. Paulo Fontes é uma escola que comporta apenas um professor/a de História com carga de 40 horas/semanais). Já o professor Carlos Müller responde que o processo de escolha na escola se deu: “[...] por mim e pelo professor que era substituto na época” (Entrevista Professor Carlos Rogério Müller em: 07/05/2019, p. 02). O ex-Presidente do SINTRASEM responde de forma direta e respeitosa com o professor substituto, sobre quando os dois se reuniram e escolheram o livro Vontade de Saber História. Já o professor Marcos Antônio da Silva responde que:

Foi muito tranquilo. Como eu uso pouco o LDH, essa já é a segunda vez que eu uso esse livro, e dos que eu tinha visto, ele é o menos problemático e tem uma vantagem: ter sido a coleção mais escolhida na Rede. Em relação à reserva técnica, como tem uma circulação grande de alunos, a reserva técnica é acionada quando faltam livros, como por exemplo, quando chega um aluno novo e não temos em estoque, solicita-se a reserva técnica. Por isso, nessa última escolha eu levei em conta que nós já tínhamos uma reserva, então (...) que não faltariam exemplares para os alunos. (Entrevista Professor Marcos Antônio da Silva em: 09/05/2019, p. 02)

Na fala do educador Marcos Silva fica claro o “peso” para a escolha do LDH ser o fato de ter sido o mais escolhido pelos professores da Rede Municipal de Educação; o que está sendo utilizado na escola; e também pela possibilidade de não faltarem livros para os alunos. E, como frisou o professor: “[...] era o menos problemático”. (Entrevista Professor Marcos Antônio da Silva em: 2019, p. 02)

As análises do processo de escolha dos LDH nas Unidades Educativas apontam que quando havia professores substitutos nas escolas, estes também participavam da escolha, junto com os professores efetivos. E que na formação continuada da Rede Municipal de Educação houve uma seleção de coleções didáticas.

Na pesquisa exploratória, através de questionários via e-mail, selecionei uma indagação que abordava qual LDH foi escolhido na sua Unidade Educativa (UE). As respostas dos treze professores/as efetivos em História que responderam, serviram de base para a construção da Tabela 3:

Tabela 3

Livros Didáticos de História escolhidos em suas Unidades Educativas

Livros Didáticos de História (LDH)	Número de Unidades Educativas que escolheram o LDH
Vontade de Saber História – FTD	10
História, Sociedade & Cidadania – FTD	03
Projeto Telaris História – Ática	01

Fonte: Pesquisa exploratória online entre professores/as efetivos/as da Rede Pública Municipal de Florianópolis – março/maio de 2019.

A Tabela 3, sobre os livros didáticos (LDH) escolhidos nas Unidades Educativas, aponta que a opção basicamente se deu entre as duas coleções da FTD, sendo selecionados em doze escolas⁴. Na EBM Prof.^a Herondina Medeiros Zeferino, onde leciono, optou-se pelo Projeto Araribá História - Moderna (não citado entre os professores/as que responderam o questionário exploratório). Voltando às falas que apontavam uma seleção de três coleções, lembro que o livro da editora Moderna ficou entre os selecionados. O que pode ter acontecido com o Projeto Telaris História, foi que possivelmente a escola optou em manter sua escolha do PNLD 2014 para o PNLD de 2017, garantindo assim uma boa reserva interna da Unidade Educativa, ou simplesmente a lista de três livros foi

⁴ Na época do questionário exploratório online, os professores Sandro Passos e Victória Silva lecionavam na mesma unidade educativa.

vista pela Secretaria Municipal de Educação como apenas uma orientação. E sobre a coleção Vontade de Saber História – FTD ter sido a mais escolhida entre os professores/as que responderam o questionário exploratório, creio que parcela significativa optou por esta coleção pelas experiências negativas com outros LDH, pelos relatos positivos dos educadores/as que usaram essa coleção e também devido à percepção de que esta obra estava sendo a mais escolhida e como consequência, a que possibilitaria maior troca de experiências entre os professores/as e a que iria ter a maior reserva técnica. Garantindo assim, que todos os alunos/as de suas Unidades Educativas recebessem o Livro Didático de História.

Para o PNLD de 2020, a escolha se deu de maneira diferente: em um primeiro momento cada escola discutiu e optou por um LDH entre as onze coleções disponíveis, e posteriormente a Secretaria Municipal de Educação adotou a coleção mais indicada para toda a rede. O LDH escolhido foi o da coleção Inspire História, dos autores Reinaldo Sericopi e Gislane Azevedo, da editora FTD.

Ainda dentro da questão do LD e a indústria editorial, Kazumi Munakata cita a entrevista com o gerente editorial João Guizzo, na época responsável pela área de Estudos Sociais da editora Ática. Indagando a João Guizzo se a empresa, a maior no setor de didático e paradidático no Brasil na época, possuía uma opção política, ideológica e pedagógica:

Não, isso não. Realmente, o pensamento educacional, a ideologia, a metodologia – isso tudo tem que atender à necessidade do mercado. A gente procura ter diversas coleções em cada área, diversas coleções. Assim por exemplo, um livro com uma visão um pouco mais tradicional, um livro com uma visão um pouco mais avançada, mais crítica, assim por diante. Então, se você tem três, quatro, cinco coleções, a área está praticamente atendida, desde que se tenha uma venda boa, porque se eu tenho três coleções, mas nenhuma vende, então terei espaço para outras. (MUNAKATA, 1998, p. 274).

Segundo entrevista realizada por Munakata, o comportamento da indústria editorial brasileira de livros didáticos baseia-se principalmente pela ótica do mercado, a qual prega que LDH bom é aquele que vende bem, independentemente da sua criticidade. É certo que uma mesma editora terá e manterá coleções com graus diferenciados de críticas, conteúdos temáticos, integrados desde que haja mercado. Ratificando essas ideias, encontrei em entrevistas feitas por Selma Fonseca, também com editores de livros didáticos:

[...] o que importa não é a ideologia e sim sua aceitação no mercado; ou seja, a ideologia do mercado. Não importa se o livro é de ‘tendência x ou y’, mas suas vendas. Pode ser um livro crítico, bem elaborado, atual e interessante, mas

se ele não for bem vendido deixa automaticamente de ser publicado. (FONSECA, 2008, p. 147).

A entrevista de Selma Fonseca aponta na mesma direção da de Munakata, cuja preocupação sobre a visão ideológica do LD é basicamente inexistente, desde que venda bem. Visão semelhante é encontrada em Jean Moreno que, dialogando com Kazumi Munakata sobre o mercado editorial, aborda a importância das expectativas do público consumidor:

As expectativas sobre o público consumidor são fundamentais para o planejamento das obras. Após entrevistar vários editores, Kazumi Munakata (1997) constatou que as decisões editoriais são tomadas com base em leitores e professores imaginários, concebidos a partir da experiência profissional. Os livros são usados por professores e alunos, mas seu público alvo é sempre o professor que, em última instância, faz a escolha e indicação do livro para os discentes. As representações que a editora constrói sobre o professor, suas competências e expectativas pedagógicas, são decisivas na produção do material didático. (MORENO, 2014, p. 49)

Moreno, dialogando com Kazumi Munakata, observa a importância que se dá a respeito da expectativa do mercado editorial sobre a opção de escolha do professor/a. A seguir, Jean Moreno levanta aspectos de um questionário de mercado, focando nas expectativas pedagógicas dos professores, com o intuito das decisões de produção dos livros didáticos:

O material é destinado a um professor com boa formação? Tem ele tempo para preparar aulas? Gosta de muitas ou poucas atividades? Aceita atividades extraclasse ou que possam gerar debates e posicionamentos dos estudantes? Há uma opção, uma linha de trabalho, um referencial teórico-metodológico mais aceito no mercado? Até onde se pode ousar? As questões variam conforme o contexto, e as respostas são construídas, também, a partir de erros e acertos, no próprio mercado, com publicações anteriores. (MORENO, 2014, p. 49)

Se as ideias levantadas por Munakata (1998), Fonseca (2008), Moreno (2014) e Caimi (2017) levam-me a concluir que o livro didático é fruto do e para o mercado, posso assim erroneamente reduzir simplesmente a relação causal entre oferta e demanda. Que existe e é muito importante, mas não posso esquecer as intrincadas relações entre as demandas do Estado e as perspectivas da sociedade. Como também a análise sobre a indústria editorial não pode ser simplificada; não se pode esquecer, por exemplo, as complexas teias relacionais e de interesses, que Michael Apple faz lembrar:

Precisamos desvendar a lógica de um conjunto bastante complexo de interrelações. De que forma a própria economia política da indústria editorial gera necessidades econômicas e ideológicas específicas? Como e por que os editores respondem às necessidades do “público”? Quem determina quem constitui o “público”? (APPLE, 1995, p. 97).

Essa complexa teia de “inter-relações” da indústria editorial que o pesquisador aborda, também é analisada por Jean Moreno:

Desde a constituição dos sistemas públicos de escolarização, os livros didáticos foram tratados como instrumentos para viabilizar a implantação de projetos educacionais. Apesar da produção delegada à iniciativa privada, era o Estado que concedia a chancela que permitia a adoção dos livros escolares. (MORENO, 2014, p. 50)

Moreno aborda a produção do material didático pela iniciativa privada e suas relações com o Estado. Mais adiante, ao dialogar com Tânia de Luca, aborda as competências do Estado:

Considerando que é “o Estado que tem a competência de definir os contornos do aparato escolar, [...]. Formular propostas pedagógicas, impor conteúdos, programas curriculares e normas para os profissionais que nele atuam”. (MORENO, 2014, p. 50)

Ou seja, se a Indústria Cultural do Livro Didático não é simplesmente uma relação direta e simplista entre demanda e oferta, mas também de perceber a partir das imposições do Estado, realizar as correções necessárias para se adequar às novas exigências e poder continuar disputando o mercado educacional brasileiro torna-se fundamental. Analisá-lo enquanto uma política pública expressa através do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático –, que promoveu uma mudança substancial na forma que este instrumento passou a chegar nas unidades escolares brasileiras.

No que tange o PNLD, Maria Galzerani destacou o fato de os:

(...) investimentos realizados pelas políticas públicas nacionais, desde o final da década de 1990 até os nossos dias, terem transformado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no maior existente no mundo. (GALZERANI, 2013, p. 54)

Sendo o PNLD, o maior programa de livro didático do mundo, irei agora abordar e analisar, mesmo de forma sucinta, sua criação e desenvolvimento. Começo então pela análise do Decreto de criação do PNLD, de acordo com a professora Flávia Caimi:

O PNLD foi instituído por meio do Decreto nº 91.542/1985, em substituição a programas anteriores cuja origem remonta à década de 1930. Em seu decreto de criação se propõe, entre outras prerrogativas, a maior participação dos professores do então denominado ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem comprados pelo governo e a adoção de livros reutilizados. (CAIMI, 2017, p. 34)

Uma das questões centrais do referido decreto era a preocupação que os livros adotados fossem reutilizados. E também em proporcionar ao professor maior participação na análise e indicação dos livros didáticos a serem comprados. Referindo-se aos resultados

destas políticas do MEC, via PNLD, em exigir livros didáticos com qualidade, a partir de avaliações constantes, Selva Guimarães analisa:

A política do MEC, com sua exigência de avaliação permanente da qualidade das obras, possibilita oferecer, aos professores e às escolas de modo geral, opções e critérios para a escolha do material mais adequado às diferentes realidades educacionais e à diversidade de projetos pedagógicos e concepções históricas dos professores em efetivo exercício. (GUIMARÃES, 2012, p. 102)

Para Guimarães, os professores passam a ter opções e critérios para a escolha de materiais mais adequadas as suas especificidades educacionais. Na rede pública municipal de educação de Florianópolis, há critérios estabelecidos na formação para a escolha do LDH. Indagada sobre o processo de escolha e os critérios, a professora Vitória respondeu que:

O primeiro critério é escolher coleções que mais se aproximam da nossa matriz curricular⁵. Já faz alguns anos que o conjunto de professores da rede, nós, elaboramos uma matriz curricular, uma gama de conteúdos que são trabalhados em cada ano no ensino fundamental dois. Então, primeiro nós vemos coleções que se aproximam mais, lógico que não tem como atender tudo, pois nossa matriz prioriza muito a História regional e as coleções priorizam a História geral. O segundo critério é que ele atenda a questão da africanidade nos conteúdos, e também a História das mulheres - nós observamos se há espaço para isso. O terceiro critério é a questão das atividades complementares, pois tem livros que só trazem questões diretas, o que é isto? O que é aquilo? Procuramos ver atividades que “fujam” um pouco disso, como leituras complementares, análise de imagem, de gráficos. Ficam nestes três critérios. (entrevista Professora Victória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p. 02/03)

As reflexões da professora apontam para o estabelecimento de três critérios coletivos do grupo de formação dos professores de História: 1 - LDH que se aproximam mais da matriz do município, que prioriza a História local; 2 - se a coleção aborda a africanidade e a História das mulheres; 3 - a respeito das atividades complementares. Já César Jungblut:

São os critérios geralmente usados também pelo MEC, e nós temos que ler os textos, ver em que níveis esses textos são escritos, se os textos são muito complexos ou muito básicos. Eu também observo as imagens, as indicações de livros, tipos de atividades, se o livro também contém documentos de época. Procuro verificar tudo isso, lógico que nenhum livro didático vai ser perfeito, sempre um livro vai ter alguma vantagem sobre outro e também observar a atrelagem deste livro a nossa matriz curricular, que ele não “fuja” tanto da nossa matriz curricular. Tu sabes bem, Marcos, na escola é difícil ficar tirando cópias para os alunos, então eu uso o livro didático como um apoio de leitura,

⁵ A Matriz Curricular feita pelo coletivo de professores/as (efetivos/as e ACT) da PMF e revisada no decorrer do ano letivo de 2019, por todos/as os educadores presentes na formação continuada, encontra-se em anexo nesta Dissertação.

de pesquisa. (Entrevista Professor César Augusto Jungblut em: 24/04/2019, p. 03)

As lembranças do professor César Jungblut apontam que os critérios são geralmente os mesmos usados pelo MEC, observando, por exemplo, as imagens, indicações de livros e também a aproximação com a matriz do município. Já Joseane Vidal detalha o que ela denomina de uma tradição na escolha do LDH na Prefeitura de Florianópolis:

Sim, na Prefeitura nós temos uma tradição na rede de fazer uma escolha coletiva. Nós nos reunimos em um dia de formação e levantamos alguns critérios. A bibliotecária, que trabalha no prédio onde ocorre a formação continuada, leva o que tem à disposição. Quando as editoras levam para lá os livros, a bibliotecária coloca-os em uma mesa grande para que nós tenhamos acesso a eles. E aí a gente observa os textos, se têm erros conceituais, se as legendas têm relação com as imagens, se tem relação das imagens com os textos, se elas não são somente ilustrativas e a forma como apresenta os conteúdos em relação ao entendimento dos alunos, se não são muitos complexos, se traz fontes, como se trabalha com as fontes - basicamente isso. Nós vemos também se não há nada que fere ao que a gente considera já convencional, o cronológico, e principalmente se não tem nenhum erro com os conceitos que a gente desenvolve e que discute na formação. Por exemplo: chamar a Ditadura de Revolução não será aceito pelo grupo (...). Aí o grupo vai entrando em um consenso e considera também se alguém ali já trabalhou com aquele livro, e esses professores colocam para o grupo o que foi bom e o que foi ruim no trabalho com aquele livro. Na verdade, capítulos do livro, pois não há nenhum professor que trabalhe todo o livro. E as atividades são muito consideradas também, principalmente se há dúvida entre mais de uma coleção. No final, a gente decide de acordo com as experiências que os colegas têm com o livro; e escolhendo um, já que cada profissional tem a liberdade de escolher um livro. (Entrevista Professora Joseane Zimmermann Vidal em: 04/05/2019, p. 02).

Para a professora Joseane Vidal, os critérios para a escolha passavam, por exemplo, pelos erros conceituais, relação entre imagens e textos, os conteúdos em relação ao entendimento dos alunos e a experiência que professores tiveram quando utilizaram um determinado LDH. Ainda a respeito dos critérios estabelecidos coletivamente, Carlos Müller lembra que:

O grupo de História usou como parâmetro a matriz curricular do curso de História. Na PMF esta matriz vem sendo construída pelos professores de História; foi feita uma pela UNISUL, que o grupo de História não aceitou, pois já estamos construindo coletivamente uma proposta ao longo de alguns anos. Basicamente, este é o parâmetro, se o LDH está mais parecido com o que a Rede adota. (Entrevista Professor Carlos Rogério Müller em 07/05/2019, p. 02).

Para Carlos Müller, o grupo dos professores/as de História que há anos vem construindo coletivamente uma matriz curricular, resistiu quando a PMF contratou a

Universidade UNISUL para elaborar uma nova matriz. E até hoje o coletivo de professores/as efetivos propõe aos substitutos para utilizarem a matriz que foi construída e a cada três anos a proposta passa por uma revisão coletiva (feita nas formações continuadas), realizada tanto por professores efetivos quanto por professores substitutos presentes.

Ainda referindo-se ao proposto no Decreto nº 91.542 de 1985, que estabeleceu mudanças no Programa do Livro Didático, Ricardo Soares apontou alguns outros aspectos fundamentais como:

- a) o término da compra do livro descartável, ou seja, o governo não compraria mais livros que contivessem exercício para serem feitos no próprio livro (...);
- b) a escolha do livro didático passou a ser feita diretamente pelo professor;
- c) a aquisição dos exemplares e sua distribuição gratuita às escolas públicas são feitas com recursos do governo federal;
- d) a universalização do atendimento do programa para os alunos de todas as séries do atual ensino fundamental (da 1ª à 8ªséries);
- e) o fim da participação financeira dos estados. (SOARES, 2007, p. 08)

O PNLD de 1985 determinava a universalização do atendimento aos alunos/as do ensino fundamental e que a escolha do livro didático seria de responsabilidade do professor/a (o pedagogo/a nos anos iniciais e o professor/a de área nos anos finais do ensino fundamental), como também a exclusividade do financiamento pelo governo federal. Ainda sobre a criação do PNLD, Herenice Rocha apontou que:

Em 1985, em meio ao progresso de redemocratização do Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado, sendo implementado na década seguinte. O PNLD avalia o conjunto de livros submetidos ao Ministério da Educação (MEC) para distribuição às escolas do Brasil (...). O programa começou a funcionar já sob o marco legal da Constituição (1988), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1994-1996), e a formulação e apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o que estabeleceu não apenas parâmetros, mas exigências legais que constam nos editais. (ROCHA, 2017, p. 15)

As reflexões da professora são importantes para contextualizar o período histórico da criação do PNLD e suas funções, como também sua relação com a LDBEN e os PCNs. Mesmo estabelecendo parâmetros e exigências legais que obrigatoriamente constam nos editais, não há um currículo obrigatório nacional.

O presente capítulo apontou para uma análise da relação entre o Poder Público Federal, detentor de políticas para o setor de didáticos, a partir do PNLD com o competitivo mercado editorial e sua acirrada disputa pela primazia em fornecer os materiais pedagógicos requeridos. Esse capítulo abordou três temáticas: mercado editorial; livro didático e mercado editorial; PNLD. Abrangendo assim os três temas do

capítulo: Estado, mercado e livro didático. Analisei também como os/as cinco professores/as escolhem o LDH nas teias relacionais do livro didático com o mercado editorial e as políticas públicas do Estado brasileiro a partir do PNLD.

CAPÍTULO II

LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA (LDH): ENTRE A PESQUISA E O ENSINO

No capítulo anterior, analisei como os/as cinco professores/as escolhem o LDH nas teias relacionais do livro didático com o mercado editorial e as políticas públicas do Estado brasileiro a partir do PNLD. Neste capítulo, a discussão é sobre pesquisa e ensino do livro didático de História (LDH) analisando suas influências na formação tanto de alunos/as como de professores/as. E ainda, o fracasso da proposta de História temática e o esforço do Estado brasileiro no avanço da qualidade dos livros didáticos de História via PCNs e o PNLD. Como também, a percepção dos professores/as entrevistados se o LDH os satisfaz enquanto material de apoio, e a percepção sobre o tempo de demora das discussões de conhecimentos históricos nas Universidades chegarem às escolas via LDH. Outra discussão importante será sobre o ensino de História e o uso do LDH, abordando problemáticas como a quantidade de dissertações que pesquisam o assunto e a sua discussão tanto na bibliografia especializada como pelos professores/as que responderam o questionário online e os entrevistados/as.

2.1 – Livro Didático de História (LDH): problemáticas e perspectivas.

Na metade da década de 1990, o MEC procurou dialogar com a indústria editorial no intuito de construir propostas que fugissem do consagrado esquema quadripartite dos livros didáticos de História (LDH). Segundo Kátia Abud, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) História adotaram propostas com o intuito de:

[...] libertar dos esquemas cronológicos consagrados, ao fugir da divisão quadripartite da História. A periodização clássica, que consagrou a divisão da História em Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea, era objeto de crítica de historiadores e professores da disciplina que a consideravam a serviço da dominação dos colonizadores. (ABUD, 2012, p. 113).

Tal crítica da divisão quadripartite da História que os PCNs adotaram era alvo de críticas de historiadores e professores de História pela sua visão eurocêntrica, que legitimava as conquistas coloniais enquanto uma expansão civilizatória. Partindo dessa perspectiva crítica, Abud (2012) considerou que:

Os documentos curriculares se pautaram por centralizar os conteúdos na História do Brasil e da América, que permitiriam com maior facilidade a

problematização a partir da vivência e das experiências do cotidiano. Dessa problematização, na maioria das propostas, surgiram os eixos temáticos (ABUD, 2012, p. 113).

Tendo como referência a perspectiva dos Annales, para Hupp (2014) também trouxe a nova noção de tempo e espaço. E, diferentemente da escola positivista, segundo Caimi (2017), o passado é estudado a partir de temas que são questões problemas do presente. Já Bittencourt (2011), lembrou que a proposta curricular em torno da História temática não foi obra idealizada por um grupo de intelectuais ou educadores, mas que:

No decorrer dos anos 70 e 80, em várias escolas da rede pública, notadamente, professores já começavam a trabalhar com temas a fim de atender às especificidades de seu público escolar e às precárias condições de trabalho com as quais se defrontavam. Algumas das práticas escolares desse período foram publicadas e eram muitas vezes apresentadas em encontros de professores. (BITTENCOURT, 2011, p. 124)

O surgimento, no Brasil, de uma proposta temática, veio das experiências compartilhadas de educadores das escolas públicas nas décadas de 1970 e 1980, que começaram a trabalhar temas com o intuito de atender as especificidades de seus alunos/as. A respeito da relação entre os conteúdos escolares e a tendência historiográfica, como se percebe na opção dos eixos temáticos a partir da escola dos Annales, Circe Bittencourt considerou:

Ponto básico para o estabelecimento de um critério para a seleção de conteúdos é a concepção de *história*. Dela depende a produção dos historiadores, e o conhecimento histórico é produzido de maneira que torne os acontecimentos inteligíveis de acordo com determinados princípios e conceitos. Situar os referenciais teóricos no processo de seleção dos conteúdos escolhidos não tem como objetivo a participação em debates acadêmicos, mas é uma necessidade para o trabalho docente que permanentemente se realiza na escola. (BITTENCOURT, 2011, p. 139)

Na perspectiva de Bittencourt, a seleção de conteúdos decorreu necessariamente das concepções de História em voga; como demonstra a Tabela 4 a seguir, baseada na organização dos Livros Didáticos:

Tabela 4
Organização curricular anunciada nos Guias de
Livros Didáticos PNLD História – Anos finais do
ensino fundamental (1999-2020)

Guia/Ano História	História Convencional	História Integrada	História Temática	Total de coleções aprovadas
1999	03	08	-	11
2005	03	13	06	22
2008	01	14	04	19
2011	-	15	01	16
2014	-	18	02	20
2017	-	14	-	14
2020	-	11	-	11

Fonte: Guias do Livro didático de História do PNLD 1999, 2005, 2008, 2011, 2014. Sistematização de: Caimi e Rocha (2014, p. 133).

Fonte: Guia do Livro didático de História do PNLD 2017 e 2020: pesquisa do autor.

Inicialmente, a tabela 4, elaborada por Caimi e Rocha (2014), não contava com os dados do PNLD de 2017 e os de 2020; então, ao pesquisar os dados mais atualizados do PNDL, complementei a tabela que demonstra três opções de LDH (convencional, integrada e temática) entre 1999 até 2020. E percebi que em todo o período a abordagem integrada sempre contou com maior número de títulos, alcançando em 2017 a totalidade entre as quatorze opções. Entre 1999 e 2008 houve a opção convencional, já a temática esteve entre 2005 e 2014.

A respeito do fracasso da proposta temática e a exclusividade da proposta integrada entre os LDH aprovados no PNLD a partir de 2017, Caimi assim analisou esta problemática:

Essa situação pode ser compreendida a partir de diversos elementos, como a tradição historiográfica fortemente calcada numa perspectiva temporal cronológica e linear; as concepções historiográficas e pedagógicas vigentes na organização dos cursos de licenciatura e nas práticas de formação de professores de história; a fraca adesão dos professores a propostas curriculares que se distanciam de seus saberes pedagógicos e disciplinares, ou, dito de outro modo, a preferência dos professores por livros cuja estrutura de conteúdos é mais convencional; a renúncia, por parte das editoras, em escrever coleções que possam manifestar fraco desempenho nas vendas. (CAIMI, 2017, p. 45)

Corroborando com tais reflexões, Guimarães analisa que:

[...] os livros didáticos são representativos da lógica de difusão do saber histórico; demonstram, entre outras dimensões, que a opção/concepção dominante entre os autores e os professores brasileiros não se dá pelo viés dos "eixos temáticos", mas pelo "cronológico", seja na versão "integrada", seja na "intercalada" da História Geral das civilizações, articulada à História do Brasil, da América e da África. Isso nos remete a outras duas indagações: Como se dá a formação dos professores nos cursos superiores de História? E quais as relações entre a opção curricular difundida pelos documentos e as condições de trabalho nas escolas? (GUIMARÃES, 2012, p. 106)

O que Caimi e Guimarães abordam é que a opção integrada está fortemente enraizada numa tradição temporal cronológica e linear de história. Tal tradição decorre devido ao que Bittencourt (2011) denominou de uma concepção de História. Guimarães (2012) e Caimi (2017) explicam que esta concepção historiográfica e pedagógica se dá pela maneira como se estruturaram as faculdades de licenciatura em História, as práticas de formação e as condições de trabalho dos professores/as. Como também, segundo Moreno: “As representações que a editora constrói sobre o professor, suas competências e expectativas pedagógicas, são decisivas na produção do material didático.” (2014, p. 49). Ou seja, nas análises do mercado editorial, por fim, mas não menos importante, as escolhas dos professores/as por modelos de livros didáticos com que são mais familiarizados.

A partir do sexto ano escolar, a disciplina de História passa a ser ministrada por especialistas e a “cultura histórica escolar” passa a ser mais sedimentada e as inovações nos LDH, na maioria das vezes, se dão mais na apresentação formal do que nos conteúdos, assim apontados por Circe Bittencourt:

As inovações para esse nível de escolarização são atualmente contraditórias. A permanência das divisões consagradas da História escolar e acadêmica – da Antiguidade à idade contemporânea – é visível, mesmo sendo difundidas (e parcialmente aceitas pelos professores) algumas obras baseadas na História temática. A manutenção dos nós explicativos das mudanças históricas e dos fatos históricos consagrados (“o Descobrimento”, a “Independência do Brasil”, etc.) geralmente inclui interpretações baseadas em bibliografia atualizada. (BITTENCOURT, 2011, p. 309)

Nos dizeres de Bittencourt, o LDH, mesmo sofrendo inovações constantes para se adaptar ao PNLD, baseadas em bibliografia atualizada, sua forma continua enraizada, como na tradicional divisão quadripartite da História em antiga, medieval, moderna e contemporânea, por exemplo. Na mesma direção, Hupp aponta:

[...] que todas as coleções, de uma forma geral, seguiram a periodização tradicional da História Geral – Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea – e da História do Brasil – Colônia, Império e República (HUPP, 2014, p. 14).

Conforme Hupp apontou, para o peso da tradição nos livros didáticos, a visão quadripartite de História Geral e a tripartite de História do Brasil se fazem presente. Mais adiante, indica para uma orientação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) - História, de 1998, semelhante à proposta dos Annales de uma História:

Os parâmetros propõem organizar os conteúdos por eixos temáticos, o que pressupõe o rompimento com a concepção quadripartite da História Geral –

Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e contemporânea – e com a abordagem tripartite da História do Brasil – Colônia, Império e República. Em seu lugar, sugere, como ponto de partida, a reflexão acerca dos problemas vivenciados pelo aluno e pela sociedade em geral, estabelecendo uma relação entre presente e passado, atravessada pelos conteúdos perfazem os subtemas. (HUPP, 20014, p. 124)

Hupp aborda para a possibilidade de se romper com a proposta de História Geral quadripartite, bem como a história do Brasil, com o modelo tripartite. Abordando temática semelhante, Selva Guimarães analisa:

Para os anos finais do ensino fundamental, os PCNs propõem outros dois eixos temáticos: I) História das relações sociais, da cultura e do trabalho, subdividida em: as relações sociais, a natureza e a terra e as relações de trabalho; II) História das representações e das relações de poder, desdobrada, também, em dois subitens: nações, povos, lutas, guerras e revoluções; cidadania e cultura no mundo contemporâneo. Além disso, o documento curricular estabeleceu como temas transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo - demandas sociais emergentes naquele momento histórico. (GUIMARÃES, 2012, p. 62)

Guimarães aborda dois eixos temáticos propostos pelos PCNs, onde aparecem discussões tais como: relações sociais, cultura, trabalho, lutas, nações, guerras, revoluções, entre outras. Como também, os temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual. A seguir, Selma Guimarães explica como surgiu esse debate curricular:

Essa organização dos currículos de História por temas e problemas é fruto do intenso debate curricular ocorrido no Brasil, nos anos 1980, em diálogo com experiências europeias. É exemplar, nesse movimento, o debate ocorrido em torno da Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SEE/Cenp) no estado de São Paulo. (GUIMARÃES, 2012, p. 62)

Para Guimarães, a discussão curricular temática surgiu a partir do debate curricular dos anos 1980 em território nacional, somado com experiências europeias. Observo então, que Bittencourt (2011), Abud (2012), Guimarães (2012) e Hupp (2014), trazem discussões do mérito em que o Programa Curricular Nacional - PCN, por exemplo, possibilitou aos professores/as passar a ter a alternativa da História Temática em relação às tradicionais e criticadas História Convencional e Integrada. Por outro lado, Maria Auxiliadora Schimdt tece críticas a respeito do que pensa ser equivocados objetivos de aprendizagem em história nos anos finais do ensino fundamental:

Ao descrever os objetivos da aprendizagem histórica no terceiro ciclo, o documento seleciona alguns objetivos, tais como “conhecer”, “caracterizar”, “refletir” e “utilizar fontes históricas”, indicando uma delimitação de categorias do pensamento que indicam ações a serem desenvolvidas em relação a determinados conteúdos, e não formas de compreensões históricas. Essa

mesma perspectiva está presente nos pressupostos e objetivos para o quarto ciclo, de maneira mais ampliada. (SCMITD, 2009, p. 210)

Ainda sobre os pressupostos e objetivos:

O ato de situar os processos de cognição fora da epistemologia da História, contribui para a predominância da pedagogização nos modos de aprender, o que produziu uma aprendizagem por competências que exclui competências históricas propriamente ditas. (SHMITD, 2009, p. 2011)

Schmidt critica que o PCN História não foca as competências históricas ao privilegiar os modos de aprendizagem pedagógicas; desse modo, negligencia as formas de compreensões históricas. Corroborando com os aspectos falhos do PCN História, Ernesta Zamboni analisa o PCN História a partir da construção da identidade nacional:

[...] identidade nos currículos aparece de forma muito simplista, fundada na caracterização dos aspectos culturais e sociais nos seus traços mais aparentes do grupo a que pertencemos. Essa identidade é mais forte na primeira fase do ensino fundamental e tende a desaparecer nos demais níveis de ensino. (ZAMBONI, 2003, p. 374).

Zamboni critica a forma simplista que a identidade aparece no PCN História, centralizando as análises nos aspectos culturais e sociais mais aparentes do grupo ao qual pertencemos.

Se é verdade então que o PCN História traz possibilidades de renovação do ensino de História a partir de novos temas e abordagens com a História Temática, notamos críticas pertinentes, seja no foco pedagógico dos objetivos de aprendizagem em Schimdt (2009), ou na análise simplificada de como aparece o conceito de identidade em Zamboni (2003)⁶.

Se os Parâmetros Curriculares Nacionais de História em 1998 apontavam para a necessidade de se construir uma abordagem temática de História, ancorada nos Annales, era de se esperar, por esta lógica, com o passar do tempo, uma substituição das coleções aprovadas no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) da História integrada para a temática. Mas “... o Guia de livros didáticos PNLD 2011 afirma que 93,8% das coleções aprovadas apresentam uma perspectiva curricular baseada na chamada História Integrada” (Hupp, 2014, p. 138). E mais adiante, Hupp (2014) indicava que desta contradição entre o que apontava o PCN: História em 1998 e o que se encontrou no Guia do PNLD 2011 foi: “o descompasso entre a avaliação dos livros didáticos efetuados pelo MEC e a escolha dos professores” (HUPP, 2014, p. 139).

⁶ - Sobre a discussão dos PCNs, há uma pertinente análise de Sandra Márcia Giaretti, que em 2018, defendeu seu Mestrado em Ensino de História pelo ProfHistória da UFMT. Recomendo a leitura de: 1.1. Alguns caminhos percorridos pelo ensino de História (p. 27 – 38).

A respeito da implementação da proposta da História temática, Circe Bittencourt ponderou sobre os equívocos ocorridos e os motivos do seu fracasso na França dos anos de 1970, reflexão que pode nos oferecer pistas do atual abandono desta proposta no Brasil:

Na França, a proposta curricular dos anos 70 que tinha como pressuposto a História temática fracassou, segundo um de seus proponentes, o historiador Le Goff, pela permanência dos princípios organizacionais dos conteúdos tradicionais da História linear e cronológica. Os temas centrais “história da agricultura” e “história dos transportes”, indicativos das séries iniciais correspondentes ao terceiro ciclo entre nós, acabaram por ser converter em uma história apenas linear, que se iniciava na pré-história, com a criação da agricultura, e passava pelos sistemas agrícolas (ou de transporte) nos demais períodos históricos. (BITTENCOURT, 2011, p. 124-5)

A tentativa de se fazer uma história temática, que analisaria o passado a partir de problemas presentes, como por exemplo, a reforma agrária na Roma antiga e Brasil atual, fracassou na França dos anos de 1970, segundo o historiador Jacques Le Goff. Pois tornou-se uma história linear de temas específicos, em que a visão linear do tempo não fora abortada, trabalhando assim a história do transporte da pré-história à atualidade.

Uma discussão tão importante como os aspectos positivos e falhos do PCN História diz respeito ao crescimento das pesquisas e análises que tinham o LDH como objeto. Nesse sentido, Circe Bittencourt indica:

O estágio atual demonstra que as análises têm buscado ultrapassar as constatações de seu caráter ideológico, cuja denúncia é importante, mas não produz a uma compreensão mais significativa dessa produção. As preocupações entre conteúdo escolar e métodos de aprendizagem expressos nessa literatura pedagógica, das articulações entre conteúdo e livro didático como mercadoria, dos vínculos entre políticas públicas educacionais e os processos de escolha desses livros pelos professores e dos diferentes usos que professores e alunos fazem do material. (BITTENCOURT, 2014, p. 306)

Ou seja, que as atuais pesquisas buscam ir além das denúncias do caráter ideológico⁷ do livro didático, procurando compreender mais significativamente essa produção, como por exemplo, os diferentes usos que professores e alunos fazem do LDH. Corroborando com as ideias de Circe Bittencourt, Flávia Caimi aponta que:

A partir da década de 1990, outras perspectivas vão sendo pautadas, somando à preocupação com a ideologia do livro didático o reconhecimento de sua condição de mercadoria, cujos interesses giram em torno do lucro comercial, da oferta de um produto que seja do agrado do professor e que seja bom de venda. (CAIMI, 2017, p. 33)

⁷ Sobre denúncia do caráter ideológico do LDH, encontrei em Luiz Carlos Villalta (2001), uma passagem que torna mais claro o seu significado: “[...] denunciar a ideologia, no sentido de falsa consciência, difundida pelos livros didáticos de história e estudos sociais” (VILLATA, 2001, p. 47).

Caimi aponta para o surgimento de outras perspectivas, para além da ideologia, abordando questões do mercado, por exemplo.

A década de 1990 foi marcada pela tentativa de reformular os conteúdos, construindo alternativas para o ensino de História, e não menos importantes foram as tentativas de melhorar a qualidade do livro didático através do PNLD, uma possibilidade em reescrever a história dos LD. Que é abordada por Flávia Caimi:

[...] pode se visualizar um esforço crescente de minimização de erros conceituais, anacronismos, simplificações explicativas, entre outras fragilidades dessa natureza que permeavam os livros antes da avaliação sistemática. Constata-se também a supressão de situações de estereótipos e preconceitos, além de avanços na atualização de conteúdos e aperfeiçoamentos na produção gráfica e visual dos livros. Nesse particular, mudanças de concepção editorial trouxeram recursos de outros meios de comunicação, visualizadas em páginas que contêm textos mais breves, intercalados por muitas imagens, mapas, atividades, quadros, tabelas, resumos. (CAIMI, 2017, p. 41)

Caimi discute o esforço em minimizar os erros, como também, avanços na atualização de conteúdos, aperfeiçoamentos gráficos, textos mais breves e intercalados por imagens e mapas, por exemplo. Já Selva Guimarães aborda as exigências do Estado perante as editoras:

O Estado, como maior comprador, passou a exigir das editoras mudanças qualitativas, excluindo do mercado, por meio das avaliações, livros desatualizados, que contenham erros conceituais ou veiculem preconceitos raciais, políticos e religiosos. (GUIMARÃES, 2012, p. 102)

Na posição de grande comprador dos livros didáticos, o Estado passa a exigir mudanças qualitativas, utilizando-se de avaliações institucionais. Tais mudanças são analisadas por Caimi:

O modelo clássico do livro didático em que o texto ocupava o lugar central pouco a pouco vem cedendo lugar para um estilo mais polifônico, com um conjunto de elementos que enriquecem a narrativa histórica principal. Tem-se cada vez mais presente o cortejo de versões historiográficas, a incorporação de excertos de obras de autores acadêmicos e a ênfase no trabalho com múltiplas temporalidades, no esforço (nem sempre bem-sucedido) de focalizar temáticas para o estudo do passado a partir das questões e problemas do tempo presente. (CAIMI, 2017, p. 41)

Para Caimi, o modelo tradicional do LDH, em que o texto possuía o lugar de destaque, vem sendo substituído por um modelo mais polifônico. Mas como os professores entrevistados veem o LDH? E esse mesmo material os satisfazem pedagogicamente? A professora Victória Gambetta da Silva responde de forma direta:

“Sim! Enquanto material de apoio, sim” (Entrevista Professora Victória Gambetta da Silva em: 11/04/2019). Concordando com Victória, César Jungblut aponta que:

Sim, satisfaz. Para mim ele é importante, só não pode ser a única coisa que você usa. Nas minhas aulas eu sempre procuro mesclar, passando slides, um audiovisual, fazer uma pesquisa na sala de informática, fazer uma discussão em sala. Mas também quando é possível, trazer textos de apoio e/ou usar o livro didático como texto de apoio. (Entrevista Professor César Augusto Jungblut em: 24/04/2019, p. 03).

O professor César Jungblut enfatiza que o LDH é importante, mas não pode ser o único material a ser usado; há a necessidade de utilizar outros materiais didáticos. Assim como a professora Joseane Zimmermann Vital: “Sim, o básico, pois há uma opção de escolha e aquilo que tu não achas que está bom, eu troco, então eu acho ótimos sim” (Entrevista Professora Joseane Zimmermann Vidal em: 04/05/2019, p. 03). Já Carlos Muller, discorda:

Não! Em função da questão que eu procuro trabalhar em todos os anos com uma ponte entre História local, nacional e geral. Então, os LDH do PNLD estão alinhados com determinada História temporal, mas um ou outro tema acaba não aparecendo, como por exemplo, a História de Santa Catarina não existe e acho que a História do Brasil ainda é um pouco secundária. (Entrevista Carlos Rogério Müller em: 07/05/2019, p. 03)

A negativa do professor Carlos Müller é direta, alega que o LDH a partir do PNLD não abrange a História regional e mesmo a nacional ainda necessita de mais espaço. Na mesma linha, Marcos Silva (2019) aponta: “Eu acho importante os alunos terem o livro em casa, manusearem o livro, nesse sentido acho interessante. Mas, acho o livro, mesmo estando falando do fundamental dois, raso demais e que não contribui muito para fugir do senso comum”. (Entrevista Marcos Antônio da Silva em: 09/05/2019, p. 03).

Ou seja, o educador acha importante os alunos terem o LDH, mas também o considera raso e não o satisfaz.

O que notamos nas falas dos professores é que, apesar do esforço do Estado em melhorar a qualidade do LDH, há falas em que este material didático satisfaz enquanto material de apoio, mas também as que continuam a enxergá-lo com desconfiança e como sendo de pouca utilidade.

Outra questão importante a ser discutida sobre o livro didático diz respeito ao tempo necessário para se chegar ao LDH: as discussões recentes sobre conhecimento histórico nas universidades. Temática de suma importância para Jörn Rüsen: “[...] Os profissionais devem sempre tomar cuidado, prestar atenção e insistir em que, na medida do possível, o estado de investigação de sua matéria chegue sem grande demora aos livros

didáticos.” (RÜSEN, 2010, p. 110). A preocupação de Jörn Rüsen para que os resultados das pesquisas não demorem a chegar nos LD, o faz alertar os professores a insistir, dentro do possível, para que esta demora seja atenuada. Mas como os docentes entrevistados observam essa problemática?

Na perspectiva da professora Victória Gambetta da Silva:

Demora um pouco para a discussão da academia chegar no livro didático. Aí então, mesmo antes de chegar aos livros, nós temos as formações, onde geralmente estas discussões aparecem. A discussão sobre decolonialismo, por exemplo, veio de uma colega que está fazendo doutorado, então, está no meio da discussão trazida para nós. A maioria de nós nunca tinha escutado falar dessa nova análise, não tínhamos referência do que podemos ler para nos formar sobre isso, e muito menos como poderia aparecer no cotidiano escolar. Então nós temos uma etapa anterior ao livro que é a nossa formação. Procuramos palestrantes e a partir daí, com este conhecimento que nós temos das formações, tentar enxergar isso no livro didático. O termo Ditadura Civil-Militar, por exemplo, é uma referência teórica, mas que só chegou aos livros didáticos nas duas últimas coleções. Então é um passo mais longo da formação de professores até para começar a refletir sobre o livro. (Entrevista Victória Gambetta da Silva em: 11/04 2019, p. 08/09)

A professora Victória da Silva analisa que demora um pouco para discussões da academia chegar ao livro didático, citando como exemplo a discussão de decolonialidades. A professora cita também a formação do grupo de História, onde se procura estar atualizada com as discussões acadêmicas, e cita ainda o exemplo do termo “Ditadura Civil-Militar”, que só chegou nos LDH nas duas últimas coleções. Embora há bem mais tempo o grupo de educadores, via formação continuada, estar familiarizado com tal mudança. Na mesma linha de pensamento, César Jungblut analisa de forma mais direta:

Demora um pouco. Acho que é um pouco demorado, mas ela chega. Se você pegar os livros didáticos de 2018, pegar os de 2008, e depois pegar os de 1998, irá perceber mudanças, mas óbvio que eu não sei precisar o tempo dessas mudanças, mas elas chegam. Chegam com atrasos, mas chegam. (Entrevista Professor César Augusto Jungblut em: 24/04/2019, p. 08)

O educador César Jungblut propõe uma metodologia para poder perceber as mudanças nos LDH: pegar exemplares com diferenças de uma década e assim analisar as mudanças e continuidades. Em uma linha de raciocínio próxima, Joseane Vidal pondera:

Demora bastante, um exemplo é o conceito de descobrimento do Brasil: depois de muito tempo é que mudou de “descobrimento” para “a chegada dos portugueses no Brasil”, isso leva bastante tempo sim! Creio que aproximadamente uma década. Gênero não está no LDH, ele aborda a História das mulheres, mas o conceito não aparece. (...). Algo que mudou bastante, por exemplo, é sobre escravidão, hoje temos muitas pesquisas sobre isso, tanto assim que eu uso a história da cidade de Florianópolis para trabalhar o tema, porque já tem trabalhos de Mestrado e Doutorado com outra visão sobre escravidão. Nessa visão, os escravizados como sujeitos, e trabalhamos a

História de Florianópolis a partir destes sujeitos, suas condições de trabalho; não como números, mas como sujeitos. Então você poderia trabalhar a História de Florianópolis a partir da relação de gênero, mas não têm pesquisas que deem conta disso. Até porque você não encontra fontes para saber o que as mulheres estavam fazendo em determinadas situações. Se, por exemplo, formos falar sobre os imigrantes que vieram para o Brasil, sabe-se que as mulheres vinham de navio e tinham filhos no navio, mas não tem documentos sobre isso, nenhuma mulher deixou um diário. (Entrevista Professora Joseane Zimmermann Vidal em 04/05/2019, p. 09)

Para a professora Joseane Vidal, a demora para a mudança do conceito de “descobrimento” para “a chegada dos portugueses” levou em torno de uma década. Mas lembra também que hoje é possível, a partir de pesquisas de mestrado e doutorado, ir além do LDH. Cita como exemplo, trabalhar a História local a partir da temática escravidão, quando a análise econômica é substituída por uma visão em que os escravizados são sujeitos de suas próprias histórias. A crítica de que o LDH demora em se atualizar nas discussões atuais das universidades, também é presente em Carlos Müller:

Acho que existe um abismo entre o que é produzido na academia, seja os que são produzidos nos mestrados, doutorados e mesmo nas especializações, e esta produção que pouco chega nas escolas. E o livro didático faz uma espécie de ponte - nem sei se dá para falar em ponte entre o que é discutido e produzido nas universidades e o que se chega às escolas. É o que eu já falei: as bibliotecas escolares deveriam ter mais livros sobre História; até tem, mas considero pouco, pois a minha biblioteca pessoal em casa é maior, mais qualitativa, do que a biblioteca da escola. Se eu quiser fazer o fichamento de um livro anual por alunos, não é possível fazer este trabalho porque não há condições para isso. (Entrevista Professor Carlos Rogério Müller em: 07/05/2019, p. 06)

Tecendo críticas sobre o que considera um “abismo”, o professor Carlos Müller aponta que a diferença do que chega às escolas via LDH e o que é produzido na academia é enorme, mesmo no nível das especializações e principalmente quando se compara ao que são produzidos nos mestrados e doutorados. Lembra também o insuficiente número de livros da biblioteca escolar, e que em sua unidade educativa a diversidade do acervo é inferior ao de sua biblioteca particular, impossibilitando, desta maneira, um trabalho de fichamento anual pelos alunos por falta de quantidade e diversidade de livros de História. Uma crítica mais contundente do LDH vem do professor Marcos Silva:

Acho que o livro didático contribui pouco nesse sentido, claro que avançou, comparando há dez anos, mas o livro didático não contribui para essa apropriação do conhecimento histórico. Porque os textos são enciclopédicos e isso é ruim. Penso que conseguimos fazer isso fora do livro didático, começando a fazer relações com os estudantes, vendo em que medida a História se repete, ora como tragédia, ora como farsa. Porém, acho que o ensino pouco contribui nesse sentido, estão tentando trilhar esse caminho até por força de Lei, mas... eu não percebo isso no livro didático. Até teve um Seminário do EREER ano passado. E levaram autores, pesquisadores abordando a própria

discussão acadêmica. E eu, então, comentei com o professor Carlos Muller sobre essa visão de que a História da África está ligada ao período da Colônia, povos escravizados, e que tem que se romper com essa ideia. Falamos da visão eurocêntrica: “mas olha só, Carlos, a gente chega em um lugar para ter uma visão de ponta, mas a decoração toda é tribal, isso ainda é representativo hoje? Para todo o continente africano? Imagens de savana? Por que não colocam a imagem de uma cidade extremamente urbanizada? No LDH você não vai encontrar, e quando encontra, aborda os povos africanos na antiguidade, suas contribuições foram somente lá. (Entrevista do Professor Marcos Antônio da Silva em: 09/05/2019, p. 07/08).

O professor Marcos Silva, mesmo percebendo avanços nos dez últimos anos no LDH, acredita que o livro didático não contribui para a apropriação do conhecimento histórico, e que os educadores/as conseguem fazer isso sem LDH, faz críticas em relação ao eurocentrismo e à visão sobre a África, inclusive quando a rede de educação municipal produz um seminário sobre a temática.

As críticas dos professores/as em relação à construção do conhecimento histórico no LDH é que o tempo necessário para se atualizarem em relação às discussões acadêmicas é de aproximadamente uma década, pelo que foi percebido pelo grupo de professores/as entrevistados/as. Inclusive há a visão de que seja necessário construir o conhecimento histórico por fora do LDH. Houve também uma crítica pontual em relação às imagens estereotipadas sobre a África em um Seminário para professores/as da rede municipal, que abordava essa temática.

2.2 – Ensino de História e o Uso do LDH:

O ensino de História, no contexto da educação escolarizada, sempre foi objeto de múltiplas intervenções e questionamentos, tanto por parte do Estado, no qual “memórias” estão em constante confronto, como também por parte dos discentes no contexto da sala de aula.

O crescimento das Dissertações e Teses sobre o livro didático de História é um indicador preciso dessa mudança. Flávia Caimi traz análises recentes junto ao Banco de Teses da Capes, indicando que das 65 dissertações encontradas entre 1998 a 2007, que abordaram especificamente o LDH, apenas cinco analisaram a temática dos usos do LDH:

Tabela 5
Agrupamento temático das 65 dissertações

Etnias / Pluralidade	15
Linguagens	14

Cidadania	9
Usos do LDH pelo professor	5
Gênero	5
Análise de conteúdo	5
História do ensino de história	5
Concepções do LDH	3
Categorias de aprendizagem	3
Historiografia	1

Fonte: CAIMI, 2013, p. 41.

A tabela mostra que as três temáticas mais pesquisadas (etnias/pluralidade, linguagens, cidadania) correspondem a 38 das 65 dissertações, ou seja, 58,46% do total; usos do LDH pelo professor representam apenas 7,69% e vem empatada com gênero, análise de conteúdo, história do ensino de história (todas com 5 dissertações cada, correspondendo um total de 20); as temáticas concepção do LDH e categorias de aprendizagem somam seis dissertações, com três cada uma; por fim, a temática historiografia é abordada apenas por uma dissertação. Já Arlete Gasparello, citando Choppin, aborda as pesquisas sobre o livro didático:

O estudo realizado por Alain Choppin (2004) constatou o quanto é recente o crescimento quantitativo das pesquisas sobre o livro didático: em aproximadamente 50 países, 75% dos trabalhos foram produzidos nos últimos vinte anos e 45% na última década, sendo que mais da metade dessa produção foi realizada após 1990. (GASPARELLO, 2013, p. 21 – 2)

Essa tendência também é encontrada em pesquisas brasileiras, na pós-graduação, que analisam o LDH e apontam para um crescimento recente, como afirma Flávia Caimi (2013), pois apenas nos últimos dez anos que as pesquisas sobre LDH ganharam mais vitalidade, sendo que uma das lacunas sobre o LDH seria: “[...] que papel delega ao professor e ao aluno no que respeita ao seu uso e consumo” (CAIMI, 2013, p. 49). Corroborando as análises de Caimi a respeito das lacunas em pesquisas sobre os usos do livro didático de História, Jörn Rüsen aponta: “No campo dos textos dedicados a temas históricos, os livros didáticos constituem uma categoria bem delimitada, cujas características são definidas pelo seu uso nas aulas de história na escola, que permaneceu em grande parte excluída da maioria das análises”. (RÜSEN, 2010, p. 111). Mais adiante:

“[...] quase não existe investigação empírica sobre o uso e o papel que os livros didáticos desempenham verdadeiramente no processo de aprendizagem em sala de aula” (RÜSEN, 2010, p. 111). Isto é, além de poucas pesquisas no uso do LDH, esse tema traz indagações que serão respondidas com pesquisas na área do uso do livro didático.

Na pesquisa exploratória que realizei com os professores/as efetivos da Rede Pública Municipal de Florianópolis por e-mail, indaguei-os/as, através de um questionário, a respeito do uso ou não uso do LDH. E o resultado transformei nos dados da tabela 6. Lembro ainda que o uso pode ser variado, desde a leitura de um texto, análise de imagens, gráficos ou a utilização dos exercícios:

Tabela 6
Respostas da indagação se usam o LDH
Entre os/as professores/as efetivos/as em História que
responderam a pesquisa exploratória.
(março/abril de 2019)

USA	NÃO USA
13	01

Fonte: Pesquisa exploratória entre professores/as efetivos/as da Rede Pública Municipal de Florianópolis – março/abril de 2019.

Sobre a indagação do uso do Livro didático de História (LDH), a professora e pesquisadora Circe Bittencourt atesta que: “O livro didático pode ser o único material a que professores e alunos recorrem no cotidiano escolar ou pode ser apenas uma obra de consulta eventual” (BITTENCOURT, 2014, p. 317). Demonstrando o quanto plural é o seu uso. Nas entrevistas com os professores/as selecionados/as para a metodologia da História Oral, foi formulada uma pergunta direta: “Se é usuário/a do LDH?” As respostas geralmente foram curtas e diretas: “Sim, faço uso em sala de aula” (Entrevista Professor César Augusto Jungblut em: 24/04/2019, p. 02); Sim! (Entrevista Professora Joseane Zimmermann Vidal em: 04/05/2019, p. 01); “Eventualmente, faço” (Entrevista Professor Carlos Rogério Müller: 07/05/2019, p. 01) “Raramente.” (Entrevista Professor Marcos Antônio da Silva em: 09/05/2019, p. 02). Com exceção da professora Victória da Silva, que dá uma resposta mais longa e elaborada:

Olha, eu não me considero uma usuária de livro, eu participo da escolha, eu me preocupo em ter um bom livro na escola, até porque não sou a única professora

de História aqui na Escola - tenho outros dois colegas. Então, se eu não usar, pode ser que eles usem. Mas eu não uso com muita frequência, uso mais enquanto apoio para atividades complementares. (Entrevista Professora Victória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p 02).

Apontando que de uma forma ou de outra, todos selecionados/as usam o livro didático, e prevendo tais respostas curtas e diretas, foi previamente preparada no questionário uma pergunta mais aberta que possibilitou aos professores/as refletirem sobre seus trabalhos pedagógicos: “Como usa o LDH?” A professora Victória Gambetta da Silva responde da seguinte maneira: “Entra como apoio, eu tenho uma coleção na escola e tenho outra coleção na minha residência, então eu utilizo para montar as aulas, tentando aproveitar o que o livro me traz”. (Entrevista Victória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p. 02). Ou seja, responde que usa enquanto material de apoio para o preparo das aulas. Já César Augusto Jungblut usa-o da seguinte maneira:

No livro didático, há uma diferença grande entre 6º, 7º, 8º e 9º anos. Nos 6º e nos 7º anos, por exemplo, o nível de leitura é menor, então eu uso a leitura do livro em sala de aula. Seleciono os textos que julgo serem importantes, dentro dos conteúdos que estou trabalhando, e entre os alunos que se dispõem a ler, nós lemos, discutimos, aprofundamos conceitos do texto. Nos 8º e 9º anos, eu já não faço a leitura coletiva, trago só como um texto de apoio. Trabalho com slides, resumo no quadro, exposições orais; aí eu uso o livro para que eles respondam uma atividade, estudem para uma avaliação. (Entrevista Professor César Augusto Jungblut em: 24/04/2019, p. 03).

O professor César, que desde o primeiro instante se prontificou a participar da pesquisa e sempre apontou ser usuário do LDH, especifica as suas diferentes estratégias com as turmas de 6º e 7º anos, onde faz a prática da leitura; já com os 8º e 9º anos, usa-os como material de apoio, por exemplo, para realizarem uma atividade ou estudarem para uma prova. Na mesma linha de especificar o que usa no LDH, a professora Joseane Zimmermann Vidal responde:

A partir da proposta curricular, por exemplo, no sexto ano, em que nós trabalhamos introdução a História e depois pré-história, os capítulos dos livros são curtos. No livro, eu separo o que há de atividades, os conceitos que servem para os alunos, o que no livro está bom. E a partir disso eu vou acrescentando outras coisas para desenvolver aquele conteúdo: as atividades, por exemplo. Há capítulos, como Introdução à História, que eu uso bem pouco, porque têm poucas páginas, então eu vou atrás de outros materiais para poder desenvolver o meu trabalho a partir dos objetivos. Quando aborda pré-história, já dá para trabalhar um pouco mais (...), principalmente devido às imagens, aí eu também não preciso buscar tantas coisas. Como o livro trabalha mais a História geral, aborda bem pouco Brasil e América, tenho também que complementar essa parte, pois a nossa proposta é estar trabalhando a partir da História local (...), mas se você escolhe um bom livro, ele lhe dá essa direção. Há capítulos que ficam de fora também, que você não trabalha, principalmente no sexto ano. Já no sétimo ano, dá para trabalhar

bem, pois foca na transição da chegada dos europeus e toda a História do Brasil. Essa parte é riquíssima: há mapas, muitos textos, muitas fontes, então dá para trabalhar bastante com o livro. Têm capítulos que dá até para trabalhar as atividades, mas geralmente é preciso trabalhar as atividades nos livros além dos textos das autoras. Há outros textos que são as fontes de documentos, e eu trabalho interpretação de leituras desses documentos, que é importante para eles e atinge o objetivo no nível de leitura. Há livros que têm ótimos mapas (...) você não vai ficar tirando cópias coloridas direto para os alunos, pois a qualidade vai ficar inferior. (Entrevista Professora Joseane Zimmermann Vidal em 04/05/2019, p. 03).

A professora especifica que usa as imagens, mapas históricos, fontes históricas, mas como o LDH foca mais na História Geral, precisa buscar outros materiais para trabalhar a História local, Brasil e América. E também, quando os capítulos são curtos, como, por exemplo, o de introdução à História. Já o professor Carlos Müller aponta os motivos que o levam a apenas usar eventualmente o LDH:

Eu uso eventualmente, pois uso textos diversos, ao longo do tempo eu fui arquivando textos de autores diversos, o texto que me chama atenção eu vou lá e o arquivo. Então, eu uso o livro didático quando é para fazer uma atividade de resumo, uma apresentação de um tema bastante específico, uma ou outras imagens, basicamente isso. Não uso muito o LDH, pois não aborda a História regional. Estamos em Santa Catarina e os LDH não trazem a História de Santa Catarina, o mesmo acontece com o Rio Grande do Sul, e assim por diante. Então, esses textos que venho arquivando servem para o meu planejamento de História. (Entrevista Professor Carlos Rogério Müller em: 07/05/ 2019, p. 02).

Especificando o que eventualmente trabalha, o professor aponta para a produção de um resumo, apresentação de um tema específico e quando usa imagens. Critica também a inexistência de materiais da História de Santa Catarina nos LDH. O professor lembra também da sua prática de arquivar textos que considera interessantes.

A proposta de Marcos Antônio da Silva aproxima-se mais da resposta de Vitória Gambetta da Silva: “Não entra propriamente dito na forma de uma sequência didática, mas eventualmente traz algumas ilustrações que acho que vale a pena, então o LDH funciona mais enquanto material de apoio”. (Entrevista Professor Marcos Antônio da Silva em: 09/05/2019, p. 03). Isto é, basicamente serve enquanto material de consulta eventual.

Ratificando as práticas plurais de uso do LDH, a professora e pesquisadora Circe Bittencourt, ao abordar as pesquisas sobre usos do livro didático, aponta que sua utilização pelos/as professores/as revela:

[...] que não existe um modelo definido e homogêneo das práticas de leitura, conforme pressupunham muitas das análises sobre a ideologia dos conteúdos escolares das obras didáticas. (...) Embora não se possa negar e omitir o papel dos valores e da ideologia nas obras didáticas, as conclusões de muitas das

atuais pesquisas sobre as práticas de leitura desse material têm apontado para a importância das representações sociais na apreensão do seu conteúdo e método. (BITTENCOURT, 2011, p. 316 - 7)

Pesquisas recentes apontam a inexistência de um modelo das práticas de leituras do livro didático, como acreditavam as análises sobre a ideologia. Reforçando então, este caráter plural da utilização do livro didático, ao dialogar com a pesquisa de Luciana Telles de Araújo, cita: “Um número considerável de docentes prefere usar apenas os exercícios e atividades propostas pelas obras” (BITTENCOURT, 2011, p. 318). Nessa linha de pensamento e ainda conversando com Luciana Araújo, a professora e pesquisadora Circe Bittencourt analisa que: “Muitos dos docentes entrevistados afirmam que o livro didático é um ponto de apoio para a organização das aulas, servindo como esqueleto e como “meio de recordar” assuntos pouco estudados nos cursos de licenciatura”. (BITTENCOURT, 2011, p. 318 - 9). Ou seja, o livro didático é utilizado na construção do planejamento e na preparação da aula, que estão diretamente relacionados com a formação docente e às condições de trabalho desses professores.

Posso então refletir, a partir das análises de Circe Bittencourt: a) que o uso do livro didático não tem um modelo padrão; b) há uma importância maior, na prática de leitura, das representações sociais em relação à ideologia; c) em diálogo com Luciana Araújo, a professora e pesquisadora aborda que muitos professores/as usam o livro didático apenas em exercícios e atividades propostas, mas outros ainda, devido as suas formações deficitárias e/ou quantidades de escolas e jornadas de trabalho, usam o livro didático como apoio bibliográfico e nas organizações das aulas. Na mesma linha de Circe Bittencourt, Lana Siman e Luísa Andrade (2013) abordam os diversos usos, funções, leituras e consumo do LDH por alunos/as e professores/as, que recentemente e ainda de forma incipiente vem sendo pesquisado. Sobre essas pesquisas, no Brasil, as autoras citam a obra de Araújo, publicada em 2001, com o título de - O uso do livro didático no ensino de História - depoimentos de professores das escolas estaduais do ensino fundamental situadas em São Paulo:

Em suas conclusões, a autora revela que, dificilmente as obras didáticas são usadas integralmente, que essas obras servem como introdução ou complementação das aulas expositivas ou explicações orais dos professores, que existe um número considerável que usa apenas os exercícios e atividades propostas pelas obras e, por fim, que a obra é bastante comum na preparação das aulas e no planejamento escolar. (ANDRADE; SIMAN, 2013, p. 183).

Na análise de Luisa Andrade e Lana Siman (2013), a partir da obra de Araújo sobre os usos do LDH pelos professores do ensino fundamental em São Paulo, percebo

que a conclusão das autoras se parece mais com a realidade dos professores/as efetivos/as da Rede Municipal de Florianópolis, onde o LDH é usado de maneira diversa, na preparação das aulas e no planejamento escolar. Creio, inclusive, na existência de exemplos do não uso do livro didático, como respondeu o educador Ms. André Luís Zannoto em minha pesquisa exploratória com os professores/as da Rede, afirmando não utilizar o LDH. Em 2017 trabalhamos juntos no PIBD História UFSC, ele era professor da EBM Dilma Lúcia dos Santos, e sua metodologia diferenciada, comentada em reunião, vem, segundo ele, do período em que trabalhou na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tão importante como a discussão do uso ou não do LDH, é quais fontes o/a professor/a utiliza para a produção de materiais pedagógicos alternativos, como tão bem Ivonete da Silva Souza analisa a sua própria experiência docente em relação ao como usar:

Os materiais didáticos foram, da mesma forma, elementos a respeito dos quais precisei depositar minhas preocupações. Saber usar criticamente os recursos didáticos tradicionais como livros didáticos, e outros de origem jornalística, cinematográfica, literária, patrimonial, etc., enfim, outras linguagens que, a rigor, não sendo didáticas, precisam ganhar adequações pedagógicas para que pudessem fazer sentido no contexto de ensino. (SOUZA, 2001, p. 02).

Ivonete Souza aborda o saber usar criticamente, como também, adequar pedagogicamente os recursos didáticos não tradicionais. Para as entrevistas presenciais foi formulada uma pergunta que englobasse essa questão entre os professores/as. Victória Gambetta da Silva assim respondeu:

Minhas prioridades são materiais de fontes históricas, como alguns documentos, aos quais geralmente tenho fácil acesso pela internet. E também trago muitos conteúdos já em tópicos para o aluno estudar, bem resumido. Temos uma dificuldade muito grande entre os alunos: qualquer coisa maior que dez linhas que exija leitura é muito para eles. Então tem que ser algo curto e em tópicos para prender a atenção deles. (Entrevista Professora Victória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p. 04).

A professora enfatiza que os materiais preparados são curtos e de fontes históricas, pois seus alunos/as têm dificuldades com textos acima de dez linhas. Já César Jungblut é bem enfático no uso de sua fonte:

Até para não repetir o que há nos livros didáticos, eu retiro material de sites da internet. Não retiro exatamente como estão na internet, eu seleciono em dois ou três sites e faço um texto que seja de melhor entendimento, que aborde aquilo que estou ensinando para eles. Dessa maneira que eu produzo os meus materiais de apoio. (Entrevista César Augusto Jungblut em: 24/04/2019, p. 04).

O educador enfatiza que até para não repetir o que há no LDH, usa os sites da internet, onde a partir da pesquisa em dois ou três sites, produz um texto. Assim como Joseane Zimmermann Vidal:

Vídeos da internet, no youtube sobre criacionismo, evolução - claro que o livro não vai dá conta. Mapas? Eu tenho um caderno de mapas antigos, tiro cópias para os alunos pintarem os mapas, interpretar mapas. De outros livros didáticos também, retiro bastante material. Eu trabalho também, textos de outros livros, textos na internet, então vou separando o que é mais adequado. Em alguns momentos, pensar a partir da sala informatizada, levar os alunos para comparar imagens na internet, por exemplo, imagens de Tiradentes - eu seleciono em casa as imagens que quero que os alunos analisem. Em saída de estudos também, eu produzo roteiro e os alunos a partir dessa saída, produzem imagens e textos. (Entrevista Professora Joseane Zimmermann Vidal em: 04/05/2019, p. 04).

A professora usa a internet para encontrar vídeos, textos, porém também se utiliza de outras fontes. Já Carlos Müller:

Uso basicamente de livros diversos, coleções diversas, autores diversos como Marx, Lênin, Trotsky, Perry Anderson, Foucault, Gramsci, vários outros autores, geralmente no original. Existem também boas coleções como a série Princípios, da Ática, a coleção Tudo é História, da Brasiliense, que não são necessariamente didáticos, mas são materiais muito bons para trabalhar. (Entrevista Professor Carlos Rogério Müller em: 07/05/2019, p. 03).

Na pergunta: Você usa o LDH? Carlos Müller já havia respondido “eventualmente”, pois ao longo do tempo foi arquivando textos, que nessa resposta especifica exemplos de autores e coleções.

Nas respostas dos professores/as entrevistados/as fica visível a pluralidade de fontes usadas na produção de materiais pedagógicos, que inclusive podem ser outros LDH, mas também se utilizam de livros não didáticos, revistas, internet, youtube, coleções e séries.

Há uma metodologia para se trabalhar um documento histórico? Estando ele no LDH ou não? A professora Vitória Gambetta da Silva assim respondeu essa questão:

Eu sigo alguns pontos, a primeira coisa é a identificação do documento: datas, autor, contexto, o que está acontecendo na época em que foi publicado. O primeiro passo é a identificação da fonte. Geralmente eu leio, pois tem uma linguagem datada, tem um português diferenciado, aí então eu faço alguns pequenos comentários e vamos registrando estes pequenos pontos em destaque e no final elaboramos uma conclusão: o que esta fonte está querendo dizer, por que ela está sendo produzida nesta época, entre outras. (Entrevista Victória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p. 05).

A metodologia usada pela professora em um primeiro momento é identificar a data, autor e contexto da produção da fonte, para depois analisar o que a fonte está

querendo dizer e por que está sendo produzida nesta época. Em uma linha de pensamento próxima, Joseane Zimmermann Vidal pensa a metodologia para trabalhar fontes históricas da seguinte maneira:

Eu tenho sim, no sexto ano, por exemplo, eu peço que eles observem a data, autor, essas coisas mais simples e também sobre o conteúdo que eles viram. No sétimo ano, já dá para fazer comparações entre dois mapas antigos de épocas diferentes, pois eles já têm o conhecimento de cada mapa separado, então já podem comparar semelhanças, diferenças. No sexto ano eu já começo este processo de comparação, mas de forma mais simples, usando imagens de florestas, por exemplo, vendo o que mudou e continuou em datas diferentes. Então no oitavo ano eu vou fazendo mais perguntas e aumentando o nível de compreensão, já dá para pedir para opinarem, não somente aquela fonte com o texto que nós lemos, mas também com outras leituras que eles têm; escravidão por exemplo é um assunto que já foi trabalhado no sétimo ano, então eles já têm um conhecimento acumulado sobre o assunto. Eu faço muito isso, analisando fontes, seja um texto, imagem, lá no sexto ano tem que ser mais simples, peço para eles informarem os sujeitos, por exemplo. (Entrevista Professora Joseane Zimmermann Vidal em: 04/05/2019, p. 06).

A análise da professora é acumulativa, em que os/as alunos/as do 6º observam coisas mais simples como autor, data e o que eles observaram no conteúdo estudado. No 7º ano a exigência aumenta, já dá para fazer comparações e assim o nível vai aumentando. Para Marcos Antônio da Silva, o trabalho com a metodologia da fonte histórica começa a trabalhar a teoria e metodologia da História:

Sim! Começo isso nos sextos anos, quando vou trabalhar teoria e metodologia da História, para que serve essa disciplina que vai acompanhá-los pelo menos até o terceiro ano ensino médio, assim espero. Eles precisam ter alguns cuidados com qualquer tipo de escrita: quando foi escrito? Eu sempre digo que quando você vai ler alguma coisa tem que saber quem escreveu e qual é o objetivo. Então, eu dou algum exemplo para eles: uma encíclica papal, evidente que não vai falar mal da Igreja, então é preciso verificar quem está escrevendo. Você lê a carta de Pero Vaz de Caminha, ele não faz uma crítica ao Rei de Portugal, então é necessário saber quem escreveu e a serviço de quem estava. A mesma coisa em uma entrevista, em uma notícia de jornal, eu aviso a eles sobre isso: é preciso buscar a origem desse texto. (Entrevista Professor Marcos Antônio da Silva em: 09/05/2019, p. 05).

O professor Marcos levanta algumas questões para se trabalhar um documento histórico, como por exemplo: data, objetivo, quem escreveu para quem e a serviço de quem ele/a escreveu.

Os três fragmentos de entrevistas para abordar essa questão, indicam que os/as professores/as procuram ter um cuidado em trabalhar as fontes históricas, proporcionando aos alunos/as iniciarem um processo de “alfabetização” de análise de fontes históricas, indo do mais simples ao mais complexo de forma gradativa e respeitando as etapas de cada ano escolar.

Sobre a indagação de que o LDH pode ser referência no trabalho pedagógico, na entrevista com a professora Victória Gambetta da Silva, ela assim respondeu:

Acho que pode ser. Porque tem realidades em que o único material de estudo que o aluno tem é o livro didático, temos uma grande gama de alunos que não têm acesso a internet, e é a única fonte dele. Os meus colegas, a Professora Talita e o Professor Sandro, utilizam bastante o livro didático; então ele é eficaz, dependendo da proposta pedagógica, pode ser bem eficaz. Tanto que eu participo das escolhas e garanto que se tenha na escola um livro selecionado pelos professores. (Entrevista Professora Victória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p. 07).

A professora Victória (2019) acredita que é possível o LDH ser referência no trabalho pedagógico, e usa como exemplo os seus colegas de trabalho na área de História na EBM Luís Conceição Nunes, professora Talita e professor Sandro, que utilizam bastante o LDH. Lembra ainda que participa das escolhas para garantir que na escola haja um livro didático selecionado pelos professores. Na mesma linha de pensamento da professora Victória, César Jungblut é bem direto e enfático em sua resposta: “Pode, acho que pode ser referência” (Entrevista Professor César Augusto Jungblut em: 24/04/2019, p. 07). Já para Carlos Müller:

Referência eu não diria, mas pode ser um auxiliar. Eu uso pouco o LDH, mas não diria que seria uma referência, existe uma enormidade de textos de autores e querendo ou não você segue uma corrente historiográfica e acaba tendo mais afinidade com um ou outro autor. O LDH acaba tendo mais ou menos afinidade a partir disso, mas eu o utilizo para algumas atividades. (Entrevista Carlos Rogério Müller em 07/05/2019, p. 05).

Carlos Müller não é tão enfático e sua análise diverge tanto das de César Jungblut como das de Victória Gambetta da Silva, pois não considera que o LDH possa ser referência, mas sim um auxiliar no trabalho pedagógico do professor.

Se o LDH pode ser a referência ou um auxiliar no trabalho pedagógico, a sua eficiência depende de como o/a professor/a usa? A professora Victória Silva assim respondeu:

A meu ver sim. Depende de como o professor vai utilizar, porque se o professor vai tratar o livro como um grande manual, um manual para leitura, pelo contexto que eu vejo aqui pelos meus alunos, não vai ser interessante, não vai conseguir “tirar” do aluno o que realmente precisa “tirar”. Porque sentar para ler um livro, para eles, não é tão legal quanto sentar e assistir a um vídeo. Então levar como um grande manual de conteúdo, uma grande apostila de conteúdo - não vejo tanta eficácia. Acho que depende muito das escolhas que o professor faz ao usar. (Entrevista Professora Victória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p. 07).

A resposta da professora Victória Gambetta da Silva vai na direção de concordar que a eficiência depende de como o professor usa o LDH, dando exemplos a serem evitados – por exemplo, usando o LDH como um grande manual, pois para os alunos, sentar para ler não é tão interessante quanto assistir a um vídeo. Concordando também com essa afirmativa, César Jungblut responde que:

Exatamente, eu sempre defendo isto, você pode ter um bom livro didático e fazer um mau uso dele, ou ao contrário, você pode ter um livro didático que não seja tão bom assim e fazer um bom uso dele. E esse uso vai depender muito da maneira que você vai usar o livro didático, mas é como eu falei antes, as maneiras são diversas, você pode pedir uma leitura individual para eles, que é mais difícil, pode pedir uma leitura coletiva, uma atividade, pedir para procurarem uma imagem no livro... então, acho que a maneira como você usa o livro didático faz com que ele seja eficaz ou não. (Entrevista Professor César Augusto Jungblut em: 24/04/2019, p. 07).

O professor Jungblut foi taxativo, afirmando que sempre defende essa visão que a eficiência do LDH depende de como vai ser usado pelo/a professor/a, pois um bom livro didático pode ser mal usado ou um livro não tão bom, ser bem usado. Pensando no papel do professor para o uso do LDH, a docente Joseane Zimmermann Vidal aponta que: “Sim, se você só lê o livro, não precisa do professor, se você for um bom leitor, você vai por si próprio dar conta da leitura. O que tem que se fazer é ir problematizando o próprio livro” (VIDAL, 2019). A professora Joseane analisa que o papel do professor é problematizar o LDH. Na mesma linha de pensamento, Carlos Muller afirma:

Acho que sim! Acho que o livro por si só, não explica muita coisa. Agora, depende sim da intervenção do Professor, ele pode potencializar aquilo que está no LDH, num determinado conteúdo, agregando mais fotografias, mais textos complementares. Mas acredito que isso vale para qualquer livro, não somente o livro didático. (Entrevista Professor Carlos Rogério Müller em: 07/05/2019, p. 05).

O professor Carlos responde que um livro didático por si só, não explica muita coisa, precisando da intervenção do professor, que pode potencializar aquilo que está no LDH. Concordando com essa linha de pensamento, Marcos analisa que:

Eu acho que o professor sempre consegue ir além do livro didático, não dá para “tirar leite de pedra”, colocar um técnico muito bom em um time muito ruim, ele não vai “tirar leite de pedra” se pegar o Guardiola e colocá-lo no meu Figueirense (risos). Não vai conseguir fazer aquele time jogar futebol. Acho que o professor consegue melhorar o livro didático, mas tem limite do próprio material. Penso que, invariavelmente, o professor melhora o livro didático, mas o LDH por si só não... A sorte do LDH são os professores. (Entrevista Professor Marcos Antônio da Silva em: 09/05/2019, p. 06).

Em um dos momentos mais descontraídos de todas as entrevistas, o professor Marcos Antônio da Silva responde, fazendo uma analogia com o futebol: se o badalado treinador de futebol do time inglês Manchester City, Guardiola, fosse treinar o catarinense Figueirense Futebol Clube, obviamente não conseguiria, nem de longe, jogar um futebol como os melhores times europeus. Da mesma forma, um ótimo professor pode até melhorar o LDH, mas tem limites do próprio material. Marcos Silva chega a ser enfático quando afirma que a sorte do livro didático é o bom professor.

Todos os cinco professore/as foram unânimes em afirmar que sim, a eficiência do LDH depende da forma como o professor o utiliza. Creio então que as universidades e os cursos de formação poderiam ter mais atenção com os acadêmicos e professores em início de carreira, sobre como tornar o LDH e outros materiais em fonte eficientes.

Foi pensada uma abordagem em que os entrevistados tivessem que refletir sobre o papel do livro didático no processo educacional. Para isso, foi formulada uma questão um tanto impactante: LDH, anjo ou demônio? Que para Victória Silva:

Eu acho que “nem anjo e nem demônio”, vamos dizer que é um parceiro do professor que dá o limite do quão presente ele vai estar. Dizer que não serve pra nada é até desrespeitoso com o material e com os profissionais que se dedicam a eles, porque têm materiais muito bons. (Entrevista Professora Victória Gambetta da silva em: 11/04/2019, p. 11/12).

A professora Victória Gambetta da Silva aponta que o livro didático não é nem “anjo nem demônio”, mas sim um parceiro e é o professor quem vai dar o limite da parceria. Observa ainda, que não se pode dizer que o LDH não serve para nada por dois motivos; a) em respeito aos profissionais envolvidos na sua produção, b) há exemplares muito bons. Nessa linha de pensamento, César Jungblut reflete que:

Acho que em alguns casos ele pode desqualificar aquele profissional que não quer se atualizar, ou aquele profissional que não tem tempo para se atualizar, aquele profissional que trabalha demais. Pode desqualificar, mas não deve desqualificar, deve mesmo é qualificar o que ele trabalha. (Entrevista Professor César Augusto Jungblut em 24/04/ 2019, p. 09).

O professor César usa um jogo de palavras para responder tal questão: qualificar e desqualificar. César Jungblut é um professor que acredita no bom uso do livro didático, que pode ser usado concomitantemente com outras fontes, por isso deve até mesmo qualificar o trabalho do professor. Já a professora Joseane Vidal opta pelo papel de “anjo”:

Eu acho “anjo”. Se você tem o livro, não é obrigado a trabalhar com ele, mas ele lhe dá suporte, você tem toda liberdade para trabalhar, até para dizer que ele não presta. Vamos pensar na realidade de escola pública, você não tem

cópias coloridas, como é que iria fazer para trabalhar com mapas de qualidade? Então eu não sei como seria sem o LDH. Agora se você tivesse todas as condições, enfim, uma verba para ter todos os materiais necessários, não iria precisar do livro didático. Para quem tem um laboratório de História, todo equipado, não precisaria do LDH. Por exemplo, você precisaria ter um projetor, internet, mapas, livros à disposição e tempo para produzir o seu próprio material. O livro didático é um material que alguém produziu e que você pode usar enquanto material de apoio, mesmo tendo conteúdos em que eu só trabalho com material produzido por mim. Mas eu acho que “ele te dá asas”, a partir dele você pode ir muito mais longe, pois lhe dá tempo para produzir seu próprio material. Por exemplo, em um bimestre, enquanto com uma turma você está produzindo e usando um material seu, com outras turmas você está utilizando o LDH. Então, no outro bimestre você poderá criar novos materiais. Pois você não é bom em tudo. (Entrevista Professora Joseane Zimmermann Vidal em 04/05/2019, p. 11).

A defesa do papel de “anjo do LDH”, para Joseane Zimmermann Vidal, se dá pela realidade da escola pública, pois nos livros didáticos há mapas históricos de qualidade, por exemplo, que só seriam possíveis com cópias coloridas, algo inviável. Uma opção hipotética seria o professor ter um laboratório de história todo equipado (a EBM Prof.^a Herondina Medeiros Zeferino é a única escola municipal que tem, mas não tão equipado) e tempo necessário para produzir seu próprio material. Como também, enquanto o professor vai produzindo material para o sexto ano, o LDH é utilizado para as turmas do sétimo. Já o professor Carlos Müller aponta para análise de ‘nem anjo nem demônio’:

Não diria “nem anjo e nem demônio”. Se você observar alguns autores, vai perceber que o professor tem pouca autonomia e esta pouca autonomia está baseada em quatro pontos. Primeiro: um currículo nacional, que segundo governos, foi construído pela maioria. Não! Foi imposto de cima para baixo! Segundo: o livro didático que não deixa de ser um processo de formatação. Terceiro: formação dos professores. Quarto: as avaliações institucionais. Então eu não diria que o livro didático seja “anjo ou demônio”, ele é parte do processo. (Entrevista Professor Carlos Rogério Müller em: 07/05/2019, p. 09).

O professor Carlos Müller aponta quatro motivos para afirmar que o professor tem pouca autonomia e que o LDH não é “nem anjo nem demônio”, mas sim parte do processo e seu uso acarreta na perda da autonomia do trabalho do professor.

Com a exceção da professora Joseane Vidal que apontava o LDH ser “anjo”, por ser um bom material de apoio, os demais convergiram para a reflexão que o livro didático não é nem para o bem, nem para o mal. Há também uma visão predominante de que o professor possui a liberdade da escolha sobre o uso e de ter um material pedagógico para ser usado enquanto produz o seu próprio. Nesse ponto, Carlos Müller é um tanto crítico,

demonstrando em quatro pontos os motivos que o levam a refletir sobre a perda da autonomia do trabalho do professor quando utiliza o LDH.

Pensando em uma política pública para o uso do livro didático, foi formulada uma questão sobre a necessidade de se construir uma metodologia para o LDH. E a professora Victória da Silva argumenta que:

Olha, eu acho que seria útil para o professor que está começando, mas desde que possa ser uma opção dele, o professor. A partir do momento que “engessa”, aí já perde um pouquinho da razão! Você tem que usar o livro didático daquele modelo, naquele padrão, talvez já perca um pouco. Não sei se a palavra certa é “utilidade” do uso dele, mas acho que ajudaria o professor que está começando, mas é necessário que tenha a opção garantindo ao professor escolher usar essa metodologia ou não. (Entrevista Professora Victória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p. 13).

Para a professora, seria útil no início de carreira, desde que este educador tivesse a opção em usar ou não essa metodologia. Já o professor César Jungblut discorda da necessidade, pois:

Acho que não, não seria necessário. Creio que isso depende muito de professor para professor; acho que cada professor vai explorar o livro didático da maneira que achar mais viável com aquela turma e com aquele conteúdo. (Entrevista Professor César Augusto Jungblut em: 24/04/2019, p. 11).

O professor César Jungblut é enfático em descartar a proposta e defender que cada professor deve ter o direito de explorar o LDH da maneira que achar viável. Assim como Carlos Müller, que:

Eu não defendo que o livro didático seja um material permanente, creio que nenhum livro. Acho que tem que mesclar o processo ensino aprendizagem com várias metodologias, fotografias, filmes, livros didáticos, em quadrinhos, enfim, uma série de recursos; não diria que o LDH fosse o único material. Sobre metodologia, acho que há diferentes metodologias para se trabalhar diferentes materiais, creio que a metodologia parte do processo de se planejar, eu não imagino trabalhar um filme, uma fotografia, uma música, um livro didático, sem uma metodologia. Metodologia pessoal, pois se você vai passar um filme, você vai passar questões que deseja que os seus alunos discutam, a mesma coisa nas demais fontes, para cada recurso, há uma metodologia para se trabalhar aquilo. Acho que isso é parte do planejamento e o planejamento é parte do processo ensino-aprendizagem. (Entrevista Professor Carlos Rogério Müller em 07/05/2019, p. 09/10).

Primeiramente o professor Carlos Müller defende que o livro didático não seja um material didático permanente, e que todo material pedagógico requer uma metodologia específica. Na mesma linha de raciocínio, que o LDH não seja um material didático permanente, Marcos Silva afirma que:

Falando sobre os LDH, dos quais eu tenho um pouco mais de conhecimento, acho que não, pois assim estaríamos instituindo o livro didático enquanto ferramenta de trabalho. Necessariamente acho que o que precisamos, e os professores de História fazem isso, é problematizar os livros didáticos, como qualquer fonte. Vou dar um exemplo sobre a “Revolução” de 1930: a gente problematiza as fontes e também problematiza os livros didáticos. Sobre instituir uma metodologia para o uso do LDH, acho que não, pois assim teria que instituir que o livro obrigatoriamente teria que ser usado; mas quem usa teria que ter a preocupação em avisar os alunos: “Olha pessoal, não é só isso, têm outras coisas por trás”. (Entrevista Professor Marcos Antônio da Silva em: 09/05/2019, p. 12).

Próximo das alegações do professor Carlos Müller, o professor Marcos Antônio da Silva também discorda da necessidade de instituir uma metodologia para o uso do livro didático, pois haveria o perigo de tornar o LDH um material permanente e assim ser instituído como material didático obrigatório para o professor.

Com exceção da professora Victória Gambetta da Silva, que vê a instituição de uma metodologia útil para professores em início de carreira, mas desde que tivessem a liberdade de escolher a aplicabilidade ou não da metodologia, os demais discordam da necessidade, seja pelo direito dos professores em planejarem suas próprias metodologias ou pelo perigo de se tornar o uso e a determinada metodologia obrigatórios, engessando assim o trabalho pedagógico do professor.

Vimos o atual capítulo dividido em duas partes. A primeira parte abordando o LDH enquanto seus problemas e perspectivas, que ao longo das duas últimas décadas foi objeto de uma pesada intervenção, no intuito de melhoria na qualidade, trazendo novas perspectivas de análise. E também quais os motivos que levaram ao fracasso da proposta da História temática, bem como as análises sobre esse instrumento pedagógico.

Na segunda parte, analisei o ensino de História e o uso do livro didático, partindo das reflexões oriundas do quadro das pesquisas acadêmicas sobre o LDH, trazendo na sequência análises centradas, basicamente, nos/as professores/as que responderam o questionário exploratório e os/as selecionados para as entrevistas, no qual abordei questões relativas ao seu uso, alternativas, metodologias, eficácia e como é visto pelos/as educadores. Como resultado, houve uma pluralidade de respostas, mas também convergências.

CAPÍTULO III

O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Vimos no Capítulo anterior que ao longo das duas últimas décadas, o livro didático de História foi objeto de uma intensa intervenção, no intuito de melhoria na qualidade, trazendo novas perspectivas de análise. Tornou-se, inclusive, objeto de produção de conhecimento dentro das Universidades, como também, possível material de apoio aos docentes no ensino de História, além das análises sobre o uso do livro didático, basicamente centrada nas reflexões dos professores/as entrevistados/as. Todavia, mesmo com todas essas mudanças, o LDH continuou a ser objeto de questionamento, principalmente no que tange a sua função no processo formativo dos alunos/as e como material pedagógico de apoio aos professores/as. Tais questionamentos se dão, sobretudo, nos objetivos propostos ao ensino de História nos currículos, uso do LDH e a sua relação com a formação dos/as alunos/as e a experiência docente. É o que veremos a seguir em O Livro Didático e o Ensino de História.

3.1 – O Uso do LDH e a formação do/a aluno/a:

Uma discussão importante no LDH, refere-se à apropriação do conhecimento/consciência histórica no ensino de História pelos estudantes. A respeito de tal problemática, o professor Jairo Carvalho do Nascimento, produziu um interessante artigo relacionando-o com o uso de documentos:

No campo do ensino de História, trabalhar com documentos oportuniza aos alunos a possibilidade de compreender os sujeitos históricos e as realidades e formações sociais em seu devido tempo, em seu devido lugar. Em uma atividade didática, a qual se usa mais de um documento, como no nosso exemplo (...) o aluno terá a oportunidade de ler e confrontar os discursos, analisar as semelhanças e diferenças entre eles, produzir as próprias opiniões e conclusões. O uso de documentos “(...) justifica-se pelas contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico”. (NASCIMENTO, 2006)

Nesse artigo, o pesquisador Jairo do Nascimento elabora a ideia de que o aluno ao ter acesso a mais de um documento, poderá ter a oportunidade de ler e confrontar os discursos, refletindo sobre as diferenças e semelhanças e assim, produzir suas próprias opiniões, desenvolvendo desta maneira, o pensamento histórico. E para Jörn Rüsen:

[...]. Em resumo, a consciência histórica pode ser descrita como atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. (Rüsen, 2010, p. 112)

Rüsen aborda que a partir da memória/narrativa histórica, seja possível perceber a construção do presente a partir da experiência do passado e o estabelecimento de perspectivas para um determinado futuro. Essa visão de um passado não morto, que continua a nos influenciar, também é percebida em Adorno, quando: “O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas.” (ADORNO, 2006, p. 22). Essa relação entre um passado que continua a influenciar o presente, somado ao desenvolvimento da perspectiva de futuro na vida prática, seria o objetivo, para Jörn Rüsen, do ensino de História e de um LDH ideal. Possibilitando assim, ao aluno, a percepção da consciência histórica a partir da relação da memória histórica, na qual o presente é compreendido a partir das experiências históricas. Para exemplificar: o legado racista dos séculos de escravidão da população afrodescendente, passando pelas lutas contra a discriminação racial e somadas às ações afirmativas, apontando para perspectivas de um determinado futuro onde as desigualdades raciais sejam enfim superadas. Complementando tais reflexões, encontramos as análises de Wallace Hupp sobre o importante papel que o livro didático pode exercer:

[...] instrumento mediador do conhecimento histórico transmitido em sala de aula e como portador de certa visão de mundo, o livro didático tem um papel essencial na construção do pensamento analítico e na formação do imaginário de alunos e professores (HUPP, 2014, p. 48).

Hupp analisa o LDH enquanto mediador de um conhecimento histórico, portador de uma determinada visão de mundo que influencia na construção do imaginário de alunos e professores. Tal visão é corroborada por Marc Ferro: “[...] a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida” (FERRO, 1983, p. 11). Obviamente que a História ensinada, em boa parte das escolas, vem acompanhada de um determinado LDH.

Na temática abordada sobre a relação entre o Livro Didático e os objetivos do ensino de História, foram elaboradas perguntas que focaram a problemática do formar para a cidadania; como também a discussão da construção da consciência histórica e a alfabetização/aprendizagem histórica. Com tais indagações, pretendo analisar os limites e

potencialidades do LDH em contribuir no processo de formação dos/as alunos/as. Desta forma, foi formulada uma pergunta aos professores/as entrevistados/as: se o LDH contribui na formação da criticidade dos/as alunos/as. Victória Gambetta da Silva (2019) afirma que:

A gente tem uma preocupação grande em fazer o que chamamos de Alfabetização Histórica, certo! Isso a gente inicia (o processo de alfabetização Histórica) a partir do sexto ano, e o livro didático é muito pobre nesse sentido. O livro vai trazer uma lista de conceitos: o que são sujeitos, o que são fatos históricos, o que são fontes históricas, as interpretações de tempo; e ele é muito superficial neste sentido, então a gente precisa trazer materiais complementares. E ainda vai ser uma constante que será trabalhada no sétimo, no oitavo, no nono e ainda assim terão alunos que não vão conseguir despertar esta tal “consciência Histórica”, pensamento crítico. Certamente que eu queria que um aluno meu lesse uma matéria de jornal, uma matéria online e ele conseguisse considerar: será que estes dois artigos são a mesma coisa? Mas isso ainda está muito distante (Entrevista Professora Victória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p. 09).

A formação da cidadania está diretamente relacionada, para a professora Vitória, com o início do processo de alfabetização histórica a partir do sexto ano, pois para a professora, o LDH é muito pobre neste sentido, trazendo apenas uma lista de conceitos, sendo necessário trazer outros materiais. Lembra ainda que tal processo é contínuo, iniciando com os professores de História nos sextos anos e continuando por todo ensino básico, e mesmo assim, nem todos os/as alunos/as irão conseguir exercer um pensamento crítico. Também percebendo a dificuldade na relação entre o livro didático e a construção da cidadania, o professor César Jungblut insere:

Essa é uma dificuldade, Marcos. Eu já respondia, em uma pergunta anterior: somente o livro didático não vai formar cidadãos críticos, vai depender da maneira como o professor o utiliza. Se o professor coloca questões críticas do próprio livro, o aluno vai pensar; mas se o professor usar o livro de maneira mecânica e automática, o aluno não vai pensar e não vai ser um cidadão crítico, participativo e ativo na sociedade. Creio que a base é a maneira como você usa o livro didático, se vai proporcionar ou não esta criticidade. (Entrevista Professor César Augusto Jungblut em: 24/04/2019, p. 08).

Logo de início o professor César percebe que é uma tarefa difícil e que somente o LDH não vai dar conta, dependerá de como o/a professor/a irá usá-lo. Na mesma linha de considerar difícil tal tarefa, Joseane Vidal (2019) aponta que:

Vendo cada um como sujeito de fato. Se eles conseguem perceber que qualquer pessoa tem história e que essas pessoas são sujeitos da História, pois até o nono ano eles não conseguem perceber isso, já que eles não se veem dessa forma. E não se colocam ainda como sujeitos. Porém, se eles conseguem perceber que uma pessoa tem uma importância, eles podem se colocar enquanto cidadãos, porque se eles se veem como sujeitos, o seu voto vai ser importante, a sua ação cotidiana é importante, o seu respeito com outras pessoas é importante. Porque

a sociedade não está fora de você, você faz parte dela, todas as suas ações implicam nesta sociedade que em que você vive. Eu digo muito para eles: vocês estão construindo o mundo em que irão viver, então como querem que seja este mundo vai depender de como essas relações estão sendo construídas. E, se eles respeitam as outras pessoas, eles também serão respeitados. Ora, por que as pessoas vão lhe tratar bem, se você as trata mal? Você respeitar cada ser humano, para também ter esse respeito de volta - uso muito isso, os chavões de ‘tudo que vai, volta’, muito autoajuda, para ver se eles “se ligam”. Por exemplo, se você ao entrar em um ônibus cumprimentar o motorista, ele irá lhe cumprimentar de volta. Somos todos sujeitos e se você se percebe, você se responsabiliza. (Entrevista Professora Joseane Zimmermann Vidal em: 04/05/2019, p.10).

O desafio para a professora Joseane Vidal na formação para a cidadania é em fazer os/as alunos se perceberem e que todos nós temos e fazemos história, somos sujeitos, e ao se perceberem, se responsabilizam. Mas considera ser difícil a maturidade dos/as alunos/as até o nono ano. Já o professor Carlos Müller critica o conceito de cidadania:

Bem, primeiro eu queria fazer uma breve crítica ao conceito de cidadania, que surge na década de 1990, depois da queda das ditaduras stalinistas do leste europeu, e daí para frente a ideia de que o socialismo acabou, sendo que o que existia no leste europeu não era socialismo. Construiu-se, então, uma ideia de que o socialismo acabou, que o marxismo acabou, que não existe mais luta de classes, e surge a ideia de cidadania, em que todos podem ser iguais a partir da Lei, das legislações. Eu pessoalmente não tenho esse referencial de cidadania. Procuro trabalhar de forma que as crianças e adolescentes percebam que a sociedade é dividida em classes, se percebam enquanto classe. Não faço disso uma tábula rasa, mas vou tentando trabalhar textos no sentido para que eles se percebam enquanto classe e que a sociedade é dividida em classes. O que me deixa gratificado enquanto educador é que eu consigo perceber que meu aluno do sexto ano, que não tem a prática de ler jornais, revistas (essa é uma regra geral que não vale para todos, há alunos que possuem boas práticas de leitura, escrita e oralidade), no geral, quando chega ao nono, este aluno está mais preparado, mais apropriado a pegar um texto e conseguir interpretar. Mas é um processo, eu percebo que avança, mas lentamente. (Entrevista Professor Carlos Rogério Müller em: 07/05/2019, p. 07).

O professor começa tecendo uma dura crítica ao conceito de cidadania, preferindo a ideia de que a sociedade é dividida em classes e, por isso, trabalha no sentido de fazer os/as alunos/as se perceberem enquanto classe. O professor enxerga no contexto do fim da Guerra Fria, depois do fim das ditaduras stalinistas, o ideário neoliberal propondo a substituição do conceito de classe para o de cidadania, do que ele discorda e ainda combate tal política. Para o professor Marcos Antônio Silva, a visão se aproxima mais com a de César Jungblut, para quem o LDH sozinho não ajuda a construir a cidadania:

Acho que o livro didático não contribui para essa visão crítica da História, mas mesmo assim dá para usar. Vou lhe dar um exemplo: estava discutindo a Segunda Guerra Mundial e no livro didático tem o Tratado de Versalhes, que colocou uma série de restrições e humilhações à Alemanha; mas depois de

Hitler chegar ao poder, houve uma série de desrespeitos ao tratado, e a Alemanha começa a se armar “até os dentes”, aquela visão política de expansão. Os livros didáticos vão abordar que as potências europeias não intervieram porque estavam extremamente exaustas, extenuadas da Primeira Guerra. De fato, a Primeira Guerra foi longa e extenuante para todo mundo, mas o livro didático não aborda que enquanto (...) os nazistas bloqueavam os comunistas, eles eram tolerados, o livro didático não aborda isso (...). Então, quando eu leio o texto do livro com os alunos, eu digo: “Olha, é “conversa fiada”, pois não é só isso, têm outras questões por trás disso.”. Assim eu consigo trabalhar essa visão crítica que não está no LDH. (Entrevista Professor Marcos Antônio da Silva em: 09/05/2019, p. 08/09).

O professor Marcos Silva percebe que mesmo podendo ser utilizado, o LDH não contribui muito para uma visão crítica da História, e cita como exemplo a maneira como a expansão nazista foi tolerada pelas potências vitoriosas na Primeira Grande Guerra. E como ele, professor/educador, aborda esse tema. Na sequência, o mesmo professor indica a maneira como ele trabalha o surgimento do homem:

No sexto ano, trabalho o criacionismo e o evolucionismo, trabalho as duas correntes. Então, quando estava trabalhando o criacionismo, eu usei para os alunos o exemplo do mito Kaingang da criação do homem, segundo a cosmovisão deles: os homens nasceram de um buraco na terra, por isso eles têm a cor da terra. Eram dois irmãos com personalidades opostas: Kayrú e Kamé. Nesse momento, um aluno começou a rir: “Coisa de índio mesmo em acreditar que os homens foram criados de um buraco no chão, dois irmãos e sei lá mais o quê.” Então eu disse que esse é um ponto de vista dos Kaingang, não estou falando que está certo ou errado. Você acha que o homem sair de um buraco é um absurdo, mas fazer um boneco de barro e soprar a vida e depois arrancar a costela e fazer uma mulher, está tranquilo? Ele parou e percebeu que seria tão absurdo como o mito Kaingang. Creio que a visão crítica vem daí, e no final nós dois demos boas gargalhadas. (Entrevista Professor Marcos Antônio da Silva em: 09/05/2019, p. 09).

No momento em que o professor estava explicando a mitologia Kaingang do surgimento humano e um aluno o interrompeu alegando que tal crença só poderia ser coisa de índio, com a prática de um professor experiente, Marcos Silva perguntou ao aluno se também não seria um absurdo fazer um boneco de barro, soprar a vida, arrancar a costela e daí criar uma mulher. O aluno entendeu o que o professor queria explicar e deram boas gargalhadas.

Sobre a utilização do LDH na construção da consciência histórica e a aprendizagem/alfabetização histórica, creio ser pertinente discutir primeiramente os significados desses conceitos. Para isso, irei utilizar das análises do pensador alemão Jörn Rüsen (2010) no primeiro conceito e as de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2012) no segundo conceito.

Para Jörn Rüsen a consciência histórica pode ser interpretada enquanto uma categoria que se relaciona com toda a forma de pensamento histórico, quando os sujeitos

possuem a experiência do passado e a interpretam como história. Que segundo o autor: “(...) se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2010, p. 57). Ou seja, Rösen afirma que a consciência histórica não deva ser compreendida somente enquanto conhecimento do passado, mas principalmente enquanto um meio de entender o presente e projetar o futuro.

A aprendizagem/alfabetização histórica é o processo de aprender a ler e a escrever a história, isto é, o aprender a pensar historicamente. Que para Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, tal processo acontece quando: “(...) é transformar informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma cada vez mais complexa, no sentido da construção de uma literacia histórica, ou seja, de seu próprio processo de alfabetização histórica significativa.” (CAINELLI; SCHMIDT, p. 66). Onde o objetivo do ensino de História não é o de transformar alunos/as em historiadores, mas de ensiná-los a pensar historicamente.

Em relação ao uso do LDH na construção da consciência histórica e a aprendizagem histórica (na entrevista usei o termo alfabetização histórica), a professora Victória Gambetta da Silva aponta:

Eu vou lhe dar um exemplo do que eu consegui fazer com eles neste ano – quando eu fui falar sobre sujeitos históricos. Li pra eles o que o livro traz: que todo ser humano é agente histórico, que antes só se considerava os “figurões” da História, etc. Isso eles irão reproduzir, mas não é suficiente para que eles se entendam como sujeitos. Então eu lhe falei sobre os sujeitos Históricos coletivos. Nós temos aqui na comunidade uma associação de moradores muito ativa, então usei essa associação como exemplo de sujeito histórico coletivo. Fomos ao auditório e eu reproduzi para eles várias lives, como é o termo correto, acho que é “live”, quando é a transmissão que se faz ao vivo, de ações que a Associação fez no bairro, desde capinar um terreno (parte do parquinho do bairro estava cheio de mato) até a visita na Câmara de Vereadores para exigir a troca de sentido da linha de ônibus. Então você se aproxima da realidade deles, quem faz parte dos sujeitos coletivos, até porque têm alguns pais desses alunos que fazem parte da Associação de Moradores. Dessa forma você consegue identificar, trazendo alguma coisa mais real para os alunos, ou então você ficará apenas repetindo “eu sou sujeito histórico! Legal, todo mundo é sujeito histórico, a minha mãe é sujeito histórico”. Nós não temos, aqui na escola, o Grêmio Estudantil; nós temos o Conselho de Representantes, e aproveito para usar esse conselho como exemplo de sujeito histórico coletivo. Já que os alunos fazem parte do Conselho de Representantes, eles conseguem entender que o sujeito histórico não é só um conceito a ser decorado. (Entrevista Professora Victória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p. 10).

Ao trabalhar sujeitos históricos, a professora Victória Gambetta da Silva informou a metodologia utilizada: primeiramente usou o LDH, lendo para os alunos um

texto que abordava que todos fazemos história. Mas por considerar que os alunos apenas iriam reproduzir esse conceito, utilizou-se então de exemplos concretos dos alunos, seja imagens de ações da Associação de Moradores do Bairro do Rio Vermelho ou do Conselho de Representantes. Dessa forma, a professora acredita que os/as alunos/as conseguiram não apenas reproduzir o conceito, mas também compreender o significado a partir de exemplos em suas vidas cotidianas, demonstrando assim os limites do livro didático. De uma maneira diferente de abordar a consciência histórica, o professor César Jungblut informa que:

Têm alguns conteúdos que faz com que os alunos despertem mais para a consciência histórica, por exemplo, assuntos sobre a escravidão, segunda guerra mundial, nazismo, fascismo, ditadura militar... faz com que os alunos se interessem mais e que queiram aprender sobre aquele assunto e isso vai facilitar na construção dessa consciência histórica. (Entrevista Professor César Augusto Jungblut em: 24/04/2019, p. 09).

O despertar da consciência histórica para o professor César Jungblut se dá por conteúdos que os alunos mais se interessam, dando a perceber que é possível formar sujeitos históricos a partir do LDH, via conteúdos como: nazismo, fascismo, ditadura militar, escravidão ou Segunda Guerra Mundial. Isto é, a forma como se usa o LDH associada a determinados conteúdos tem a potencialidade de possibilitar a alfabetização histórica. Próximo, mas um tanto diferente, Joseane Zimmermann Vidal reflete sobre a sua metodologia:

Como se faz eu não sei, mas eles têm a questão indígena como uma questão sensível, no meio aparece também aqueles que são influenciáveis pela mídia, pelos pais, mas os seus colegas questionam. Há um diálogo entre eles, quando você deixa que eles expressem as próprias opiniões, explicita uma visão da sociedade; surge um debate quando você aborda um tema que faz parte do mundo em que eles vivem. É um tema mais concreto, por exemplo, para eles adquirirem essa visão: já devem ter visto o índio no Centro da cidade vendendo artesanato, tem que ter alguma relação com eles, ou também, o fato de a mãe trabalhar fora. Essas relações mais cotidianas significam, como ocorreu quando eu trabalhei patrimônio histórico, o que fez com que eles percebessem o que mudou e o que continuou, quais tipos de mão de obra... Eles precisam visualizar esta mudança. (Entrevista Professora Joseane Zimmermann Vidal em: 04/05/2019, p. 10).

A professora Joseane Zimmermann Vidal afirma que não sabe como se faz, mas sua experiência de vivências em sala de aula lhe permite encontrar pistas. Sejam os conteúdos sensíveis, semelhantes aos de César Jungblut, como a metodologia de possibilitar debates entre os/as alunos/as, mas de temas que fazem parte do mundo deles; sejam as questões indígenas, de trabalho, de patrimônio cultural... Já para Carlos Müller:

Creio que independe do conteúdo, acho que o pensar criticamente significa fornecer informações e se o aluno tem a capacidade de refletir sobre aquelas informações. Isso se faz com textos diferentes, seja de economia, ou que aborde questões internacionais, nacionais, locais, as pontes que se faz a partir de um texto de leituras ou de outras atividades com uma determinada situação histórica. Esse pensar criticamente envolve isso, poder analisar determinado texto, quem escreveu, o que pensa, fazer a crítica a partir de outras leituras. (Entrevista Professor Carlos Rogério Müller em: 07/05/2019, p. 07).

O professor Carlos Müller desconsidera a importância dos conteúdos sensíveis, sua metodologia parte de um pensar crítico a partir de diferentes textos sobre um mesmo tema, como também, problematizar as fontes trabalhadas. Em uma linha mais próxima a essa, vem o professor Marcos Antônio da Silva:

Acho que nesse sentido, quando você conversa com os alunos e problematiza, coloca-os no meio dos problemas - acho que é nesse sentido, não com os LDH. Então, leio sobre a Segunda Guerra Mundial e discuto com eles o que está “escondido”: Pessoal, desconfiem de respostas simples, se é humano, não tem respostas simples. (Entrevista Professor Marcos Antônio da Silva em: 09/05/2019, p. 09).

A metodologia de problematizar as fontes históricas também faz parte da escolha de Marcos Silva, que não acredita na potencialidade do LDH em contribuir na construção da consciência histórica dos/as alunos/as.

É possível perceber nas respostas dos/as professores/as a preocupação em potencializar a consciência histórica dos/as alunos/as. Observamos que as metodologias diferem - há docentes que descartam a utilidade do LDH, e há os/as que o utiliza. Também apresenta-se a questão dos conteúdos sensíveis e dos exemplos concretos, mas concluímos que não existe um modelo padrão, uma metodologia única.

Em O aluno como leitor, abordo o atual contexto da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, onde existe uma política institucional de progressão continuada pela Resolução Municipal nº 02/2011, que determina não haver mais a retenção de alunos/as, englobando todos/as que estão na relação idade/série de forma adequada, porém sem se apropriarem dos conteúdos previstos, o que para a pesquisadora Cristiane Silva:

Em síntese, a política de progressão continuada articula-se a outras políticas que procuraram garantir menor índice de repetência e evasão e assegurar a presença de mais alunos na escola, pois disso depende o financiamento. (...) Ela não acaba com a exclusão dos estudantes que não aprendem, mas a mantém velada; essa exclusão fica interiorizada nos muros da escola, interpretada como iniciativa de inclusão. (SILVA, 2014, p. 146).

A respeito dessa realidade, em que um grupo de alunos/as são promovidos aos anos subsequentes sem ter se apropriado dos conteúdos e nem mesmo dos códigos de

leitura, causando, segundo o próprio título da dissertação de mestrado da orientadora educacional Cristiane Moraes da Silva “Exclusão Velada e Interiorizada na Escola”, a professora Victória Gambetta da Silva reflete que:

Não são todos que leem, nessas leituras coletivas têm alguns que eu não vou conseguir que leiam nem por pressão. Têm casos de alunos que chegam no sétimo ou oitavo ano e que não estão alfabetizados, isso bloqueia também um pouco o uso do livro, mas eles trabalham muito bem quando em grupo. Eu então divido para que cada grupo tenha pelo menos um leitor, e a partir disso dá para elaborar o roteiro de estudo ou mapa conceitual. Já a relação que os alunos têm com o livro, não é muito amável, a maioria dos livros estão riscados, têm pedaço da capa faltando, folhas amassadas. O livro não é uma coisa “natural” (...) a relação não é habitual. A escola está trabalhando para melhorar isso, a bibliotecária tem um programa ótimo de leitura, a escola tem um projeto de leitura de obras literárias, mas essa é uma questão até que ultrapassa o uso do livro. (Entrevista Professora Victória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p. 04/05).

A percepção que nem todos leem fica nítida, então a professora procura metodologias de trabalho que possibilitem que mesmo esses, possam participar das aulas. E o método alcançado foi o trabalho em grupo, mesclando alunos/as com dificuldades de leitura com os bons leitores para elaborarem o roteiro de estudo ou mapa conceitual. Há também a percepção de que a relação dos alunos com o LDH não é cuidadosa, pois para parcela significativa dos alunos o livro não é algo habitual, apesar de a bibliotecária escolar trabalhar com projetos de leitura para superar isso. Em uma visão próxima, o professor César Jungblut analisa que:

Eles recebem bem, alguns gostam de ler, outros se recusam a ler, mas no geral recebem bem. O que não pode ser feito, por exemplo, é numa aula faixa você ficar duas aulas usando o livro - aí realmente os alunos cansam. Quando geralmente têm duas aulas faixas, o que eu faço? Eu faço a leitura na primeira aula e depois, na segunda aula, parto para a discussão, uma atividade ou para colocar pontos chaves no quadro. Se você usa por muito tempo, eles vão se cansar. (Entrevista Professor César Augusto Jungblut em: 24/04/2019, p. 04/05).

A percepção de que alguns gostam de ler e outros recusam a leitura, foi o ponto de partida do professor, reconhecendo ainda que no geral os alunos/as recebem bem o livro didático. Porém, lembra que é necessário saber usar o LDH, citando como exemplo, que em aulas faixas o professor se faça a leitura do livro didático e depois prepare um debate, uma atividade ou explicação dos pontos chaves. Também refletindo sobre a metodologia para o uso de textos (nos LDH ou em outras fontes históricas), a professora Joseane Zimmermann Vidal analisa:

Então, os textos cada vez mais têm que ser menores, temos que encontrar ou produzir textos menores que dão conta daquilo que você quer transmitir. Eu

levo textos grandes para sala de aula ainda, como por exemplo, um texto de três páginas sobre inquisição no Brasil no século XVIII, que levei para eles. O texto era sobre um julgamento, então eles leram algumas páginas; só que você tem que separar em várias aulas, elaborar questões, os alunos têm que procurar alguma coisa no texto, e você tem que cobrar as respostas. E sendo que você não pode entregar os mesmos textos para todos, senão um vai copiar do outro. Nesse sentido você vai fazer com que eles leiam, mas geralmente os textos não podem ser muito grandes, pois os alunos se perdem, se distraem facilmente e aí não conseguem desenvolver a atividade solicitada. Até a quantidade de perguntas também. Têm as estratégias, você pode pegar um mesmo texto e separar em pedaços, separados por perguntas, vai ter bem menos resistência do que pegar um texto inteiro com dez perguntas. O livro didático também faz isto, de um capítulo inteiro ele traz 15 perguntas, eu nunca mando responderem todas estas questões, não funciona. (Entrevista Professora Joseane Zimmermann Vida em: 04/05/2019, p. 04).

“Os textos cada vez mais têm que ser menores”. Frase que por inúmeras vezes ouvi de Carlos Müller quando trabalhava com ele na EBM Osmar Cunha, escola municipal mais antiga ainda em atividade. E foi também assim que a professora Joseane Zimmermann Vidal iniciou sua reflexão a respeito do aluno como leitor. Tece comentários sobre sua metodologia ao usar textos e faz críticas ao LDH que propõe, enquanto metodologia de compreensão textual quinze perguntas para serem respondidas. A professora nem exige todas as respostas, pois sabe que tal proposta não funciona. Há também a necessidade de se trabalhar textos diferentes abordando um mesmo conteúdo. Pensando a metodologia e reconhecendo a existência da dificuldade de interpretação textual por parte significativa da turma, o professor Marcos Silva aborda:

Sobre os textos, são dois polos dentro de uma mesma sala: enquanto têm alunos que são leitores, com muita facilidade para interpretar, para colocar as ideias no papel de maneira ordenada, outros não têm; isso é um problema, eu percebo que eles têm muitas dificuldades (...) talvez entre 40% a 50% da turma possuem dificuldades em interpretação de textos. Mas eu tento trabalhar com isso de uma maneira que é trabalhosa, mas creio que surge um efeito satisfatório, que é o seguinte: eu passo questões para o aluno, que são questões dissertativas, geralmente para fazer em aula. Então, ele me entrega, corrijo, retorno para ele e lanço uma nota provisória. Ele pega a folha, relê, complementa, conversa comigo, tira dúvidas. Eu dou um prazo para ele me entregar, e eu altero a nota. (Entrevista Professor Marcos Antônio da Silva em: 09/05/2019, p. 04).

Sobre a leitura e a interpretação do que foi lido, o professor Marcos Antônio Silva percebe que parte significativa da turma tem dificuldades. Discorre então sobre a sua metodologia em procurar trabalhar com tal realidade, a de propor questões dissertativas para serem respondidas individualmente, o/a aluno/a entrega, ele corrige, conversa, tira dúvidas e dá um prazo para a entrega do texto reescrito.

De uma maneira geral, os/as professores/as elaboraram respostas que abrangiam o reconhecimento das dificuldades em escrita e interpretação, como também, na

metodologia usada para trabalhar tais dificuldades. Houve críticas na metodologia proposta do LDH e inclusive a relação entre os alunos/as e o livro didático.

A pergunta: Quem são os alunos? Foi formulada no intuito de entender qual é o público com que esses professores/as estão trabalhando: São oriundos do mesmo bairro em que fica a escola? São Migrantes? Estrangeiros? Chegam alfabetizados? Qual faixa etária? A professora Victória Gameta da Silva assim abordou essa questão:

As turmas da EBM Maria Conceição são pré-adolescentes e adolescentes, grande parte são de fora de Florianópolis, são migrantes, vieram de outras partes do país, aqui têm um público bastante intermitente também. Temos muitos alunos até meados de abril, então ocorre uma defasagem e em novembro volta a crescer novamente. Eu estou aqui na EBM Maria conceição desde 2015, mas é uma realidade anterior a isto, é fruto da vida econômica do norte da Ilha, muito atribuído ao verão, ao turismo; aí quando termina a temporada, grande parte das famílias retornam ao seu local de origem. Muitos paulistas, muitos gaúchos, muitos estudantes também do interior do Estado de Santa Catarina. O que menos têm são alunos aqui de Florianópolis, no bairro do Rio Vermelho. (Entrevista Professora Victória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p. 05)

Segundo a professora Victória da Silva, poucos alunos/as seus são crianças e jovens oriundos do bairro Rio Vermelho, pois devido ao contexto econômico do norte da Ilha de Santa Catarina, a migração é grande, e há também alunos/as do interior do Estado de Santa Catarina, do Rio Grande do Sul e de São Paulo. E quando termina a temporada, muitos voltam ao seu local de origem. Próximo da análise de Victória Gambetta da Silva, mas também enfatizando questões socioeconômicas, o professor César Jungblut responde que:

Meu público é o aluno da escola pública e onde eu trabalho, na EBM Henrique Veras, na Lagoa da Conceição, diria que pelo perfil socioeconômico é um aluno de classe média, médio-baixa, baixa. Claro que há muitos pais não tiveram acesso ao ensino. Então é um público bem variado, enquanto alguns alunos têm condições sociais melhores, já outros têm condições piores. Tem bastante imigrante, hoje em sala de aula há muitos alunos que vêm do Nordeste, como Bahia e Pernambuco, têm alunos do interior do Estado, alguns alunos do Paraná, Rio grande do Sul e alguns alunos das cidades vizinhas como São José, Palhoça e Biguaçu. Então os alunos que são nativos do bairro e da cidade, eu diria que são uma minoria, uns 30%; os outros são os que vêm de fora, de outras cidades, de outros estados e inclusive de outros países - recebemos alunos que são do Uruguai, da Argentina. Temos alunos que chegam no sexto ano, claro que uma minoria, de uma classe de 30 alunos, eu diria que uns 10% (3, no máximo 4 alunos) possuem um nível bem baixo de alfabetização de leitura e escrita. O que é uma dificuldade para nós professores. (Entrevista Professor César Augusto Jungblut em: 24/04/2019, p. 05).

O público do professor César Jungblut na EBM Henrique Veras, no bairro da Lagoa da Conceição, é formado por alunos/as de classes sociais variadas e há vários migrantes, seja do município vizinho de São José, até alunos de outros países como

Uruguai e Argentina. A sala de aula tem uns trinta alunos/as (não é a realidade de todo o município) e uma pequena parcela da turma têm nível baixo de alfabetização. Já a professora Joseane Zimmermann Vidal, que leciona na EBM Paulo Fontes em Santo Antônio de Lisboa, mostra não só o perfil dos alunos/as, mas também as características da escola:

Meus alunos lá de Santo Antônio são bem diversificados, têm uma quantidade que é da região, mas há alunos que são de outros bairros como Jurerê, Ratonés e há muitos também de fora, de outros estados como Maranhão e Paraná. A maioria tem pais que não vêm à escola quando a gente chama, mas tem uma boa estrutura, observamos pela forma como eles vêm para a escola. É uma escola que não cobra uniforme, estão sempre arrumados, só um ou outro que se observa não ter boas condições financeiras. Não é uma escola violenta, tem um bom índice de frequência (...) de uma forma geral os pais trabalham e eles gostam de vir para a escola, são bem enturmados, percebo quando vem alguém de fora, eles já acolhem, a não ser que seja uma pessoa que cria muitos conflitos, mas no geral são acolhedores. São adolescentes, então têm dias que há interesse nas aulas, em outros dias não. Por exemplo, quando morre o cachorro de alguém, fica todo mundo chorando (risos), eles atrapalham a sua aula porque o cachorro de alguém foi atropelado e morreu, mesmo se for de aluno de outra turma; a menina da 72 ficou com o namoradinho da aluna da 71, coisas assim (risos). (Entrevista Professora Joseane Zimmermann Vidal em: 04/05/2019, p. 05).

A professora Joseane Zimmermann Vidal, descreve a EBM Dr. Paulo Fontes, como uma tranquila escola municipal, seus alunos também são oriundos de outros bairros, e também outros estados como Paraná e do longínquo Maranhão, e continuando seu relato:

Os nossos alunos, com esta história do quinto ano, vêm com mais conhecimentos, uns ou outros, às vezes da própria rede. Tem uma turma que agora se forma, era de outra escola da própria rede; havia então uma turma de fora e outra da escola, e nós os misturávamos. Porém, naquele ano não deu, porque eles eram do mesmo turno e ficavam pedindo para ir no banheiro e iam bater um na porta do outro, ficavam a tarde toda correndo no corredor e batendo nas portas...então nós separamos de volta, ficou a turma que era da nossa escola e outra que veio da outra escola. Aí fizemos um trabalho de leitura com eles, pois tinham muita dificuldade e alguns não conseguiram dar conta de ficar no mesmo nível de leitura de alunos do nono ano. Mas também não dá para dizer que estão no mesmo nível de quando chegaram, de quinze que vieram com dificuldades, hoje em dia tem três, e ao mesmo tempo ficou uma defasagem de conteúdos, pois não nos preocupamos tanto em conteúdos, mas que eles desenvolvessem habilidades mínimas. Isso foi pontual, atualmente não vejo tanto não, ano passado, por exemplo, os sextos anos eram bons. (...) Nós recebemos muitos alunos de São Luís (MA), creio que veio um e depois acabou puxando a família. Tive alunos excelentes de São Luís e alunos que não sabiam nada. Há também os meninos que vieram jogar futebol, estes eu não me lembro se eram de São Luís, como vieram jogar futebol no Avante e eram obrigados a estar na escola, tinham muitas dificuldades, pois a prioridade deles era jogar futebol, então a escola nunca foi prioridade. (Entrevista Professora Joseane Zimmermann Vidal em: 04/05/2019, p. 05/06).

Para a professora, devido a escola ser vizinha do time de futebol amador A.R.C.E. Avante, que também é um clube formador de categorias de base para o profissional, recebe alunos que são obrigados a estar matriculados e frequentarem a escola, digamos de corpo presente, pois a prioridade é o futebol. Já para o professor Marcos Antônio da Silva, da EBM Virgílio Várzea em Canasvieiras:

É bastante variado, ao mesmo tempo em que têm alguns estudantes que saíram das escolas particulares aqui do entorno, devido às mensalidades e vieram para cá com bagagens de leituras, pois os pais insistem que o livro não seja objeto estranho em casa. Ao mesmo tempo, tenho alunos que não trazem essa bagagem, são de famílias bem pobres em que os únicos livros em casa são o livro didático e a bíblia, e quando tentam ler os dois, não conseguem entender nenhum. Não é uma regra, mas temos exemplos dessas duas realidades com dificuldades de leitura e escrita. E sempre que eu falo em leitura, estou também me referindo à compreensão do texto. Uma dificuldade bastante grande, isso eu percebo. (Entrevista Professor Marcos Antônio da Silva em: 09/05/2019, p. 04).

A resposta do professor Marcos Silva remete que parte dos seus alunos/as são oriundos das escolas particulares do bairro, que devido à dificuldade da família em pagar as mensalidades, acabam sendo matriculados nesta escola pública. Sobre a bagagem cultural, informa que há os que têm hábitos de leitura e que o livro não é objeto estranho nos seus lares, mas há aqueles que em casa só tem a bíblia e o livro didático.

De um modo geral, o público é formado desde alunos/as do próprio bairro e até do exterior, são de classes sociais variadas, há os que estudavam em escolas particulares e possuem um bom capital cultural, embora tenha casos de alunos/as provenientes do particular com dificuldades de leituras também.

Em resultados dos alunos, o objetivo é verificar a percepção dos/as professores/as no avanço dos/as seus/suas alunos/as desde os sextos até os nonos anos da educação básica. Para a professora Victória Gambetta da Silva:

Eu consigo mensurar quando tenho a possibilidade de acompanhar este aluno no decorrer do ensino fundamental. Nós temos um acordo entre os colegas aqui de História: a gente acompanha a turma; eu pretendo concluir o ensino fundamental com eles. Dessa forma consigo mensurar bem a questão crítica deles sobre as fontes Históricas. Quando a gente “cai de paraquedas” numa turma, que não tem histórico do que o outro professor fez, ou de repente o outro professor não foca na questão das fontes históricas, não se consegue ter tanta visibilidade assim. Mas uma coisa que melhora muito, a partir desta análise das fontes históricas, é quando a gente faz aquele tipo de pergunta: justifique a sua resposta; aí a gama de argumentos do aluno fica mais rica do que o aluno que só lê um texto corrido do livro didático. Isso eu consigo ver bastante. (Entrevista Professora Victória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p. 05).

Quando acompanha seus alunos/as no decorrer do ensino fundamental, a professora consegue mensurar a questão crítica sobre as fontes históricas, a partir de suas

escritas argumentativas, que com o tempo, tornam-se mais ricas. Já para o professor César Augusto Jungblut:

Não é fácil, porque o nosso aluno tem muita preguiça, no geral ele é preguiçoso para a leitura; lógico que há as exceções, então para eu cobrar uma leitura e depois uma interpretação é bem difícil. Você tem que estar do lado dele, ele traz a atividade e geralmente você tem que mandar refazer, pois ele simplesmente copia do livro. Nosso objetivo não é isso, não quero que ele copie, mas que consiga entender o que está lendo, que consiga interpretar o que está lendo. Não é uma tarefa fácil, Marcos! (Entrevista Professor César Augusto Jungblut em: 24/04/2019, p. 06).

A metodologia de trabalho e o acompanhamento do aluno/a são essenciais para o resultado, seja em um trabalho específico ou na sua jornada no ensino fundamental, segundo César Jungblut. Na mesma linha de analisar a metodologia de trabalho, a professora Joseane Zimmermann Vidal responde que:

Não com todos, os que são mais leitores automaticamente escrevem mais, então às vezes eu faço também algumas perguntas e depois eu retiro e o que sobra, fica em forma de texto. Eu trabalho com o cotidiano, por exemplo, um dia de um escravo em uma armação de baleia, em que peço para eles imaginarem o que se fazia naquela época, eu uso fontes indicando o nome, ofícios... então eu trabalho como era a caça à baleia, se era difícil ou não era... e eles têm que imaginar como era a vida dessas pessoas. Essa é uma atividade que deu bastante certo no sétimo ano, a pessoa acorda e vai trabalhar, o escravo acordou, onde ele estava? O que ele faz? E eles contam como se fosse uma historinha, e isso funciona, eles conseguem escrever, alguns escrevem até duas páginas. É um momento em que o trabalho dá algum resultado. Eu não faço muita produção de texto, mas no final do sétimo ano trabalho com produção de texto. Quando eu faço análise de imagens, também peço transcrição de imagem, aí dá para perceber a produção da escrita. Eles têm muitos erros de ortografia, quando é letra maiúscula, por exemplo, essas coisas básicas...eu percebo que eles até conseguem desenvolver a ideia, mas têm que corrigir a pontuação, a ortografia, certas dificuldades. Eles conseguem escrever, eles têm conteúdos, mas sistematizar aquele conteúdo de uma forma que outra pessoa, ao ler, consiga entender é o desafio e quanto maior leitor seja o aluno, maior facilidade terá de escrever. Há alguns alunos/as, inclusive, que vão muito além do que eu havia solicitado. (Entrevista Professora Joseane Zimmermann Vidal em: 04/05/2019, p. 06/07).

Os melhores leitores são os que escrevem melhor. Essa relação entre leitura e escrita é o começo da resposta da professora Joseane Vidal que descreve suas metodologias de trabalho em propor um texto, a partir da imaginação dos/as alunos/as sobre o dia de um escravo em uma armação de baleia, por exemplo, ou quando analisa imagens. Percebe também, que os/as alunos/as têm conteúdos, mas a sistematização em forma de um texto claro e dentro das regras ortográficas é um grande desafio para uma parcela da sala de aula.

A mensuração do trabalho se dá pela possibilidade em acompanhar a turma do sexto ao nono ano, então o professor/a consegue perceber os avanços. Há também a questão da metodologia a ser empregada, procurando sempre que o aluno/a produza uma interpretação crítica do que foi lido, e não simplesmente uma cópia do LDH. Como a análise das fontes históricas e a produção textual a partir do cotidiano, possibilitando que os/as estudantes possam criar a partir de sua imaginação. E a sistematização de um conteúdo em forma de texto claro e dentro das regras gramaticais também devem ser trabalhados enquanto objetivos a serem alcançados pelo/a professor/a de História.

3.2 – A experiência docente e o uso do LDH:

A partir das narrativas sabemos que as condições estruturais da maioria das escolas públicas do Brasil se baseiam na falta de bibliotecas, de bibliotecas atualizadas, de laboratórios, salas informatizadas, ginásios ou quadras cobertas, salas de aula climatizadas..., somada a docentes sobrecarregados em jornadas exaustivas, salários baixos, sem uma política efetiva de formação continuada, alta rotatividade de professores/as e diretores indicados. Porém, se tal descrição representa a realidade de parcela significativa das escolas públicas municipais e estaduais, felizmente tal quadro não pode ser repassado para a rede pública municipal de Florianópolis, ainda que haja falhas. Pois temos também, fruto de muita luta de trabalhadores e trabalhadoras da educação, uma estrutura física razoável, plano de cargos e salários interessantes, jornada de 40 horas com opção de dedicação exclusiva de 40% sobre o vencimento para os professores/as efetivos/as, como também a existência de uma política de formação e um corpo docente qualificado. Isso está demonstrado na tabela 7, que vem acompanhada da tabela 8, trazendo o gênero dos professores/as efetivos/as que responderam ao questionário exploratório:

Tabela 7
Formação dos professores/as efetivos/as em História
que responderam via email a pesquisa exploratória.
(março/abril de 2019)

Especialização	Mestrando	Mestre
02	01	11

Fonte: Pesquisa exploratória, via email, entre professores/as efetivos/as da Rede Pública Municipal de Florianópolis – março/maio de 2019.

Tabela 8
Sexo dos/as professores/as em História que
responderam via email a pesquisa exploratória.
(março/abril de 2019)

Masculino	Feminino
11	02

Fonte: Pesquisa exploratória, via email, entre professores/as efetivos/as da Rede Pública Municipal de Florianópolis – março/maio de 2019.

Dos 14 professores/as efetivos em História da Rede Municipal de Florianópolis que responderam via email o questionário introdutório, percebe-se grande maioria de homens (11), sendo dois deles especialistas, outro mestrando do ProfHistória e nove mestres. Já as duas professoras, Victória Gambetta da Silva e Joseane Zimmermann Vidal, possuem mestrados acadêmico em História e pessoalmente fiz grande esforço para entrevistá-las, juntamente com os outros três professores Marcos Antônio da Silva, César Augusto Jungblut e Carlos Eduardo Muller. Estes três também possuem mestrado acadêmico, os dois primeiros em História, já o terceiro em Economia. Todos os cinco são professores/as com pelo menos dez anos de magistério, demonstrando que uma carreira com um interessante plano de cargos e salários pode sim atrair, capacitar e manter professores/as com elevado nível de formação. Elison Paim analisa a ideia de carreira em dialogar com Bolívar:

Para Bolívar (2002), a ideia de carreira suscita três questões: Em primeiro lugar, a carreira tem duas dimensões: a dimensão objetiva refere-se à sequência das diferentes posições, que a pessoa vai ocupando no curso de sua vida. A dimensão subjetiva diz respeito às experiências individuais. Em segundo lugar, a carreira é um mecanismo de mudança individual. Assim, uma pessoa ocupando diversos cargos, vai mudando sua própria identidade, na maneira como se apresenta aos outros, é tratada por eles e com eles interage. Em terceiro lugar, a carreira gera uma união entre as estruturas individuais e sociais. Essas constituem um quadro que proporciona esquemas interpretativos, para dar sentido ao mundo social. (PAIM, 2006, p. 129)

Uma carreira construída no “chão da escola”, com passagens por cargos e situações como de integrante da Associação de Pais e Professores (APP), direção escolar, conselho sindical, sindicato, assembleias, greves, professor/a ACT, efetivo/a, experiências em escolas particulares e universidades, além da carreira política - tais

experiências possibilitam mudanças individuais, pois ao ocupar cargos diversos ou vivenciar situações variadas, se aprende com as lições do passado e muda a própria identidade a partir de suas relações sociais.

A base que utilizo para as análises das experiências docentes e sua relação com o uso do LDH, baseiam-se a partir das indagações de Paim sobre o fazer-se professor/a, utilizando-se do conceito de experiência em E. P. Thompson:

Na perspectiva do **fazer-se professor**, entendemos formação como processo contínuo, que ocorre ao longo de toda uma vida e não apenas num dado momento ou lugar. Possibilita-nos pensar na incompletude do ser humano e no seu eterno fazer-se. Para entendemos esta perspectiva, é preciso considerar a obra *A formação da Classe Operária Inglesa*, de E. P. Thompson, que mostra como a classe operária não nasceu pronta, foi se construindo, fazendo-se, tornando-se sujeito, nascendo como categoria histórica. Neste sentido proponho pensarmos também o fazer-se dos professores em sua totalidade. (PAIM, 2012, p. 162)

Ou seja, a formação se faz a partir de suas experiências escolares, acadêmicas, profissionais, sindicais de um eterno fazer-se professor/professora. Desta forma, percebo que após passados mais de vinte anos da conclusão da minha licenciatura plena em história (UDESC, 1997), ainda caminho neste processo de fazer-me professor. Onde aprendo com os meus alunos, colegas de trabalho, de área, de mestrado e com todos os meus professores do passado e do presente na construção das minhas experiências docentes. Este fazer-se, tão bem captado em sua essência em E. P. Thompson: *História e formação*, em que os autores apontam de que maneira homens e mulheres: “Vivenciaram suas experiências cotidianas marcadas pelo tempo e pelo espaço em que estavam e contribuíram para a efetivação do mundo em que viveram e dos rumos que tomaram”. (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 17).

Essa questão me faz indagar de que maneira os professores de história da rede pública municipal de Florianópolis, iniciaram, vivenciaram suas histórias e suas experiências docentes, a partir das relações com os alunos/as, nas trocas de saberes com os colegas de trabalho, na formação continuada, enfim, nas caminhadas que fazem parte do fazer-se professor/a.

Sobre a situação de trabalho, depende se o/a professor/a é efetivo/a ou ACT, qual jornada de trabalho possui, se mora perto do trabalho? Enfim, questões que o professor César Augusto Jungblut procurou refletir:

[...] se você tem salário melhor, mais tempo para preparar aulas e produzir materiais, pode ter um computador, internet, ter um ou dois dias por semana para poder preparar materiais diferentes, buscar filmes, enfim, buscar

experiências. Agora, se você não tem isso, terá que se atrelar ao único material que tem na escola, que é o livro didático. Eu vou colocar outro aspecto na resposta: não só o professor, mas a estrutura da escola também. Na minha escola, felizmente eu tenho data show, duas televisões, notebooks, uma cota mensal de cópias, então posso me dar ao luxo de buscar outros meios, outras metodologias. Porém, se o professor não tem esses recursos, o que vai sobrar para ele? Somente o livro didático, mas isso não quer dizer que o professor que só tem o livro didático dará uma aula “pobre”. Ele pode preparar uma boa aula somente com os livros didáticos, se ele não usar este material mecanicamente poderá realizar uma boa aula. Muitas vezes você, com muitos recursos, com sala informatizada, com projetor de imagens, pode fazer uma aula “pobre” também. Então não é o material que vai fazer uma boa aula, mas a maneira como o professor usa aquele material. (Entrevista Professor César Augusto Jungblut em: 24/04/2019, p.10/11).

A fala do professor César é direta em responder que o professor com um melhor salário, tempo para preparar aula e uma estrutura escolar que possibilita materiais pedagógicos variados são essenciais para uma boa aula, mas não determinante, pois nem sempre o professor/a efetivo/a na vida real vai sair satisfeito da sala de aula e o professor/a substituto/a com 60 horas semanais não necessariamente vai dar péssimas aulas. Pois, como muito bem observou o educador César Jungblut, mais importante do que ter os materiais disponíveis é saber como utilizá-los. E que é importante ter adequadas estruturas de trabalhos, salários dignos e jornada de trabalho decentes, mas mesmo no contexto totalmente contrário, muitos professores/as conseguem fazer a diferença, com aulas de qualidade para os filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras deste imenso país.

Sobre as relações com os/as alunos/as, abordando a sua influência na caminhada da sua experiência docente no uso do LDH, a professora Victória Gambetta da Silva traz boas lembranças desta parceria:

Alunos, sempre! Você sempre cativa, sempre tem um grupo de alunos que se interessam pela disciplina, fica difícil passar por uma turma que não tem ninguém que se interesse. Inclusive tenho alunos que estão fazendo faculdade de História, então esse aluno se sente à vontade para te dizer que este vídeo é muito chato. Lembro que fui passar... lembra o telecurso Brasil? Eu passei um vídeo e um aluno disse: “professora, este vídeo é muito velho, posso te sugerir um?” Aí ele sugeriu o Canal Nostalgia, um canal mais recente, mais na linguagem deles, inclusive. Também a respeito de uma imagem: “esta imagem está ruim, não tem uma imagem mais recente sobre isso?” Ou quando a gente consegue ter acesso à sala informatizada e o aluno pesquisa: “professora, essa imagem...”. O aluno é um parceiro também, só que você precisa se preparar psicologicamente para se desprender do local de “detentor do conhecimento”, o que é muito difícil para nós professores. (Entrevista Professora Victória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p. 11).

Estar preparado/a psicologicamente para se desprender do papel de “detentor do conhecimento”, segundo a professora Victória, não é nada fácil para nós, professores/as. Mas ao saber ouvir os/as alunos/as, acaba ganhando parceiros/as que são francos/as em

suas opiniões sobre os vídeos, imagens, textos... Refletindo de uma maneira que também reconhece a influência dos/as alunos/as, o professor Carlos Müller responde que:

[...] eu não trabalho hoje como trabalhava há um tempo, creio que devemos fazer essas mudanças de acordo com as possibilidades. Mas lógico que têm influência deles quando eu faço uma atividade e observo que não foi muito produtiva - procuro voltar, corrigir o que não foi muito bom, aprimorar o que funcionou. Então, influência dos alunos sim, pois eu não estou dando aulas para mim, estou elaborando uma aula que será aplicada para crianças e adolescentes, e o resultado daquilo que estou fazendo - se a criança está aprendendo ou não. (Entrevista Professor Carlos Rogério Müller em: 07/05/2019, p. 08).

É perceptível a influência dos/as alunos/as no trabalho pedagógico de Carlos Müller, pois para ele um professor não está dando aula para si mesmo, desta maneira é preciso corrigir o que não foi bom e aprimorar o que funcionou. Para isto tem que saber ouvir as sugestões de alunos/as e a sensibilidade em perceber o retorno. Já o professor Marcos Antônio Silva percebe que:

Têm alunos que se interessam pelo conteúdo de História e aí acabam perguntando: “Professor, viste tal vídeo?”. Sempre ficam assistindo coisas: “Descobriram um osso de dinossauro”. Tem alunos que se interessam porque tem afinidades com o conteúdo. (Entrevista Professor Marcos Antônio da Silva em: 09/05/2019, p. 10).

A influência na relação entre professor/a e alunos/as se dá pelo interesse com o conteúdo e a própria conduta do professor.

As reflexões a respeito da influência dos alunos no processo de construção das experiências docentes se dá em uma relação de afinidades entre professor/a e alunos/as, mas também na sensibilidade do/a educador/a em perceber que a metodologia adotada foi a apropriada no processo ensino/aprendizagem, e na humildade em saber ouvir, lembrando Paulo Freire (1979): “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2008, p. 23). Ou seja, o professor/a quando ensina o aluno, também aprende ao ensinar. E o aluno ao aprender, também ensina o professor ao aprender.

Tão importante como perceber a influência dos seus próprios alunos/as, na construção das experiências docentes sobre o uso do LDH, é o peso da graduação neste processo. Parto então para os/as questionamentos aos entrevistados/as, já com uma boa caminhada no “chão da escola”, em olharem para trás e procurar perceber o peso” da graduação no fazer-se de suas experiências docentes. A professora Victória Gambetta da Silva observa que:

É uma questão que deixa a gente numa saia justa. O curso de história da UFSC, por exemplo, quando eu estudei, me formei em licenciatura e bacharelado, era visível que o foco do curso era o bacharelado. Preparar-me para a pesquisa. As disciplinas ligadas à licenciatura... não posso dizer que foram muito aproveitadas por mim. Mesmo porque a sensação, na época em 2001, 2002, era que o professor que estava lecionando as disciplinas de licenciatura era um professor que foi sorteado, sem critérios. Era a sensação que a gente tinha. Quando eu comecei a lecionar, tinha dificuldade em perceber o funcionamento interno de uma escola. Eu nem tinha a noção do que era uma equipe pedagógica e até onde vai cada uma das funções. Eu considero que para minha prática, a graduação não foi de grande ajuda. A graduação em si, pouca coisa e, ainda no meu caso, fiz mestrado acadêmico na área de História Social do Trabalho, que também é difícil aplicar diretamente na sala. Se for pegar um trecho do meu mestrado, o meu aluno... O vocabulário é muito distante do meu aluno da escola básica. (Entrevista Professora Victória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p. 06).

As lembranças do período de graduação na UFSC, no início da primeira década do século XXI, mostram que a professora cursou Bacharelado e Licenciatura Plena em História e em seguida, Mestrado Acadêmico em História Social do Trabalho. Isso possibilitou uma boa base em pesquisa e conhecimentos na área, mas a percepção do aproveitamento da formação em Licenciatura foi débil, pois segundo o relato de Victória, havia a sensação que os professores/as universitários/as que lecionavam as disciplinas de licenciatura eram escolhidos sem critérios. E quando Vic (apelido carinhoso da professora Victória Gambetta da Silva) começou a lecionar, tinha dificuldades em entender o funcionamento interno de uma unidade educativa. Por causa disso, a professora afirma que a graduação não foi de grande ajuda - uma dura crítica, mas honesta na percepção das suas experiências docentes, quando o peso da experiência acadêmica acabou sendo diminuído. Com uma visão um tanto parecida com a da professora Victória Silva, César Jungblut afirma que:

Essa formação é fundamental, eu tive a felicidade de ter tido uma formação bastante forte, nós éramos muito exigidos na faculdade. Eu fiz licenciatura e depois bacharelado, com uma carga de leitura muito grande, com uma carga de escrita muito grande, tínhamos artigos para entregar. Então isso me deu uma base muito boa de conteúdo, só que apenas o conteúdo não satisfaz, você tem que produzir meios que chamamos de metodologia, de estratégia, para levar este conteúdo para o aluno, que muitas vezes é oriundo de uma classe social baixa, um aluno que tem um baixo nível de leitura. Então, transformar, aliás, não só transformar este conteúdo que você aprendeu, mas fazer com que o aluno se interesse por este conteúdo. Não é uma tarefa fácil, acho até que é a tarefa diária do professor. Em termos de conteúdos sim, mas em termos de metodologias e de estratégias não foi muito adequada não, deixou a desejar. Eu aprendi a ser professor no aprender, na prática, quando a gente entra na sala de aula a gente enfrenta dificuldades, os primeiros anos, dois, três, quatro primeiros anos não são fáceis, depois a gente vai buscando estratégias para melhorar a aula. (Entrevista Professor César Augusto Jungblut em: 24/04/2019, p. 06).

Com Bacharelado e Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestrado acadêmico na UNISINOS, o professor César Augusto Jungblut lembra que nos tempos de graduação foi bastante exigido, com uma grande carga de leitura e escrita, possibilitando-lhe uma base sólida em conteúdo de História, porém, como no caso da professora Victória da Silva, a parte de licenciatura deixou a desejar. Nas próprias palavras do educador: “Eu aprendi a ser professor no aprender, na prática”. (Entrevista Professor César Augusto Jungblut em: 24/04/2019, p. 06). Já as lembranças da professora Joseane Vidal apontam que o peso da graduação também foi:

Bem pouco, mas eu não sei se tem como medir, porque nós aprendemos na graduação de História de outra forma. Sem dúvida nenhuma, nós aprendemos História, por exemplo, se hoje eu trabalho com gênero, é porque lá na graduação eu trabalhei com gênero. Então têm disciplinas que têm peso maior, dependendo de como o professor abordou, ou os materiais, os conceitos ou fontes históricas trabalhadas. Conceitos eu trabalhei na graduação, então hoje eu consigo trabalhar conceitos com os meus alunos graças à graduação. Já no mestrado eu aprendi muito, pois no mestrado você produz e muito, pois eu não peguei TCC na minha graduação, no mestrado tive que escrever uma dissertação. Acho que depende muito de quando se formou ou o curso que fez, mas você aprende muito fazendo, aprender mesmo é fazendo, têm coisas que fiz lá no início da minha carreira que com a experiência que tenho hoje, não faria. (Entrevista Professora Joseane Zimmermann Vidal em: 04/05/2019, p. 07).

O início e o fim da fala da professora Joseane Vidal remetem para um peso menor da graduação nas suas experiências docentes, em relação a outras experiências e trocas de saberes. Mas em boa parte da reflexão, vem a dificuldade em mensurar o peso da licenciatura, como também, o que de importante aprendeu na graduação ou no mestrado em História na UFSC, citando o trabalho com gênero e os conceitos, que trabalha até hoje com seus alunos/as por ter trabalhado lá no tempo da academia. Refletindo de uma maneira diferente e bastante direta, Carlos Müller:

Acho uma relação direta, pois eu me formei em História, exerço História e nunca trabalhei em nenhuma outra função a não ser educação. A atividade é uma continuação da graduação, fiz especialização, acho que nós nunca paramos de estudar, então acho que a relação é direta. (Entrevista Professor Carlos Rogério Müller em: 07/05/2019, p. 04/05).

O professor Carlos Müller, de forma direta, argumenta que a atividade docente é uma continuação da graduação, ou seja, que a prática em sala de aula é a continuação da teoria na universidade. Em uma reflexão mais próxima das anteriores, o professor Marcos Antônio Silva expõe críticas, e também reconhece preconceitos:

Enquanto professor de História participo de um projeto, o PIBID - História da UFSC. Olha, no meu tempo de graduação as disciplinas de licenciatura eram negligenciadas pelos alunos, o curso inteiro na minha época era montado para o bacharelado. A licenciatura era o efeito colateral do curso, a gente ia lá para o CED, um preconceito danado... hoje sou casado com uma pedagoga (risos) e irmão de duas. “Puxa, vamos nós lá de novo para o CED” (...) O nosso foco era o bacharelado, trabalhar em arquivos, fazer pesquisas, então nesse sentido não me ajudou muito. Claro que havia os textos, os professores e a maneira como eles davam aulas, isso eu percebo - tento estabelecer com os alunos uma relação próxima daqueles professores que eu admirava na graduação. Esses caras são muito bons, gosto das aulas deles, então no sentido de didática, o curso não me ajudou muito, boa parte culpa minha e dos meus colegas, pois nós não levávamos muito a sério, eram algumas disciplinas isoladas. (Entrevista Professor Marcos Antônio da Silva em: 09/05/2019, p. 05).

De uma maneira crítica e hilária, Marquinhos (apelido carinhoso de Marcos Antônio Silva, pois dos quatro professores efetivos da rede com o nome Marcos, é o mais novo) reconhece que no período de graduação na UFSC, percebia a licenciatura como o efeito colateral do curso de História, que na época era montado para o bacharelado. Mas também, quando ia cursar as disciplinas ligadas ao ensino no CED, era por parte dele e dos seus colegas, um “preconceito danado”. A discussão do peso da graduação na construção das experiências docentes possibilitou a verificação de construções de narrativas com as suas diferenças e proximidades entre as falas dos professores/as. As diferenças ficaram por conta da fala do professor Carlos Müller, sobre a atividade docente ser uma continuidade da graduação, uma visão que une teoria e prática. Já as semelhanças decorrem das falas dos demais professores/as com narrativas de que a graduação possibilitou a formação de conteúdos, mas o fazer-se professor/a contou com outras experiências e trocas de saberes, com pesos mais significativos para a prática docente.

Continuando a discussão sobre o espaço da academia no processo de construção das experiências docentes, procurei verificar se no período da graduação houve ou não a discussão sobre o uso do livro didático. Para a professora Victória Gambetta da Silva:

Na graduação eu não me recordo de discussões relacionadas a isto e nem na parte das disciplinas do MEN (...). Quando eu fiz o estágio, também não fizemos uma discussão sobre isso. Eu pude discutir pela primeira vez o livro didático, quando recebi estagiários, há cinco anos. Foi quando renovou um pouco o Departamento e também o interesse do curso de História da UFSC, com relação a licenciatura; aí então eu pude discutir um pouco com os meus estagiários. Pois eles também achavam estranho eu não utilizar o livro com frequência em uma escola pública, é um material que vem, tem todo um recurso financeiro público investido. Aí eu pude discutir, também com os meus colegas da rede, já com frequência. (Entrevista Professora Victória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p. 07).

No período da graduação, a professora informa que não se recorda de ter havido uma discussão sobre a utilização do LDH, mas percebe uma maior aproximação da UFSC

pela importância da Licenciatura na graduação em História. E a professora também debateu com seus estagiários da UFSC o porquê da não utilização com frequência do livro didático em uma escola pública. E foi o começo de uma discussão que se tornou frequente na Rede sobre o uso do LDH. Já o professor César Jungblut lembra do período em que foi professor universitário:

Sim, discutir. Quando eu trabalhava no ensino superior, discutia com os meus alunos porque usar e como usar o livro didático. E inclusive produzi um artigo, lá na década de 1990, que é sobre o livro didático. (Entrevista Professor César Augusto Jungblut em: 24/04/2019, p. 07).

O professor é direto e afirmativo na sua experiência enquanto professor universitário que discutia com seus alunos/as o porquê e como usar o LDH, como também, de ter escrito um artigo ainda na década de noventa sobre o LDH, (lembro que logo após saber que eu iria trabalhar no mestrado com o uso do livro didático, o professor César Jungblut solicitou para ser um dos selecionados para a metodologia de História Oral). Joseane Zimmermann Vidal e Marcos Antônio da Silva foram curtos e diretos: “Não!”. Basicamente a mesma resposta do professor Carlos Müller: “Na Universidade, não!”

Quatro dos/as cinco professores foram taxativos que na época da graduação não houve discussão sobre o uso do LDH, mas Victória Gambetta da Silva, respondeu indagações de seus estagiários sobre o porquê não usar. Já o professor César Augusto Jungblut (2019) relata não sobre o período acadêmico, mas sim a sua experiência enquanto professor universitário. Demonstrando ser um profissional que acredita na potencialidade do LDH, seja usando da melhor maneira possível enquanto professor do ensino fundamental ou discutindo os motivos e como usar quando foi professor universitário.

Ao ler a Tese de Doutorado do professor Elison Paim (2005), percebi que não considerava o período em que os professores/as foram alunos/as do 1º e 2º grau, diferentemente do canadense Maurice Tardif (2014: 63) que considera esse período fundamental na construção dos saberes docentes. As experiências docentes que utilizo para analisar o uso do LDH, partem do pressuposto teórico do Fazer-se Professor de Elison Paim, mas por este focar o processo de formação; as experiências docentes possuem suas especificidades, pois mesmo considerando ser parte constitutiva do fazer-se professor, diferencia-se ao analisar apenas uma parte do todo, nesse caso, o uso do livro didático. Então, considero importante o período que esses docentes eram alunos do ensino fundamental dois e ensino médio, pois suas lembranças discentes têm o potencial de

influenciar na construção de modelos a serem seguidos ou evitados. Sobre as experiências docentes oriundas do período em que eram alunos/as de 1º e 2º graus (atual ensino fundamental e ensino médio), a professora Victória Gambetta da Silva assim aborda essa questão:

Os professores de História que eu tive, gosto de qualifica-los como professores tradicionais. O que é ser professor tradicional? No meu olhar hoje: eles chegavam, passavam um texto no quadro, liam com a gente e passavam atividades. Assim foram as aulas de História que eu tive no fundamental da rede pública e depois no ensino médio. Na escola particular, não me recordo de livro didático, eu não me recordo mesmo de como era usado o livro didático. A questão de eu ter me interessado pela História e de querer ser professora, foi o incentivo de minha mãe e de meu pai, muito leitores e que gostam muito de assuntos históricos; por isso eu tive acesso a coleções da História Geral, livros e filmes sempre, dentro da minha casa. Então eu pensava: gente, não é possível que não tenha outra forma de dar aula de História, do que só escrever no quadro e depois passar as questões. E quando eu entrei para a faculdade, lá eu já vi aula expositiva, debate, só que daí trazer isto para escola é outro degrau que não é tão simples. (Entrevista Professora Victória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p. 10).

Com a leitura das reflexões de Victória Gambetta da Silva, fica visível que a professora usou suas experiências enquanto aluna do ensino fundamental e médio para construir modelos a não serem seguidos na sua carreira docente: “(...) não é possível que não tinha outra forma de dar aula de História, do que só escrever no quadro e depois passar as questões” (Entrevista Professora Vítória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p. 10). Já o professor César Jungblut relembra dois exemplos positivos:

Sim, é importante todas as nossas experiências; lá na década de 1980 enquanto aluno do oitavo ano, eu tive uma professora de História que me fez interessar por História. E ela já trabalhava numa perspectiva interessante, trazia imagens, filmes, que eram bem mais difíceis naquela época. Essa professora me despertou o interesse por História, e isso pesou muito na minha formação e no meu saber de hoje; e também no segundo grau (ensino médio) tive outra professora que me ajudou muito a gostar de História, a querer depois ser professor de História. (Entrevista Professor César Augusto Jungblut em: 24/04/2019, p. 09).

Torna-se visível que lá na década de 1980, uma professora de História da então oitava série do ensino fundamental e outra do ensino médio, fizeram com que um adolescente se interessasse por História, e depois se tornasse um professor de História. Essa professora ensinava através de metodologias diferenciadas, trabalhava com imagens e filmes, que para o professor, eram bem mais difíceis naquela época e o ajudou a tomar gosto, a seguir a profissão de educador nessa disciplina. Em uma linha de raciocínio próxima, Joseane Vidal responde:

Sim, por exemplo, havia uma professora do meu primeiro grau (ensino fundamental) que inventava coisas, que criava jogos entre nós, não que eu tenha tido alguma consciência histórica nessa época, mas despertava meu interesse pela aula (...). Já como modelo, essa minha professora é um modelo positivo e o negativo é este tipo de professor que só passa texto e fica toda a aula de costas para a gente. (Entrevista Professora Joseane Zimmermann Vidal em: 04/05/2019, p. 10/11).

Nas aulas do primeiro grau (ensino fundamental), a professora Joseane teve uma professora que saía fora do padrão de só passar textos no quadro e ficar toda a aula de costas para os alunos, pelo contrário, inventava coisas e criava jogos. Não que tenha ocasionado alguma consciência histórica, mas despertava na aluna o interesse pela aula. Ou seja, a narrativa da professora Joseane Vidal é que, enquanto aluna, adquiriu modelos positivos de uma professora que acabou incentivando-a para a carreira docente. Na mesma linha de raciocínio, há o professor Carlos Müller:

As aulas no primeiro grau (ensino fundamental), sempre estudei em escolas públicas. Fiz o primeiro grau no RS, em duas escolas públicas, uma da primeira à quarta série e depois da quinta à oitava série; geralmente se fazia em escolas diferentes. Lembro-me vagamente das aulas de História, lembro pouca coisa do LDH, lembro que havia conteúdos para decorar através dos questionários. Aliás, uma parte dos anos finais do primeiro grau eu já fiz aqui em SC em uma escola de freiras. O segundo grau eu fiz na Escola Técnica de SC, o atual IFSC. E por incrível que pareça, lembro bem de uma professora de História do IFSC que dialogava bastante, trazia bastantes textos, as aulas eram basicamente um diálogo, então eu me lembro disso e algumas coisas dessas aulas tento reproduzir. O primeiro grau não, a metodologia dessa época, o que eu me lembro, posso estar sendo injusto com a professora, era estudar para decorar o questionário para a prova. Mas cabe ressaltar que quando eu fiz o primeiro grau, estávamos no Brasil em Regime Militar, muito possivelmente os professores eram tolhidos em suas ideias, havia o medo e o perigo de retaliações. Já no segundo grau, peguei a parte final da Ditadura, pois fiquei na Escola Técnica até 1985, mas o método que a professora trabalhava, eu gostava bastante. Sempre gostei de ler, muito antes de lecionar já era um leitor assíduo, então aqueles diálogos que a professora fazia me chamavam tanto a atenção que tento reproduzir, claro que não fielmente, mas tento reproduzir esta prática. (Entrevista Professor Carlos Rogério Müller em: 07/05/2019, p. 07/08).

A metodologia no primeiro grau era, basicamente, decorar para a prova a partir de questionários, mas o professor Carlos Müller lembra que nesta época o Brasil estava no período da Ditadura Militar, e os professores/as eram tolhidos em suas ideias, além do receio de retaliações. Já no segundo grau, na Escola Técnica, atual IFSC, teve uma professora de História que trazia bastantes textos e as aulas eram basicamente um diálogo que chamavam tanto a atenção que o professor tenta reproduzir, lógico que não fielmente, em suas aulas nos dias de hoje. Ou seja, há também na fala de Carlos Müller exemplos positivos e negativos no se fazer professor. Já as lembranças de Marcos Silva não apontam para a construção de experiências docentes:

Para ser bem franco, não consigo lembrar de nenhum professor de História. Eu gosto de ler, tenho três irmãs, sou o mais novo, todas elas estavam na universidade, duas na Pedagogia e uma em Ciências Sociais, então quando estava no segundo grau, nós conversávamos bastante e uma das minhas irmãs, que gostava bastante de Chico Buarque, colocava os discos dele para eu ouvir e discutir as letras. Elas foram me mostrando os “caminhos das pedras”, me faziam pensar e aí acabei tomando gosto pela História. Péssimo aluno no ensino médio, ia para a escola forçado, estudava no Instituto Estadual de Educação, aí não ia para o colégio, ia jogar sinuca, nunca fui tanto ao cinema, participava do grêmio estudantil, era na época do impeachment do Collor, mas não era um bom estudante não. Em História tinha certa facilidade, porque a prova era muito fácil, era óbvio, era só você ler. (Entrevista Professor Marcos Antônio da Silva em: 09/05/2019, p. 09).

As lembranças enquanto aluno do Instituto Estadual de Educação (IEE) remetem aos momentos de lazer (principalmente fora do colégio), a ir forçado para o colégio e a participação no Grêmio Estudantil no período do impeachment do Presidente Fernando Collor de Mello, além do convívio com suas três irmãs que já estavam na universidade, e que contribuíram na construção de sua criticidade.

As lembranças desse/as professores/as de tempos longínquos, quando ainda eram estudantes do ensino fundamental e ensino médio sugere que é necessário voltar rapidamente a discussão sobre memória. Apesar de me basear em variados autores, tenho a minha preferência em Maurice Halbwachs (2017), para quem a memória somente existe enquanto coletivo, pois o funcionamento da memória individual só é possível quando consegue recorrer às lembranças de outras pessoas ou tomando emprestado de seu ambiente. No nosso caso, a escola:

(...) a memória individual. Ela não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referências. Que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente. (HALBWACHS, 2017, p. 72.)

As lembranças dos professores/as entrevistados/as, ancoradas na comunidade escolar, possibilitam segundo Halbwachs (2017), memórias dos tempos de estudantes de 1º e 2º graus (atuais ensino fundamental e ensino médio), produzindo modelos que se tornam referências ou a serem evitados - mas ambos são importantes na construção das suas experiências docentes do uso do LDH.

A questão sobre: O livro didático no início da carreira, foi formulado com o intuito de perceber mudanças e continuidades do professor/a no uso do LDH quando estavam começando a lecionar, comparado com atualmente. Para o professor César Jungblut, a mudança com o tempo se deu da seguinte forma:

No início eu não usava muito não, eu confesso que hoje uso mais do que no início. No início (...) eu falava demais, entendeu, então eu percebi que só falar é bom, mas muitas vezes o aluno precisa também fazer um exercício de leitura (...). Pois acho que a leitura é importante na formação não só do historiador, mas também na formação do aluno que está no ensino fundamental. Se alguém lê por ele é mais fácil, então se você passa a exigir a leitura do aluno, acredito que isso vai ajudar no processo de aprendizagem dele. Então eu mudei um pouco, hoje uso mais o livro didático do que eu usava há uns quinze, vinte anos atrás. (Entrevista Professor César Augusto Jungblut em: 24/04/2019, p. 06).

O professor relata sobre um início de carreira que falava muito para um presente que usa mais o LDH, pois compreendeu que o aluno/a precisa também de momentos em que produza exercícios dirigidos do texto lido e discutido. Já para a professora Joseane Zimmermann Vidal:

Eu usava mais no início. Eu me lembro que desde o início abolia o questionário que vinha nos livros; nos livros mais antigos os questionários não abriam para nada, eram muito “fechadinhos”, os livros ainda traziam respostas em negrito - então eu abolia. Eu também utilizava textos e atividades de outros livros didáticos e escrevia muitas coisas no quadro. No começo trabalhei aqui (município de Antônio Carlos / SC) e fiz um trabalho com patrimônio, com as casas antigas, foi muito boa a experiência. Lembro que não havia máquina digital, então eles pediam para quando alguém fosse em Florianópolis, que revelasse as fotos. Era muito diferente, não tem como comparar. Você não tinha tantos conhecimentos e equipamentos, porém havia mais retorno - com o conhecimento de hoje e com aqueles alunos, nossa! Dava para fazer qualquer coisa, tudo que você pedia, eles faziam. (Entrevista Professora Joseane Zimmermann Vidal em: 04/05/2019, p. 07).

“Eu usava mais no início”. Foi desta forma que Joseane Vidal inicia a sua resposta, mas não quer dizer que simplesmente seguia o LDH, não utilizava os exercícios propostos, mesclava o uso do livro adotado com partes de outros e escrevia bastante no quadro. Ainda no início da carreira, trabalhou em seu município natal, Antônio Carlos, localizado na grande Florianópolis, onde realizou um trabalho sobre patrimônio, pesquisando as casas antigas do município. Mas para o professor Carlos Müller:

Quando eu comecei a lecionar, em 1986, já existia livros didáticos de quase todas as disciplinas. História existia, então eu lembro que o livro didático era assim: na quinta série trabalhava Brasil colônia, na sexta série: Brasil - Império e República. E aí na sétima série havia uma quebra, não que a História tem que ser temporal, mas na sétima série trabalhava da Pré-História a Idade Média e na oitava série, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Era quase uma regra, a maioria dos LDH abordavam os conteúdos nessa formatação, mas já naquela época eu basicamente não usava o LDH. (Entrevista Professor Carlos Rogério Müller em: 07/05/2019, p. 05).

As lembranças de Carlos Müller do início da sua carreira, baseiam-se na percepção do então modelo de LDH⁸. E segundo o professor, mesmo naquela época basicamente não usava o livro didático. Enfim, o professor Marcos da Silva, uma pessoa reservada, mas na entrevista tivemos vários momentos hilários como a descrição do seu início de carreira:

Eu saí do mestrado e fui direto dar aula. Fiz o teste seletivo para ACT e fiquei 30 horas na EJA e 10 horas com uma antiga quinta série no EBIAS, na Cachoeira do Bom Jesus. Eu não tinha a menor ideia do funcionamento de uma escola, para além do que eu tinha visto no estágio. Fui bem recebido, como todos os professores, dois dias de planejamento, quer dizer, um dia a parte mais administrativa burocrática e outro também. Aí no outro dia, conversei com a professora Ângela, era a efetiva nessa escola, não sei se já se aposentou. Ela me mostrou o que tinha, os planejamentos dela. Então, eu vou dar sequência, não vou inventar a roda e vou tentar imprimir na medida do possível o meu ritmo, e o meu ritmo era de alguém saindo do mestrado, numa turma de quinta série, você pode fazer ideia do estrago. E quando você vai tentar uma aula mais dialógica, partindo do pressuposto que todos leem e entendem o que tá lendo, foi um caos! Aquele meu primeiro ano foi difícil no início, e não tinha livro para todos, os que tinham não traziam, alguns não conseguiam fazer a leitura do livro, fiz alguns textos, alguns resumos, foi muito difícil. Fui inventar de passar filme para os alunos, sem a noção de que eles não vão assistir um longa-metragem que para mim é interessante, mas eles não entendem nada (risos), duas quintas séries, foi o que sobrou. No ano seguinte foi novamente 30 horas na EJA e mais 10 horas na Osmar Cunha com sétima série, em Canasvieiras. (Entrevista Professor Marcos Antônio da Silva em: 09/05/2019, p. 06).

Recém-saído do mestrado, Marcos da Silva participa do processo seletivo para professor ACT, classifica-se bem e escolhe 30 horas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 10 horas na EBM Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS) com duas turmas de quinta série no bairro de Cachoeira do Bom Jesus. No relato de sua primeira experiência no ensino fundamental, as falas do professor não enfocaram o seu uso ou não do LDH, mas sim o desastre de um profissional com ótima base de conteúdo, com um mestrado no currículo, mas que discriminava, no período da graduação, as disciplinas de licenciatura oferecidas no CED/UFSC. A explanação é de um professor que desconhecia as metodologias possíveis para se trabalhar com alunos das então quintas séries, cujo resultado, reconhecido pelo próprio professor, foi um caos. Tal descrição me fez lembrar de quando me efetivei em 1999, na então EBM Gentil Mathias, situada no bairro dos Ingleses, hoje um Núcleo de Educação Infantil (NEI), desde que o prédio da EBM Prof.^a Herondina Medeiros Zeferino foi inaugurado em dezembro de 2012, as minhas aulas nas então quinta séries, também não aconteceram.

⁸ Na terceira tabela da presente dissertação, demonstro que esse tipo de livro didático era identificado como História Convencional e até o PNLD de 2008, tinha uma coleção a disposição, com essa organização curricular.

Para ser sincero, quando essa pergunta foi formulada, esperava ouvir respostas que lá no começo da carreira os professores/as usavam mais o LDH, porém as respostas não foram bem assim, pois os professores: César Augusto Jungblut informou que atualmente usa mais o livro didático que no começo da carreira e Carlos Rogério Müller que mesmo naquela época basicamente não usava o LDH. Ou seja, a narrativa que no começo da carreira os professores/as usam mais o livro didático e depois, conforme vão ganhando experiência, passam a depender menos do LDH, se não foi totalmente confirmada, também não deixou de ser totalmente refutada, servindo de alerta para o perigo de pegarmos modelos gerais aparentemente lógicos e adotarmos como padrão para todos os professores/as. Creio ser um bom motivo para continuarmos fazendo pesquisa.

Até que ponto o professor de História, na construção das suas experiências docentes não trocou saberes com profissionais de outras áreas e inclusive na utilização do livro didático? Pensando sobre esta questão, foram formuladas duas perguntas que abarcavam tais indagações, sendo a primeira com professores de outras áreas. O que a professora Victória Gambetta da Silva respondeu da seguinte maneira:

[...] professores de outras áreas sim! Eu não imagino conseguir ministrar minhas aulas, como eu planejo, se não tiver a parceria com o professor de geografia. Os conteúdos se encontram muito, então há, neste sentido, esta parceria, só que a gente não discute muito o livro didático; como o meu livro didático aborda, como o teu livro didático aborda. Mas, eu já usei um texto sobre imperialismo do livro didático de geografia, havia no texto complementar, então usei no lugar do que tinha no livro de História. Colegas de outras áreas, bastante, até temos aqui na escola planejamento bimestral coletivo, onde as áreas podem conversar pedagogicamente para potencializar as ideias. (Entrevista Professora Victória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p. 11).

Essa experiência de um planejamento bimestral coletivo na EBM Maria Conceição Nunes, no Rio Vermelho, é o primeiro passo rumo a um trabalho interdisciplinar, pois permite visualizar o que os demais profissionais de uma mesma série/ano trabalham e poder planejar ações conjuntas. De maneira não planejada, Marcos Antônio da Silva reflete sobre o seu trocar experiências com uma professora de outra área:

Sala dos professores... acho que o tempo que mais passei aqui foi agora (risos), porque eu passo pouco tempo na sala dos professores. Venho aqui, pego o meu café, até porque os horários são muito corridos, então cumprimento os meus colegas (temos uma equipe muito boa de professores), pego o meu café, vou fumar o meu cigarrinho e organizar minhas ideias, passo pouco tempo aqui. Mas troco ideias com meus colegas, trocamos experiências de aula. Inclusive, eu estava conversando com uma colega que é professora de apoio, ela já está conosco há um bom tempo, é auxiliar de sala. E ela, então, me falou: “quando o aluno tem dislexia, o caminho é esse, se você colocar textos e imagens, ‘dá um nó’ na cabeça dele”. Então ela vai dando dicas, vamos

fumando, tomando um cafezinho e aí voltamos para a sala. (...). A gente vai trocando experiências, mas de maneira informal, não esquematizado. (Entrevista Professor Marcos Antônio da Silva em: 09/05/2019, p. 10).

O professor Marcos da Silva foi enfático em responder que as trocas de experiências se dão de maneira não formal na EBM Virgílio Várzea, em Canasvieiras, no intervalo, quando vai tomar um cafezinho e fumar em um local apropriado; são nesses momentos de conversas informais que se constroem teias de relacionamentos com profissionais de outras áreas.

A relação citada pelo professor Marcos Antônio da Silva, parece-me práticas corriqueiras, sem a necessidade de ações pedagógicas por parte da escola ou da Rede Municipal, ao contrário da experiência citada pela professora Victória Gambetta da Silva. Creio que tais práticas são essenciais na caminhada do fazer-se professor/a. Contudo, no relato dos professores/as não há indícios de trocas de experiências sobre o uso do livro didático.

Dando continuidade na indagação de até que ponto o professor de História trocou saberes com profissionais de outras áreas e inclusive na utilização do livro didático, foi formulada uma mesma pergunta. Porém, desta vez dirigida ao Diretor escolar e à equipe pedagógica. A professora Victória Gambetta da Silva respondeu que:

Especificamente sobre o livro, não! A gente tem momentos nas escolhas nacionais do PNLD, daí a gente tem reuniões entre professores de área, como os de história, de geografia.... Aí sim a supervisão e a orientação participam e aí se fala porque a escola está escolhendo este e não aquele. Mas uma formação coletiva na escola sobre o livro didático, não. Nós também temos a formação da prefeitura, mas eu não me lembro de ter uma formação só sobre o livro didático, que não seja no momento da escolha do PNLD. (Entrevista Professora Victória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p. 07/08).

Para Victória Gambetta da Silva, discussão específica sobre o livro didático: não! Há reuniões nos momentos de escolha do PNLD, onde se indaga os motivos de se estar optando por tal livro. Na mesma linha de não perceber diálogos sobre o uso do LDH, o professor César Jungblut relata:

[...] de vez em quando nós conversávamos nas reuniões pedagógicas, mas estas conversas são mais no sentido de logística, se o livro está para chegar, onde vai ficar, se na sala ou na biblioteca, do que uma discussão pedagógica mais aprofundada sobre isso com a supervisão ou orientação. (Entrevista Professor César Augusto Jungblut em: 24/04/2019, p. 07).

“Nas reuniões, quando se discute é sobre a logística”, afirmou o professor César Jungblut. Ou seja, se o livro didático está para chegar e onde irá ficar, mas não uma

discussão pedagógica mais aprofundada. De maneira bastante direta, a professora Joseane Zimmermann Vidal responde: “Não! Do livro didático não!” (VIDAL, 2019). A negativa de uma discussão sobre o uso também é percebida em Carlos Müller:

Apenas foi apresentado o livro didático, nunca nem me disseram até onde eu deveria ir. A conversa foi sempre no sentido de apresentar o livro didático, informar se o livro será entregue aos alunos ou não, mas nunca foi cobrado utilizar todo o livro, por exemplo, até porque com a dificuldade do hábito de leitura, seria bem difícil. (Entrevista Professor Carlos Rogério Müller em: 07/05/2019, p. 06).

A resposta negativa do professor Carlos Müller se aproxima mais da de César Jungblut, lembrando que o LDH é apenas apresentado e se vai ser entregue ou não ao aluno/a. Por fim e também sendo enfático na negativa, temos a resposta do professor Marcos Antônio da Silva:

Não! Inicialmente quando eu fui para o EBIAS na Cachoeira e depois na EBM Osmar Cunha, em Canasvieiras, tinha o LDH, mas não tinha para todos os alunos. Quando eu vim para cá (EBM Virgílio Várzea), já tinha certa trajetória, já não era tão inexperiente e a escola me deixou trabalhar livremente. (Entrevista Professor Marcos Antônio da Silva em: 09/05/2019, p. 07).

O “não” serve para as três escolas municipais em que o professor Marcos Antônio da Silva trabalhou, sendo a diferença que nas duas primeiras os alunos/as não poderiam levar o LDH para casa, pois não havia livros para todos/as e quando se efetivou na EBM Virgílio Várzea, já possuía experiência e a equipe pedagógica lhe deu liberdade para trabalhar como desejasse.

A negativa foi unânime entre os professores ao responderem se houve diálogos a respeito do uso do LDH com a direção ou equipe pedagógica, diferentemente dos professores/as de outras áreas, são os que propõem ações administrativas e pedagógicas. Porém, é preciso indagar até onde receberam alguma formação no intuito de se propor diálogos sobre o uso do livro didático. (LD).

Na relação com os demais Professores/as de História, cito apenas a experiência de Victória Gambetta da Silva, quando aborda a sorte de ter trabalhado, no início de carreira, ao lado de Professores como Aldonei Machado e Ricardo Pinho:

Eu me considero muito sortuda, pois desde que comecei a trabalhar na Prefeitura sempre tive colegas efetivos mais antigos do que eu, muito acolhedores. Na EBM Gonçalves Pinheiro, por exemplo, o efetivo lá era o Professor Aldonei Machado, ele sentou comigo num dia e me mostrou todo o esquema de conteúdo que ele fazia, e no final de tudo disse: na dúvida, use o livro didático. Esse foi um problema também, pois na época em que eu me efetivei, usavam um livro de História Temática, que não tem uma sequência de conteúdos. Depois eu fui lá para a EBM Jorge Amaro Cordeiro, lá também

tinha o Professor Ricardo Pinho, outro colega da rede que me acolheu: na dúvida, use o livro didático. Então, no início a gente vai seguindo os conteúdos do livro sim, depois, conforme vai pegando mais Know-how, aí eu consegui construir sozinha, não ficar tão apegada a ele. (Entrevista Professora Victória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p. 06/07).

A professora relata a sorte de no seu início da carreira ter contado com a camaradagem de dois professores efetivos mais antigos: na EBM Gonçalves Pinheiro o professor Aldonei Machado e na EBM Jorge Amaro Cordeiro o professor Ricardo Pinho, que a acolheram, sentaram e dialogaram sobre seus métodos de lecionar e como usavam as variadas fontes históricas, além do conselho que na dúvida usasse o LDH. Percebo que tais ações acolhedoras não foram frutos de políticas institucionais, mas apenas da camaradagem de professores mais experientes.

Em o fazer-se professor, os docentes foram convidados a refletirem sobre essa caminhada do fazer-se professor/a, levando em conta o diálogo estabelecido no decorrer da entrevista. A professora Victória da Silva analisa que:

Sim, concordo, pois todos nós estamos em construção, nunca vou dizer para um aluno que eu terminei de estudar, por exemplo, (...) então é assim, a gente vai se construindo e ainda tem a questão da segurança em sala de aula. Quando você está no seu primeiro ano, não é seguro profissionalmente, você vai chegar à conclusão de que o que deu certo hoje, pode não dar certo amanhã. Então, conforme você vai ganhando segurança também a sua prática vai ficando mais autônoma para produzir as suas próprias atividades, seus próprios materiais, conforme o público que você tem (...). Pois eu tenho que me manter estudando e produzindo, não posso parar no livro didático. (Entrevista Professora Victória Gambetta da Silva em: 11/04/2019, p. 12).

A professora Vitória da Silva afirma que todos nós estamos em construção e quando, com o passar do tempo, vamos ficando mais confiantes e autônomos, passamos a construir os materiais didáticos e obviamente continuar sempre estudando, pois não dá para simplesmente se “encostar” no livro didático. Em uma linha de raciocínio sobre a visão de se fazer através das relações com outras pessoas, a professora Joseane Zimmermann Vidal, aponta que: “Sim! Nas relações com outras pessoas, numa saída em um final de semana, você já volta com outras ideias, ou quando você assiste a um filme. A gente não consegue parar nunca.” (Entrevista Professora Joseane Zimmermann Vidal em: 04/05/2019, p. 12). Parecendo ser um “se fazendo” constante, que não se prende a um local ou época específica, esse processo de se fazer a partir das experiências de professores e professoras vai se construindo nas relações. E é assim abordado pelo professor Carlos Rogério Müller:

Acho que tu abordaste bem todas as experiências que cada um de nós têm, ajuda. Sou uma pessoa que volta àquela professora de didática no tempo de faculdade, que dizia: qualquer coisa, desde bem planejada, pode virar uma boa aula de História, como uma pequena frase, onde você pode desenvolver recursos didáticos diferentes. Eu assimilei isso e procuro usar materiais didáticos diferentes, recursos didáticos diferentes. Espero que, até parar de lecionar, eu não pare com essa prática, nem de ficar atento a novas práticas de se desenvolver o processo de ensino aprendido, com metodologias mais próximas possíveis da realidade dos alunos, para que eles possam aprender. É isso o que tu falaste, todos nós temos experiências diversas que vão contribuindo. Por exemplo, na Escola Técnica, fiz o curso de edificações, estava bastante afiado em cálculos, e iniciei lecionando não História, mas física. Porém, como eu gostava muito de ler, depois acabei iniciando filosofia, tranquei e não voltei mais. Anos mais tarde, por gostar também de matemática, fiz Economia, que trabalha também com matemática financeira, estatística, econometria - eu acho que tudo isso soma enquanto estou em sala de aula. Estamos aprendendo sempre a aprender e aprender a ensinar, porque o aprender a ensinar é uma relação. Você ter um bom conteúdo é uma coisa e você ensinar esse bom conteúdo se transforma numa relação ente você e seus alunos, creio que você tem que aprender constantemente essa relação. Acho que venho me esforçando em pelo menos tentar aprender isso. (Entrevista Professor Carlos Rogério Müller em: 07/05/2019, p. 10).

No seu fazer-se professor, Carlos Müller abarcou todos os aspectos formativos das experiências docentes: os referenciais quando era aluno da Escola técnica, sua vida acadêmica, seu início de carreira no magistério lecionando Física, seu gosto pela leitura, os seus alunos, o aprender a ensinar e as diversas relações nessa caminhada. Na mesma linha de raciocínio, temos as reflexões do professor Marcos Antônio da Silva:

Este processo se dá de várias maneiras, esse processo de formação se dá nas relações que a gente estabelece, seja nas relações profissionais, seja com a equipe pedagógica no sentar e discutir o planejamento. Isso a gente tem aqui na escola, o que ajuda em como funciona a estrutura de uma escola, ajuda na sua formação, a própria experiência em sala de aula, de como lidar com determinadas situações, pois não somos treinados para isso. A gente sai da graduação com outro ritmo de leitura, de aula, e a gente não está preparado. Eu, pessoalmente, não estava preparado para situações como de aluno que não quer fazer e não vai fazer e ponto final, é a aquisição do traquejo, sabes? É a relação com os alunos, perceber o que funciona e que não funciona, é a conversa com os colegas, as queixas coletivas, metodologias compartilhadas que a gente testa. Nós vamos às assembleias também, esse processo de formação nunca termina, é uma caminhada que não tem fim. Dar aula, sendo uma questão técnica, vai se tornando cada vez mais fácil para a gente, porque nós vamos preparando os nossos textos, nós não começamos cada ano do zero, tem coisas que descarto, tem coisas que reformo, e coisas que aprimoro, mas no início é pior, pois tem que preparar tudo. No segundo ano você já tem alguma coisa, no terceiro você já sabe o que funciona e o que não funciona, e aí você vai agregando a partir de conversas com um colega na formação, seja um texto ou uma atividade. Nós vamos nos fazendo professor nessas experiências coletivas. (Entrevista Professor Marcos Antônio da Silva em: 09/05/2019, p. 11).

Para Marcos da Silva o processo de formação é relacional, lembra inclusive da contribuição da equipe pedagógica. O professor sai da faculdade preparado no seu

conteúdo específico, mas não no gerenciamento da sala de aula, na sensibilidade para selecionar materiais pedagógicos condizentes com a faixa etária da turma em que se está lecionando. Aprende no processo de se fazer professor, na construção das suas experiências docentes, a partir das relações com outros profissionais da Unidade Educativa e com seus alunos/as, e também nos espaços das assembleias e da formação continuada, no preparo de materiais pedagógicos e no começar de novo um ano letivo com as bagagens dos anteriores, concluindo sua análise, afirmando que: “Nós vamos nos fazendo professor nessas experiências coletivas”.

Creio que no decorrer das entrevistas, todos/as professores/as acabaram por abordar suas experiências docentes tendo como base o seu fazer-se professor/a, que apesar de aparentemente ser apenas individual, tem muito de coletivo também, pois são criadas nas nossas experiências coletivas, seja em salas de aulas, sala dos professores, reuniões pedagógicas, formação continuada, assembleias da categoria, no sindicato, nas lutas e nas greves, seja nas derrotas e vitórias desta instigante carreira do magistério.

Esse capítulo foi dividido em duas partes: uma que abordou o uso do LHD e a formação do aluno/a e outra que tratou da construção das experiências docentes com o uso do livro didático. O que pode ser observado depois do resultado dessa análise, é que mesmo com todas as mudanças implementadas nos livros didáticos, este continuou a ser objeto de questionamento, principalmente no que tange ao ensino de História, suas funções no processo formativo dos alunos/as e como material pedagógico de apoio aos professores/as. Tais questionamentos se dão, sobretudo nos objetivos propostos ao ensino de História, nos currículos e a forma com que os/as docentes usam ou não o livro didático. Por fim, analisei o fazer-se das experiências docentes, extremamente importantes para o uso do livro didático ou outras fontes pedagógicas, na escolha de um LDH de qualidade e no gerenciamento da sala de aula, ou seja, no ensino de História.

CAPÍTULO IV
PRODUTO DO PROFHISTÓRIA:
REFLEXÕES DOS DOCENTES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

No capítulo anterior vimos que apesar de todas as mudanças implementadas nos livros didáticos, este continuou a ser objeto de questionamento, principalmente no que tange ao ensino de História, suas funções no processo formativo dos alunos/as e como material pedagógico de apoio aos professores/as. Como também, analisei o fazer-se das experiências docentes, extremamente importantes para o uso do livro didático ou outras fontes pedagógicas, na escolha de um LDH de qualidade e no gerenciamento da sala de aula, ou seja, no ensino de História. Este capítulo é fruto do diálogo que tive na qualificação com os professores Doutores Osvaldo Rodrigues Júnior (UFMT) e Clarice Otto (UFSC), quando fui provocado sobre a possibilidade de escrever sobre as ações que os professores/as devem levar em conta para a escolha e uso do livro didático, de acordo com os professores/as entrevistados, enquanto produto do ProfHistória.

O resultado da pesquisa mostra o quanto é controversa a questão do uso e produção do livro didático e a complexa cadeia de eventos que envolvem esse instrumento pedagógico.

No entanto, a partir da pesquisa nos é possível indicar algumas proposições que passam orientar outros docentes na escolha e uso do livro didático de História, na ótica dos professores entrevistados.

Tabela 9
Critérios aplicados pelos professores na escolha do livro didático.

Docentes	Critérios
Professora Victória Gambetta da Silva, entrevista concedida em 11/04/2019.	<ul style="list-style-type: none">• Observar aspectos da matriz curricular.• Obedecer a critérios da Lei 11.639.• Aborda questões sobre mulheres.• Analisar atividades propostas, como leituras complementares, análise de imagem e de gráficos.

Professor César Jungblut, entrevista concedida em 24/04/2019.	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar critérios usados pelo MEC. • Verificar os níveis que os textos são escritos. • Analisar atividades propostas, imagens e se o livro traz documentos de época. • Observar aspectos da matriz curricular.
Professora Joseane Zimmermann Vidal, entrevista concedida em 04/05/2019	<ul style="list-style-type: none"> • Levar em consideração a tradição da escolha coletiva. • Analisar atividades propostas, imagens, textos e fontes. • Considerar as experiências docentes. • Reconhecer a liberdade de escolha de cada professor/a.
Professor Carlos Rogério Müller, entrevista concedida em 07/05/2019	<ul style="list-style-type: none"> • Levar em consideração a tradição da escolha coletiva. • Observar aspectos da matriz curricular.
Professor Marcos Antônio da Silva, entrevista concedida em 09/05/2019.	<ul style="list-style-type: none"> • Levar em consideração a tradição da escolha coletiva. • Analisar atividades propostas, imagens, textos e parte gráfica.

A tabela 9 traz questões relativas aos critérios de escolha do livro didático. Nota-se confluência de critérios que abordam uma seleção construída coletivamente entre os professores efetivos e substitutos; como também, escolher coleções que mais se aproximam da matriz curricular.

Tabela 10
Livro didático como instrumento pedagógico
e seu uso em sala de aula.

Docentes	Como usa?
----------	-----------

<p>Professora Victória Gambetta da Silva, entrevista concedida em 11/04/2019.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar como apoio para preparar as aulas. • Priorizar as atividades de análise de imagens, de fontes históricas e de gráficos. • Selecionar textos complementares e relações entre passado e presente. • Lembrar que a quantidade de LDH é insuficiente para serem distribuídos para todos os seus alunos/as.
<p>Professor César Jungblut, entrevista concedida em 24/04/2019.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar metodologia dependendo da faixa etária dos alunos. • Usar mais leitura para alunos/as de 6º e 7º anos. • Utilizar o livro didático enquanto texto de apoio. • Analisar as imagens, mapas e as atividades propostas.
<p>Professora Joseane Zimmermann Vidal, entrevista concedida em 04/05/2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a Proposta Curricular para os respectivos anos (privilegia a História nacional e local). • Planejar atividades e conceitos que servem para faixa etária dos alunos. • Utilizar mapas, textos e fontes.
<p>Professor Carlos Rogério Müller, entrevista concedida em 07/05/2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usar o livro didático eventualmente. • Planejar atividade de resumo, apresentação ou análise de imagens. • Utilizar outros materiais didáticos que abordem a História local e regional (ausente nos livros didáticos)

<p>Professor Marcos Antônio da Silva, entrevista concedida em 09/05/2019.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usar o livro didático eventualmente. • Analisar as imagens, mapas e as atividades propostas. • Optar pelo livro didático mais escolhido (garante a vantagem de todos os alunos/as da escola possuírem o livro).
---	---

A tabela 10 aborda questões sobre o uso do livro didático como instrumento pedagógico e seu uso em sala de aula. Observa-se confluência sobre o uso do LDH, com exceção do Professor César que nos 6º e 7º anos costuma usar bastante nas aulas de leitura e interpretação textual. Geralmente o livro didático entra como material de apoio: seja no uso de gráficos, mapas históricos, usos de fontes, seja em textos complementares. Há também citações sobre a Proposta Curricular que privilegia a História nacional e local e como não existe nenhum encarte regional nos livros didáticos e dependendo do assunto o enfoque privilegia a História geral, os/as docentes acabam elaborando seus próprios materiais didáticos.

Tabela 11
Livro didático e a formação dos educandos

Docentes	Formação dos educandos
<p>Professor Victória Gambetta da Silva, entrevista concedida em 11/04/2019.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definir como grande preocupação em fazer a alfabetização Histórica. • Reconhecer que o livro didático é muito pobre neste sentido. • Definir como prioridade, produzir os próprios materiais didáticos. • Compreender a dificuldade em despertar a consciência Histórica, o próprio pensamento crítico. • Selecionar propostas pedagógicas que visem os alunos a justificarem suas respostas.
<p>Professor César Jungblut, entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que esta é uma dificuldade a ser enfrentada pelos docentes.

<p>concedida em 24/04/2019.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relembrar que o livro didático sozinho não vai formar cidadãos críticos. • Usar as questões críticas do próprio livro. • Potencializar o aluno a pensar a partir de assuntos sensíveis.
<p>Professora Joseane Zimmermann Vidal, entrevista concedida em 04/05/2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer com que os/as educandos/as percebam que qualquer pessoa tem história e que essas são sujeitos da História. • Compreender a dificuldade em despertar a consciência Histórica, o próprio pensamento crítico. • Potencializar o aluno a pensar a partir de assuntos sensíveis. • Possibilitar momentos de diálogos entre os alunos/as.
<p>Professor Carlos Rogério Müller, entrevista concedida em 07/05/2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que o pensar criticamente independe de conteúdos sensíveis. • Definir que o pensar criticamente significa fornecer informações e se o aluno tem a capacidade de refletir sobre aqueles dados. • Perceber que o seu aluno do sexto ano, quando chega ao nono, está mais preparados para ler um texto e conseguir interpretar.
<p>Professor Marcos Antônio da Silva, entrevista concedida em 09/05/2019.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Listar que o livro didático não contribui para essa visão crítica da História. • Relembrar que o professor busca que o/a aluno/a perceba que não há produção textual neutra, que perguntas devem ser feitas como: quem escreveu, quando, onde, quem solicitou e financiou? • Declarar que não há respostas simples.

A tabela 11 aborda questões sobre Livro didático e a formação dos educandos. Percebe-se o esforço de todos em fazerem seus alunos/as sujeitos críticos (desconfiarem de respostas simples) e despertarem suas consciências Históricas (que o presente é

influenciado pelo passado e que esta influência será mais ou menos sentida, dependendo o tão significativo seja atualmente este passado). Mas a percepção pedagógica de como alcançar tais objetivos são diferentes, por exemplo, os professores César Jungblut e Marcos Silva têm opiniões discordantes sobre a potencialidade do livro didático. Assim como a percepção a respeito de temas facilitadores, quando os professores Cesar Jungblut, e Joseane Vidal apontam para a importância de conteúdos facilitadores, que Carlos Müller desconsidera. Observamos também que há convergências de análises, como o caso de todos/as professores/as terem considerado que sozinho o livro didático não possibilita tais objetivos.

Tabela 12
Livro didático e a experiência docente

Docentes	Experiência Docente
<p>Professora Victória Gambetta da Silva, entrevista concedida em 11/04/2019.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a inexistência de exemplos de modelos em lecionar História, quando foi aluna de primeiro e segundo grau, que serviram enquanto exemplos a serem seguidos. • Relembrar que o período da formação acadêmica na UFSC, foi de sólida formação, contribuindo para que concluísse o seu mestrado acadêmico em História. • Perceber que o foco do curso de graduação era no bacharelado. • Reconhecer que no início de carreira, era uma jovem professora que dominava a História a ser ensinada, mas com dificuldades no ensino desta disciplina. • Perceber que seu início de carreira trabalhou com os professores Aldonei Machado na EBM Gonçalves Pinheiro e Ricardo Pinho na EBM Jorge Amaro Cordeiro, que discutiram e a influenciaram no seu ensinar História. • Compreender que no início usava mais o livro didático e com o passar do tempo foi construindo seus próprios materiais e ficando menos apegada ao LDH.

<p>Professor César Jungblut, entrevista concedida em 24/04/2019.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relembrar o modelo de lecionar História de uma professora que teve quando era aluno da oitava série. Ela já trabalhava na perspectiva de trazer imagens e filmes. • Reconhecer que no período de graduação na UFRGS teve uma sólida formação que o possibilitou cursar o mestrado em História na UNISINOS. • Perceber que na graduação, o enfoque no ensino de História foi insuficiente. • Compreender que os primeiros anos de magistério foram desafiadores, usava pouco o livro didático e falava muito, com o tempo passou a utilizar mais o LDH e a se preocupar com o seu bom uso. • Potencializar o uso do livro didático quando lecionou no ensino superior e inclusive publicou um artigo sobre o tema.
<p>Professora Joseane Zimmermann Vidal, entrevista concedida em 04/05/2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relembrar o modelo de lecionar História de uma professora que teve quando era aluna do ensino fundamental, onde inventava jogos, saindo do método tradicional. • Reconhecer que o período da formação acadêmica na UFSC, foi de sólida formação, contribuindo para que concluísse o seu mestrado acadêmico em História. • Perceber que no período da graduação e mestrado, serviram como base a práticas de ensino que usa atualmente, como por exemplo, quando aborda gênero e conceitos. • Compreender que no início usava mais o livro didático e com o passar do tempo foi construindo seus próprios materiais e ficando menos apegada ao LDH. • Declarar que no início da carreira, quando lecionou no município de Antônio Carlos, fugiu do

	tradicional ao trabalhar sobre patrimônio com seus alunos/as.
Professor Carlos Rogério Müller, entrevista concedida em 07/05/2019	<ul style="list-style-type: none"> • Relembrar o modelo de lecionar História de uma professora que teve quando era aluno da escola Técnica (hoje Instituto Tecnológico); que dialogava bastante, trazia textos, saindo do método tradicional. • Declarar que em sua formação acadêmica, cursou História na UDESC e Economia na UFSC, fez especialização na área de Ensino de História na UNIVALI e Mestrado em Economia na USP, considera a formação universitária como uma extensão da prática da sala de aula. • Perceber que em seus primeiros anos de magistério, já não usava o livro didático. • Demonstrar que no seu processo de fazer-se professor, considera importantes os momentos de troca de experiência nas formações, entre profissionais mais novos ou os mais experientes, com suas linhas historiográficas diferentes e sólidas formações acadêmicas, produzem pertinentes diálogos sobre o ensino de História.
Professor Marcos Antônio da Silva, entrevista concedida em 09/05/2019.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a inexistência de exemplos de modelos de lecionar História, quando foi aluno de primeiro e segundo grau, que serviram enquanto exemplos a serem seguidos. • Relembrar que o período da formação acadêmica na UFSC, foi de sólida formação, contribuindo para que concluísse o seu mestrado acadêmico em História. • Perceber que o foco do curso de graduação era no bacharelado; diferentemente de hoje quando recebe

	<p>acadêmicos bolsistas do projeto Pibid História da UFSC.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar que no seu processo de fazer-se professor, considera importantes os momentos informais de trocas de experiências, como também os da formação, as reuniões pedagógicas e as assembleias sindicais da categoria.
--	--

A tabela 12 traz questões relativas ao fazer-se das experiências docentes, que lembrando Alison Paim (2005) o fazer-se professor não tem um lugar ou um período específico. Todos os/as educadores/as remeteram ao período em que eram alunos do fundamental e médio: os/as professores/as Victória Silva e Marcos Silva não lembram de modelos a serem seguidos, mas sim os de serem evitados; os/as professores/as César Jungblut, Carlos Müller e Joseane Vidal remeteram a docentes que ao saírem do modelo tradicional foram referência na possibilidade de um ensino de história diferenciado. Os/as educadores/as foram enfáticos ao afirmar que o período de graduação possibilitou uma sólida formação nos conteúdos a serem ensinados, mas o ensinar foi insuficiente. A respeito do ensinar História, todos/as remeteram às trocas de experiências formais e informais, os variados espaços, enfim, que suas experiências docentes nunca estão prontas e acabadas, faz parte de um fazer-se professor/a. Essa visão compartilhada entre os docentes entrevistados retira a exclusividade do espaço da Universidade em formar um profissional já pronto para o ensino de História, e uma sólida formação a respeito dos conteúdos e uma boa base sobre o ensino são fundamentais, pois as experiências docentes não começam ou terminam na graduação, mas estende-se por espaço e tempo variado.

Nesse capítulo analisei as reflexões dos docentes sobre o LDH. Após perceber que o resultado da pesquisa demonstra o quanto é controversa a questão do uso e escolha do livro didático na complexa cadeia de eventos que envolvem este instrumento pedagógico, resolvi então analisar algumas proposições que possam orientar outros docentes na escolha e uso do livro didático de História, na ótica dos professores entrevistados. Trago as reflexões a partir da construção de quatro tabelas: a primeira abordou os critérios aplicados na escolha do livro didático; a segunda sobre o livro didático como instrumento pedagógico e seu uso em sala de aula; a terceira a respeito do

livro didático e a formação dos educandos; por fim a quarta refletiu sobre o livro didático e as experiências docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos onde o livro didático é atacado pelo atual governo e seus apoiadores, como se fosse um mero aparelho ideológico a serviços das esquerdas e principalmente do Partido dos Trabalhadores - PT, creio ser importante análises acadêmicas, com sua base científica, sobre os usos do livro didático. Pois tem o potencial em servir a docentes que estão em suas caminhadas de se fazerem professores/as, ao buscarem na literatura a respeito do assunto bases para reflexão sobre o uso desse instrumento pedagógico. Como também espero que o poder público municipal possa ter acesso à presente Dissertação e a partir das discussões levantadas, qualificarem políticas públicas para o uso do livro didático, obviamente não somente o de História.

Experiências Docentes Sobre o Uso do Livro Didático de História na Rede Municipal de Florianópolis (SC), escrita por mim e orientada pelo professor Doutor em História Carlos Eduardo Reis, foi dividida em quatro capítulos que abordam não somente o uso do livro didático, mas também a indústria editorial, o papel do Estado a partir do PNLD e dos PCNs História, e as análises que nortearam as escolhas e usos do LDH.

O primeiro capítulo versou a respeito da escolha do livro didático pelos professores/as, analisando a relação entre o poder público federal, detentor de políticas para o setor de didático, a partir do PNLD, com o competitivo mercado editorial e sua acirrada disputa pela primazia em fornecer os materiais pedagógicos requeridos. Nesse capítulo, analisei três temáticas essenciais para a pesquisa: iniciando reflexões sobre o mercado editorial, seguido de análises sobre o livro didático e mercado editorial, e finalmente o PNLD. Abarcando assim os três temas do capítulo: estado, mercado e livro didático.

As reflexões sobre o mercado editorial nos levam a concluir que o setor nacional é e continua sendo oligopolizado, ou seja, poucas editoras detêm grande parcela do mercado, e segundo a tabela de Célia Cassiano (2017), sobre o PNLD de 2014, aproximadamente 85% das matrículas estão na rede pública, coberta pelo Programa Nacional do Livro Didático. O tamanho do mercado editorial do Brasil, segundo a mesma autora, corresponde a 40% aproximadamente de toda a América Latina, como também, as compras dos livros didáticos via o PNLD de 2017, corresponderam a R\$ 1.230,8 bilhão na compra, avaliação e distribuição dos 144,7 milhões de livros didáticos (LD) para atender a quase 29 milhões e meio de alunos/as. Desta forma, o Estado brasileiro torna-se o maior comprador de livros didáticos do mundo! Aguçando os interesses de grupos

editoriais como a espanhola Santillana, do grupo Prisa, que em 2001 adquiriu a Editora Moderna, além dos fundos de investimentos da Tarpon, que em 2015, assumiu a Abril Educação, composta pelas editoras Ática e Scipione.

Em seguida averigui que este instrumento pedagógico é um produto, para Circe Bittencourt (2011) de “difícil definição”, sendo uma mercadoria ligada à indústria editorial do sistema capitalista, mas também condutor de sistema de valores, ideologia e cultura, sendo em muitos lares, o único livro presente. Em um contexto nacional com professores/as com carga horária semanal de até 60 horas aulas, o Livro Didático tornou-se importante fonte de apoio para muitos educadores/as e apesar desta difícil realidade, muitos professores e professoras procuram fazer o seu melhor dentro das condições apresentadas.

Tão importante quanto o mercado editorial e o livro didático, foi a análise do PNLD enquanto política pública do Estado brasileiro, em que procurei refletir um pouco sobre a história do programa nacional de livros didáticos, como também, a maior participação de professores/as na análise e indicação de compras pelo Governo. Como exemplo, a formação continuada da PMF, quando no período de escolha do LD, os educadores Carlos Müller e Joseane Zimmermann Vidal lembraram que há uma discussão coletiva do grupo de professores de História sobre os critérios da seleção de três LDH, para os professores/as optarem por um e que estes instrumentos pedagógicos passariam a ser reutilizados por um período de três anos.

No capítulo dois, indaguei sobre o livro de História enquanto material pedagógico e o seu uso pelos professores/as. Na parte um, onde abordei sobre o livro didático de história, inicio a crítica da divisão tradicional quadripartite da História (antiga, medieval, moderna e contemporânea) e a proposta de uma alternativa, a História temática, que no Brasil, segundo Circe Bittencourt (2011) iniciou-se com professores/as de escolas públicas, que compartilharam suas experiências nas décadas de 1970 e 1980, quando começaram a trabalhar temas com o intuito de atender as especificidades de seus alunos/as. Mesmo com o peso das críticas dos PCNs sobre a divisão quadripartite e apesar das tentativas, o modelo de História temática, de influência da escola dos Annales, fracassa, e no PNLD de 2017 não houve nenhuma coleção com esta organização curricular. Seu fracasso deu-se por variados motivos e, conforme Flávia Caime (2017) a opção integrada está fortemente enraizada numa tradição temporal cronológica e linear de História, ancorada em uma concepção historiográfica e pedagógica em que se estruturaram as faculdades de licenciatura em História e as práticas de formação de

professores/as, como também, as análises do mercado editorial, pois percebendo a negativa do mercado, evitam produzir coleções temáticas que teriam fraco desempenho nas vendas.

Em seguida, realizei uma análise sobre a compreensão do LDH nas pesquisas atuais para além da denúncia ideológica, abordando temas como os diferentes usos, por exemplo. Depois, há indagações a respeito do esforço do PNLD em melhorar a qualidade do livro didático, que segundo Flávia Caimi (2017) o modelo clássico com o texto ocupando lugar central vem cedendo lugar para um estilo mais polifônico. No intuito de refletir a percepção desse esforço de melhoria, foi formulada uma questão para os entrevistados selecionados se o LDH enquanto material de apoio satisfaz os professores/as. As respostas ficaram em um apertado 3 x 2 para “que satisfaz”, o que demonstra o quanto o seu uso ainda é polêmico, e que cada professor/a possui a sua estratégia de planejamento e utilização ou não do livro didático. Por fim, a respeito da discussão se o conhecimento histórico produzido nas universidades demora a chegar às escolas via o LDH, as reflexões dos educadores/as foram no sentido que demora e que a ponte entre as academias e as escolas via livro didático é insuficiente e, inclusive, é necessário que os professores/as construam o conhecimento histórico utilizando outras fontes.

Na segunda parte, levanto a discussão sobre o ensino de História e o uso do livro didático, apresentando os dados da tabela de Flávia Caimi (2013), que permitem concluir que as pesquisas sobre o LDH são recentes e entre 1998 e 2007, das 65 dissertações a respeito deste instrumento pedagógico, apenas cinco abordam o uso pelo professor, ou seja, uma média de uma dissertação a cada dois anos, representando 7,69% do total.

Posteriormente, trago os dados da pesquisa exploratória via e-mail com os professores/as efetivos que responderam o questionário e das entrevistas semiestruturadas com os cinco selecionados/as. Início com a primeira indagação do questionário exploratório via e-mail sobre se usa o LDH e treze professores/as responderam que “sim” e apenas um que “não”, demonstrando certo padrão pelos professores efetivos em relação ao uso do livro didático. Nas entrevistas, procurei analisar mais atentamente, e na pergunta sobre como os professores/as usam o LDH, percebi que mesmo não tendo um padrão definitivo, geralmente o livro é utilizado como material de apoio, seja nas abordagens das imagens, mapas, gráficos ou textos complementares; com exceção do professor César Jungblut, que usa com certa frequência enquanto leitura para os 6º e 7º anos. Esse instrumento pedagógico é criticado pela falta da História local e, claro, não se usa o livro

todo, pois os professores/as acabam produzindo seus próprios materiais didáticos, não somente para a História local, utilizando-se de documentos e materiais diversos. Na utilização de documentos, os educadores/as usam de metodologias para iniciarem seus estudantes no processo de alfabetização de análise de fontes históricas, por exemplo, quando da identificação do documento: data, autor, contexto, comparações... Sempre se iniciando do mais simples para o mais complexo. Sobre a possibilidade de o livro didático ser referência no trabalho pedagógico, temos como respostas dois claros “sim” e dois sonoros “não, demonstrando percepções divergentes sobre o papel que o LDH pode desenvolver no preparo e aplicação da aula. Mas em Se a eficiência depende da forma como o professore/a o usa, todas as respostas foram afirmativas. O mesmo não se deu quando indaguei se o livro didático era “anjo” ou “demônio” do processo educacional, pois nenhuma resposta foi maioria. Por fim, sobre a necessidade de ter uma metodologia para se usar o LDH, apenas a professora Victória Gambetta da Silva relatou a possibilidade no início da carreira, desde que o professor/a tenha a opção em aceitar ou não; os demais descartaram enquanto uma ameaça de engessamento do trabalho docente.

No capítulo três, continuo abordando o uso do livro didático, desta vez, analisando a relação entre o uso do LDH com a formação do aluno/a e a experiência docente. Na parte um, com o objetivo de analisar a problemática do LDH e os objetivos do ensino de História, foram formuladas duas perguntas. Na questão sobre formar para a cidadania teve certo padrão, onde os entrevistados/as responderam que o LDH é muito “pobre” e que ele sozinho não dá conta. Já a indagação sobre a consciência e a aprendizagem/alfabetização histórica, os professores/as explicaram que o livro didático é insuficiente. Lembro o exemplo dado pela professora Victória Gambetta da Silva, que após tentar abordar estas temáticas via o livro didático, alcançou melhores resultados através de exemplos concretos de imagens das ações da Associação de Moradores do Bairro do Rio Vermelho para turmas dos sextos anos.

A segunda parte remete a análise da experiência docente e o uso do LDH, inicia com discussões sobre as situações de trabalho e carreira, abordando o contexto da dura realidade de ser professor/a no Brasil. Felizmente a realidade profissional dos docentes efetivos da Rede Pública Municipal de Educação de Florianópolis, ainda que haja falhas, tem um bom plano de cargos e salários, fruto de muita luta dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, e também o não menos importante, eleições diretas para direção escolar. O que possibilitou, por exemplo, dos 14 educadores que me responderam o questionário exploratório, 11 serem mestres, 1 mestrando no ProfHistória e dois

especialistas. Demonstrando que uma carreira com um bom plano de cargos e salários pode sim atrair, capacitar e manter professores/as com elevado nível de capacitação. Carreira construída no “chão da escola”, com passagens por cargos e situações diversas que possibilita mudanças individuais, pois tais experiências vão mudando sua própria identidade.

Na sequência, discuto as experiências docentes a partir do fazer-se professor – debruço-me sobre a construção deste conceito, utilizando-me de um diálogo entre o Alison Paim (2005, 2006, 2012, 2018) que usa da conceituação de experiência em E. P. Thompson, como também, das reflexões dos professores/as entrevistados/as. As experiências docentes constituídas a partir das suas relações com os alunos/as, que não são dados abstratos, mas crianças e adolescentes em uma relação de afinidades, e também na sensibilidade do educador/a em perceber que a metodologia adotada foi a apropriada no processo ensino/aprendizagem, e na humildade em saber ouvir, lembrando Paulo Freire: “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2008, p. 23)

Sobre o período em que esses professores/as eram alunos/as do antigo 1º e 2º graus, essas lembranças ancoradas na comunidade escolar produzem modelos positivos e negativos para servirem como referências ou serem descartadas na construção das suas experiências docentes. Em suas formações acadêmicas, basicamente a discussão sobre o uso do LDH foi nula, tanto que César Jungblut (2019), quando foi professor universitário, procurou abordar tal assunto, pois considera sua ausência uma falha em sua formação acadêmica e quando teve a oportunidade, procurou discutir o seu uso.

Quando o LDH no início da carreira, o que observei foi que, conforme vão ganhando experiência, passariam a depender menos do LDH. Se tal hipótese não foi totalmente confirmada, também não deixou de ser totalmente refutada, ou seja, houve depoimentos que confirmaram minhas perspectivas, mas outros me deixaram surpreso, pois esperava ouvir narrativas em que os professores/as usariam mais o LDH no início da carreira, servindo de alerta para o perigo de pegarmos modelos gerais aparentemente lógicos e adotarmos como padrão.

A respeito das relações com professores de outras disciplinas há o relato interessante da professora Victória Gambetta da Silva, em que aborda a experiência de um planejamento bimestral coletivo na EBM Maria Conceição Nunes, no Rio Vermelho, permitindo visualizar o que os demais profissionais de uma mesma série/ano trabalham e assim planejar ações conjuntas. De maneira não planejada, Marcos Antônio da Silva

reflete sobre o seu trocar experiências com uma professora no intervalo, quando vai tomar um cafezinho e fumar em local apropriado e são nesses momentos de conversas informais que se constroem teias de relacionamentos com profissionais de outras áreas. Diga-se de passagem, bem mais comum que a experiência relatada da escola do Rio Vermelho, embora em nenhum dos dois relatos haja indícios de trocas de experiências sobre o uso do livro didático.

A relação com a direção escolar e a equipe pedagógica, deu-se da seguinte forma: a negativa foi unânime entre os professores ao responderem se houve diálogos a respeito do uso do livro, mesmo sendo os que propõem ações administrativas e pedagógicas nas unidades escolares, porém é preciso indagar até onde receberam alguma orientação e/ou formação no intuito de proporem diálogos sobre o uso do livro didático (LD). Já as trocas de experiências com os professores/as de História, Victória Gambetta da Silva lembra a sorte de no seu início da carreira ter contado com a camaradagem de dois professores efetivos mais antigos que a acolheram, sentaram e dialogaram sobre seus métodos de lecionar, usar o livro didático e como usar demais fontes históricas. Por fim, uma análise da caminhada do fazer-se desses professores/as a partir de suas experiências docentes, que aparentemente parecem individuais, mas na verdade são coletivas, pois são criadas a partir de experiências docentes de homens e mulheres, seja em salas de aula, sala dos professores, reuniões pedagógicas, formação continuada, assembleias da categoria, no sindicato, nas lutas e nas greves, seja nas derrotas e vitórias desse fazer-se professor/a.

No capítulo quatro, analiso as reflexões dos docentes sobre o LDH. Após perceber que o resultado da pesquisa demonstra o quanto é controversa a questão do uso e produção do livro didático na complexa cadeia de eventos que envolvem este instrumento pedagógico, resolvi então analisar algumas proposições que possam orientar outros docentes na escolha e uso do livro didático de História, pela ótica dos professores entrevistados. Trago então as reflexões dos/as professores/as selecionados/as a partir da construção de quatro tabelas:

A primeira aborda os critérios aplicados na escolha do livro didático (tabela 9) nota-se confluência de critérios que abordam uma seleção construída coletivamente entre os professores efetivos e substitutos, como por exemplo, que abordam a Lei 11.639, mulheres, documentos de época, imagens e conceitos atualizados; como também, escolher coleções que mais se aproximam da matriz curricular.

A segunda parte sobre o livro didático como instrumento pedagógico e seu uso em sala de aula (tabela 10): observa-se uma confluência sobre o uso do LDH, geralmente

entra como material de apoio, seja no uso de gráficos, mapas históricos, usos de fontes e textos complementares. Exceção feita pelo professor César Jungblut que nos 6º e 7º anos costuma usar bastante nas aulas de leitura e interpretação textual. Há também citações sobre a Proposta Curricular, que privilegia a História nacional e local e como não existe nenhum encarte regional nos livros didáticos e dependendo do assunto o enfoque privilegia a História geral, os/as docentes acabam elaborando seus próprios materiais didáticos.

Já a terceira, a respeito do livro didático e a formação dos educandos (tabela 11); percebe-se o esforço de todos em fazerem seus alunos/as serem críticos (desconfiarem de respostas simples) e despertarem suas consciências Históricas (que o presente é influenciado pelo passado e que esta influência será mais ou menos sentida, dependendo o quão significativo seja atualmente este passado). Mas as percepções pedagógicas de como alcançar tais objetivos são diferentes, e como exemplo, os professores César Jungblut e Marcos Silva têm opiniões discordantes sobre a potencialidade do livro didático. Assim como a percepção a respeito de temas facilitadores, onde os professores Cesar Jungblut e Joseane Vidal apontam para a importância de conteúdos facilitadores, que Carlos Müller desconsidera. É certo que há convergências de análises, como o caso de todos/as Professores/as terem considerado que sozinho o livro didático não possibilita tais objetivos.

Por fim, a quarta reflete sobre o livro didático e as experiências docentes (tabela 12); traz questões relativas ao fazer-se das experiências docentes, que lembrando Elison Paim (2005) o fazer-se Professor não tem um lugar ou um período específico. Todos os/as Professores/as remeteram ao período que eram alunos do fundamental e médio: os/as professores/as Victória Silva e Marcos Silva não lembram de modelos a serem seguidos, mas sim os de serem evitados; os/as Professores/as César Jungblut, Carlos Müller e Joseane Vidal referiram-se a Docentes que ao saírem do modelo tradicional foram referência na possibilidade de um ensino de história diferenciado. Os/as Educadores/as foram enfáticos que o período de graduação possibilitou uma sólida formação nos conteúdos a serem ensinados, mas o ensinar foi insuficiente. A respeito do ensinar História, todos/as relembrou as trocas de experiências formais e informais, os variados espaços, enfim, que suas experiências docentes nunca estão prontas e acabadas, fazem partes de um fazer-se professor/a. Essa visão compartilhada entre os docentes entrevistados, retira a exclusividade do espaço da Universidade em formar um profissional já pronto para o ensino de História, pois que uma sólida formação a respeito

dos conteúdos e uma boa base sobre o ensino são fundamentais, pois as experiências docentes nem começam ou terminam na graduação, estende-se por espaço e tempo variado.

Nas minhas longas horas de leitura, análises, entrevistas, transcrições e escritas, quando o capítulo quatro ia chegando ao fim, duas questões me incomodavam mais que outras. A primeira é a necessidade de um olhar institucional diferenciado para o/a professor/a no início da carreira. Pois, se o fazer-se professor e suas experiências docentes são construídas em ambientes diversos e por toda sua trajetória escolar, acadêmica e profissional, há a necessidade nas formações, escolas, provas para o processo seletivo e para a efetivação, que haja questões sobre o ensino de história, livro didático e o seu uso, pois prestamos provas para o cargo de professor/a de História, não de historiador. E no início da carreira de professor/a, uma atenção maior. Não estou dizendo que a equipe pedagógica e a direção escolar deverão ensinar como usar o livro didático e demais fontes, sobre o gerenciamento de turma, ou como ensinar, mas sim que possam problematizar tais questões em reuniões pedagógicas, que precisam de um calendário escolar que possa ter espaço para a teoria e prática do ensinar. A segunda é a necessidade do PNLD em ouvir mais os professores. Reconheço o avanço tanto na qualidade como na escolha do livro didático (o que atualmente cabe ao professor), seja os pedagogos nos anos iniciais ou os professores de área nos anos finais do ensino fundamental e médio. Mas o ensino de História possui especificidades locais que poderiam ser resolvidas com um anexo nos LDH para cada Estado. Na produção do edital, o PNLD providenciaria meios para que os professores que atuam no ensino fundamental e médio fossem consultados a respeito de quais temas seriam abordados nos anexos de cada Estado da Federação, e as editoras teriam que produzir e apresentar juntamente com seus referidos LDH para análise e escolhas dos professores e professoras de História deste enorme e plural Brasil.

FONTES

**1 – Professores que responderam os questionários exploratórios
enviados via e-mail⁹ (por ordem alfabética):**

Professor Aldonei Machado.

Professor André Luís Zanotto.

Professor Carlos Rogério Müller.

Professor César Jungblut.

Professor Eloisio Lopes.

Professor Felipe Augusto Teixeira.

Professor José Eliachim Barros Tápia.

Professora Joseane Zimmermann Vidal.

Professor Marcos Antônio da Silva.

Professor Marcos Francisco da Silva

Professor Ricardo Pinho.

Professor Rodrigo de Souza Fagundes.

Sandro Luiz Rogério Passos.

Professora Victória Gambetta da Silva.

⁹ – Enviados online no início de março de 2019, foram considerados os questionários respondidos até o final da primeira semana de abril do mesmo ano.

**2 – Professores que participaram das Entrevistas Semiestruturadas - História Oral
(por ordem cronológica):**

Professor Victória Gambetta da Silva, entrevista concedida em 11 de abril de 2019, em Florianópolis/SC.

Professor César Jungblut, entrevista concedida em 24 de abril de 2019, em Florianópolis/SC.

Professora Joseane Zimmermann Vidal, entrevista concedida em 04 de maio de 2019 em Antônio Carlos/SC.

Professor Carlos Rogério Müller, entrevista concedida em 07 de maio de 2019 em Florianópolis/SC.

Professor Marcos Antônio da Silva, entrevista concedida em 09 de maio de 2019 em Florianópolis/SC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Kátia Maria. A História Nossa de Cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012 (terceira edição).
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- ALBERTI, Verona. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- ANDRADE, Luisa Teixeira; SIMAN, Lana Maria de Castro. Livro Didático de História Lido em Sala de Aula: uma prática de leitura dentre outras possíveis. IN: BUENO, João Batista Gonçalves; GALZRANI, Maria Carolina Bovério; PINTO JÚNIOR, Arnaldo. **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.
- APPLE, Michael W. Cultura e Comercio do Livro Didático. In: **Trabalho docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto alegre: Artes Médicas, 1995.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Edward P. Thompson: história e formação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- Brasil. Ministério da Educação. PNLD 2017: história - Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília,

BUENO, João B. G; GUIMARÃES, Maria de Fátima; PAIM, Alison Antonio. Experiências do Fazer-se Professor de História: diálogos educacionais com o pensamento de Edward Palmer Thompson. In: BOSI, Antonio de Pádua; MORAIS, Sérgio Paulo; SOUZA, Aparecida Darc de. (org.). **E. P. Thompson: história, educação e presença**. São Paulo: Verona, 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. Escolhas e Usos do Livro Didático de História: o que dizem os professores (p. 101 – 114). In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel /at al./. **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO; ANPHU/RS, 2010.

_____. O Que Sabemos (e o que não Sabemos) sobre o Livro Didático de História: estado do conhecimento, tendência e perspectivas (p. 35 – 52). IN: BUENO, João Batista Gonçalves; GALZRANI, Maria Carolina Bovério; PINTO JÚNIOR, Arnaldo. **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

_____. O Livro Didático de História e suas Imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos (p. 33 – 54). In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; REZNIK, Luís; ROCHA, Helenice (org.). **Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa; ROCHA, Helenice. A(s) História(s) Contadas no Livro Didático Hoje: entre o nacional e o mundo. In: **Revista Brasileira de História**. São Paula, v. 34, nº68, p. 125 – 147. 2014.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliador. As fontes históricas e o ensino da história. In: **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2012 (Coleção: Pensamento em ação na sala de aula).

CASSIANO, Célia. Política e Economia do Mercado do Livro Didático no Século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional (p. 83 – 100).

In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; REZNIK, Luís; ROCHA, Helenice (org.). **Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

- CHOPPIN, Alain. História dos Livros e das Edições Didáticas: sobre o estado da arte (p. 549-566). **Educação e Pesquisa**, USP, São Paulo, v30, n.3, 2004.
- Countrymeters. **População da Venezuela**. Em: <https://countrymeters.info/pt/Venezuela>
- FERRO, Marc. **A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.
- FRANCO, Alécia Pádua; ZAMBONI, Ernesta. A Apropriação Docente dos Livros Didáticos de História: entre prescrições curriculares, saberes e práticas docentes. IN: BUENO, João Batista Gonçalves; GALZRANI, Maria Carolina Bovério; PINTO JÚNIOR, Arnaldo. **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários e prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008 (37ª edição).
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Livros Didáticos: cenário de pesquisa e práticas de ensino no Brasil. IN: BUENO, João Batista Gonçalves; GALZRANI, Maria Carolina Bovério; PINTO JÚNIOR, Arnaldo. **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013
- GASPARELLO, Arlete Medeiros. Livro Didático e História do Ensino de História: caminhos de pesquisa. IN: BUENO, João Batista Gonçalves; GALZRANI, Maria Carolina Bovério; PINTO JÚNIOR, Arnaldo. **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013
- GIARETA, Sandra Márcia. **O Manual do Professor nos Livros Didáticos de História: apropriações e usos**. Cuiabá: UFMT, Dissertação de Mestrado – ProfHistória, 2018.
- GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da História Ensinada**. 10ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- _____. **Didática e Prática de ensino de História**. 13ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2017 (9ª reimpressão).
- HUPP, Wallace Manoel. **Leitura de Imagens em Livros Didáticos de História**. Curitiba: Appris, 2014.
- JELIN, Elizabeth. **Los Trabajos de La Memoria**. Madri: Siglo Veintiuno de España, 2002.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- MORENO, Jean. **Quem Somos Nós? Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971 – 2011)**. Curitiba: Appris, 2014.
- MUNAKATA, Kazumi. História que os Livros Didáticos Contam, Depois que Acabou a Ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: contexto, 1998.
- NASCIMENTO, Jairo Carvalho. **O Uso de Documentos e a Construção do Conhecimento Histórico**. ANAIS do III Encontro Estadual de História: Poder, Cultura e Diversidade – ST 04: História e Educação: sujeitos, saberes e práticas. Caetité (BA): 2006.
- PAIM, Elison Antonio. Chegando à Escola: um momento do fazer-se professor. In: **Revista Ideação – Revista do Centro de educação e Letras da UNIOESTE – Campus de Foz do Iguaçu**, v. 8, n° 9, 2º semestre de 2006.
- _____. Do Formar ao Fazer-se Professor. In: GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012 (terceira edição).
- _____. **Memórias e Experiências do Fazer-se Professor**. Campinas: UNICAMP, Tese de Doutorado, 2005.

- PEREIRA, Nilton Mullet. A invenção do medievo: narrativas sobre a Idade Média nos livros didáticos de história. In: **Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.
- PORTELLI, Alessandro. Sempre Existe uma Barreira: a história multivocal da história oral. In: SANTHIAGO, Ricardo; PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de História Oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010 (Coleção Ideias).
- RÉMOND, René (org.). **Por uma História Política**. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- ROCHA, Helenice. Livro Didático de História em Análise; a força da tradição e transformações possíveis. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; REZNIK, Luis; ROCHA, Helenice (org.). **Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.
- RÜSEN, Jörn. Consciência Histórica (p. 56 – 67). In: **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010
- _____. O livro didático ideal. In: MARTINS, Estêvão; Schmidt, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2010. p. 109-127.
- SILVA, Cristiane Moraes da. **Exclusão Velada e Interiorizada na Escola: uma análise da política de aprovação continuada na rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2014
- SOARES, Ricardo Pereira. **Compras Governamentais para o Programa Nacional do Livro Didático: uma discussão sobre a eficiência do Governo**. Brasília: IPEA, 2007.
- SOUZA, Ivonete da Silva. **A Autoridade da Fonte: como os professores utilizam o livro didático**. Florianópolis: Dissertação de Mestrado CED/UFSC, 2001.
- TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2014.

THOMPSON, Edward P. **A Formação da Classe Operária Inglesa: a árvore da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editoras, 1981.

THOPSON, Paul. **A Voz do Passado: história oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VILLALTA, Luiz Carlos. O Livro Didático de História no Brasil: perspectivas de abordagens (p. 39 – 60). In: **Revistas de Pós-Graduação em História UNESP**. Assis/SP, 2001.

APÊNDICES



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED PROGRAMAM
DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA –
PROFHISTÓRIA

APÊNDICE I: Pesquisa Exploratória – Questionário Para os Professores Efetivos de Florianópolis que participam da formação continuada da rede.

- 01 – Nome completo?**
- 02 – Local de nascimento?**
- 03 – Data de nascimento?**
- 04 – Onde e quando fez a graduação em História?**
- 05 – Fez pós-graduação? Qual? Onde?**
- 06 – Qual Livro didático de História (LDH) é utilizado na sua escola atualmente?**
- 07– Usa o Livro Didático de História (LDH)?**
- 08 – Se sim: como?**
- 09 – Sobre a sua percepção do uso do LDH, você diria que usa muito ou pouco?**
- 10 – Foi você quem escolheu o LDH?**
- 11 – Por que escolheu este LDH?**
- 12 – Qual LDH que você mais gostou de utilizar?**
- 13 – Que outros materiais didáticos você usa em sala de aula?**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED PROGRAMAM
DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA

APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO VIA EMAIL

Através deste termo, você está sendo esclarecido(a) sobre a pesquisa para o qual está sendo convidado (a) a fazer parte, voluntariamente. Ao assinar ao final deste documento, em duas vias, (uma delas é sua) estará de acordo em participar. A participação é voluntária, podendo ser encerrada a qualquer tempo, sem prejuízo na sua relação com a professora-pesquisadora ou com a Instituição UFSC, tendo você, a liberdade de retirar o consentimento assinado. Será mantido o sigilo e o caráter confidencial desse trabalho, sem expor a identidade à condição vexatória, zelando pela privacidade e garantindo que sua identificação não será exposta nas conclusões ou publicações.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Projeto:

RESUMO:

A presente pesquisa de mestrado (ProfHistória - UFSC), tem como objetivo analisar como os professores efetivos de história da Rede Pública Municipal de Florianópolis, que participam da formação, usam o Livro Didático de História (LDH). E tem como base as reflexões do professor Elison Paim (2005, 2006, 2012 e 2018), O Fazer-se Professor, que parte das análises de Edward P. Thompson (1987) em A Formação da Classe Operária Inglesa, onde o seu fazer-se não ocorreu em um determinado momento, mas sim, num processo temporal e relacional; fruto das experiências de homens e mulheres. Então a partir desta lógica, os(as) professores(as) também se fazem em um processo temporal e relacional, não exclusivo ao período da academia, mas também na sua vida escolar, nas relações com demais professores de História e de outras disciplinas, não esquecendo dos próprios alunos e seus professores. A partir deste fazer-se professor(a), uso as experiências docentes enquanto uma ferramenta para analisar de maneira estes(as) professores(as) usam o Livro Didático.

Sobre as minhas lembranças a respeito do uso do LDH, se apóiam nas relações e aprendizados com os meus alunos e alunas, além dos(as) colegas de trabalho. Pois como muito bem nos lembra Maurice Halbwachs (2017), a memória somente existe enquanto coletivo, pois nossas lembranças são frutos das identidades coletivas dos grupos que fazemos parte. Ou seja, minhas lembranças ancoradas na comunidade escolar, possibilita argumentar que minhas relações com o LDH, nunca foi de desprezo ou submissão. Sempre procurei ter uma relação crítica, às vezes usando o texto, mas adaptando os

exercícios, em outros momentos utilizando-me apenas das atividades, ou ainda somente das imagens ou gráficos. Em muitos momentos procurei inserir assuntos não abordados pelo LDH, pesquisando documentários, textos, tabelas, gravuras e até mesmo produzindo pequenos textos, sempre que me incomodava com os silêncios ou simplesmente discordava do LDH. Contudo, ao dialogar com PAIM (2005, 2012 e 2018), através de suas reflexões thompsinianas do fazer-se professor, que se dá num processo relacional e histórico, então obviamente a minha relação com o LDH não é e nunca foi a mesma nestes meus vinte anos de magistério, e é claro que no meu primeiro ano em sala de aula fui bem mais dependente do livro didático

Responsável: Marcos Antônio Rosa Trindade. CPF:

Assinatura: _____

E-mail: marcos.trindade@pmf.sc.gov.br

IDENTIFICAÇÃO E CONSENTIMENTO DO VOLUNTÁRIO:

Nome completo: _____

Doc.de Identificação: _____

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO:

“Declaro que, em 27 / 03 / 2019, concordei em participar, na qualidade de participante do instrumento de investigação intitulado Experiências Docentes Sobre o Uso do Livro Didático de História na Rede Municipal de Florianópolis (SC). (questionário via email), e declaro estar devidamente informado sobre os objetivos, as finalidades do estudo e os termos de minha participação. Assino o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, que serão assinadas também pela pesquisador responsável pelo projeto, sendo que uma cópia se destina a mim (participante) e a outra à pesquisadora/professora. As informações fornecidas à pesquisa serão utilizadas na exata medida dos objetivos e finalidades do projeto de pesquisa, sendo que minha identificação será mantida em sigilo e sobre a responsabilidade da proponente do projeto. Não receberei nenhuma remuneração e não terei qualquer despesa em função do meu consentimento espontâneo em participar do presente projeto de pesquisa. Independentemente deste consentimento, fica assegurado meu direito a retirar-me da pesquisa em qualquer momento e por qualquer motivo, sendo que para isso comunicarei minha decisão ao professor-pesquisador do projeto acima citado.

Florianópolis, 27 de março, de 2019

Assinatura do(a) voluntário(a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED PROGRAMAM
DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA

APÊNDICE III: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ENTREVISTA ORAL

Através deste termo, você está sendo esclarecido(a) sobre a pesquisa para a qual está sendo convidado (a) a fazer parte, voluntariamente. Ao assinar ao final deste documento, em duas vias, (uma delas é sua) estará de acordo em participar. A participação é voluntária, podendo ser encerrada a qualquer tempo, sem prejuízo na sua relação com a professora-pesquisadora ou com a Instituição UFSC, tendo você, a liberdade de retirar o consentimento assinado. Será mantido o sigilo e o caráter confidencial desse trabalho, sem expor a identidade à condição vexatória, zelando pela privacidade e garantindo que sua identificação não será exposta nas conclusões ou publicações.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Projeto:

RESUMO:

A presente pesquisa de mestrado (ProfHistória - UFSC), tem como objetivo analisar como os professores efetivos de história da Rede Pública Municipal de Florianópolis, que participam da formação, usam o Livro Didático de História (LDH). E tem como base as reflexões do professor Elison Paim (2005, 2006, 2012 e 2018), O Fazer-se Professor, que parte das análises de Edward P. Thompson (1987) em A Formação da Classe Operária Inglesa, onde o seu fazer-se não ocorreu em um determinado momento, mas sim, num processo temporal e relacional; fruto das experiências de homens e mulheres. Então a partir desta lógica, os(as) professores(as) também se fazem em um processo temporal e relacional, não exclusivo ao período da academia, mas também na sua vida escolar, nas relações com demais professores de História e de outras disciplinas, não se esquecendo dos próprios alunos e seus professores. A partir deste fazer-se professor(a), uso as experiências docentes enquanto uma ferramenta para analisar de maneira estes(as) professores(as) usam o Livro Didático.

Sobre as minhas lembranças a respeito do uso do LDH, se apóiam nas relações e aprendizados com os meus alunos e alunas, além dos(as) colegas de trabalho. Pois como muito bem nos lembra Maurice Halbwachs (2017), a memória somente existe enquanto coletivo, pois nossas lembranças são frutos das identidades coletivas dos grupos que fazemos parte. Ou seja, minhas lembranças ancoradas na comunidade escolar, possibilita argumentar que minhas relações com o LDH, nunca foi de desprezo ou submissão. Sempre procurei ter uma relação crítica, às vezes usando o texto, mas adaptando os

exercícios, em outros momentos utilizando-me apenas das atividades, ou ainda somente das imagens ou gráficos. Em muitos momentos procurei inserir assuntos não abordados pelo LDH, pesquisando documentários, textos, tabelas, gravuras e até mesmo produzindo pequenos textos, sempre que me incomodava com os silêncios ou simplesmente discordava do LDH. Contudo, ao dialogar com PAIM (2005, 2012 e 2018), através de suas reflexões thompsinianas do fazer-se professor, que se dá num processo relacional e histórico, então obviamente a minha relação com o LDH não é e nunca foi a mesma nestes meus vinte anos de magistério, e é claro que no meu primeiro ano em sala de aula fui bem mais dependente do livro didático

Responsável: Marcos Antônio Rosa Trindade. CPF:

Assinatura: _____

E-mail: marcos.trindade@pmf.sc.gov.br

IDENTIFICAÇÃO E CONSENTIMENTO DO VOLUNTÁRIO:

Nome completo:

Doc. de Identificação: _____

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO:

“Declaro que, em 07 / 05 / 2019, concordei em participar, na qualidade de participante do instrumento de investigação intitulado Experiências Docentes Sobre o Uso do Livro Didático de História na Rede Municipal de Florianópolis (SC). (Entrevista - História Oral), e declaro estar devidamente informado sobre os objetivos, as finalidades do estudo e os termos de minha participação. Assino o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, que serão assinadas também pelo pesquisador responsável pelo projeto, sendo que uma cópia se destina a mim (participante) e a outra à pesquisadora/professora. As informações fornecidas à pesquisa serão utilizadas na exata medida dos objetivos e finalidades do projeto de pesquisa, sendo que minha identificação será mantida em sigilo e sobre a responsabilidade da proponente do projeto. Não receberei nenhuma remuneração e não terei qualquer despesa em função do meu consentimento espontâneo em participar do presente projeto de pesquisa. Independentemente deste consentimento, fica assegurado meu direito a retirar-me da pesquisa em qualquer momento e por qualquer motivo, sendo que para isso comunicarei minha decisão ao professor-pesquisador do projeto acima citado.

Florianópolis, 07 de maio, de 2019

Assinatura do(a) voluntário(a)

ANEXOS

ANEXO I:

PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA

(2009 - 2019)

6º ANO AO 9º ANO

Atualizados na formação do ano letivo de 2019 pelos professores e professoras (substitutos/as e efetivos/as) de História da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

A História humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta as pessoas e as coisas que não tem voz. Ferreira Gullar

A Proposta Curricular que ora apresentamos é uma seleção de saberes. Isso não significa que os conhecimentos históricos aqui selecionados são os mais importantes. Muito pelo contrário! Trata-se apenas de um recorte entre muitos outros possíveis ao se tentar elaborar um documento que tem como objetivo principal auxiliar a prática pedagógica dos professores e professoras de História da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis.

Um longo caminho foi trilhado para chegarmos nesta seleção de saberes históricos. Desde 2009 os professorxs-historiadorxs que atuam nas escolas municipais de Florianópolis - efetivos e admitidos em caráter temporário (ACT's) - estão construindo tal Proposta Curricular no espaço e no momento da Formação Continuada. E, como não poderia deixar de ser, esta construção foi e está sendo marcada pelo diálogo e pela argumentação. Por convergências e divergências. Pelo debate, pela experiência de cada profissional envolvido e, claro, pela horizontalidade.

Diferentes perspectivas teóricas, historiográficas e metodológicas, bem como de titulações e de tempo de exercício no magistério caracterizam este qualificado grupo de professorxs-historiadorxs da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Neste sentido, esta Proposta Curricular tenta contemplar esta

diversidade de profissionais da História, com o objetivo que todos e todas se vejam e se sintam autores e autoras deste documento.

Nos muitos encontros deste grupo, chegamos ao consenso que a História do Brasil e a História Local (de Santa Catarina e de Florianópolis) seriam priorizadas neste recorte de conhecimentos históricos. Mais do que uma escolha de objetos de conhecimento, tal decisão representa um posicionamento político que tem como objetivo problematizar o eurocentrismo histórico, o qual pautou durante anos o ensino de História nas escolas públicas brasileiras. Decidimos também que a cada início dos trabalhos letivos este documento será apresentado ao coletivo de professores e professoras de História, com o objetivo de atender os novos profissionais - efetivos e ACT's - que anualmente ingressam na Rede Municipal de Ensino.

Fruto de um trabalho coletivo e de múltiplos olhares, este documento pedagógico expressa um olhar sobre o que podemos e como podemos trabalhar o conhecimento histórico. Salienciamos que nada está pronto e acabado! Esta Proposta Curricular anualmente é (re)visitada, (re)construída. Novos olhares se lançam sobre o que nela está escrito, com a intenção de proporcionar aos nossos alunos e alunas instrumentos para PENSAR HISTORICAMENTE!

6º ANO	
HISTÓRIA: da paleo-história ao século XV	
OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS

<p>Introdução à História:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tempo e espaço. - Fontes históricas. - Sujeitos históricos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as diferentes concepções de tempo (geológico, biológico, cronológico, da natureza e das mentalidades). - Identificar e ordenar cronologicamente as grandes convenções em que se divide a História. - Identificar e utilizar séculos. - Localizar acontecimentos no tempo e noções para distingui-los por critérios de anterioridade, posteridade e simultaneidade. - Comparar formas de representação da vida pessoal de um indivíduo em seu tempo e espaço com há de outros tempos e espaços. - Compreender como a História é construída. - Conhecer o trabalho do historiador e os diferentes tipos de fontes históricas. - Construir a noção de sujeito histórico, individual e coletivo. - Identificar a história de vida de um indivíduo, compreendendo sua relação com a de outros. - Identificar permanências e mudanças no processo histórico.
--	---

<p style="text-align: center;">Paleo-História:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paleo-História. - Sociedades Africanas. - América. <p>Brasil e Santa Catarina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que todas as sociedades possuem história, mesmo que não deixem registradas suas marcas por escrito. - Conhecer algumas características do trabalho do arqueólogo e sua importância para o estudo dos povos paleo-históricos. - Identificar fontes diversas sobre a origem do ser humano, percebendo as diferenças entre as visões mitológicas e a científica. - Identificar as relações entre sociedade, natureza e cultura na história dos povos caçadores, coletores e agricultores. - Perceber as diferenças culturais e materiais entre os povos estudados. - Identificar as principais hipóteses e teorias sobre os caminhos percorridos pelos primeiros povoadores da América. - Identificar na paleo-história brasileira e catarinense a diversidade de vestígios sobre o período e as hipóteses sobre os primeiros povos que ocuparam o território. - Caracterizar o modo de vida dos povos paleoindígenas e indígenas que habitaram o Brasil, Santa Catarina e Florianópolis. - Conhecer a diversidade das sociedades em África.
--	---

7º ANO	
HISTÓRIA: do século XV ao XVIII	
OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVO
<p>O contexto histórico da expansão comercial.</p> <p style="text-align: center;">Período colonial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Europeus no Brasil e América. - Povos indígenas. - Conflitos, dominação e resistências. - O litoral de Santa Catarina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar a configuração dos Estados europeus com a busca por novos territórios e riquezas em outros continentes. - Compreender as Grandes Navegações Ibéricas nos seus contextos comerciais, políticos e culturais. - Conhecer as novas representações do mundo através da cartografia e as novas tecnologias de navegação que contribuíram para a Expansão Marítima do século XV. - Conhecer as primeiras viagens marítimas realizadas a partir do século XV através de fontes históricas (relatos, cartas, imagens, mapas, entre outras). - Compreender a chegada dos portugueses e espanhóis ao continente americano como parte do processo de expansão comercial. - Compreender as diferentes relações de trabalho e modos de vida no século XVI na América, no Brasil e em SC antes da colonização européia. - Refletir sobre os aspectos políticos, culturais e econômicos das populações indígenas no Brasil no passado e no presente. - Caracterizar e problematizar as diferentes áreas de demarcação de territórios indígenas no Brasil atual. - Compreender a ação dos vicentistas na ocupação do Litoral de SC.

	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as disputas territoriais entre Portugal e Espanha a partir da construção das fortalezas e da colonização açoriana no Litoral de SC. <p>Problematizar a construção de uma identidade açoriana no Litoral de SC.</p>
<p>O trabalho no Brasil Colonial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sociedade colonial. - Escravização indígena e africana. - Formas de resistência à escravidão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problematizar o conceito de escravidão. - Compreender a escravidão como base da sociedade colonial. - Analisar diferenças entre trabalho escravo e outras formas de trabalho. - Identificar relações de escravidão em diferentes tempos e espaços. - Identificar as diferenças da escravidão praticada em África. - Entender o processo de formação da colônia brasileira através da sociedade do açúcar e da exploração do ouro. - Relacionar a formação da colônia brasileira com outras colônias americanas, asiáticas e africanas. - Perceber as várias formas de resistências no âmbito das relações escravagistas. - Conhecer o impacto dos bandeirantes e jesuítas na formação da sociedade colonial brasileira.

8º ANO

HISTÓRIA: séculos XVIII e início do século XX	
OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS
<p>Revolução Industrial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Do artesanato à maquinofatura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer diferenças e semelhanças entre o sistema de fábrica e as relações de trabalho em diferentes tempos e espaços. - Identificar formas de dominação e resistência nas relações de trabalho. - Reconhecer as revoltas do período colonial como parte da luta pela independência. - Identificar mudanças e permanências na política, na sociedade e na economia - Perceber a importância da participação política de diferentes sujeitos e grupos sociais no processo de independência do Brasil. - Relacionar a vinda da Família Real Portuguesa e a abertura dos portos com o processo de Independência do Brasil. - Identificar os movimentos de resistência à Independência do Brasil. - Compreender o reconhecimento da Independência do Brasil por outras nações.

Revoluções liberais e independências:

- Processos de independência: Brasil e América.

- Compreender as rebeliões e guerras nos seus aspectos políticos, econômicos e sociais.
- Compreender que a escravidão no Brasil apresentou variações regionais nos períodos colonial e imperial.
- Conhecer o cotidiano da população africana e afrodescendente no Brasil e Santa Catarina.
- Compreender como se deu o fim do tráfico negreiro e como a mão de obra africana escravizada foi sendo substituída pelos imigrantes europeus.
- Analisar a Lei de Terras no contexto das relações econômicas e sociais no século XIX no Brasil e em SC.
- Compreender as relações sociais e de trabalho de africanos e afrodescendentes escravizados, libertos e livres.
- Compreender as relações sociais e de trabalho dos imigrantes.
- Analisar as leis que envolvem a escravidão e o processo de abolição no Brasil.
- Identificar sujeitos e grupos sociais que participaram dos movimentos abolicionistas no Brasil e em SC no século XIX.
- Compreender o processo que envolve a Proclamação da República no Brasil.
- Conhecer as permanências e mudanças na sociedade brasileira a partir da Proclamação da República no Brasil.
- Identificar os conflitos que ocorreram na fase inicial da República.

9º ANO	
HISTÓRIA: século XX e atualidade	
OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS
<p>O Brasil e o mundo na transição do século XIX para o século XX:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modernização e higienização. - Revolução Russa. - Formação da classe operária no Brasil. - Darwinismo social e o mito da democracia racial 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer diferenças e semelhanças entre o sistema de fábrica e as relações de trabalho em diferentes tempos e espaços. - Identificar formas de dominação e resistência nas relações de trabalho no Brasil. - Compreender o ideal de modernidade e o processo de higienização dos espaços e dos corpos na sociedade brasileira. - Compreender a Revolução Russa como ruptura ao Capitalismo. - Relacionar o processo de higienização e modernização/urbanização com a remodelação dos espaços da cidade de Desterro/Florianópolis.
<p>Guerras Mundiais e governos totalitários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imperialismo. - Nazismo e fascismo. - Guerra Fria. 	<ul style="list-style-type: none"> -Compreender os conceitos de imperialismo e totalitarismo/autoritarismo. - Relacionar imperialismo e totalitarismo com a Primeira e Segunda Guerra Mundial.
<p>Era Vargas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Industrialização e urbanização. - Trabalhismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar mudanças e permanências econômicas, políticas, sociais e culturais no Brasil durante a Era Vargas.

<p>- Nacionalismo x “entreguismo” (Governos brasileiros de 46 a 64).</p> <p>Ditaduras militares na América Latina e no Brasil:</p> <p>- Golpe de 64 e ditadura civilmilitar.</p> <p>- Novembrada em Florianópolis.</p> <p>Brasil após a redemocratização</p>	<p>- Relacionar a Guerra Fria com as independências de países africanos e asiáticos e a implantação de ditaduras civis-militares na América Latina.</p> <p>- Identificar formas de dominação e resistência na ditadura civil-militar no Brasil e em Florianópolis.</p> <p>Identificar a participação de grupos sociais nos movimentos de luta pela conquista da democracia na América Latina e no Brasil.</p>
--	---