

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA

CENTRO INTERDISCIPLINAR
DE ESTUDO E PESQUISA DO
IMAGINÁRIO SOCIAL



REVISTA LABIRINTO
ANO XVI
VOLUME 24
NÚMERO 1
(JAN-JUN)
2016
PP. 238-254.

LIVRO DIDÁTICO, PROFESSOR E ESTUDANTE:

OS CADERNOS COMO ELEMENTO PARA UMA MICROANÁLISE

(LIBRO DE TEXTO, PROFESOR Y ESTUDIANTE: CUADERNOS COMO ELEMENTO PARA EL MICROANÁLISIS)

CAROLINE TECCHIO

Mestranda em História pela Universidade Federal de Pelotas
caroltecchio@yahoo.com.br

EDUARDO ALVES GONÇALVES DOS SANTOS

Graduado em História pela Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
duduags@hotmail.com

MATHEUS PACHECO PERBICHE

Graduando em História pela Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
matheusperbiche@gmail.com

OSVALDO CARNEIRO DE MATOS NETO

Graduando em História pela Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
osvaldocm_net@hotmail.com

RESUMO: Neste artigo buscamos analisar a utilização do Livro Didático em sala de aula, numa turma de sexto ano, de um colégio da rede estadual de ensino, pertencente ao Núcleo Regional de Guarapuava, região centro-sul do Estado do Paraná. As fontes escolhidas para tal estudo são dois cadernos da disciplina de História, que são considerados em concomitância com a observação do Livro Didático utilizado pelo professor. Tomamos o método indiciário e a microanálise propostos por Carlo Ginzburg como procedimento de análise, por meio da qual estudamos as fontes tentando perceber a articulação do docente com os conteúdos presentes no material didático e a

LIVRO DIDÁTICO, PROFESSOR E ESTUDANTE: OS CADERNOS COMO ELEMENTO PARA UMA MICROANÁLISE,
DE CAROLINE TECCHIO, EDUARDO ALVES GONÇALVES DOS SANTOS, MATHEUS PACHECO PERBICHE E
OSVALDO CARNEIRO DE MATOS NETO

realidade da sala de aula. Além disso, problematizamos o grau de apropriação que os estudantes alcançam em relação ao que foi ministrado durante as aulas. Isso tudo, portanto, nos permite refletir sobre a importância do Livro Didático enquanto um documento fundamental para estudantes que muitas vezes não possuem acesso a outros materiais no processo de ensino/aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático, Caderno, Ensino, História.

ABSTRACT: En ese artículo buscamos analizar la utilización del Libro Didáctico en aula, en una clase de sexto año, de un colegio de la red estadual de enseñanza, perteneciente al Núcleo Regional de Guarapuava, región Centro-Sur del Estado del Paraná. Las fuentes elegidas para esos estudios son dos cuadernos de la materia de Historia, que son considerados junto a la observación del Libro Didáctico utilizado por el profesor. Elegimos el método indiciario y el micro-análisis de Carlo Ginzburg como procedimiento de análisis, por medio de la cual intentamos percibir la articulación del docente con los contenidos presentes en el material didáctico y la realidad de la sala de clases. Además, problematizamos el grado de apropiación que los estudiantes alcanzan en relación a lo que fue impartido durante las clases. Todo eso, por consiguiente, nos permite reflejar sobre la importancia del Libro Didáctico como un documento fundamental para estudiantes que muchas veces no tienen acceso a otros materiales en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

PALABRAS-CLAVE: Libro Didáctico, Cuaderno, Enseñanza, Historia.

O livro didático é um material de apoio ao processo de ensino-aprendizagem que serve para auxiliar no trabalho do professor e estimular a leitura por parte dos estudantes, além de que frequentemente consiste na única fonte de pesquisa e leitura manuseada pelos educandos em sala de aula para o trabalho com os conteúdos, e também em casa. Sob essa perspectiva, pretendemos avaliar o uso do livro didático através da análise de cadernos de estudantes. Entendendo os cadernos como representações dos conteúdos elencados pelo professor, o intuito é perceber se ocorre o uso exclusivo do livro didático e a apropriação que o estudante alcança em relação ao que foi trabalhado.

A metodologia escolhida para o processo de leitura e análise dos cadernos é a micro-histórica, mais especificamente pautada em dois textos do historiador italiano Carlo Ginzburg: “Latitudes, escravos e a bíblia” (2007), e “Nenhuma ilha é uma ilha” (2004). Este referencial teórico-metodológico foi escolhido pois pensamos o paradigma indiciário como o método mais apropriado para a análise das fontes em questão. Sendo assim, o que define nosso trabalho como micro-história, é a metodologia empregada na análise das fontes. Essa afirmação leva em conta o fato de não termos acesso nem à observação das aulas anotadas no caderno, nem

entrevistas com os estudantes ou o professor, enfim, optamos por ter os cadernos e o Livro Didático com fontes, e tal escolha requer um olhar diferenciado para o nosso objeto de estudo. A partir disso, somente uma leitura atenta e minuciosa das fontes – que leva em conta os detalhes e os indícios, conforme propõe Ginzburg – poderia resultar em uma discussão final que agregasse para o debate historiográfico.

Muito se propala em dias atuais a respeito dos chamados nativos digitais, ou até mesmo do acesso à internet possível a todos, mas essa informação deve ser relativizada. Dados do IBGE de 2013 indicam que o acesso à internet em domicílio varia de acordo com a renda per capita, sendo que quanto maior a renda, maior o percentual de pessoas com acesso à internet em casa¹. Assim, suscitando opiniões divergentes sobre a sua utilização, é fato que o livro didático ocupa frequentemente um papel central como fonte de conhecimento no ensino. Gatti Júnior (2004, p.35) ressalta que “(...) o livro didático foi seguidamente utilizado nas sociedades com educação escolarizada, institucionalizada, o que assinala sua permanência desde há muito na cultura escolar.” Consolidado enquanto material aliado do professor e do estudante, as reflexões sobre sua utilização não parecem se

esgotar. Afinal, como usar o livro didático em sala de aula? A sequência de conteúdos do professor deve ser a mesma que a escolhida pelos autores do livro didático? Ao realizar a pesquisa empírica, observamos que a essas perguntas - aparentemente respondidas de forma bem elaborada no campo de Ensino de História - ainda cabe reflexão.

Levando em conta que o contexto atual possibilita acesso à informação por diversos meios, resguardadas as proporções das especificidades de cada região, os estudantes e professores tem em mãos possibilidades de realizar leituras diversificadas, avaliando outros textos, fontes escritas, fotografias, vídeos e outras produções em torno do tema estudado. Porém, conforme discutido acima, nem sempre o acesso à fontes de informação significa que delas se faça bom uso, ou então que se saiba interpretar ou utilizar de forma produtiva ou didática. Sobre essa temática, Aguiar e Fonseca (2007, p.1-2) afirmam:

O livro didático constitui não a única, mas uma das principais fontes utilizadas pelo professor/a em sua prática pedagógica. Isso é corroborado por estudiosos do campo educacional e pesquisas variadas. Para Selva Fonseca [...], o livro didático representa [...] o principal

veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar.

Nessa esteira, o livro didático assume o espaço de fornecer ao professor um roteiro, um certo planejamento de sequência de conteúdos a serem estudados, bem como textos base e textos de apoio, atividades de fixação de conteúdos e sugestões de pesquisa. Entretanto, concordamos que diante da diversidade de temáticas na área de história e os recursos disponíveis com o acesso atual às tecnologias, é viável que o professor acrescente conteúdos, metodologias e recursos para além do que é abordado no livro didático. Contudo, parece que os mesmos equívocos ocorridos com o uso irrestrito do livro didático ocorrem também com os demais materiais. Ter acesso não significa explorar os recursos que se tem em mãos. O livro, que seria uma das fontes a ser problematizadas no ensino de história, geralmente acaba se tornando um grande manual a ser seguido, em sua ordem pré-estabelecida, com a programação de estudos e atividades sem contar com intervenção do professor. Os demais recursos supracitados acabam sendo muito mais um amontoado de informações, que

sem um direcionamento correto, não chegam a ser conhecimento sistematizado. A maneira como os livros apresentam a divisão e organização de conteúdos é, inclusive, utilizada como forma de planejamento de trabalho (bimestral, semestral e anual) dos professores.

Diante desse cenário Aguiar e Fonseca (2007, p.9) recomendam que "o livro didático não pode, simplesmente, ser descartado, inclusive por representar uma das principais formas de acesso da grande maioria da população a um saber formal, ao conhecimento da cultura produzida pelas várias sociedades, em épocas distintas". Concordamos com a leitura de que o livro didático sintetiza e organiza o conhecimento. A assimilação do conteúdo, por sua vez, dependerá de um conjunto de fatores. A capacidade de apropriação em relação às temáticas estudadas depende do que comumente chamamos de "bagagem" que o estudante possui. Existe também a questão dos recursos para além do livro fornecido pelo professor para instrumentalizar o estudante à compreender por diversas facetas uma mesma temática. Corroborando para essa discussão, Pierre Bourdieu (2010, p. 41-42) ressalta que:

A ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes, sob suas formas mais

grosseiras, isto é, como recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais. Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

A noção de capital cultural nessa citação está atrelada principalmente a ideia de cultura letrada. Bourdieu elucida que o acesso ao capital cultural colabora positivamente para a aprendizagem, enquanto a falta de acesso pode ser um fator de exclusão. Para que se minimizem os aspectos negativos na aprendizagem quando o aluno não tem acesso ao capital cultural, é preciso que o professor exerça seu papel de mediar a aprendizagem conforme as condições dos alunos. O livro didático constitui uma importante ferramenta de ensino na busca pela superação diante da

falta de capital cultural, uma vez que serve de apoio para os alunos realizarem seus estudos e auxilia o professor na distribuição de atividades e indicações de leituras.

Pensando as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná colocadas nesse estudo, as mesmas recomendam que:

(...) o professor precisa relativizar o livro didático, uma vez que as explicações nele apresentadas são limitadas, seja pelo número de páginas do livro, pela vinculação do autor a uma determinada concepção historiográfica, seja pela tentativa de abarcar uma grande quantidade de conteúdos em atendimento às demandas do mercado editorial. Isso não significa que o livro didático deva ser abandonado pelo professor, mas problematizado junto aos alunos, de modo que se identifiquem seus limites e possibilidades. Implica também a busca de outros referenciais que complementem o conteúdo tratado em sala de aula (DCE's, 2008, p. 70).

As DCE's reconhecem o livro didático como um material limitado, carente de complementação. Nesse sentido, a responsabilidade ainda recai quase que exclusivamente sobre o professor, que é o sujeito

considerado capacitado para suprir com outros materiais essa defasagem do livro. Certamente, tomar o livro como fonte e buscar outros referenciais contribui imensamente para uma melhor leitura sobre a história.

Entendemos o caderno como uma representação do cotidiano escolar, sua análise possibilita tomar algumas apreensões sobre a atuação do professor em sala de aula. Esta ressalva, de que o caderno é uma representação, se torna importante para não o entender como uma verdade absoluta sobre o que se passou em sala. Tendo em vista essa análise, elaboramos dois quadros demonstrando a relação dos conteúdos contidos no livro didático com os presentes nos cadernos, pressupondo que as temáticas contempladas no período letivo em estudo tiveram alguma forma de registro no caderno. O livro didático da turma e tomado para análise é: História, Sociedade & Cidadania (2012), de Alfredo Boulos Júnior. Vejamos a quadroⁱⁱ:

Conteúdos do Livro Didático	Conteúdos trabalhados no caderno
O que a História Estuda?	O que a História Estuda?
As fontes da História	As fontes da História
	Atividade sobre fontes: “observe a si próprio” e “esses elementos constituem quais tipo de fontes?”
Cultura e tempo	Cultura e tempo
Diferentes calendários	Diferentes calendários
O nosso calendário	O nosso calendário
	Atividade: “Calcule os séculos”
	Etnocentrismo
Os primeiros povoadores da terra	Os primeiros povoadores da terra
Povoamento da América	Povoamento da América
Presença humana na América	Presença humana na América

A “Pré-História” brasileira	A “Pré-História” brasileira
Indígenas: diferenças e semelhanças	Indígenas: diferenças e semelhanças
Vida Urbana: Oriente e África	Vida Urbana: Oriente e África
O Egito Antigo	O Egito Antigo
	Pirâmides não são exclusividade do Egito.
	Deuses egípcios.
	Os Guarani
A Núbia e o Reino de Kush	
Hebreus, fenícios e persas	Hebreus, fenícios e persas
China	China
	O estatuto do idoso
O mundo grego e democracia	O mundo grego e a democracia

Abaixo segue um segundo quadro, onde estão relacionados os conteúdos ausentes do livro didático, porém presentes no caderno.

Conteúdos ausentes no Livro Didático contemplados no caderno
Etnocentrismo
Pré-História no Paraná
Etnocentrismo
Pré história no Paraná.
Pirâmides não são exclusividade do Egito.
Deuses egípcios.
Estatuto do Idoso, trabalhado por meio do filme "Kung Fu Panda".

Neste momento suscitamos o debate com Ginzburg, de modo que este referencial teórico-metodológico foi a lupa de análise das fontes. Num primeiro momento apresentaremos os dados presentes na tabela de forma quantitativa, para que possamos colocar apontamentos prévios. Posteriormente, entabulamos a análise crítica das fontes, levando em conta a escolha de um recorte reduzido, com a intenção de observar para além do aluno e do livro, o professor, que a princípio aparenta não estar contemplado por nossas fontes. É na análise comparativa entre os conteúdos do caderno e do livro que a atuação do professor em sala aparece. Ou conforme aponta Ginzburg:

Menos é mais. Sabendo menos, estreitando o escopo de nossa investigação, nós esperamos compreender mais. Essa mudança cognitiva tem sido comparada às variações na distância focal da lente de uma câmera. Pode-se chamar esta abordagem de micro-história, mas rótulos são, em última instância, irrelevantes (GINZBURG, C. 2007, p. 87).

De acordo com os dados levantados a partir da análise do quadro, o qual sistematiza as informações contidas nos cadernos e no Livro Didático, é possível tecer algumas considerações a respeito destes pequenos fragmentos provenientes do cotidiano escolar. *A priori*, numa análise quantitativa, alçamos constatações gerais e bastante esclarecedoras a respeito dessas fontes, para posteriormente analisarmos suas minúcias. Deve ser apontado antes de tudo, que estamos trabalhando com uma turma de sexto ano de um colégio da rede pública, todavia, onde os alunos devem ser instigados à uma reflexão contínua, ou seja, ao mínimo senso crítico, o costume inquisitório.

Nessa esteira, dos trinta e dois conteúdos encontrados no caderno A, doze deles são atividades e revisões, outros quatorze são conteúdos do Livro Didático copiados no caderno e os últimos seis estão

presentes exclusivamente no caderno. Tendo em vista que as datas postas no caderno vão de março a outubro de 2015, ano em que a educação pública paranaense passou por uma greve de aproximadamente quarenta dias durante o primeiro semestre letivo, podemos concordar que existe um volume amplo de temáticas sendo trabalhadasⁱⁱⁱ.

As atividades presentes no caderno variam em três formas: quando não solicitam que o(a) estudante copie trechos do Livro Didático, são elaboradas “cruzadinhas” e “caça-palavras” (existe no mínimo uma por conteúdo estudado) referentes aos assuntos trabalhados no mesmo. A terceira forma, que possui apenas um exemplar, é baseada na observação de si próprio (para apontar os diversos tipos de fonte histórica que possui entre seus pertences) e do local onde vive (para destacar as transformações ocorridas no tempo).

Quando colocamos acima que existem quatorze conteúdos do Livro Didático transpostos para o caderno, queremos dizer que há cópia literal dos mesmos. A única variação que ocorre é quando são selecionados alguns trechos em detrimento de outros, devido à extensão dos textos, já que cada conteúdo apresentado pelo livro tem de duas a três páginas. Isso

nos leva a afirmar que todos os assuntos do Livro Didático que são abordados vêm através da cópia do que já está escrito lá. A única forma de ir além, de sistematizar esse saber para uma aprendizagem diferenciada, é através de “cruzadinhas”. É sabido que este tipo de atividade visa a fixação do conteúdo através de informações curtas e frases dadas que tem por objetivo dar destaque a apenas uma palavra que deve resumir uma grande ideia. Sendo assim, mesmo considerando o ano frequentado por estes estudantes, dificulta a produção de um conhecimento complexo, no qual seja possível encontrar a contribuição do estudante.

Podemos, ainda assim, perceber certo esforço do professor/a desta turma em duas situações. Primeiramente, este/a chega a pedir, uma vez, para que os estudantes escrevam sobre si e a respeito do local onde vivem, como colocado acima. Num segundo momento, o professor/a solicita que os estudantes escrevam um texto de até vinte linhas sobre a história da Mesopotâmia. O resultado da atividade é uma cópia de alguns parágrafos de diversos textos do próprio Livro Didático. A este respeito se torna pragmático colocar que esta atividade se encontra entre outras duas que solicitam cópia. Este fato pode revelar sérios problemas

em relação à dinâmica do ensino-aprendizagem de história que perduram por toda a vida colegial dos estudantes, tendo que ainda no sexto ano do Ensino Fundamental os mesmos demonstram um vício profundo na cópia integral do Livro Didático e, arriscamos a dizer, são estimulados a fazer isso. Algo que, como pudemos ver através dos dados levantados, é resultado da forma com que este/a professor/a se apropria deste material durante suas aulas.

Partindo agora dos dados encontrados no caderno B, discorreremos aqui a respeito de algumas temáticas específicas, e como estas são articuladas para gerar certa reflexão por parte dos estudantes. Como nos atentamos a questão crítica, pensamos ser interessante nos voltarmos a um elemento crucial para gerar esta forma de raciocínio, ou seja, os modelos de atividades que são passados para os estudantes, e a forma como são passados. Nos cadernos analisados para a construção do presente texto, conseguimos observar os seguintes tipos de avaliações: cruzadinhas, cópias do texto do livro didático, perguntas que relacionam dizeres cotidianos e preconceituosos (no caso do etnocentrismo) e desenhos, este último sendo utilizado apenas duas vezes. A priori, alguns professores de história reagiriam com espanto ao uso contínuo da

cruzadinha em sala de aula. Diante de que, esta atividade pode no máximo exercer o raciocínio lógico do estudante, deixando de lado o que deveria ser o objetivo central do estudo da História, isto é, o senso crítico, a problematização, colocar o que nos é apresentado para passar pelo processo inquisidor, visando à desconstrução.

Dando continuidade aos moldes de atividades passadas para os alunos, nos deparamos com a prática da cópia, algo que pode até fazer o aluno memorizar o conteúdo, porém, dificilmente acarretará numa reflexão a fundo, que vise à produção de determinado conhecimento. Com isso, o professor tem a função de elaborar suas aulas e respectivamente suas atividades, se baseando na realidade social em que os alunos estão inseridos. Realizamos esta ressalva para deixar claro que a presente análise não é uma crítica focada somente ao professor, mas sim a facetas da realidade educacional e social em que a maioria das famílias brasileiras se englobam.

No que diz respeito às questões elaboradas pelo professor, relativas ao cotidiano do aluno, consideramos-las um tanto interessantes e significativas para incentivar o pensamento do estudante em relação ao seu costume diário, diante de que as perguntas

abordam temáticas que fazem parte da realidade do mesmo, incitando este a refletir sobre seu meio social, político, cultural e econômico. Através deste exercício, os alunos podem indagar a si mesmos, aos familiares e pessoas que fazem parte do seu meio, sobre a razão de usarem frases do gênero. Para compreendermos como estas frases funcionam, seguem duas delas (as quais estão localizadas nas páginas 12 e 13 do caderno B) para nos situarmos neste debate. “Os negros fazem coisas pela metade e de qualquer jeito”, ou mesmo “os nordestinos são um povo perigoso”. Frases estas que são respondidas com a palavra “etnocentrismo” ou “respeito”, sendo esta última utilizada quando a frase não apresenta preconceito ou intolerância. Em nossa opinião, mesmo que infelizmente essas frases sejam pronunciadas, trabalhá-las dessa forma implica no risco de reforçar preconceitos e distorcer o sentido que se quer dar à atividade.

Agora adentrando nos assuntos trabalhos pelo/a professor/a, vamos destinar nosso olhar para os conteúdos que não estão presentes no livro didático, mas aparecem nos cadernos utilizados como fonte. Dentre algumas temáticas, neste momento nos ateremos a duas específicas, sendo estas, etnocentrismo e a Pré-História no Paraná. Antes de

iniciarmos as discussões sobre como estes temas foram abordados, é significativo salientar que devemos valorizar, ou ao menos levar em consideração, o fato de o professor/a ter trabalhado com uma temática que não está presente no material de apoio.

Por mais que o/a professor/a tenha se esforçado para trabalhar a Pré-História no Paraná, este recorte foi realizado de forma rápida e simples, aparentando que o conteúdo apenas foi ditado ou escrito em quadro para que os alunos copiassem. Nenhuma atividade no caderno corresponde ao tema, isto é, aparentemente o tema foi abordado sem questionamentos, apenas apresentado como algo objetivo e claro, que não é passível de uma análise crítica ou interpretação. Nessa situação, é válido levantar a indagação: de que vale abordar um tema que não aparece no livro didático, se for para trabalhar com o mesmo de forma superficial? Com os dados que possuímos na presente análise, não podemos responder a esta questão, porém, a mesma deve ficar como reflexão para os profissionais do ensino de História.

Quando pensamos a discussão conceitual, normalmente consideramos o ano para qual o conceito está sendo apresentado, porém, se a maneira como o mesmo está trabalhado for eficiente, o debate pode e

deve ser realizado. Contudo, levemos em conta que o conceito de etnocentrismo não é algo simples, nem mesmo no meio acadêmico, logicamente que o debate para o ensino básico não será o mesmo realizado na universidade, porém, é um conceito que deve ser trabalhado com cautela. Abordamos esta fala de antemão, para deixar um prefácio antes de expor a forma como o conceito foi abordado em sala de aula.

Com apenas uma página de conteúdo, o conceito foi discutido de forma rasa. Pois, quando nos deparamos com frases como “o brasileiro gosta somente do futebol e carnaval” (página 13, caderno B), compreendemos que para esta atividade construir certa influência ao estudante, é necessário todo um debate a respeito da História do futebol no Brasil, como este foi organizado e como a mídia gera destaque para o mesmo. Com essas discussões, o aluno poderia vir a entender o processo de construção da frase acima, e não apenas responder “etnocentrismo”, sem entender o contexto em que a frase foi construída.

Acreditamos que, na realidade a pergunta deveria ser: não estamos menosprezando nossos alunos? Não passamos atividades vinculadas à leitura, com a justificativa de que os mesmos não vão ler, mas se nós não começarmos o incentivo e a cobrança da

leitura, dificilmente esta realidade mudará. Temos consciência da realidade social que perpassa a vida de inúmeros estudantes, mas devido a isso, simplesmente vamos desistir de realizar um ensino de história eficaz para os mesmos? Ocorre que se reforça uma cultura escolar de estudos superficiais, baixa reflexão e pouca análise. Se dos estudantes se exige pouco, o professor muitas vezes também não parece fornecer suficientemente subsídios ao educando.

O conceito de etnocentrismo, por si só, até poderia ser trabalhado de forma sucinta, contudo, o professor realiza duas páginas de atividades, nas quais aborda questões vinculadas aos costumes dos povos nativos do Brasil, assim como das práticas negras, sobre traços de nordestinos, a classe trabalhadora e também a diversidade de gênero. Sim, a discussão do respectivo conceito abrange todos esses pontos, porém, o professor não realiza, (ao menos de acordo com o caderno, que nas outras temáticas, é bem fiel ao que é passado em sala de aula) um debate eficiente a respeito de todas estas vertentes culturais, econômicas e sociais. Diante disso, é necessário colocar em questão como o ensino de História está sendo executado, isto é, trata-se de um erro extremamente grave uma aula sobre etnocentrismo trabalhada de forma superficial. Pois,

dentro deste conceito se encontram temáticas que correspondem a grande parte das lutas sociais atuais.

Acerca dos conteúdos que estão presentes exclusivamente no caderno A, os quais revelam pesquisas feitas a parte pelo/a professor/a, existem temáticas que são parte das exigências feitas pelas DCE's. Um exemplo é o Estatuto do Idoso que aparece num texto e na análise do Filme “Kung-Fu Panda”, onde o roteiro de análise proposto pelo/a professor/a solicita que se faça um comentário a respeito da forma com que os mais velhos são tratados, além de alçar algumas características a respeito da sociedade chinesa. Esta é uma das atividades que merece destaque, já que alia o lúdico ao sério,^{iv} enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem, principalmente na faixa etária (entre 11 e 12 anos) em que se encontram os estudantes do sexto ano.

As pirâmides enquanto construções que não são exclusivas da sociedade egípcia também aparecem somente no caderno, juntamente com um texto curto e algumas imagens sobre as pirâmides da América do Sul. Neste ponto podemos perceber que o/a educador/a busca sanar as limitações do Livro Didático, indo além do mesmo, já que este não traz nenhuma problematização do gênero. Dessa forma, se todas as

mais de quatorze temáticas do Livro Didático que aparecem no caderno fossem trabalhadas desta maneira, através de críticas e contrapontos, o ensino seria muito mais abrangente e o aprendizado muito menos alienado a este material.

Rumamos para as considerações finais deste texto revelando algumas falhas no sistema educacional, pensando nas maneiras em que o ensino de determinados conteúdos (com o livro didático auxiliando, ou mesmo sem este apoio) seja realizado de forma coerente e reflexiva. A disciplina de história deve instigar o desenvolvimento de cidadãos pensantes, indivíduos que se entendam enquanto sujeitos históricos, e que desde o sexto ano, ou mesmo antes, compreendam que as lutas sociais dos negros, dos indígenas, dos imigrantes que lutam contra a xenofobia, da comunidade LGBTT, e da classe trabalhadora são essenciais e que devem ganhar seu espaço na sociedade atual. Se o ensino de história não está tendo esta função nas salas de aula do ensino fundamental e médio, o que nós, professores de História, estamos fazendo afinal?

Novamente a influência de Ginzburg se faz presente. Não podemos afirmar com toda certeza que o professor não problematize oralmente de forma adequada as ditas frases sobre etnocentrismo, minorias

de faixas-etárias, etc. Mas notadamente as atividades, entendidas aqui como a apreensão que o estudante tem da temática, foram insuficientes. Ou seja, podemos sim levantar possibilidades, assim como Ginzburg faz em seus textos. Por exemplo, no capítulo “Tusitala e seu leitor polonês” (2004), no trecho em que o historiador italiano está fazendo a relação das reflexões de Malinowski com uma possível influência da literatura de Stevenson, ele afirma: “Não tenho como provar que Malinowski leu ‘O demônio da garrafa’. Mas, em 12 de dezembro de 1917, cinco dias após a chegada das cartas de Stevenson, Malinowski escreveu em seu diário” (GINZBURG, 2004, p. 109), que teve contato com tais cartas, referindo-se indiretamente à obra “O demônio da Garrafa”. Porém, isso fica subentendido, tanto na citação do tal antropólogo, quanto no próprio texto de Ginzburg. Ou seja, o leitor compreende, através da narrativa, que talvez haja traços do texto de Stevenson nas ideias de Malinowski. Ginzburg não afirma, apenas deixa para o leitor entender através da sua narrativa, uma possível influência, direta ou indireta, não-dita, portanto.

É sabido que o trabalho com o livro didático demonstra a concepção e prática de ensino de história do professor. Sendo assim, quais discussões de ensino

de história permeiam a cópia literal de textos e atividades do livro didático? Como compreender história, nesse contexto, sem a inserção de nenhum outro material a não ser cruzadinhas ou caça palavras? Conforme a metodologia aqui proposta do paradigma indiciário, é possível que a aula expositiva tenha suprido a defasagem do desenvolvimento das aulas aqui criticada, porém, os cadernos analisados não dão indícios de tentativas de usar corriqueiramente mais que um recurso didático para trabalhar o conteúdo. De acordo com Schmidt e Cainelli (2009, p. 67), concordamos que "a história é sempre uma interpretação". Se é interpretação, a exclusiva cópia de trechos do livro didático durante o período estudado não nos parece uma atividade suficientemente reflexiva. Logo na segunda página do caderno A, o estudante toma nota do que é intitulado "Atividade Compromisso", sendo esta "Copiar o 1º e 2º parágrafo da pag. 16".

Vejamos, o problema não reside isoladamente na cópia, afinal, se levarmos em conta a turma ser um sexto ano, poderíamos pensar que consiste em uma atividade de sondagem em torno da escrita dos estudantes, ou ainda uma forma de iniciação ao conteúdo num conturbado ano letivo. Vale lembrar que

tal nota no caderno foi registrada no dia 18 de março de 2015, logo após o fim da primeira greve dos professores do estado do Paraná em 2015. Contudo, solicitar a cópia do livro didático se manteve ao longo do caderno como metodologia de ensino. Tal prática não condiz com a premissa de que "nunca se pode dissociar a aprendizagem histórica do sujeito que aprende e, portanto, a dinâmica da aprendizagem não se realiza quando a história é ensinada como algo dado" (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 72).

No estudo aqui apresentado, contudo, observou-se apesar das já tão avançadas discussões sobre o ensino de história, que persiste a centralidade do livro didático no ensino-aprendizagem. Para além dessa centralidade, o grave problema é o uso irrestrito desse material.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, Edinalva Padre; FONSECA, Selva Guimarães. Livro didático e ensino de história: aproximações e distanciamentos com o currículo oficial. **VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, Múltiplos Ensinos e Múltiplos Espaços**. Natal: 2007.

ANDRADE, Débora El-Jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. **Revista História e Ensino de História**. Londrina, v.13, set./2007 (p.91-106).

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**. 6º ano. 2 ed. São Paulo: FTD, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

GINZBURG, Carlo. Latitudes, escravos e a bíblia: um experimento em micro-história. **Artcultura**. Uberlândia, v. 9, n. 15, p. 85-98, jul-dez 2007.

GINZBURG, Carlo. **Nenhuma ilha é uma ilha: quatro visões da literatura inglesa**. – São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org). Pierre Bourdieu. **Escritos de educação**. 11 ed. Petrópolis, RJ:

LIVRO DIDÁTICO, PROFESSOR E ESTUDANTE: OS CADERNOS COMO ELEMENTO PARA UMA MICROANÁLISE,
DE CAROLINE TECCHIO, EDUARDO ALVES GONÇALVES DOS SANTOS, MATHEUS PACHECO PERBICHE E OSVALDO CARNEIRO DE MATOS NETO

Vozes, 2010.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. – **Ensinar história**. – 2° ed.
– São Paulo: Scipione, 2009.

Recebido em: 30/03/2016

Aprovado em: 18/05/2016

Publicado em: 30/07/2016

NOTAS

ⁱ Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Pesquisa sobre acesso à internet**. Tabela 2.3.3.3 - Percentual de domicílios com utilização da Internet no total de domicílios particulares permanentes, por Grandes Regiões, segundo as classes de rendimento mensal domiciliar per capita – 2013.. Disponível em: http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet2013/default_xls_2013.shtm. Acesso dia 23/03/2016.

ⁱⁱ Este quadro sintetiza as informações contidas nos dois cadernos utilizados, os quais serão denominados como “caderno A” e “caderno B”. O primeiro possui 52 páginas e o segundo contém 70 páginas, esta paginação foi elaborada pelos próprios autores do presente texto.

ⁱⁱⁱ A greve dos docentes da rede básica de ensino do Estado do Paraná iniciou-se em fevereiro de 2015 e, entre pausas e retomadas, seguiu até junho deste mesmo ano, sendo deflagrada assim que o Governo do Estado anunciou um pacote de medidas a serem aprovadas em regime de urgência, o que ficou conhecido como “Tratoração”. Entre outras coisas, as medidas incluíam a utilização do capital acumulado no fundo previdenciário dos professores (o Paraná Previdência) para outras manobras

financeiras. Mesmo diante de um clamoroso protesto o “Tratoração” foi aprovado pela Assembleia Legislativa no episódio que ficou conhecido como Massacre de 29 de abril, no qual mais de 200 pessoas foram agredidas e alvejadas pela polícia. A greve chegou ao fim no dia 09 de junho de 2015, quando houve um acordo de que o reajuste salarial previsto com base na inflação que seria pago em maio passaria a ser pago a partir de outubro, dividido em duas parcelas. Para mais: ADUNICENTRO. **Retrospectiva das lutas dos docentes da Unicentro 2015**. Disponível em: <http://www.adunicentro.org.br/noticias/ler/1671/retrospectiva-das-lutas-dos-docentes-da-unicentro-em-2015>). Acesso em: 29/03/2016.

^{iv} Em seu texto a respeito da inserção de jogos no ensino de história, a autora disserta sobre a importância da ludicidade no ensino de história, devido a sua capacidade de permitir com que os estudantes transcendam as paredes da sala de aula, fomentando a sua imaginação. Para mais: ANDRADE, Débora El-Jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. **Revista História e Ensino de História**. Londrina, v.13, set./2007 (p.91-106).