



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV
COLEGIADO DE HISTÓRIA

**LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA
CONSCIÊNCIA CIDADÃ: LIMITES E (IM) POSSIBILIDADES**

Conceição do Coité

2016

JACKSON DE ARAÚJO ALMEIDA

**LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA
CIDADÃ: LIMITES E (IM) POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade do Estado da Bahia como requisito para obtenção do título de graduado em Licenciatura em História sob orientação da professora Maria Cezarela Oliveira Carvalho.

Conceição do Coité

2016

TERMO DE APROVAÇÃO

JACKSON DE ARAÚJO ALMEIDA

LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA
CIDADÃ: LIMITES E (IM) POSSIBILIDADES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade do Estado da Bahia – UNEB
para obtenção do título de graduado em Licenciatura em História.

Professora Maria Cezarela Oliveira Carvalho _____

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Orientadora

Conceição do Coité, novembro de 2016

DEDICATÓRIA

Aos meus pais;
Razão da minha existência.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de externar minha gratidão àqueles que me apoiaram nessa caminhada, tornando possível a efetivação desse trabalho.

Agradeço primeiramente a Deus, o centro e o fundamento de tudo em minha vida, por renovar a cada momento a minha força e disposição e pelo discernimento concedido ao longo dessa jornada. E por ter colocado em meu caminho pessoas tão especiais que despertaram em mim o desejo de seguir em frente. A estas pessoas estorno aqui meus sinceros agradecimentos.

Aos meus pais, Oscar Caetano e Amélia Nunes, com os quais fico a maior parte do tempo. Obrigado pela atenção e cuidado durante essa difícil caminhada, que diversas vezes mim lembravam a hora das refeições. Muito obrigado por saberem esperar o meu “retorno” a sala de estar, depois de horas confinado dentro do quarto. Agradeço, pelo simples entendimento de que no silenciamento da minha voz eu estava presente em casa.

Aos meus sobrinhos, Emanuelle, Davi, João Victor, Aiana e Maisa, pela colaboração, que muitíssimas vezes exigiu silêncio na casa da “vovó” nos finais de semana e aquele era o espaço que eles tinham para se encontrar, correr e brincar.

À Liomara, ex-colega de trabalho, pela simpatia contagiante, com quem inúmeras vezes partilhei meus desejos, angústias e esperanças ao longo dessa jornada, “naquela mesa”, onde sentávamos e desabafávamos.

Aos meus colegas da “panela fundo triplo”, Geane Carles, Aline Gomes, Matheus Silva e Fabiana Lima, que sempre estiveram ao meu lado, com palavras de incentivo e determinação, sou grato por vocês fazerem parte da minha trajetória.

À Fabiana Lima, minha eterna gratidão pelo companheirismo e parceria ao longo de tantos anos. Sem a sua presença real talvez essa conquista não seria alcançada. Você é simplesmente especial.

À minha sobrinha Vilma pela disponibilidade e pelo gesto sublime em ajudar-me nas horas mais precisas, a minha gratulação.

A Josângela Gomes que também esteve presente na minha jornada com o auxílio de materiais, sou eternamente grato.

Não posso deixar de mencionar também grandes nomes que levarei comigo. Colegas de curso que muito contribuíram para essa conquista. A Cláudia pela simplicidade, paciência e sabedoria que tanto admiro. A Léo e Glauber pela amizade, a Iarraiana, a “negra do afoxé” e a Leila pelas conversas saudáveis que fizeram muito bem para sobrevivermos as “intempéries” do curso. A Tainá, Rafael Cabral, André e Nathan, pelo carinho e pelas altas “resenhas” nos corredores da universidade. Ai se aquelas paredes da cantina falassem!

E o que dizer de você Naiara? Obrigado pela paciência, pelo incentivo, pela força e principalmente pelo carinho. Valeu a pena toda distância, todas as renúncias e ausências... Valeu a pena esperar... Hoje estamos colhendo, juntos, os frutos do nosso empenho!

Finalmente, agradeço àquela que me acolheu com tamanha prontidão e me conduziu pelos caminhos da pesquisa com paciência e maestria: professora Maria Cezarela Oliveira Carvalho. Agradeço não somente por você cruzar o meu caminho, mas principalmente por ter mim ensinado a caminhar e embarcar para o outro lado do rio. Meus sinceros agradecimentos. Esta conquista é muito mais de vocês do que minha!

História nova, novas formas,
Novos objetos, novos sujeitos,
Novas linguagens, novos papéis.

Serão novos os saberes?

Sônia Nikitiuk

RESUMO

O presente trabalho busca construir uma análise acerca do livro didático, partindo do pressuposto que este material, se constitui, como um dos principais instrumentos no ensino de História, mais precisamente na rede pública de ensino. Desse modo, discorre sobre a utilização do mesmo em sala de aula por alunos e professores, traçando o perfil deste recurso e refletindo suas contribuições para a formação da consciência cidadã, pelos sujeitos partícipes do processo de ensino e aprendizagem. Para realizar esta investida, foram pesquisados documentos de natureza pedagógica, como Projeto Político Pedagógico da escola, planos de curso e de aula dos professores que lecionam História no Ensino Fundamental II e principalmente o livro didático: História em documento: imagem e texto. Foi realizada também observação in loco e a aplicação de questionário, tanto para professores, quanto para alunos, do nível de ensino supracitado acima. A partir do diálogo com essas fontes, foi possível perceber como se dá o processo de ensino-aprendizagem e a formação da consciência cidadã, tendo como mote o livro didático. Além disso, foi exequível também, propor algumas metodologias que vão para além do livro didático, na tentativa de indicar novas formas de explorar os conteúdos e com isso novas descobertas de apropriação do recurso didático.

Palavras-chave: Livro didático. Ensino. Aprendizagem. Consciência cidadã. Sujeitos.

ABSTRACT

This paper seeks to build an analysis of the textbook, on the assumption that this material is constituted as one of the main tools in the teaching of history, more precisely in the public school system. Thus, discusses its use in the classroom by students and teachers, tracing the profile of this resource and reflecting their contribution to the formation of civic consciousness, the subjects participants of the teaching and learning process. To accomplish this onslaught, pedagogical documents were surveyed as Pedagogic Political Project school, course plans and classroom teachers who teach History in Elementary Education II and especially the textbook: History Document: image and text. It was also held on-site observation and questionnaire, both for teachers and for students, the aforementioned educational level. From the dialogue with these sources, it was possible to see how is the process of teaching and learning and the formation of social consciousness, with the motto the textbook. Moreover, it was possible also to propose some methods that go beyond the textbook in an attempt to indicate new ways to explore the content and this new ownership of discoveries of teaching resource.

Keywords: Textbook. Teaching. Learning. Citizen awareness. Subject.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Plano de curso do professor X.....	39
Figura 2. Plano de curso do professor X.....	40
Figura 3. Plano de curso do professor X	41
Figura 4. Plano de curso do professor X.....	42
Figura 5. Plano de curso do professor X.....	43
Figura 6. Plano de curso do professor X.....	44
Figura 7. Plano de curso do professor Y.....	45
Figura 8. Plano de curso do professor Y.....	46
Figura 9. Plano de curso do professor Y.....	47
Figura 10. Plano de curso do professor Y.....	48
Figura 11. Plano de curso do professor Y.....	49
Figura 12. Plano de curso do professor Y.....	50
Figura 13. Plano de curso do professor Z.....	51
Figura 14. Plano de curso do professor Z	52
Figura 15. Plano de curso do professor Z.....	53
Figura 16. Plano de curso do professor Z.....	54
Figura 17. Plano de curso do professor Z.....	55
Figura 18. Plano de curso do professor Z.....	56
Figura 19. Plano de aula do professor X.....	59
Figura 20. Plano de aula do professor X.....	60
Figura 21. Plano de aula do professor X.....	61
Figura 22. Plano de aula do professor Y.....	63
Figura 23. Plano de aula do professor Y.....	64
Figura 24. Conteúdo do livro didático.....	75
Figura 25. Conteúdo do livro didático.....	76

LISTA DE SIGLAS

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INL – Instituto Nacional do Livro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

NRE – Núcleo Regional de Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLM – Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio

PPP – Projeto Político Pedagógico

SNEL – Sindicato Nacional de Editores de Livros

USAID – Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – TRAJETÓRIA POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO NA CULTURA ESCOLAR BRASILEIRA	21
1.1 O ensino de História e a formação da consciência cidadã: o papel do livro didático.....	31
CAPÍTULO II – O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	35
2.1 A natureza da pesquisa	37
2.2 Documentos pedagógicos: imagem dos trabalhos docentes?	38
2.3 “Partir das experiências dos alunos na construção dos conceitos, deduções, dúvidas ou afirmações”: visão dos docentes.....	65
2.4 “Sem ela eu não ia saber a história do nosso país e nem como foi a vida dos nossos antepassados e nem a nossa cultura”: visão dos discentes.....	68
2.5 “Importante, pois, serve como instrumento de apoio ao trabalho do professor”: como o livro didático é utilizado.....	70
2.6 Rompendo os limites do livro didático: novas metodologias.....	71
UMA PAUSA PARA REFLETIR	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
ANEXOS	91

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que o livro didático é o principal material escolar utilizado no ensino de história inclusive na rede municipal, o trabalho ora proposto busca construir uma análise acerca do seu uso na sala de aula por alunos e professores, traçando o perfil desse recurso e analisando suas contribuições para a formação da consciência cidadã, a partir da utilização do mesmo, pelos sujeitos partícipes do processo de ensino e aprendizagem. Assim, o objetivo desse trabalho é discutir a dimensão e complexidade do livro didático de História, mediante análise dos textos e imagens disponibilizadas na obra: História em documento: imagem e texto de Joelza Esther Domingues Rodrigues e propor novas metodologias na tentativa de indicar novas formas de explorar os conteúdos e com isso novas descobertas de apropriação do recurso didático.

Os livros didáticos sendo os mais usados instrumentos de trabalho integrante da tradição escolar, entre os agentes educacionais, fazem parte do cotidiano da escola há pelo menos dois séculos, seguindo critérios e padrões para atender as exigências e contemplar as múltiplas facetas no campo do saber. Assim, a produção desse material didático tem sido objeto de preocupação das autoridades governamentais ao longo da história da educação por ser extremamente criticado e culpado pelas mazelas do próprio ensino de História. Nesse sentido, pesquisas demonstram que os livros didáticos são instrumentos a serviço da ideologia e da perpetuação de um ensino “tradicional”, baseado na transmissão do conhecimento construído nos moldes da história elitizada e institucionalizada que despreza a condição dos sujeitos mais simples e a trajetória desses dissidentes. Desse modo, diversas são as críticas em relação aos livros didáticos que para entendê-las é necessário considerar a dimensão e a complexidade de tal material. (BITTENCOURT, 2003)

O livro didático vem se tornando uma ferramenta indispensável no processo de ensino-aprendizagem, nos últimos anos, tanto que o Governo Federal lançou vários programas com o objetivo de torná-lo acessível a todos os alunos de escolas públicas do país – PNLA - Programa Nacional do Livro de Alfabetização, PNLD - Programa Nacional do Livro Didático e PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – que segundo Circe Bittencourt em termos de investimentos e de distribuição de livros gratuitos para uma rede de educação pública de um país, trata-se do maior programa mundial. (BITTENCOURT, 2003)

A LDB nº 9394/96, em seu artigo 4º, inciso VII faz menção ao apoio governamental, no que se refere ao material pedagógico: “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático [...]” (BRASIL, 1996, p. 3).

Assim, fica claro a responsabilidade do Estado para com os alunos da escola pública brasileira, no fornecimento do livro didático, considerando-o como ferramenta necessária no processo de ensino.

No que se refere à utilização do livro didático de História na sala de aula, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, afirmam que:

Dependendo da maneira como o professor o utiliza, o conhecimento histórico assume, na relação ensino aprendizagem, diversos significados, desde um conhecimento que não tem nenhum sentido para o aluno, até a possibilidade de trabalhar conhecimentos que contribuem para a sua formação mais crítica e consciente (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 173).

A visão apresentada pelas autoras esclarece que, assim como qualquer outro material didático, o livro possui, múltiplos significados, limites e possibilidades, variando, conforme é utilizado.

Interpretação mais ampla acerca da análise do livro didático, é explicitada no trabalho de Circe Maria Fernandes Bittencourt, que supera com suas argumentações os estudos que centravam críticas ao caráter ideológico, presente nos discursos do material didático. A autora, esclarece que as preocupações atuais, recaem agora na compreensão das relações entre conteúdo escolar e métodos de aprendizagem expressos nessa literatura pedagógica. (BITTENCOURT, 2003)

Nessa perspectiva, Tavares aponta que “os livros didáticos exercem um importante papel no ensino aprendizagem de História, facilitando a compreensão dos alunos nos conteúdos curriculares” (TAVARES, 2010 p. 03). E a linguagem utilizada, “as fontes históricas como documentos escritos e iconográficos e os recursos didáticos empregados variam de acordo com a série que se destina, auxiliando o professor nas temáticas abordadas em sala de aula” (TAVARES, 2010 p. 03).

Pensar o ensino de História e os materiais didáticos, implica refletir sobre as relações pertinentes que envolvem todo o processo de educação, na tentativa de buscar respostas inerentes as questões que nos inquietam acerca do livro didático, considerado como mecanismo norteador das práticas pedagógicas e como instrumento pedagógico complexo.

Sendo assim, entender os valores contidos nos livros escolares e como esses materiais são usados pelo público alvo na escola da rede pública, são indagações que procura-se, compreender ao longo desse trabalho de pesquisa.

O ensino de História na contemporaneidade, notadamente aquele pautado no livro didático, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades, principalmente a nacional. Essa constituição associa-se diretamente a formação da cidadania, mais explicitamente à do cidadão político. E nesse sentido inúmeras propostas curriculares apontam a obrigatoriedade da História na formação do “cidadão crítico”, esclarecendo a importância política da disciplina.

Nesse ínterim, André Segal, afirma que a História escolar “forma cidadãos comuns, indivíduos que vivem um presente contraditório, de violência, desemprego, guerra, que recebe informações simultâneas sobre acontecimentos internacionais” (SEGAL, 2010 citado por BITTENCOURT, 2011, p. 121).

Assim, esses indivíduos que vivem o presente devem, pelo ensino de História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo cronológico, conjuntural e estrutural, estabelecendo relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural.

Com isso, é possível afirmar que a finalidade de uma formação política atribuída ao ensino de História, está intrinsecamente articulada à formação intelectual, que acontece por intermédio de um compromisso em criar instrumentos cognitivos para o desenvolvimento do “pensamento crítico”, mediante a capacidade de observar e descrever, estabelecendo relações entre presente e passado, comparando e identificando semelhanças entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado.

Diante do exposto acima é perceptível a necessidade de pesquisas na área da educação, principalmente no que tange ao componente de História, pois estar atrelada a formação de um sujeito ativo, responsável e comprometido, frente as incertezas do cotidiano. Logo o trabalho com o livro didático, enquanto instrumento norteador do processo de ensino de História, visto que, professores e alunos são elementos importantes nesse processo, tendo em vista seus saberes e representações culturais que atrelados ao bom uso didáticos contribuem para o processo de construção de conhecimento de forma consciente, esta pesquisa, traz uma forte

relevância para os dias atuais, tempos em que a educação precisa de políticas públicas reformadoras condizentes com a formação do cidadão para atuar na esfera da sociedade.

Na contemporaneidade, o objetivo da educação escolar se apoia na necessidade de preparar o educando para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho, de modo que o processo formativo realize uma mediação entre a esfera das exigências pessoais e a vida pública na qual o aluno está inserido. E independentemente da disciplina abordada, o livro didático deve servir para a construção da ética necessária ao convívio social e democrático. Em contrapartida, esse material didático não pode ser visto como única fonte de conhecimento disponível para o educando, mesmo sendo utilizado de forma consciente em sala de aula. É necessário, sensibilidade por parte do educador, no que concerne ao desenvolvimento de um trabalho diversificado, que venha enriquecer a sua prática pedagógica e complementar o material didático.

Nessa perspectiva, Soares afirma:

Há o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade, isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Idealmente o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino (SOARES, 1996 p. 37).

Com isso, Soares aponta que na realidade, o livro didático assume um caráter de totalidade sendo o único recurso utilizado por professores, não pelo posicionamento do profissional, mas pelas próprias condições cotidianas enfrentada por eles. Por outro lado, aponta a necessidade em alcançar outra dimensão do livro didático, enquanto instrumento de sustentação da prática pedagógica, contemplando o papel ideal desse material, que perpassa a ideia de um ensino acrítico.

Nesse viés, é interessante frisar que o livro analisado, por si só, aponta ao final de cada capítulo outras fontes que complementam os conteúdos nele propostos, indicando assim, filmes, livros, sites e revistas que contribuem de forma direta para o aprendizado dos educandos e ampliação das discussões acerca de tais conteúdos.

Essas indicações trazidas pelo livro didático, contribuem não só para os alunos, como também para o próprio professor, que ao compreender o papel ideal do livro e se apropriar das sugestões propostas, sem dúvida poderá ministrar uma aula mais rica, interativa, dinamizada e significativa, influenciando diretamente no aprendizado dos estudantes e exercendo a sua função de mediador do conhecimento. Assim, as discussões estabelecidas por Soares, são

extremamente essenciais para compreendermos o livro didático do 7º ano, visto que o mesmo, contempla esse papel ideal descrito pelo autor, ao apontar outras leituras, embora desempenhe também o papel real. Essa flexibilidade, permite ao professor ambos os caminhos.

Analisando livros didáticos de História, Miranda e Luca, esclarecem esse tipo de produção quando mencionam:

O livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob um ponto de vista normativo, uma vez que não só por sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leituras muito diversas (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124).

Assim, para a análise do livro didático, chamamos a atenção para os pressupostos que se tornam fundamentais. Primeiramente, o livro didático é um dos elementos centrais no processo de ensino e aprendizagem; segundo, em certos casos o livro didático é a principal referência para alunos e até para o professor, que o tem, como única fonte de saber para o conhecimento histórico e que as leituras que os fazem desse material, podem distanciar muito da leitura proposta pelo próprio livro.

Neste sentido, o desafio consiste no vínculo entre autores e editores, de modo que o livro didático seja de fato, responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares. Esses manuais também podem explicitar a tendência histórica predominante que veicula na análise bibliográfica e na seleção dos conteúdos anexados ao livro.

Selva Guimarães Fonseca afirma que “o livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar” (FONSECA, 2003, p. 49). Desse modo, como veiculador dos conhecimentos históricos, o livro didático de História é responsável nas palavras de Marc Ferro, pela “imagem que fazemos de outros povos e de nós mesmos” (FERRO, 1983 p. 11). Com isso, antes de ser um fundamental recurso pedagógico, o livro didático de História é um produto comercial, inserido em políticas públicas de educação nacional.

A utilização do livro didático pelos professores é bastante diversa e podemos afirmar que não existe um modelo definido e homogêneo nas práticas de leitura, pois o público escolar não é constituído apenas por um grupo social homogêneo. O que podemos observar é o valor ideológico impregnado e em muitas situações impostas nos livros didáticos. Embora consideremos que as ideologias são naturalmente incorporadas por professores e alunos.

Desse modo, “os livros didáticos merecem ser considerados e utilizados de acordo com suas possibilidades pedagógicas e cada vez mais aparecer como um referencial e não como texto exclusivo, depositário do único conhecimento escolar posto à disposição para os alunos (BITTENCOURT, 2011, p. 319).

Nessa óptica, Antoni Zabala aponta diversas críticas e desclassificações generalizadas acerca do livro didático, porém precisamos estar atento para a necessária e conveniente utilização de algum tipo de material estruturado para o desenvolvimento da prática pedagógica. E nesse sentido, o que a escola geralmente dispõe e fornece como material facilitador é apenas o livro didático para nortear as atividades docentes/discentes. Sendo assim, alcança que, “a maior parte das críticas aos objetivos e aos conteúdos é de caráter ideológico e que toda proposta educativa implica uma tomada de posição e, portanto, uma dependência ideológica” (ZABALA, 1998, p. 174). Com isso, “os livros didáticos são conceituados como veiculadores de mensagens e atuam como transmissores de determinadas visões da sociedade, da história e da cultura” (ZABALA, 1998, p. 174).

As críticas referentes ao livro didático giram essencialmente em torno dos seus conteúdos e da metodologia a eles induzidos. Nessa linha de pensamento, Zabala esclarece que “certamente, essas críticas têm bastante fundamento, mas não supõem que seja impossível a existência e o uso de outros tipos de materiais que não cometem os erros dos livros didáticos convencionais” (ZABALA, 1998, p. 175).

Partindo dessa perspectiva, podemos notar “a complexidade da tarefa educativa, ao exigir a disposição de instrumentos e recursos que favoreçam a tarefa de ensinar” (ZABALA, 1998, p. 175). Por isso, “são necessários materiais que estejam a serviço das práticas didáticas, que não suplantem a dimensão estratégica e criativa dos professores, mas que os incentivem, encaminhando-os, além da concepção seletiva e propedêutica, não se limitando ao formato do livro” (ZABALA, 1998, p. 175).

No que tange a revisão das críticas aos livros didáticos, Zabala enfatiza que é possível observar suas limitações e orienta-nos na determinação das características dos materiais curriculares para os alunos, avaliando assim, a utilização do livro, enquanto único material acessível a alunos e professores, inclusive na rede municipal de ensino. (ZABALA, 1998)

Uma proposta significativa supostamente aceita por Zabala no que diz respeito ao material didático, “não é a busca de um livro-texto alternativo, mas a avaliação de uma resposta global configurada por diferentes materiais” (ZABALA, 1998, p. 175).

Nessa visão, Circe Bittencourt aponta outra proposta para um uso diferenciado do livro didático, que deve começar necessariamente pelo princípio básico de leitura da obra, fazendo uma apresentação do livro para os alunos em sua integralidade, de modo que conheçam com mais exatidão e propriedade as informações relevantes do material que estão utilizando. (BITTENCOURT, 2004)

Com essas posições defendidas, podemos notar que essas práticas implicam sem dúvida, um comprometimento do professor com a autonomia intelectual do aluno, fornecendo-lhes no cotidiano das aulas, as ferramentas básicas para o desenvolvimento de competências e habilidades pautadas no conhecimento. Isso, pode refletir de forma direta na utilização do livro didático como material de pesquisa e como referencial para a busca de informações. Desse modo, proporcionam ainda, a dimensão de um saber previamente estruturado.

A utilização do livro didático deve ser vista como um subsídio para o desenvolvimento da prática pedagógica e não apenas como único, embora seja a realidade de muitos educandos e educadores no atual cenário brasileiro. Nesse caminho Zabala enfatiza que:

O livro é útil como compendio do saber, como lugar onde se encontra resumidos ou ampliados os conhecimentos que são trabalhados ou podem ser trabalhados em classe, como meio para aprofundar fundamentalmente como material de consulta. Por outro lado, a construção do conhecimento necessário para a aprendizagem dos conceitos e dos princípios requer outras atividades, e, portanto, outros materiais (ZABALA, 1998, p. 182).

Diante disso, é mister reconhecer o valor singular do livro didático, no processo de ensino-aprendizagem de História, atento para a busca de outros instrumentos/materiais que venham complementá-los e ampliar os olhares e as possibilidades na prática pedagógica.

Definir a realidade da sala de aula hoje não é tarefa fácil, principalmente quando nos referimos a utilização de material didático, pois estamos vivendo a era da informação e o professor precisa estar atento a essa dinâmica, para não tornar o processo de ensino aprendizagem como algo mecânico e atrasado.

Para contemplar as exigências da pesquisa, fez-se necessário a utilização de fontes documentais de natureza pedagógica, disponibilizadas pelo Colégio Estadual Hamilton Rios

de Araújo. Ao fazer um levantamento de tais documentos, foi possível se apropriar do Projeto Político Pedagógico, planos de curso e de aula dos professores que atuam no ensino fundamental II e o livro didático de História, o que possibilitou desenvolver uma análise da prática pedagógica e obviamente a utilização do recurso didático.

Outros documentos analisados foram os diferenciados questionários, aplicados tanto para os professores intitulados X, Y e Z, quanto para os alunos, nomeados A e B, do nível de ensino anteriormente mencionado. Esses documentos, permitiram construir uma análise de como esses sujeitos se apropriam do livro didático e como enxergam suas contribuições para a formação da consciência cidadã.

A partir das análises das fontes e diálogo com autores que discutem sobre o tema, este trabalho é dividido em dois capítulos. No primeiro, intitulado Trajetória política do livro didático na cultura escolar brasileira, apresento uma abordagem histórica dos primeiros passos do livro didático até a criação do atual PNLN, na sociedade brasileira. Ainda nesse capítulo, será apresentado como se dá o processo de escolha do material didático para utilização na escola e o papel do professor frente a esse cenário. Também enfatizo o alcance político e social do livro didático e as suas contribuições para a formação da consciência cidadã no ensino de História. No segundo capítulo, analiso a prática pedagógica dos professores de História do Colégio Estadual Hamilton Rios de Araújo, os planos de curso e de aula provenientes dos mesmos, o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino e o questionário aplicado para os discentes e docentes do Ensino Fundamental II. Nesse mesmo capítulo, faço uma discussão desses documentos, concomitantemente com o livro didático do 7º ano História em documento: imagem e texto, apontando as lacunas e possibilidades. Proponho também, novas metodologias para trabalhar em sala de aula com os conteúdos referente ao livro analisado, contribuindo assim, para a exploração das multiplicidades de perspectivas do conhecimento histórico, oportunizando condições para a emancipação dos sujeitos e a sua atribuição na sociedade.

CAPÍTULO I - TRAJETÓRIA POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO NA CULTURA ESCOLAR BRASILEIRA

O livro didático, entendido nos dias atuais como um instrumento significativo no chão escolar, faz parte da memória de muitas gerações e ao longo de tantas transformações no seio societário, ele ainda possui uma função relevante, tanto para os alunos, quanto para os professores, pois, atuam no sentido de mediar a construção do conhecimento. Desse modo, é mister entender um pouco de sua história, para solidificarmos nossas concepções acerca de tal produto cultural, composto e híbrido, que se encontra no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade. Assim, ao abordarmos questões inerentes ao livro didático, faz-se necessário destacar a condição de mercadoria desse produto, bem como as possibilidades de trabalho com esse instrumento nas escolas.

A origem do livro didático está intrinsecamente atrelada à cultura escolar, que antes mesmo da invenção da imprensa no final do século XV, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos e com o advento da imprensa os livros, tornaram-se os primeiros produtos fabricados em série, solidificando ao longo do tempo a concepção de “fiel depositário das verdades científicas universais” (GATTI JÚNIOR, 2004 p. 36).

No Brasil, a história do livro inicia-se com a chegada de Dom João VI e a corte portuguesa, em 1808. Além de trazerem muitos livros, trouxeram a primeira máquina de impressão tipográfica e possibilitaram a instalação da Imprensa Régia. Nesse período, o domínio político era exercido pelo Estado e pela Igreja; assim, a censura sofrida pela imprensa, permitia que fossem publicados apenas textos que não ofendessem essas instituições e suas práticas.

A preocupação do governo brasileiro com o livro didático e de outros manuais teve início no século XIX, notadamente no ano de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), um órgão específico para legislar suas políticas. Neste sentido, o objetivo principal desse instituto era contribuir para a legitimação do livro didático nacional e consequentemente, auxiliar no aumento de sua produção. Nessa tessitura estabeleceu-se uma relação mais direta entre o governo e os manuais escolares e desde então, a ação federal vem se aperfeiçoando, no intuito de fornecer obras didáticas, paradidáticas e dicionários de

qualidade para os alunos das escolas da rede pública – federal, estadual, municipal e do Distrito Federal.

No ano de 1930, em 14 de novembro, o Decreto-lei nº 19.402 criou uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Era o início do Ministério da Educação (MEC)¹. Ainda nesse período, foi criada uma proposta de regulamentação para a produção e distribuição de livros didáticos nas escolas, sendo possível apenas porque o Brasil passava por um período no qual, inseria-o numa política mais desenvolvimentista, na qual buscou-se implantar uma educação progressista e com base científica (FREITAG; MOTTA e COSTA, 1997, p.12).

Com passos lentos, em 1934, no governo do Presidente Getúlio Vargas, o INL recebeu suas primeiras atribuições e em 1938 o livro didático entrou em pauta do governo com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), instituída por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, a qual estabelecia a primeira política de legislação no que diz respeito a produção, ao controle e a circulação dessas obras.

De acordo com Carvalho, a CNLD, deveria entre outras atribuições, “verificar se os livros didáticos publicados seguiam os programas oficiais de ensino. Ela não examinava a qualidade dos livros, somente se expunham integralmente os programas” (CARVALHO, 2008, p. 3). Nessa perspectiva é importante considerar que a efetivação dessa comissão ocorreu no período do Estado Novo, um momento político autoritário no qual se buscava garantir a identidade nacional, sendo “tarefa” da CNLD, controlar a adoção dos livros, de forma que possibilitassem o desenvolvimento de um espírito de nacionalidade. Nesses moldes Freitag afirma “que esta comissão possuía mais a função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática” (FREITAG, 1997, p. 13).

Desse modo, estudos apontam que após questionamentos sobre a legitimidade desta comissão, em 1945, o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro didático, conforme definido no artigo 5 do Decreto-Lei nº 8.460 de 26 de dezembro de 1945.

¹Em 13 de janeiro de 1937, pela Lei nº 378, o MEC passou a ser denominado Ministério da Educação e da Saúde. Em 25 de julho de 1953, a Lei nº 1.920 alterou o nome desse Ministério para Ministério de Educação e Cultura. O Decreto-lei nº 91.144, de 15 de março de 1985, criou o Ministério da Cultura, de modo que o MEC passa a ser apenas Ministério da Educação.

Em 1966 foi realizado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), para coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático, porém, houve diversas críticas por parte dos educadores brasileiros, visto que o MEC e ao Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) caberiam apenas responsabilidades de execução e todo o controle ficava a tutela dos órgãos técnicos da USAID.

Por meio do Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, o governo iniciou a compra dos livros com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com as contribuições dos estados, porém tornou-se inviável, impossibilitando a distribuição maciça dos materiais didáticos. É interessante ressaltar, que sob o período militar, essa questão de compra e distribuição de livros recebeu tratamento diferenciados, 1966, 1971 e 1976, todos marcados, porém, pela censura e ausência de liberdades democráticas. Cabe destacar, que esta associação, entre os agentes culturais e o Estado autoritário, transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos manuais didáticos foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva.

Nesse contexto, a partir da década de 1980, na conjuntura da reconstrução democrática, surgiu a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), possibilitando algumas tímidas ações que tangenciaram discussões acerca dos problemas presentes no livro didático distribuídos no território nacional, incorporando assim, diversos programas de assistência do governo, incluindo o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), o qual foi substituído pelo atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com a edição do Decreto nº 91.542, de 1918/85. Assim, é possível afirmar que o desenvolvimento desse programa que gerencia os materiais didáticos e instituiu alterações significativas em relação aos programas anteriores e perpassa até os dias de hoje, simbolizou um marco na política educacional, principalmente, no que concerne a incorporação dos professores no processo de escolha desses manuais.

É pertinente reconhecer, que a atuação do Ministério na discussão sobre o livro didático e sua trajetória têm se intensificado em 1993 com o Plano Decenal de Educação para

Todos², o qual priorizava a qualidade dos livros e a capacitação do professor para avaliar e selecioná-los, implementando uma nova política para os materiais didáticos.

Diversas formas foram experimentadas pelos governantes, para levar o livro didático à escola durante 67 anos (1929-1996), que somente com a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), iniciou-se de fato uma produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos. Este programa, tem como foco o ensino fundamental público incluindo as classes de alfabetização infantil e assegura a gratuidade dos livros.

No que tange a escolha dos livros didáticos, pode-se afirmar que é um processo executado pelos professores das escolas públicas de todo o país, por meio do Guia do Livro Didático, a partir do qual, os docentes têm a oportunidade de selecionar os livros preferenciais para serem trabalhados pelo período de três anos, sendo que o livro escolhido só poderá ser substituído por outro título no próximo PNLD. Assim fica claro, que é tarefa de professores e equipe pedagógica analisar as resenhas contidas no guia para escolher adequadamente os livros a serem utilizados no triênio. O livro didático deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições

Geralmente são escolhidas duas opções de títulos por disciplina e caso a primeira não consiga ser negociada com os detentores dos direitos autorais e editores, a segunda prevalece.

A partir de 2000, foi inserida no PNLD a distribuição de dicionários da Língua Portuguesa aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, mas, em 2005, em vez de entregar uma obra para cada aluno, o FNDE passou a fornecer acervos de dicionários a todas as escolas públicas do ensino fundamental. Em 2011 o ensino médio passa a ser atendido integralmente pelo PNLD, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Além do Programa Nacional do Livro Didático o governo federal executa outros dois programas relacionadas ao livro didático para prover as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado: O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), criado em 2004 e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado em 2007.

² Em 1990, em Jomtien, Tailândia, realizou-se a Conferência Municipal de Educação Para Todos, promovida pela UNESCO com a participação de 155 países e centenas de organizações da sociedade civil. Decidiu-se que os países com maior índice de analfabetismo e maior déficit no atendimento da escolaridade obrigatória elaborariam planos decenais de educação para todos. Nos anos de 1993 e 1994, o MEC liderou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos.

Cabe destacar, que em 2012, o PNLD apresenta avanços tecnológicos com a publicação de edital para formação de parcerias para estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários da educação nacional. Além disso, pela primeira vez, as editoras puderam inscrever no âmbito do PNLD 2014, objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos, como, material multimídia, que inclui jogos educativos, simuladores e infográficos animados. Esses materiais, são enviados para as escolas em DVD, para utilização pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental no ano letivo de 2014. Os novos livros didáticos, trazem também, endereços on-line para que os estudantes tenham acesso ao material multimídia, e complemente o assunto estudado, além de tornar as aulas mais modernas e interessantes (BRASIL, 2012).

Para Silva³ “o estado brasileiro está intimamente ligado aos livros didáticos durante praticamente todo o Período Republicano. Estas relações, se estreitam ainda mais a partir de 1985 com a criação do PNLD que, por sua vez, foi assumido, mantido e aperfeiçoado por governos subsequentes” (SILVA, 2012, p. 817). Se, na visão de Silva o PNLD se consolidou enquanto uma política de Estado e, por sua vez, “tornou o livro didático um objeto acessível para praticamente todos os estudantes de escolas públicas brasileiras” (SILVA, 2012, p. 817), por outro lado, entendemos que essa política precisa ser revista, de modo que passe a considerar a possibilidade do livro se tornar um produto consumível.

Na perspectiva de Silva, o livro didático está “consagrado em nossa cultura escolar” e “tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico” (SILVA, 2012, p. 806). Nesse interim, outro aspecto identificado pelo autor é que “a importância do livro didático para muitos professores vai além de sua função como ferramenta didática” (SILVA, 2012, p. 806).

Pode-se afirmar, que a criação do PNLD foi um passo glorioso para a educação, visto que, por meio dele, a distribuição sistemática de livros didáticos para o Ensino Fundamental ficou a cargo do Estado. No entanto, há que se considerar que essa distribuição não era feita com base em uma seleção prévia, de modo a garantir a qualidade dos livros comprados para a distribuição.

³ Doutorando e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), bacharel e licenciado em História e especialista em História do Brasil em Belo Horizonte, Minas Gerais.

Com esse redimensionamento, a política do livro didático, mediada pelo PNLD, alcança uma nova vertente e atualmente garante uma melhor apropriação do recurso a ser utilizado, visto, que são previamente selecionados pelo próprio professor, que escolhe e atua de forma direta na relação livro didático e aluno. Assim, essa própria política ao inserir o professor nesse processo de definição, além de valorizar o papel desse profissional enquanto mediador do conhecimento, possibilita a compreensão de quais sentidos esses docentes atribuem ao material pedagógico em questão, pois, os estimula a conhecerem, discutirem e escolherem o livro didático a ser adotado na escola. Com isso, é possível identificar também, quais imagens o professor tem de si mesmo, quais imagens ele tem do lugar social que ocupa e qual a imagem de aluno ele tem.

A escolha do livro didático, enquanto tarefa do professor e equipe pedagógica executada em ciclos trienais alternados, pode ser considerada como um processo político e intencional, pois exige dos envolvidos um posicionamento, tanto na avaliação dos livros didáticos já existentes, quanto na elaboração de futuros, que requer também um certo conhecimento acerca do alunado que se apropriará desse material.

Nessa linha de pensamento, Miriam Orensztejn,⁴ esclarece que “o ideal é promover uma discussão aprofundada para que a seleção seja feita de forma democrática e apoiada nas concepções definidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Plano de Educação da rede”.

Essa colocação, vem ao encontro dos critérios estabelecidos pelo FNDE, que não preconiza no processo seletivo a neutralidade e imparcialidade política e a doutrinação ideológica, mas apontam, que as regionalidades e as diversidades precisam estar atreladas a esse processo, na tentativa de atender as múltiplas especificidades tanto do próprio professor, quanto do aluno, vislumbrando a prática pedagógica com uma incidência mais acentuada. Com isso, há um fortalecimento e um reconhecimento do posicionamento do professor, norteado pelo Projeto Político Pedagógico da escola, que define a identidade da instituição e indica os caminhos a serem percorridos para uma educação de qualidade.

Ao inserir o docente no processo de escolha do material didático, as políticas públicas educacionais, contribui de forma profícua para a presença de livros mais qualificados e menos fragmentados nas salas de aula. Portanto, o papel atribuído ao professor nesse viés, transcende os limites da sala de aula e adquire um posicionamento político-social visto ser o agente que está diretamente ligado ao Projeto Político Pedagógico e obviamente as demandas do público escolar. Nesses moldes, o material utilizado pelos professores deve ser – ou ao menos deveria

⁴ Formadora da Comunidade Educativa Cedac, de São Paulo.

– selecionado em conformidade com o projeto pedagógico, no intuito de colaborar com o desenvolvimento pleno da educação.

É notório, que as mudanças relevantes acerca da política do livro didático ocorridas ao longo dos anos, define e exige também uma modificação tanto na produção quanto na utilização desse instrumento. Sendo assim, o papel político e social do livro didático ganha ênfase e contempla de fato a sua dimensão a partir da década de 80, com o surgimento da Tendência Pedagógica Crítico-social dos conteúdos, indicando uma preocupação crescente dos educadores no Brasil, em buscar um ensino consciente e reflexivo que confronte a realidade social do aluno, introduzindo-a na relação ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, Libâneo afirma que “a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos” (LIBÂNEO, 1992, p. 14).

No entender de Luckesi:

A principal tarefa da escola é a difusão de conteúdo, não de conteúdos abstratos, mas vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais; a escola deve contribuir para eliminar a desigualdade social e tornando-a mais democrática. Sua atuação consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. (LUCKESI, 1994, p. 69)

Nesta perspectiva, a escola passa a ter uma função de criar mecanismos, fundamentalmente por meio da transmissão de conteúdos aos alunos, para a transformação e produção de uma sociedade mais justa e igualitária, auxiliando-os na formação da consciência cidadã, contemplando as prescrições feitas pela LDB, no que concerne a preparação do indivíduo para o seu pleno desenvolvimento como pessoa e para o exercício da cidadania.

Com o surgimento do papel social do livro didático, outrora solidificado como mecanismo de dominação e reprodução da cultura dominante nos moldes tradicionais de ensino, a relação professor-aluno também adquire uma nova face. As trocas estabelecidas na interação entre o meio e o sujeito, sendo o professor o mediador, resulta na produção do conhecimento, tornando o aluno e a sua subjetividade o centro do processo, uma vez pautado no papel do professor enquanto detentor e transmissor do conhecimento, gerindo assim, uma Tendência Pedagógica Tradicional.

A escolha do livro didático como uma tarefa do professor além de atribuir a escola a sua função democrática no que concerne a inserção e a valorização dos sujeitos no processo educacional, contribui eficazmente para reafirmar os avanços referente a política do livro didático brasileiro com a redemocratização do país e principalmente com o auxílio e desenvolvimento da pedagogia Crítico-social dos conteúdos. Nesse interim, a seleção desse

material didático perpassa por alguns critérios relevantes, inclusive, analisar as resenhas contidas no guia para escolher adequadamente os livros a serem utilizados no triênio. É interessante frisar que as questões das regionalidades e diversidades culturais devem ser consideradas nesse processo e o material escolhido deve se adequar ao projeto político-pedagógico da escola, ao aluno, ao professor e à realidade sociocultural da instituição.

O alcance social e político do livro didático com sua supervalorização das questões pluricultural, associando seus conteúdos a significação humana, não estabelece oposição entre cultura erudita e cultura popular, ou espontânea, mas, uma relação de continuidade, contribuindo para a construção do conhecimento, e viabilizando a formação da consciência cidadã, rompendo com os paradigmas já existentes e apontando novos caminhos a serem percorridos.

Entender a formação da consciência cidadã pautada no ensino de História é preciso uma profunda reflexão acerca dos desafios e das exigências teóricas e políticas do nosso tempo. Nesse sentido, Fonseca aponta duas premissas: uma é pensar a história exclusivamente como disciplina educativa, emancipadora e libertadora, fundamental para formação da consciência histórica e para construção da identidade dos homens; e a outra é ter em mente que o ensino de história se processa, sempre, no interior de lutas políticas, sociais e culturais ao longo do tempo. (FONSECA, 2005)

Nessa perspectiva, é necessário voltar ao passado recente da história da educação brasileira, para compreendermos a relação entre o ensino de História e a construção da cidadania nos diversos contextos histórico-político do nosso país. A ditadura militar, nos anos 60 e 70, quando estrategicamente foi ensinada nas escolas, uma história diversificada, um estudo voltado mais para a formação cívica por meio do ensino de história, associada a outras disciplinas, teve como propósito incutir nos jovens uma doutrina de segurança militar e de desenvolvimento econômico, com uma configuração curricular de tendência positivista, eurocêntrica, linear e cronológica, privilegiando os mitos nacionais da História do Brasil.

Um ensino acrítico movido pela imposição fez parte da educação brasileira excluindo os sujeitos, suas ações e as lutas sociais, imprimindo uma falsa ideia de que a história só é feita por alguns indivíduos e não por todos. Assim, projetava uma cidadania isolada, dominante na elite brasileira, conferindo aos demais indivíduos, apenas o papel de trabalhador, produtor e consumidor.

Este modelo, até então inquestionável, começa a ser repensado e criticado pelos movimentos político-sociais e nos anos 80, surge uma nova maneira de preparar o cidadão

para uma sociedade democrática, principalmente na disciplina de História pós-ditadura militar. Nesse novo paradigma de ensino de história, o “novo cidadão”, é a mola propulsora e o principal responsável pela intervenção e transformação da realidade brasileira.

O livro *História em Documento: imagem e texto*, 2ª edição, lançado em 2012, apresenta análises e propostas de uma autora conceituada que pretende contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, embora ainda apresente, resquícios de uma política subjacente reproduzindo o status quo da sociedade. Isso, é fundamentalmente observável na epígrafe do capítulo: “O Japão dos xoguns e dos samurais” (RODRIGUES, 2012, p. 94), demonstrando uma visão de Ásia completamente pejorativa, lançada a partir dos moldes estrangeiro, principalmente europeu. Nesse caminho, Cabrine sublinha:

A classe dominante, o mesmo tempo que intervém nos acontecimentos, ao procurar criar condições para sua própria dominação, tenta contar a história de seu jeito, isto é, selecionando o que deve ser feito, os agentes sociais que devem ser lembrados e os que devem ser apagados da memória (CABRINE, 2004, p. 34).

Essas premissas, apontam que o papel do dominante nas relações de poder, procura ocultar as diferenças das relações sociais, de modo que apenas a história vista do seu modo, seja verdadeira. Esclarece ainda, que a atuação dessa categoria é tão marcante na produção e no ensino de História que atuam de forma simplificadora das informações que não lhes são pertinentes, portanto, não devem ser modelos. Desse modo, é preciso lançar um olhar diferenciado sobre os manuais didáticos que não muito raro entendem a História como algo já construído e apresentam um conteúdo delimitado e normalmente dissociado da vida prática.

Por outro lado, em trechos do livro analisado ao trabalhar questões referentes aos indígenas no Brasil a autora discorre que:

A diversidade entre as nações indígenas era enorme: tinham línguas, religiões, valores, costumes, lendas, expressões artísticas, tipo de aldeia e até aspectos físicos diferentes. Assim, por exemplo, haviam aldeias cujas casas formavam um círculo, enquanto outras se reduziam a apenas uma casa comum onde moravam cerca de 100 pessoas. Alguns grupos indígenas dormiam no chão sobre palha ou sobre um jirau, enquanto outros dormiam em rede (RODRIGUES, 2012, p. 158).

Com essa assertiva, é possível notar que o material apresenta um conteúdo que vai ao encontro com a dimensão crítica-social dos conteúdos e demonstra por meio das informações um avanço considerado relevante no que diz respeito a solidez dos conteúdos e as múltiplas possibilidades de interpretar as informações.

Em outro trecho, enfatiza:

Indígenas da ilha de Marajó e do rio Tapajós, tendo por centro a atual cidade de Santarém, no Pará, chegaram a desenvolver uma cultura avançada. [...]. As aldeias

da cultura de Santarém tinham cerca de 10 mil habitantes. As cerâmicas eram a marca dessas culturas. Os vasos marajoaras, em vermelho, branco e preto, eram decorados com desenhos geométricos (RODRIGUES, 2012, p. 158).

Estas indicações, apontam subsídios para que os alunos, mediados pelo professor, relacionem os conteúdos propostos com a sua realidade, atento para as rupturas e permanências dos elementos que caracterizam a história dos sujeitos a partir de um olhar do presente para o passado, de modo que, na aproximação, construam seus conhecimentos, baseados na história local. Tais constatações, sinalizam duas direções que exige do docente uma atitude – como também dos alunos – emancipadora, crítica e reflexiva, rompendo a condição de neutralidade.

De acordo com Pinsk e Pinsk, “o professor de História não pode ficar preso apenas a modos de produção e de opressão. [...] Cada estudante precisa se perceber, de fato, como sujeito histórico” (PINSK e PINSK, 2009, p. 21). Em face disso, é interessante ressaltar que o livro por si só, não alcança a complexidade do ensino de história, mas exige uma interpretação consistente e um posicionamento por professores e alunos, atuando-o como um referencial para o encaminhamento das atividades na sala de aula. Portanto, o material didático não deve ser encarado como um instrumento que esgota as possibilidades de ensino, mas que amplia as alternativas para um ensino de qualidade.

Nesse cenário, o material analisado proporciona elementos de análise crítica que ajudam os alunos a ultrapassar a experiência, os estereótipos e as pressões difusas da ideologia dominante, desmistificando o discurso do vencedor fechado, direcionando-se ao estudo dos silenciados, como aponta Foucault ao se debruçar sobre “ a vida dos homens infames”. Como também, oferece informações que reproduzem ideologias subjacentes, o que requer uma sólida reflexão. Nessa direção, um trecho do livro didático afirma que:

Depois de quase dois meses no mar, os portugueses da esquadra de Cabral avistaram terra no dia 22 de abril de 1500 [...]. Fizeram incursões à terra e mantiveram contato pacífico e amistoso com alguns indígenas [...] Desejosos de obter os instrumentos que lhes eram muito úteis, os nativos se antecipavam à chegada dos brasileiros, abatendo centenas de árvores (RODRIGUES, 2012, p. 160).

A partir da análise deste núcleo de pensamento, constata-se mais uma vez a presença de um discurso ideológico e dominante, que neste caso, ofusca a condição de sujeito dos indígenas frente aos colonizadores. Em vista disso, o material didático requer um cuidado minucioso ao ser utilizado, seja como objeto de estudo, ou como instrumento da prática pedagógica.

Nessa óptica, podemos citar autores como Circe Bittencourt e Selva G. Fonseca, que abordam a temática, evidenciado que através do livro didático é possível encontrar as mudanças sofridas nas disciplinas escolares, desmascarando tanto os enfoques dos silenciados quanto dos construtores de ideologias (BITTENCOURT, 2004). Sendo assim, Fonseca afirma que “[...] o livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos” (FONSECA, 2003, p. 56).

1.1 O Ensino de História e a formação da consciência cidadã: o papel do livro didático

No bojo das transformações, o conceito de cidadania está relacionado de forma intrínseca com as diferentes épocas, possibilitando assim, interpretações e significados distintos, os quais, convergem para uma mesma direção: vivência em sociedade. Caracteriza-se pelas práticas cidadãs recorrentes no cotidiano, inclusive no âmbito educacional.

Dentro dessa abordagem, é pertinente enfatizar que a formação do sujeito cidadão esteve intimamente entranhada desde os primórdios, a história da educação brasileira, principalmente no que diz respeito ao ensino de História, tido como referência no desenvolvimento da conduta dos alunos; com a obrigatoriedade de incutir nos indivíduos informações relevantes quanto ao exercício da cidadania. Nessa visão, Pinsky e Pinsky alerta para não “confundir informação com educação” (PINSKY e PINSKY, 2009, p. 22).

A LDB 9394/96 no Título II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional no Artigo 2º dispõe que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Na mesma vertente, o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 esclarece que “a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Diante das colocações ancoradas nas legislações, nota-se que, o estado brasileiro ao se pronunciar quanto ao exercício da cidadania, atribui à educação uma parcela significativa, responsabilizando-a pelo preparo e desenvolvimento da consciência cidadã. Para a efetivação

de tal proposta, a educação escolar necessariamente precisa atuar no sentido de minimizar as desigualdades sociais existente no âmbito educacional, promovendo assim, um ensino de qualidade mediada pelo professor. Portanto, é necessário, que o ensino, principalmente o de História seja repensado, reorganizado e revalorizado, de modo, que o docente tenha consciência de sua responsabilidade social perante os alunos. Também é necessário comprometimento, para ajudá-los a entender a dinâmica da vida em sociedade, instigando-os a desenvolver o espírito crítico e a se posicionarem diante das situações.

Ao assumir o caráter de criticidade, o ensino de História pôde contribuir de maneira singular no rumo da sociedade, pois, concedeu ao aluno o papel de protagonista na construção do conhecimento, principalmente com a inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais no âmbito educacional, norteando os docentes na prática pedagógica, embora não apresente caráter de imprescindibilidade. Esses paradigmas, trazem objetivos e eixos temáticos que validam de forma compacta a superação dos conteúdos cronologicamente lineares e assegura a formação da consciência cidadã, tornando os educandos capazes de dialogar com o passado, a partir de questões que nos inquietam no presente. Nesse sentido, Pinsky e Pinsky, afirmam que “o ensino de História ganha um novo sentido na medida que houver um duplo compromisso: com o passado e o presente” (PINSKY e PINSKY, 2009, p. 23), por parte do aluno e do professor.

Nesse ângulo, a função do professor enquanto mediador é substancial, o qual, deve contribuir para suscitar no aluno a condição de sujeito histórico, que carrega a sua história e perpassa as estruturas temporais. É nesse sentido, que o ensino de História tem um papel crucial na formação e condução da consciência cidadã, pois, a disciplina de história não deve ser vista como algo dissociado da realidade, mas como mecanismo de pensar na dimensão e complexidade da vida humana, abrindo caminhos para a problematização.

Os PCN's, terceiro e quarto ciclo, indicam como objetivo do ensino fundamental que o educando seja capaz:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1998).

Além disso, mencionam que os educandos consigam “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998).

Ao trazer esses objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais esclarecem, que o ensino de História, possibilita ao indivíduo, por meio da reflexão sobre o processo de

transformação da sociedade, um posicionamento como cidadão efetivamente eficiente, hábil de intervir na sociedade em que vive. Dessa forma, a História deve ser entendida como uma possibilidade de influenciar na mudança de atitude frente aos desafios sociais e apontar prováveis transformações.

Corroborando com essa visão, Bittencourt destaca a importância da disciplina de História discorrendo que:

A História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais e que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada (BITTENCOURT, 2004, p. 20).

Com isso, percebe-se que o estudo de Bittencourt se aproxima de forma contundente com os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, visto, que ambos tratam da necessidade do educando se relacionar com os diversos fatos em meio a um tempo conjuntural e estrutural. Assim, o que se ensinar em História varia muito de acordo com o tipo de cidadão que se pretende formar.

Ensinar a pensar historicamente, é o grande desafio do professor e exige uma condição de sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem que seja capaz de mediar o conhecimento e relacioná-lo com as experiências humanas, inserido assim, o próprio educando enquanto agente desse processo de transformação, na dinâmica da vida em sociedade. Esse fazer pedagógico, requer do professor atitudes comprometedoras com a educação e obviamente com a formação dos cidadãos que contemple e alcance a complexidade das relações humanas no tempo, possibilitando assim, a busca de respostas nos questionamentos corriqueiros. Nesse sentido, o professor precisa de um aporte teórico que não se limite ao livro didático, visto trazer conteúdos fragmentados e generalizantes, embora, possa ajudá-lo nas estratégias de sobrevivência.

O livro didático, objeto de estudo para muitos pesquisadores, tem sido alvo de discussões, e aqui, aparece como um instrumento que não necessariamente seja extinto do dia-dia do professor, mas, como um veículo que precisa ser questionado, discutido e criticado, principalmente no que concerne a formação da consciência cidadã.

Os materiais didáticos embora não se configurando como ferramentas obrigatórias no processo de ensino e aprendizagem, não devem ser vistos como apêndices, com caráter eminentemente secundário e infalivelmente como um compilado de informações que devem ser depositados de forma imperiosa nos educandos. Pelo contrário devem ser compreendido e

apropriado como um instrumento que alarga os caminhos na formação dos sujeitos e obviamente para o trabalho dos docentes na sala de aula.

A formação de uma consciência cidadã, não acontece de forma mecânica, impositiva e exteriorizada, mas, a partir da vivência do sujeito na própria dinâmica da vida. E a cultura do livro didático por si só, não possibilita essa formação, uma vez, que molda o tipo de cidadão que deve ser formado, outrora baseado na dominação social. Assim, o ensino de História deve partir da crítica, do questionamento, e da indagação do cotidiano, propiciando a reflexão e com isso o desenvolvimento da formação cidadã.

A utilização do livro didático pelos docente e conseqüentemente apropriado pelos alunos, ainda é o grande motor para o desencadeamento de atitudes cidadãs, que manuseados de forma acrítica podem ofuscar, bloquear e até mesmo inibir o desenvolvimento de atitudes fundantes para a vida em sociedade. Desse modo, os materiais didáticos atuam como veículos, que do mesmo modo que precisam ser conduzidos, também podem conduzir, dependendo apenas do condutor.

O docente, na condição de vetor principal perante a utilização do livro didático de história de forma diligente, contribui eficazmente para uma educação democrática e cidadã, promovendo o desenvolvimento das competências necessárias para a participação efetiva das pessoas na vida pública e política, viabilizando a construção de personalidades morais que busquem de forma consciente e virtuosa o êxito coletivo e pessoal. Além disso viabiliza o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e o conflito de ideias, nas relações do sujeito, consigo mesmo e com o mundo à sua volta.

CAPÍTULO II - O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O Colégio Estadual Hamilton Rios de Araujo, situado no Distrito de São João, distante cerca de aproximadamente 12 km da sede do município de Conceição do Coité – BA, foi fundado no dia 03 de março de 1984 pelo governador do Estado da Bahia, João Durval Carneiro para atender o Ensino Fundamental e a partir de 1992, passou a atender também alunos do Ensino Médio. Faz parte do Núcleo Regional de Educação – NRE 04 – Serrinha e é mantida pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

O terreno para a construção da unidade de ensino, foi doado pela Prefeitura Municipal de Conceição do Coité, na pessoa do prefeito Hamilton Rios de Araújo e a execução da obra pelo governo estadual em parceria com a gestão municipal.

A primeira diretora foi a professora Ângela Maria Ramos, sendo substituída por Elizabete da Silva Araújo que ficou no cargo de abril de 1985 a junho de 1987. A terceira diretora a assumir o cargo foi a professora Cristina Maria Amâncio Mercês que atuou entre os anos de 1987 a 2008, totalizando uma gestão de 21 longos anos de muitos frutos que marcaram a história da unidade escolar como, por exemplo, algumas reformas, a ampliação do prédio, a melhoria da qualidade pedagógica e administrativa do colégio, a implantação do Ensino Médio em 1992 afim de facilitar o acesso dos jovens da comunidade local e adjacentes à esta etapa do ensino básico, bem como a oferta da Educação de Jovens e Adultos.

A estrutura física da escola é composta por 6 salas de aula, 1 laboratório de Informática/biblioteca, 1 diretoria, 1 secretaria, 1 almoxarifado, 1 cantina, 2 banheiros, sendo um masculino e outro feminino, 1 pátio interno, 1 pátio externo, 1 sala para professores, que de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) é considerada regular e necessita de algumas modificações para melhor funcionamento, visto que a escola não dispõe de espaço apropriado para um atendimento da Educação em Tempo Integral (Programa Mais Educação). Assim, torna-se necessária a construção de banheiros adequados, auditório, área coberta, refeitório, ampliação da biblioteca e acesso à internet banda larga.

A escola é assistida por projetos estruturantes como: AVE, FACE, EPA, JERP, GESTAR, ATLETA NA ESCOLA, PROVE, MOSTRA DE DANÇA ESTUDANTIL e PACTO PELO ENSINO MÉDIO, na tentativa de possibilitar aos alunos uma formação sólida e diversificada, pautada numa educação atenta as transformações sociais, políticas e culturais, favorecendo assim o desenvolvimento de suas potencialidades.

Através do Projeto Político Pedagógico da escola pode-se perceber o empenho e comprometimento da comunidade escolar, no intuito de construir um espaço democrático que valorize o “saber” e a “cultura” do aluno, conduzindo-o à formação de uma consciência crítica, no que concerne às complexas relações que se estabelecem no meio social. Para tal, a escola tem como missão desenvolver atividades que despertem no educando o prazer pelo estudo, por meio de um processo de ensino-aprendizagem que envolva as múltiplas inteligências, as relações interpessoais e a construção do senso crítico, contribuindo assim para a formação integral do aluno.

Nesses moldes, valores como: democracia, ética, solidariedade, transparência, sustentabilidade, respeito à diversidade e inovação, são princípios fundamentais para contemplar a dimensão democrática e plural da escola. Assim, implementar ações para um novo fazer pedagógico mais integrado, visando a melhoria do ensino aprendizagem com ênfase no reforço escolar e na integração família-escola, são objetivos elencados no Projeto Político Pedagógico da referida instituição.

Para entender a significação do Projeto Político Pedagógico, Paulo Freire nos aponta que “ninguém caminha sem aprender o caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhado, refazendo e retocando o sonho pelo qual se põe a caminhar” (FREIRE, 2011, p. 155). Portanto, o Projeto Político Pedagógico tem como função primordial, possibilitar perspectivas para o caminhar pedagógico, norteando a comunidade escolar e revelando a própria identidade da escola.

Nesse direcionamento, Veiga aponta que “o Projeto Político Pedagógico constitui na essência do trabalho desenvolvido pela escola, no âmbito de seu contexto histórico, é singular e pressupõe uma relativa autonomia da escola e da capacidade de desenvolver sua própria identidade” (VEIGA, 2006, p.267). Sendo assim, podemos notar que o Projeto Político Pedagógico tem como função vital traçar/refazer os caminhos a serem percorridos pela comunidade escolar, atento para as múltiplas vivências e exigências do contexto escolar, garantindo as especificidades culturais, ideológicas, históricas e políticas dos atores escolares.

Nessa perspectiva, Romão e Gadotti enfatiza que:

É preciso entender o Projeto Político Pedagógico da escola como um situar-se no horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: que educação se quer e o tipo de cidadão se deseja, para o projeto de sociedade? A direção se fará ao se entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados em educação (ROMÃO E GADOTTI, 1994, p. 42, citado por PADILHA, 2007, p. 44).

Logo, para eles, o projeto político pedagógico é fruto dos questionamentos emergentes da comunidade escolar que visa delinear novos caminhos, na tentativa de responder essas inquietações e apontar novos direcionamentos para uma gestão democrática.

2.1 - A natureza da pesquisa

O desdobramento da pesquisa contempla o modelo teórico-metodológico de natureza qualitativa, com abordagem semiestruturada. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas e observação, os quais forneceram inúmeros elementos considerados imprescindíveis para a verificação e análise, abrindo assim, um leque de possibilidades para compreendermos o processo de formação e emancipação dos sujeitos envolvidos no âmbito escolar.

Segundo Minayo:

A pesquisa qualitativa responde questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ele trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1995, p.21-22)

Nesse direcionamento, Godoy afirma que:

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p.58)

Com essa assertiva, podemos notar que a abordagem qualitativa defende e valoriza as especificidades das ciências sociais, pressupondo uma metodologia própria e não única como o modelo positivista.

Nessa perspectiva, o método qualitativo agrega procedimentos de interpretação, a partir dos dados coletados, sendo eles simbólicos, situados em um determinado contexto e que de alguma forma expressam parte da realidade do indivíduo.

Nesses moldes, para contemplar as múltiplas exigências da natureza teórica-metodológica da pesquisa, foi elaborado e aplicado um questionário contendo onze questões, para professores do Ensino Fundamental II que lecionam a disciplina História e outro contendo cinco questões, para alunos cursista do mesmo nível de ensino da rede pública do Estado da Bahia. Além disso, a análise de documentos corriqueiros do cotidiano docente, tais

como: plano de aula e plano de curso, associados a observação direta, foram passos fundantes para o desenvolvimento da investigação.

Foram envolvidos nesta pesquisa três docentes da área de História e três estudantes de séries distintas, na tentativa de entender a relação dos mesmos com o livro didático de História no âmbito da sala de aula e as contribuições desse material na formação dos estudantes, principalmente no que concerne a criticidade e a emancipação dos sujeitos.

2.2 - Documentos pedagógicos: imagem dos trabalhos docentes?

O planejamento de ensino como um dos elementos que compõe o dia-dia da escola, inclusive do professor, atua como um mecanismo norteador da práxis pedagógica, contribuindo para aproximar o aluno do conhecimento e com isso a compreensão da realidade, possibilitando assim, o surgimento de mudanças a partir do questionamento, da indagação e da curiosidade. Nesse caminho, Kuenzer afirma que “toda forma de conhecer uma realidade, para nela intervir, pressupõe uma determinada concepção desta realidade” (KUENZER, 2001, p.63). Portanto, para conhecer a realidade faz-se necessário planejamento.

Partindo do pressuposto que a mudança de uma situação só acontece quando ao planejar se tem certeza de onde quer chegar, deve-se ter claro que o ato de planejar exige comprometimento. Portanto é um ato de intervenção técnica e política, que implica em limites e possibilidades.

Para Menegolla e Sant’Ana:


O planejamento é um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação. (MENEGOLLA e SANT’ANA, 2001, p. 40)


Tal constatação, aproxima-se da real necessidade de se planejar no âmbito educacional, como alternativa viável para o direcionamento das atividades.


Muitas das observações elencadas e analisadas da prática pedagógica dos professores de História do Ensino Fundamental II foram desencadeadas a partir dos planejamentos por eles disponibilizados durante o período da coleta de dados.

Os planos de curso do componente curricular de História, fornecidos pelos professores X, Y e Z, expostos abaixo, nos possibilita compreender uma série de elementos que os compõem e são essenciais para o processo de ensino aprendizagem.

Figura 1. Plano de curso do professor X







PLANO POR COMPONENTE CURRICULAR – Ano Letivo 2016


Unidade Escolar: Colégio Estadual Hamilton Rios de Araújo	
NR 04	
Etapa de Ensino / Modalidade: Fundamental II	
Módulos, Semestre, Série / Ano, Eixo Temático: 9º Ano	
Eixo Tecnológico / Curso (apenas para Educação Profissional):	
Área de Conhecimento: Humanas	
Componente Curricular: História	Turno: Vespertino
Professores/as: Lúcia Maria Rocha Campos	

Objetivo do componente curricular: Estudar a formação do mundo contemporâneo, tendo em vista o processo histórico pelos quais as sociedades passaram, questionando a forças sociais, políticas, econômicas e culturais que agiram como protagonistas deste, destacando os principais acontecimentos e rupturas, bem como a construção do discurso histórico e suas possibilidades.

Unidade	Competências ¹	Habilidades / Aspectos cognitivos e Sócio-formativos	Conhecimentos / Conteúdos	Transversalidades / Temas Geradores	Metodologia	Processo Avaliativo	
						Formas	Resultados Observados (ao final da unidade)

Fonte: Arquivo pessoal do professor

Figura 2. Plano de curso do professor X



Unidade	Competências ¹	Habilidades / Aspectos cognitivos e Sócio-formativos	Conhecimentos / Conteúdos	Transversalidades / Temas Geradores	Metodologia	Processo Avaliativo		Resultado Observado (ao final da unidade)
						Formas	Critérios	
I Unidade	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância dos movimentos sociais e a importância da participação na transformação da realidade histórica; - Dominar conceitos para o estudo da história; - Perceber as rupturas e continuidades ao fim de um determinado acontecimento histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de textos; - Inferir informações e ser capaz de relacionar conteúdos estudados anteriormente; 	<ul style="list-style-type: none"> - As novas Tecnologias; - A Segunda Revolução Industrial; - O golpe Militar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Norteador: Passaporte para o Mundo (Oficina de sensibilização). 	<p>No ambiente escolar, tanto em sala de aula como fora dela, será privilegiado um ensino que possibilite ao aluno reconhecer-se como sujeito do próprio conhecimento, privilegiando os saberes prévios trazidos por cada um deles, bem como a produção de novos saberes em sala de aula, através de aulas expositivas, intervenções orais, questionamentos, análises de documentos históricos como filmes e músicas, pesquisas tanto de forma individual quanto coletiva, favorecendo assim a construção de sentido para o conhecimento histórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliações escritas (teste, provas, atividades individuais e em grupo; Produção de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desempenho; - Participação nas discussões em sala de aula; - Interesse e responsabilidade e para com seu próprio aprendizado; - Leitura de mundo crítica e coerente. 	


Fonte: Arquivo pessoal do professor

Figura 3. Plano de curso do professor X

Unidade	Competências ¹	Habilidades / Aspectos cognitivos e Sócio-formativos	Conhecimentos / Conteúdos	Transversalidades / Temas Geradores	Metodologia	Processo Avaliativo		
						Formas	Critérios	Resultado Observado (ao final da unidade)
II Unidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver conceitos básicos para o estudo da história; - Identificar os significados históricos das relações de poder entre as nações. - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de textos; - Avaliar as consequências das ações humanas em diferentes espaços e tempos; - Utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas e de realidades históricas singulares; - Perceber que diferentes processos históricos mesmo distantes no espaço exercem influência mútua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revolução Russa; - Fascismo e Nazismo; - Primeira e Segunda Guerra Mundial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Norteador: Passaporte para o Mundo. - Projetos Estruturantes. 	<p>No ambiente escolar, tanto em sala de aula como fora dela, será privilegiado um ensino que possibilite ao aluno reconhecer-se como sujeito do próprio conhecimento, privilegiando os saberes prévios trazidos por cada um deles, bem como a produção de novos saberes em sala de aula, através de aulas expositivas, intervenções orais, questionamentos, análises de documentos históricos como filmes e músicas, pesquisas tanto de forma individual quanto coletiva, favorecendo assim a construção de sentido para o conhecimento histórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliações escritas (teste, provas, atividades realizadas durante a unidade letiva e em grupo); - Análise de filmes; - Produção de Textos 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação em sala de aula - Desempenho nas atividades realizadas durante a unidade letiva - Cooperação e participação nas atividades em grupo; - Leitura de mundo crítica e coerente. 	

Fonte: Arquivo pessoal do professor

Figura 4. Plano de curso do professor X



Unidade	Competências ¹	Habilidades / Aspectos cognitivos e Sócio-formativos	Conhecimentos / Conteúdos	Transversalidades / Temas Geradores	Metodologia	Processo Avaliativo	
						Formas	CrITÉrios
III Unidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver conceitos básicos para o estudo da história; - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputas pelo poder; - Relacionar a democracia e cidadania na organização das sociedades. - Analisar as principais produções culturais do Brasil no período da ditadura militar, relacionando-as com as condições da época. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de textos; - Debater ideias e expressá-las por escrito e por outras formas de comunicação; - Utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas de realidades históricas singulares; 	<ul style="list-style-type: none"> - A Guerra Fria; - Descolonização da África e da Ásia; - Período democrático no Brasil: 1945-1964; 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Norteador: Passaporte para o Mundo. - Projetos Estruturantes. 	<p>No ambiente escolar, tanto em sala de aula como fora dela, será privilegiado um ensino que possibilite ao aluno reconhecer-se como sujeito do próprio conhecimento, os saberes prévios trazidos por cada um deles, bem como a produção de novos saberes em sala de aula, através de aulas expositivas, intervenções orais, questionamentos, análises de documentos históricos como filmes e músicas, pesquisas tanto de forma individual quanto coletiva, favorecendo assim a construção de sentido para o conhecimento histórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação em sala de aula - Desempenho nas atividades realizadas durante a unidade letiva - Cooperação e participação nas atividades em grupo; - Utilização de diversas linguagens - Leitura de mundo crítica e coerente 	

Fonte: Arquivo pessoal do professor

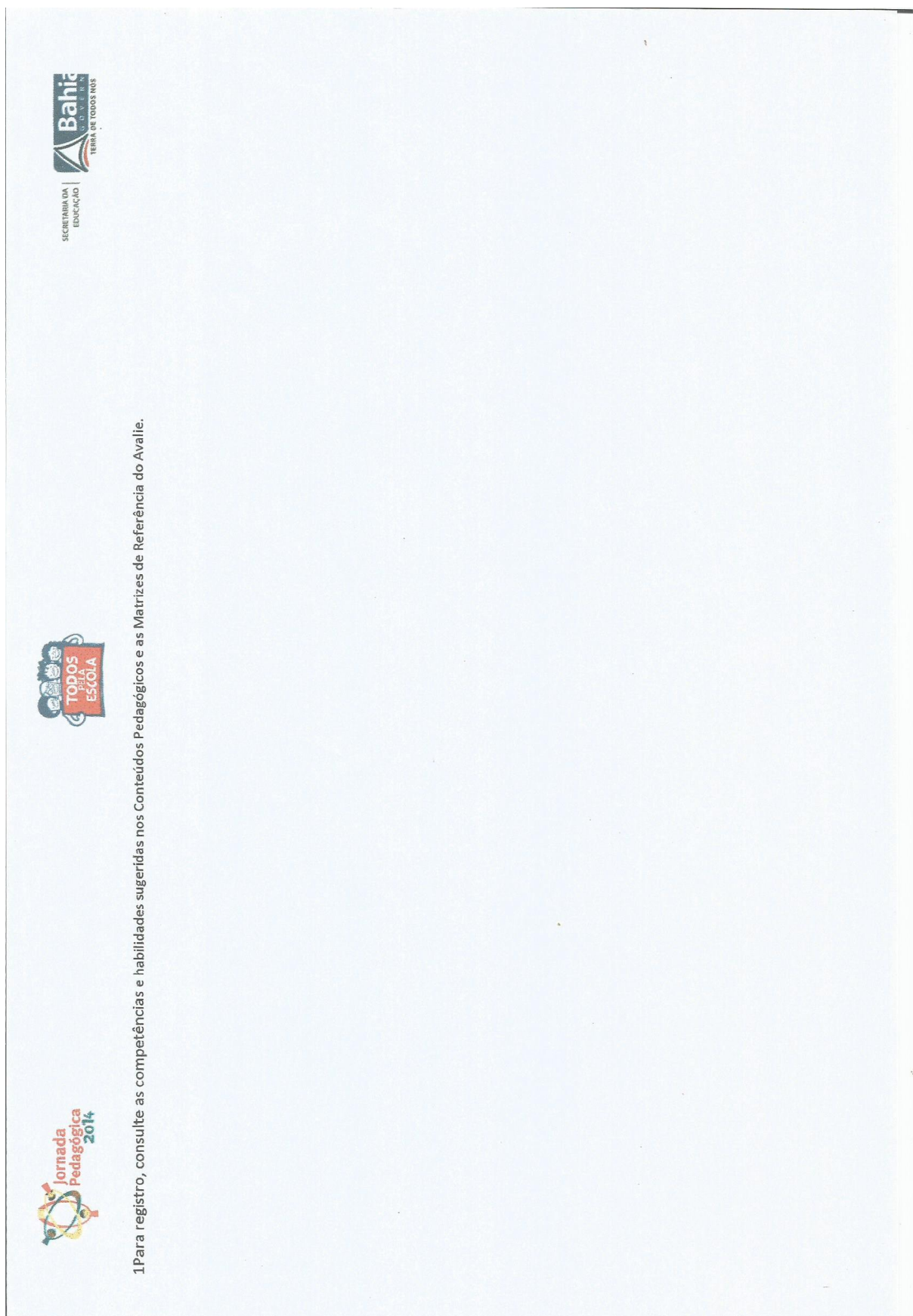
Figura 5. Plano de curso do professor X

Unidade	Competências ¹	Habilidades / Aspectos cognitivos e Sócio-formativos	Conhecimentos / Conteúdos	Transversalidades / Temas Geradores	Metodologia	Processo Avaliativo		
						Formas	Crterios	Resultado Observado (ao final da unidade)
IV Unidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver conceitos básicos para o estudo da história; - Identificar as principais características do processo de globalização; - Analisar diferentes processos ou produção de circulação e suas riquezas e suas implicações e suas implicações sócio-espaciais. - Identificar as estratégias de dominação utilizadas no processo de conquista/colonização e como estes se renovam ao se apresentarem no mundo atual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de textos; - Inferência de informações; - Relacionar diferentes processos históricos e perceber suas rupturas e permanências; - Debater ideias e expressá-las por escrito e por outras formas de comunicação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Conflitos no Oriente Médio; - América Latina no século XX; - Fim da Guerra Fria; - Redemocratização do Brasil; - Nova República. 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Norteador: Passaporte para o Mundo. 	<p>No ambiente escolar, tanto em sala de aula como fora dela, será privilegiado um ensino que possibilite ao aluno reconhecer-se como sujeito do próprio conhecimento, privilegiando os saberes prévios trazidos por cada um deles, bem como a produção de novos saberes em sala de aula, através de aulas expositivas, intervenções orais, questionamentos, análises de documentos históricos como filmes e músicas, pesquisas tanto de forma individual quanto coletiva, viagens de campo favorecendo assim a construção de sentido para o conhecimento histórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliações escritas (teste, provas, atividades) - Apresentações orais; - Pesquisas individuais e em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desempenho nas atividades escritas - Clareza na exposição das ideias - Participação em sala de aula - Interesse e responsabilidade de para com seu próprio aprendizado; - Leitura de mundo crítica e coerente 	






Fonte: Arquivo pessoal do professor

Figura 6. Plano de curso do professor X



Fonte: Arquivo pessoal do professor

Figura 7. Plano de curso do professor Y

PLANO POR COMPONENTE CURRICULAR – Ano Letivo 2016

Unidade Escolar: Colégio Estadual Hamilton Rios de Araújo

NRE 04

Etapa de Ensino / Modalidade: Fundamental II

Módulos, Semestre, Série / Ano, Eixo Temático: 7º Ano

Eixo Tecnológico / Curso (apenas para Educação Profissional):

Área de Conhecimento: Humanas

Componente Curricular: História

Professores/as: Erandi Alves da Silva

Turno: Matutino

Objetivo do componente curricular: Estudar a formação do mundo contemporâneo, tendo em vista o processo histórico pelos quais as sociedades passaram, questionando a forças sociais, políticas, econômicas e culturais que agiram como protagonistas deste, destacando os principais acontecimentos e rupturas, bem como a construção do discurso histórico e suas possibilidades.

Unidade	Competências ¹	Habilidades / Aspectos cognitivos e Sócio-formativos	Conhecimentos / Conteúdos	Transversalidades / Temas Geradores	Metodologia	Processo Avaliativo		
						Formas	Critérios	Resultados Observados (ao final de unidade)


Fonte: Arquivo pessoal do professor

Figura 8. Plano de curso do professor Y

Unidade	Competências ¹	Habilidades / Aspectos cognitivos e Sócio-formativos	Conhecimentos / Conteúdos	Transversalidades / Temas Geradores	Metodologia	Processo Avaliativo		
						Formas	Critérios	Resultado Observado (ao final da unidade)
I Unidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver conceitos básicos para o estudo da história; - Perceber que, por mais sólidas que pareçam, as instituições estão em constante processo de transformação. - Associar a produção econômica das sociedades do mundo com a produção e distribuição de riquezas e caracterizar as desigualdades sociais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e Interpretar textos; - Dominar procedimentos de pesquisa escolar e produção de textos; - Refletir sobre as transformações que o surgimento de uma nova tecnologia pode trazer para as sociedades. 	<ul style="list-style-type: none"> - O feudalismo na Europa: - A economia Feudal, O Ensino e a cultura na Europa feudal; - Mudanças no campo e nas cidades; - Reforma Protestante e contrarreforma católica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto de Leitura: "Passaporte para o mundo". - Oficina de Sensibilização. 	<p>No ambiente escolar, tanto em sala de aula como fora dela, será privilegiado um ensino que possibilite ao aluno reconhecer-se como sujeito do próprio conhecimento, os saberes prévios trazidos por cada um deles, bem como a produção de novos saberes em sala de aula, através de aulas expositivas, intervenções orais, questionamentos, análises de documentos históricos como filmes, músicas, e pesquisas tanto de forma individual quanto coletiva, favorecendo assim a construção de sentido para o conhecimento histórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliações escritas (teste, provas, atividades - Pesquisas individuais e em grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Desempenho; - Participação; - Interesse e responsabilidade para com seu próprio aprendizado 	

Fonte: Arquivo pessoal do professo

Figura 9. Plano de curso do professor Y



Unidade	Competências ¹	Habilidades / Aspectos cognitivos e Sócio-formativos	Conhecimentos / Conteúdos	Transversalidades / Temas Geradores	Metodologia	Processo Avaliativo		Resultado Observado (ao final de unidade)
						Formas	Critérios	
II Unidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver conceitos básicos para o estudo da história; - Comparar o significado das organizações políticas e econômicas para diferentes povos; - Analisar os interesses e as forças que se articulam no processo de conquista de uma civilização. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade; - Avaliar as consequências das ações humanas em diferentes espaços e tempos; - Utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas de realidades históricas singulares; 	<ul style="list-style-type: none"> - Expansão marítima portuguesa e espanhola; - América: terra de grandes civilizações: espanhola da América; - As atividades econômicas na colônia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto de Leitura: "Passaporte para o mundo". - Projetos estruturantes. 	<p>No ambiente escolar, tanto em sala de aula como fora dela, será privilegiado um ensino que possibilite ao aluno reconhecer-se como sujeito do próprio conhecimento, privilegiando os saberes prévios trazidos por cada um deles, bem como a produção de novos saberes em sala de aula, através de aulas expositivas, intervenções orais, questionamentos, análises de documentos históricos como filmes e músicas, pesquisas tanto de forma individual quanto coletiva, favorecendo assim a construção de sentido para o conhecimento histórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressões artísticas; - Avaliações escritas (teste, provas, atividades) - Pesquisas individuais e em grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação em sala de aula - Desempenho nas atividades realizadas durante a unidade letiva - Cooperação e participação nas atividades em grupo 	

Fonte: Arquivo pessoal do professor

Figura 10. Plano de curso do professor Y

Unidade	Competências ¹	Habilidades / Aspectos cognitivos e Sócio-formativos	Conhecimentos / Conteúdos	Transversalidades / Temas Geradores	Metodologia	Processo Avaliativo		Resultado Observado (ao final de unidade)
						Formas	Critérios	
III Unidade	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar os interesses e as forças que se articulam no processo de conquista de uma civilização; - Identificar as estratégias de dominação utilizadas no processo de conquista/colonização e como estes se renovam ao se apresentarem no mundo atual. - Reconhecer a importância de toda e qualquer cultura, produzindo uma atitude de respeito e tolerância para com o diferente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e Interpretar textos; - Debater ideias e expressá-las por escrito e por outras formas de comunicação; - Identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Franceses e holandeses na América do Norte; - A colonização portuguesa na América; - A Administração da América portuguesa; - A economia açucareira. 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto de Leitura: "Passaporte para o mundo". - Projetos estruturantes. 	<p>No ambiente escolar, tanto em sala de aula como fora dela, será privilegiado um ensino que possibilite ao aluno reconhecer-se como sujeito do próprio conhecimento, privilegiando os saberes prévios trazidos por cada um deles, bem como a produção de novos saberes em sala de aula, através de aulas expositivas, intervenções orais, questionamentos, análises de documentos históricos como filmes e músicas, pesquisas tanto de forma individual quanto coletiva, favorecendo assim a construção de sentido para o conhecimento histórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressões artísticas; - Avaliações escritas (teste, provas, atividades individuais e em grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação em sala de aula - Desempenho nas atividades realizadas durante a unidade letiva - Cooperação e participação nas atividades em grupo 	

Fonte: Arquivo pessoal do professor

Figura 11. Plano de curso do professor Y

Unidade	Competências ¹	Habilidades / Aspectos cognitivos e Sócio-formativos	Conhecimentos / Conteúdos	Transversalidades / Temas Geradores	Metodologia	Processo Avaliativo		Resultado Observado (ao final da unidade)
						Formas	Critérios	
IV Unidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver conceitos básicos para o estudo da história; - Analisar os interesses e as forças que se articulam no processo de conquista de uma civilização; - Identificar as principais características da vida nos engenhos, diferenciando as modalidades de fazendeiros de cana da época colonial e os tipos de engenhos 	<ul style="list-style-type: none"> -Fazer inferência de informações; -Relacionar diferentes processos históricos e perceber suas rupturas e permanências; - Debater ideias e expressá-las por escrito e por outras formas de comunicação; 	<ul style="list-style-type: none"> - A ocupação do Nordeste pelos holandeses; - A vida nos engenhos; - Escravidão e resistência; - Trocas e conflitos; - Nem só de açúcar vivia a colônia. 	<p>Transversalidades / Temas Geradores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeto de Leitura: "Passaporte para o mundo". 	<p>No ambiente escolar, tanto em sala de aula como fora dela, será privilegiado um ensino que possibilite ao aluno reconhecer-se como sujeito do próprio conhecimento, os saberes prévios trazidos por cada um deles, bem como a produção de novos saberes em sala de aula, através de aulas expositivas, intervenções orais, questionamentos, análises de documentos históricos como filmes e músicas, pesquisas tanto de forma individual quanto coletiva, favorecendo assim a construção de sentido para o conhecimento histórico.</p>	<p>Formas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliações escritas - teste, - provas, - atividades,- - Apresentação es orais; - Pesquisas individuais e em grupo. 	<p>Critérios</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desempenho nas atividades escritas - Clareza na exposição das ideias - Participação em sala de aula - Interesse e responsabilidade e para com seu próprio aprendizado 	


Fonte: Arquivo pessoal do professor

Figura 12. Plano de curso do professor Y




Fonte: Arquivo pessoal do professor Y


Figura 13. Plano de curso do professor Z



SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO
Bahia
TERRA DE TODOS NÓS



**TODOS
PELA
ESCOLA**



**Jornada
Pedagógica
2014**

PLANO POR COMPONENTE CURRICULAR – Ano Letivo 2016

Unidade Escolar: Colégio Estadual Hamilton Rios de Araújo	
Direc: 12	
Etapa de Ensino / Modalidade: Fundamental II	
Módulos, Semestre, Série / Ano, Eixo Temático: 8º Ano	
Eixo Tecnológico / Curso (apenas para Educação Profissional):	
Área de Conhecimento: Humanas	
Componente Curricular: História	Turno: Matutino
Professores/as: Antonio Thiago Gordiano Sampaio	

Objetivo do componente curricular: Estudar a formação do mundo contemporâneo, tendo em vista o processo histórico pelos quais as sociedades passaram, questionando a forças sociais, políticas, econômicas e culturais que agiram como protagonistas deste, destacando os principais acontecimentos e rupturas, bem como a construção do discurso histórico e suas possibilidades.

Unidade	Competências ¹	Habilidades / Aspectos cognitivos e Sócio-formativos	Conhecimentos / Conteúdos	Transversalidades / Temas Geradores	Metodologia	Processo Avaliativo		
						Formas	Critérios	Resultado Observado <small>(ao final da unidade)</small>

Fonte: Arquivo pessoal do professor

Figura 14. Plano de curso do professor Z

Unidade	Competências ¹	Habilidades / Aspectos cognitivos e Sócio-formativos	Conhecimentos / Conteúdos	Transversalidades / Temas Geradores	Metodologia	Processo Avaliativo	
						Formas	Resultado Observado (ao final da unidade)
I Unidade	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos socioambientais em diferentes contextos históricos; - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho. - Reconhecer a importância da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de textos; - Inferir informações e ser capaz de relacionar com conteúdos estudados anteriormente; - Avaliar as consequências das ações humanas em diferentes espaços e tempos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Revolução Industrial; - Iluminismo; - Independência das colônias da América do Norte; - Revolução Francesa; 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Norteador: O mundo na escola sob o foco dos gêneros textuais. - COPA DO MUNDO E BRASIL: informação, política, esporte e economia. 	<p>No ambiente escolar, tanto em sala de aula como fora dela, será privilegiado um ensino que possibilite ao aluno reconhecer-se como sujeito do próprio conhecimento, privilegiando os saberes prévios trazidos por cada um deles, bem como a produção de novos saberes em sala de aula, através de aulas expositivas, intervenções orais, questionamentos, análises de documentos históricos como filmes e músicas, pesquisas tanto de forma individual quanto coletiva, viagens de campo favorecendo assim a construção de sentido para o conhecimento histórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliações escritas (teste, provas, atividades individuais e em grupo); - Expressões artísticas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Desempenho; - Participação nas discussões em sala de aula; - Interesse e responsabilidade para com seu próprio aprendizado; - Leitura de mundo crítica e coerente.




Figura 15. Plano de curso do professor Z

Unidade	Competências ¹	Habilidades / Aspectos cognitivos e Sócio-formativos	Conhecimentos / Conteúdos	Transversalidades / Temas Geradores	Metodologia	Processo Avaliativo	
						Formas	Resultados Observados (ao final da unidade)
II Unidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver conceitos básicos para o estudo da história; - Reconhecer a importância da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórica; - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de textos; - Avaliar as consequências das ações humanas em diferentes espaços e tempos; - Utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas realidades históricas singulares; 	<ul style="list-style-type: none"> - Napoleão Bonaparte; - Liberalismo, nacionalismo e democracia; - A Independência da América Espanhola; - Contestação ao domínio português no Brasil; 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Norteador: O mundo na escola sob o foco dos gêneros textuais. - MANIFESTAÇÕES POPULARES E SUA HISTÓRIA: em busca de direitos... e os deveres? - Projetos Estruturantes: - TAL 	<p>No ambiente escolar, tanto em sala de aula como fora dela, será privilegiado um ensino que possibilite ao aluno reconhecer-se como sujeito do próprio conhecimento, privilegiando os saberes prévios trazidos por cada um deles, bem como a produção de novos saberes em sala de aula, através de aulas expositivas, intervenções orais, questionamentos, análises de documentos históricos como filmes e músicas, pesquisas tanto de forma individual quanto coletiva, viagens de campo favorecendo assim a construção de sentido para o conhecimento histórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliações escritas (teste, provas, atividades) - Pesquisas individuais e em grupo; - Seminários; 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação em sala de aula - Desempenho nas atividades realizadas durante a unidade letiva - Cooperação e participação nas atividades em grupo; - Leitura de mundo crítica e coerente.



Fonte: Arquivo pessoal do professor

Figura 16. Plano de curso do professor Z



Unidade	Competências ¹	Habilidades / Aspectos cognitivos e Sócio-formativos	Conhecimentos / Conteúdos	Transversalidades / Temas Geradores	Metodologia	Processo Avaliativo		
						Formas	Critérios	Resultado Observado (ao final da unidade)
III Unidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver conceitos básicos para o estudo da história; - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputas pelo poder; - Relacionar democracia e cidadania na organização das sociedades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de textos; - Debater ideias e expressá-las por escrito e por outras formas de comunicação; - Utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas de realidades históricas singulares; 	<ul style="list-style-type: none"> - A Vinda da Família Real para o Brasil; - Independência do Brasil; - O Primeiro Reinado; - Período Regencial; 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Norteador: O mundo na escola sob o foco dos gêneros textuais. - OLHAR O MUNDO E REPARÁ-LO CRITICAMENTE: a sociedade e o homem nos fatos cotidianos 	<p>No ambiente escolar, tanto em sala de aula como fora dela, será privilegiado um ensino que possibilite ao aluno reconhecer-se como sujeito do próprio conhecimento, privilegiando os saberes prévios trazidos por cada um deles, bem como a produção de novos saberes em sala de aula, através de aulas expositivas, intervenções orais, questionamentos, análises de documentos históricos como filmes e músicas; pesquisas tanto de forma individual quanto coletiva; viagens de campo favorecendo assim a construção de sentido para o conhecimento histórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Seminários; - Avaliações escritas (teste, provas, atividades realizadas durante a unidade letiva - e em grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação em sala de aula - Desempenho nas atividades realizadas durante a unidade letiva - Cooperação e participação nas atividades em grupo; - Utilização de diversas linguagens - Leitura de mundo crítica e coerente 	

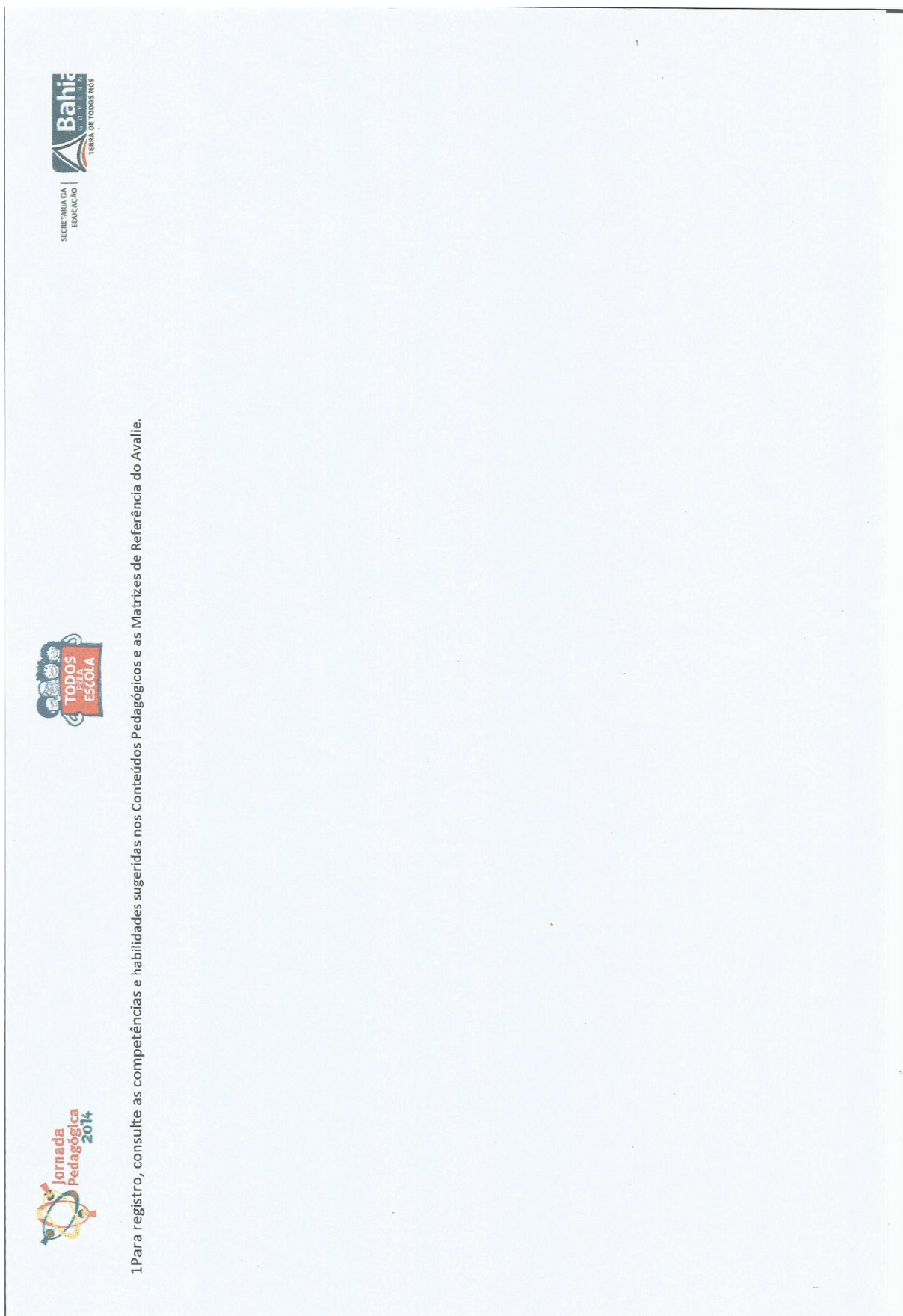
Fonte: Arquivo pessoal do professor

Figura 17. Plano de curso do professor Z

Unidade	Competências ¹	Habilidades / Aspectos cognitivos e Sócio-formativos	Conhecimentos / Conteúdos	Transversalidades / Temas Geradores	Metodologia	Processo Avaliativo		
						Formas	Critérios	Resultado Observado (ao final da unidade)
IV Unidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver conceitos básicos para o estudo da história; - Reconhecer a importância dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórica. - Identificar as estratégias de dominação utilizadas no processo de conquista/colonização e como estes se renovam ao se apresentarem no mundo atual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de textos; - Inferência de informações; - Relacionar diferentes processos históricos e perceber suas rupturas e permanências; - Debater ideias e expressá-las por escrito e por outras formas de comunicação; 	<ul style="list-style-type: none"> - O Segundo Reinado; - O Fim da Monarquia no Brasil; - Lutas sociais no século XIX: Socialismos e anarquismo; - Unificação alemã e italiana; - Imperialismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Norteador: O mundo na escola sob o foco dos gêneros textuais. - LIBERTINAGEM? Como navegar nas atualidades sociais ? 	<p>No ambiente escolar, tanto em sala de aula como fora dela, será privilegiado um ensino que possibilite ao aluno reconhecer-se como sujeito do próprio conhecimento, privilegiando os saberes prévios trazidos por cada um deles, bem como a produção de novos saberes em sala de aula, através de aulas expositivas, intervenções orais, questionamentos, análises de documentos históricos como filmes e músicas, pesquisas tanto de forma individual quanto coletiva, viagens de campo favorecendo assim a construção de sentido para o conhecimento histórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliações escritas (teste, provas, atividades) - Apresentações orais; - Pesquisas individuais e em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desempenho nas atividades escritas - Clareza na exposição das ideias - Participação em sala de aula - Interesse e responsabilidade para com seu próprio aprendizado 	

Fonte: Arquivo pessoal do professor

Figura 18. Plano de curso do professor Z



Fonte: Arquivo pessoal do professor

De acordo com Vasconcelos, “o plano de curso é a sistematização da proposta geral do trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade. Pode ser anual ou semestral, dependendo da modalidade em que a disciplina é oferecida” (VASCONCELOS, 1995, p. 117).

Dentro dessa ótica, é observável, mediante as informações apresentadas no plano, a sistematização da proposta curricular estabelecida para o ano letivo, organizando de forma linear os fatos, como se não pudessem ser estudados separadamente conforme a necessidade e a realidade do ambiente escolar.

Os planos de curso acima destacados, adotado pelos professores são encaminhados à instituição pesquisada no início do ano letivo pelo Estado. Portanto, não emergem das especificidades da comunidade escolar, mas é estabelecido a partir das regras e relações, herdando as formas, os fins e os domínios do modelo monopolista do Estado, atuando apenas como uma receita, mediante a qual o professor adiciona as medidas necessárias e estabelecidas. Assim, Fusari completa que o Estado assume o papel de agente normatizador das políticas educacionais, transfigurando os sistemas de relações sociais que hierarquiza a sociedade e os professores na condição de educador apenas acaba seguindo uma liturgia, um ritual, considerado “planejamento” (FUSARI, 1984). Portanto, as propostas da educação ainda são impostas pelo Estado e ao adotar “formulários” assume a condição de manipulador, interessado apenas na produtividade, eficiência e eficácia do ensino, como resposta as necessidades da sociedade capitalista.

Nesse direcionamento, é relevante afirmar que o plano, ora proposto, não representa a realidade prática do professor e não contempla as múltiplas exigências vivenciadas pelos alunos, tornando-os limitados dentro de um processo que precisa estar atento as transformações sociais. A crítica vigente não diz respeito apenas ao plano como “prato pronto”, mas principalmente ao papel inerte do docente, frente a máquina burocrática e uniforme do Estado.

No que se refere ao planejamento do tipo plano de aula, Piletti conceitua como “a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo (...). É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem” (PILETTI, 2001, p.73).

Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que o planejamento é fundamental para o desenvolvimento da aula, embora exista pesquisadores como Fusari, que defende a ideia de que a competência em sala de aula é algo muito mais importante do que apenas saber fazer

um plano, pois quando se fala neste conceito, automaticamente se pensa em documento. Porém é pertinente ressaltar que as competências também, são frutos de um bom planejamento. Sendo assim, o planejamento por si só não assegura a qualidade da aula, mas possibilita ao professor maior segurança, melhor aproveitamento do tempo disponível, o uso de estratégias adequadas a cada conteúdo a ser discutidos com os alunos (FUSARI, 1984).

De acordo com Libâneo “o plano de aula é um instrumento que sistematiza todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretende realizar numa determinada aula, tendo em vista o que se espera alcançar como objetivos juntos com os alunos” (LIBÂNEO, 1993, p. 241).

Assim, a autonomia do docente inibida no plano de curso, pelo papel controlador do estado reaparece, como resposta autêntica e eficaz, pois o ato de planejar a aula exige do profissional um posicionamento político frente as demandas exigidas pela realidade.

Os planos de aula expostos abaixo, também nos fornece elementos que ajudam a compreender os possíveis encaminhamentos dos professores de História na sala de aula. Além disso, nos possibilita contemplar as exigências submetidas para o desenvolvimento das aulas, demonstrando o posicionamento político dos professores que aparecem naturalmente, pelo simples fato de planejar.

Figura 19. Plano de aula do professor X

Colégio Estadual Hamilton R. de Araújo

Data: 08.04.2016

Turma: 9º ano - Vespertino

Disciplina: História

Pro: Júlia

Esquema das Aulas

OBJETIVOS:

- Reconhecer os principais acontecimentos políticos do Brasil durante o Golpe de 1964, valorizando os ideais de democracia e justiça social, relacionando a crise que o Brasil enfrenta no momento.
- Analisar as principais manifestações culturais do Brasil como focos de resistência à Ditadura Militar.

CONTEÚDOS:

- O Governo João Goulart e o Golpe de 1964
- Arte e História (As manifestações culturais do Regime Militar: Músicas, filmes...)

METODOLOGIA:

- Incentivo ao grupo para que coloque suas opiniões, conhecimentos prévios, pensem nos fatos históricos.

www.cadersil.com.br

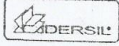


Figura 20. Plano de aula do professor X

31 de Março: Golpe de 1964
21 de Abril: Prudentes
Tancredo Neves

- Esclarecimento de sobre os termos: Golpe, Revolução, Regime, Repressão, Ditadura Militar, subversivo. pág. 210
- Leitura de tópicos do conteúdo no livro didático e estímulo à leitura mais profunda e ao debate.
- Projeção de slides e comentários sobre a Ditadura Militar.
- Divisão da turma em grupos, resumo de cada tópico; digitação, confecção de painel, apresentações, interferências.
- Ainda em grupo, pesquisar sobre as manifestações culturais durante o Golpe Militar.
- Escolha de músicas de protesto e apresentação com as respectivas interpretações.
- Escolha e projeção de filmes para entender o Golpe Militar. Comentários sobre os filmes.
- Pesquisas na internet

RECURSOS:

livro didático, dicionário, data show, not book, papel ofício, hidrocor, papel dupla face, papel matê, cola, tesoura sem ponta, pen drive, celular.


 www.cadersil.com.br

Figura 21. Plano de aula do professor X

AVALIAÇÃO

- Observação dos aspectos: pontualidade, organização, respeito as apresentações dos colegas, criatividade.
- Conteúdo do resumo nas tarjetas, correção
- Produção de texto
- Exercícios
- Qualidade das comentários - músicas, filmes, apresentação dos painéis.


BIBLIOGRAFIA

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001

PROJETO ARARIBÁ: História / organizadora: Editora Moderna; editora responsável: Marina Raquel Apolinário. - 2. ed. - São Paulo: Moderna, 2007.

Sites diversos

www.cadersil.com.br



Fonte: Arquivo pessoal do professor

O plano de aula fornecido pela professora X, nos possibilita compreender a existência de um certo comprometimento da mesma com a formação dos alunos, pois demonstra de forma clara a coerência em trabalhar a história presente-passado. Uma história que insere os alunos, que dialoga, que desconstrói e reconstrói. Ao propor nos objetivos relacionamento do momento presente – realidade – com os acontecimentos e fatos anteriormente construídos, a docente cria situações comuns do dia-dia do aluno e o faz interagir de modo significativo, trazendo o cotidiano para a sala de aula, aproximando-o do conhecimento histórico. Nessas conexões, o aluno adquire um novo posicionamento, um novo olhar e não atua apenas como espectadores do conhecimento, mas como protagonistas.

Outro ponto valoroso a ser destacado no mesmo plano de aula, diz respeito a metodologia, a maneira como a aula foi desenvolvida. Ao instigar os alunos a refletirem e se posicionarem acerca do conteúdo proposto, a docente justifica a sua condição de mediadora do conhecimento numa perspectiva progressista.

Para Freire “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE 1996, p. 47). Desse modo, valorizar os conhecimentos previamente construído pelos alunos e estar aberto as indagações, a curiosidade e aos questionamentos, nos permite entender o verdadeiro papel do educador, que não se restringe ao depósito e acúmulo de informações ineficazes aos alunos, mas possibilitar o diálogo de tais conhecimentos com a realidade na qual o educando está inserido.

Propor mecanismos que fortaleçam e consolidem o papel do aluno enquanto sujeito ativo na construção do conhecimento é vencer a tradição de aulas fundamentalmente narradoras, pautadas na objetividade. É preciso potencializar as subjetividades, porém, não se pode pensar de maneira dicotomizada.

Figura 22. Plano de aula do professor Y

Plano de Aula

COLÉGIO ESTADUAL HAMILTON RIOS DE ARAUJO
DISCIPLINA: HISTÓRIA
SÉRIE/ANO: 7º TURMA: B
TEMPO DE AULA: 4 aulas
PROFESSORA: Erandi A da Silva

1. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:
A formação da Europa feudal; A formação do feudalismo; A economia feudal e sua transformação;

2. OBJETIVOS:

- Perceber que a sociedade feudal se formou a partir da desintegração do Império Romano do Ocidente;
- Identificar as principais características da economia feudal;
- Refletir sobre o papel das transformações durante a idade Média;
- Entender a importância das atividades comerciais e agrícolas para a expansão da vida urbana na Europa a partir do século XI.

3. OBJETIVO GERAL:
Estimular o aluno a interrogar e compreender as condições dos acontecimentos históricos em que foram produzidos e desenvolver a competência leitora e uma atitude questionável e reflexiva das épocas posteriores, por meio de vestígios e marcas deixadas pelas diferentes sociedades.

4. ESTRATÉGIAS:

- Início das aulas seguintes com retomada de conteúdos anteriores;
- Exposição de Slide;
- Explicação e discussão.

5. RECURSOS MATERIAIS:

- Quadro, piloto;
- Livros didáticos atualizados;
- Esquemas no quadro;
- Computador, internet;
- Uso de imagens;
- Utilização do Ambiente Informatizado.

6. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:
Avaliação baseia-se em métodos auto avaliativos, como verificar se os conteúdos estão sendo aprendidos e perceber os avanços e as fragilidades do ensino oferecido. Na observação e participação ativa dos alunos na explicação do assunto, nas atividades e nos trabalhos propostos como:

- Trabalho individual;
- Questões escritas;
- Questões orais;
- Produção de textos.

Fonte: Arquivo pessoal do professor

Figura 23. Plano de aula do professor Y

8. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

JÚNIOR, Alfredo. *Coleção História: Sociedade & Cidadania*. São Paulo. FTD, 2009.

Projeto Araribá; História Organizadora, Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário- 2. Ed. –São Paulo: Moderna, 2007.

Fonte: Arquivo pessoal do professor

O plano de aula proveniente da professora Y, embora de forma menos evidente, propõe no seu objetivo o desenvolvimento de atitudes questionável e reflexiva nos educandos, mediante a análise e compreensão dos acontecimentos históricos.

É notável a partir do planejamento, que o desenvolvimento da aula de História não tem como cerne a ideia de presente-passado, mas o passado pelo passado, visto que as competências e atitudes propostas pela docente a serem desenvolvidas, não se referem ao tempo presente, mas a épocas posteriores ao conteúdo trabalhado. Portanto, não existe uma certa conectividade, uma contextualização com a realidade dos alunos, dificultando assim, a aprendizagem.

Para Fonseca “a metodologia está também intimamente ligada a noção de aprendizagem. A estimulação e a atividade em si não garantem que a aprendizagem se opere” (FONSECA, 1995, p. 13). Assim, faz-se necessário reconhecer o papel determinante da metodologia na execução da aula, pois influi diretamente e de forma significativa para a produção ou não do conhecimento.

Em muitas disciplinas, principalmente no ensino de História, quando os conteúdos são dissociados do cotidiano do aluno e não apresenta uma relevância para os mesmos, normalmente tornam-se desinteressantes e não atende as demandas do educando, que vivem numa sociedade com altíssima dose de informação, exigindo assim um trabalho complexo e contextualizado do profissional da educação.

Em outras palavras, a metodologia adotada pelo professor incute nos educandos o desenvolvimento do senso crítico e construtivo, além de proporcionar o diálogo e as múltiplas leituras de mundo.

2.3 - “Partir das experiências dos alunos na construção dos conceitos, deduções, dúvidas ou afirmações”: visão dos docentes

A entrevista *in loco*, do tipo semiestruturada, foi realizada em março de 2016, em que os participantes – alunos e professores do Ensino Fundamental II – responderam um questionário com o objetivo de coletar algumas informações acerca do ensino de História na sala de aula, dando ênfase a utilização do material didático e as contribuições do mesmo no processo de formação da consciência cidadã.

Nas manifestações expressas pelos professores envolvidos nesta pesquisa, percebe-se que a concepção do ensino de História perpassa os muros da escola, no sentido de “contribuir para a formação de alunos críticos, questionadores, reivindicadores, que possam refletir sobre

os fatos da história e o seu impacto na atualidade” (PROFESSOR X, 2016). Assim, o ensino de História, na visão do docente e dos demais que foram unânimes ao considerar a condição dos educandos enquanto sujeitos históricos, se faz imprescindível, à medida que é através dessa disciplina que o aluno adquire capacidades e potencialidades que lhe permitirão assumir uma postura autônoma e crítica, frente as realidades sociais.

Outro aspecto que ganha destaque nessa análise, diz respeito a metodologia utilizada pelos professores na sala de aula que geralmente são determinantes para a compreensão do conteúdo e promover o diálogo com a realidade. Dessa forma, trabalhar com os conteúdos de História, exige “aprimoramento das estratégias em sala de aula, reavaliando e discutindo a proposta curricular no sentido de fazer adaptações que possam se adequar à realidade do aluno, sempre fazendo conexão de dados do passado com o presente, utilizando as TIC’S, atividades de pesquisas, exibição de filmes e vídeos, tendo como apoio o livro didático” (PROFESSOR Y, 2016).

Para Scmidt e Cainelli:

O professor de História ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessário para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vistas históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 34)

Essas premissas apontam, que o papel do professor enquanto mediador, apropriando-se de uma metodologia inovadora, que não precisa ser nova, é fundamental para alcançar os objetivos esperados e atender as múltiplas demandas do ensino de História, principalmente no que se refere a formação da conduta social e emancipação dos sujeitos.

Para o professor X “o desafio em ensinar História consiste em utilizar as informações do passado, contextualizando com o presente, mostrando que não há verdade absoluta. Para tal, aproveita-se a facilidade dos meios de comunicação, das TIC’S, do celular e das reportagens da TV” (PROFESSOR X, 2016). Assim, compromete-se em “partir da experiência dos alunos na construção dos conceitos, deduções, dúvidas ou afirmações[...] incentivando a discussão do assunto, a revisão bibliográfica e a pesquisa, para que haja uma aproximação dos fatos históricos” (PROFESSOR X, 2016).

Ao analisar a importância atribuída ao livro didático pelos professores na preparação e desenvolvimento de suas aulas e quais suas contribuições na formação da consciência cidadã, percebe-se que o mesmo, se constitui como um recurso facilitador da aprendizagem e instrumento de apoio à prática pedagógica, conforme manifestação do professor Y, que diz ser

“importante, pois serve como instrumento de apoio ao trabalho do professor e em muitos casos fonte de consulta para os educandos” (PROFESSOR Y, 2016).

No mesmo direcionamento, o professor X aponta que “embora restrito, é importante, um dos principais norteadores do trabalho” (PROFESSOR X, 2016). É importante salientar, que apesar do livro didático ser considerado relevante no processo ensino-aprendizagem, não é o suficiente para desenvolver os trabalhos em sala de aula, sendo necessário recorrer a outros meios como afirma o professor Z: “sempre complemento seus conteúdos e/ou atividades com pesquisa em outras fontes” (PROFESSOR Z, 2016). Assim, o professor deve buscar no livro as contribuições que lhes possibilitam mediar a construção do conhecimento histórico pelo aluno, para que ele se aproprie da linguagem e desenvolva valores éticos, mediante os avanços da ciência, contextualizado e socialmente relevante (PERUZZI, et al, 2000)

Considerando que os discursos predominantes, apontam o livro didático como direcionador das práticas curriculares em virtude de sua capacidade de orientar leituras a serem realizadas pelo professor no contexto da prática, a professora Y enfatiza que na revelação entre livro didático e aluno:

O professor deve exercer a ação de pesquisador e conhecer não apenas o conteúdo didático, mas também a realidade de seus alunos a fim de facilitar a compreensão de suas dificuldades e limitações. Dessa forma, poderá desenvolver um trabalho eficaz que direcione a motivação dos educandos para uma aprendizagem significativa. (PROFESSOR Y, 2016)

Diante disso, é possível notar a tomada de posição da docente, no que concerne ao compromisso ético-político, capaz de suscitar a transformação de um saber histórico em um saber compreensível e atuante, tornando o aluno participante ativo do pensar, desconstruir e reconstruir os fatos históricos.

Nessa perspectiva, Fonseca discorre que:

O professor de História com a sua maneira de agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente. (FONSECA, 2003, p. 71)

As colocações da autora, nos remetem a entender que o papel de “formadora, emancipadora e libertadora” da disciplina de História, só possuirá eficácia através do trabalho realizado pelo professor em sala de aula e sua interação com os alunos, levando em consideração a diversidade social e cultural existente em cada realidade escolar.

Laville (2000) salienta que “um dos objetivos da educação histórica hoje, está em formar o cidadão como alguém capaz de pensar criticamente a “realidade” do seu tempo e de participar na sociedade democrática de acordo com os seus princípios” (LAVILLE, 200, p.

04). Nessa linha de pensamento, é interessante frisar que o professor Z, discorre que o desenvolvimento da consciência cidadã se pauta no “conhecer a história, perceber que ela está em construção constante e que somos, parte integrante e/ou agentes dessa construção. Serão assim, agentes modificadores e construtores dos processos históricos”. (PROFESSOR Z, 2016).

As contribuições de Freire nos ajuda entender que “a consciência crítica é aquela que possibilita inserir-se no processo histórico como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação” (FREIRE, 2005, p. 31).

O professor Y enfatiza de forma clara que o desenvolvimento da consciência cidadã a partir do ensino de História, se dá “através dos conteúdos trabalhados e das ações do professor enquanto mediador desse processo, podendo contribuir para que os alunos adquiram conhecimentos que lhes possibilitem compreender melhor o mundo e sua existência, bem como sua condição de sujeito crítico e participativo” (PROFESSOR Y, 2016).

E ainda, pontua que em suas aulas:

Há sempre uma preocupação em não se limitar apenas ao conhecimento da história política e dos feitos históricos, mas em criar questionamentos, debates que promovam um posicionamento crítico possibilitando clarear a construção e reconstrução do pensamento no processo ensino-aprendizagem (PROFESSOR Y, 2016).

No tocante, o professor supracitado, alcança através da interlocução, uma dimensão relevante ao esclarecer que o ensino de História não pode se limitar aos feitos históricos. Portanto, acreditar que esse ensino, pode contribuir na formação da cidadania é não permitir que o mesmo seja instrumentalizado pelo Estado, este que, defende uma consecução de “cidadania” que por via de regra, se apresenta “formatada” e difundida nos seus moldes.

2.4 - “Sem ela eu não ia saber a história do nosso país e nem como foi a vida dos nossos antepassados e nem a nossa cultura”: visão dos discentes

A perspectiva de explorar a visão do aluno adquire uma nova dimensão e possibilita novos rumos a pesquisa, pois além de reconhecer e visibilizar a condição de sujeito dos mesmos, favorece elementos para que as discussões acerca das questões inerentes ao processo ensino e aprendizagem na área de História adquira uma nova roupagem.

Ao analisar a importância da disciplina de História para o cotidiano dos alunos, percebe-se uma visão ainda defasada e ultrapassada, visto que, ainda entendem as aulas de História como espaço de tempo para se conhecer os fatos e acontecimentos históricos, como

afirma o estudante “sem ela eu não ia saber a história do nosso país e nem como foi a vida dos nossos antepassados e nem a nossa cultura” (ALUNA A, 2016). Desse modo, torna-se necessário despertar no educando a relevância social do componente curricular, na tentativa de sensibilizá-los que todos são sujeitos históricos e que por meio da História o sujeito compreende as condições sociais em que vive. Portanto, a História representa o campo das possibilidades, da construção e não somente das certezas e do construído. Não significa dizer, que os acontecimentos históricos não tenham sentido, porém, não devem ser vistos de forma estática, mas dialógica e problematizadora, instigando uma História presente/passado.

É urgente, superar a visão de uma História que apenas narra fatos de natureza política, seguindo uma sequência cronológica linear e procurar na voz do homem comum suas ideias e dilemas. Nesse aspecto, o professor de História deve propiciar ao aluno caminhos para o desenvolvimento de habilidades e competências que ao estudar o conhecimento histórico, possa dialogar com a realidade.

Explorar as potencialidades do educando requer conhecimento das metodologias de ensino e aprendizagem, no intuito de promover uma interação efetiva entre o educando e o conhecimento a ser construído.

Partindo dessa perspectiva, ao analisar as respostas do questionário concedidas pelos educandos acerca da metodologia utilizada pelo professor, o aluno A enfatiza: “eu considero uma boa metodologia, pois ele ensina de um jeito dinâmico, divertido, mas que não sai do seu tema”. (ALUNA A, 2016). Diante disso, e segundo a visão do aluno B, que pontua: “eu defino como uma metodologia bem clara, óbvia, de fácil entendimento e divertida, pois envolve brincadeiras de acordo com o assunto estudado” (ALUNO B, 2016), nota-se que, embora os alunos ainda não tenham despertado a relevância das aulas de história para a vida em sociedade, conseguem compreender o papel do professor, enquanto facilitador da aprendizagem, visto que utilizam metodologias para dinamizar as aulas, sem perder de vista o diálogo com o conhecimento histórico, como esclarece os alunos mencionados anteriormente.

Assim, a apropriação do conhecimento [...] implica na escolha de uma abordagem metodológica coerente com a concepção de ensino (PERUZZI et al, 2000).

Compreender a atribuição do livro didático de História e sua relação com a realidade dos alunos, é força inerente a esse trabalho. O aluno B, afirma que o material didático é um instrumento importante no processo de aprendizagem, “pois ele vem todo organizado e resumido de uma forma que dá para entender perfeitamente” (ALUNO B, 2016). Nessa concepção, é interessante frisar o cuidado necessário para que o “organizado” e “resumido”,

não se torne o “limitado”, como algo pronto e acabado. Isto posto, faz-se necessário que professor e aluno utilizem o livro didático como auxiliador do ensino-aprendizagem e nunca como a única referência de acesso ao conteúdo disciplinar, embora não podemos negligenciar que o subsídio didático, confere extrema importância para a aprendizagem dos alunos, mas para isso, deve contar com esforços de professores e estudantes em constante diálogo.

2.5 - “Importante, pois, serve como instrumento de apoio ao trabalho do professor”: como o livro didático é utilizado

A observação das relações no processo de ensino-aprendizagem, aconteceu em três turmas sendo uma do sétimo ano, outra do oitavo e por fim do nono ano. Em todas as salas, os alunos estavam distribuídos em filas e quanto ao planejamento – plano de aula – os professores não dispunha, no período da aula apropriaram-se apenas de anotações para nortear as aulas, fornecendo o planejamento posteriormente.

Na turma do sétimo ano, a apropriação do material didático pelos alunos aconteceu de forma maciça, pois o direcionamento das atividades propostas pelo professor, exigia o contato com algum tipo de material que lhes possibilitassem as informações do conteúdo histórico e o único que existia no momento da aula era o livro, visto que não houve iniciativa do professor em propiciar ao educando outros tipos de fonte.

Os trabalhos propostos, foram desenvolvidos individualmente e não houve explanação do conteúdo, apenas a produção de um resumo com os aspectos considerados relevantes pelos alunos, do conteúdo estabelecido.

Outra experiência vivenciada na observação aconteceu na turma do professor Y, que também desenvolveu suas atividades utilizando apenas o livro didático para o trabalho em equipe.

Para Lasolo, se faz necessário que o “professor utilize outros recursos pedagógicos para o desenvolvimento de suas aulas, pois nenhum livro por melhor que seja, deve ser utilizado sem adaptações e complementações” (LASOLO, 1996, p. 8). É interessante salientar, que os professores questionados, têm consciência dessa necessidade do diálogo com outras fontes, porém na prática de alguns, isso ainda não acontece, existindo uma dissociação entre teoria e prática, limitando assim, a produção do conhecimento histórico.

Diferentemente das descrições acima elencadas, o professor X, ao trabalhar com o conteúdo estabelecido de forma questionadora, propôs na sua aula a pedagogia da pergunta e

a partir das considerações externadas pelos alunos, teceu comentários acerca dos mesmos e através da exposição oral, introduziu o conteúdo. Para tal, utilizou diversos recursos como: slides, data show, imagens, instigando a leitura imagética e o livro didático como suporte para conduzir a aula e situar os alunos, acerca do conteúdo.

Sendo assim, durante a aula o docente utilizou diversas estratégias para inserir o aluno no centro da discussão como sujeito do processo histórico, estabelecendo relação dos acontecimentos com o tempo presente, na tentativa de demonstrar a relevância social do ensino de História. Em vista disso, o docente apoderou-se da argumentação crítica, despertando nos educandos a criticidade e a condição de sujeito ativo, oportunizando o acesso a informações variadas acerca do conteúdo proposto.

A História presente trazida pelo docente como ponto de partida e a evocação do passado como fatos acontecidos e já estudados ao longo do tempo, foi o cerne da aula, pois tornou-se claro para os alunos a necessidade de entender a História na abordagem presente-passado, atentos para os fatores políticos, culturais, econômicos e sociais nos quais estão inseridos. Além disso, esclareceu também que a História não deve ser vista como algo solidificado, mas como um processo no qual o próprio aluno é agente e mola propulsora desse movimento.

Nesse ínterim, o livro didático em sala de aula no Ensino Fundamental II, tem sido utilizado de diferentes formas pelos professores. Alguns seguem de forma rigorosa, outros, no entanto, utilizam apenas como subsídio. Dessa maneira o livro ganha díspares formas no processo de ensino-aprendizagem, podendo inibir/limitar a liberdade de expressão tanto do professor quanto do aluno, quando utilizados de modo exclusivo e inquestionável. Por outro lado, pode propiciar a construção do saber, quando explorado de maneira dialógica e problematizadora, alargando os horizontes e as possibilidades para a emancipação dos sujeitos.

Em síntese, para professor e aluno o material didático adquire significados distintos, que de certa forma se imbricam no chão da sala de aula, variando conforme o contexto social, a função pedagógica que ele desempenha e a metodologia adotada pelo docente.

2.6 - Rompendo os limites do livro didático: novas metodologias

O desafio em contribuir com a educação do homem cidadão na atualidade, momento de mudanças e incertezas; e a necessidade de potencializar valores importantes emergentes da educação e condizentes com a sociedade contemporânea leva o professor a entender que novos tempos, exige novos letramentos. Portanto, é substancial que o professor exercera um papel diferenciado e inovador, frente aos dilemas da atual sala de aula.

Nesse sentido, as metodologias utilizadas e os princípios norteadores da praxi pedagógica precisam ser resignificados, pois estamos vivendo na sociedade do conhecimento, onde há a exigência de indivíduos criativos, críticos e reflexivos, que acompanhem os novos paradigmas, principalmente do ensino de História. Isso, requer e exige do professor um novo jeito de ensinar e conseqüentemente o desenvolvimento de seres atento as modificações, que questiona, interage e dialoga, contribuindo assim, para a formação do sujeito emancipado.

Nesse viés, Sonia Nikitiuk acrescenta:

Percebemos também que as novas orientações para o ensino de História pretendem promover uma prática pedagógica aberta a dinâmica, preocupada fundamentalmente com a questão da cidadania. Tal questão nos remete à necessidade de instituição de uma escola que se preocupa com a formação e nesse sentido abrange o projeto de situar o aluno no seu contexto histórico, a fim de capacitá-lo para o agir e transformar, e não apenas para atuar e reproduzir (NIKITIUK, 2001, p. 91).

Nessa tessitura, podemos notar que nos novos paradigmas, o educador assume uma condição desafiadora, porém necessária, no sentido de contribuir para a melhoria do ensino de História e para a formação de homens e mulheres protagonistas do conhecimento.

Ainda nesse caminho, Nikitiuk nos aponta que:

Uma nova concepção de ensino, contudo, está sendo esboçado. Fundamentada principalmente nas teorias de Piaget e Vigostky, a concepção construtivista fornece subsídios para a superação das aulas expositivas com metodologias exclusivas, apontando caminhos para um ensino que estude o desenvolvimento cognitivo dos alunos em direção a níveis qualitativamente superiores (NIKITIUK, 2001, p. 75).

Nessa perspectiva, ao discorrer sobre a necessidade da mudança no ensino de História, não podemos se limitar apenas à prática pedagógica, mas principalmente no que diz respeito a formação cognitiva do sujeito quanto ao conhecimento histórico. Desse modo, é importante criar situações de aprendizagem que possibilitem aos alunos relacionar suas vivências, experiências, com as problemáticas históricas inerentes a sociedade ou ao próprio meio em que vivem, com o intercâmbio de valores e comportamentos.

A aprendizagem no ambiente escolar, deve permitir que o aluno compreenda o conteúdo por meio de exemplos ligados ao seu cotidiano, propiciando condições para os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, favorecendo assim, o desenvolvimento de competências e habilidades, valores e princípios éticos para atuarem na sociedade.

Para Antoni Zabala:

Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. Quando se tenta potencializar certo tipo de capacidade cognitivas, ao mesmo tempo se está influenciando nas demais capacidades, mesmo que negativamente (ZABALA, 1998, p. 28).

A partir dessa abordagem, pode-se afirmar que o processo de ensino-aprendizagem não deve ser pautado apenas no “conteúdo”, com caráter estreitamente disciplinar, mas utilizá-lo como abertura para o desenvolvimento de capacidades distintas, principalmente a de inserção social nos educandos.

Nessa linha de pensamento, Edgar Morin enfatiza que para atender aos pressupostos necessários à sociedade do conhecimento é preciso internalizar-se de um paradigma inovador:

Esse paradigma sustenta o princípio do saber do conhecimento em relação ao ser humano, valorizando a sua iniciativa, criatividade, detalhe, complementaridade, convergência, complexidade. Segundo alguns autores teóricos, o ponto de encontro de seus estudos sobre este paradigma emergente é a busca da visão da totalidade, o enfoque da aprendizagem e a produção do conhecimento (MORIN, 2000, p. 205).

Essa aprendizagem citada por Morin, exige do professor uma tomada de consciência, associada a uma ação pedagógica inovadora e reflexiva, concedendo espaço para a construção do conhecimento; e com isso a formação de um sujeito cognoscente, crítico, reflexivo e autônomo. Para tal, o professor precisa ser o mediador, instigando a busca, a interpretação e o diálogo.

Destarte, Libâneo assevera que:

O trabalho docente deve ser contextualizado histórica e socialmente, isto é, articular ensino e realidade. O que significa isso? Significa perguntar a cada momento, como é produzida a realidade humana no seu conjunto, ou seja, que significado têm determinados conteúdos, métodos e outros elementos pedagógicos, no conjunto das relações sociais vigentes (LIBÂNEO, 1985, p. 22).

Nessa visão, o docente passa a dar significado e relevância ao conteúdo proposto, despertando no aluno o sentido e interesse, visto, está partindo da sua própria dinâmica de vida, ou seja, do contexto social que o mesmo se encontra.

Refletir acerca de novas propostas que contemple a complexidade da atual sociedade nos mais diversos segmentos, tornou-se atividade corriqueira, inclusive no âmbito educacional. Assim, falar em paradigma emergente no campo da educação é substancial o embasamento nas discussões de Maria Cândida Moraes, pois enfatiza que “uma ciência do passado produz uma escola morta, dissociada da realidade, do mundo e da vida. Uma educação sem vida produz seres incompetentes, incapazes de pensar, de construir e reconstruir conhecimento” (MORAES, 2003, p. 3). Portanto, torna-se emergente uma educação, principalmente na disciplina de História, que dialogue presente-passado, pois segundo Moraes:

Uma escola morta, voltada para uma educação do passado, produz indivíduos incapazes de se auto-conhecerem como fonte criadora e gestora de sua própria vida, como indivíduos autores da sua própria história e responsável pela sua trajetória de vida (MORAES, 2003, p. 3).

Nessa perspectiva, Moraes salienta a necessidade do paradigma educacional emergente, na tentativa de romper modelos tradicionais e possibilitar novos rumos a educação que priorize o papel do aluno, enquanto sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Isso, exige do profissional da educação comprometimento e tomada de decisão. Essas discussões, vão ao encontro das alterações de Fritjof Capra na “Ascensão do pensamento sistêmico” aplicado a educação, que nos propõe a “visão de totalidade e impõe-nos a tarefa de substituir compartimentação por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade”, tanto na teoria quanto na prática educativa.

O conteúdo exposto abaixo, para ser trabalhado na sala de aula em turmas do 7º ano, retirado do livro didático utilizado na turma observada, visa romper os limites tradicionais da sala de aula e se desloca para o cumprimento de uma prática inovadora, condizente com a realidade do aluno e eficaz para o seu posicionamento enquanto sujeito. Além disso, tenta se enquadrar nas discussões elencadas por Moraes no que concerne ao desenvolvimento de metodologias que não fique condicionada ao passado, mas que expressem a realidade e o contexto social na qual os alunos estão inseridos.

Figura 24. Conteúdo do livro didático

MÓDULO
4

A vida do escravo no Brasil

UNIDADE VI • CAPÍTULO 16

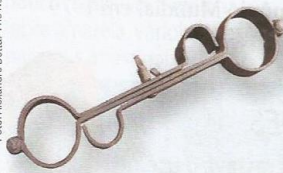
1 De cada três africanos desembarcados nas Américas, dois eram homens. Depois dos 35 anos, o cativo era considerado velho.

2 Os escravos morriam, em média, após 15 anos de trabalho.
Um africano que chegasse ao Brasil como escravo, com a idade que você tem hoje, viveria até completar quantos anos?

3 O Código Criminal de 1830 restringia o castigo a 50 açoites por dia, mas não limitava o número de dias para se aplicar o castigo.

4 Exerciam diversas atividades: barbeiros, artesãos, vendedores (de doces, água, leite, pão, galinhas e outros produtos), ou servidores públicos (acendedores de lampiões, varredores de ruas e outras atividades).

5 Na primeira tentativa de fuga, o escravo era marcado com ferro em brasa no peito ou na testa com a letra F (fujão); na segunda, era amputada uma orelha; e na terceira, era executado.



Museu Paulista do USP, São Paulo.
Foto: Alexandre Datta/The Next

Viramundo, instrumento de tortura e humilhação, no qual se prendiam os pés e as mãos dos escravos. Séc. XIX.

6 O Quilombo de Palmares será estudado no Módulo 3 do Capítulo 19, p. 282-3.

Nas feitorias africanas ou nos navios tumbeiros, os negros cativos eram batizados e recebiam um nome cristão, que era registrado pelo traficante. Desembarcavam nos portos brasileiros (Recife, Salvador e Rio de Janeiro) e ficavam em armazéns à espera de compradores. Eram examinados como se fossem bichos, contados por “peça” e identificados como “macho”, “fêmea”, “filhote” ou “cria”. A maioria era homens, e os jovens alcançavam preço maior 1.

Os recém-chegados, que não conheciam a língua, eram chamados “boçais”. Quando se adaptavam aos costumes dos colonos e aprendiam a língua, passavam a ser denominados “ladinos” e custavam mais caro. Os nascidos no Brasil eram chamados “crioulos”.

Por quase 400 anos, o Brasil foi um país escravista. Eram os escravos que realizavam praticamente todo o trabalho: na lavoura, nas casas, na exploração mineira, nos serviços urbanos e no transporte de pessoas e mercadorias. Trabalhavam até o limite máximo de suas forças 2. Nos engenhos, por exemplo, a jornada diária de trabalho durava de 14 a 17 horas, sob a vigilância dos feitores, que tinham ordens de castigar os “preguiçosos”.

Os castigos, aplicados em público para servir de exemplo aos demais, eram cruéis: **açoite** 3, amputações, **palmatória**, **tronco**, máscara e coleira de ferro, correntes com peso. O castigo físico era considerado um direito e um dever dos senhores.

Os escravos das cidades tinham uma vida diferente daquela dos que trabalhavam nas fazendas e nos engenhos. Além de realizarem todos os trabalhos manuais e servirem de besta de carga, eram uma fonte de riqueza importante para seus senhores, pois exerciam ofícios recebendo remuneração que era revertida para seus donos 4. Eram chamados, por isso, “escravos de ganho”.

Eles conseguiam, às vezes, guardar parte dos rendimentos que recebiam e assim, após décadas de poupança, era possível a alguns comprar a sua liberdade. Houve cativos que adquiriram escravos que, com seu trabalho, auxiliaram seus donos a alcançar a alforria.

Os escravos reagiram de diversas formas à escravidão: com vinganças contra feitores, sabotagens, revoltas e fugas 5. Mas havia também os que conseguiam fugir e formar **quilombos**. O maior deles foi o Quilombo dos Palmares (na região dos atuais estados de Alagoas e Pernambuco), que conseguiu reunir cerca de 50 mil **quilombolas** entre 1630 e 1695 6.

240

Fonte: RODRIGUES, 2012, p. 240.

Figura 25. Conteúdo do livro didático

DOC Ser escravo no Brasil

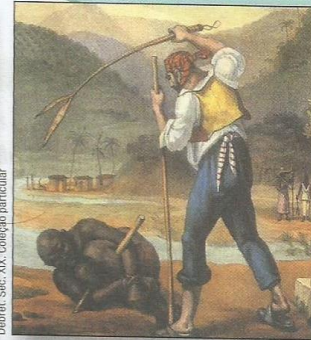
No Brasil, costumam dizer que para o escravo são necessários três PPP, a saber, pau, pão e pano. Quisera Deus que tão abundante fosse o comer e o vestir como muitas vezes é o castigo, dado por qualquer causa pouco provada e levantada, com instrumentos de muito rigor. Alguns senhores fazem mais caso de um cavalo que de meia dúzia de escravos, pois o cavalo é servido, e tem quem lhe busque capim, tem pano para o suor, sela e freio dourado.

ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas (1711)*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1982. p. 91.

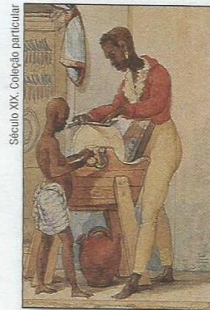
O autor do texto, o jesuíta italiano João Antonio Andreoni, mais conhecido como André João Antonil, viveu na Bahia entre 1681 e 1716. Seu livro hoje é uma das principais fontes para o estudo do Brasil colonial. As imagens são do francês Jean-Baptiste Debret que, em sua viagem ao Brasil entre 1816 e 1831, registrou em desenhos e aquarelas cenas da vida cotidiana, estudos da flora e da fauna brasileira e pintou quadros históricos.



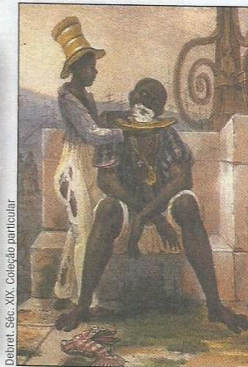
Vendedora de pão de ló, de Debret, séc. XIX.



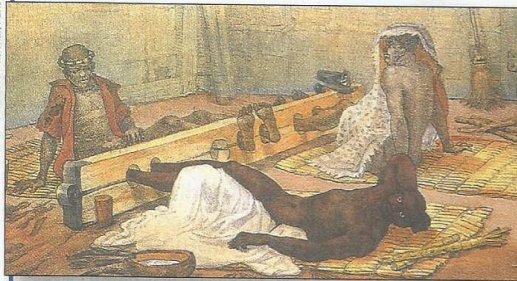
Castigo de escravo, de Debret, séc. XIX.



Afiador de faca, de Debret, séc. XIX.



Barbeiro, de Debret, séc. XIX.



Escravos no tronco, de Debret, séc. XIX.

- Identifique nas imagens, as formas de trabalho e os castigos aplicados aos escravos. Que imagens mostram escravos de ganho?
- Antonil compara o escravo ao cavalo. Qual deles tem melhor tratamento? Por quê?

Vocabulário

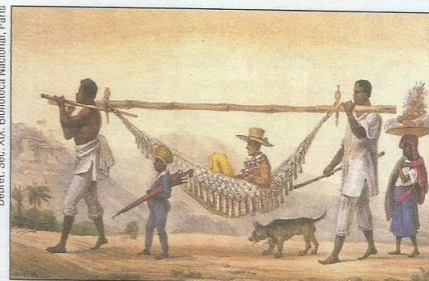
açoite: instrumento de tiras de couro usado para surrar as costas e as nádegas.

palmatória: peça circular de madeira ou metal com um cabo usada para bater nas palmas das mãos.

tronco: peça de madeira onde se prendiam os pés, o pescoço e as mãos dos escravos.

quilombo: do quimbundo, língua africana, povoação; no Brasil, passou a significar refúgio de escravos fugidos.

quilombola: morador de um quilombo, na maioria, escravos fugidos.



Escravos carregam senhor, de Debret, séc. XIX.

ATIVIDADES

1. Os negros escravizados eram despersonalizados, transformados em mercadorias. Como os traficantes e os senhores de escravos conseguiam isso? Por que o faziam?
2. Que tipos de trabalho os escravos realizavam? O que faziam os escravos de ganho?
3. Os negros escravizados aceitaram passivamente a escravidão? Justifique.

A pedagogia da pergunta nas aulas de História se constitui como um mecanismo norteador nos dias de hoje, pois, nos possibilita compreender o hibridismo entre os alunos, tornando-os a centralidade do processo de aprendizagem.

Freire aponta, que “o conhecer surge como resposta a uma pergunta. A origem do conhecimento está nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar” (FREIRE, 1985, p.79). Isso, permite entender que os educadores precisam estar sensíveis as perguntas, evitando respostas prontas e facilitadas, pois estamos inseridos num contexto de mudanças, no qual precisamos desconstruir, construir e reconstruir conceitos.

Nesse viés, é interessante pontuar que a pergunta desperta e conserva a curiosidade crítica e o desejo de aprender no aluno, que através da mesma desenvolve competências e habilidades que contempla a dimensão da pergunta. Para isso, o professor precisa gerar questionamentos de modo que o aluno possa se descobrir como sujeito pensante e produtor de conhecimento histórico, portanto, célula viva na sociedade.

De acordo com as discussões estabelecidas, nota-se que o desenvolvimento da aula com o conteúdo para o 7º ano “vida do escravo no Brasil” é proposto a adoção da pedagogia da pergunta, partindo do presente para o passado, na tentativa de compreender os múltiplos olhares e conceitos que os alunos carregam acerca da escravidão. É pertinente colocá-los na condição de sujeito, indagando-os a respeito das formas de escravidão na atualidade, que genuinamente é abarcado no termo opressão. Questionar também, acerca dessas formas desumanizantes no contexto social longínquo, mas que se repetem em outros moldes nos dias de hoje, se constitui como um valoroso mecanismo, pois, desperta nos educandos a curiosidade de conhecer a realidade na qual estão inseridos.

A utilização de documentos como fontes históricas, também é considerado um riquíssimo recurso para as aulas de História, pois, atuam no sentido de materializar, de tornar palpável a história escrita, reescrita; elaborada e reelaborada.

Isabel Barca corrobora tais discussões, quando afirma que é necessário que “[...] os alunos experimentem procedimentos metodológicos que permitam selecionar e interpretar fontes, tirar conclusões e avaliá-los por comparação” (BARCA, 2005, p. 15-16). Assim, fontes históricas na sala de aula de História é um subsídio fundamental da metodologia do ensino de História.

Com isso, é possível adentrar num aspecto precípuo, que marca o ensino de História que é a relação presente/passado. Nessa direção Schmidt aponta que:

Tomar o passado como ponto de partida de aprendizagem histórica pressupõe uma ida ao passado por meio dos vestígios que dele encontramos no presente, pois esses

vestígios fornecem a ponte para adentrarmos ao passado nele mesmo [...]. Nessa perspectiva ir ao passado pode ser considerado uma atividade de construção de pontes, a partir de fragmentos do passado que existem em um determinado presente e que tenha continuidade com partes do passado que sejam objetos de interesse, mas estariam desconectados do presente (SCHMIDT, 2011, p. 83-84).

Essa assertiva, ressalta a importância da temporalidade no ensino de História que não deve está fragmentada, compartimentada, mas relacionada. O estudo do passado pelo passado na atualidade, não faz sentido, é fundamental pensar historicamente fazendo relação com o contexto social no qual o aluno está inserido.

O uso da fotografia em sala de aula, enquanto documento, traz uma forte relevância para a produção do conhecimento, pois têm se tornado um recurso de grande proeminência e indispensável, uma vez que representa função histórica e compreensão de parte de determinado contexto e permitindo leituras próprias de mundo.

Nesse sentido, as imagens disponibilizadas no material didático para ser trabalhado a “vida do escravo no Brasil”, se enquadra nas discussões, tornando-se um recurso fundamental a ser explorado por alunos e professores, visto, que oferecem um fértil campo de análise, exigindo intencionalidades e leituras próprias de mundo.

Gejão e Molina destacam que:

Para ensinar com ajuda de imagens o professor deve ter em mente que a fotografia funciona como um mediador cultural, ou seja, atua na interação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos. Esta interação ocorre de forma dialógica, onde está presente a ideia de múltiplas vozes, o contato com várias linguagens. (GEJÃO; MOLINA, 2008, p. 01).

Desse modo, ao abordar a importância da fotografia na sala de aula de História, as autoras relativizam o papel auxiliador do recurso e a aprendizagem que dele provém, graças ao caráter dialógico na interação entre conhecimentos prévios e novos. Assim, o trabalho com fotografia também garante a condição de sujeito do estudante, pois, contribui decisivamente para o desenvolvimento da consciência histórica.

Retomando as imagens propostas no livro didático é interessante ressaltar que o trabalho com as mesmas, oferece múltiplas leituras e precisam ser analisadas à luz da criticidade confrontando-as com a realidade, pois como afirmam Gejão e Molina:

O trabalho com as fotografias na sala de aula deve levar em conta que as mesmas representam apenas parte da realidade, sendo constituídas de elementos sociais, econômicos e políticos, referenciando um momento histórico específico. Isto é, a imagem encontra-se vinculada a um determinado tempo e um espaço e não pode ser encarada como a realidade em si. (GEJÃO E MOLINA, 2008, p. 04)

Sendo assim, a fotografia se constitui numa forma de expressão das vontades e não raro carregada de sentidos e códigos culturais. Portanto, no trabalho imagético, deve-se ter o cuidado de enxergar além da ilustração e partir de questões norteadoras que esclareçam o motivo da obtenção da fotografia, a influência do fotógrafo na produção iconográfica, quem a

produziu, os sujeitos envolvidos, dentre outras, que além de valorizar a subjetividade do aluno, possibilita o desenvolvimento do espírito crítico.

O trabalho iconográfico também pode delinear novos caminhos para guiar o docente na sala de aula e aproximando-o da realidade dos alunos. Assim, as imagens propostas no material didático, uma vez analisadas criticamente, podem estabelecer conexões com a história local, na tentativa de entender as relações outrora estabelecidas e como elas aparecem na atualidade.

Para Santos, “operar com a abordagem da História Local, importa compreender que as realidades históricas de determinada localidade e de seus habitantes no tempo não se dão isoladamente do mundo, e sim como partes desiguais, mas vivas, ativas e inseparáveis dele” (SANTOS, 2002, p. 111 apud Novack, 1973).

Dessa maneira, a História Local ganha significado e importância, que mesmo apresentando as suas peculiaridades não está desconectada com o global, possibilitando assim, uma reflexão crítica acerca da realidade social e atua como referência para o processo de construção das identidades desses sujeitos e de seus grupos de pertença, o que não daria conta nessa produção, devido as limitações do campo de pesquisa.

Para trabalhar com a História Local na sala de aula do 7º ano, a partir das fotografias disponíveis no conteúdo “a vida escrava no Brasil”, inserido no livro didático: História em Documento: Imagem e texto, PNLD 2014-2016, o professor pode buscar outros documentos que indicam as relações locais semelhantes as propostas pelo livro.

Trabalhos de cunho local, desenvolvidos no contexto de Conceição do Coité, como: Vestígios no tempo escravidão e liberdade em Conceição do Coité (1869-1888) de Edimária Lima Oliveira Souza⁵, trazem indícios das relações hierárquicas entre senhores e escravos no município, realidade também vigente nas imagens disponíveis no material didático, porém num contexto global. Esta produção de abordagem local, analisam o lado estigmatizado do escravo e visibilizam a condição de sujeito dos mesmos.

Para Souza, o Sertão Baiano como aponta a historiografia, “também foi palco de resistência e luta de cativos, e assim como bem colocam João José Reis e Flávio Gomes, a escravidão penetrou cada um dos aspectos da vida brasileira e onde houve escravidão, houve resistência” (SOUZA, 2013, p. 17).

Partindo dessa concepção, Souza afirma que:

A Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Coité também foi espaço vivenciado por escravos, e suas presenças ficaram registrados em documentos legais

⁵ Mestra em História Regional e Local pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB

do século XIX. Assim, as escrituras de compras e vendas são documentos que, registrados em cartório, transformam-se em ações de compra e venda sem possibilidade de revogação em tempo algum. No período de 1868-1888 foram encontradas 70 escrituras de compra e venda de escravos, contemplando crianças, jovens e adultos (SOUZA, 2013, p.17).

E ainda assevera que:

Em 26 de julho de 1869, na Fazenda Olhos d'Água, Maria, africana, comprou sua alforria por 500\$00 mil réis, tornando-se forra como se de ventre livre nascesse⁶. Em 09 de janeiro de 1874 na Fazenda Campinas, Vidal, cabra foi libertado pelos seus senhores “por amor a Deos”, sem pagamento em dinheiro⁷. Em 09 de maio de 1881 na Fazenda Varginha da Capivara, Izidia, crioula, foi alforriada com a condição de servir a sua senhora até a morte dela⁸. (SOUZA, 2013, p. 31)

Os indícios de Souza, apontam que ao longo do século XIX, Conceição do Coité foi palco das relações escravocratas, pois, segundo a mesma autora “entre os anos 1868-1888 foram registradas no cartório da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Coité 21 cartas de alforrias”. (SOUZA, 2013, p. 32).

Nesse viés, o trabalho em sala de aula com as escrituras de compra e venda encontradas nas páginas 32, 33, 34 e 35, no livro de notas nº 01 e as cartas de alforrias, das páginas 13,25, 26 38 e 39 no livro de notas nº 01 e as das páginas, 111 e 112 , no livro de notas nº 02, disponibilizadas no Centro de Documentação da Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV, podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de uma reflexão crítica acerca do conhecimento histórico local, pois, além de possibilitar aos alunos o acesso a esse tipo de documentação, favorece o indicativo de relações que foram estabelecidas, proporcionando visibilidade e relevância ao conhecimento histórico e a própria produção desse conhecimento.

O estudo dessa riquíssima documentação por alunos e professores, também pode subsidiar o trabalho interdisciplinar, outra característica fundante para a construção do conhecimento nos espaços formais de educação.

Para Flickinger:

A especialização interdisciplinar não dá conta dos processos educativos demandadas para a sociedade atual. Recomenda-se uma possível reconstrução de pontes entre as disciplinas, no intuito de fazer jus a complexidade crescente dos problemas que si colocam e que uma só perspectiva de questionamentos não consegue mais abarcar (FLICKINGER, 2010, p.46).

Com isso, torna-se evidente a importância da interdisciplinaridade no contexto contemporâneo para as escolas. Nesse sentido, a questão interdisciplinar ora proposta, através das cartas de liberdade pode dialogar com a disciplina de Geografia, no sentido de perceber as

⁶ LIVRO DE NOTAS Nº 02 (1876-1883) p.19.

⁷ LIVRO DE NOTAS Nº 01 (1869-1875) p. 95-96.

⁸ LIVRO DE NOTAS Nº 02 (1876-1883) p.111-112.

localidades onde as relações senhor/escravo se estabeleciam, os limites geográficos e características relacionadas ao território e a propriedade.

O professor de Geografia, partindo das características e informações do tempo presente pode analisar a existência dessas localidades que aparecem nas cartas nos dias de hoje, observando as permanências e rupturas, instigando os alunos a tomá-las como objeto de estudo, quanto ao clima, vegetação predominante, fauna e flora, dentre outros aspectos relevantes para o componente curricular.

Partindo da história presente/passado, os trabalhos tanto com a iconografia quanto com as cartas de liberdade podem desencadear também outros direcionamentos, sobretudo no que diz respeito às questões relacionadas a atualidade, como classe social, identidade, gênero e raça, que além de gerar discussões importantíssimas, assume o caráter da transversalidade.

Outro caminho que também oferece respaldo para as aulas de História consiste na utilização de músicas, que embora não seja novidade no campo pedagógico, é fundamental ressaltar a sua importância enquanto documento, que além de favorecer o diálogo e o questionamento com as narrativas, torna-os sólidos e assimiláveis. É necessário um olhar novo acerca das canções, que vão além da reflexão de uma época, pois, traz em si inúmeras possibilidades e olhares. Desse modo, ao utilizar esse riquíssimo recurso o professor precisa ter ciência de que a música interagiu e interage com o seu momento histórico.

Para Rayon:

[...] A música, a menos que não passe de rabiscos casuais em sons, tem o seu lugar na história geral das ideias, pois sendo, de algum modo, intelectual e expressiva, é influenciada pelo que se faz no mundo, pelas crenças políticas e religiosas, pelos hábitos e costumes ou pela decadência deles; tem sua influência, talvez velada e sutil, no desenvolvimento das ideias fora da música. A música não pode existir isoladamente do curso normal da história e da evolução da vida social, pois a arte em parte surge [...] da vida que seu criador leva e dos pensamentos que tem. Existe para ser executada e ouvida, e não como sons da cabeça do criador ou como símbolos escritos ou impressos no papel, mas como som concreto produzido por e para quem deseje obter satisfação daquilo que o compositor lhes oferece (RAYNOR, 1986, p. 14, 23).

Sendo assim, a utilização da música na sala de aula, quando contextualizada e relacionada ao tempo presente, representa um denominador no processo de ensino-aprendizagem.

Para o desenvolvimento dos trabalhos relacionados as questões de raça e identidade, indicados a partir da leitura imagética do conteúdo proposto pelo livro didático, é indicado o trabalho com a música “Identidade” de Jorge Aragão, anexada abaixo, a qual requer uma leitura crítica e minuciosa, hábil de contribuir para a emancipação e empoderamento dos sujeitos.

Identidade

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai...

Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história.

Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade.

Podemos notar, nos versos de Aragão, diversos elementos que possibilita um rico trabalho ao professor de História na sala de aula, visto, que fornece subsídios para tratar de temas relevante e inerentes a atualidade, além de favorecer aos alunos mecanismos de reconhecimento enquanto sujeito, oriundo de um processo histórico que carrega as marcas negra da escravidão.

Diante das discussões estabelecidas acerca dos recursos e metodologias propostas, é interessante ressaltar que as mesmas, são direcionadas na tentativa de tornar a prática pedagógica não somente inovadora e atrativa, mas principalmente explorar as multiplicidades de perspectivas do conhecimento histórico, de modo que as aulas do componente de História, assumam seu verdadeiro papel na formação de sujeitos ativos e participes do processo histórico. Assim, é possível o desenvolvimento de um novo cidadão que não fica preso ao caráter engessado dos materiais didáticos, mas que os resignificam, possibilitando desse modo, novos questionamentos, novos diálogos e possivelmente uma apropriação diferente e ideal desses materiais, estes, que não podem substituir a atividade construtiva dos sujeitos escolares, mas potencializá-las, para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem.

UMA PAUSA PARA REFLETIR

Partindo das observações *in loco*, da análise das documentações pedagógicas e do próprio livro didático de História do 7º ano, utilizado atualmente na educação básica, foi possível identificar como as relações entre material didático, professor e aluno se estabelecem no contexto da sala de aula. Ficou perceptível também, as contribuições desse material para a formação da consciência cidadã.

No processo de ensino aprendizagem observado, pode-se afirmar que o livro didático é o principal instrumento norteador da prática de professores e alunos, que mesmo sabendo de suas limitações, no que concerne aos conteúdos e metodologias, conceituam como mecanismo viável para a construção e sistematização do conhecimento. É interessante salientar, que o livro didático nesta pesquisa, não ganha uma nova roupagem, nem muito menos novos conceitos, o que de fato o livro, enquanto objeto de estudo, alcança nessa produção, são novos olhares, novas reflexões e novas possibilidades, no que diz respeito a sua utilização em sala de aula, no esmero de contemplar a dimensão e as exigências do atual cenário escolar, numa sociedade sedenta pela informação e pelo conhecimento. Dessa forma, a utilização cronológica, mecânica e acrítica dos materiais didáticos, já não fazem mais sentido, pois novos tempos, exige, repito, novos letramentos e novas linguagens.

O livro didático de História estar longe de ser o ideal e não foi objetivo dessa pesquisa torná-lo. Portanto, o que precisa ser feito diante dos lapsos e omissões, é utilizá-lo de forma competente, crítica e autônoma, pois o mesmo, assume um caráter dicotômico, limita, mas também, abre um leque de possibilidades para a construção do conhecimento. Isso, certamente terá formas diferenciadas, ao passo que, alunos e professores se apropriem de maneiras distintas. É digno ressaltar, que em muitas realidades escolares, inclusive na instituição observada, o livro didático é o único material que os alunos têm acesso de forma gratuita, mas na situação atual nem sequer isso se desvela no contexto escolar, pois a quantidade de livros disponibilizados pelo Estado é insuficiente para atender as demandas da escola. E ainda, muitos profissionais que lecionam o componente curricular de História, não tem formação na área, limitando-os ainda mais, para o uso de tais materiais. Estas, são questões que poderão subsidiar uma pesquisa futura.

Um aspecto relevante que merece ser destacado, são os posicionamentos dos professores acerca da disciplina História, que mesmo com as suas dificuldades, tentam complementar e dinamizar as suas aulas, utilizando outros recursos além do livro didático,

embora considere-o como instrumento norteador. É notável também, o desejo desses profissionais em contribuir para a formação de sujeitos ativos que compreenda o seu lugar social no mundo, e isso o livro não traz o “prato pronto”, mas traz a “receita”, abre caminhos por meio do conhecimento, para que o indivíduo se reconheça enquanto sujeito e se emancipe. Nesse contexto, a disciplina de História, apresenta-se com um papel importantíssimo, pois, proporciona através dos conhecimentos e das reflexões sociais, os meios necessários para que os alunos possam implementar a construção da sua identidade como cidadão consciente da sua atribuição, hábil de discernir os limites e as possibilidades de intervir de forma construtiva na sociedade.

A contribuição desse trabalho, se insere na tentativa de mostrar que os diálogos acerca dos recursos, mecanismos e metodologias utilizadas na sala de aula precisam ser repensados, pois, são determinantes na formação dos sujeitos inseridos num contexto de constantes mudanças e exigências. E a educação, neste caso formal, deve se comprometer e oportunizar condições para a formação deste cidadão, que não é inerte, estático, mas pulsante no seio societário.

Além das discussões trazidas nesta pesquisa, há ainda uma gama de possibilidades de estudos acerca dos materiais didáticos de História e da emancipação de homens e mulheres no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

A Fetichização do Livro Didático no Brasil. Marco Antônio Silva. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

ARAGÃO, Jorge. **Identidade**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/jorge-aragao/identidade.html>. Acesso em 09 de setembro de 2016.

BARCA, I. (2005). Educação Histórica: uma nova área de investigação. In: Neto, José Miguel Arias (org). Dez anos de pesquisas em Ensino de História (p.15-25). Londrina: AtritoAr.

BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). *Livros didáticos entre textos e imagens*. In: O saber histórico na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. *Ensinar e aprender História*. Belo Horizonte: Editora RHJ, 2009.

BORGES, Vavy Pacheco. O que é história. 2ª Ed. revisada. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros Curriculares Nacionais: história. Brasília, DF: SEF, 1998.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BURKE, Peter (org). *A Escrita da História: Novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

CABRINE, Conceição. *O Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo. Brasiliense, 2004.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

CARVALHO, João Pitombeira de. *Políticas públicas e o livro didático*. Bolema, ano 21. Disponível em: <http://www.cecemca.rc.unesp.br>. Acesso em 11 de fevereiro de 2016.

Comunidade Educativa Cedac, de São Paulo. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/administracao/como-escolher-bem-livrosdidaticos/67011.sht> Acesso em 14 de outubro de 2015.

Decreto-lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: www.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-publicação-original-1-pe.html. Acesso em 04 de fevereiro de 2016.

Decreto-lei nº 8460, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: www.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-publicação-original-1-pe.html. Acesso em 04 de fevereiro de 2016.

Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. Martha Abreu e Rachel Soihet (Orgs). Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

Escolha do Livro didático. http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=13658. Acesso em 19 de julho de 2016.

FLICKINGER, Han-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

FONSECA, Selva. G. *Caminhos da História Ensinada*. São Paulo: Papyrus, 1993.

FONSECA, Vitor da. *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas, São Paulo. Papyrus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. 4ª Ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: 50ª Ed. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: 28ª Ed. Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. da. *O livro didático em questão*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FUSARI, José Cerchi. *O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em 27 de agosto de 2016.

GANDIN, Danilo .1997. *Algumas conseqüências práticas da Educação Libertadora, saídas já possíveis na escola hoje*. REVISTA de Educação AEC, Brasília, v. 26, n. 105, p. 110-120, out/dez. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2002/02/a14.htm>. Acessado em 24 de julho de 2016.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil*. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GEJÃO, Natália Germano; MOLINA, Ana Heloisa. *Fotografia e ensino de História: mediadores culturais na construção do conhecimento histórico*. *Anais do VII seminário de Pesquisa em Ciências Humanas*. 17 a 19 de setembro. Londrina: Eduel, 2008.

GODOY, A.S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. In: *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo. V. 35, n. 2, p. 57-63, abril 1995.

Histórico do livro didático. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em 14 de outubro de 2015.

KARNAL, Leandro (org). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2010.

KUENZER, A. E., CALAZANS M. J. C. e GARCIA W. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção questões de nossa época.

LAJOLO, Marisa. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

LAVILLE, Christian. Além do conhecimento produzido e disseminado: Consciência histórica e educação histórica. In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPHU, 99, 2002, Belo Horizonte. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/ANPHU>. Acesso em 18 de agosto de 2016.

LIBÂNEO, J C. Organização e gestão escolar: teoria e prática. Goiânia. Alternativa, 1993.

LIBÂNEO, J C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor; Adeus professora? Novas exigências educacionais e a profissão docente*. São Paulo. Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneos>>. Acesso em 15 de dezembro de 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como planejar?* 10ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MINAYO, M.C.de S. (2010). O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em saúde. 12ª Ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

Ministério da Educação. Plano Nacional do Livro Didático – Guia de Livros Didáticos. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/195-secretarias-11287793/seb-educacao-basica.2007048997/12637-guias-do-programa-nacional-do-livro-didatico>.

MORAES, M.C. O paradigma educacional emergente. Campinas: Papirus, 2003.

MORIN, Edgar. *A Inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NIKITIUK, Sonia Maria Leite. *Repensando o Ensino de História*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PERUZZI, H. U. et.al. *Livros Didáticos, Analogias e Mapas Conceituais no Ensino de Célula*. In: ARAGÃO, R. M. R. de; SCHNETZLER, R. P.; CERRI, Y. L. N. S. (Org.). *Modelo de Ensino: Corpo Humano, Célula, Reações de Combustão*. Piracicaba, São Paulo: UNIMEP/CAPES/PROIN, 2000.

PILETTI, Cláudio. *Didática geral*. 23ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

PINSK, Jaime. *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.

RAYNOR, Henry. *História Social da Música, da Idade média a Beethoven*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RODRIGUES, Joelza Ester Domingues. *História em documento: imagem e texto*. 2 Ed. São Paulo: FTD, 2012.

SANTOS, J.J.M dos. *História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental*. Rio de Janeiro: Manguinhos, 2002.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

SCHIMIDT, M.A. (2011). O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In: M.Cainelli e M.A. Schmidt (Orgs.) *Educação Histórica: teoria e pesquisa* (p. 81-90). Ijuí. Unijuí.

SOUZA, Edimária Lima Oliveira. *Vestígios no tempo: escravidão e liberdade na Freguesia Nossa Senhora da Conceição do Coité (1869-1888)*. (Monografia). Conceição do Coité: 2013.

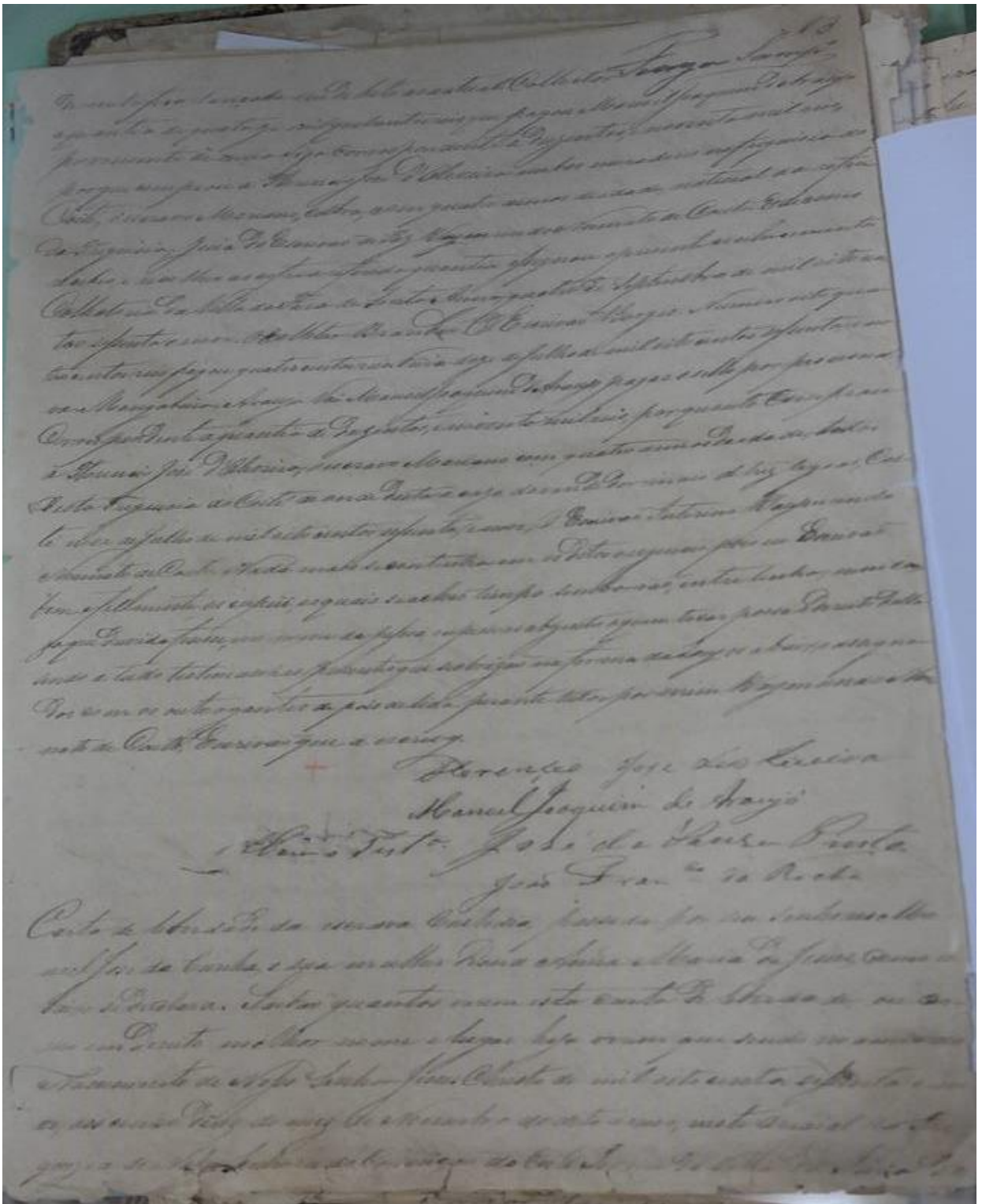
VASCONCELOS, C.S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político pedagógico: uma ação regulatória ou emancipatória? Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n.61, p. 267-281, dez. Disponível em: http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/inovacoes_ppp.pdf. Acesso em 20 de agosto de 2016.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed,1998.

ANEXOS

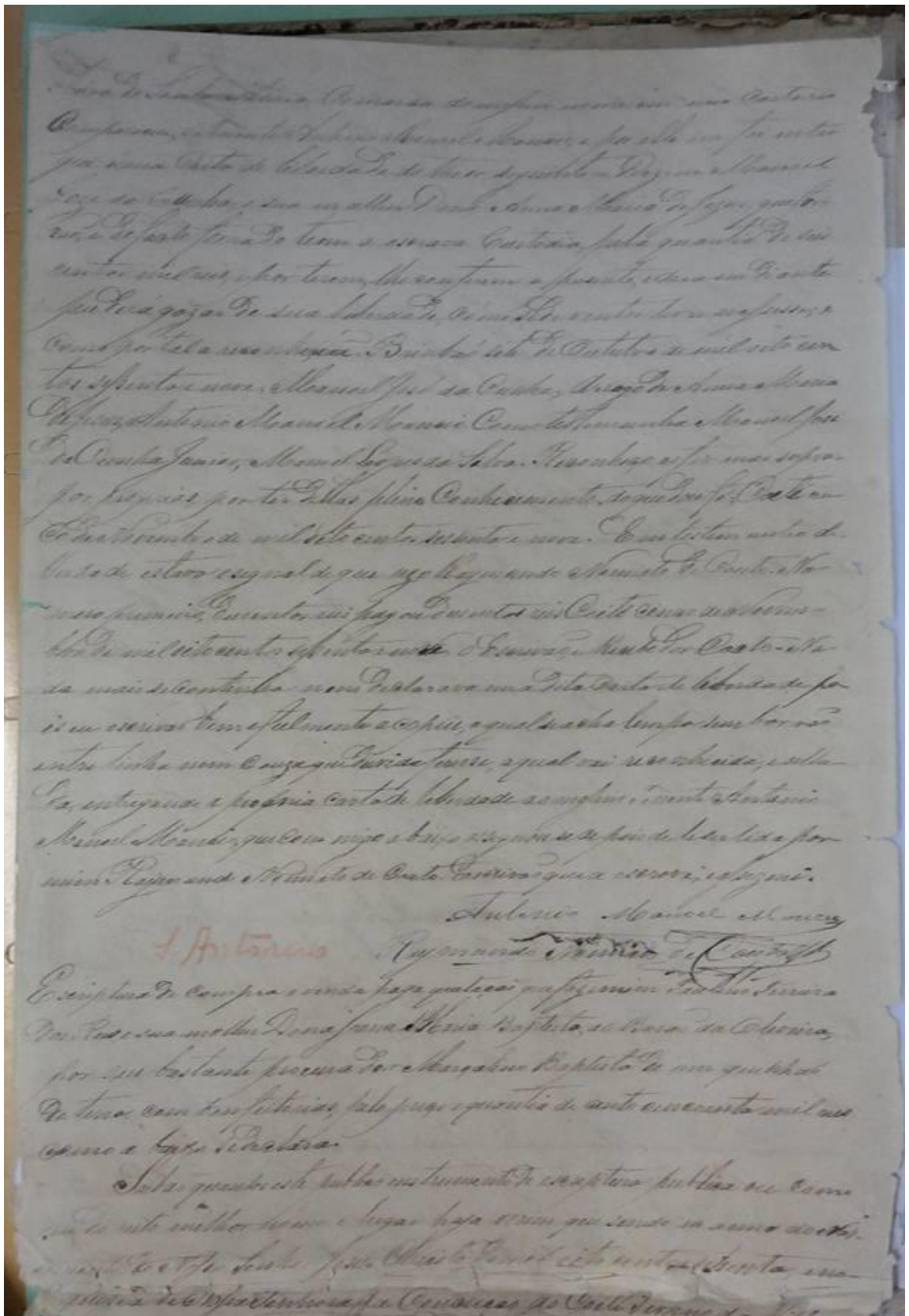
Figura 26. Carta de liberdade de Custódia



Fonte: CEDOC⁹

⁹ Centro de Documentação – UNEB – Campus XIV. Livro de nota nº 01, p. 13 (frente).

Figura 27. Carta de liberdade de Custódia



CEDOC¹⁰

¹⁰ Centro de Documentação – UNEB – Campus XIV. Livro de nota nº 01, p. 13 (verso).

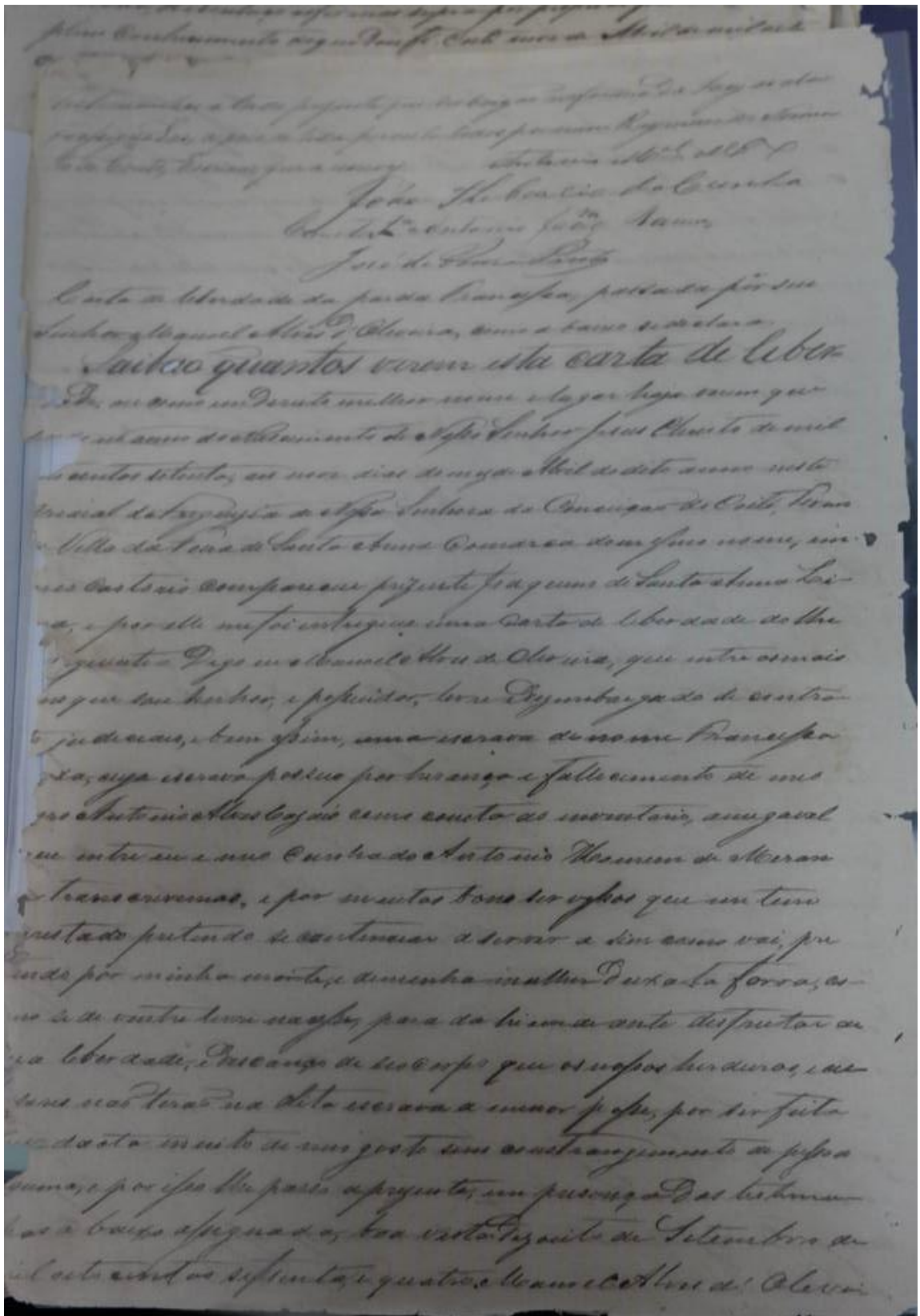
Figura 29. Carta de liberdade da escrava Izídia crioula

Handwritten text in Portuguese, likely a legal document or a letter, written in cursive script. The text is dense and covers most of the page. It appears to be a formal document, possibly a certificate of freedom for a slave, as indicated by the caption. The text is written on aged, slightly yellowed paper. The handwriting is in a historical style, characteristic of the 18th or 19th century. The document is signed at the bottom by 'José Caetano de Almeida' and 'José Caetano de Almeida'.

Fonte: CEDOC¹²

¹² Centro de Documentação – UNEB – Campus XIV. Livro de nota nº 02, p. 112 (frente).

Figura 32. Carta de liberdade da escrava Francisca parda



Fonte: CEDOC¹⁵

Figura 33. Carta de liberdade da escrava Francisca parda

¹⁵ Centro de Documentação – UNEB – Campus XIV. Livro de nota nº 01, p. 25 (verso).

Handwritten text in a cursive script, likely a historical document or manuscript. The text is dense and covers most of the page, with some lines appearing to be crossed out or heavily faded. The handwriting is characteristic of the 17th or 18th century. The paper shows signs of age, including discoloration and some wear at the edges.

Fonte: CEDOC¹⁶

¹⁶ Centro de Documentação – UNEB – Campus XIV. Livro de nota nº 01, p. 26 (frente).

