

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

MARIANA DE SÁ GASPAR

**REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA
POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE GUARAPUAVA (2019-2021)**

**PONTA GROSSA
2022**

MARIANA DE SÁ GASPAR

**REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA
POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE GUARAPUAVA (2019-2021)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Curso de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Setor de Ciências Humanas Letras e Artes.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Paula Costa.

**PONTA GROSSA
2021**

G249 Gaspar, Mariana de Sá
Representações e apropriações de livros didáticos de História por
estudantes do Ensino Médio de Guarapuava (2019-2021) / Mariana de Sá
Gaspar. Ponta Grossa, 2022.
160 f.

Dissertação (Mestrado em História - Área de Concentração: História, cultura
e identidades), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Paula Costa.

1. Cultura escolar. 2. Ensino Médio. 3. Estudantes. 4. Livros didáticos de
História. 5. Projeto Residente. I. Costa, Maria Paula. II. Universidade Estadual de
Ponta Grossa. História, cultura e identidades. III.T.

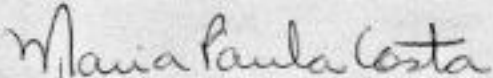
CDD: 907

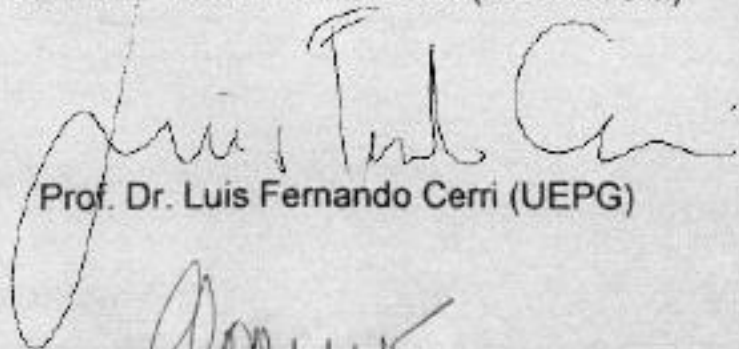
TERMO DE APROVAÇÃO

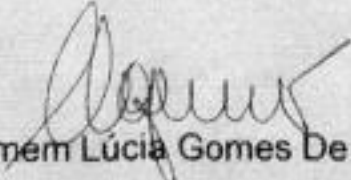
Mariana de Sá Gaspar

REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE GUARAPUAVA (2019-2021)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em História- Mestrado em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 13 de junho de 2022, pela seguinte banca examinadora:


Prof.^a Dr.^a Maria Paula Costa (Orientadora)


Prof. Dr. Luis Fernando Cerri (UEPG)


Prof. Dr. Carmem Lúcia Gomes De Salis (UNICENTRO)

AGRADECIMENTOS

“*Ser professor de História é um modo de ser, um modo de viver*”. Essas foram as palavras de um professor muito querido, Robson Laverdi, em uma das aulas ao longo da pós-graduação. A caminhada que construí até aqui modificou minha vida e ressignificou minha identidade. Aliás, a caminhada que construímos. Este trabalho jamais seria possível sem a participação, a aprendizagem e o apoio vindo de tantas pessoas que me acompanharam nesse processo, tanto mais próximas, quanto mais distantes. Não sou a única autora deste trabalho. Há tantos/as pesquisadores/as, historiadores/as, professores/as, estudantes, e demais sujeitos presentes nas páginas que seguem...

Primeiramente, sou grata aos/às professores/as que perpassaram por minha graduação e pós-graduação. Sem eles/as, seria impossível chegar até aqui. Agradeço em especial aos/às professores/as do PPGH-UEPG, que me surpreenderam com tamanha receptividade e acolhimento. Agradeço ao professor Luis Fernando Cerri, a quem eu tenho admiração desde a minha graduação por ser um grande pesquisador, com quem aprendi imensamente, inclusive, sobre humildade. Também o considero como orientador por fazer parte diretamente da construção do trabalho. Agradeço ao professor Erivan Cassiano Karvat, por tamanha generosidade e humildade, com quem aprendi muito. Agradeço ao professor Robson Laverdi, com quem modifiquei minha visão sobre a História e sobre a vida. Agradeço à professora Alessandra Izabel de Carvalho, por seu acolhimento, sua eficiência e suas considerações sobre esta pesquisa.

Dedico especialmente este trabalho e meus agradecimentos à minha orientadora, professora Maria Paula Costa, sem a qual, jamais teria construído meu percurso acadêmico. Por esses seis anos de orientação, agradeço imensamente pelo acolhimento, juntamente com a professora Carmem Lúcia Gomes de Salis. Construímos aprendizagens e trocas que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Tudo isso levarei para a vida, pois, constituem quem eu sou como pesquisadora, professora e pessoa.

Posso afirmar que mais aprendi do que produzi. Agradeço aos/às meus/minhas colegas de graduação e pós-graduação, bem como de grupo de pesquisa (GEDHI), com quem realizei trocas e aprendi muito.

Agradeço aos/às meus/minhas queridos/as amigos/as da graduação, que fazem parte da minha vida, especialmente ao Matheus e ao Edson, que fizeram parte diretamente desta caminhada comigo. Obrigada pela atenção, pelas trocas, conversas e risadas de sempre.

Agradeço às *Anas* da minha vida, minha mãe e minha irmã, que me acompanharam em todo esse processo. Obrigada pela dedicação e apoio!

Agradeço aos/às colaboradores/as desta pesquisa, estudantes e professora, fundamentais para este trabalho. Através da receptividade e da grande generosidade e acolhimento que obtive, esta pesquisa pôde ser realizada.

Agradeço à CAPES pelo financiamento da pesquisa.

Seguimos em luta pela manutenção das universidades públicas.

Muito obrigada!

Não há forma alguma de vida humana na qual uma relação interpretativa com o passado deixe de desempenhar um papel importante na orientação cultural de cada agir e sofrer presentes.

Jörn Rüsen

RESUMO

Este trabalho de mestrado acadêmico visou analisar as representações e apropriações de livros didáticos de História entre estudantes do Ensino Médio do município de Guarapuava (Paraná). Enquanto objetos culturais, os livros didáticos possuem grande complexidade devido aos fatores envolvidos em sua produção, avaliação, escolhas e consumos, sendo importantes elementos constitutivos da cultura escolar e da cultura histórica. As pesquisas a respeito das percepções dos/as estudantes das escolas sobre os materiais ainda são incipientes e se fazem necessárias, haja vista as recentes reflexões sobre o Ensino de História que colocam tais sujeitos em evidência. Nesse sentido, esta pesquisa se insere nas discussões da Didática da História, pois visou investigar os usos e as significações dos livros didáticos por parte dos/as estudantes. O que os/as jovens pensam sobre o material, quais suas definições, qual a importância atribuem aos livros e quais as formas de uso empreendem, foram algumas das problemáticas norteadoras da pesquisa. Enquanto objetos da cultura e repletos de historicidade, esta investigação se deu a partir das reflexões da Nova História Cultural, especialmente por meio dos conceitos de representação e apropriação discutidos por Roger Chartier. Desse modo, analisamos as fontes: dados do “Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina”, coletados em 2019; entrevista com a professora dos/as estudantes colaboradores/as, realizada em 2021; e questionários respondidos de forma objetiva e dissertativa em 2021 pelos/as estudantes. Constatamos que as principais apropriações dos livros didáticos de História entre os/as estudantes colaboradores/as se relacionavam com o código disciplinar da História e que as representações construídas para os materiais estavam relacionadas às apropriações cotidianas e à memória social em relação ao livro. Um dos aspectos mais relevantes a ser ressaltado é que os/as jovens atribuíram grande importância ao livro didático de História.

Palavras-chave: Cultura escolar; Ensino Médio; Estudantes; Livros Didáticos de História; Projeto Residente.

ABSTRACT

This academic master's work aimed to analyze the representations and appropriations of History textbooks among high school students in the city of Guarapuava (Paraná). As cultural objects, textbooks have great complexity due to the factors involved in their production, evaluation, choices and consumption, being important constitutive elements of school history. Research on the perceptions of school students about the materials is still incipient and necessary, given the recent reflections on History Teaching that put such subjects in evidence. In this sense, this research is part of the discussions of Didactics of History, as it aimed to investigate the uses and meanings of textbooks by students. What young people think about the material, what are their definitions, what importance they attribute to books and what forms of use they undertake, were some of the guiding issues of the research. As objects of culture and full of historicity, this investigation was based on the reflections of the New Cultural History, especially through the concepts of representation and appropriation discussed by Roger Chartier. In this way, we analyzed the sources: data from the "Resident Project: observatory of relations between young people, history and politics in Latin America", collected in 2019; interview with the teacher of the collaborating students, held in 2021; and questionnaires answered objectively and in an essay in 2021 by students. We found that the main appropriations of History textbooks among the collaborating students were related to the disciplinary code of History and that the representations built for the materials were related to everyday appropriations and social memory in relation to the book. One of the most relevant aspects to be highlighted is that young people attached great importance to the History textbook.

Keywords: School culture; High school; Students; History Textbooks; Resident Project.

LISTA DE HISTOGRAMAS

HISTOGRAMA 1 - A frequência e a média de uso dos livros didáticos para cópias no caderno	97
HISTOGRAMA 2 - A frequência e a média de uso dos livros didáticos em casa ...	100
HISTOGRAMA 3 – O gosto dos/as estudantes pelos livros didáticos de História ..	122
HISTOGRAMA 4 – A confiança dos/as estudantes pelos livros didáticos de História	122

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - A frequência de uso dos livros didáticos.....	p. 78
TABELA 2 - As formas de uso dos livros didáticos	p. 82
TABELA 3 - Definições específicas sobre os livros didáticos de História	p. 113
TABELA 4 - Elementos do livro didático que os/as estudantes mais gostam e menos gostam	p. 128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH – Associação Nacional de História
BI - *Business Intelligence*
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEENSI – Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
CEP – Comitês em Ética em Pesquisa
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
CNME – Campanha Nacional de Material de Ensino
COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CREP – Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAE – Fundação de Apoio ao Estudante
Fename – Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEDHI – Grupo de Estudos em Didática da História
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INL – Instituto Nacional do Livro
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NRE – Núcleo Regional de Educação
OSPB – Organização Social e Política do Brasil
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional
Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLID – Programa do Livro Didático
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa do Livro e do Material Didático
PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PPGH – Programa de Pós-Graduação em História
PPP – Projeto Político Pedagógico
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Pós-graduação
SEED – Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR – Universidade Estadual do Paraná
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
USAID – *United States Agency for International Development*
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: OBJETOS CULTURAIS	21
1.1 LIVROS DIDÁTICOS: CONSTRUÇÕES E PRÁTICAS	21
1.2 HISTORICIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS E O PNLD EM CONFLITO.....	28
1.3 LIVROS DIDÁTICOS COMO OBJETOS DE ESTUDO: O PERCURSO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS	41
1.4 OS CONCEITOS DE REPRESENTAÇÃO E APROPRIAÇÃO: UM DIÁLOGO ENTRE NOVA HISTÓRIA CULTURAL E DIDÁTICA DA HISTÓRIA	53
1.5 ESTUDANTES EM ANÁLISE	60
1.5.1 Ensino de História e estudantes em foco	60
1.5.2 A escola e os/as estudantes de Guarapuava	64
1.6 AS FONTES DA PESQUISA	67
CAPÍTULO 2 – “FAZEMOS LEITURAS SOBRE DIVERSOS CONTEÚDOS, PESQUISAS E ATIVIDADES DO LIVRO”: APROPRIAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS	74
2.1 AULAS PRESENCIAIS E AULAS REMOTAS: DIFERENTES REALIDADES.....	74
2.2 A FREQUÊNCIA DE USO DOS LIVROS DIDÁTICOS	77
2.3 AS FORMAS DE UTILIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS	81
2.3.1 “Por meio do livro podemos realmente estudar sobre o que foi dito pelo(a) professor(a)”: código disciplinar em ação	82
2.3.2 “Não se apegar em só uma maneira de ter aula”: usos diversos do livro e outros materiais	93
CAPÍTULO 3 – “AJUDA BASTANTE NÓS ALUNOS”: REPRESENTAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS	106
3.1 “UM MEIO DE BUSCA”, “UM MATERIAL DE ESTUDO” E “A ABERTURA DE UM PORTAL”: AS DEFINIÇÕES DE LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	106

3.1.1 “ <i>Depende muito do professor</i> ”: livro didático entre fonte histórica, a verdade sobre o passado e a prática docente.....	112
3.2“ <i>PARA SE DAR BEM NA MATÉRIA</i> ”: A IMPORTÂNCIA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	116
3.3“ <i>USAR O LIVRO EU ACHO QUE FICA MEIO CHATO</i> ”, “ <i>EU SEI QUE ALI É TUDO CERTINHO</i> ”: O GOSTO E A CONFIANÇA PELOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	137
ANEXO A – TEMÁTICAS ABORDADAS NA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA COLABORADORA	146
ANEXO B – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS/AS ESTUDANTES COLABORADORES/AS EM 2021, POR MEIO DO <i>GOOGLE FORMS</i>	147
ANEXO C – QUESTIONÁRIO DO “PROJETO RESIDENTE” RESPONDIDO PELOS/AS ESTUDANTES COLABORADORES/AS NO ANO DE 2019	154

INTRODUÇÃO

A investigação

Bastante conhecida entre pesquisadores/as do Ensino de História¹, a frase a seguir sintetiza as preocupações do campo nos últimos anos: “*Para ensinar história à João, é preciso entender de história, de ensinar e de João*” (CAIMI, 2009, p. 71). Este trabalho voltou o olhar para João.

Analisamos como os/as estudantes do Ensino Médio do município de Guarapuava (Paraná) representaram os livros didáticos de História e como utilizaram tais materiais nos anos de 2019 e 2021. Compreender o que os/as estudantes, principais consumidores/as dos livros didáticos e sujeitos centrais do processo de ensino e de aprendizagem escolar, pensam a respeito dos materiais e como os ressignificam, consistiu no principal objetivo do desenvolvimento desta investigação.

Os livros didáticos ocupam um significativo papel na História escolar, sendo utilizados por professores/as e estudantes em todo o país, especialmente nas escolas das redes públicas de ensino. Consistem em materiais complexos que envolvem diferentes sujeitos em seu processo de elaboração, produção, avaliação, escolha e usos.

Como um dos principais objetos analisados pelo Ensino de História, os materiais didáticos possuem várias possibilidades de investigação. No entanto, tendo em vista a importância dos/as estudantes, enquanto sujeitos ativos em sua aprendizagem, dotados de experiências e produções de sentido sobre o tempo e a história, se faz fundamental refletir sobre o que eles/elas pensam a respeito dos livros didáticos que consomem no seu cotidiano escolar. O que é o livro didático para os/as jovens? Qual sua importância? Como são utilizados dentro e fora da sala de aula?

Esses foram alguns dos questionamentos que nortearam esta pesquisa, que se insere na perspectiva dos estudos voltados às significações e usos feitos do material didático, diferentemente das pesquisas iniciais sobre o material que se preocuparam com a ideologia dos livros, ou então das investigações que se voltam

¹ Utilizamos ao longo da narrativa a palavra “História” e “história” grafadas com a inicial tanto maiúscula quanto minúscula. A primeira foi utilizada para se referir à História ciência, acadêmica e disciplinar enquanto que a segunda para as demais histórias (narrativas produzidas por outros sujeitos ou instituições). Não se trata de valorizar uma em detrimento da outra, mas apenas de diferenciá-las.

apenas à análise das obras didáticas. Compreendemos que os livros didáticos apresentam perspectivas teórico-metodológicas e narrativas que precisam ser investigadas, mas também ressaltamos a importância de compreender os reempregos desses livros. Afinal, os sujeitos consumidores não absorvem passivamente o que é apresentado pelos materiais, mas possuem experiências e constroem interpretações, conforme seus condicionamentos e pertencimentos sociais e culturais.

Nesse sentido, esta investigação se localiza nas discussões da Didática da História, pois busca compreender os usos e as funções dos livros didáticos, importantes elementos constitutivos do ensino de História e da cultura histórica e escolar. Essa busca está diretamente relacionada com as interpretações sobre os livros construídas culturalmente e operadas pela consciência histórica, conceito que discutiremos ao longo do trabalho. Conforme Bergmann:

Uma reflexão é histórico-didática na medida em que investiga seu objeto sob o ponto de vista da prática da vida real, isto é, na medida em que, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, se preocupa com o conteúdo que é realmente transmitido, com o que podia e com o que devia ser transmitido (BERGMANN, 1990, p. 29).

Quando a reflexão didática da História é realizada, isto é, se reflete sobre a própria área em relação à sua dimensão real, visamos compreender suas relações com a sociedade e com os meios de produção de sentidos (e, conseqüentemente, de narrativas) sejam no ambiente escolar ou fora dele, onde a história desempenha determinadas funções. Visamos analisar a interrelação entre as experiências culturais em relação ao livro didático, vividas concretamente no cotidiano (ou seja, uma das manifestações da história na prática) e as interpretações sobre o material construídas pelos/as estudantes.

A fim de responder a tais problemáticas, a Nova História Cultural pareceu um caminho interessante, pois os livros didáticos são objetos da cultura, estão ligados aos modos de produção, de utilização e às relações de poder entre mercado, Estado, instituição escolar, professores/as e estudantes. São importantes objetos da cultura escolar e da cultura histórica. Dependem diretamente dos usos e ressignificações empregadas pelos sujeitos que os consomem. Deste modo, os conceitos de *representação* e *apropriação*, desenvolvidos por Chartier (1991; 2002), foram fundamentais para refletir sobre os sentidos atribuídos aos livros didáticos por parte dos/as estudantes.

As fontes históricas utilizadas para esta pesquisa consistiram nos dados gerados pelo *software SPSS Statistics*, os quais foram coletados por meio de questionários respondidos por estudantes do Ensino Médio em 2019 pelo “Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina”². Foram selecionadas as repostas referentes às problemáticas da investigação. Em um primeiro momento, tais dados foram analisados e, a partir de questionamentos, hipóteses e constatações realizadas, foram produzidas as demais fontes no ano de 2021, que consistiram em entrevista com a professora dos/as estudantes colaboradores/as³ e questionários com questões objetivas e dissertativas sobre as definições, a importância e as formas de uso do material didático, aplicado entre estudantes do Ensino Médio do mesmo colégio que participou do “Projeto Residente”.

Ambas as fontes foram apresentadas de forma conjunta ao longo da narrativa, pois, embora se relacionem a diferentes realidades (2019 às aulas regulares e presenciais e 2021 às aulas remotas no contexto da pandemia da covid-19), percebemos pela análise que associá-las seria proveitoso, haja vista que as representações e as apropriações do livro didático de História são constitutivas de uma cultura, por mais que tenhamos percebido e mencionado as diferenças entre os períodos investigados. O período pós-pandemia e da pandemia não foram utilizados como critério de organização para a construção narrativa do trabalho de pesquisa. Para isso, organizamos por categorias, conceitos e temáticas que se complementaram, se contradisseram ou se relacionaram entre as fontes.

Desse modo, associamos os métodos quantitativo e qualitativo para a análise das fontes, haja vista que ambos se complementaram e apresentaram potencial de contribuição para a análise das problemáticas da pesquisa, especialmente por possibilitar a investigação das percepções sobre os materiais didáticos de História produzidas por estudantes da rede básica de ensino, sujeitos que por muito tempo não foram alvo de pesquisas acadêmicas na área da História e seu ensino.

² O projeto consiste em uma pesquisa coordenada por Luis Fernando Cerri, que conta a participação de diferentes pesquisadores/as da América Latina. Visa investigar questões relacionadas principalmente à cultura histórica entre jovens estudantes. No tópico “As fontes da pesquisa” são apresentados os objetivos e as metodologias empregadas no projeto.

³ Utilizamos o termo “colaboradores/as” para se referir aos/às estudantes e à professora participantes da pesquisa, a fim de valorizar na narrativa a colaboração dos/as mesmos/as, pois, foi de fundamental importância para a construção do trabalho.

Este trabalho se organiza em três capítulos. Os títulos e subtítulos foram construídos com parte das narrativas dos/as estudantes colaboradores/as, ou seja, recortes das fontes coletadas e produzidas pela pesquisa, haja vista que se fizeram pertinentes às abordagens de cada tópico. Além disso, acreditamos ser importante para a estética do trabalho ressaltar os principais sujeitos dessa investigação.

Tendo em vista a complexidade dos materiais didáticos, o primeiro capítulo, “*Livros didáticos: objetos culturais*”, objetiva discuti-la, a partir do entendimento dos materiais como objetos culturais. O primeiro tópico, “*Livros didáticos: construções e práticas*”, visa conceituar os livros didáticos a partir da bibliografia e das produções que os têm como objetos de pesquisa e discutir as influências que sofrem do Estado, do mercado, da edição, das políticas públicas e dos consumos, especialmente nas escolas. Apresentamos também o referencial teórico-metodológico utilizado para a análise das fontes e a inserção da pesquisa nas perspectivas da Didática da História e da Nova História Cultural.

O segundo tópico, “*Historicidade das políticas públicas brasileiras sobre os livros didáticos e o PNLD em conflito*” objetivou traçar a historicidade das políticas públicas no Brasil sobre os livros didáticos, as quais possuíram extrema importância para a educação básica no país. A necessidade de dedicar um tópico a tais políticas se deu devido às mudanças que foram impostas ao PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) a partir de 2017, especialmente devido à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), discutidas no tópico.

O terceiro tópico, “*Livros didáticos como objetos de estudo: o percurso das pesquisas brasileiras*”, visou produzir um breve levantamento bibliográfico sobre as produções que tiveram os livros didáticos como objetos de pesquisa no Brasil, especificamente, os materiais de História. Discutimos as perspectivas teórico-metodológicas de tais trabalhos e os seus objetivos centrais. Entre diferentes temas de pesquisa, constatamos a recente problemática em investigar os materiais a partir da perspectiva dos/as estudantes, tendo localizado poucos trabalhos com tais preocupações. Dessa forma, esta pesquisa visa contribuir nesse aspecto.

O quarto tópico, intitulado “*Estudantes em análise*”, objetivou discutir a respeito da importância em investigar a perspectiva dos/as estudantes das escolas sobre a História, seu ensino e os materiais didáticos, preocupação incipiente, discutida pelo

Ensino e pela Didática da História. No mesmo tópico, apresentamos a escola e os sujeitos investigados pela pesquisa.

No último tópico, *“As fontes da pesquisa”*, apresentamos as fontes analisadas e os procedimentos metodológicos empregados. Como mencionamos, as fontes consistem nos dados do “Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina”, coletados em 2019; entrevista com a professora dos/as jovens colaboradores/as, realizada em 2021; e questionários respondidos de forma objetiva e dissertativa pelos/as estudantes em 2021.

No segundo capítulo, *“Fazemos leituras sobre diversos conteúdos, pesquisas e atividades do livro’: apropriações dos livros didáticos”*, analisamos as formas de utilização dos materiais didáticos de História entre os/as estudantes. No primeiro tópico, *“Aulas presenciais e aulas remotas: diferentes realidades”*, apresentamos como as aulas no estado do Paraná foram organizadas a partir da instauração da pandemia da covid-19 no Brasil, haja vista que as fontes coletadas em 2021 tiveram relação com tal realidade, diferentemente das fontes coletadas em 2019.

O segundo tópico, *“A frequência de uso dos livros didáticos”*, visou discutir a respeito da frequência de utilização dos materiais didáticos entre os/as estudantes, tanto em 2019, como em 2021. No terceiro tópico, *“As formas de utilização dos livros didáticos”*, analisamos os usos dos livros didáticos pelos/as estudantes para leituras coletivas; com o uso alternado de outros materiais; os usos feitos em casa; os usos relacionados às explicações da professora; o uso apenas de partes selecionadas do material; o uso para a realização de atividades; o uso para cópias do material no caderno; o uso juntamente com demais tipos de livros; e o uso de fotocópias.

O terceiro capítulo, intitulado de *“Ajuda bastante nós alunos’: representações dos livros didáticos”*, apresenta a análise das representações dos/as estudantes sobre os livros didáticos de História. O primeiro tópico, *“Um meio de busca’, ‘um material de estudo’ e ‘a abertura de um portal’: as definições de livro didático de História”*, visa apresentar a análise das conceituações que os/as jovens colaboradores/as desta pesquisa construíram para o livro didático de História, enquanto que o segundo tópico, *“Para se dar bem na matéria’: a importância dos livros didáticos de História”*, apresenta a análise da importância que os/as colaboradores/as deram ao livro didático de História. No terceiro tópico, *“Usar o livro em acho que fica meio chato’, ‘Eu sei que ali é tudo certinho’: o gosto e a confiança pelos livros didáticos de História”*, analisamos

as relações de gosto e confiança construídas sobre o livro didático de História pelos/as estudantes.

O percurso

A realização desta pesquisa ocorreu em meio à crise da pandemia da covid-19. Desse modo, há especificidades em relação a esta investigação e seus desdobramentos ao longo do processo que merecem atenção.

As aulas das disciplinas do mestrado acadêmico foram todas remotas. Mas não somente as minhas aulas, como também as da educação básica. Assim, os/as estudantes das escolas enfrentaram a situação da pandemia de forma certamente muito mais difícil. Nesse sentido, os/as colaboradores/as, que participaram desta pesquisa em 2021, estavam enfrentando uma realidade diferente: aulas remotas, a nova estruturação da educação, a crise sanitária, política e econômica do país, a perda de pessoas próximas ou não... Isso não pode deixar de ser mencionado.

Diante desta situação, a realização da pesquisa possuiu especificidades. As fontes coletadas em 2021, foram construídas na realidade do contato remoto. Desse modo, apresento aqui como se deu esse processo.

Como procedimento necessário, a investigação precisou ser aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A submissão se deu a partir da Plataforma Brasil, base de registro de pesquisas acadêmicas no Brasil para os sistemas CEP/CONEP (Comitês em Ética em Pesquisa/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

Após o parecer de aprovação do Comitê, como a pesquisa foi realizada com estudantes da educação básica da rede estadual de educação, necessitamos recorrer à autorização da Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED). Para esta etapa, entramos em contato com o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Guarapuava, que acompanhou todos os procedimentos. Para obter tal autorização, diversos documentos foram necessários, com base na Resolução nº. 406/2018 – GS/SEED, para a realização de pesquisas acadêmicas na rede.

Tais documentos incluíram: “Análise de solicitação para pesquisa científica”, consistindo em dados básicos sobre a pesquisa e a pesquisadora; “Requerimento para autorização de realização de pesquisa científica”, que contou com dados da

pesquisadora e da universidade; “Termo de compromisso da pesquisa científica”, sendo composto por uma série de comprometimentos éticos e científicos em relação à realização da pesquisa, assinado pela pesquisadora e pela coordenadora do Programa de Pós-Graduação em História à época; o projeto de pesquisa, com roteiro preestabelecido pela SEED, contando com os instrumentos de pesquisa a serem aplicados; “Concordância da Instituição Coparticipante”, sendo necessária a aprovação e assinatura da diretora do colégio participante da pesquisa; “Termo de concordância do NRE para a unidade cedente”, com a assinatura da chefe do NRE de Guarapuava; “Termo de autorização de uso da pesquisa”, o qual concede à SEED a publicização da pesquisa realizada; Termo de assentimento livre e esclarecido para os/as estudantes colaboradores/as e Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais ou responsáveis pelos/as estudantes, contando com o RG e assinatura de ambos. Devido à situação da pandemia, foi difícil a coleta de autorizações por parte da escola, da universidade e do NRE, mas, especialmente, do TALE e do TCLE, pois necessitavam ser impressos e conter a assinatura tanto dos/as estudantes, como de seus/suas responsáveis, por serem menores de idade. Os/as jovens não estavam frequentando presencialmente as aulas e, desse modo, a coleta demorou para ocorrer. A professora da escola foi fundamental para esse processo, pois, aplicou e coletou a documentação que foi deixada pela pesquisadora de forma impressa na escola, conforme as aulas foram retornando gradualmente de forma presencial.

Por fim, preciso agradecer imensamente à colaboração dos/as estudantes e da professora, fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, que, mesmo diante da situação difícil enfrentada durante a pandemia, se dispuseram gentilmente a participar. A professora concedeu a entrevista, aplicou o questionário (conforme solicitado pelo NRE) e coletou os TALE e TCLE dos/as estudantes e responsáveis. Graças à sua dedicação, esta pesquisa pôde ser realizada.

CAPÍTULO 1 - LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: OBJETOS CULTURAIS

1.1 LIVROS DIDÁTICOS: CONSTRUÇÕES E PRÁTICAS

Todo o processo que faz com que os livros didáticos cheguem às mãos dos/as estudantes das escolas brasileiras depende de vários sujeitos e práticas. Neste tópico, discutiremos as definições de livro didático, a importância e as diferentes interferências que este objeto sofre ao ser elaborado, produzido, mercantilizado e consumido.

Para Monteiro (2009), a própria expressão “livros didáticos”, como é utilizada no Brasil, desde o início do século XX, para se referir aos livros voltados à educação básica, expressa que tais materiais possuem finalidades relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Fazendo parte do cotidiano e da tradição escolar há mais de dois séculos, os livros didáticos são conhecidos e familiarizados pelos/as brasileiros/as (BITTENCOURT, 2008, p. 299). Culpados por erros, acusados de difusores de ideologia, vistos muitas vezes como “muleta” pedagógica, os grandes “vilões” do ensino de História... não é incomum serem alvos de críticas no âmbito acadêmico, escolar e até mesmo no debate público, tornando-se um tema polêmico⁴. Esse fato expressa o quão influente é esse objeto na cultura brasileira e o quanto se relaciona com a cultura histórica.

Em relação a tais polêmicas, cabe ressaltar o caso das pesquisas brasileiras do final da década de 1970 e da década de 1980 que, no processo de redemocratização do país e do fortalecimento do debate sobre o ensino de História, acabaram por criticar os livros didáticos como meios de difusão da ideologia da classe dominante e/ou da História tradicional/oficial, vinculada à Ditadura. Conforme Soares (2017), essas discussões foram influenciadas por publicações como a obra “Mentiras que parecem verdades”, de Umberto Eco e Mariza Bonnazi, publicada na Itália em 1972 e traduzida para o português em 1980. A pesquisa dos autores analisou o conteúdo dos livros didáticos italianos das décadas de 1960 e 1970, constatando que

⁴ Ramos (2018) defende que os livros didáticos e os currículos se relacionam com a História Pública, sendo “veículos de intervenção nas ideias históricas que circulam nesta esfera, mesmo que de forma indireta por serem intermediados pela atuação/interpretação dos agentes escolares com seus códigos socioculturais” (p. 220).

os materiais não permitiam a criticidade, tornando os/as estudantes passivos. Tais discussões no Brasil acabaram por trazer reflexões e críticas que influenciaram na mudança das produções de livros didáticos e até mesmo na recusa de profissionais em relação ao uso dos materiais.

Também, por meio da mídia, especialmente dos jornais e da internet, episódios que acusam os livros didáticos de História de “tendencionistas, marxistas, radicais, esquerdistas”, foram (e são) recorrentes. Um exemplo foi a coleção Nova História Crítica, de autoria de Mario Schmidt (1998-2007), muito criticada, principalmente pelo jornalista Ali Kamel, do Jornal O Globo, no ano de 2007. O conflito culminou na investida da Editora Abril no mercado de livros didáticos, consistindo atualmente em uma das maiores do ramo, através da Editora Ática e Scipione. Embora a coleção de autoria de Schmidt não tenha sido aprovada pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 2008, ou seja, não poderia ser utilizado nas escolas públicas, Reinaldo Azevedo, da revista Veja, afirmou que os livros eram uma prova de que a escola era “doutrinadora de esquerda” (RAMOS, 2018, p. 230).

Não podemos deixar de mencionar também as recorrentes narrativas produzidas por movimentos conservadores, que circulam atualmente, assim como as do próprio presidente da República, Jair Bolsonaro, que, somente para citar exemplos, conforme divulgado pelo Jornal Gazeta do Povo (2020), caracterizou os livros didáticos como “péssimos” e “com muita coisa escrita” e afirmou que faria modificações nos mesmos. O então secretário-executivo do Ministério da Educação (MEC), Antonio Paulo Vogel, anunciou que promoveria modificações no PNLD para que os livros ficassem livres de “doutrinação”. Conforme o canal de notícias G1 (2020), da Rede Globo, o presidente afirmou que os livros didáticos são “lixo”, que possuem “um montão de amontoado de muita coisa escrita”, sendo necessário “suavizar aquilo”, que difundem essa “historinha de ideologia”, “ideologia de Paulo Freire” e, que a partir de 2021, “todos os livros serão nossos, feitos por nós”. Tais representações sobre os livros didáticos de História são resignificadas e difundidas comumente por diferentes sujeitos, especialmente nas redes sociais. Além disso, a fala do presidente expressa as tentativas não somente de acusar os materiais, mas também de querer modificá-los, o que representa uma ameaça à política pública brasileira relacionada aos livros didáticos para a educação básica.

Desse modo, os livros didáticos sempre foram e são abordados, em diversos meios, a partir de lugares de disputa. Acusações de ordem política, de diferentes posições, em certos momentos históricos, se articularam como argumentos de caráter acadêmico, pedagógico, técnico, cognitivo ou ideológico. Afinal, os livros didáticos enquanto elementos constitutivos da História escolar, estão relacionados aos interesses em relação ao futuro, ao que se deseja que seja ensinado e aprendido pelas novas gerações.

Embora sejam materiais com tanta proximidade, especialmente da grande parte da população escolarizada, os livros didáticos são de difícil definição (CHOPPIN, 2001, p. 209; BITTENCOURT, 2008, p. 299-301). Isso se justifica devido à complexidade desses materiais, discutida fortemente na bibliografia dos últimos anos sobre o objeto. Embora sua função pedagógica seja a mais evidente, não é a única. É preciso compreender que os livros didáticos possuem historicidade e uma série de condicionamentos, atendendo normativas, tradições, escolhas e expectativas, além de dependerem das significações e práticas diversas que seus/suas consumidores/as empreendem através dos seus usos.

Os livros didáticos são mais do que ferramentas pedagógicas. São produtos de autores/as, editores/as e políticas públicas estatais. Dependem da cultura e da ideologia de quem os produzem, sujeitos pertencentes a determinados lugares sociais e tempos históricos, que manifestam seus posicionamentos e “verdades” que julgam ser importantes para determinada sociedade. São instrumentos de poder vinculados às culturas da escola e do escrito. Os livros didáticos também são mercadorias, inseridas na indústria cultural. Dependem da sua produção, de investimento, tecnologia e difusão. Apresentam um conjunto de documentos, métodos de ensino e de aprendizagem, além dos conhecimentos das ciências de referência, estabelecendo fortes relações com os referenciais curriculares (CHOPPIN, 2001, p. 210-211; OLIVEIRA, 2009, p. 14). Além da sua materialidade e do vínculo com determinadas normativas, também dependem das suas formas de uso e do que representam para os sujeitos envolvidos no processo de sua elaboração, produção e consumo.

Dessa forma, os livros didáticos são construções de diferentes sujeitos e práticas, historicamente condicionadas. Devido a essa complexidade de interferências, funções, interesses e experiências em relação aos materiais,

especialmente no caso do Brasil, podemos caracterizá-los, conforme conceituado por Bittencourt (2008), como “objetos culturais”.

Em relação às especificidades vinculadas à escola e ao conhecimento escolar, como aponta Bittencourt (2008), os livros didáticos são “suportes informativos”, visando atender aos interesses de formação e facilitação de conhecimentos, informações, conceitos e linguagem de cada disciplina.

Os materiais presentes nas escolas públicas, vinculados às políticas públicas, devem atender às imposições e demandas do Estado brasileiro, haja vista que este consiste em seu maior comprador, estabelecendo critérios, legislações e normativas curriculares a serem seguidas pelos/as autores/as e editores/as dos materiais.⁵

Além de instrumentos de ensino e aprendizagem, os livros didáticos são também mercadorias. Conforme Bittencourt (2008), atendem à lógica da indústria cultural, do mercado editorial e dependem das técnicas de produção e dos/as profissionais envolvidos nesse processo. Segundo Munakata (2012):

A circulação, em se tratando de livro didático no Brasil, é uma operação complexa, exatamente pela materialidade desse objeto: imagine-se, por exemplo, a logística envolvida para que os 160 milhões de exemplares, adquiridos pelo Programa Nacional do Livro Didático, cheguem simultaneamente no início do ano letivo em todos os recantos do território brasileiro. Na sociedade atual, capitalista, todo esse processo desemboca num produto, que é a mercadoria. Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado (MUNAKATA, 2012, p. 184).

Os livros didáticos no Brasil garantem os lucros e a própria existência de muitas editoras, através das compras realizadas pelo Governo Federal, a fim de atender à educação básica e aos currículos escolares. Assim, a escolha dos livros feita pelos/as professores/as, os conteúdos que estão presentes (ou não) nos materiais, os sucessos e fracassos de determinada obra, não dependem somente de aspectos relacionados às questões pedagógicas (GARCIA, 2013, p. 76).

No caso do Brasil, as editoras que têm o domínio da produção de livros didáticos são grandes grupos vinculados ao capital internacional. As pequenas editoras foram extintas ou compradas, principalmente por grupos espanhóis, na década de 1990 e início dos anos 2000.⁶ Dentre as características desse mercado, o

⁵ Atualmente, tal processo ocorre por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), tema discutido no tópico “Historicidade das políticas públicas brasileiras sobre os livros didáticos e o PNLD em conflito”.

⁶ Destacam-se no mercado de livros didáticos: o Grupo Saraiva (Editora Saraiva, Atual e Formato); o Grupo Abril (Editora Ática e Scipione); Grupo Editorial Santillana (Editora Moderna); Grupo IBEP/Cia

volume de livros produzidos e comercializados costuma ultrapassar mais de 100 milhões ao ano, o que expressa a importância das editoras em atender às exigências do PNLD, para que os livros possam fazer parte do programa e conseqüentemente, serem escolhidos pelos/as professores das escolas atendidas. Também é importante destacar que esse mercado é responsável por uma prática comum na atualidade: a venda de sistemas de ensino, onde se negocia, juntamente com o material didático, métodos de ensino e treinamentos para professores/as. Além disso, é recorrente entre esses grupos, a oferta de cursos e eventos relacionados à educação, através da criação de fundações culturais, agregando tanto valor institucional, quanto parcerias com agentes governamentais e órgãos internacionais, como a Unesco (CASSIANO, 2008, p. 17-24).

No entanto, embora se adequem a tais determinações, os/as autores/as dos livros também expressam suas ideologias, posicionamentos políticos, pedagógicos, suas leituras, valores e saberes, construindo uma “hibridização”, ao interpretar as orientações oficiais e, a partir disso, manifestarem seus posicionamentos e expectativas em relação ao público consumidor. Dessa forma, juntamente aos seus posicionamentos, visam atender aos currículos, aos exames vestibulares e às tradições dos conteúdos, os quais, muitas vezes são naturalizados pelos/as professores das escolas (MONTEIRO, 2009, p. 176).

No caso da disciplina de História, segundo Caimi (2002), os/as autores/as também expressam sua “concepção de História”, isto é, suas interpretações e concepções teórico-metodológicas em relação à própria historiografia, selecionando narrativas, perspectivas, correntes teóricas e fontes que compõe as obras. Isso evidencia que a produção das narrativas e as escolhas realizadas na construção dos livros, não são neutras e se relacionam com o contexto de produção e com a subjetividade dos/as autores/as.

Outro aspecto que é relevante para a compreensão da complexidade do livro didático, é a materialidade do objeto. Conforme Oliveira (2009), Cavalcanti (2016) e Munakata (2016), o livro só existe devido a tal materialidade. Possui uma lógica sequencial e uma organização de elementos que permitem experiências estéticas nos seus/suas consumidores/as, além de usos voltados especificamente para fins

(Editora Nacional); FTD (Editora Quinteto e FTD); e Grupo Positivo (Editora Positivo) (CASSIANO, 2008, p. 17-18).

escolares. É um objeto impresso (e/ou digital), que depende de vários profissionais, como editores/as, diagramadores/as, revisores/as, designers gráficos/as e pesquisadores/as iconográficos. Nesse sentido,

Contra a representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstracto, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor (CHARTIER, 2002, p. 126-127).

Assim, é fundamental compreender os livros didáticos como materiais elaborados e organizados a partir da edição e da impressão, que constroem novos sentidos às narrativas, devido à forma de apresentá-las. Isso inclui a divisão do texto, o tamanho da fonte, a qualidade gráfica, a relação entre as imagens e textos escritos, as cores utilizadas, os destaques de palavras e boxes, etc. Além disso, a especificidade em relação aos livros didáticos é que estes são suportes voltados às práticas escolares e, portanto, visam atender tal objetivo. Por isso, segundo Cavalcanti (2016), os elementos textuais, gráficos, visuais, imagéticos e pedagógicos incidem, inclusive, em critérios de reprovação do PNLD.

A estrutura dos livros didáticos e suas formas de uso, se relacionam às características do saber escolar construído desde a institucionalização das disciplinas escolares:

Os livros didáticos ao longo dos séculos XIX e XX, foram organizados de maneira que tivessem uma sequência linear, segundo a lógica cartesiana que conformava a estrutura da obra a capítulos, compostos de exercícios, perguntas, resumos e quadro cronológico que seguiam as 'lições'. Os livros didáticos serviam de importante cómodo referencial para as famílias acompanharem e avaliarem o professor. Para os pais de alunos, um bom professor era o que, ao fim do ano, tinha concluído a tarefa de 'dar todas as lições' do livro! (BITTENCOURT, 2008, p. 309).

Isso pode ser compreendido a partir do código disciplinar⁷ da História, o que evidencia a força das tradições que se mantêm e que acabaram por fazer parte da constituição e manutenção da própria disciplina. A partir dessa ideia, podemos explicar, por exemplo, o porquê os livros didáticos são materiais de forte influência nas aulas de História de diferentes países, conforme destaca Choppin (2001). Além das características e tradições que se mantiveram na História escolar e nos materiais

⁷ Conceito elaborado na década de 1990 por Raimundo Cuesta Fernández. “*Se puede definir como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y modos de hacer determinantes de la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar*” (CUESTA FERNÁNDEZ, 2002, p. 29).

didáticos, mudanças foram geradas através de diferentes contextos político-sociais que se manifestaram no Brasil e afetaram as políticas públicas, a produção, a distribuição e o consumo dos livros didáticos.⁸

É importante destacar que a cultura escolar, segundo Julia (2001), consiste em uma série de normas responsáveis pelos conhecimentos e condutas do ambiente escolar, mas também de práticas, variáveis historicamente, relacionadas ao funcionamento interno da escola. Assim, para o autor, o sistema escolar é criativo, não se reduzindo apenas às normativas e às ciências de referência das disciplinas. Na escola, conforme novas demandas e conflitos, são produzidas normas e práticas próprias, ao mesmo tempo que permanecem aspectos das antigas. É nesse sentido que o livro didático manteve elementos da História tradicional, mas também incorporou as mudanças das reformas educacionais, da própria historiografia e das concepções de ensino-aprendizagem discutidas em determinados momentos históricos.

Essa concepção de cultura escolar, segundo Munakata (2016), se relaciona especialmente às discussões da Nova História Cultural, cujos historiadores, como De Certeau e Chartier, discutiram as diversas práticas inventivas que os sujeitos produzem diante de imposições construídas pelas relações de poder. É diante dessa perspectiva que este trabalho se desdobra, a fim de analisar o que os/as estudantes, principais sujeitos consumidores/as dos livros didáticos, fazem desse e com esse objeto.

Dessa forma,

Sobre os conteúdos ensinados, muito trabalho já foi feito e bem feito. Em particular sobre os manuais escolares (cf, Choppin, 1993). Mas eu gostaria de fazer uma dupla advertência: o manual escolar não é nada sem o *uso* que dele for realmente feito, tanto pelo aluno como pelo professor. Por outro lado, não temos tido muito frequentemente a tendência de fazer uma análise puramente ideológica desses manuais, que frisa o anacronismo? (JULIA, 2001, p. 34).

Nesse sentido, o autor levanta a discussão da possibilidade de investigação dos usos dos livros didáticos, questionando a produção de pesquisas voltadas apenas ao caráter ideológico e aos problemas dos conteúdos das obras, muito frequentes principalmente nas décadas de 1980 e 1990. Pois, é através das formas de utilização

⁸ Tema discutido nos tópicos “Historicidade das políticas públicas brasileiras sobre os livros didáticos de História e o PNLD em conflito” e “Livros didáticos como objetos de estudo: o percurso das pesquisas brasileiras”.

que os materiais são ressignificados e compreendidos por seus/suas consumidores/as.

Conforme Munakata (2012); (2016), os livros didáticos, objetos peculiares à cultura escolar (pois, sua existência justifica-se pela escola), geram e adequam práticas diversas, como a leitura dos livros em voz alta ou baixa, os rabiscos feitos pelos/as estudantes contra a vontade dos/as professores/as, a cópia de partes do livro no caderno, o transporte para casa e para a escola, dentre tantas outras. Assim, é preciso considerar as práticas e as apropriações múltiplas realizadas através dos usos dos livros e avançar nas investigações sobre essa perspectiva.

1.2 HISTORICIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS E O PNLD EM CONFLITO

A importância de destinar um tópico às políticas públicas em relação ao livro didático no Brasil, se relaciona ao contexto político e educacional atual, pois, estas estão sendo ameaçadas através de medidas que vêm modificando o PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), programa vigente, responsável pela avaliação, compra e distribuição dos livros didáticos para as escolas das redes públicas.

Inicialmente, é preciso apontar que, o Estado brasileiro mantém relações com a produção e a difusão dos livros didáticos há décadas, embora isso tenha sofrido várias modificações devido às propostas governamentais e curriculares, à alteração do público escolar e do mercado editorial. Ao longo das mudanças políticas e dos debates sobre a educação no país, tais políticas foram sendo modificadas com diferentes intenções, fossem para regular e fiscalizar o ensino, ou para ampliar o acesso de materiais didáticos aos/às estudantes.

Miranda e Luca (2004), Silva (2017), apontam que, através da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, no governo Vargas, foi instituída, pela primeira vez, uma legislação voltada ao livro didático em específico, em 1938⁹, através da criação da CNLD (Comissão Nacional do Livro Didático), composta por membros indicados pelo presidente da república. Ao determinar regras para a

⁹ Através do Decreto Lei nº 1006.

produção, compra e utilização dos livros didáticos, a comissão foi responsável pela manutenção e difusão de valores favoráveis ao regime do Estado Novo.

Em contrapartida, a CNLD representou um marco para o início das políticas públicas relacionadas aos livros didáticos voltados à educação básica. Dentre as funções da comissão, Silva (2017) destaca: examinar os livros, incentivar as produções e orientar as importações, promover exposições dos livros aprovados, não ter ligações comerciais com as editoras, indicar alterações nas obras quando necessário, estabelecer critérios de aprovação, garantir a escolha das obras pelos/as docentes das escolas e proibir a propaganda dos livros. A distribuição gratuita das obras, como é realizada atualmente pelo PNLD, aconteceu muito mais tarde. Inicialmente, as famílias dos/as estudantes precisavam fazer a compra do material e, no caso daqueles/as que não tinham condições financeiras, poderiam recorrer à caixa escolar (instituída pela Constituição de 1937).

As reformas educacionais, coordenadas por Francisco Campos, trouxeram modificações, como a organização dos conteúdos por temáticas (característica vinda da corrente da Escola Nova), o que fez com que os livros didáticos acompanhassem essas mudanças curriculares, adaptando a divisão e a ordem dos capítulos conforme os conteúdos estabelecidos. Já em 1942 e 1946, outra reforma gerou novas mudanças, com a organização do sistema escolar em: Curso Primário Elementar, Curso Ginásial e Curso Colegial (dividido em Clássico e Científico). A criação de novas disciplinas, como História da América, fez com que os livros didáticos também fossem produzidos acompanhando as novas demandas. Também houve a mudança das disciplinas para cada fase escolar, como é o caso da História do Brasil, que foi da 4ª para a 1ª série do Ginásial, ocasionando principalmente alterações nas capas das obras didáticas (STAMATTO, 2009, p. 136-138).

Segundo Silva (2017), em 1945, a publicação oficial dos livros aprovados, anteriormente feita pela própria CNLD, passou a ser feita pelo INL (Instituto Nacional do Livro). Conforme Stamatto e Caimi (2016), em 1952, foi estabelecida a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino, coordenada por Anísio Teixeira, a qual foi responsável pela elaboração de livros e guias para professores/as e diretores/as das escolas. A avaliação dos livros foi realizada por meio de consultas feitas pelos professores de cátedras universitárias. Em 1956, foi criada a CNME (Campanha Nacional de Material de Ensino), marcando o fornecimento de materiais mais

acessíveis com o incentivo estatal. Segundo as autoras, é possível que a avaliação das obras tenha sido interrompida em 1961.

Com a Ditadura Civil-Militar, as políticas voltadas ao material didático tiveram significativas alterações. Segundo Stamatto (2009), o próprio sistema de ensino recebeu uma nova organização em 1971¹⁰, passando a ser formado pelo 1º e 2º Grau. Para o 1º Grau (1ª a 4ª série), o currículo foi estabelecido por áreas, sendo que as disciplinas de História e Geografia foram substituídas por Estudos Sociais. Para a 5ª e 6ª séries, foi determinado o ensino de História do Brasil e para a 7ª e 8ª séries, de História Geral. Também para esses anos e para o 2º Grau, a carga horária de História foi reduzida, sendo acrescentadas as disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social e Política do Brasil). Assim, os livros didáticos tiveram que adaptar-se. As licenciaturas também sofreram alteração, passando a ser apenas de dois anos (chamadas de licenciaturas curtas). Essas modificações ocasionaram um enorme prejuízo para a formação de professores/as (STAMATTO, 2009, p. 138).

Segundo Miranda e Luca (2004), Fonseca (2009), a compra e a distribuição dos livros didáticos durante a Ditadura aumentaram, pois houve a ampliação da população escolar, marcando a massificação da educação no Brasil. Isso ocorreu em concomitância com a expansão da indústria editorial brasileira e do beneficiamento de empresas estrangeiras no setor. Em contrapartida, a censura dos materiais ocorreu de forma rígida. Conforme discutido pela pesquisa de Gatti Júnior (2003) com autores/as de livros didáticos de História do período, a autonomia dos/as mesmos/as era limitada e, apenas a partir do processo de redemocratização do país, os/as autores/as tiveram maior liberdade nas produções.

Além disso, ainda segundo Miranda e Luca (2004), Fonseca (2009), uma característica das políticas voltadas aos livros didáticos, foram os interesses dos governos militares, que repercutiram na História escolar. Por meio de incentivos fiscais e investimentos no setor editorial, os conteúdos das obras foram alterados, sendo pautados no civismo e na moral coletiva, evidenciando a formação acrítica dos sujeitos.

Como marca da intervenção norte-americana no Brasil, durante a Ditadura, em 1966, foi instituída a COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático), a qual estabeleceu um acordo entre o MEC (Ministério da Educação), o SNEL (Sindicato

¹⁰ A partir da Lei nº. 5692/71.

Nacional dos Editores de Livros) e a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), para a distribuição de 51 milhões de livros em três anos. Absorvendo os programas da CNME, em 1967, foi criada a Fename (Fundação Nacional de Material Escolar), a qual funcionou até o ano de 1983. A COLTED foi extinta em 1971 e suas funções passaram a fazer parte do INL, que assumiu ações conjuntas com as editoras, com a criação do PLID (Programa do Livro Didático), responsável pela co-edição das obras, em diferentes níveis de ensino. Em 1983, as funções da Fename passaram para a FAE (Fundação de Apoio ao Estudante), responsável pela aquisição e distribuição das obras para as escolas, avaliação por especialistas e controle de qualidade dos livros (STAMATTO; CAIMI, 2009, p. 231-233).

Associados aos prejuízos da formação das licenciaturas curtas, os livros didáticos foram instrumentos de grande importância, que colaboraram para o exercício da docência. Foi principalmente durante a Ditadura, através dos novos programas, que os currículos se “corporificaram” nos livros didáticos, fazendo com que estes assumissem “a forma do currículo e do saber nas escolas” (FONSECA, 2009, p. 51). Podemos afirmar que, em grande medida, essa relação ainda é forte e, conforme discutiremos mais adiante, os currículos tendem ainda mais a marcar a produção e a organização dos livros didáticos.

A partir do processo de luta pela redemocratização do país, houve o retorno das disciplinas de História e Geografia nas escolas e o fim das licenciaturas curtas.¹¹ Ao mesmo passo em que ocorriam pesquisas sobre a importância da História escolar e os debates sobre o currículo, as discussões teóricas da historiografia, antes proibidas nos livros didáticos, começaram a ganhar espaço, como o materialismo histórico e a História Nova, que foram incorporadas em várias obras didáticas (embora em muitas permanesse a História “convencional”). As discussões na área da Educação também se proliferaram, a partir do Construtivismo, da Pedagogia Libertadora e da Pedagogia Histórico-Crítica (STAMATTO, 2009, p. 139).

Conforme Salles (2010), em 1985, foi instituído o atual PNLD (que se chamava, até 2017, Programa Nacional do Livro Didático), através do Decreto 91542 de 19 de agosto de 1985. O seu gerenciamento financeiro e logístico passou para o FNDE

¹¹ A partir da Lei nº. 7044/82, que permitiu alterações curriculares e revogou a profissionalização obrigatória no Ensino Médio.

(Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) apenas em 1997, quando a FAE foi extinta. Dentre as determinações do programa, foi estabelecida a reutilização dos livros por três anos; a seleção feita por escola, série e componente curricular; a responsabilidade do Governo Federal (através do Ministério da Educação) para o financiamento do programa; a garantia da oferta dos livros de forma gratuita para todos os/as estudantes do 1º Grau (o que se concretizou apenas em 1996); e a responsabilidade do Estado para realizar a avaliação e a compra do material, ficando a produção das obras a cargo das editoras que se interessassem em participar do programa.

As reformas educacionais da década de 1990, especialmente com a implementação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996¹², pretenderam modificar os diferentes níveis de ensino, no entanto, na prática não obtiveram os resultados almejados. Nesse cenário, as políticas voltadas às práticas escolares, conceberam o livro didático, objeto já conhecido e utilizado pelos/as professores/as, como um “instrumento estratégico para a efetivação das mudanças desejadas”, sendo indicado até mesmo pelo Banco Mundial, que sugeriu a melhoria dos materiais. Assim, o livro didático seria responsável por evitar erros, introduzir novas metodologias e atualizações dos conteúdos, estando em consonância com as pesquisas educacionais. No entanto, as propostas em relação ao material didático não consideraram a formação dos/as docentes que utilizariam os livros (MONTEIRO, 2009, p. 179).

Segundo Stamatto e Caimi (2016), foi no ano de 1996, que a avaliação das obras por meio do PNLD, começou a ser realizada. Os critérios de avaliação foram sendo aprimorados ao longo dos anos. Além de aspectos relacionados à materialidade dos livros, a não vinculação política ou religiosa e a proibição de estereótipos ou preconceitos, foi necessário atender às legislações e diretrizes (como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resoluções e pareceres do Conselho Nacional da Educação, entre outras).

Conforme as autoras, apenas no ano de 2004, obras específicas para História e Geografia foram produzidas, pois estas, anteriormente, estavam relacionadas aos livros de Estudos Sociais. Segundo Miranda (2009), do PNLD de 1999 para o PNLD

¹² Lei nº 9394/96.

de 2002, as obras passaram a ser avaliadas pelas coleções e não mais de forma unitária. As obras aprovadas, passaram a ser publicadas no Guia de Livros Didáticos. A avaliação trouxe mudanças expressivas na qualidade das obras, haja vista que o mercado editorial precisou adaptar-se aos critérios do MEC, criando uma forte dependência com o programa. O cuidado maior de autores/as e editores/as, culminou em obras com menos estereótipos e preconceitos, que anteriormente, eram muito presentes.

Segundo Salles (2010), a partir dos anos 2000, o programa passou a contar com a oferta de outros materiais, como dicionários, atlas, livros em braile e libras. Além disso, ao longo dos anos, foram sendo incorporadas novas tecnologias, como CDs e, a partir de 2016, os livros também passaram a ter formato digital, além do impresso.

Como bem aponta Caimi (2018), nos últimos vinte anos, o PNLDD realizou avaliações sistemáticas e sólidas das obras didáticas, que culminaram na melhoria dos materiais ao longo do seu desenvolvimento. Dentre esses avanços, podemos destacar para a área da História

a minimização de erros conceituais, de anacronismos e simplificações explicativas; a supressão de situações de estereótipos e preconceitos; os avanços na atualização de conteúdos e aperfeiçoamentos na produção gráfica e visual dos livros; as mudanças de concepção editorial com textos mais breves, intercalados por muitas imagens, mapas, atividades, quadros, tabelas, resumos; a escrita do texto com estilo mais polifônico, contemplando o cotejo de versões historiográficas e a incorporação de excertos de obras de autores acadêmicos; a ênfase no trabalho com múltiplas temporalidades, no esforço de focalizar temáticas para o estudo do passado a partir das questões e problemas do tempo presente; as indicações e remissões frequentes para materiais complementares em suportes digitais (*sites*, livros digitais, vídeos); o investimento mais acentuado nas orientações ao docente para fazer o melhor uso do livro didático, oferecendo o Manual do Professor como espaço de formação continuada e de reflexão sobre a prática; a presença de documentos históricos diversos, cada vez mais sendo tratados em sua condição de fonte, indo além de abordagens meramente ilustrativas e/ou comprobatórias; a abordagem mais constante e intensificada de temas transversais (meio ambiente, educação para a paz, educação para as relações étnico-raciais, pluralidade cultural) junto da narrativa histórica; o fortalecimento da legislação referente à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), ao Estatuto do Idoso, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre outras, e também o cuidado com as políticas de ações afirmativas, como, por exemplo, a valorização da mulher, o combate à violência de gênero, à homofobia e à transfobia (CAIMI, 2018, p. 24).

Conforme discutem Salles (2010), Garcia (2013) e Cavalcanti (2016), o funcionamento do PNLDD, ocorria da seguinte forma: através dos editais publicados pelo MEC (Ministério da Educação), as editoras poderiam se inscrever para participar do programa, produzindo as obras conforme os critérios estabelecidos. Após a

inscrição, as obras passavam pela avaliação das equipes técnicas e multidisciplinares, compostas por docentes das instituições de ensino superior, podendo também, contar com a participação de professores/as do ensino básico. Após o processo de avaliação, pautado nos critérios estabelecidos pelo programa, os livros aprovados passavam a compor o Guia de Livros Didáticos, onde eram apresentadas as resenhas das obras, os fundamentos e princípios que fizeram parte da avaliação pedagógica, os modelos das fichas de análise e os *hiperlinks* das obras aprovadas. O Guia era distribuído para as escolas públicas do país todo, para que os/as professores/as possam analisar e escolher os livros para o próximo triênio [a partir de 2017, os livros passaram a ser escolhidos para um período de quatro anos]. Após a escolha, o Governo Federal, através do FNDE, realiza a compra dos materiais e as editoras que tivessem suas obras selecionadas, produziam o volume dos livros adquiridos. A entrega dos materiais era realizada nas escolas no início do ano, através dos Correios. Algumas dessas etapas se mantiveram, enquanto que outras se alteraram a partir de 2017, conforme discutiremos.

Segundo Knauss (2009), em 2005, em meio às inovações das políticas públicas, foi criado o PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio). A principal inovação do programa, era organizar o Ensino Médio (últimos três anos da etapa da escolarização) a partir das áreas de conhecimento, conforme previsto pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o Ensino Médio. Dessa forma, o PNLEM, estava relacionado à proposta de execução da interdisciplinaridade. Mas, a proposta trouxe

(...) novos desafios para o processo de avaliação. Essa opção, no entanto, se combinou com a orientação geral do MEC de distribuir as comissões por diferentes universidades, separando assim as equipes de história e geografia, por exemplo, situadas em universidades distintas e sob diferentes coordenações. De todo modo, o mercado não se adaptou muito a essa orientação dos PCNEM, e apenas uma coleção interdisciplinar foi inscrita, com formato de justaposição de história e geografia, refletindo o caráter restritivo da inovação” (KNAUSS, 2009, p. 300-301).

O autor também aponta que o PNLD e o PNLEM se integraram em um contexto onde as avaliações assumiram centralidade por meio de diversos instrumentos para analisar o “desenvolvimento” da educação brasileira, como o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Pós-graduação), o Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), o Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), o

Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Conforme Stamatto e Caimi (2016), as coleções do PNLEM, começaram a ser avaliadas em 2007 e foram distribuídas para as escolas a partir da publicação do Catálogo de 2008, o qual continha a síntese das obras. Em 2012, o PNLEM se integrou ao PNLD, formando um único programa.

Dessa forma, podemos constatar que, embora se tenha tentado modificar o Ensino Médio e conseqüentemente, os livros didáticos voltados a essa população escolar em específico, no momento, isso não surtiu efeitos práticos significativos, como a não adequação do mercado e das próprias escolas. Como discutiremos adiante, as propostas de mudança para o Ensino Médio vêm se concretizando, ao mesmo passo que ainda são um caminho incerto. No contexto das incertezas e mudanças relacionadas ao ensino de História, enfrentadas nos últimos anos, a modificação do PNLD é uma delas.

Segundo Silva (2017), Soares e Oliveira (2019), em 2010, no governo Lula, houve um marco regulatório para o programa, que foi a sua formalização como política pública, a ser perpetuada independentemente dos governos. Assim, se sintetizou, através do Decreto nº 7084/2010, aspectos construídos ao longo da execução do PNLD, ficando estabelecido os processos de avaliação, seus critérios e agentes envolvidos, bem como os recursos e o alcance de distribuição do programa. Foi garantida a participação das universidades públicas, equipes plurais de avaliadores de todas as regiões do Brasil, especialistas das áreas de conhecimento e professores/as da educação básica. As diretrizes que o programa deveria seguir também foram formalizadas, como o respeito ao pluralismo de ideias, às diversidades culturais, o respeito à autonomia das instituições de ensino, respeito à liberdade e à tolerância, e a transparência no processo de avaliação/seleção/aquisição das obras. Além disso, foi garantida a distribuição gratuita das obras para as escolas das redes municipais, estaduais e federais de ensino.

Assim,

Em termos gerais, todas as proposições do documento dizem respeito à ampliação e defesa da dimensão democrática no âmbito educacional, seja por meio do fortalecimento de valores democráticos ou da ideia de acesso, não apenas ao livro didático, mas a outros materiais de caráter didático (SOARES; OLIVEIRA, 2019, p. 207).

Conforme Soares e Oliveira (2019), sete anos após a formalização do programa como política pública, sob o Decreto nº 9099/2017, no governo Temer, o decreto de 2010 foi revogado. O PNLD manteve a mesma sigla, mas modificou a nomenclatura, que de Programa Nacional do Livro Didático, passou a ser chamado de Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Dessa forma, reforçou a avaliação e a disponibilização de outras obras, além de livros didáticos, como obras literárias, pedagógicas e outros materiais. No entanto, não definiu quais materiais especificamente podem fazer parte do programa, deixando “em aberto” o que poderia ser considerado material educativo. Ao mesmo tempo que ampliou a expansão do programa (a partir de materiais de gestão escolar, reforço e correção de fluxo), enfatizou a possibilidade dos estados e municípios que desejarem, desagregarem-se dele.

O decreto também modificou o processo de avaliação dos materiais, empreendido dentro do PNLD, ficando estabelecido que

As Universidades são desconectadas da dimensão avaliativa da política. Desse modo, as áreas de conhecimento estruturadas em torno de comunidades disciplinares específicas da posição acadêmica e intelectual que construíram em torno da política pública ao longo de duas décadas são alijadas dessas políticas. Com isso, perdem-se as referências de conhecimento qualificado nas diversas áreas; [...]

A vinculação da avaliação pedagógica dos materiais didáticos no âmbito do PNLD passa a ser coordenada pelo Ministério da Educação com base em critérios, quando aplicáveis, sem prejuízo de outros que venham a ser previstos em edital. As comissões e as equipes de avaliação passam a ser recrutadas a partir das conveniências do Ministério e de ações diversas, como por exemplo, um cadastro de potenciais avaliadores realizado, segundo definições estabelecidas em ofício da CAPES datado de maio de 2020, a partir da busca de professores e egressos dos Mestrados Profissionalizantes em Rede Nacional, o que representa criar uma base de professores desprovida de conhecimentos densos e experiência acerca do processo de avaliação (MIRANDA; ALMEIDA, 2020, p. 25-26).

Nesse sentido, é nítido o retrocesso em relação ao processo de avaliação das obras inscritas no PNLD, haja vista que a avaliação das mesmas, conforme discutimos anteriormente, foi um processo incorporado a partir do desenvolvimento de melhorias no programa ao longo dos anos, através da atuação de profissionais qualificados, voltados às áreas de conhecimento específicas e à Educação. Essa modificação na avaliação dos livros, para Miranda e Luca (2020), relaciona-se diretamente aos interesses ideológicos da bancada evangélica e de movimentos como o Escola Sem Partido, que ascenderam no cenário político nacional.

Além dessas, o decreto estabeleceu outras mudanças, tais como:

Art. 2º São objetivos do PNLD:

[...]

VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

[...]

Art. 18. Durante a etapa de escolha, por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única:

I - para cada escola;

II - para cada grupo de escolas; ou

III - para todas as escolas da rede.

§ 1º Na hipótese de que trata o inciso I do **caput**, serão distribuídos os materiais escolhidos pelo conjunto de professores da escola.

§ 2º Na hipótese de que tratam os incisos II e III do **caput**, serão distribuídos os materiais escolhidos pelo conjunto de professores do grupo de escolas para o qual o material será destinado (BRASIL, 2017).

O decreto determinou a possibilidade de escolha dos livros didáticos não somente por escola, mas por grupo de escolas ou para toda a rede de ensino. Diante disso, o estado do Paraná optou pela escolha de um único livro para o Ensino Fundamental, por componente curricular, para toda a rede estadual. Isso representa em grande medida a limitação da autonomia docente na política de escolha dos materiais, pois essa é “uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno” (BITTENCOURT, 2008, p. 298).

Assim, os/as professores que escolhiam dentre os livros aprovados pelo programa, poderiam optar pelos materiais que melhor se adaptavam às suas propostas de ensino e que julgavam ser melhor para os/as estudantes, representando a adequação à cada realidade escolar. O processo de escolha do material pelo/a professor/a, proporcionada pela implementação do PNLD, como evidenciado pela pesquisa de Timbó (2009), representou para os/as docentes das escolas básicas um avanço de grande importância. Assim, a distribuição do mesmo livro para toda uma rede, representa um retrocesso na política dos materiais que tende a universalizar a educação, retirando as particularidades e necessidades de cada realidade escolar e da aprendizagem dos/as estudantes.

Além disso, é fundamental enfatizar que as alterações no PNLD estão em consonância com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e, no caso do Ensino Médio, com a reforma do Novo Ensino Médio.

“A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Portanto, a BNCC consiste

em um documento com definições estabelecidas visando orientar todas as fases da escolarização.

Conforme pontuado por Alves (2019), Casagrande; Alonso e Silva (2019) e pelo próprio documento, sua elaboração era prevista em legislações anteriores, como no art. 210 da Constituição Federal de 1988, no art. 26 da LDB de 1996 e no PNE (Plano Nacional de Educação) para o decênio de 2014 a 2024. Esse último, estabelecendo metas a serem atingidas pela educação brasileira, na “meta 7” prevê a BNCC como uma estratégia para a universalização da educação, a fim de atingir o Ideb, previsto para cada fase escolar (no caso do Ensino Médio, o documento estabelece como meta o índice de 5,2). O documento se organiza a partir de habilidades e competências para a aprendizagem, que devem orientar os currículos, os materiais didáticos, a prática docente e a avaliação da aprendizagem. A BNCC do Ensino Médio, homologada em dezembro de 2018, consolidou a Reforma do Ensino Médio, que trouxe mudanças significativas para essa fase escolar.

A Reforma do Ensino Médio foi instituída através da Lei nº 13415/17, publicada em fevereiro de 2017 no Diário Oficial da União. Esta modificação estrutural da última fase de escolarização do ensino básico, está vinculada às legislações anteriores que previam mudanças, como o projeto de Lei nº 6840/13, organizada pela CEENSI (Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio). No entanto, as discussões do projeto foram interrompidas pela Medida Provisória nº 746/16, aprovada pelo Senado como Projeto de Lei de Conversão nº 34/2016, sendo discutida em audiências públicas, mas com poucas alterações (ligadas ao setor privado), resultando na Lei nº 13415/17 (GERMINARI, 2018, p. 262-264).

Conforme Alves (2019), o chamado Novo Ensino Médio está ancorado em documentos como o PNE de 2014-2024 (através das metas 3 e 6) e as DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) de 2018. Segundo Germinari (2018), alterando a LDB e outras legislações vigentes, o Ensino Médio sofreu várias mudanças. O currículo foi dividido em duas partes: uma parte comum e obrigatória (definida pela BNCC), com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, estas para os três anos, e Língua Inglesa, estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. A segunda parte é composta por cinco itinerários formativos, de caráter flexível e opcional, organizados por áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas

tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Formação Técnica e Profissional). Os conhecimentos advindos da área da História pertencem às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com Geografia, Filosofia e Sociologia, não sendo obrigatórios. As alterações feitas pela BNCC e pela reforma, se impuseram ao PNLD.

Portanto, os livros didáticos do Ensino Médio passaram, a partir de 2021, a serem produzidos conforme as áreas de conhecimento e não mais por componentes curriculares. Essas alterações não se relacionam diretamente com as fontes dessa pesquisa, pois tais materiais chegarão nas escolas apenas a partir de 2022, mas demarcam um período onde os livros didáticos e os currículos vêm sendo modificados pelo Estado brasileiro.

A BNCC, produzida em meio a vários conflitos, conforme Ramos (2018), apresenta uma tendência mecanicista para a educação, fazendo do/a professor/a um/a agente de aplicação de currículos e livros didáticos, sendo limitado/a pelas determinações do documento, cuja versão final, em grande medida, perpetua uma História tradicional, dificultando práticas na realidade escolar que se aproximam das discussões contemporâneas sobre o ensino de História. Inclusive, devido à imposição da Base, conseqüentemente a formação de professores será voltada aos seus moldes, o que pode criar um ciclo que perpetue essa História: profissionais serão formados através dessa organização e de seus fundamentos; terão que aplicá-los nas escolas; logo os sujeitos em processo de formação escolar terão contato com essa visão da História, o que pode limitar e até impossibilitar a aprendizagem histórica.

Como mencionado no Decreto de 2017 apresentado, o PNLD deve estar em relação de apoio à BNCC. Nesse sentido,

Daí em diante, modifica-se estruturalmente o sentido do Programa Nacional para o Livro Didático, na medida em que se preconiza um livro como instrumento de aplicabilidade da BNCC. Volta-se ao lugar do livro como mero instrumento didático. Um retrocesso de décadas (MIRANDA; LUCA, 2020, p. 26).

Enquanto documento normativo, a BNCC passou a ser o ponto de partida de políticas públicas (como o PNLD), processos avaliativos em larga escala (como o Saeb, o Ideb e o Enem) e da formação de professores/as (CASAGRANDE; AFONSO; SILVA, 2019, p. 418). Há uma relação direta entre “a consolidação da BNCC e o desmonte da política pública para os livros didáticos tal como a mesma evoluiu ao longo das suas quase quatro décadas e vários governos” (MIRANDA; ALMEIDA,

2020, p. 12). Esse debate em torno do livro didático, para as autoras, se acirrou nas eleições de 2014, sob alegações de que estes seriam aparelhos de doutrinação ideológica, sendo a disciplina de História o principal alvo de ataque. Também se liga aos interesses privados em relação ao Novo Ensino Médio e à BNCC, inclusive na própria produção de materiais e guias didáticos.¹³

Em relação ao PNLD na última década, podemos afirmar que o programa contribuiu para a melhoria na qualidade dos livros e no atendimento das escolas. No entanto, com as alterações mencionadas,

Os livros didáticos de História que agora virão, talvez tragam mais limites que possibilidades. Dizemos isso pelo próprio contexto histórico vivenciado no mundo e, especificamente, no Brasil, onde é obscura a função do PNLD em um futuro próximo, devido à desqualificação da Educação institucionalizada, engendrada pelos discursos políticos, midiáticos e mesmo do senso comum, bem repetidos nas várias instâncias públicas. A vivência cotidiana faz ver que na era da 'pós-verdade', conhecimentos históricos paralelos, completamente destoantes da História como ciência, são defendidos como óbvio. Um suposto 'revisonismo' procura usar o passado como parâmetro para o indefensável em uma sociedade democrática e pautada na ética, nos direitos humanos. A mídia ainda não se aquietou na denúncia quanto aos 'erros' dos livros didáticos, principalmente, de História, e não sabemos se tais denúncias podem gerar intervenções na elaboração dos materiais didáticos, de modo a impor o que considera 'revisonismos' históricos (RAMOS, 2018, p. 252).

Nesse sentido, tendo em vista toda a discussão contemporânea sobre o ensino de História, essas alterações acabam por fazer com que, ao menos para a disciplina de História, se tenha cada vez menos a autonomia docente e também dos/as estudantes. Isso se relaciona ao engessamento de competências e habilidades, dos conteúdos e das avaliações da "aprendizagem" que os/as docentes devem cumprir, em meio a uma realidade de trabalho que, associada a tais normativas, tende a se tornar mais mecanicista. Além disso, o Novo Ensino Médio tende a retirar as especificidades de cada área de conhecimento. Ao mesmo tempo, os livros didáticos, que já são formas materializadas dos currículos, tendem a ser cada vez mais e explicitamente, ao terem que obrigatoriamente se enquadrar à Base. Somada a essas alterações, há a preocupação em relação ao debate público sobre os materiais didáticos, em meio a uma situação política acirrada, onde os negacionismos e revisonismos na história se fazem presentes.

¹³ Miranda e Almeida (2020) pontuam alguns dos agentes privados envolvidos e interessados no processo de elaboração e implementação da BNCC: Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Movimento Todos pela Educação, Fundação Roberto Marinho, Itaú, Bradesco, Gerdau, Associação Nova Escola (financiada pela Fundação Lemann) (MIRANDA; LUCA, 2020, p. 32).

Os livros didáticos marcaram presença na educação brasileira desde o final do período imperial. No entanto, mesmo havendo produção, avaliação e distribuição dos materiais, nem sempre estes consistiram em alvo de políticas estatais regulares e constantes, sendo ações pontuais em determinados períodos. É através da redemocratização do país na década de 1980 e com a criação do PNLD, que se estabeleceu o comprometimento do Estado para com essa política, visando atender a educação básica, independentemente dos governos vigentes, cujo processo de avaliação e a grande abrangência, caracteriza-o como “o maior programa de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos vigente no planeta atualmente” (STAMATTO, 2016, p. 235).

Portanto, precisamos compreender a importância do PNLD como uma política pública, que visa atender as redes públicas de ensino por todo o Brasil. Inúmeros podem ser os problemas dos materiais e do próprio funcionamento do programa, os quais devem ser questionados e discutidos, a fim de proporcionar a melhoria nos livros e na educação básica. No entanto, não podemos deixar de mencionar a relevância do programa para a garantia de direitos e do acesso à educação para a população em processo de escolarização em um país com tanta desigualdade social.

Diante de tantas imposições, é necessário lembrarmos que “o livro didático é o que pretendemos fazer com ele. Nunca é literalmente praticado, mas reelaborado e transgredido” (RAMOS, 2018, p. 252). Nesse sentido, enfatizamos a prática docente e os reempregos que podem ser estabelecidos a partir dos livros didáticos. Para isso, destacamos a importância da formação inicial e continuada de professores/as e do fortalecimento do ensino de História, a fim de proporcionar ensinamentos e aprendizagens significativas para os/as estudantes da rede básica.

1.3 LIVROS DIDÁTICOS COMO OBJETOS DE ESTUDO: O PERCURSO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS

Neste tópico abordaremos um breve estado da arte sobre a produção brasileira que se voltou a investigar os livros didáticos e, em especial, os livros didáticos de História. Tais produções estão vinculadas à historicidade da disciplina de História escolar, da historiografia, dos debates sobre a educação e o ensino de História, bem como as conseqüentes mudanças curriculares na educação básica. Dessa forma, é

possível compreender a importância das pesquisas que tiveram o livro didático como objeto de estudo e como ainda é necessária a investigação dos usos que são feitos do material.

Segundo Choppin (2004), as pesquisas que tiveram os manuais didáticos como objeto de estudo, iniciaram na década de 1960, objetivando análises voltadas à crítica ideológica e cultural dos materiais. Devido às mudanças na educação em diferentes lugares do Ocidente, na década de 1980, houve um crescente interesse por tais pesquisas. Podemos perceber que o Brasil se insere na produção do período.

No contexto da Ditadura e no processo de luta pela redemocratização do Brasil, novas preocupações ocuparam o cenário de debate sobre a educação e o ensino de História no final da década 1970 e na década de 1980, acompanhadas das discussões internacionais. Conforme Fonseca (1993), a necessidade de uma educação democrática e o descontentamento em relação ao regime militar, no caso brasileiro, passou a ser pauta de discussão nas escolas, universidades, associações e sindicatos de professores/as, através de congressos, seminários e debates. Nesse sentido:

O conteúdo do ensino de História dos anos 70 registrado nos programas, manuais didáticos e orientações oficiais traz consigo as marcas constitutivas de sua própria historicidade. Por isso, no momento em que – no final dos anos 70 – o processo de organização dos professores de 1º e 2º graus começa a fazer eco no interior do movimento social organizado, a escola e o ensino de História juntamente com o ensino de outras disciplinas aparecem como alvo de críticas e contestações (FONSECA, 1993, p. 85)

Conforme a autora, além da luta democrática, o período também foi marcado pela inovação historiográfica e a expansão do seu campo. Novas discussões surgiram, como a História Nova, levantada por historiadores como Le Goff, Pierre Nora e Paul Veyne, sobre novas fontes e temáticas, assim como pela Historiografia Social Inglesa, notadamente os trabalhos de Edward Palmer Thompson, com novas interpretação sobre a classe trabalhadora. Dessa forma, a História voltava-se ao estudo da família, do lazer, das mulheres, da sexualidade, dentre tantos outros temas, além de questionar os pressupostos do conhecimento histórico de até então (a exemplo da renovação da interpretação da teoria marxista empreendida por historiadores como Thompson).

Dentre as preocupações esboçadas nas discussões sobre o ensino de História, predominaram: a produção de conhecimento histórico em combate à História escolar reprodutivista; a análise dos conteúdos e das influências dos livros didáticos; a proposta do ensino temático (o qual havia sido implementado no currículo francês e

atendia às novas demandas da historiografia); a utilização de linguagens e diferentes recursos (música, literatura, filmes, história em quadrinhos, etc.). Tais discussões foram se tornando objetos de estudo, sendo publicadas e difundidas. A partir dessas propostas de mudança, começaram as revisões na legislação em relação ao ensino de História e às reformas curriculares, em várias Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, resgatando “o papel da História no currículo”, o qual havia sido ocupado pela disciplina de Estudos Sociais e pelo protagonismo do livro didático. Era preciso inovar o ensino de História, para muitos, já ultrapassado, cujos programas estavam sendo considerados “inadmissíveis teórica e politicamente” (FONSECA, 1993, p. 86).

Dessa forma, o ensino de História, os currículos e os livros didáticos passaram a ser questionados, haja vista que tinham relações com a Ditadura e não condiziam com as novas discussões. Segundo Monteiro (2009), essas críticas levaram, inclusive, a um movimento que defendia a não utilização dos livros didáticos.

Outro fator que contribuiu para as críticas aos livros didáticos no período, conforme Soares (2017), foram os programas de pós-graduação. Nesse sentido, as universidades começaram a voltar o olhar para as escolas. A concentração das pesquisas sobre os materiais didáticos na área da Educação, evidencia que essa posição adquirida, se sustentou pela perspectiva presente nas licenciaturas brasileiras que separava (e às vezes, ainda separa) pesquisa e ensino. Essa dicotomia ainda ocorre, embora isso venha sendo modificado nos últimos anos, haja vista que alguns programas de pós-graduação em História, vêm incorporando produções sobre a temática. É o caso desta pesquisa, vinculada a um PPGH (Programa de Pós-Graduação em História), sob a perspectiva da Didática da História, a partir do entendimento de que o ensino é indissociável da pesquisa, bem como consiste em um dos meios de utilização da história, preocupação vinculada ao próprio campo.

Para Soares (2017), a recusa de profissionais da área da História em relação às discussões sobre os livros didáticos, recai na divisão máxima de que o livro possui: de um lado, o saber curricular (História) e de outro, a sua dimensão material e didática (como objeto cuja funcionalidade é ensinar), função atribuída à área da Educação e aos/as pedagogos/as. No entanto, como apresentado, os livros didáticos passaram a ser uma preocupação urgente em relação ao ensino de História, vinculando-se às novas perspectivas historiográficas e às necessidades postas para uma educação democrática.

No final da década de 1970 no Brasil, foram realizadas as primeiras pesquisas de destaque que se voltaram aos livros didáticos. Conforme Soares (2017), as pesquisas das décadas de 1970 e 1980, preocupavam-se em denunciar a ideologia através da análise do conteúdo dos livros. Destacamos as obras da área da Educação: “As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos”, de Maria de Lourdes Deiró Nosella, e “Ideologia no livro didático”, de Ana Lúcia Goulart de Faria.

A primeira é resultado da pesquisa de mestrado de Nosella, defendida em 1978 na PUC (Pontifícia Universidade Católica) de São Paulo e orientada por Dermeval Saviani, fundador da Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo Ribeiro e Zanardi (2019), tal corrente, iniciada no período ditatorial, visava propor uma educação revolucionária, pautada no materialismo histórico, considerando a escola um espaço de resistência e de possibilidade de transformação social. Conforme Ramos (2018), tal corrente, advinda das concepções gramscianianas, influenciou a educação brasileira, visando organizar os conteúdos de modo a possibilitar aos/às estudantes conhecimento para gerar instrumentos de luta contra a sua exploração.

Essa concepção de educação é fortemente esboçada na obra, cuja preocupação recai sobre os problemas veiculados pelos livros didáticos. A autora defende que, nas sociedades capitalistas, as escolas, enquanto aparelhos ideológicos do Estado, reproduziam a ideologia da classe dominante, impedindo a oposição à exploração desse modo de produção e, portanto, os livros didáticos eram meios de difundi-la. Sua pesquisa objetivou analisar como a ideologia dominante era reproduzida nos livros didáticos de Português da rede estadual de ensino do Espírito Santo.¹⁴

Na mesma perspectiva, a pesquisa de Faria, publicada pela primeira vez em 1979, evidenciou que os livros didáticos contribuíam para a exploração da classe dominada. A análise da temática “trabalho” em livros didáticos¹⁵, associada à análise de entrevistas de estudantes das redes pública e particular de ensino, evidenciaram, segundo a autora, que a ideologia dominante “está na cabeça de todos”. Por esse motivo, para as crianças da escola pública, pertencentes à classe trabalhadora, o livro era considerado um meio de transmissão da “verdade”, a qual não condizia com a

¹⁴ A autora analisou 166 livros didáticos dos anos iniciais do 1º Grau (1ª a 4ª série), utilizados no ano de 1977 pela Rede Oficial de Ensino do Estado do Espírito Santo.

¹⁵ A autora analisou 35 livros didáticos mais vendidos no ano de 1977, de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, da 2ª a 4ª série do 1º Grau.

realidade (FARIA, 1989, p. 77). A escola foi compreendida como um meio de garantia da hegemonia burguesa. No entanto, Faria propõe que, além da denúncia da ideologia dos livros didáticos, era importante empreender modificações na educação, pois, seria necessário que o proletário, através do/a professor/a como agente da transformação, percebesse a sua condição de dominado, fazendo da educação um instrumento de luta para a transformação social, possibilitando a reapropriação da cultura proletária que, conforme Gramsci, foi despojada de sua classe (FARIA, 1989, p. 7-8).

Devido às interpretações do momento histórico em que as pesquisas foram realizadas, ambas visaram denunciar a ideologia da classe dominante presente nos livros didáticos da educação básica. Ressaltamos a importância de tais pesquisas, haja vista que tiveram os livros didáticos como objetos de estudo, preocupação quase inexistente até então no âmbito acadêmico. No entanto, é preciso ressaltar a concepção das autoras. Devido ao período de produção e do próprio embasamento teórico, os/as estudantes, consumidores/as dos materiais, foram concebidos como sujeitos passivos, haja vista que, se compreendeu que se os conteúdos dos livros didáticos veiculavam a ideologia da classe dominante, logo, os/as estudantes também reproduziam a mesma perspectiva dos materiais.

Nesse sentido, em 1988, na coletânea organizada por Pinsky: “O Ensino de História e a criação do fato”, Galzerani teceu críticas consistentes a respeito dos trabalhos de caráter materialistas-dialéticos sobre os livros didáticos, especialmente o de Nosella. A autora pontua que, através de uma interpretação unidimensional e de valorização unicamente do conhecimento científico, o trabalho contrapôs mentira e verdade, sem considerar as relações concretas do material didático com os sujeitos da escola. Para a autora,

(...) essas posturas dicotômicas do social trazem em seu bojo, por detrás de um discurso aparentemente “revolucionário”, um mal disfarçado autoritarismo, que arroga para si a “racionalidade do real”, a verdade absoluta e inquestionável. Implicam ainda, uma sobrevalorização do conhecimento “científico” (...) em detrimento de outros tipos de conhecimento, possíveis de serem adquiridos e vivenciados no cotidiano da vida social (ou da vida escolar, especificamente), e que podem estar presentes em professores, de 1º e 2º graus, em alunos, ou nas pessoas em geral (GALZERANI, 2001, p. 109).

Tal discussão ocorreu no final da década de 1980, após o início de discussões voltadas especificamente ao ensino da História. Em 1982, com a realização do VI Encontro da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) na UNESP (Universidade Estadual de São Paulo), foram discutidas questões

pertinentes sobre a disciplina escolar. Dentre essas, destacamos as publicações sobre os livros didáticos: “Escola e livro didático de História”, de Carlos Alberto Vesentini e “O livro didático e a popularização do saber histórico”, de Katia Maria Abud. Ambos foram publicados na obra “Repensando a história”, a qual consiste em uma coletânea de textos relacionados às discussões do evento.

Os dois textos se vinculam às preocupações que começaram a surgir em relação à sala de aula, aos conteúdos a serem ensinados, ao papel da escola e dos/as professores/as, ao sentido da História escolar e como esta se relacionava com o conhecimento acadêmico. Pois, como afirmado por Silva (1982) na nota introdutória da coletânea, o ensino de História enfrentava no momento uma “crise”. É importante ressaltar que tais pesquisas se voltavam especificamente aos livros didáticos de História, o que evidencia o debate que começou a emergir sobre o ensino da disciplina. Inclusive, conforme Salles (2010), tais discussões culminaram na mudança do nome da própria ANPUH em 1993, inicialmente chamada de Associação Nacional de Professores Universitários de História, que passou a ser Associação Nacional de História, ao incorporar estudantes de pós-graduação e professores/as da educação básica como sócios¹⁶.

Nos textos de Vesentini (1982) e Abud (1982) sobre os materiais didáticos, pode ser percebida a ressalta de que havia um descompasso entre a História acadêmica e a escolar, materializado pelo livro didático, que simplesmente reproduzia, de forma simplista, uma história factual, heroizada e excludente. Ambos, compreenderam os livros didáticos como materiais fortemente utilizados e norteadores das aulas de História. A partir de suas análises, acabaram por atribuir grande culpabilidade ao livro didático pelos problemas do ensino, sendo estes considerados inadequados para o momento em que a História estava sendo rearticulada ao currículo e para as novas discussões que estavam à tona no momento de redemocratização do país. É necessário destacar que a discussão sobre as especificidades da cultura escolar e do saber escolar ainda não estavam consolidadas, o que justifica tais análises, de certa forma, comparadas entre História acadêmica e escolar.

¹⁶ Tal processo envolveu conflitos, haja vista que modificou o *status quo* da associação e também devido ao desmerecimento em relação ao ensino por parte de historiadores/as, sob a perspectiva da hierarquia academicista.

Nesse sentido, as primeiras pesquisas brasileiras que tiveram os livros didáticos como objetos de estudo, conceberam os materiais como uma espécie de “vilões” do ensino de História, pois ora reproduziam a ideologia da classe dominante, ora perpetuavam uma História tradicional, não se adequando às novas preocupações. No entanto, essa concepção sobre o livro didático de História, por vezes ainda se difunde e se rearticula com as discussões atuais sobre o ensino da disciplina, seja na academia ou mesmo do debate público.

Outras pesquisas dos anos de 1980, despertaram aspectos relacionados aos livros didáticos de grande importância. Dentre elas, se encontra “A política do livro didático”, de João Batista Oliveira, Sônia Guimarães e Helena Bomény, publicada em 1984, um ano antes da criação do PNLD. A obra discutiu a ideologia nos materiais, mas também questões pedagógicas, econômicas, de produção e como política estatal. No mesmo sentido, em 1989, foi publicada a obra “O livro didático em questão”, de Bárbara Freitag, Wanderly Costa e Valéria Motta, a qual consistiu em uma análise das pesquisas publicadas que focavam no livro didático, através de um levantamento bibliográfico, sendo constatado que as produções eram voltadas à denúncia da ideologia veiculada pelos livros, não havendo nenhuma pesquisa com uma perspectiva histórica sobre os materiais. O/as autor/as demonstraram preocupação em relação aos aspectos políticos e econômicos dos livros, enfatizando a necessidade de pesquisas que levassem em consideração os/as professores/as e estudantes. Dessa forma, tais preocupações começaram a surgir, mas de forma muitíssimo tímida.

Segundo Monteiro (2009), as críticas debatidas por profissionais da História e da Educação, também fizeram com que os livros melhorassem, buscando se aproximar das pesquisas mais recentes, sendo produzidos com trechos de obras da historiografia, o que os tornaram difíceis de serem ensinados e entendidos pelos/as estudantes em um primeiro momento. Conforme as discussões foram se intensificando, novos livros começaram a ser produzidos, apresentando uma História mais militante, com uma linguagem mais acessível e inserção de diferentes fontes.

Para Ramos (2018), nos currículos se buscou combater o ensino tradicional e eurocêntrico, a partir dos referenciais marxistas, histórico-críticos, da Nova Historiografia Inglesa e metodologias advindas da Escola dos Annales. No entanto, embora alguns dos livros didáticos tenham adotado tais mudanças e estas tenham

sido defendidas pelas pesquisas da época, prevaleceram ainda fortes elementos da História tradicional: eurocentrismo, linearidade, divisão temporal quadripartite, acontecimentos como causas e consequências, etc. Mas, também foram acrescentadas visões mais problematizadoras e críticas da História, que passaram a levar em consideração, por exemplo, as desigualdades sociais.

Conforme a autora, na década de 1990, com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a História Nova ganhou destaque, assim como a tendência pedagógica Construtivista. Dessa forma, a criticidade da História, por meio das fontes em sala de aula, ganhou notoriedade no documento, assim como a História temática, seguindo as tendências da historiografia e as discussões sobre ensino de História que visavam uma história com mais sentido para os/as estudantes, a partir das problematizações, utilização de fontes históricas, desenvolvimento de conceitos históricos e relações entre passado e presente. Enquanto que a incorporação de fontes nos livros obteve sucesso, a História temática não prosperou, havendo poucas coleções de livros didáticos neste formato, que acabou não sendo fortemente aceito nas escolas.

Assim, diversos foram os fatores que contribuíram para a disseminação e mudança dos livros didáticos, como o avanço das pesquisas, a consolidação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) em 1985, os PCNs em 1997 (marcando a retomada da História aos currículos), a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em 1996 – sendo exigido a partir de então, a avaliação dos livros das editoras, para que pudessem fazer parte do programa nacional. Tudo isso fez da década de 1990, conforme afirma Monteiro (2009), a “época do texto escolar”, com livros apresentando melhorias, haja vista o reconhecimento da importância dos conteúdos e atividades neles contidos, considerados instrumentos que possibilitariam a melhoria dos problemas educacionais.

A ideia de que a escola era, assim como os livros didáticos, aparelhos de reprodução da ideologia da classe dominante, vinda principalmente de autores marxistas como Althusser, começou a ser questionada na década de 1990. Sobretudo, isso se relaciona às mudanças na historiografia, como a influência das discussões de Roger Chartier, através das pesquisas sobre a história das práticas de leitura e dos conceitos de representação, apropriação e prática (SALLES, 2010, p. 26). Dessa forma, conforme Munakata (2016), surgiram discussões como a nova concepção de “cultura escolar” e sobre as práticas cotidianas (para além dos aspectos

normativos da escola, por exemplo) empreendidas por autores como Chartier, De Certeau e Julia. Como afirma o autor, muitas vezes o livro didático é alvo de acusações por ser “antieducação”, disseminador de dominação ideológica ou inviabilizador da autonomia docente. No entanto, desde a década de 1990, as pesquisas evidenciam que o livro didático não deve ser elogiado nem repudiado, pois há inúmeras questões a serem discutidas sobre o objeto, que envolvem aspectos de maior complexidade.

Conforme Soares (2017), na década de 1990, prevaleceram nas pesquisas, as análises dos conteúdos das obras, assim como ocorreu na década de 1980, permanecendo as constatações de que os livros continham erros ou conteúdos irrelevantes. Mas, as análises não se voltaram tanto à ideologia, sendo incorporados na discussão o tratamento dado aos conteúdos, especialmente se estes estavam atualizados, e às representações sociais (como de grupos minoritários) veiculadas pelos materiais.

Dentre a produção da época, destacamos a tese de Munakata (1997), intitulada “Produzindo livros didáticos e paradidáticos”, defendida na PUC (Pontifícia Universidade Católica) de São Paulo. O autor, atentando-se à materialidade e à produção dos livros didáticos, destacou que a produção bibliográfica sobre tais objetos estava fazendo uma “caça às bruxas”, preocupando-se apenas em denunciar a ideologia dos mesmos.

De grande relevância, também apontamos a tese de Bittencourt (1993), defendida na USP (Universidade de São Paulo), que trouxe inovações significativas para se pensar os livros didáticos, especialmente no caso brasileiro. A autora analisou a historicidade do material de forma ampla. Analisou sobretudo, como no Brasil, o Estado (imperial e republicano) interferiu nos livros didáticos. Também discutiu a relação dos livros com a História escolar que interessava à nação, bem como o mercado e seus usos por professores/as e estudantes, tendo como recorte o período de 1810 (correspondente à instalação das primeiras escolas pelo Estado Nacional) à 1910 (quando o ensino primário foi ampliado e os livros didáticos se tornaram a grande fonte de renda de algumas editoras). Tal período, conforme a autora, correspondeu à constituição do saber escolar no Brasil. As principais fontes para pesquisa, consistiram em livros didáticos encontrados na Biblioteca Nacional da França, catálogos das editoras, periódicos e anuários de ensino.

Como afirmado por Choppin no prefácio da obra publicada em 2008, resultante da pesquisa de doutoramento da autora, “Livro didático e saber escolar (1810-1910)”, são poucos os trabalhos que levaram em consideração os diversos processos que envolvem os manuais didáticos, que os consideraram a partir de uma perspectiva histórica e muito menos os que analisaram os usos dos materiais. Assim, a pesquisa representou um marco na produção voltada aos livros didáticos. Segundo Munakata (2012), desde a defesa da tese, as pesquisas aumentaram e a temática passou a ser mais debatida em eventos de Educação e História.

Conforme Silva (2018), nos anos 2000, especialmente a partir de 2004, a produção sobre os livros didáticos de História aumentou significativamente. Como aponta Caimi (2013), isso se relaciona em grande medida às políticas educacionais, movimentos sociais e às discussões acadêmicas, que contribuíram para a proliferação da bibliografia sobre o material. As pesquisas passaram a produzir análises com críticas menos agressivas, mas que contribuíram para a verificação da qualidade dos materiais, e também que reconheceram seus avanços¹⁷.

Conforme mapeado por Soares (2017), dentre os temas de pesquisa, encontram-se principalmente as análises de conteúdo (destacando-se as temáticas: afrodescendentes, indígenas e gênero); de conceitos e categorias (como tempo histórico, causalidade e identidades); das linguagens presentes nos materiais (história em quadrinhos, imagens, iconografia, música, fotografia, etc.); de questões relacionadas à cidadania; da história da história escolar e dos livros didáticos; das avaliações dos livros pelo PNLD; de questões relacionadas às preocupações da Didática da História Alemã; e análises dos usos do material.

Destacamos dois trabalhos desenvolvidos junto ao GEDHI (Grupo de Estudos em Didática da História), da UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), no qual esta pesquisa também se insere. O primeiro, intitulado: “No ciclo eterno das mudáveis coisas: a proposta de história de Rocha Pombo e as relações com as obras didáticas atuais”, consiste na dissertação de mestrado em Educação pela UFPR (Universidade Federal do Paraná) de Janaina de Paula do Espírito Santo, defendida em 2005 e orientada por Luis Fernando Cerri. A investigação visou analisar a “tradição seletiva”

¹⁷ Um exemplo, segundo Caimi (2003), são as Leis nº 10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2008, que impuseram a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena, respectivamente, engajando a publicação de trabalhos que visaram as análises das temáticas nos materiais didáticos.

de conteúdos que compuseram a narrativa histórica de livros didáticos mais utilizados na rede pública de ensino paranaense entre 1998 e 2002, tendo como contraponto Francisco José da Rocha Pombo, autor representante de uma determinada tradição didática da História do Brasil consolidada no século XX.

O segundo trabalho também consiste em uma dissertação de mestrado orientada por Cerri: “Os negros na História do Brasil Republicano nos livros didáticos de História – PNLD 2018”, de Juliana Aparecida Nunes, defendida em 2021, pela UEPG. Através do trabalho, foram investigadas quatro coleções de livros do PNLD de 2018 destinados ao Ensino Médio, a fim de analisar as representações dos negros no período do Brasil Republicano. Tal análise contou com métodos qualitativos e quantitativos, sendo constatado que havia pouco espaço destinado aos negros nos materiais, especialmente em relação à opressão sofrida por estes.

Dessa forma, podemos afirmar que a partir dos anos 2000, ocorreu o crescente desenvolvimento de pesquisas na área de ensino de História e sobre os livros didáticos. Conforme discutido no tópico inicial do capítulo, a complexidade dos materiais é imensa. Nesse sentido, inúmeras são as temáticas que podem ser exploradas pelas investigações acadêmicas sobre o objeto: sua dimensão material, de produção, sua autoria e edição, suas relações com o mercado e com o Estado, as dimensões do PNLD, a escolha que os/as professores das escolas fazem, dentre outros aspectos. “Houve época em que estudar livro didático era visto como desvio de comportamento. Hoje, como se viu, há uma proliferação de temas e abordagens possíveis para o seu estudo” (MUNAKATA, 2012, p. 193).

No entanto, embora haja investigações sobre os usos dos materiais, principalmente por professores/as, pesquisas que focalizam nas relações, experiências, significações e usos que os/as estudantes fazem do material, ainda são incipientes¹⁸, especialmente tendo em vista a dimensão do PNLD e da influência dos livros didáticos de História no caso brasileiro.

A análise dos usos dos materiais é de grande relevância, pois

¹⁸ Levantamento realizado através do Memorial do PNLD, cuja organização é realizada pelo departamento de História da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), sob a coordenação de Margarida Maria Dias de Oliveira. Ressalto a importância do memorial para a realização deste trabalho e de outros com a temática livros didáticos, haja vista que, conforme Choppin (2001), um dos problemas em relação à realização de pesquisas, foi a não percepção dos livros didáticos como patrimônio, sendo difícil a catalogação e preservação dos mesmos. A dissertação de Soares (2017) e a tese de Silva (2018), trabalhos que levantaram a produção sobre a temática, também contribuíram para a pesquisa sobre as investigações que têm os livros didáticos de História como objetos de estudo.

No Brasil em especial, a existência de programas nacionais de avaliação e distribuição gratuita de livros didáticos a todos os alunos de ensino fundamental e médio (...), coloca o debate sobre os livros didáticos como uma questão política e educativa de maior relevância. Essa particularidade justifica a necessidade e a pertinência de novos estudos [...] tal artefato da cultura escolar é apropriado pela escola e passa a compor o conjunto de elementos que constituem a vida escolar. Nesse espaço são construídas definições que dependem em grande parte das ações dos sujeitos escolares, especialmente de professores e alunos e, nessa perspectiva, (...) os estudos ainda são incipientes (GARCIA, 2013, p. 70-77).

Para além da crítica das obras em si (dos seus conteúdos, ideologias, valores, narrativas e elementos gráficos, visuais, textuais, etc.), é preciso considerar que qualquer livro didático de História que seja (adequado ou não, considerado bom ou ruim, certo ou errado), depende diretamente dos usos que são feitos dele. Conforme Bittencourt (2008), os livros didáticos possuem vantagens e desvantagens, não existindo uma obra que possibilite solucionar todos os problemas do ensino de História. Para a autora, a compreensão dos livros se relaciona às interferências que professores/as e estudantes fazem através dos seus usos.

Além disso, precisamos considerar a importância de pesquisas voltadas aos/às estudantes das escolas, compreendidos atualmente, pelas discussões sobre o ensino de História, como sujeitos centrais do processo de ensino e de aprendizagem da História escolar.

Dentre as pesquisas brasileiras que objetivaram analisar os usos dos livros didáticos de História do PNLD por estudantes, destacamos a tese de doutorado em Educação de Timbó (2009), defendida pela UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e orientada por Maria Inês Sucupira Stamatto, intitulada “O livro didático de História: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar (Ceará, 2007-2009)”. A autora se preocupou sobre as escolhas dos livros didáticos de História por professores/as e seus usos em sala de aula no Ensino Fundamental por estudantes e professores/as, em quatro escolas públicas do Ceará. De forma ampla, investigou tais práticas em ambiente escolar e explorou diferentes fontes (entrevistas com agentes das Secretarias de Educação e professores/as, produções dos/as estudantes sobre os livros didáticos, gravações das aulas e diário de observação de campo).

Também mencionamos a dissertação de mestrado em História: “Artes de fazer o ensino de História: professor, aluno e livro didático entre os saberes admitido e inventivo”, de Silva (2012), pela UEL (Universidade Estadual de Londrina), orientada

por Ana Heloisa Molina. O autor analisou as práticas com o livro didático de História em uma turma do Ensino Fundamental em Cambé (Paraná), através da etnografia em sala de aula, aplicando questionários, fazendo entrevistas com a professora e também com estudantes a partir de grupos focais.

Outra pesquisa de destaque que focou na relação estudantes - livro didático de História, é “A presença do livro didático de História em aulas do Ensino Médio: estudo etnográfico em uma escola do campo”, tese de doutorado em Educação de Chaves (2015), defendida na UFPR (Universidade Federal do Paraná), sob orientação de Tânia Maria Braga Garcia. A pesquisa foi realizada em uma escola do campo em Curitiba, através de um estudo etnográfico a partir da observação participante nas aulas, de entrevista com professores e estudantes, e análise de documentos.

Destacamos outros trabalhos, publicados como artigos em periódicos e revistas, que tiveram como foco principal as significações e/ou usos dos livros didáticos de História por estudantes: Silva (2010), Cainelli e Oliveira (2012), Chaves (2014), Gil e Azevedo (2015), Costa, Salis e Salis (2018). Também apontamos a dissertação de Hammerschmitt (2010), que analisou os usos dos livros de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Kantovitz (2011) que investigou a relação dos/as estudantes com livros didáticos de História da rede Salesiana de ensino (não pertencentes ao PNLD) e Pires (2016), que abordou as representações sobre as mulheres entre estudantes, relacionando aos livros didáticos de História.

1.4 OS CONCEITOS DE REPRESENTAÇÃO E APROPRIAÇÃO: UM DIÁLOGO ENTRE NOVA HISTÓRIA CULTURAL E DIDÁTICA DA HISTÓRIA

A pesquisa teve como recorte o município de Guarapuava (Paraná) e, mais especificamente, um colégio da rede pública estadual de ensino. A escolha limitada a uma localidade e a uma instituição se relaciona com a necessidade de compreender as particularidades culturais dos sujeitos investigados e das aulas de História, o que permitiu uma análise mais focada. Isso justifica-se pelo fato de que “a história cultural (...) tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.” (CHARTIER, 2002, p. 17). Mesmo que regulada, as apropriações são criativas e

plurais. Conforme o autor, a História cultural das leituras justifica-se por duas hipóteses:

A primeira hipótese sustenta a operação de construção de sentido efetuada na leitura (ou na escuta) como um processo historicamente determinado cujos modos e modelos variam de acordo com os tempos, os lugares, as comunidades. A segunda considera que as significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores (ou ouvintes).

É preciso considerar também que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos. Longe de uma fenomenologia da leitura que apague todas as modalidades concretas do ato de ler e o caracterize por seus efeitos, postulados como universais, uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura (CHARTIER, 1991, p. 178-179).

O contato com os livros didáticos se constitui como uma cultura de significações, recepções e práticas a partir de seus usos e, portanto, se relaciona com as maneiras de estudar, de trabalhar, de ensinar, de aprender, repletas de memórias, valores e sentidos. Portanto, o livro didático se constitui como um objeto cultural e memorial. É carregado de sentidos construídos historicamente e socialmente, sendo ressignificado por seus/as consumidores/as. Se relaciona com a cultura escolar e com as relações de poder entre Estado, mercado, instituição escolar e docente-estudante.

Além disso, embora as obras didáticas sejam, em muitos casos, utilizadas fortemente nas escolas, bem como haja uma série de imposições externas referentes ao que se deve aprender e ensinar na disciplina de História, a forma de recepção e ressignificação atribuída pelos sujeitos perante tais materiais e normativas, podem ser diferentes e estão sujeitas às suas particularidades e especificidades, sendo ressignificadas por esses. Afinal, história não se consome somente na escola, mas em diversos meios, onde emergem conflitos de identidade e de memória, que por sua vez, influenciam na História escolar. É necessário compreender o que os/as estudantes pensam sobre os livros didáticos e como articulam no seu cotidiano tais concepções.

Nesse sentido, a análise das significações e dos usos dos livros didáticos de História por estudantes, teve como embasamento as discussões empreendidas pelo historiador Roger Chartier, através dos conceitos de representação e apropriação.

Chartier (1991) perante o desafio enfrentado também pela História diante da chamada crise das Ciências Sociais (pender às análises estruturalistas ou à filosofia do sujeito), propôs uma “História cultural do social”, contribuindo assim, para a fundamentação da Nova História Cultural. Diante do enfrentamento dessa crise de

paradigmas, fundamentando-se em concepções advindas da Sociologia¹⁹, o historiador discutiu o conceito de representação como instrumento da análise cultural.

A representação é compreendida enquanto uma construção cultural de significação, sendo uma relação de presença da ausência (podendo consistir em uma imagem reconstituída pela memória que substitui um objeto concreto, ou um símbolo), bem como pode referir-se a uma presença: “por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa” (CHARTIER, 1991, p. 184).

A representação pode atribuir um sentido distinto ao seu referente e constrói o próprio mundo social. Desvia-se e transforma-se em um mecanismo que gera respeito e submissão no âmbito da dominação simbólica. As representações expressam conflitos, tensões e relações entre presença e ausência, influenciando e sendo produzidas por meio de práticas. Além disso, constroem identidades sociais, a partir das relações “de força” entre os sujeitos coletivos. O mundo é, assim, compreendido não por uma divisão dicotômica entre dominantes e dominados, mas como fruto de representações (CHARTIER, 1991, p. 185-186).

O conceito de representação discutido pelo autor, articulou de uma nova forma os recortes sociais e as práticas culturais, que pretendeu “levantar os falsos debates em torno da divisão, dada como universal, entre as objetividades das estruturas (...) e a subjetividade das representações”. Assim, os indivíduos estão sujeitos às representações e ações que pretendem regulá-los nas relações de poder, mas também produzem novas “significações plurais e concorrentes” e conseqüentemente, empreendem diferentes práticas, que não necessariamente condizem com as impostas (CHARTIER, 1991, p. 182-188).

A partir de seus estudos da história dos textos e das práticas de leitura do Antigo Regime francês, o autor aponta que as representações devem ser pensadas conjuntamente com as formas de recepção e ressignificação dos sujeitos, ou seja, a partir da apropriação. Tal conceito é definido pelo autor, no caso dos estudos relacionados à História dos livros e da leitura, como as formas com que os/as leitores/as (ou ouvintes) interpretam e atribuem sentido ao que leem (ou ouvem),

¹⁹ Especialmente dos conceitos de *representações coletivas* de Mauss e Durkheim (CHARTIER, 1991, p. 183; 2002, p. 13-28), *habitus* e *formation* de Norbert Elias (CHARTIER, 2002, p. 91-119).

conforme seus condicionamentos e suas formas culturais de recepção do texto. Esta concepção permite compreender que diferentes sujeitos que têm acesso aos mesmos textos, ideias e bens, os consomem e os interpretam de maneiras diferenciadas e contrastantes (CHARTIER, 1988, p. 134-138).

A prática da leitura não depende somente do texto, pois não possui “um sentido único”, sendo variável conforme os/as leitores/as se apropriam deste e constroem sua própria significação (CHARTIER, 1991, p. 178). Nesse sentido, diferentemente das pesquisas iniciais a respeito dos livros didáticos realizadas nas décadas de 1970 e 1980, que compreenderam tais objetos enquanto meios de difusão da ideologia da classe dominante, permitindo a manipulação dos sujeitos (estes percebidos enquanto indivíduos passivos), ou como materiais que impossibilitavam a criticidade, e ainda as pesquisas posteriores que se atentaram apenas à análise da materialidade e dos conteúdos dos livros, esta pesquisa buscou analisar o que os livros didáticos representam e quais as ressignificações estabelecidas pelos/as estudantes.

A prática de ler não pode ser considerada uma prática universal, pois possui variações conforme “gestos, espaços, hábitos”, de cada leitor/a ou grupo de leitores/as e de suas diferentes formas de ler, conforme suas especificidades, construídas historicamente e socialmente, pois cada sujeito pode apropriar-se dos livros à sua maneira, lançando uma interpretação diferente das intencionalidades dos seus/as autores/as e editores/as (CHARTIER, 1991, p. 178).

Nesse sentido, é fundamental analisar como os/as estudantes do ensino básico compreendem e se relacionam com os livros didáticos, pois,

As práticas (...) são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas. O acto de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulá-los. A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares que são objecto fundamental da história cultural (CHARTIER, 1988, p. 136-137).

Portanto, as representações e as apropriações dos livros didáticos por parte dos/as colaboradores/as desta pesquisa (estudantes do Ensino Médio de um colégio público do município de Guarapuava), não podem ser apreendidas somente através da análise dos livros que utilizam, assim como apenas a partir das imposições do PNLD, dos/as autores/as e editores/as dos materiais didáticos ou até mesmo das práticas da professora, mas se faz necessário compreender quais as significações

os/as próprios/as estudantes atribuem aos livros didáticos, o que influencia em suas práticas cotidianas e, inclusive, em suas concepções sobre a história.

Conforme Bergmann (1990), investigar o que é apreendido no ensino de História é a tarefa empírica da Didática da História, que, dentre suas possibilidades, pode analisar os “processos de recepção ou transmissão de conhecimento histórico”, os quais envolvem a história experimentada no cotidiano, a história transmitida (cientificamente ou não) e a história apresentada como ciência específica (com teorias e métodos próprios). As aulas de História e os livros didáticos estão entre os objetos de investigação que pertencem a tais preocupações (BERGMANN, 1990, p. 31-33).

O conceito de representação de Chartier, nesse sentido, dialoga com a definição de Didática da História, pois esta é uma forma particular de abordar os processos de ensino e de aprendizagem histórica por meio dos processos de produção, circulação, representação, apreensão e reprodução de saberes referentes às sociedades no tempo. Ou seja, as representações são um dos processos de difusão e recepção de história.

As significações produzidas nas relações dos/as estudantes com os livros didáticos de História estão relacionadas às formas de interpretação das experiências com os livros didáticos de História, vinculadas à cultura escolar e histórica, que produzem sentidos no presente. Tais construções de sentido atribuídas ao livro, puderam ser analisadas através dos instrumentos de pesquisa, haja vista que as respostas dos/as colaboradores/as consistem em narrativas produzidas a partir das operações da consciência histórica.

A consciência histórica, conforme Rüsen (2010), pode ser definida como uma operação mental inerente a todos os indivíduos. Tal consciência, relaciona as dimensões temporais que geram sentido ao tempo, através da experiência, da interpretação e da orientação. Segundo Rüsen (2015), a história faz parte da orientação cultural de todos os seres humanos, haja vista que, na tentativa de constituição de sentido diante do agir e do sofrer que atravessam suas vidas cotidianamente, a experiência do tempo, a partir do processo de interpretação, cumpre funções de orientação na vida prática. A vivência humana somente é possibilitada diante desse procedimento que relaciona tais dimensões no nível da consciência histórica.

A partir da necessidade de constituição de sentido no presente, a experiência histórica (quando o passado é percebido enquanto tal) é interpretada, isto é, colocada em ordenação com outros acontecimentos em uma conexão temporal, criando uma representação do tempo (apresentada de forma narrativa), que orienta o futuro, motivando o agir na vida prática. Tal orientação se destina tanto à constituição do saber histórico (e, no caso da História enquanto ciência, do conhecimento histórico), quanto o tempo humano interno, que forma e condiciona a identidade individual dos sujeitos. Assim, tal processo mental da cultura humana acaba por “humanizar” o tempo, dotando-o de sentido a partir da experiência temporal que, diante das carências do presente, é interpretada e orienta o futuro (RÜSEN, 2015, p.31-54).

Conforme Rüsen (1994), (2015), a cultura histórica é a manifestação prática das operações da consciência. Engloba as diferentes narrativas – representações, que são os resultados empíricos dessa consciência na vida cotidiana. Cumpre uma função de categorização, haja vista que define a cultura especificamente relacionada à história e cumpre dois sentidos funcionais da consciência histórica: o interno e o externo. O primeiro se relaciona às intenções guiadas pelas experiências. O segundo se refere à orientação para a formação de uma identidade histórica, dotando o sujeito de uma ideia sobre si mesmo, pautada na relação entre suas aspirações pessoais e as atribuições dos outros, para que possa orientar-se em sociedade. Essa identidade só existe e se mantém por meio da memória, podendo ser de um indivíduo, uma comunidade, até da humanidade (RÜSEN, 1994, p. 11-13).

A cultura histórica está relacionada ao “boom” da história, como é o caso das suas formas de uso para fins políticos na vida pública, mesmo que tais usos não se relacionem à história ciência. Assim, consiste na forma como o passado é interpretado, transmitido e utilizado. Está presente em diferentes meios e instituições da vida prática, como universidades, museus, escolas e mídias, assim como é o caso dos livros didáticos. Assim, orienta funções como ensinar, legitimar, criticar, distrair, dentre tantas outras (RÜSEN, 1994, p. 1-3).

Tendo em vista a forte utilização do livro didático e as múltiplas experiências com esse objeto importante nas aulas de História, podemos refletir que a relação do mesmo com a cultura histórica justifica-se pelo fato de que “o livro didático é visto como instrumento fundamental para a vida escolar, já que atua, diretamente, na

construção do sentido (orientação no tempo)” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 227). Nesse sentido, há

ao menos, duas relações fundamentais entre os conceitos de cultura histórica e de livro didático. A primeira é a ideia de livro didático como (resultado da) cultura histórica, ou seja, um artefato que materializa (encarna) esse modo particular de produção de sentido (rememoração/narração).

A segunda relação é a ideia de livro didático como meio/processo/instrumento da cultura histórica, cuja finalidade é potencializar as capacidades mentais, ou seja, o livro viabiliza a aquisição e o desenvolvimento das capacidades de perceber, interpretar, orientar e construir a identidade do aluno (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 227).

Para Oliveira e Oliveira (2014), os livros didáticos apresentam as dimensões cognitiva, estética e política da cultura histórica.²⁰

Assim, este trabalho se insere nas discussões de investigação da Didática da História, compreendendo a História escolar como um dos meios de produção e usos da história, bem como os/as estudantes como sujeitos ativos que se orientam temporalmente cotidianamente, a fim de construir sentido às suas existências, por meio da interpretação presente das experiências do passado e das expectativas de futuro. Além disso, compreendemos os livros didáticos de História como meios tanto de difusão e materialização, como de construção da cultura histórica. Sendo um dos principais e, talvez, o principal suporte material de difusão e consumo de história no Brasil, o livro didático é fundamental para a cultura histórica no país, haja vista que constitui a formação identitária dos sujeitos consumidores: a narrativa histórica apresentada e interpretada através desse meio é importante para o que somos e seremos, como nos identificamos, nos posicionamos, realizamos escolhas e agimos no mundo.

O livro didático é fundamental para a cultura histórica no Brasil, haja vista que consiste em um dos principais (e talvez no principal) suporte material onde se consome História. Dessa forma, podemos afirmar que é um dos principais meios que tem relevância significativa para a identidade dos sujeitos. A definição de quem somos e de quem seremos têm como base as experiências vivenciadas por nós (e por outros). É nesse sentido que o livro didático é uma das bases que condicionam criações de sentido, onde determinadas narrativas históricas são apresentadas.

²⁰ Os autores levam em consideração as dimensões da cultura histórica desenvolvidas por Rüsen e publicadas até então, e propõem uma metodologia para pesquisas sobre os livros didáticos com base em tais dimensões.

Tendo em vista que a Didática da História se constitui como uma disciplina e não somente como um campo teoricamente e metodologicamente fechado, esta investigação utilizou a Nova História Cultural como um caminho para sua realização.

A partir dos fundamentos teóricos apresentados, podemos afirmar que as investigações sobre os usos e as influências da história na vida prática, e isso inclui as recepções dos livros didáticos de História, é tarefa da própria História. Assim,

A Didática da História é indispensável para a Ciência Histórica exatamente por causa do fato de ela indagar sobre e problematizar este significado e, destarte, se opor ao perigo de a Ciência Histórica se isolar das necessidades legítimas de uma orientação histórica daquela sociedade que, em última análise, a sustenta. Com isso, ela desempenha uma função que é de importância vital para a própria Ciência Histórica (BERGMANN, 1990, p. 34).

Nesse sentido, sendo a História escolar um dos meios de produção da educação histórica e, tendo em vista que grande parte das pesquisas sobre os livros didáticos de História estejam concentradas na área da Educação, esta pesquisa se desenvolverá a partir da Didática da História, disciplina na qual, segundo Rüsen (2015), a competência para o ensino de História é analisada cientificamente.

1.5 ESTUDANTES EM ANÁLISE

1.5.1 Ensino de História e estudantes em foco

Desde as décadas de 1980 e 1990 no Brasil, o ensino de História fortaleceu as suas discussões, dentre as quais, os livros didáticos tiveram destaque. No entanto, as preocupações voltavam-se, muitas vezes, para pensar os currículos e as práticas docentes, focando em quais conteúdos deveriam ser ensinados e na incorporação de novas abordagens historiográficas e pedagógicas. Em relação aos livros didáticos, muito se buscou analisar sobre seu caráter ideológico e os seus conteúdos. Tais necessidades, conforme discutimos nos tópicos anteriores, estavam vinculadas à historicidade do processo de redemocratização do Brasil, das influências da ciência de referência e do desenvolvimento de campos de pesquisa preocupados com o ensino de História, que foram se fortalecendo e influenciando as discussões brasileiras.

Dessa forma, essas discussões iniciais foram de extrema relevância para proporcionar mudanças e principalmente para a reflexão sobre a História escolar, anteriormente concebida como algo dissociado da História acadêmica. Após o

decorrer das pesquisas sobre o ensino de História, uma preocupação ganhou notoriedade entre os/as pesquisadores/as: a importância central dos/as estudantes, sujeitos da aprendizagem. Todas as mudanças, currículos, materiais didáticos, formação de professores/as e práticas em sala de aula, em tese, são elaborados especialmente para atender os/as estudantes das escolas.

Conforme Caimi (2009), no mundo contemporâneo, diante da enorme diversificação cultural e da ampla rede informacional à disposição, os/as estudantes vêm sendo pensados/as, mesmo que sob diferentes tendências, a partir do entendimento de que são sujeitos pensantes e ativos/as em sua aprendizagem, a qual não se transmite ou reproduz, mas se constrói. Assim, não basta refletir apenas o que deve ser ensinado, mas também o que e como é aprendido pelos/as estudantes. Para a autora,

O que está em discussão é a especificidade da história escolar e as suas finalidades nos processos formativos das crianças e jovens que frequentam a escola básica.

Nesse contexto, os desafios que se colocam aos profissionais da história que atuam nos níveis iniciais de escolarização – ensino fundamental e médio – são gigantescos e podem ser traduzidos na seguinte ideia: temos que trabalhar para a superação da tradição verbalista da história escolar, cuja ênfase recai, invariavelmente, na aquisição cumulativa de informações factuais sobre o passado, que podem tornar-se mais ou menos atrativas na medida em que sejam “adornadas” com determinados elementos de ordem metodológica e/ou temática. A renovação do ensino da história ocorre, em muitas situações escolares que temos acompanhado, tão somente pela incorporação superficial de técnicas e recursos pedagógicos como o uso de imagens, filmes, músicas, ou pelo apelo a elementos culturais manifestados em curiosidades e fatos pitorescos da vida cotidiana das sociedades estudadas. Contudo, não se desestrutura a perspectiva cronológico-linear, verbalista, memorialística, de verdades prontas e acabadas que tem sido característica central da história ensinada (CAIMI, 2009, p. 66-67).

Nesse sentido, nas últimas décadas, o ensino de História foi repensado, a partir de mudanças, como o uso de fontes históricas, da propagação de versões mais problematizadas da História e da incorporação de conteúdos sobre o cotidiano dos sujeitos estudados, entre outros aspectos. No entanto, as fontes muitas vezes são utilizadas para a ilustração de um passado distante e não para a análise das mesmas pelos/as estudantes. As narrativas, por mais críticas que possam ser (embora se mantenha fortemente a presença de narrativas tradicionais), ainda são apresentadas como verdades sobre o passado e não como fruto de produções, interpretações e possibilidades dentre tantas outras, característica da própria História como ciência. Assim, a História acaba por tornar-se um acumulado de informações sem muito sentido para a vida prática dos/as estudantes.

Conforme Bergmann:

Entender o ensino da História como objeto da Didática da História significa que ele deve contribuir para a formação histórico-política e também que essa formação deve ser a mais objetiva possível, pensando nos assuntos e, ao mesmo tempo, correspondendo, subjetivamente, a interesses atuais de juventude.” [...]

A Didática da História, estudando a História do ensino de História, percebe a necessidade de rejeitar programas e exigências político-pragmáticas que, do ponto de vista do pensamento histórico e do interesse dos alunos, não são mais adequados. A este procedimento pertencem todas as tentativas de imprimir aos alunos determinadas opiniões e identidades, de elaborar uma unicidade da imagem do passado e de eliminar a categoria de modificabilidade da História, fazendo com que o presente apareça como ponto final de um processo histórico unidimensional. [...] admitindo que o relacionamento da História e para ela mesma, não aceita um cânon de conteúdos para o ensino de História justificado apenas pelo fato de ter sido transmitido de tradição para tradição (BERGMANN, 1990, p. 36 - 38).

Dessa forma, as preocupações do ensino de História vêm se desdobrando no questionamento da função e da importância da História na vida prática, do seu ensino e como ocorre sua aprendizagem, visando a centralidade do/a estudante, como sujeito pensante, ativo, repleto de conhecimentos e experiências. A partir do embasamento de teorias como a de Jörn Rüsen, a aprendizagem vêm sendo alvo de discussões.

Rüsen define o aprendizado histórico a partir das operações da consciência histórica, como “um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem”. A narrativa histórica pode ser compreendida enquanto aprendizado quando “as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana relacionada a três dimensões temporais (...)”. Deste modo, a aprendizagem histórica ocorre quando tais operações da consciência histórica são trabalhadas a partir dos próprios fundamentos da ciência histórica, fazendo sentido para a orientação na vida prática. Isso inclui o passado fazer sentido para o presente (“presença perceptível do passado”), a valorização da subjetividade do aprendiz e de sua “carência de orientação” no presente, e a relação entre diferentes sujeitos para a construção da identidade histórica através de uma comunicação argumentativa (RÜSEN, 2015, p. 43-44).

Para o autor,

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo

aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (RÜSEN, 2010, p. 44)

Nesse sentido, de voltar o olhar para o/a estudante (no caso da História escolar) e para sua aprendizagem, as preocupações do ensino de História recaem em: o que ele/ela pensa sobre a História e seu ensino? O que é importante que ele/ela aprenda? Como é possível tal aprendizagem? Qual o papel do/a estudante e do/a professor/a nesse processo? Como os usos sociais da história (científica ou não) se relacionam com a aprendizagem histórica desse/a estudante?

Conforme Silva (2019), o conhecimento histórico escolar é caracterizado como uma forma de produção, que se relaciona com o conhecimento acadêmico, mas tem suas especificidades. Está relacionado às práticas próprias da escola, sofrendo influência de diferentes meios. Cabe às pesquisas investiga-lo. Para isso,

O enfrentamento desse desafio implica observar a singularidade de cada escola, sala de aula, professor e estudantes. É uma observação situada no tempo e com muitas variáveis. Isso porque a história escolar é uma produção social produzida por elaborações e reelaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir das relações e interações entre as culturas escolar, política e histórica; com os livros didáticos; com os outros saberes que não apenas os históricos e muito menos circunscritos aos formais; com as ideais sobre a história que circulam em novelas, filmes, jogos, etc.; e, não menos importante, com a história pública (história de grande circulação ou de massa) (SILVA, 2019, p. 52).

Tendo em vista essa centralidade concebida aos/às estudantes nos estudos e pesquisas contemporâneas sobre o ensino de História e a importância de investigar os conhecimentos produzidos nas e pelas aulas de História, cabe investigar o que os/as estudantes pensam, como se relacionam com os livros didáticos, qual significado dão a eles, como os conceituam e os utilizam.

É preciso tomar os manuais didáticos como tema de investigação, seja pelas dimensões do programa nacional, seja pelas transformações ocorridas nos livros ao longo dos últimos quinze anos; ou, finalmente **pelo pouco que se sabe sobre a forma como os livros se inserem na vida escolar, se e como afetam o ensino e, especialmente, como afetam a aprendizagem dos alunos.** [...] Assumindo a pesquisa como um artefato que afeta a experiência escolar, é necessário e urgente avançar na compreensão das possibilidades e limites desse recurso – hoje presente de forma universalizada na escola brasileira – na produção das aulas e na aprendizagem dos alunos (GARCIA, 2013, p. 96-99, grifo nosso).

Como levantado por Silva (2018), as pesquisas que se preocuparam com a temática livros didáticos de História e Ensino Médio, representam apenas 14% dos trabalhos sobre os materiais. O interesse dos/as pesquisadores/as somente foi aumentado em 2007, pois os livros do PNLEM chegaram nas escolas no ano anterior,

fato que pode ter motivado algumas pesquisas. Ainda mais incipientes são as pesquisas que relacionam os livros didáticos do Ensino Médio com as significações e usos feitos pelos/as estudantes.

É nesta direção que esse trabalho se desdobra, a fim de compreender como estudantes do Ensino Médio significam e apropriam os livros didáticos de História, objetos tão importantes para a História escolar. A escolha por investigar o Ensino Médio também se relaciona ao fato de esta ser a última fase da escolarização básica. Cabe compreender como essa especificidade se relaciona com as representações e apropriações dos livros e como a experiência ao longo do percurso escolar com os materiais, influencia os sentidos que os/as estudantes atribuem a esses objetos.

1.5.2 A escola e os/as estudantes de Guarapuava

A instituição escolar²¹ dos/as estudantes e da docente colaboradores/as da pesquisa, pertence à rede pública de ensino do estado do Paraná e, portanto, é regulamentada pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) do Paraná. Localiza-se no município de Guarapuava.

Guarapuava pertence à região centro-sul do estado do Paraná, com uma população de 182 mil habitantes. Segundo as informações da SEED (Secretaria da Educação e do Esporte) do estado do Paraná, o NRE (Núcleo Regional de Educação) de Guarapuava abrange mais sete municípios, sendo que 31 colégios e escolas são pertencentes à cidade de Guarapuava.

O colégio participante da pesquisa, localiza-se próximo da região central da cidade de Guarapuava, atendendo estudantes de diferentes bairros da cidade. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2016, a instituição foi criada em 1958, passando a ter sede própria em 1965, estando. Desse modo, está entre os colégios mais antigos da cidade, tendo completado 60 anos. Oferta o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

As turmas que participaram do “Projeto Residente” em 2019, foram primeiros e segundos anos do Ensino Médio, nos quais a mesma professora lecionava a disciplina de História. Segundo os dados levantados pelo projeto, os/as jovens de Guarapuava

²¹ Para preservar a instituição, bem como os/as colaboradores/as da pesquisa (estudantes e professora), o colégio e os sujeitos não foram identificados no trabalho.

colaboradores/as possuíam majoritariamente entre 15 e 17 anos de idade, sendo que 69 se identificaram como de sexo feminino e 59 de sexo masculino²².

Conheci o colégio no ano de 2016, quando estava no primeiro ano da graduação e fazia parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Particpei da rotina escolar por um curto período de tempo e acompanhei as aulas de História do Ensino Fundamental. Pude perceber que o colégio possui uma boa dinâmica entre docentes e funcionários/as. Os/as educadores/as são conhecidos/as pelo bom relacionamento que mantêm com os/as estudantes. Além disso, o colégio possui uma boa estrutura física que é mantida pelos/as funcionários/as.

Conforme consta no PPP do ano de 2016, o colégio atendia cerca de 800 estudantes, que à época, frequentavam os períodos matutino, vespertino e noturno. Ainda segundo o documento, a estrutura do colégio conta com 14 salas de aula (12 possuem TV pen-drive), cinco banheiros para os/as estudantes (sendo um para cadeirantes), três banheiros para professores/as e funcionários/as, um bebedouro, uma biblioteca, salas para a direção e equipe pedagógica, sala de recursos, sala de professores, dois laboratórios de informática, refeitório, cozinha, depósito para merenda escolar, cantina, saguão, ginásio de esportes, mini quadra de esportes e um auditório.

Os/as estudantes que colaboraram com a pesquisa no ano de 2021, pertenciam também aos primeiros e segundos anos do Ensino Médio, do período matutino, que tinham aula com a mesma professora de História, a qual lecionava a disciplina também em 2019 para as turmas participantes do “Projeto Residente”. É importante salientar que, devido às limitações da pandemia da covid-19 e pelas orientações da SEED e do NRE de Guarapuava, a pesquisa foi realizada remotamente. Desse modo, os/as colaboradores/as, que participaram em 2021, foram estudantes com acesso à internet e às aulas remotas. Isso implicou em um recorte específico do público participante, haja vista que os/as estudantes que não estavam frequentando as aulas e aqueles/as que estavam realizando atividades impressas, por não possuírem recursos para assistir às aulas e fazer as atividades *on-line*, não puderam participar.

²² Dados levantados a partir das respostas às questões 1 e 2 do “Projeto Residente”, que indagaram, respectivamente, a respeito da idade e do sexo dos/as colaboradores/as. (mudei a letra, pois estava em calibri).

Mesmo os/as estudantes colaboradores/as possuindo acesso à internet, os dados levantados pelos questionários aplicados entre os/as estudantes, revelam uma realidade difícil para a educação na situação pandêmica. O questionário foi elaborado para ser respondido de forma impressa em um primeiro momento (devido ao trâmite da documentação com a SEED e o NRE, foi aplicado somente em junho de 2021, sem poder ser alterado). Assim, duas questões perguntavam a respeito do acesso à internet e ao celular e/ou computador. Todos/as os/as estudantes respondem que tinham acesso a tais recursos, obviamente, pois, foram os/as que tinham acesso às aulas remotas que responderam, mas um aspecto chamou atenção: muitos/as responderam ter acesso somente ao celular, e não ao computador. Dessa forma, assistiam às aulas e faziam atividades pelo celular. Um/a dos/as colaboradores/as, inclusive, respondeu sobre o acesso à internet: “*Agora com as aulas online sim*” e na questão sobre acesso ao celular e/ou computador: “*Um computador adquirido para fazer as meets*”. Desse modo, provavelmente este/a estudante precisou adquirir tais recursos para poder estudar durante a pandemia.

Além disso, apenas 52 estudantes, dentre as quatro turmas participantes, estavam presentes na ocasião da aplicação do instrumento da pesquisa. Desses, somente 22 responderam. Esse fato revela as dificuldades tanto de acesso, como de participação efetiva dos/as estudantes nas aulas remotas.

Os/as colaboradores/as que responderam ao instrumento da pesquisa em 2021 possuíam idade entre 14 e 17 anos, tendo majoritariamente, 16 anos. Dentre os que responderam à questão sobre serem trabalhadores, três afirmaram que sim, mesmo sendo estudantes do período matutino. A respeito do bairro onde moravam, por se tratar de um colégio próximo à região central de Guarapuava, as respostas foram bastante variadas, incluindo vários estudantes moradores de regiões mais periféricas e de bairros próximos ao colégio.

Quanto à professora colaboradora da pesquisa, em entrevista, afirmou possuir 21 anos de carreira (tendo se formado no ano de 2000 na Unicentro – Universidade Estadual do Centro-Oeste), atuando como docente do quadro de professores do estado do Paraná desde 2001. Também afirmou possuir especialização em Educação, Cultura e Sociedade, pela mesma instituição de formação. Realizou o PDE

(Programa de Desenvolvimento Educacional)²³ no ano de 2012 e, posteriormente ingressou no mestrado profissional, voltado ao ensino de História, pela UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa). Segundo a professora, ela se dedica aos estudos de ensino de História e de gênero, sendo a experiência do PDE um marco para a sua vida profissional:

(...) fui pro PDE em 2012, e aí que me deu... é... reacendeu, sabe?... Toda a questão de estudar e acreditar que era possível fazer diferente... de repensar a prática e foi assim... uma guinada o PDE pra mim, porque eu pude repensar muita coisa, sabe? E de me aproximar de novo das discussões acadêmicas, porque... é... a gente cai num sistema, que você não tem muito tempo pra pensar isso, assim, sabe? Então, você começa aquele martelinho martelando ao contrário, e quando você vê, você tá martelando igual aos outros, né...

Destaco a narrativa da professora para enfatizar a importância de programas e políticas públicas voltadas para a educação. Também trago o relato para demarcar o lugar de onde a professora se constituiu como profissional, pois, possui formações voltadas para a área da História e, especificamente, do ensino de História.

1.6 AS FONTES DA PESQUISA

A pesquisa se voltou para o trabalho com diferentes questionários respondidos pelos/as estudantes e entrevista semiestruturada com a professora colaboradora. O primeiro questionário se trata do instrumento aplicado pelo “Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina”, cujos dados foram utilizados para a investigação. O segundo questionário foi produzido para esta pesquisa em específico.

Ambas as metodologias foram apropriadas das Ciências Sociais, haja vista a especificidade da investigação, inserida nas discussões da Didática da História. A utilização de tais instrumentos como fonte, produzidos previamente pelo/a pesquisador/a, se adequa a esta pesquisa pelo fato de que é uma das principais formas de acesso ao público investigado, no caso das pesquisas voltadas à História escolar. Conforme Cerri (2017), as pesquisas da Didática da História podem apresentar, metodologicamente, características das áreas das Ciências Sociais e da

²³ O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) consistia em uma política pública do estado do Paraná, voltada para a formação continuada de professores/as. Proporcionava o contato entre professores/as da educação básica e a academia, bem como a produção científica por parte dos/as docentes participantes, voltada para temáticas relacionados ao conhecimento, às escolas e ao ensino-aprendizagem.

Educação (como investigações em sala de aula, análises a partir de dados quantitativos ou clínicos, dentre outros), mas se caracterizam como pesquisas históricas devido à “racionalidade histórico-científica” que as fundamenta.

O recorte temporal estabelecido para a pesquisa consiste nos anos de 2019 e 2021. Esse período justifica-se pela disponibilidade e utilização dos dados estatísticos do “Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina”, gerados através das respostas de estudantes do Ensino Médio ao questionário aplicado em 2019 pelos/as pesquisadores/as do projeto, enquanto que as demais fontes: entrevista com professora e questionários dissertativos e objetivos respondidos por estudantes do Ensino Médio, foram coletadas em 2021. Ambas as fontes foram coletadas no mesmo colégio da cidade de Guarapuava, entre turmas onde a mesma professora lecionava a disciplina de História, tanto em 2019, como em 2021.

A escolha pela utilização de dados do “Projeto Residente” se deu pela disponibilização de múltiplas possibilidades de investigação por meio das respostas às questões relacionadas aos livros didáticos. Para investigar uma realidade específica, foram selecionados os dados do colégio do município de Guarapuava que participou do projeto.

Coordenado por Luis Fernando Cerri, o projeto trata-se de uma pesquisa que conta com a participação de membros de diferentes países e instituições da América Latina, relacionado às demandas principalmente de Teoria e Didática da História (além de outros campos de pesquisa), a partir da coleta de dados entre estudantes e professores/as de História. Recebe o nome de Residente, em homenagem à banda musical porto-riquenha *Calle 13*, que tem como vocalista e letrista René Pérez Joglar, conhecido como *Residente*. Suas composições tratam de questões sociais e políticas relacionadas à América Latina e à identidade latino-americana.

O projeto é inspirado no projeto europeu *Youth and History*, desenvolvido na década de 1990, que tratou da investigação de temáticas envolvendo consciência histórica, cultura histórica e cultura política, aprendizagem histórica e ensino de História entre jovens de 15 anos de idade de vários países, a partir da aplicação de um questionário. O Projeto Residente, desenvolvido desde 2017, é o terceiro desenvolvido por Cerri e demais pesquisadores/as, sendo posterior ao projeto “Os Jovens diante da História” (2007-2010) e “Os Jovens e a História no Mercosul” (2011-

2016) (CERRI, 2018, p. 7-14). Embora inspirado no *Youth and History* e sob o interesse de investigar questões da mesma perspectiva teórica, o Projeto Residente e o instrumento aplicado, foram adaptados às necessidades da América Latina e de cada realidade regional, variando, por exemplo, os termos linguísticos e as questões de maior relevância para cada país.

Os dados do Projeto Residente foram gerados a partir do *software IBM SPSS Statistics*, o qual consiste em uma “ferramenta que inclui uma ampla variedade de funcionalidade para acessar facilmente e gerir simultaneamente uma grande quantidade de dados, permitindo múltiplas formas de apresentação em tabelas e gráficos” (BAROM, 2019, p. 248).

A pesquisa trata-se de um *survey*²⁴ quantitativo. Assim, o questionário do projeto envolveu questões de múltipla escolha (exceto uma questão), criadas a partir da escala *Likert*²⁵, cujas questões continham cinco opções de resposta, a fim de avaliar o grau de concordância e de discordância em relação aos posicionamentos e opiniões dos/as colaboradores/as sobre cada afirmação. O questionário foi aplicado entre os/as colaboradores/as (estudantes de aproximadamente 15 e 16 anos e professores de História) em sete países (Brasil, Argentina, México, Chile, Uruguai, Peru e Colômbia). Teve como metodologia de construção e análise, a estatística aplicada às Ciências Sociais. As questões envolveram diversas temáticas, como a concepção e a importância conferida à História; as práticas das aulas de História; a credibilidade do conhecimento histórico; as concepções da relação entre as dimensões temporais (passado – presente – futuro); interesses pela História; dentre várias outras.

Dentre os temas de investigação, a partir da perspectiva da Didática da História alemã, especialmente das discussões de Jörn Rüsen, os dados coletados pelo projeto permitem analisar

os pensamentos, opiniões, representações e posicionamentos políticos dos jovens, e, assim, testar e aprofundar conceitos, diagnosticar novas hipóteses explicativas e novos caminhos de pesquisa para os problemas relacionados

²⁴ *Survey* consiste em um método de coleta de informações, que não testa a habilidade do respondente, mas visa investigar suas ideias, opiniões, posicionamentos, sentimentos, etc. As pesquisas de tipo *survey* utilizam dados por amostragem, sendo uma das três principais formas de investigação do comportamento humano nas Ciências Sociais. Esse tipo de pesquisa, visa “assegurar melhor a representatividade e permite generalização para uma população mais ampla”. O principal instrumento utilizado para obtenção de dados é o questionário (GÜNTHER, 2003, p. 1-2).

²⁵ A escala *Likert* é uma mensuração muito utilizada nas Ciências Sociais, “especialmente em levantamentos de atitudes, opiniões e avaliações. Nela pede-se ao respondente que avalie um fenômeno numa escala de, geralmente, cinco alternativas” (GÜNTHER, 2003, p. 12).

ao universo escolar, levantar subsídios para os professores a partir de um diagnóstico da aprendizagem, e também para as políticas públicas, formação de professores, currículos e materiais didáticos (BAROM, 2019, p. 241).

Levando em consideração que esta pesquisa objetivou analisar as representações e as apropriações dos livros didáticos de História por estudantes do Ensino Médio, foram selecionadas quatro questões do questionário²⁶ “Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina”, que possibilitam analisar aspectos pertinentes a tais objetivos. As questões foram:

- Questão 4: “Quais as formas em que a história aparece que você mais gosta?”
Alternativa – 4.1: “Livros escolares”
- Questão 5: “Quais as formas em que a história aparece que você mais confia?”
Alternativa – 5.1: “Livros escolares”
- Questão 6: “O que normalmente acontece nas suas aulas de história?”
Alternativa - 6.7: “Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material.”;
- Questão 8: “Como é usado o livro didático em suas aulas e estudos de história?”
Alternativas:
 - 8.1: “Lemos o livro juntos durante a aula.”
 - 8.2: “O professor usa o livro com outros materiais e atividades.”
 - 8.3: “Estudamos e lemos em casa as partes indicadas pelo professor.”
 - 8.4: “O professor explica a matéria e explica o que é mais importante no livro.”
 - 8.5: “O professor explica a matéria independente do livro.”
 - 8.6: “Usamos apenas alguns capítulos.”
 - 8.7: “Fazemos as atividades e exercícios recomendados no livro.”
 - 8.8: “Copiamos partes do livro no caderno.”
 - 8.9: “Usamos vários livros diferentes.”
 - 8.10: “Usamos fotocópias de partes de livros.”

Diante da análise prévia das questões do Projeto Residente selecionadas, bem como do aprofundamento da pesquisa e da leitura da bibliografia sobre os livros didáticos de História, constatamos que as representações e as apropriações dos livros didáticos por parte dos/as docentes, são, em grande medida, condicionantes das

²⁶ O questionário do “Projeto Residente” consta nos anexos da dissertação.

significações e dos usos que os/as estudantes fazem do material nas relações cotidianas e nas práticas em sala de aula e fora dela. Conforme Bittencourt (2008), os/as professores/as utilizam os livros didáticos de História de diversas formas, não existindo homogeneidade em tais práticas. Para a autora,

O livro didático pode ser o único material que professores e alunos recorrem no cotidiano escolar ou pode ser apenas uma obra de consulta eventual. Mas é importante destacar que a distinção essencial entre essa prática de leitura e as outras reside na interferência constante do professor e sua mediação entre o aluno e o livro didático. O professor escolhe-o, seleciona os capítulos ou partes do capítulo que devem ser lidos e dá orientações aos alunos sobre como devem ser lidos (BITTENCOURT, 2008, p. 317).

Dessa forma, devido à importância da prática docente, em fevereiro de 2021, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora dos/as estudantes colaboradores/as do “Projeto Residente” e dos que responderam ao questionário específico da pesquisa, com questionamentos sobre suas concepções e formas de uso do material didático²⁷.

O questionário aplicado em junho de 2021 entre os/as estudantes, foi elaborado a partir das sugestões de Günther (2003), voltando-se para as especificidades da temática e dos objetivos da investigação, sendo dividido em questões sobre as representações dos livros didáticos, as apropriações e os dados pessoais e referentes à realidade social dos/as estudantes. O instrumento contou tanto com questões abertas para serem respondidas de forma dissertativa, quanto com questões fechadas, com múltiplas escolhas. Sua análise ocorreu principalmente de forma qualitativa.

Dentre as questões sobre as representações, encontram-se: “Para você, o que é livro didático de História?” e “Você acha o livro didático de História importante? Por quê?”. Sobre as apropriações, foram feitos questionamentos como: “Quais os tipos de

²⁷ A metodologia de construção das questões da entrevista pessoal com a professora, realizada por meio da plataforma *Google Meet*, foi apropriada das Ciências Sociais, sendo baseada em Günther (2003). Assim, os objetivos da pesquisa nortearam a construção dos questionamentos levantados na entrevista. As questões foram organizadas por conceitos e temáticas, apresentadas no anexo A. Primeiramente, a fim de criar um primeiro contato com a professora, questionamos sobre seu cotidiano em sala de aula e fora dela com os livros didáticos, tanto no período anterior à pandemia (e especificamente no ano de 2019) quanto na pandemia (a partir de 2020). Portanto, inicialmente, fizemos perguntas relacionadas às apropriações que ela fazia do material. Após, questionamos sobre o que era o livro didático de História para ela e qual a importância atribuída ao material (quais as representações sobre o livro). E, por fim, fizemos perguntas sobre sua formação inicial, formação continuada e sua carreira. A entrevista não contou somente com perguntas fechadas, pois foi semiestruturada, a fim de possibilitar um diálogo mais aberto com a professora. Devido à pandemia da covid-19, não pudemos realizar trabalho de campo na escola investigada para fazer o acompanhamento das aulas e dos usos dos livros didáticos. Nesse sentido, o diálogo direto com a professora, onde ela respondeu às questões e relatou suas experiências, memórias e concepções, foi de grande importância.

atividades e exercícios você e seus colegas geralmente fazem?” e “Nas aulas de História, são utilizados vários livros diferentes ou apenas o livro didático do ano?”. Sobre os dados dos/as colaboradores/as, foi questionado a idade, a turma, o bairro onde moravam, se trabalhavam e se possuíam acesso à internet, celular e computador.²⁸

As questões do questionário²⁹ foram pensadas a partir das primeiras análises dos dados selecionados do Projeto Residente. Diante das limitações da pandemia da covid-19 e, conforme as solicitações da SEED (Secretaria da Educação e do Esporte) do Paraná, o questionário somente pôde ser aplicado de forma remota, por meio da ferramenta *Google Forms* e pela própria professora dos/as estudantes. Dessa forma, apenas os/as estudantes com acesso às aulas remotas via *Google Meet* puderam participar. Conforme já mencionado, dos 52 estudantes que estavam presentes nas aulas remotas, dentre quatro turmas de primeiros e segundos anos do Ensino Médio, 22 responderam ao questionário.

Associando as metodologias quantitativa e qualitativa para a análise das fontes, apropriou os pressupostos de Günther (2006):

Enquanto participante do processo de construção do conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequem à sua questão de pesquisa. Do ponto de vista prático existem razões de ordens diversas que podem induzir um pesquisador a escolher uma abordagem, ou outra. (GÜNTHER, 2006, p. 207)

Assim, para Günther (2006), uma “abordagem mista” não significa produzir uma pesquisa com equívocos metodológicos. O que de fato é relevante para uma análise de qualidade consiste na contribuição dos métodos para as respostas dos questionamentos que orientam a pesquisa. Assim, a típica recusa da metodologia quantitativa nas Ciências Humanas, conforme Cerri (2016), estão vinculadas a vários fatores, como às justificativas neomodernas de combate ao pensamento “cientificista, neopositivista e/ou tecnicista”, que são preocupações já superadas do ponto de vista epistemológico.

Neste sentido, o Projeto Residente foi o ponto de partida de análise desta pesquisa, pois os dados já se encontravam coletados, permitindo realizar

²⁸ Conforme Günther (2006), um dos modos de compreensão dos comportamentos e estados subjetivos dos sujeitos colaboradores das pesquisas é levantar questionamentos sobre o que fazem/fizeram e pensam/pensaram. Nesse sentido, os questionários foram instrumentos de grande importância para os objetivos da pesquisa.

²⁹ O questionário consta nos anexos da dissertação.

constatações, pensar a construção de hipóteses e das demais fontes, bem como de outros questionamentos sobre as representações e apropriações dos livros didáticos. Possibilitaram analisar, através da perspectiva dos/as estudantes, se os livros didáticos eram utilizados e como. Para aprofundar tais apropriações e analisar as representações, isto é, o que os/as estudantes compreendem por livro didático de História, se fez necessária a análise qualitativa da entrevista com a professora e, principalmente, do questionário aplicado em 2021.

CAPÍTULO 2 - “FAZEMOS LEITURAS SOBRE DIVERSOS CONTEÚDOS, PESQUISAS E ATIVIDADES DO LIVRO”: APROPRIAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS

2.1 AULAS PRESENCIAIS E AULAS REMOTAS: DIFERENTES REALIDADES

Tendo como recorte os anos de 2019 e 2021, este trabalho precisou atentar-se para as diferentes realidades da educação nesses contextos: as aulas presenciais anteriores ao período de pandemia da covid-19 (2019) e as aulas que tiveram que modificar totalmente o formato, devido ao isolamento social, necessário diante da crise sanitária gerada pela pandemia (2021).

Nesse sentido, discutiremos brevemente neste tópico como ocorreram as mudanças no estado do Paraná para a estruturação da educação em meio à situação pandêmica.

Com a pandemia se instaurando no Brasil no início de 2020, no mês de março, a Secretária da Educação e do Esporte do Paraná (SEED), determinou o ensino remoto, pouco tempo após o início do ano letivo. Dessa forma, as aulas passaram a ser transmitidas de forma virtual para os/as estudantes que tinham acesso aos recursos como TV, celular, computador e internet. As aulas, de 45 a 50 minutos de duração, foram transmitidas ao vivo pela TV aberta e pelo Youtube, ministradas por professores da rede que residiam em Curitiba, onde ocorriam as gravações. O “Aula Paraná” consistiu em um aplicativo necessário nesse processo, sendo que os/as usuários (estudantes e professores/as da rede básica) precisaram realizar sua instalação.

Diante dessa situação, estudantes que não tinham acesso à internet e aos dispositivos necessários, não puderam participar de tais aulas. Estes/as, recebiam um material impresso (chamado de “Trilhas da Aprendizagem”) semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente, conforme a organização de cada instituição escolar.

Além do “Aula Paraná”, os/as estudantes e docentes precisavam acessar ao *Google Classroom*, plataforma onde era possível registrar a frequência dos/as estudantes, através da realização de atividades organizadas por meio da SEED.

Em meados do mesmo ano, as determinações da Secretaria foram modificadas. Os/as professores/as precisaram realizar aulas síncronas, via *Google*

Meet. O controle de presenças e faltas de professores/as e estudantes foi realizado pelo “*BI*” (*Business Intelligence*), um sistema de tecnologia e inteligência artificial privado, que também controlava o tempo das aulas, o tempo de câmera aberta e fechada e a interação entre professor/a e estudantes.

Este cenário permaneceu até meados de 2021, quando se instaurou o modelo de “ensino híbrido” no estado. Nessa modalidade, parte dos/as estudantes assistiram em casa as aulas ministradas nas escolas pelos/as docentes e, parte dos/as estudantes, que desejaram e as famílias autorizaram, participaram das aulas nas escolas, havendo um revezamento dependendo do número de estudantes, ficando determinado o distanciamento como medida de segurança.

Na segunda metade de 2021, portanto, os/as docentes tiveram que sustentar três formatos distintos de aulas: o ensino híbrido, o ensino remoto e a preparação de materiais para os/as estudantes que não retornaram para as aulas presenciais e também não tinham acesso às aulas remotas.

As aulas tiveram sua estruturação pré-organizada, retirando em grande medida a autonomia docente em suas elaborações, por meio do LRCO 2.0 (Registro de Classe Online), *software* responsável pelo registro de conteúdos, avaliações e frequências dos/as estudantes, que substituiu o Livro de Registro de Classe impresso. Nesse sistema, o planejamento da aula estava pronto, bastando o/a professor/a aplicá-lo, conforme o CREP (Currículo da Rede Estadual Paranaense).

Diante dessa realidade que se constituiu devido à pandemia, alguns usos do livro didático, conforme discutiremos neste capítulo, se modificaram juntamente com os novos formatos das aulas. Os anos de 2019 e 2021 são contextos completamente diferentes para a educação. Assim, os dados coletados em 2019 pelo “Projeto Residente”, se relacionam à regularidade das aulas presenciais, enquanto que os demais instrumentos (entrevista com professora e questionário aplicado entre estudantes em 2021), estão ligados a essa outra configuração das aulas remotas.

Nesse sentido, compreendemos tais diferenças e pontuaremos ao longo da análise das fontes tal relevância, diferenciando as apropriações do livro que se modificaram em tal cenário. No entanto, embora as perguntas do questionário aplicado entre estudantes no ano de 2021 tenha inquirido os/as jovens no presente, as respostas não se referiram somente ao ano de 2021, mas muitos/as narraram suas

experiências e percepções sobre os livros didáticos construídas ao longo da sua vida escolar e da própria cultura escolar.

Isso pode ser verificado em respostas dos/as estudantes, como: “*Eu acredito que vai de prof para prof (...) [sic] (E12); “Quando tinha aula presencial, eram perguntas relacionadas aos textos ou a nossa interpretação dele” (E4); “O livro foi usado mais em sala de aula, agora em casa não estamos usando muito (...) (E18); “No período presencial eu usava bastante o livro (...) (E8); “(...) alguns professores pedem como atividade” (E6).³⁰ Podemos verificar que o livro didático foi menos utilizado em 2021. Com isso, constatamos que o material fez pouco sentido para o ensino remoto. Assim, temos um indicativo de que o livro eletrônico, embora exigido pelo PNLD, ainda não se efetivou como uma nova tradição escolar.*

Mas, as respostas dos/as estudantes não se referiram somente ao recorte temporal da pesquisa. Dessa forma, a análise não se desenvolveu de forma separada entre os dados de 2019 e 2021, sendo interrelacionadas, pois, conforme Chartier (1991; 2002), as representações e apropriações são construções repletas de historicidade. O que foi respondido tanto em 2019, como em 2021, se relaciona a outras temporalidades e significações construídas no cotidiano, principalmente na escola.

Conforme Garcia:

Não basta observar as aulas e descrever como elas acontecem com a presença dos livros. Há historicidade nessas práticas de uso do livro, nas formas de produção dos livros em cada disciplina escolar, na forma como esses livros são selecionados e, portanto, há relações que só podem ser explicitadas se o pesquisador considerar processos para além daqueles que está acompanhando em dado momento (GARCIA, 2013, p. 81).

Assim, os usos e significações dos livros didáticos estão relacionadas aos diferentes tempos históricos e sujeitos que fizeram parte de sua produção, compra, distribuição e consumos, não se restringindo somente ao período de recorte da investigação. Estão relacionados à cultura histórica e à cultura escolar construídas historicamente, conforme discutimos no primeiro capítulo.

³⁰ Para a análise dos questionários aplicados em 2021, os/as estudantes colaboradores/as foram nomeados de E1 a E22 (sendo a letra “E” referente à palavra “estudiante”), a fim de preservar suas identidades.

2.2 A FREQUÊNCIA DE USO DOS LIVROS DIDÁTICOS

A apropriação, a nosso ver, visa uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Assim, voltar a atenção para as condições e os processos que, muito concretamente, sustentam as operações de produção do sentido (na relação de leitura, mas em tantos outros também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as idéias são desencarnadas, e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam elas filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas (CHARTIER, 1991, p. 179-180).

Se faz fundamental compreendermos como os/as estudantes utilizam e interpretam, ou seja, como se apropriam dos livros didáticos e, dessa forma, produzem representações sobre os materiais.

Neste tópico, discutiremos a análise das fontes utilizadas para a construção do trabalho de pesquisa. Iniciaremos com a apresentação e análise dos dados do “Projeto Residente”. O total de jovens de Guarapuava que responderam ao questionário do projeto consiste em 128. No entanto, a validação das respostas se deu somente quando as questões foram devidamente preenchidas. Em caso de não preenchimento ou de rasura das respostas, parte da amostra não conta como percentual válido. Assim, algumas das questões apresentam uma amostra inferior a 128.

Apresentaremos a alternativa 6.7 do “Projeto Residente”, que inquiriu os/as jovens colaboradores/as a respeito da frequência de uso de livros escolares, apostilas e materiais xerocados. A alternativa fazia parte da questão 6 do questionário aplicado em 2019: “*O que normalmente acontece nas suas aulas de História?*”. A questão consistiu no ponto de partida da investigação. A partir da análise da frequência de utilização dos materiais, selecionamos os demais dados do projeto, os quais condicionaram a formulação do instrumento aplicado em 2021 entre os/as estudantes colaboradores/as.

Através das respostas dos/as 128 estudantes que responderam à questão 6.7, constatou-se que os materiais didáticos eram utilizados com frequência em 2019, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 1 – A frequência de uso dos livros didáticos

6.7 Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xerox)	Guarapuava	
	Frequência	Percentual válido
Nunca	4	3,1%
Quase nunca	9	7,0%
Às vezes	28	21,9%
Frequentemente	50	39,1%
Sempre	37	28,9%
Total	128	100,00%

Fonte: Dados do “Projeto Residente” (2019), organizados pela autora.

Como podemos notar, dos/as 128 jovens de Guarapuava que participaram da pesquisa, 50 afirmaram que utilizavam tais materiais com frequência e 37 assinalaram que utilizavam sempre nas aulas. Isso representa 68% dos/as estudantes, o que atesta que os materiais didáticos, de fato, tinham presença marcante nas aulas de História do colégio investigado. Porém, é preciso ressaltar que a questão também indagou a respeito de uso de apostilas e xerox. No caso das apostilas, é pouco provável que os/as estudantes tenham afirmado utilizar esses materiais, haja vista que o colégio se trata de uma instituição de ensino pública. Os sistemas apostilados, ao menos até o ano de 2019, eram mais comumente utilizados em escolas da rede privada de ensino. Além disso, nas respostas da questão 8, analisadas no tópico a seguir, se constatou o pouco uso ou mesmo a ausência de uso de outros tipos de livros, bem como o uso de xerox apenas em determinados momentos.

Entre os/as colaboradores/as, 28 marcaram a opção “às vezes” e apenas 13 afirmaram que nunca ou quase nunca utilizavam os materiais. Estes últimos, no entanto, embora tenham assinalado que não ou quase não utilizavam os materiais na questão 6.7, em várias das respostas à questão 8 (“*Como é usado o livro didático em suas aulas e estudos de história?*”), assinalaram outras opções além de “nunca”, inclusive “sempre” e “frequentemente”. Ou seja, isso pode representar o desvio ocasionado, por exemplo, por marcações erradas ou pela interpretação equivocada da questão.

Portanto, é possível afirmar que havia uma forte presença dos livros didáticos nas aulas de História do colégio investigado, afinal, estes consistem no “principal

veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar” (FONSECA, 2009, p. 49).

Para Bittencourt (2008), o uso do livro didático no cotidiano se relaciona às características do saber escolar construído desde a institucionalização da História. Em grande medida, isso pode ser compreendido a partir do seu código curricular³¹, o que evidencia tradições que acabaram por fazer parte da constituição e manutenção da própria disciplina, sendo o uso de materiais didáticos uma delas.

Além de ser um material importante da cultura escolar brasileira, os livros didáticos se relacionam a uma série de outras influências que auxiliam na manutenção da sua presença nas escolas, como discutimos no primeiro capítulo. Conforme Cassiano (2008), são mercadorias produzidas pela indústria cultural, consistindo em uma das principais fontes de lucro de grandes editoras detentoras de capital internacional. É preciso considerar também, como apontado por Stamatto (2009) a existência de políticas públicas do Estado brasileiro ao menos desde a década de 1930, voltadas aos livros didáticos que se desenvolveram por diferentes interesses, fossem para aumentar o acesso à educação, realizar seu controle ou atender aos currículos escolares. Conforme Monteiro (2009), especialmente a partir da década de 1990, devido às reformas curriculares associadas às políticas públicas, os livros didáticos ganharam destaque como um instrumento de grande importância para o atendimento das demandas educacionais.

Em relação às políticas públicas, uma das características da educação básica no Brasil, é a existência do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), responsável pela seleção, compra e distribuição de materiais didáticos, voltado às escolas das redes públicas de ensino. Como pontua Caimi (2013), o programa e sua política avaliativa de controle de qualidade, são fatores relevantes quanto ao debate sobre os livros didáticos, inclusive na produção acadêmica. Ainda segundo a autora, embora o programa tenha sofrido significativas alterações em 2017, contribuiu significativamente para a qualidade dos materiais.

Pela importância e dimensão no cenário educacional brasileiro, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem o mérito de submeter a produção didática a processos avaliativos sistemáticos e sólidos, contribuindo para a melhoria da qualidade dos materiais que se destinam aos diversos níveis da educação básica em instituições públicas brasileiras (CAIMI, 2018, p. 21)

³¹ Conceito discutido no próximo tópico.

Devido à sua dimensão, o PNLD consiste no “maior programa de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos vigente no planeta atualmente” (STAMATTO; CAIMI, 2016, p. 235) e ainda “uma das políticas públicas implementadas pelo Governo Federal de maior impacto” (DIAS, 2013, p. 358). Dessa forma, certamente um dos principais aspectos relevantes, que condiciona os livros didáticos a serem materiais com forte presença nas aulas de História, é a existência do programa. É claro que precisamos mencionar que, embora tenha marcado presença nas escolas, o livro didático de História não necessariamente garantiu sua apropriação como fonte histórica e como um instrumento de construção da aprendizagem histórica, haja vista que isso se relaciona principalmente com a prática docente.

Devido a tais fatores, o colégio participante do “Projeto Residente” em Guarapuava certamente é um dentre outros do Brasil que apresenta aulas de História que utilizam com frequência os materiais didáticos. Conforme Gaspar (2021), os dados do “Projeto Residente” apontaram que no caso da amostra brasileira, as opções “frequentemente” e “sempre” da mesma questão, totalizaram 57,9% das marcações. Desse modo, a amostra de Guarapuava apresentou um percentual maior para tais opções. No entanto, demonstrou características semelhantes ao Brasil, haja vista que a maioria dos/as estudantes assinalaram a opção “frequentemente”, seguido das opções “sempre”, “às vezes”, “quase nunca” e “nunca”.

Tal característica sobre as aulas de História, é evidenciada pela pesquisa de Costa, Salis e Salis (2018), realizada com 153 estudantes do Ensino Fundamental de escolas públicas de Guarapuava. Conforme apontado pelo/as autor/as, há relações contraditórias em relação ao livro didático, pois, embora os/as estudantes tenham afirmado que este era muito utilizado nas aulas de História, muitos/as não entendiam o material. Ao mesmo tempo, manifestaram inseguranças em relação às aulas em que o livro não era utilizado, já que esse seria um facilitador que, ao materializar o conteúdo, continha “o passado” a ser aprendido de forma memorizada.

O protagonismo do livro em sala de aula, muitas vezes é o único material disponível para o aluno, somado à forma de como o professor se apropria dele para ministrar as aulas, geram, também, uma dependência do aluno com relação a esse material. A representação construída de aula de história, atrela-se de forma umbilical, a sua presença ou ausência. Uma boa aula de história para esse aluno é aquela em que ele consegue *comprovar* o que o professor diz em suas páginas. [...] Notadamente, observa-se nas respostas que os alunos indicam que o livro didático apresenta-se como instrumento importante para a compreensão do processo histórico. No entanto, tal entendimento revela a ideia de que aprender História se resume a um

movimento mecânico de leitura do material e acúmulo de informações (COSTA, SALIS, SALIS, 2018, p. 49).

É possível afirmar a construção de uma certa dependência dos/as estudantes em relação ao livro didático, sendo este considerado um elemento importante e constitutivo da História escolar. Devido às formas de uso, o livro ganha protagonismo, como afirmam o/as autor/as, que, associado ao ensino tradicional da disciplina, gera percepções não somente sobre o objeto, mas sobre a própria História: ela está no livro e basta isso para aprender. Nesse sentido, a grande problemática não recai no uso frequente do livro, mas na compreensão do material como um portador da verdade sobre a História (e sobre o passado) e não como uma narrativa produzida e permeada de possíveis interpretações. Para os/as estudantes investigados pela pesquisa de Costa, Salis e Salis (2018), aprender História pode significar apenas decorar o conteúdo do livro, esvaziando-se o seu sentido para a vida prática.

2.3 AS FORMAS DE UTILIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Tendo constatado que o livro é muito utilizado no colégio público de Guarapuava, cabe apresentar as formas de uso por meio dos dados gerados para as questões de número 8.

Na tabela abaixo, constam os dados da questão 8, com as médias, as modas e os desvios padrões, mensurados por meio da escala *Likert*. Na mensuração dessa escala, as questões possuíam cinco opções de resposta: “nunca”, “quase nunca”, “às vezes”, “frequentemente” e “sempre”. Cada opção equivale a um item da escala *Likert*, respectivamente: -2, -1, 0, 1 e 2. As médias são geradas a partir da soma dos valores dos itens divididos pelo número da amostra. As modas são os valores mais assinalados em cada questão e os desvios padrões são os valores mais distantes das médias.

É importante ressaltar que as apropriações dos/as estudantes se relacionam às apropriações da professora, haja vista que a maioria das perguntas envolveram o uso do livro em sala de aula e a influência da prática docente.

Tabela 2 – Formas de uso dos livros didáticos

8- Como é usado o livro didático em suas aulas e estudos de história?	Média	Moda	Desvio padrão
8.1 Lemos o livro juntos durante a aula.	0,01	0	1,139
8.2 O professor usa o livro e alterna com outros materiais e atividades.	0,66	1	0,952
8.3 Estudamos e lemos em casa as partes indicadas pelo professor.	-0,06	0	1,227
8.4 O professor explica a matéria e diz o que é mais importante no livro.	0,68	1	1,101
8.5 O professor explica a matéria independente do livro.	0,99	2	1,038
8.6 Usamos apenas alguns capítulos ou partes do livro durante o ano.	0,62	1	1,12
8.7 Fazemos as atividades e exercícios recomendados no livro.	0,75	1	1,08
8.8 Copiamos partes do livro no caderno.	0,05	0	1,288
8.9 Usamos vários livros diferentes.	-0,97	-2	1,082
8.10 Usamos fotocópias de partes de livros.	-0,5	0	1,248

Fonte: Dados do “Projeto Residente” (2019), organizados pela autora.

Apresentaremos nos subitens a seguir a análise de tais dados, associando às narrativas da professora e dos/as estudantes colaboradores/as produzidas através das demais fontes analisadas. Assim, os métodos quantitativo e qualitativo empregado na análise das fontes, contribuiram para a investigação das problemáticas levantadas pela pesquisa, se complementando e possibilitando a abertura de diferentes possibilidades de interpretação a respeito das percepções dos usos dos livros didáticos pelos/as estudantes.

2.3.1 “Por meio do livro podemos realmente estudar sobre o que foi dito pelo(a) professor(a)”: código disciplinar em ação

Em relação aos usos do livro didático, a maior média é a da questão 8.5, que corresponde à opção “frequentemente”, enquanto que a moda indica que de fato foi a opção mais assinalada. Dessa forma, embora o livro didático tivesse uma presença muito significativa nas aulas de história do colégio, é possível levantar a hipótese de que a professora não era necessariamente dependente do material na sua prática para todos os conteúdos ou abordagens.

Mesmo apropriando o livro de várias formas e utilizando em vários momentos (como pode ser verificado pelas médias das demais questões), não era dependente dele em todos os momentos, ao menos em parte das aulas expositivas, como é indicado pela questão.

Por um lado, isso pode indicar um aspecto de grande importância: a professora não ficava refém do material, exercendo sua autonomia docente. Por outro, dependendo das suas práticas, pode ser um indicativo de que as suas “explicações da matéria” ao não dependerem do livro, não o consideravam e, dessa forma, a sua narrativa enquanto docente se dissociava da narrativa do livro, não estabelecendo relações, por exemplo, de semelhanças, diferenças, críticas ou embates. No entanto, as respostas dos estudantes ao questionário aplicado em 2021, conforme discutiremos a seguir, demonstram que havia conexões com o material didático na explicação da professora.

Em relação aos dados das questões 8.5 (*O professor explica a matéria independente do livro*) e 8.4 (*O professor explica a matéria e diz o que é mais importante no livro*), primeira e terceira maiores médias, respectivamente, questionamos em 2021, através de um dos instrumentos da pesquisa (questionário), se os/as estudantes achavam que a professora utilizava sempre o livro didático ou se fazia discussões sem o livro, se eles/as acreditavam que isso era bom ou ruim e o porquê achavam isso³².

Apenas dois/duas dos/as 22 estudantes responderam que isso não era bom ou que não fazia diferença: “*Tmb explica sem o livro, pra mim nao é bom e nem ruim isso nao faz diferença*” [sic] (E2) ; “*Eu não gosto que a professora fale sobre coisas que não tem no livro*”(E6). Nesse sentido, E2 acredita que “não faz diferença”, ou seja, é provável que para ele/ela, as aulas de História sejam sempre parecidas, independente da interlocução da professora ou do uso do próprio livro, enquanto que E6 afirmou que não gosta que a professora explique algo que não há no livro.

Essa relação de dependência com o livro pôde ser verificada em outras respostas em relação às representações que os/as estudantes têm sobre o livro e sua importância, conforme discutiremos no capítulo 3. O livro é considerado bom porque ali está o que é preciso para aprender e/ou fazer as atividades. Ali está o conteúdo e a História. Para esse/a estudante, qualquer acréscimo além do livro, no caso, a explicação da professora sobre algo que não está materializado, dificulta sua aprendizagem, entendimento ou a execução de atividades e estudos. É como se o livro fosse um roteiro pronto que o professor/a deveria seguir.

³² O questionamento se refere à questão 12 do questionário: “*Você acha que o(a) professor(a) sempre usa o livro didático de História nas aulas ou também explica a matéria e faz discussões sem o livro? Você acha isso bom ou ruim? Por quê?*”

Em contrapartida, todos/as os/as demais estudantes afirmaram que a professora faz discussões sem utilizar o livro ou a partir do livro e que isso é considerado por eles/as muito bom.

Muitos/as responderam que isso é positivo, haja vista que o livro parece ser difícil ou confuso, ou então, que a fala da professora complementa o conteúdo do livro didático, o que pode ser verificado nos dados de 2019 a partir da questão 8.4. Conforme as respostas ao questionário de 2021, os/as jovens afirmaram: *“Também faz discussões sem o livro acho bom por que traz um pouco mais além do que há só no livro”* [sic] (E22); *“Isso é bom por q tem vez q o livro é confuso”* [sic] (E10); *“Nem sempre é usado o livro, acho isso bom também. Parece mais legal.”* (E9); *“Eu acredito que vai de prof para prof o livro é um meio de busca mais também temos que ter a visão de hoje em dia.”* [sic] (E12); *“A professora explica a matéria e traz discussões sem e o livro, eu acho isso bom porque se sempre a professora usar o livro eu acho que fica meio chato”* (E7).

Conforme discutiremos no capítulo 3, muitos/as estudantes não gostam do livro didático. Assim, *“Embora seja considerado pelos alunos como um símbolo poderoso da cultura escolar e um objeto significativo, nem sempre as práticas de leitura e de estudo desse material são consideradas prazerosas”* (BITTENCOURT, 2008, p. 317-318). Como evidenciado pelas narrativas, ele é considerado, muitas vezes, *“chato”* e distante do presente e da realidade dos/as jovens, sendo que a professora, provavelmente, estabelece contrapontos, conforme a resposta de E12.

A pesquisa de Chaves (2015), apontou que alguns estudantes do Ensino Médio não estabelecem nenhum sentido entre o conteúdo presente no livro didático (especialmente relacionado à História Antiga) com suas vidas ou seu presente, assim como acham a linguagem dos livros muito complicada e de difícil compreensão. Além disso, parece ser considerado insuficiente e difícil (*“confuso”*) muitas vezes, com narrativas enfadonhas.

Como demonstrou a pesquisa de Silva (2012), entre estudantes do Ensino Fundamental, o livro didático de História necessita ter a mediação do/ professor/a, até mesmo pelo quesito confiança, pois a professora investigada era considerada pelos/as estudantes como um sujeito que detinha o conhecimento, realizando uma leitura autorizada do material didático. Segundo a investigação de Silva (2010), estudantes consideraram que, com a utilização do livro, a aprendizagem estava

vinculada à explicação da professora, que detinha grande credibilidade, embora fosse também questionada por eles/as. Desse modo, podemos problematizar que ao mesmo passo que é interessante que o/a professor/a tenha seu conhecimento valorizado, isso também pode representar uma limitação à aprendizagem histórica, haja vista que a narrativa produzida pelo/a docente venha ser compreendida como uma verdade.

Nesse sentido, muitas das narrativas dos/as estudantes destacaram a professora e o seu papel nas aulas de História e na relação com o livro didático, algumas, inclusive enfatizando e qualificando seu perfil profissional, como a seguinte: *“Tenho uma professora incrível, ela ensina de verdade e gosta do que faz. Não usa só o livro, mas também materiais diferenciados e gosta, especialmente, de idealizar, junto com os alunos, mapas mentais para o melhor entendimento do assunto.”* (E20). É importante ressaltar que o questionário foi respondido pelo *Google Forms* e não pediu para que os/as colaboradores/as se identificassem. Desse modo, provavelmente o/a estudante de fato valoriza o trabalho da docente. O uso de mapas mentais³³, construídos juntamente com os/as estudantes, foi enfatizado também na entrevista que a professora concedeu. Podemos perceber uma admiração pela professora e suas intermediações e o reconhecimento do uso de outros materiais, além do livro.

Outros/as estudantes enfatizaram que a explicação da professora ocorria independentemente do livro e que achavam bom: *“Também explica a matéria e faz discussões, muito bom”* [sic] (E3); *“Faz discussão sem o livro também, eu acho isso muito bom”* [sic] (E1); *“Acho isso bom”* (E16) *“Minha professora explica muito bem e isso é bom”* (E11). Desse modo, as aulas expositivas são consideradas boas e importantes, além disso parecem validar o conhecimento e o papel da docente, como demonstrado pela seguinte resposta: *“bom pois é um conhecimento que o professor deve ter”* [sic]. (E5). Expondo o conteúdo e as explicações, a professora “prova” que ela possui conhecimento na sua área, que sabe sobre História, na perspectiva dos/as estudantes. Isso é interessante na medida que o/a docente, de fato, precisa ter conhecimentos e ser avaliado pelos/as estudantes. Por outro lado, pode demonstrar

³³ Mapas mentais consistem em ferramentas pedagógicas, que permitem exteriorizar a elaboração de um conhecimento através de sua representação e organização. São “utilizados como uma linguagem para descrição e comunicação de conceitos e de seus relacionamentos”, consistindo em “um recurso esquemático para representar um conjunto de significados conceituais incluídos numa estrutura de preposições” (GALANTE, 2013, p. 7-8).

que estes/as compreendem que o/a bom/boa professor/a é apenas aquele/a que “explica bem” a matéria.

Outras repostas destacaram importância da explicação da professora para a aprendizagem e para a aula ficar mais interessante: “*Isso e bom entendemos melhor*” [sic] (E13); “*Sim, eu acho bom, porque é bom aprender*” (E19); “*Ele explica a matéria, e faz discussões sem o livro, isso é muito bom pq sai do convencional, e a gente aprende melhor*” [sic] (E21); “*Sim faz e acho importante isso, pq só copiar e responder n aprende muito, por isso o professor fazer a aula fica mais curioso com que ela vai falar*”. [sic] (E17); “*Sim, acho que faz um bom uso do livro, passando exercícios, praticando a leitura, esclarecendo os temas, oque é muito importante pra explicar e esclarecer a matéria, eu acho isso muito bom.*” [sic] (E8).

Desse modo, a aprendizagem compreendida enquanto tal para os/as estudantes, significa “entender a matéria” e isso está relacionado à boa explicação da professora, inclusive explicação do próprio livro, além do uso de outros materiais, o que torna a aula menos enfadonha e mais “curiosa”. Embora isso possa demonstrar que “aprender” significa “decorar”, como a prática da docente não foi analisada por esta pesquisa, podemos afirmar que talvez ela realizasse outros tipos de intervenção, afinal, “explicação da professora” engloba diferentes práticas da docente. Chaves (2015), ao analisar a prática de docentes formados em História, afirma:

Ao encaminhar suas aulas, ambos utilizam o livro, mas reelaboravam os temas e conteúdos e enriqueciam as aulas com outros elementos, dando possibilidade para o aluno explorar os múltiplos sujeitos, assim como as fontes, apresentadas no livro didático (CHAVES, 2015, p. 149).

A narrativa de um/a dos/as jovens chama a atenção: “*Usa o livro e a partir disso faz um debate sobre o assunto. Bom, por que já estou acostumada com esse ritmo de ensinar então é muito mais fácil interpretar o conteúdo.*” [sic] (E15). Dessa maneira, o livro seria o condutor de muitas aulas e, a partir do seu conteúdo ou demais elementos (imagens, etc.), eram realizadas discussões por parte da docente, caracterizadas como boas pelos/as estudantes, afinal, a interpretação do conteúdo e a facilitação da aprendizagem, na concepção deles/as, depende dessa intermediação. A resposta de E15 ainda evidencia que o gosto por essa forma de trabalho com o livro advém de uma tradição escolar, que comumente, no cotidiano, se desenvolveu ao longo da sua vida escolar. Afinal “existe um costume bastante generalizado entre os professores de fazer os alunos usarem o livro seguindo um determinado padrão” (BITTENCOURT, 2008, p. 320).

No mesmo sentido, a capacidade de explicação da professora torna a aula mais curiosa, instigante e interessante para os/as estudantes. Algumas respostas em relação a isso, foram: “*Eu acho muito bom, faz a gente pensar mais sobre o assunto e se envolver mais na aula*” (E4); “*também faz discussões sem o livro, acho bom pra não se apegar em só uma maneira de ter aula*” (E14); “*Não, ele explica e faz discussões sem o livro. Bom, porque mostra que a outras formas de passar o conteúdo sem precisar apenas do livro*” [sic] (E18). Podemos perceber nessas narrativas o destaque atribuído às outras maneiras de se construir uma aula de História, além do uso do livro didático. Desse modo, os/as estudantes, no geral, embora apreciem o uso do livro (conforme discutiremos no capítulo 3), também gostam de diversificar as suas formas de uso, incluindo a explicação da professora e o uso de outros materiais.

A segunda maior média é a da questão 8.7, indicando que era comum a realização de exercícios e atividades contidas nos livros. Segundo Bittencourt (2008), além de ser um material que atende aos conteúdos curriculares, os livros didáticos são suportes também importantes para a avaliação da aprendizagem.

Em relação ao Ensino Médio, como afirma Martins (2019), é comum alguns exercícios presentes nos livros possuírem trechos de autoria de historiadores e também serem voltados para a preparação para vestibulares e para o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), avaliações responsáveis pelo ingresso nas universidades. Um/uma das estudantes afirmou que são feitos exercícios de “*Marcar x, e de perguntas de texto*” (E19), bem como a professora afirmou que prefere passar esses dois tipos de exercícios para o Ensino Médio. Segundo Chaves (2015), embora os/as estudantes reconheçam que os preparatórios para concursos e avaliações consistem em exercícios apenas de memorização, são bastante valorizados, especialmente se tratando de estudantes da escola pública, sendo que consideram que é “uma forma de conhecer mais de perto as questões cobradas nos principais concursos que dão acesso ao ensino superior” (CHAVES, 2015, p. 173).

No entanto, conforme as respostas à questão 7 do questionário aplicado em 2021 (*Quais os tipos de atividades e exercícios do livro didático de História você e seus colegas geralmente fazem?*), as atividade mais comuns utilizando o material didático, consistiam em interpretações da narrativa do material, questões do próprio livro ou elaboradas pela professora e a realização de pesquisas com o material, conforme as seguintes respostas: “*interpretar texto e responder perguntas*” (E13);

“Geralmente são questões que o(a) professor(a) aplica envolvendo conteúdos que estão dentro do livro. Por meio disto, conseguimos entender o que é importante do conteúdo e responder, dessa forma, as questões dadas.” (E20); *“Responder perguntas propostas pelo livro didático”* (E21); *“perguntas e respostas utilizando um texto para auxílio.”* (E18); *“exercícios com as respostas em um texto no livro”* (E14); *“É mais pesquisas, ler os textos e falar sobre”* (E12); *“Responder as perguntas sobre o conteúdo e pesquisas.”* (E15); *“Atividades que estão no próprio livro ou questões que a professora passa e a gente pesquisa as respostas no livro.”* (E7).

Tais constatações são percebidas também nas repostas da questão 13, sobre as formas de uso em geral dos livros, que apontaram que, entre os/as 22 estudantes que responderam ao questionário, 14 o utilizavam para fazer pesquisas, 19 para atividades em sala de aula, 10 para atividades em casa, 18 para estudar para provas e trabalhos e quatro para estudar para Enem e vestibulares. Embora os/as estudantes que responderam ao questionário, tivessem acesso à internet, por exemplo, muitos/as utilizavam o próprio livro, talvez por ordenação da professora, para tais atividades.

Um aspecto que se destaca em relação às diferenças entre as aulas presenciais e remotas, é percebido na resposta de E4: *“Quando tinha aula presencial, eram perguntas relacionadas aos textos ou a nossa interpretação dele”* (E4) e na resposta de E18 (para a questão 6, que se referia ao uso do livro durante a vida escolar): *“O livro foi usado mais em sala de aula, agora em casa não estamos usando muito e quando usamos é só para fazer exercícios, poderíamos utilizar melhor essa ferramenta histórica.”* (E18). Assim, é possível levantar a hipótese de que, as aulas remotas modificaram significativamente sua organização e a avaliação da aprendizagem (embora as fontes aqui apresentadas não tenham a pretensão de generalizar, e sim problematizar), incluindo o uso do livro, ao menos no estado do Paraná. Em entrevista, a professora afirmou que no início da pandemia, com as atividades discursivas propostas pela SEED, os/as estudantes acabavam copiando de uma plataforma da *internet* onde havia a disponibilidade das respostas e, posteriormente, tais atividades foram elaboradas somente de forma objetiva, o que dificultava a avaliação.

Possivelmente, no contexto das aulas presenciais, muitas das perguntas fossem de interpretação e contassem com a mediação da professora, conforme a resposta de E17: *“Temos que copiar no caderno as questões, e responder, acho muito*

bom, e a prof explica muito bem, e n deixa a aula chata só copiar, a prof faz esquemas, muito bom.” [sic] (E17). No entanto, uma das respostas chama a atenção para a mera realização mecânica dos exercícios por parte de E6: “*Copiar as perguntas do livro e achar as respostas nas páginas anteriores*” (E6). O uso do livro está associado a uma tradição escolar vinculada à memorização e aos “questionários” com perguntas e respostas contidas nos manuais.

Conforme as médias e modas das respostas, as demais formas de uso do livro didático que costumavam ocorrer eram: “*O professor usa o livro e alterna com outros materiais e atividades*” (questão 8.2), a qual discutiremos em outro tópico, e “*Usamos alguns capítulos ou partes do livro durante o ano*” (questão 8.6). Ambas as questões se relacionam com a questão 8.5, que teve a maior média.

Desse modo, o livro não era utilizado integralmente. Assim, a professora selecionava o que julgava mais relevante, não tornando a organização do material uma regra a ser seguida durante o ano letivo, mas adaptava o uso às necessidades que concebia como relevantes.

Embora a professora exercesse escolhas sobre as partes do livro que utilizava nas aulas, os dados de 2019 e as repostas dos/as colaboradores/as de 2021, revelam através das características em relação ao uso do livro didático, uma “tradição inventada”: o código disciplinar da disciplina de História. Conforme Cuesta Fernández (2002), aulas expositivas, seguidas do uso do material didático e da realização de exercícios, são apropriações que fazem parte fortemente da própria constituição e organização histórica da História escolar.

O conceito de código disciplinar, já apresentado nesta dissertação, foi formulado na década de 1990 por Raimundo Cuesta Fernández, através do estudo da disciplina escolar de História na Espanha, e se refere à tradição social das disciplinas escolares, a qual engloba ideias, valores e práticas rotineiras, que regulamentam o ensino das disciplinas (no caso, da História), e legitimam suas funções educativas. Relaciona as características originais das mesmas às mudanças construídas conforme os currículos e demandas sociais da escola. O conceito se relaciona às discussões da História social do currículo (CERRI, 2019, p. 44).

Conforme Cuesta Fernández, o código disciplinar pode ser definido como

el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y modos de hacer

determinantes de la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar (CUESTA FERNÁNDEZ, 2002, p. 29).

Tais características são construções sociais e estão vinculadas à cultura escolar. Se constituíram desde o século XIX e sofreram modificações (segundo o autor, mais teóricas do que efetivamente práticas, no caso espanhol, entre as décadas de 1970 e 1990, quando a educação se voltou às “massas”), mas alguns elementos se perpetuaram.

Os discursos e práticas comuns ao código disciplinar da História, para o autor, consistem em: “*arcaísmo, nacionalismo, elitismo y memorialismo*” (CUSTA FERNÁNDEZ, 2002, p. 32). Dessa forma, elementos difíceis de serem modificados, por serem próprios da constituição sócio-histórica da disciplina, são: a história mais antiga e distante do presente; a história de cunho nacionalista; a história voltada às demandas elitistas e de exaltação de personagens, muitas vezes heroicizados; e a memorização, típicas das aulas expositivas: a famosa “decoreba”.

No caso brasileiro, diversas foram as reformas no sistema de ensino ao longo do século XX, mas segundo Abud (2011), a disciplina de História mantém características da primeira metade do século XIX, quando se iniciou a institucionalização do ensino pelo Estado (através das escolas de primeiras letras e do curso secundário, por meio do Colégio Dom Pedro II) e também da produção historiográfica nacional (através do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), onde se formaram os/as primeiros/as professores/as de História).

A positividade e linearidade dos acontecimentos históricos, marcaram o início do ensino de História no Brasil, assim como a biografia dos “grandes homens e seus feitos”. No período republicano, se adaptou o código disciplinar e os materiais didáticos que vinham da Europa, para a História do Brasil e, assim, a cronologia foi organizada seguindo o modelo quadripartite francês: História Antiga correspondia à História dos indígenas, História Medieval e Moderna à chegada dos europeus e início da colonização, e assim por diante. A datação e a seleção dos fatos eram feitas por meio de listas de acontecimentos. A História e seu ensino também foram adaptados aos interesses de formação da identidade nacional, principal intuito da História e de sua institucionalização no período (ABUD, 2011, p. 164-167).

Para Cuesta Fernández (2002), os manuais didáticos são parte constitutiva das características do código disciplinar, fazendo parte da sua própria invenção. Mantêm

elementos advindos da concepção religiosa de ensino, a partir do método catequético de memorização, seguido por uma ordem cronológica linear, evidenciando um caráter de progresso do tempo e da história, ordenando os acontecimentos postulados como memoráveis e importantes.

(...) los libros de texto que inventan el código disciplinar. Allí la religión y sus derivaciones moralizantes se imponen, en general, al rigor historiográfico o crítico. Es decir, impera un molde conservador de fuerte tinte religioso, donde no existe obstáculo en fundir, dentro de un esquema cronológico que sigue el “dogma de la continuidad histórica” (CUESTA FERNÁNDEZ, 2002, p. 32).

Conforme Monteiro (2009), os livros didáticos do PNLD, embora tenham passado por várias mudanças, em sua maioria, tendem a permanecer com a mesma estrutura temporal de organização: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, organizada a partir dos “feitos” ou “marcos” da História: “O descobrimento do Brasil”, “A Independência”, etc.

Quando questionados, por meio do questionário aplicado em 2021, na questão 6, a respeito das memórias sobre o uso do livro no Ensino Fundamental³⁴, a maioria dos/as jovens respondeu que o livro didático costumava ser muito utilizado e que ainda é no Ensino Médio.

Alguns/algumas enfatizaram que a utilização se voltava para a leitura, exercícios e atividades, para o estudo do conteúdo, conforme o código disciplinar: “*Sim, a gente fazia muita atividade com o livro e ainda fazemos*” (E1); “*Sim, em muitas aulas eu usei ele para fazer atividades e copiar textos*” (E6); “*Sim, foi de extrema importância, usado com bastante frequência durante esse período, tanto para leitura tanto quanto para responder atividades e exercícios.*”(E8); “*Me ajudou muito nas provas*” (E13); “*sim, toda aula era usado.*” (E14); “*Sim, por que fazemos leituras sobre diversos conteúdos, pesquisas e atividades do livro.*” (E15).

Assim, o livro tinha protagonismo em tais práticas em sala de aula, sendo apropriado rotineiramente durante a vida escolar dos/as estudantes. As memórias dos/as jovens se vinculam à utilização do material didático nas aulas de História, o que certamente construiu suas representações sobre o material didático.

Nesse sentido, além das respostas e dos dados apresentados, selecionamos algumas das repostas dos/as estudantes a diferentes questões do questionário, que

³⁴ A pergunta feita foi: “*Tente relembrar das suas aulas de História ao longo do seu percurso escolar até chegar ao Ensino Médio. Você acha que o livro didático de História foi muito utilizado durante sua vida escolar ou não? Por que você acha isso?*”

serão analisadas nos próximos tópicos e no capítulo seguinte, que condizem com as características do código disciplinar da História. O livro é caracterizado por alguns/algumas como “*Livro em que posso facilmente encontrar o conteúdo da aula e estudar*” (E6). É bastante utilizado “*(...) principalmente para passar atividades ou dizer para lermos o texto e interpretarmos ele, a aula segue o livro, mesmo não mexendo nele todo momento, ele ajuda na continuação da aula*” (E4). Desta forma, o livro didático é uma extensão, uma parte constitutiva das aulas de História, que contém conteúdos e atividades que as organizam. E, por último, E20 aponta: “*As aulas são a preparação para o estudo, e por meio do livro podemos realmente estudar sobre o que foi dito pelo(a) professor(a).*” (E20). Muitas das explicações feitas pela professora, estão relacionadas aos conteúdos do material. Ele as materializa e pode ser consultado para a verificação para que os/as estudantes “realmente” possam estudar.

Segundo a professora:

Mariana - O que você acha que os/as estudantes do Ensino Médio pensam sobre o livro?

Professora - É... eu imagino, né... assim, pelas... falas né, eles dão uma grande importância ao que tá ali no livro didático, né? (...) Tem uma representação muito forte ainda o texto didático ali, né... e a sequência, enfim... E daí é um dos questionamentos, né... como eu havia dito lá... “Por que a gente não segue?”, “Se no livro tá nessa sequência, por que que você pula profe?” “Por que que você não usa assim?”, “Por que que você... vai e vem no livro?”, né... Então, ainda tem um peso muito grande a representação do livro no imaginário, é muito grande.

O livro didático se caracteriza, assim, como pontuam Miranda e Alvim (2013), uma “sedução da verdade”. Em grande medida, os/as estudantes demonstram desconfianças ou dificuldades ao não utilizar o material didático ou, conforme apontou a professora, em não seguir sua sequência linear. Assim, os significados do material didático construídos pelos/as estudantes se alimentam do código disciplinar e, nesse sentido, é fundamental uma prática docente que transforme essa concepção de História, a qual requer uma formação que possibilite esse trabalho em sala de aula.

Conforme discutem as autoras, se faz necessário fortalecer o entendimento da complexidade do livro didático, tendo em vista a relação epistemológica da ideia de verdade com o conhecimento histórico. Na área da História, ao menos há um século, se admite o rompimento da ideia de busca da verdade absoluta do passado pela produção historiográfica e, dessa maneira, o livro didático enquanto objeto em relação direta com esse conhecimento, deve ser percebido também como um material que “não contém a verdade, mas é um produto cultural, historicamente datado, resultante

de uma forma de pensar e produzir o conhecimento” (MIRANDA; ALVIM, 2013, p. 374).

2.3.2 “Não se apegar em só uma maneira de ter aula”: usos diversos do livro

Neste tópico, discutiremos as demais apropriações do livro didático e os usos de outros materiais, cujas as médias são menores: o uso de outros materiais além do livro, as cópias de partes do livro no caderno, as leituras coletivas do material em sala de aula, as leituras do livro didático realizadas em casa pelos/as estudantes, a utilização de fotocópias de partes de livros e o uso de outros livros além do material didático.

Conforme os dados gerados em 2019, apresentados na tabela 2, a quarta maior média consiste no uso do livro alternado com outros materiais. Na questão 8 dos questionários de 2021, que inquiria sobre o uso de outros materiais e se os/as jovens acreditavam que eram mais utilizados que o livro didático³⁵, apenas E20 afirmou que outros recursos são mais utilizados que o livro didático e E7 afirmou que às vezes são mais usados que o livro. A maioria dos/as jovens afirmou que o livro é mais utilizado que outros materiais: “*Sim são usados mais apenas pra complementar algo mais além do que tem no livro*” [sic] (E22); “*sim, principalmente filmes mas não são mais utilizados que o livro*” (E14); “*São usados sim, mas acredito q o livro didático é mais usado.*” [sic] (E9); “*Bem, esses matérias são usados com pouca frequência, acho que o filme era o mais usado entre esses materiais, porém nem chega perto da frequência que usamos o livro*” [sic] (E8); “*Sim, todas essas, acredito que não são mais usados do que o livro didático.*” (E21).

Portanto, outras fontes e materiais diversificados são utilizados, no entanto, o livro didático possui protagonismo nas aulas. Sendo um recurso de fácil acesso para a professora e, principalmente, para os/as estudantes, acaba sendo recorrido em muitos momentos. Afinal, “não se pode esquecer que os livros são, entre muitas coisas, suportes de conteúdos de ensino e, no caso dos livros avaliados pelo PNLD, do conhecimento escolar considerado legítimo e necessário” (GARCIA, 2013, p. 87).

³⁵ A pergunta feita foi: “*Além do livro didático de História, são utilizados outros materiais nas suas aulas de História (como: charges, músicas, filmes, imagens, etc.)? Se sim, cite exemplos. Esses materiais são mais usados que o livro didático?*”.

Os materiais citados pelos/as estudantes consistiram em: imagens, vídeos, filmes, slides, músicas, charges e esquemas/mapas mentais. Os três primeiros foram os mais citados: imagens por nove estudantes, filmes por seis e vídeos por quatro. E5 afirmou, em resposta à questão 8: “*sim pois um filme e melhor para compreender*” [sic] (E5). Na sua concepção, os filmes ajudam na compreensão do conteúdo, enquanto que os livros didáticos nem tanto. Desse modo, o filme concebido como uma ilustração da temática abordada, é compreendido por esse/a estudante como uma forma de aprender. Muitos/as estudantes, apreciam o uso de fontes como charges, imagens, música e filmes e acreditam que permitem compreender melhor o que está sendo trabalhado em sala de aula. Esse apreço foi percebido em outras respostas. No entanto, conforme aponta também a pesquisa de Chaves (2015), os/as jovens “evidenciaram dificuldades na análise dos diferentes tipos de documentos” (CHAVES, 2015, p. 169).

Embora alguns/algumas estudantes compreendam o uso de fontes como uma forma de ilustração da matéria, as fontes históricas devem ser compreendidas enquanto documentos-monumentos³⁶, conforme discutem Pereira e Seffner (2008), sendo uma “(...) estratégia adequada e produtiva para ensinar história a indivíduos que não têm como objetivo se tornar historiadores, mas para os quais o conhecimento da história pode fazer muita diferença na compreensão do mundo em que vivem.” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 113).

Conforme discutem os autores, partir de teorias e discussões como as de Le Goff e Foucault, o conceito de documento passou a ser compreendido como vestígio e produção do passado, o que significa que não é o passado em si, mas depende diretamente do presente de sua investigação. O documento é, portanto, um documento/monumento, isto é, foi produzido por sujeitos do passado que possuíam determinadas intencionalidades e, no mesmo sentido, é analisado pelo/a historiador/a também a partir de escolhas e de uma série de procedimentos teóricos e metodológicos, que dependem de diversas intervenções, como seleção, organização e interpretação.

Deste modo, um documento nunca é o próprio passado, bem como não é correspondente à verdade. Depende das intencionalidades envolvidas, das relações de poder e das condições políticas de sua produção. Se trata de uma seleção daquilo

³⁶ LE GOFF, 1990, p. 535-549.

que se pretendeu transmitir às gerações futuras e do trabalho do/a historiador/a que o analisa. Nesse sentido, “o triunfo do documento deixou de ser o triunfo da verdade” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 116). Não se trata de buscar a verdade sobre o passado e reconhecer um documento como falso ou verdadeiro, mas como um vestígio a ser interpretado a partir de mediações do presente.

Não se deve buscar nos documentos uma correspondência sobre o que é narrado sobre o passado e o que de fato aconteceu, ideia bastante presente no senso comum. No mesmo sentido, as fontes não devem ser tratadas como “provas”, como é o que ocorre com os objetos das ciências exatas. É preciso problematizar e buscar compreender a produção dos documentos, com o auxílio teórico-metodológico da História. Não se deve querer que os estudantes façam o trabalho do historiador, mas que aprendam a desconfiar e interpretar as representações do passado e, a partir disso, compreender a história como construção e não como uma verdade pronta e acabada.

Sabemos que existem vários problemas enfrentados pela História escolar, que dificultam tais práticas, como a falta de tempo para o estudo dos/as professores/as, as longas jornadas de trabalho, o uso impositivo do livro didático, dentre tantos outros fatores, entretanto essas dificuldades acabam por contribuir para o distanciamento em relação à história científica/acadêmica, dificultando a inserção de novos conteúdos, métodos de pesquisa e tendências teóricas no ensino.

Ao analisar as matrizes curriculares de universidades federais do Norte do Brasil, Cavalcanti (2019), concluiu que pouco espaço é destinado à discussão sobre o ensino de História e especificamente, ao livro didático na formação de professores/as de História.

Conforme o autor,

Seria ilusório acreditar que, depois de formados, atuando em sala de aula, com carga horária extensa e condições de trabalho nem sempre favoráveis, os professores irão transformar os passados aprendidos em objetos de ensino cativantes, envolventes e conectados aos presentes experienciados pelos jovens no cotidiano escolar (CAVALCANTI, 2019, p. 59).

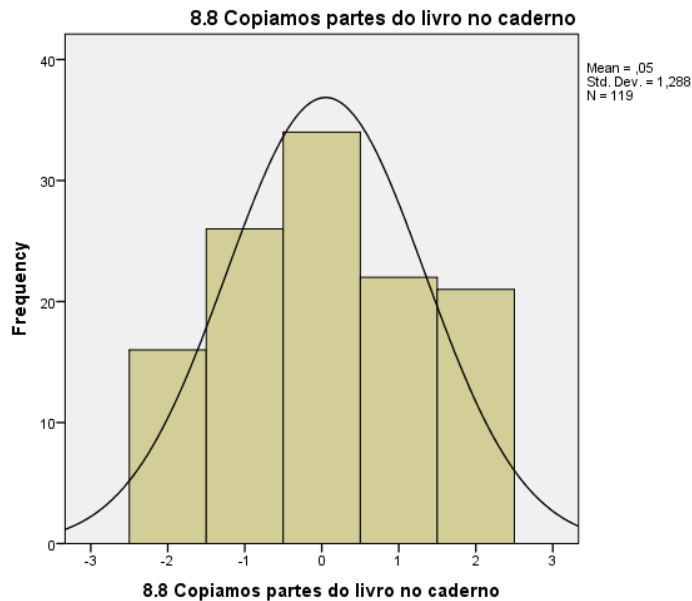
Assim, embora o ensino de História reconheça a importância do uso de fontes históricas em sala de aula a partir de análises, questionamentos e problematizações, e o mesmo ocorre em relação ao livro didático (este, também compreendido como uma fonte), predominam na formação de professores/as, exposições de conteúdos, especialmente de História política, a partir do modelo quadripartite francês. Desse

modo, com todas as dificuldades da realidade em sala de aula, a formação inicial de docentes, muitas vezes, não contribui para usos significativos do material didático e de fontes históricas em sala de aula.

É importante mencionar que a professora dos/as estudantes colaboradores/as da pesquisa possui formação continuada e estudos voltados para o ensino de História e, nesse caso, pode ser um diferencial em sua prática que, no entanto, não foi analisada pela pesquisa. Portanto, não podemos dimensionar como tais problematizações das fontes históricas e dos livros didáticos ocorriam na prática da docente.

Embora um/uma estudante tenha afirmado que os filmes são uma forma de compreender melhor o conteúdo, não necessariamente a prática da docente não produz a interpretação de fontes históricas por parte dos/as educandos/as, afinal, as fontes analisadas não permitem compreender grande parte de sua prática em sala de aula. Inclusive E18, tem conhecimento de que o livro didático é uma “*ferramenta histórica*” (E18). Além disso, há concepções quase que arraigadas sobre os livros e os demais materiais e fontes utilizados em sala de aula, pois, se configuram culturalmente no ambiente escolar, sendo produzidas apropriações desses recursos desde o início da vida escolar dos/as estudantes. Assim, como já mencionamos, estes/as possuem representações que são formadas para além da prática de um/a docente, de um ano letivo ou livro didático em específico, mas são constituídas historicamente.

A sexta maior média apresentada na questão 8 (tabela 2), corresponde às respostas da questão 8.8, a respeito de cópias de partes do livro no caderno. Abaixo, apresentamos a frequência e a média de uso dos livros para tal atividade.

HISTOGRAMA 1 - A frequência e a média de uso das cópias do livro no caderno³⁷

Fonte: dados do “Projeto Residente” (2019), organizados pela autora.

Como podemos analisar, entre os/as 119 estudantes que responderam à questão, nenhuma das marcações sobre a cópia de partes do livro no caderno é inferior a 16. Desse modo, tais apropriações são bastante variadas, conforme demonstrado no histograma, embora a opção mais assinalada tenha sido “às vezes”. Essa constatação pôde ser feita através da análise da frequência das marcações das respostas, afinal, a média não permite analisar sob esta perspectiva. Conforme indicado pelo histograma, não se trata de uma distribuição normal, isto é, a apresentação de uma média mais alta, valores intermediários ambos um pouco abaixo e valores extremos ambos mais abaixo ainda. Como o desvio padrão é relativamente alto, é provável que as respostas tivessem mais relação com as apropriações individuais do que coletivas. Além disso, também indicaram diferentes percepções sobre a prática. Certamente para alguns/algumas a cópia não tivesse o mesmo significado que para outros/as.

Portanto, há diferentes apropriações do livro entre os/as jovens para essa atividade. Para compreender tais apropriações, através do questionário aplicado em

³⁷ Os valores apresentados no histograma, conforme a escala *Likert*, correspondem às opções de resposta: “nunca” (-2); “quase nunca” (-1); “às vezes” (0); “frequentemente” (1); e “sempre” (2).

2021, perguntamos se os/as estudantes copiavam partes do livro no caderno e por quê³⁸.

Algumas das respostas demonstraram certa autonomia dos/as estudantes em relação à atividade, como podemos notar pelas seguintes respostas: “*Não copio, apenas as perguntas, ou as vezes lia as perguntas e apenas escrevia as respostas no caderno*” (E4); “*Às vezes, eu geralmente prefiro não copiar muito porque já tem no livro. Eu faço anotações*” (E7). Ainda as respostas de E2, E10 e E22 apontam que estes/as não copiavam. Dessa forma, tais estudantes provavelmente não copiavam partes que a professora indica ou a docente faz com que as cópias no caderno sejam uma opção dos/as estudantes que desejarem. Como podemos perceber pelas respostas, há estudantes que consideram desnecessária a cópia no caderno, haja vista que os fragmentos estão no próprio livro, material de fácil acesso.

Muitos/as, no entanto, afirmaram que copiavam no caderno partes do livro para terem um melhor aprendizado, conforme as seguintes narrativas: “*Sim porque é para aprender melhor*” (E19); “*Sim, copiando eu estou aprendendo mais ainda*” (E21); “*Tem muitas partes interessantes no livro*” (E3); “*Sim. Para entender melhor o conteúdo*” (E18); “*Sim, para fixar o conteúdo*” (E17). Nesse sentido, tanto “entender”, quanto “memorizar” o conteúdo são ações compreendidas como aprendizagem pelos/as estudantes e, ao copiarem partes do livro no caderno, tal apropriação do material auxiliava os estudos de História. O livro, embora materialize o que é estudado, ainda depende de cópias, do exercício da escrita, para facilitar a aprendizagem, nessa perspectiva. Isso tem relação com a cultura escolar, que valoriza a cópia por parte dos/as estudantes, sendo uma prática comum no cotidiano. Esse entendimento se perpetua na compreensão dos/as estudantes de como ocorre a “aprendizagem” (que pode ser a memorização do conteúdo) ou sua facilitação cognitiva, como pontua E20: “*Apenas partes importantes. Para que, por meio disto, eu consiga aprender, fazer com que as informações essenciais e que dão significado ao que eu li sejam usadas e guardadas no meu cérebro.*” (E20).

Um/uma estudante diferenciou as aulas remotas das presenciais, afirmando que antes da pandemia apropriava mais o livro didático para diversas atividades de cópia: “*No período presencial eu usava bastante o livro, tanto para estudos quanto pra*

³⁸ A questão, de número 9, consistia em: “*Você copia partes do livro didático de História no caderno? Por quê?*”

copiar também, exercícios, parágrafos de texto ou até mesmo textos completos.” (E8). Desse modo, existem indícios, já que temos outras respostas, conforme discutimos anteriormente, de que o livro pareceu ser menos utilizado no período da pandemia, haja vista a realidade das aulas remotas.

A respeito da cópia de partes do livro consideradas importantes, isso pode representar uma iniciativa do/a próprio/a estudante, mas também o ordenamento da professora: *“sim, porque é pedido”* (E14); *“Só quando a profe pede”* (E13); *“Sim, porque alguns professores pedem como atividade”* (E6). Conforme apresentamos, a professora costumava fazer “esquemas” junto com os/as estudantes e, como indicam as respostas a seguir, o livro didático era apropriado para esse processo, a partir das partes consideradas importantes e para a realização de pesquisas: *“Sim, por que é feito um esquema com partes mais ‘importantes’ e anotadas para uma pesquisa sempre temos o conteúdo anotado.”* (E15); *“As vezes sim quando são informações importantes”* (E16); *“As vezes quando eu faço pesquisa”* (E12).

Além disso, as cópias no caderno têm relação com a realização de atividades do livro. Ora são copiados os enunciados das questões, ora as respostas, ou, ainda, ambos: *“sim para ter como resposta”* (E5); *“As vezes, para responder exercícios”* (E11); *“Sim, para responder alguma pergunta ou para me lembrar de determinando assunto”* (E1). Assim, as apropriações podem ser variadas para essa questão, conforme indicam os dados de 2019 e as respostas de 2021, pois além de serem utilizados para diferentes atividades e alguns/algumas estudantes não copiassem, os/as estudantes que não copiavam partes do livro para atividades, são os/as que não realizam as atividades do livro. Logo, há consonância entre os dados que indicam apropriações diversas para a realização de atividades e exercícios do livro, com as cópias de partes de livros no caderno, sendo ambas bastante variadas, conforme apresentado nas tabelas 3 e 4.

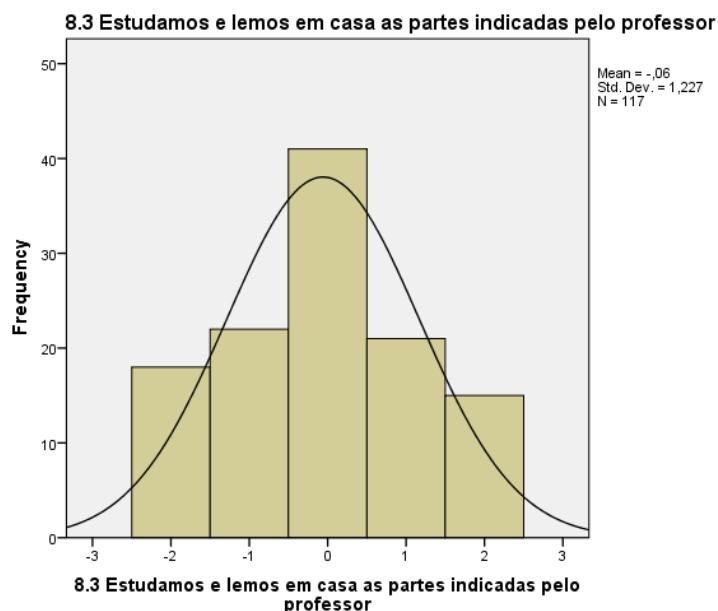
A sétima maior média, conforme a tabela 2, é a da questão 8.1, referente à apropriação do livro didático para leituras coletivas. Como mostram a média e a moda, o livro era utilizado para tal atividade, às vezes, em determinados momentos. Metade dos estudantes (11) afirmaram utilizar o material para leituras coletivas em sala de aula, conforme as respostas de 2021 à questão 13 do questionário, que inquiriu de forma objetiva quais os usos do material que ocorriam em sala de aula.

A pesquisa de Timbó (2009), realizada em escolas públicas do Ceará no Ensino Fundamental, evidenciou que a leitura, incluindo a coletiva, era a principal apropriação do livro em turmas do sexto ano. Desse modo, parece haver uma distinção entre o Ensino Fundamental e Médio, haja vista que as leituras coletivas do livro de História auxiliam no processo de alfabetização, características da menor faixa etária, conforme aponta a autora.

Porém, além deste fator, é necessário apontar as diferenças entre as aulas remotas e as aulas presenciais. Provavelmente essa prática ocorreu em menor proporção em 2021 devido à distância entre os/as estudantes e a professora, cada qual isolado, longe do ambiente coletivo da sala de aula. Mas, em 2019, conforme consta na tabela 2, quanto mais o livro foi utilizado, mais foi utilizado para leituras coletivas.

A oitava maior média, conforme a tabela 2, consistiu em leituras e uso do livro em casa. Conforme indicam a média e a moda, isso costumava ocorrer momentaneamente. No entanto, através da análise da frequência das respostas, podemos constatar apropriações do livro bastante variadas para essa atividade:

HISTOGRAMA 2 - A frequência e a média de uso dos livros didáticos em casa³⁹



Fonte: dados do “Projeto Residente” (2019), organizados pela autora.

³⁹ Os valores apresentados no histograma, conforme a escala *Likert*, correspondem às opções de resposta: “nunca” (-2); “quase nunca” (-1); “às vezes” (0); “frequentemente” (1); e “sempre” (2).

Como podemos notar, entre os/as 117 estudantes que responderam à questão, há uma variação entre as marcações das alternativas, sendo que nenhuma recebeu marcação inferior a 15, embora o histograma indique uma distribuição normal.

Principalmente no caso dessa apropriação, quando o uso do livro não foi de forma coletiva em sala de aula, houve variações entre as respostas dos/as estudantes bastante significativas, o que culminou em uma média onde se constatou o uso do livro em alguns momentos apenas. Ou seja, quando os/as colaboradores/as responderam às questões do projeto apropriadas para essa pesquisa, estavam se referindo, possivelmente, às suas percepções sobre o uso do livro didático. As determinações da professora para o uso do livro foram as mesmas para todos/as os/as estudantes, mas como estes/as perceberam tais usos, se relaciona diretamente à apropriação que fizeram, eles/as próprios/as, do material.

A seguir, apresento um trecho da entrevista com a professora que se relaciona a tais repostas:

Mariana - *Você passava atividades pra casa com o livro no Ensino Médio ou não costumava?*

Professora - *Poucos fazem, mas eu ainda insistia, sabe? É... dava um tempo pra que eles fizessem em sala, né... mas que normalmente não acabavam e eles tinham que fazer em casa. No Ensino Médio, como muitos são trabalhadores né... mesmo que seja um período menor ali de tempo de trabalho, é... eles já usam isso como uma muleta pra não responder as atividades em casa. Mas eu costumava mandar sim. Principalmente quando era pra explorar o texto. Pra conhecer o texto que a gente ia discutir na próxima aula.*

Podemos verificar nas fontes coletadas em 2021, questionários respondidos pelos/as estudantes dos primeiros e segundos anos do Ensino Médio, onde a mesma professora lecionava a disciplina de História, que, entre os/as três estudantes que afirmaram ser trabalhadores/as, dois/duas não utilizavam os livros em casa⁴⁰. Conforme Knauss (2009), essa é uma especificidade a ser considerada no caso do Ensino Médio. Na questão 7, que questionou sobre quais atividades e exercícios eram realizados, embora a maioria dos/as colegas tenha afirmado que faziam muitas atividades do livro, um/a dos/as estudantes respondeu em linguagem comumente utilizada na internet, abreviando a palavra “não”: “Nos *n fazemos*” [sic] (E10).

Desse modo, é possível que as realidades sociais dos/as colaboradores/as estejam ligadas ao não cumprimento das atividades que a professora encaminhava

⁴⁰ Tais constatações foram realizadas a partir das respostas às questões 13 e 17 do questionário, que questionavam sobre as formas de uso dos livros didáticos e se o/a estudante trabalhava, respectivamente.

para a realização fora do ambiente e do horário escolar. É provável que tais estudantes tenham dificuldades em realizar as atividades devido aos problemas enfrentados pela jornada de trabalho, embora a professora afirme que utilizam essa justificativa como “*muleta*”.

Dentre os/as outros/as estudantes que afirmaram não trabalhar, dez assinalaram que utilizavam os livros para fazer atividades em casa, enquanto que doze afirmaram não utilizar. Apenas três, dos/as 22 estudantes, afirmaram utilizar para realizar leituras em casa. Assim, embora a professora prescrevesse tais atividades, nem todos (e talvez a maioria) dos/as estudantes não realizava, provavelmente por motivos diversos, desde às complicações da realidade material e social desses/as jovens, dos seus aspectos em relação à aprendizagem, e até mesmo, talvez, pelo seu descomprometimento com as atividades. Essa realidade pode ser verificada tanto no contexto das aulas presenciais, quanto das aulas remotas.

Portanto, as respostas são variadas entre os/as estudantes, pois, responderam conforme seus usos particulares. Isso pode ser verificado principalmente em questões que não se referem ao uso feito pela professora ou aos usos coletivos, como também é o caso da questão 8.8, a respeito de cópias do material no caderno, analisadas anteriormente.

As concepções dos/as estudantes sobre a frequência de uso dos livros, relaciona-se à apropriação que fazem deste material conforme suas subjetividades e realidades socioculturais. Assim, há “pluralidade dos empregos e das compreensões e a liberdade criadora – mesmo regulada” (CHARTIER, 1991, p. 179), sendo necessário compreender que existe “o modo como se articulam as liberdades condicionadas e as disciplinas derrubadas” (CHARTIER, 2002 p. 137-138). Logo, embora o livro seja muito utilizado e a professora determine seu uso para diversas atividades, há estudantes que não seguem tais determinações, apropriando-se (ou não) de outras maneiras, percebendo o uso de diferentes formas.

Assim, teoricamente o uso em sala de aula é o mesmo, bem como as determinações da professora para o uso fora do ambiente escolar, por exemplo, são as mesmas para todos/as os/as estudantes. No entanto, a frequência de utilização dos livros é percebida de formas diferentes. Por mais que a grande maioria dos estudantes tenha marcado “frequentemente” na questão 6.7, isso pode explicar o porquê outros marcaram as demais opções distintas.

No questionário de 2021, dez estudantes afirmaram utilizar o livro em casa e para atividades em casa, enquanto que apenas três afirmaram que faziam leituras do material em casa. A professora em entrevista, afirmou que indicava muito o livro para leituras prévias em casa do conteúdo a ser trabalhado. No entanto, é possível que muitos/as estudantes fizessem somente as atividades por consistirem em avaliações, enquanto que as leituras não. Conforme Gil e Azevedo (2015), adolescentes gostam de ler gêneros de literatura, como ficção, mas a cultura juvenil não aprecia a leitura de livros didáticos, por não serem atrativos entre os/as jovens, tema que discutiremos no próximo capítulo. Desse modo, prevaleceu o uso do livro em casa para a realização de exercícios, atividades e pesquisas.

Na sequência de maiores médias, temos os dados da questão 8.10, a respeito do uso de fotocópias de partes de livros. Como verificado pelas respostas de 2021 e pela média e moda dos dados de 2019, isso ocorria em alguns momentos, mas nas aulas presenciais. A maioria dos/as estudantes, em 2021, afirmou que tal apropriação não ocorria, enquanto que alguns/algumas, afirmaram que sim: *“Sim, para ficar com o conteúdo mais a mão e para o uso de uma atividade”* (E15); *“Sim, para qualquer tipos de atividades, principalmente responder às questões”* (E21).

No entanto, responderam muito provavelmente se referindo às aulas presenciais, afinal, os/as estudantes que participaram da pesquisa não recebiam materiais xerocados em casa, diferente daqueles/as que não tinham acesso à internet e demais recursos para participarem das aulas remotas. Isso pode ser percebido pela resposta de E12: *“Agora que é online Nao, e quando era presencial as vezes quando alguns alunos não tinham o livro”* (E12). Nesse sentido, podemos afirmar que, quando era utilizado nas aulas presenciais, os xerox eram mais presentes para a realização de atividades. Conforme pontua E12, havia falta de livros em alguns momentos. Isso pode representar um problema de distribuição de livros; de não devolução por parte de alguns/algumas estudantes por conta do ciclo dos materiais, até então trienal; ou então de esquecimento dos/as estudantes, afinal, levavam os livros para a casa.

A respeito de uma das alternativas objetivas da questão 13 do questionário aplicado em 2021, que questionava sobre a busca de conteúdos e curiosidades do livro sem a professora indicar, nove estudantes afirmaram apropriar o livro para tais atividades. Conforme a pesquisa de Chaves (2015), estudantes do Ensino Médio

desempenham autonomia no uso do livro, recorrendo ao material mesmo sem o/a professor/a ordenar, dada a importância do livro entre esse público.

Por fim, a menor média da questão 8, corresponde às respostas da questão 8.9, sobre o uso de vários livros diferentes nas aulas. Inclusive, a moda indica que a opção mais assinalada pelos/as jovens, foi “nunca”. Conforme os dados do instrumento aplicado em 2021⁴¹, 15 dos/as 22 estudantes responderam que de fato, o livro didático do ano correspondente foi o único livro utilizado em sala de aula.

Assim, o protagonismo do livro didático é evidente. Conforme Fonseca:

O uso de um único livro, única fonte, acaba por simplificar a forma do currículo e do conhecimento em sala de aula. Essa postura metodológica acaba formando nos alunos uma concepção auto-excludente da história, e uma concepção de ‘história como verdade absoluta’, e de livro como fonte do conhecimento inquestionável (FONSECA, 2009, p. 55).

Como analisamos, o livro didático não é o único material utilizado, mas possivelmente é o único livro, ou quando ocorre o uso de outros, são em momentos raros, o que indica um problema, pois essa exclusividade do material didático em detrimento de outros livros pode gerar a percepção de que o livro didático é o único detentor do conteúdo a ser trabalhado.

No entanto, algumas respostas indicaram o uso de outros livros em alguns momentos: “*Depende do contexto da aula, se for um trabalho mais amplo, precisamos ir na biblioteca do Colégio pegar alguns livros maiores, com mais informações. Mas se for um trabalho normal, apenas o livro didático e necessário*” (E4). Desse modo, no entendimento de E4, para trabalhos “normais”, mais comuns no cotidiano em sala de aula, o “pouco” conteúdo do livro basta, diferentemente dos trabalhos mais complexos que necessitam de mais informações. Assim, para ele/a, o conteúdo do livro é uma sintetização ou simplificação do que se deve aprender. Mas, a resposta indica que, eventualmente, alguns outros livros são utilizados, raramente.

Dessa forma, com o colégio dispondo de uma biblioteca, outros livros poderiam ser mais utilizados. O pouco uso pode ter relação ao fato de que o acesso ao livro didático é mais fácil e prático para os/as estudantes, assim como os recursos financeiros sejam limitados, tanto deles/as, quanto da escola para adquirir outros livros, dificultando o uso.

⁴¹ Em resposta à questão 11: “*Nas aulas de História, são utilizados vários livros diferentes ou apenas o livro didático do ano?*”

A partir da análise dos dados do “Projeto Residente” de 2019 e das respostas ao questionário aplicado em 2021, foi possível constatar que, segundo a percepção dos/as estudantes do Ensino Médio do colégio investigado, os materiais didáticos são frequentemente utilizados nas aulas de História. O uso recorrente do material, que, constitui no principal tipo de livro utilizado em sala de aula, indica o quanto a cultura escolar coloca o material em evidência e o quanto ele é influente no conhecimento histórico escolar, mesmo em meio à grande circulação e consumo de outros meios de difusão de história. Diante da pandemia, o livro foi menos utilizado de acordo com os/as colaboradores/as desta pesquisa, como apontam as respostas, sendo mais apropriado para a realização de exercícios e atividades.

Embora sejam problemáticas algumas das relações dos(as) estudantes com os materiais em relação à aprendizagem histórica, é interessante notar a diversidade de usos que são empreendidos por meio dos livros didáticos em sala de aula. Conforme analisamos, podemos verificar que mesmo o livro didático sendo fortemente utilizado, a prática da professora e dos/as estudantes também teve destaque, assim como o uso de outros materiais nas aulas de História.

CAPÍTULO 3 – “AJUDA BASTANTE NÓS ALUNOS”: REPRESENTAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS

3.1 “UM MEIO DE BUSCA”, “UM MATERIAL DE ESTUDO” E “A ABERTURA DE UM PORTAL”: AS DEFINIÇÕES DE LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

(...) pode-se pensar uma história cultural do social que tome por objecto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse (CHARTIER, 2002, p. 19).

Socialmente e historicamente construídas pelos sujeitos, conforme Chartier (1991; 2002), as representações, enquanto fabrico de sentidos e, portanto, de interpretações do mundo, são as formas pelas quais a realidade é criada pelos grupos sociais. Mais do que formulações ideais, as representações comandam ações que constroem o mundo social. As significações sobre os livros didáticos de História estão relacionadas ao cotidiano experienciado especialmente em sala de aula ao longo do percurso escolar dos/as jovens. Desse modo, os livros didáticos constituem uma cultura, condicionada por relações de poder entre estudantes e professores/as, escola, Estado e mercado.

Os livros didáticos fazem parte da cultura escolar há décadas. Se faz necessário questionar: quais as representações desses materiais são construídas pelos/as estudantes consumidores/as? O que os/as jovens pensam sobre o material? Como o definem e o significam? Qual a importância atribuída aos livros e como isso se relaciona à cultura escolar, às formas de aprender e consumir história e às relações de poder empreendidas por meio das suas apropriações? Na tentativa de lançar interpretações sobre estas problemáticas, analisaremos neste tópico as representações dos livros didáticos por parte dos/as colaboradores/as da pesquisa, a partir das fontes coletadas em 2021 (questionários objetivos e dissertativos), discutindo as respostas dadas à questão 1: “*Para você, o que é livro didático de História?*”.

Os/as estudantes E14 e E9, responderam, respectivamente, que para eles/elas, o livro didático consistia em “*um material usado nas aulas*” e “*Um material*

escolar importantíssimo”. Logo, associaram o livro didático diretamente à escola, haja vista que sua existência e seus usos se relacionam intrinsecamente a tal instituição. Desse modo, tais apropriações estão mais relacionadas ao sentido do referente (livro didático de História), enquanto um material pertencente à cultura escolar.

Como discutimos no capítulo 2, parte das apropriações dos livros didáticos se relacionaram ao código disciplinar da História. Nesse sentido, algumas das definições dos/as jovens apontaram tais características. Alguns/algumas dos/as colaboradores/as responderam: *“Um material útil, ajuda a fixar o conteúdo com as imagens que possui”* (E17); *“Pra mim é um material, que auxilia nas pesquisas das atividades que a professora passa, as vezes as próprias questões são do livro.”* (E7); *“Livro em que posso facilmente encontrar o conteúdo da aula e estudar”* (E6) e *“Um material de ESTUDO, grandemente útil para revisar conteúdos e se aprofundar nos temas passados nas aulas”* (E20).

A definição de que o livro é um “material” também aparece nas respostas. Essas representações relacionadas ao código disciplinar estão ligadas às apropriações cotidianas do material didático. As produções de sentido (representações) são sustentadas pelos usos (apropriações) “inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 1991, p. 179-180). Assim, as apropriações dos materiais didáticos nas aulas de História, seguindo determinados padrões ou normas, que Custa Fernández (2002) define como “tradições inventadas”, condicionam significações relacionadas a tais empregos.

Dessa maneira, os livros didáticos de História são elementos importantes no que se refere à cultura histórica entre os sujeitos colaboradores, haja vista que há nessas tradições a relevância das experiências em relação ao uso do livro no cotidiano escolar, não somente entre a geração de jovens que se encontra em formação escolar atualmente. Há memórias sociais em relação ao uso do livro que influenciam em suas representações. Afinal, as experiências do passado com o livro didático de História influenciam na interpretação de cada estudante do que significa esse material no presente. Suas representações, embora sejam construídas de forma narrativa de modo pessoal e subjetivo, estão ligadas à memória social em relação ao livro. Conforme Rüsen,

Toda memória pessoal – como afirma expressamente Maurice Halbwachs – se dá, por sua vez, em contextos sociais, nos quais estão inseridas relações com o passado. (...) toda memória possui uma dimensão social, toda memória pessoal é condicionada pela memória social (RÜSEN, 2015, p. 223).

Desse modo, se o material foi muito utilizado durante a vida escolar dos/as estudantes (e mesmo em períodos anteriores, por outras gerações) para revisar ou fixar os conteúdos e para exercícios e atividades, sendo um importante elemento constitutivo das aulas, as representações construídas pelos/as jovens se relacionam a tais apropriações cotidianas.

Como podemos notar, E20 destaca a palavra “estudo” em sua narrativa, ressaltando a importância do material enquanto objeto para estudar. O mesmo pode ser verificado em outras respostas, como: *“Pra estudar”* (E13) e *“Um livro para auxílio nos estudos de história”* [sic.] (E18). Outros/as, destacaram que o livro é um “meio” de busca de conhecimento ou informações: *“Um meio de busca que para mim ajuda muito!”* (E12); *“O livro didático é um meio que buscamos conhecimento sobre a história”* (E22); *“É uma fonte de informação muito útil”* (E1).

Assim, há em tais narrativas um destaque para o que os/as estudantes compreendem como aprendizagem e sua busca por meio do livro didático. Parte das fontes indicam que as concepções de aprendizagem envolvem a leitura, como é o caso da resposta de E21: *“Eu acho uma boa forma de estudo, ler é um bom aprendizado”*. Desse modo, ler o livro de História significa para este/esta estudante aprender História. Sua narrativa demarca a importância da leitura para a disciplina: para aprender, é necessário ler. Essa concepção está relacionada à cultura escolar que preconiza a leitura dos materiais didáticos como uma forma de aprendizado (especialmente no caso da História) e à memorização, típica das aulas tradicionais de História. Mas, por outro lado, tal concepção também se faz positiva, à medida que representa a leitura como uma das formas de contato com a produção da História, envolvendo a interpretação, característica fundamental para a aprendizagem histórica.

Outra resposta que também destacou a busca de conhecimento por meio do livro foi a de E15: *“Livro didático de História para mim significa a abertura de um portal, onde você começa a conhecer melhor como era o mundo, a entender o significado de várias coisas”* [sic.]. Essa narrativa é expressiva de que a representação estabelece a realidade. Neste caso, a representação do livro didático se relaciona à realidade de “como era o mundo” na significação do/a estudante. É como se o livro fosse “um portal” de acesso imediato ao passado. Assim percebemos um aspecto importante

relacionado à aprendizagem de História na perspectiva dos/as jovens: aprender significa conhecer o passado.

As representações do livro que têm relação com o passado, podem ser percebidas em outras respostas, como: *“Um livro onde nós aprendemos sobre o passado”* (E10) e *“É um livro onde diz as coisas mais marcantes na história do mundo”* (E3).

É possível perceber que há uma tendência entre alguns/algumas dos/as jovens em associar o livro e, nessa perspectiva, também a própria história, ao conhecimento do passado. Certamente essa concepção se fez marcante na tradição escolar experienciada por eles/elas. No entanto, entendemos que a aprendizagem histórica ocorre somente quando o presente e o futuro também são considerados no processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Caimi (2018), o PNLD, com a construção de um processo avaliativo sólido nas últimas duas décadas, havia sido impulsionada a melhoria desse quesito nos livros didáticos de História, ou seja, mesmo que de forma muitas vezes tímida e ainda incipiente, a relação entre presente e passado passou a fazer parte das obras. Essas mudanças têm relação com as reflexões do ensino de História, inclusive da teoria de Rüsen.

Conforme o autor,

O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes no presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica. (...) Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo dos conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (RÜSEN, 2010, p. 44).

Assim, a partir das carências de orientação do presente é possível interpretar as experiências do passado e criar expectativas em relação ao futuro. Sem considerar tais dimensões temporais, além do passado, a História não faz sentido para a vida prática, se tornando apenas a absorção ou memorização de conteúdos sobre um passado sem sentido.

Apenas um/uma estudante relacionou o livro didático ao presente na questão apresentada: *“Um livro com tendências à aprendizagens do passado e do presente”* (E8). Também, em sua resposta, E15 parece fazer uma associação entre passado e

presente: “(...) onde você começa a conhecer melhor como era o mundo, a entender o significado de várias coisas”.

Outro aspecto que chama atenção é a menção de E3 às “*coisas mais marcantes na história do mundo*”. Desse modo, há o entendimento de que o livro materializa acontecimentos importantes sobre o passado. No entanto, na resposta do/a estudante, não parece haver a compreensão de que tais acontecimentos são selecionados, dizem respeito ao trabalho dos/as historiadores/as, autores/as dos livros e ao currículo, ambos repletos de escolhas e disputas de poder. Ou então, admite que há uma seleção, mas a compreende de forma objetiva, como se fosse a única possível. Nossa preocupação não se trata de tornar os/as estudantes especialistas em História, mas se faz fundamental refletir a importância do entendimento do livro didático enquanto uma fonte histórica e uma narrativa possível, dentre tantas outras.

Essa perspectiva de ensino de História é um enorme desafio. Há que se considerar que para que tal compreensão sobre a História chegue às aulas nas escolas, é necessário tempo para que esse processo se incorpore. Não somente isso é o mais alarmante, mas sim o fato é que a formação docente pouco discute esse aspecto em relação ao ensino, prevalecendo muitas vezes, na própria academia, uma tradição curricular que prioriza a organização tradicional da História e, mais do que isso, deixa em segundo plano o ensino de História.

Analisando Matrizes Curriculares e Projetos Políticos Curriculares oferecidos por universidades federais da região Nordeste, Cavalcanti (2018) aponta que nenhuma das instituições analisadas em sua pesquisa apresenta disciplinas obrigatórias sobre o uso do livro didático e apenas duas oferecem disciplinas optativas sobre o material.

As Matrizes Curriculares das licenciaturas em História são, também, projetos políticos por meio dos quais se formam professores, ou seja, são espaços de formação de formadores. Portanto, se reconhecermos que a História como Ciência precisa ressignificar-se e repensar suas relações com a sociedade e com os anseios da vida cotidiana de homens e mulheres que vivem fora do castelo, um dos caminhos possíveis talvez seja colocar seu ensino — e, portanto, a formação docente — como lugar central de problematização, como objeto de relevante preocupação na investigação historiográfica (CAVALCANTI, 2018, p. 263).

Essa preocupação expressa pelo autor é de extrema relevância para pensar em mudanças no ensino de História da educação básica. Os/as professores/as que

atuam nas escolas e que, portanto, formam os sujeitos em processo de escolarização, têm suas práticas condicionadas pela sua formação. Desse modo, se atuam como docentes, o ensino deveria ser priorizado nas discussões acadêmicas. É importante que haja o entendimento de que pesquisa e ensino não são, ou não deveriam ser, práticas separadas.

As representações de dois/duas estudantes associaram o livro didático às formas de consumir história: “*Livro de História*” (E11) e “*O livro didático é um meio que buscamos conhecimento sobre a história*” (E22). São diversos os meios de divulgação de história e aprendizagem histórica, especialmente na atualidade, que ultrapassam seus usos circunscritos ao ambiente escolar, como os museus, as mídias como TV e internet, os filmes; etc. No entanto, conforme apontam as narrativas das fontes produzidas e coletadas, os livros didáticos parecem ser um dos principais, senão o principal meio de consumir história entre os/as colaboradores/as. Isso representa a influência significativa que o material didático possui na construção identitária dos sujeitos consumidores. Considerando a dimensão do consumo do livro didático no Brasil e sua distribuição por meio do PNLD, este consiste em um dos principais suportes materiais pertencentes à cultura histórica e, desse modo, faz parte da formação dos sujeitos sobre diversas questões individuais, sociais e políticas que estão ligadas diretamente às interpretações históricas na dimensão da consciência histórica.

Muitas das narrativas dos/as, ao definirem livro didático de História, destacaram a importância do material: “*Um meio de busca que para mim ajuda muito!*” (E12); “*Um material de ESTUDO, grandemente útil para revisar conteúdos e se aprofundar nos temas passados nas aulas*” (E20); “*muito importante pois tem varios aproveitamento no livro*” (E5) [sic.]; “*Um material escolar importantíssimo*” (E9); e “*É uma fonte de informação muito útil*” (E1) [grifos nossos]. Assim, o livro didático é representado a partir da sua utilidade e importância para os/as estudantes.

Mais do que um objeto utilizado nas aulas, um livro de História ou qualquer outra representação, ele é associado diretamente à importância que tem no cotidiano escolar dos/as jovens.

A relação de representação é, desse modo, perturbada pela fraqueza da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os signos visíveis como índices seguros de uma realidade que não o é. Assim desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão (...) (CHARTIER, 1991, p. 185-186).

Embora o livro didático de História seja “apenas” um objeto, recebe sentidos criados pelos atores sociais que lhe conferem poder. Isso se relaciona às apropriações cotidianas que, conforme discutimos no segundo capítulo, atribuem destaque ao material e, desse modo, condicionam representações que denotam sua grande relevância. Tais representações não se limitam às ideias que os/as estudantes têm sobre os livros, mas influenciam suas práticas, criam o próprio mundo social, como afirma Chartier (1991; 2002).

Como mencionamos, há vários meios de consumo de história para além das instituições escolares.

Um dos campos mais importantes da aplicação prática do conhecimento histórico é o ensinar e o aprender a história. Por certo, isso diz respeito, sobretudo, ao ensino de história nas escolas. Outras instituições, contudo, podem ser consideradas como “lugares de aprendizado” do pensamento histórico: os museus históricos, os monumentos culturais, os memoriais, o vasto setor da educação de adultos assim como a mídia moderna (RÜSEN, 2015, p. 247).

Mas, temos que considerar que, ao menos no caso brasileiro, os materiais didáticos de História têm extrema relevância para a cultura histórica. Assim, compreendido como um material fundamental para a História, o livro didático passa a ter protagonismo nas formas de buscar, de aprender, de ler, etc.

Como definiu E15: “*Livro didático de História para mim significa a abertura de um portal (...)*” [sic]. Essa definição, quase poética, do que é o livro didático demonstra que, ao menos no momento de criar sua narrativa para responder à questão, o/a estudante associou o livro a um meio de extrema importância para o conhecimento. O mesmo pôde ser percebido na pesquisa de Timbó (2009), que demonstrou uma certa “sacralização” do material didático por parte dos/as estudantes. Dessa forma, o sentido atribuído ao referente (livro didático de História) diz respeito ao que Chartier (1991; 2002) define como a “presença da ausência”, ou seja, ao poder simbólico que o livro representa, não sendo apenas um material, mas sim um material de grande relevância, uma das formas mais utilizadas para aprender sobre História.

3.1.1 “*Depende muito do professor*”: livro didático entre fonte histórica, a verdade sobre o passado e a prática docente

O instrumento aplicado em 2021 entre os/as colaboradores/as, após indagar a respeito da definição, da importância e do gosto sobre os livros didáticos, apresentou

uma questão objetiva⁴², que visou aprofundar a compreensão das representações dos materiais, a partir de algumas afirmações que definiam o que era livro didático de História, sendo que os/as jovens necessitavam assinalar as definições com as quais concordavam. As alternativas de resposta apresentadas pela questão, bem como as assinalações dos/as colaboradores/as, estão dispostas na tabela abaixo.

Tabela 3 – Definições específicas sobre os livros didáticos de História

Opções de assinalação	Número de assinalações
O livro didático de História é um livro como qualquer outro tipo de livro.	2
O livro didático de História não pode ser considerado um tipo de livro igual aos outros livros.	8
O livro didático de História é uma fonte histórica.	16
Todo livro didático de História é igual.	1
Para o livro didático de História ser bom ou ruim, depende dos usos feitos pelo(a) professor(a).	9
O livro didático de História contém informações sobre o que verdadeiramente e realmente aconteceu no passado.	16
O livro didático de História serve para aprender sobre o passado.	17
O livro didático de História serve para aprender sobre o presente.	9
O livro didático de História serve para aprender sobre o futuro.	7

Fonte: Questionário aplicado entre os/as estudantes. Organizado pela autora, 2021.

Como podemos observar, apenas dois/duas estudantes assinalaram que o livro didático de História pode ser considerado um livro como qualquer outro, enquanto que oito assinalaram que não pode ser considerado um livro como outros livros. Isso indica que há, ao menos entre parte dos/as estudantes, a percepção de que os livros didáticos de História possuem especificidades, se diferenciando de outros materiais.

Apenas um/uma jovem assinalou que todo livro didático de História é igual. Desse modo, possivelmente há a compreensão entre a maioria dos/as estudantes colaboradores/as desta pesquisa de que os livros didáticos de História se diferenciam entre si, mesmo correspondendo ao mesmo componente curricular. Tal compreensão é de grande importância, haja vista que os livros didáticos mesmo sendo guiados pelo código disciplinar, pela cultura escolar e pelo currículo (e, por tais motivos, apresentam

⁴² Questão 5 do questionário que afirmava: “Marque as opções que você concorda:”, seguida das opções de assinalação.

semelhanças entre si), ainda assim, são diferenciados pelos/as estudantes, não sendo considerados todos iguais. Assim, se apresenta um ponto positivo para a aprendizagem histórica: a percepção de que há diversas narrativas, formas de contar e apresentar a história.

Nove estudantes assinalaram que o livro para se tornar bom ou ruim depende dos usos feitos pela professora. Desse modo, entre esses/as jovens, a prática docente possuiu fundamental importância no uso do livro didático. O mesmo pode ser percebido ao analisarmos as apropriações, conforme apresentamos no capítulo 2. A professora possuiu grande relevância para os/as estudantes em suas formas de apropriação do livro. Como ela explica, organiza e comanda os usos do livro, também condiciona as representações criadas no cotidiano sobre o material.

O aspecto que certamente mais chama a atenção nessa questão, é a ambiguidade entre as respostas a respeito das alternativas: “*O livro didático de História é uma fonte histórica*” e “*O livro didático de História contém informações sobre o que verdadeiramente e realmente aconteceu no passado*”. Embora sejam afirmações contraditórias, ambas receberam 16 assinalações. Dentre essas, 12 estudantes assinalaram as duas, enquanto que quatro marcaram apenas a primeira afirmação e quatro apenas a segunda. Desse modo, a maioria das assinalações indicam que mesmo que o livro seja definido enquanto uma fonte histórica, também é representado como a verdade sobre o passado.

Diante dessa contradição, podemos afirmar que há uma compreensão equivocada do que é fonte histórica, ao menos entre os/as estudantes que assinalaram ambas as definições. Como a alternativa que afirmava que o livro didático é uma fonte histórica recebeu a marcação da maioria dos/as estudantes (16 dos/as 22), é possível que em alguns momentos isso pode ter sido abordado em sala de aula, como é o caso dos conteúdos que discutem as definições e a importância das fontes históricas.

Desse modo, o livro é conceituado como uma fonte histórica. No entanto, não há a compreensão de que as fontes não correspondem à verdade sobre o passado, mas, pelo contrário, como discutimos no segundo capítulo, consistem em vestígios a serem investigados e questionados para que se possa produzir o passado. Em resumo, parece que há o entendimento de que o livro didático é uma fonte, mas não do que é fonte. Nesse sentido, as fontes históricas são compreendidas como

comprobatórias de uma narrativa verdadeira, tendo a função de validá-la. Embora o livro didático muitas vezes discuta sobre as fontes, é fundamental que a prática docente problematize o que são as fontes, como podem ser analisadas, quais suas funções e importância para a História e que sejam abordadas de forma produtiva em sala de aula.

Talvez essa concepção de fonte que os/as estudantes apresentaram tenha relação com as discussões iniciais sobre o ensino de História da década de 1980, pois, ressaltaram a necessidade da utilização de fontes históricas nas aulas da educação básica, no entanto, na perspectiva de incorporar tais recursos como uma forma de tornar a aula mais atrativa e não no sentido de explorá-las como documentos a serem questionados. Por vezes, ainda se utiliza o termo “linguagens” como sinônimo de fontes históricas. O cinema, a propaganda, a música, etc. de fato são linguagens, mas sua peculiaridade para a História é que são fontes. Nesse sentido, devem ser interpretadas como tais, não servindo somente para tornar as aulas de História mais lúdicas.

Mesmo a maioria dos/as jovens assinalando que o livro didático é uma fonte histórica, 17 afirmaram que o material serve para aprender sobre o passado, enquanto que apenas nove afirmaram que serve também para aprender sobre o presente e sete sobre o futuro.

Conforme a teoria de Rüsen (2010; 2015), a história possui sentido quando a partir das carências de orientação do presente, se interpreta a experiência (passado) e são criadas expectativas em relação à ação no futuro. É desse modo que a história adquire sentido para a vida prática, através de tais operações no nível da consciência histórica. Assim, é interessante que alguns/algumas dos/as colaboradores/as tenham assinalado o presente e o futuro, mas ainda é preocupante que a maioria tenha marcado que o livro serve apenas para aprender sobre o passado, no sentido de que tal compreensão se relaciona certamente ao entendimento que possuem em relação à própria história.

Se a história e o livro didático servem para aprender somente sobre o passado, seu sentido se esvazia. É possível que a associação somente com o passado ocorra devido às práticas docentes de ensinar História estarem fortemente condicionadas pelo código disciplinar, embora se compreenda pelas pesquisas e pelo avanço da

historiografia que a interpretação do passado e das fontes está relacionada e condicionada pelo presente.

3.2 “PARA SE DAR BEM NA MATÉRIA”: A IMPORTÂNCIA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Neste tópico trabalharemos especificamente com as representações do material didático em relação à sua importância para os/as estudantes. Para isso, analisaremos as respostas às questões 2 e 6 do questionário aplicado em 2021, que respectivamente indagaram: “*Você acha o livro didático de História importante? Por quê?*” e “*Tente lembrar das suas aulas de História ao longo do seu percurso escolar até chegar ao Ensino Médio. Você acha que o livro didático de História foi muito utilizado durante sua vida escolar ou não? Por que você acha isso?*”.

Primeiramente, analisaremos as respostas à questão 2. A narrativa de E7 chama a atenção: “*Acho importante, porque ajuda bastante nós alunos*”. O/a estudante, dessa forma, pontua que o livro é importante para ele/ela e para os/as colegas. Isso de fato pode ser percebido nas demais narrativas, que, em sua maioria, demonstraram aspectos positivos em relação ao livro didático. Apenas E2 afirmou que o livro não era importante. As outras 21 respostas apontaram que o livro tinha grande importância.

Para compreender o motivo de tal importância, apresentaremos a análise das demais respostas. Uma das razões apresentadas pelas fontes é a importância para a realização de atividades e provas: “*Sim, ele ajuda a estudar para as provas*” (E6); “*Sim. Porque nele existem informações importantes, para provas/trabalhos*” (E9); “*Sim, principalmente quando estamos presencialmente na escola para fazer pesquisas*” (E1). Dessa forma, o livro é fundamental para esses/essas estudantes estudarem para os processos de avaliação da aprendizagem, especialmente nas aulas presenciais. Como apontou E10, o livro ajuda, portanto, “*Para se dar bem na matéria*”. Essas narrativas focaram na utilidade do livro para a vida escolar, diferente das demais que discutiremos em breve, que relacionaram a utilidade do livro de História de uma forma mais ampla.

Na mesma perspectiva, a busca de informações, conhecimento e aprendizagem são destacadas em outras narrativas: “*Sim, por que ele nos traz muitos*

conhecimentos” [sic.] (E15); “*Sim para um melhor aprendizado*” (E11); “*Sim, por que nos ajuda muito a aprender e entender melhor as coisas*” (E16) [sic.]; “*Sim, ele ajuda muito aprender as matérias*” (E19); “*Eu acho, tem muitos ensinamentos, fatos, acho bem completo*” (E21); “*Sim, porque contem tanta informação*” (E3) [sic.]; “*Acho, pois nele contém muitas informações que podem interferir no nosso conhecimento, pra mim, conforme mais explorado mais conhecimento sobre a história da humanidade, um tema que eu gosto muito!*” (E8). Como podemos notar, há uma exaltação positiva do uso do livro, que, quanto mais explorado, melhor, conforme evidencia E8. As respostas indicam que o livro é essencial para o que compreendem como aprendizagem, contendo muitas informações que ajudam a adquirir conhecimento. No entanto, como analisamos no capítulo 2, o livro parece depender também da explicação da professora para que haja uma melhor compreensão dos conteúdos e abordagens por parte dos/as estudantes.

Sobre a materialidade dos livros, E18 afirmou: “*Sim. Eu gosto dos livros físicos*”. Assim, embora os livros atualmente também possuam uma versão digital, sendo utilizados durante a pandemia nesse formato entre os/as colaboradores/as, conforme relatou a professora em entrevista, os livros físicos parecem ter preferência tanto entre os/as estudantes como para a professora, certamente pelo costume e pela facilidade de manusear, trabalhar e estudar, pois

Contra a representação, elaborada pela própria literatura, segundo a qual o texto existe em si, separado de toda a materialidade, é preciso lembrar que não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido (ou ouvido) e que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não dependa das formas pelas quais atinge o leitor (CHARTIER, 1991, p. 182).

Conforme Bittencourt (2008), o livro didático possuiu especificidades que o caracterizam como um suporte informativo, um material destinado às práticas escolares. Dessa forma, sua edição e impressão são fundamentais. A materialidade dos materiais, em sua forma impressa, recebe o apreço dos/as estudantes e da professora. Assim, ressaltamos a importância dos livros físicos e de sua distribuição nas escolas, embora haja o formato digital. Além disso, precisamos considerar a dificuldade de acesso ao formato digital, realidade de muitos/as estudantes das escolas públicas brasileiras. Embora haja discursos difundidos pela mídia e por instituições governamentais, de que estamos na “era digital” e que a educação vem se adequando a tal cenário, isso não se aplica à realidade brasileira, haja vista a desigualdade social. O contexto da pandemia da covid-19 escancarou esse problema,

afinal, muitos/as estudantes não puderam participar das aulas e atividades remotas realizadas de forma virtual.

Outras narrativas apontam a importância do livro para a materialização do conteúdo, do próprio passado e da história, estes últimos talvez compreendidos como sinônimos. Conforme narrou um/uma jovem: “*sim, a história tem que estar registrada em algum lugar para podermos ler e aprender*” (E14). Há o entendimento da importância da narrativa escrita para a História, mas no sentido de estar “registrada”, fixada, como se fosse um passado a ser revisto ou possível de ser aprendido tal como foi, através da escrita, já que não existe mais.

Próxima a essa representação, temos a narrativa de outro/a estudante: “*Sim acho importante por que ali traz várias histórias e fatos que aconteceram antigamente, é que foram registrados para que nós tive conhecimento de tido isso que não vivemos agora mais que alguém vivenciou um dia*” (E22) [sic.]. A história parece ser algo distante do presente para o/a jovem, haja vista que distingue a abordagem do livro enquanto algo que aconteceu no passado, diferente do presente e, especificamente, do seu presente. Dessa maneira, estudar história nessa concepção, é estudar o que outros experienciaram no passado, não havendo possivelmente o entendimento de que ele/a próprio faz parte da história. Há um deslocamento do *eu* no presente e do *outro* do passado. Pela impossibilidade do livro de trabalhar com as especificidades de cada estudante ou grupo de estudantes, e pela tradição de muitos livros em não abordar a perspectiva do presente e de aproximar as narrativas à realidade dos/as jovens brasileiros, essa concepção sobre o livro e sobre a história pode acabar sendo reforçada, o que se distancia das discussões atuais sobre a aprendizagem histórica, que levam em consideração as carências de orientação do presente e da realidade vivenciada pelos/as estudantes.

Outro aspecto em relação à materialidade do livro é a menção das imagens. Conforme apresentamos no capítulo 2, dentre os materiais mais utilizados em sala de aula, além do livro didático, as imagens ficaram em primeiro lugar. Há um grande apreço dos estudantes na utilização de tais recursos, no entanto, parecem não ser compreendidas enquanto fontes históricas. Elas têm o papel de “fixar” ou “ilustrar” o conteúdo na concepção dos/as estudantes: “*sim, tudo bem explicado com imagens*” (E5); “*Sim, porque tem alguns conteúdos que é necessário fixar, pois possui imagens para ilustrar, e também outras fontes que ele indica para a pesquisa*” (E17). Como

podemos notar, E17 associa as imagens ao conceito de fonte, no entanto, parece haver uma confluência entre a ideia de fonte histórica e a verdade sobre o passado, por mais distintas e opostas que sejam, conforme discutimos no tópico anterior. Costa, Salis e Salis (2018) discutem que para muitos/as estudantes aprender História significa aprender o passado e que o livro é importante para conferir materialidade aos “tempos antigos”, inclusive através das fontes históricas que apresenta, que são comprobatórias e ilustrativas desse passado. Assim,

(...) o aluno, ao longo de sua vivência escolar, paulatinamente, constrói uma perspectiva ‘míope’ do que é História, ou seja, uma visão longínqua e embaçada de um passado que ganha nitidez por intermédio das páginas do livro didático. Com isso, a História vai perdendo vivacidade, importância e dinamicidade com relação ao presente e ao futuro dos sujeitos (...)” (COSTA; SALIS; SALIS, p. 49-50)

Há um destaque em algumas narrativas à confiabilidade que os/as estudantes possuem em relação ao livro: “*Sim. As aulas são a preparação para o estudo, e por meio do livro podemos realmente estudar sobre o que foi dito pelo(a) professor(a). Fonte rica de conhecimento!*” (E20); “*Sim acho, por que ali tem tudo muito mais explicado ainda mais agora que os meios de Internet não são tão bons e o livro eu sei que ali é tudo certinho*” (E12). A fala da professora e o livro possuem confiabilidade, enquanto que a *internet* não é considerada confiável. Discutiremos mais profundamente essa questão no tópico seguinte.

A respeito das repostas à questão 6, que indagou sobre o uso do livro didático ao longo do percurso escolar dos/as estudantes, várias respostas também deram destaque à importância do material para a materialização do conteúdo e da história. Como evidencia a narrativa de E10, a história “está no livro”. É como se o material desempenhasse a explicação de toda a história ou de todo o conteúdo relacionado à disciplina: “*Sim por q ali q ta contando td e as professora usão bastante*” [sic.]. Como podemos notar, na perspectiva de E10, isso pode estar relacionado à apropriação constante realizada pelos/as professores/as.

A respeito da materialização da história, E17 demarcou em sua narrativa a importância das imagens e de alguns conteúdos específicos: “*Sim muito útil! Até hoje consigo lembrar de fotos de múmias, do holocausto, lembro das guerras. Até hoje o que eu aprendi lá estou sabendo agora*”. Nesse sentido, o livro didático é certamente um dos meios mais importantes para o consumo de história deste/a estudante. Sua narrativa denota a influência do livro para a cultura histórica, na construção de

memórias relacionadas às temáticas abordadas pelos materiais na experiência cotidiana das apropriações dos livros, rememoradas no presente e que constroem representações.

A narrativa de E19 enfatiza o livro didático enquanto elemento constitutivo das aulas de História, denotando, em sua perspectiva, sua importância fundamental para a aprendizagem: *“Foi usado bastante porque sem ele não iríamos aprender a matéria”*. Outras respostas, embora a questão 6 não tenha questionado sobre a importância do livro didático, associaram o uso ao longo do percurso escolar a essa característica: *“Foi, porém, antes, eu ainda não sabia a importância do material para o estudo. Agora eu sei que foi deveras importante, e continuo me aprofundando sempre através dele.”* (E20); *“Eu acho, pelo menos pra mim, a matéria de história em si pra mim é muito importante”* (E21); *“Sim porque ele traz diversos conhecimentos”* (E22).

Alguns/algumas jovens destacaram que o uso do livro ao longo da vida escolar esteve diretamente relacionado à prática dos/as professores/as, reconhecendo, assim, a importância desses sujeitos na organização e constituição das aulas de História: *“Eu acho que mais ou menos, eu acho isso porque depende muito do professor pois tem uns que usam mais que os outros”* (E7); *“Sim pq a professora gostava de usar ele”* (E11); *“Mais ou menos, por que tem professores que não costumavam usar, mais sempre que eu tinha alguma dúvida eu buscava no livro”* [sic.] (E12). Sem dúvida, as práticas docentes condicionaram tais representações. Se utilizam e como utilizam o material é fundamental para o entendimento do que é o livro didático e qual sua importância. São estabelecidas relações de poder em sala de aula, como o comando de leituras, atividades e avaliações por meio do livro. Assim, os/as professores/as têm um papel importante para a construção do entendimento e da importância conferida ao material didático. Essas escolhas foram percebidas e expressas nas representações narradas pelos/as estudantes.

A resposta de E12 ainda destaca outro aspecto relevante ao refletirmos sobre a importância do livro didático para os/as estudantes: mesmo sem o/a professor/a utilizar, o livro pode ser consultado pelos/as estudantes, enquanto um recurso disponível para estes/as. Assim, algumas das suas apropriações são autônomas, não dependendo somente da prática docente.

Alguns/algumas estudantes como E2 e E9 apenas afirmaram que o livro foi muito utilizado ao longo do percurso escolar. Já E18 afirmou: *“Não. O livro foi usado*

mais em sala de aula, agora em casa não estamos usando muito e quando usamos é só para fazer exercícios, poderíamos utilizar melhor essa ferramenta histórica.”. Dessa forma, como discutimos no capítulo 2, nas aulas remotas o livro didático foi menos utilizado, especialmente para algumas atividades. É interessante notar que o/a estudante valoriza a utilização do livro e o define como uma “ferramenta histórica”.

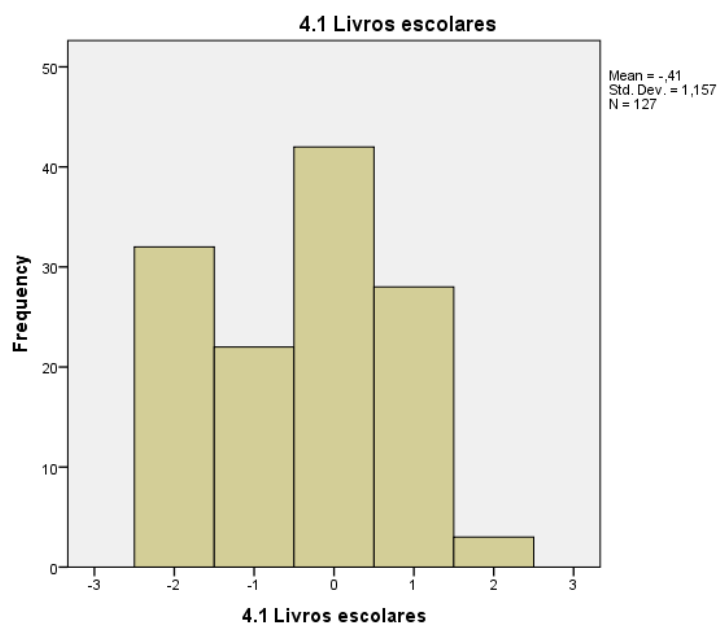
A narrativa de E5 chama a atenção para o uso do livro didático estar relacionado diretamente à prática da leitura nas diferentes fases escolares: *“não ate chegar no ensino médio pois eramos criança e criança nao gosta muito de leituras”* [sic.]. Sua resposta apresenta uma característica oposta às observações de Timbó (2009), que analisou as apropriações do livro didático de História entre sextos anos em escolas do Ceará. Conforme a pesquisa da autora, o livro didático, mesmo sendo específico da disciplina de História, auxiliava na alfabetização dos/as estudantes, sendo que a sua leitura consistia em uma das principais formas de utilização do material.

3.3 “USAR O LIVRO EU ACHO QUE FICA MEIO CHATO”, “EU SEI QUE ALI É TUDO CERTINHO”: O GOSTO E A CONFIANÇA PELOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Parte das preocupações relacionadas à relação dos estudantes com os livros didáticos recai no questionamento sobre a apreciação atribuída aos materiais, afinal, é fundamental refletirmos a opinião dos/as jovens sobre seus gostos, tendo em vista que o livro, em tese, destina-se principalmente a esse público consumidor. No mesmo sentido, para entendermos a importância do material para a cultura escolar e para a cultura histórica, tendo em vista a perspectiva dos/as estudantes, é importante indagarmos a respeito da confiabilidade que atribuem ao livro didático, visando compreender a dimensão que este ocupa na aprendizagem histórica.

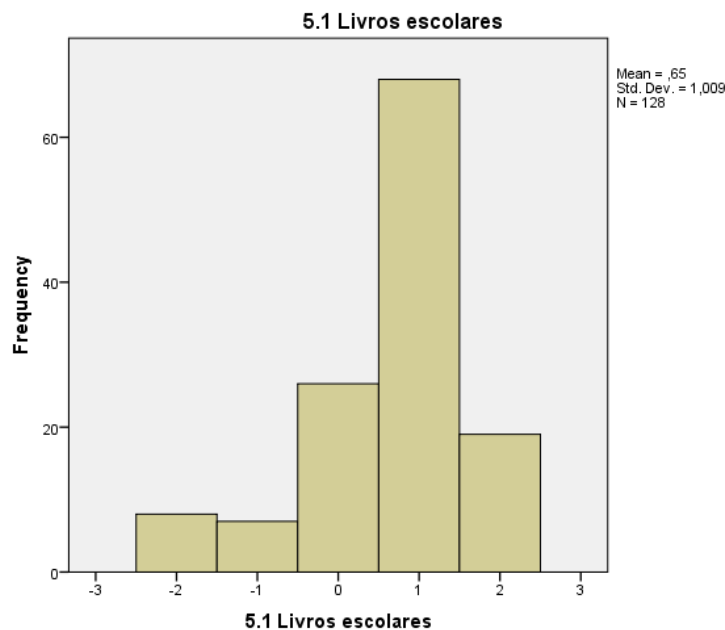
As questões 4.1 e 5.1 do “Projeto Residente”, a respeito do gosto e da confiança nos livros escolares, auxiliaram nessas reflexões. Os dados relacionados às repostas dos/as jovens a estas questões estão dispostos nos histogramas abaixo, que apresentam tanto a frequência como as médias das repostas.

Histograma 3 – O gosto dos/as estudantes pelos livros didáticos de História⁴³



Fonte: “Projeto Residente”, organizado pela autora, 2019.

Histograma 4 – A confiança dos/as estudantes pelos livros didáticos de História⁴⁴



Fonte: “Projeto Residente”, organizado pela autora, 2019.

⁴³ Os valores apresentados no histograma, conforme a escala *Likert*, correspondem às opções de resposta: “gosto muito pouco” (-2); “gosto pouco” (-1); “mais ou menos” (0); “gosto” (1); e “gosto muito” (2).

⁴⁴ Os valores apresentados no histograma, conforme a escala *Likert*, correspondem às opções de resposta: “confio muito pouco” (-2); “confio pouco” (-1); “mais ou menos” (0); “confio” (1); e “confio muito” (2).

Podemos verificar que, entre os/as estudantes colaboradores/as, nas respostas dadas à questão 4.1, há uma diferença significativa entre as opções “gosto muito pouco” e “gosto muito”. Embora a maioria tenha assinalado que “gosta mais ou menos” dos livros escolares (33%), seguido da opção “gosto muito pouco” (25,2%), a maioria (53,1%) afirmou confiar nos materiais, conforme os dados da questão 5.1. Desse modo, não há uma distribuição normal para essa questão.

É preciso considerar, conforme Bittencourt (2008), que embora os livros didáticos tenham apresentado melhorias ao longo dos anos na produção, edição, nas próprias narrativas e incorporação de fontes (vinculadas às mudanças da historiografia e às discussões sobre o ensino de História), especialmente devido aos processos de avaliação engendrados pelo PNL D, ainda, em grande medida, mantêm características bastante tradicionais, como a permanência da divisão temporal, bem como dos fatos históricos consagrados. Isso evidencia o distanciamento que os materiais podem gerar em relação ao presente e à vida prática dos/as estudantes, tornando-os enfadonhos ou difíceis.

Além disso, os livros do Ensino Médio possuem características como “(...) uma apresentação de conteúdo mais extensa, um vocabulário mais complexo e, sobretudo, a recorrência dos exercícios das provas de vestibular e Enem, que servem para o ingresso no ensino superior” (KNAUSS, 2009, p. 308). Como aponta Chaves (2015), alguns/algumas dos/as estudantes do Ensino Médio colaboradores/as de sua pesquisa afirmaram que a linguagem dos livros didáticos é complicada, além de alguns conteúdos (especialmente de História Antiga) não terem nenhuma relação com suas vidas e com seu presente, não atendendo suas necessidades de aprendizagem.

As respostas dadas à questão 5.1, sobre a confiança nos materiais, apresenta um dos menores desvios padrão da amostra, tendo uma distribuição que foge do normal, destacando o valor 1 dentro da escala, isto é, a alternativa “confio”. Isso demonstra que a confiança no livro didático é um dos fatos mais homogêneos entre os/as estudantes. Essa confiança pode ter sido construída pela cultura escolar e também pode estar relacionada ao poder do material escrito como referente à veracidade e à confiabilidade.

Essa constatação de que os/as estudantes, no geral, gostam pouco do livro didático, mas confiam muito no material, pode ser percebida em respostas dadas à

questão 12⁴⁵ do questionário aplicado em 2021, que indagou se a professora fazia explicações além do uso do livro didático e se os/as estudantes achavam isso bom ou ruim e porquê. Todos/as afirmaram que a professora fazia explicações além do uso do livro. Muitos/as pontuaram em suas narrativas que isso era muito bom, haja vista que o livro didático não é muito interessante, sendo que o seu uso sem a intervenção da professora torna a aula enfadonha: “*Eu acho muito bom, faz a gente pensar mais sobre o assunto e se envolver mais na aula*” (E4); “*A professora explica a matéria e traz discussões sem o livro, eu acho isso bom porque se sempre a professora usar o livro eu acho que fica meio chato*” (E7); “*Nem sempre é usado o livro, acho isso bom também. Parece mais legal.*” (E9); “*Sim faz e acho importante isso, pq só copiar e responder n aprende muito, por isso o professor fazer a aula fica mais curioso com que ela vai fala.*” [sic.] (E17). E10 também apontou que a fala da professora é importante, pois, o livro é confuso na sua perspectiva: “*Isso é bom por q tem vez q o livro é confuso*” [sic.].

Como discutimos no item 3.1.1, também há entre os/as jovens a percepção de que o livro está relacionado ao passado: “*Eu acredito que vai de prof para prof o livro é um meio de busca mais também temos que ter a visão de hoje em dia*” [sic.] (E12). Desse modo, o/a estudante compreende que o livro é um meio de busca sobre informações ou conhecimentos que têm relação com o passado, mas que a relação da história com o presente é realizada pela mediação da professora.

Outras narrativas pontuaram os aspectos positivos da explicação da professora em relação ao formato das aulas: “*tambem faz discussões sem o livro, acho bom pra não se apegar em um só maneira de ter aula*” [sic.] (E14); “*Não, ele também explica e faz discussões sem o livro. Bom, porque mostra que a outras formas de passar o conteúdo sem precisar apenas do livro.*” [sic.] (E18); “*Ele explica a matéria, e faz discussões sem livro, isso é muito bom pq sai do convencional, e a gente aprende melhor.*” [sic.] (E21). Dessa forma, há o entendimento por parte dos/as jovens de que o uso do livro caracteriza aulas de História convencionais, haja vista o seu uso comum durante a vida escolar.

Ter aulas de História que não utilizem somente o livro, mas que tenham a intervenção da docente, é compreendido como uma forma diferente de aprender e,

⁴⁵ A questão indagava: “*Você acha que o(a) professor(a) sempre usa o livro didático de História nas aulas ou também explica a matéria e faz discussões sem o livro? Você acha isso bom ou ruim? Por quê?*”.

além disso, mais significativa, haja vista as dificuldades encontradas no uso do livro.

Há

uma relação ambígua dos alunos com o livro didático, pois, ao mesmo tempo em que expressam confiança no conhecimento de História que é ali apresentado, eles apresentam também dúvidas e olhares de desconfiança em relação à aprendizagem que se pode fazer com os livros (CHAVES, 2015, p. 135).

Conforme aponta a investigação de Silva (2012), os/as estudantes consideram as práticas de leitura da professora fundamentais para a compreensão do próprio livro, sendo que as aulas expositivas também receberam forte credibilidade por parte dos/as estudantes.

Por mais que fossem ressaltadas as dificuldades, o material ainda manteve seu papel em sala, permitindo entender que havia uma dimensão de inventividade e de admissão nas práticas de leitura. De um lado, as astúcias cujo objetivo era tornar a linguagem do material compreensível e, de outro, essas mesmas práticas, prescrevendo conhecimentos autorizados. Percebemos isso à medida que existiu certa reciprocidade, por parte dos alunos, nestes movimentos produtores de sentido. Tal reciprocidade foi viável por conta da dimensão do crível constituída naquela comunidade de leitores. Os alunos sabiam que o livro era complicado, entendiam as práticas da professora como viabilizadoras da aprendizagem e apresentavam um tipo de engajamento que reafirmava a necessidade dessas práticas (SILVA, 2012, p. 254).

No caso das turmas investigadas, conforme podemos perceber pela análise das fontes, dois elementos importantes se encontram e se complementam: o livro didático e a fala da professora. Desse modo, a explicação da professora recebe importância não somente como um incremento para além do uso do livro didático, mas como uma maneira de melhor compreendê-lo, possibilitando a construção de sentidos engajadas em sala de aula.

Em contrapartida aos/às demais colegas, E6 afirmou: *“Eu não gosto que a professora fale sobre coisas que não tem no livro”*. Embora sua opinião sobre a explicação da professora seja diferente em relação às opiniões dos/as colegas, há um aspecto da sua narrativa que possui relação com os dados do “Projeto Residente”: a confiança no material didático. Nessa perspectiva, o livro basta para aprender História, pois nele há o que é necessário para estudar, buscar informações, etc. Assim, as fontes qualitativas apontam que a confiança no livro não é resultante apenas da segurança no conteúdo em si que o livro apresenta, mas também na maior segurança que parece ser oferecida para a aprendizagem.

A relação de confiança é muito bem expressa pela narrativa de E12, em resposta à questão 2⁴⁶ do questionário a respeito da importância dos livros didáticos: “*Sim acho, por que ali tem tudo muito mais explicado ainda mais agora que os meios de Internet não são tão bons e o livro eu sei que ali é tudo certinho*”. Assim, conforme Silva e Serafim (2016), o uso da *internet* entre a geração dos/as jovens estudantes é comum (embora não seja democrática, pois nem todos/as têm acesso, conforme evidenciado durante a pandemia), mas como bem analisado pela pesquisa de Silva (2012), há diferenciações na percepção dos/as estudantes entre outros tipos de leitura (incluindo o uso da *internet*) e a leitura do livro didático, haja vista que há

(...) uma separação entre a leitura como prática do dia-a-dia, como entretenimento e a leitura como prática escolar. Enquanto a primeira é feita de forma abrangente, com textos simples e de grande interesse, com materiais diversificados tanto em suporte material quanto em suporte digital, a segunda mostra-se como *dever*. [...] Acreditamos que, considerando este aspecto, podemos entender a problemática conceituação dos alunos prescrita pela instituição Escola e, de forma recursiva, a identificação da leitura escolar como um dever inevitável por conta da necessidade prescritiva de se nomear o aluno como aquele que carece de determinados conhecimentos transmitidos pela Escola como *lugar* cuja atribuição é disseminar uma leitura autorizada. Como existem relações de *credibilidade* que viabilizam a interação entre os alunos e estas prescrições, o *dever* compõe-se, em nosso entendimento, de uma junção entre os saberes admitido e inventivo (SILVA, 2012, p. 170-180).

O livro didático ocupa um lugar significativo na cultura histórica. No entanto, diante de uma cultura massificada e da ampliação do acesso aos outros meios de consumo e difusão de história, pode ser considerado pouco atrativo, especialmente para a cultura juvenil. “Tanto uma coisa quanto a outra – a alteração do perfil do produtor de história e a expansão vertiginosa do seu público consumidor – se explicam em grande parte pelo surgimento de novas mídias, particularmente a internet” (MALERBA, 2017, p. 141).

No entanto, mesmo o livro didático sendo considerado chato, talvez pela grande diversificação dos meios de aprendizagem e de consumo de história, os quais parecem ser muito mais atrativos, especialmente para as novas gerações, ainda a credibilidade atribuída ao material é significativa, tendo em vista o que Silva (2012) pontua como “leitura autorizada” realizada por meio da instituição escolar e de sua cultura. Dessa forma, conseguimos entender uma das dimensões da aparente ambiguidade entre não gostar, mas confiar no livro didático de História.

⁴⁶ A questão indagava: “*Você acha o livro didático de História importante? Por quê?*”.

O fato, aparentemente contraditório, de que os/as estudantes confiam, mas não gostam do material de forma geral, revela a força que o livro didático ainda possui na História escolar. Como discutido por Costa, Salis e Salis (2018), o livro é concebido como um elemento constitutivo das próprias aulas de História e isso certamente está relacionado à cultura escolar que coloca em evidência o uso e a importância do material. Nesse sentido, o livro didático, especialmente o de História, se relaciona à “sedução da verdade”, como pontua Miranda e Alvim (2013).

Embora os livros didáticos presentes nas escolas públicas passem por avaliações de grande escala, atendendo aos diversos critérios estabelecidos por meio do PNLD, é problemática a confiança expressa pelos/as estudantes, pois, os livros não devem ser compreendidos como uma autoridade do conhecimento histórico, mas sim como um material construído por sujeitos, uma fonte histórica, uma possibilidade de interpretação. Sendo altamente concebidos como materiais confiáveis, são como um recurso que basta por si mesmo para aprender (ou decorar) a história, como se não dependesse dos sujeitos envolvidos em sua construção, dos/as professores/as e dos/as próprios/as estudantes. Além disso, cada vez mais é problemática a confiança nos livros devido às mudanças no PNLD, que podem fazer com que não haja significativa qualidade dos mesmos em decorrência das modificações dos processos avaliativos por meio do programa.

A relação entre gosto e confiança também pode ser compreendida não somente pelas características das obras didáticas em si mesmas, embora seu conteúdo e materialidade se relacionem com as construções de sentido dos/as jovens. Mas também precisamos considerar as formas de apropriação que, conforme Chartier (2002), ressignificam o objeto. Dessa maneira, as formas de utilização cotidianas produzem sentidos para o material. Um exemplo disso é que, conforme discutiremos adiante, os/as estudantes não gostam das atividades e exercícios do livro, embora sejam bastante utilizados (como discutimos no capítulo 2). Dessa forma, as apropriações contribuem para o desgosto em relação aos livros.

Para conhecermos quais os elementos dos livros didáticos de História do Ensino Médio os/as estudantes gostam e não gostam, analisaremos as respostas às

questões 3⁴⁷ e 4⁴⁸ dos questionários aplicados entre os/as estudantes em 2021. As opções objetivas de resposta para tais questões foram: texto principal; textos complementares; atividades e exercícios; imagens; e indicações de livros e filmes. Os/as colaboradores/as assinalaram as opções tanto para indicar quais elementos mais gostavam, quanto para os que menos gostavam. O número de assinalações para cada opção consta na tabela abaixo. Lembramos que 22 estudantes responderam às questões.

Tabela 4 – Elementos do livro didático que os/as estudantes mais gostam e menos gostam

Elementos do livro	Gostam	Não gostam
Texto principal	13	1
Textos complementares	11	5
Atividades e exercícios	2	17
Imagens	19	0
Indicações de livros e filmes	8	3

Fonte: Questionário aplicado entre os/as estudantes. Organizado pela autora, 2021.

Dentre as opções de resposta para a questão 3, que indagou sobre os elementos que os/as estudantes mais gostavam, a opção mais assinalada foi “imagens”. Para a questão 4, que indagou sobre os elementos dos livros menos apreciados, a mesma opção não recebeu nenhuma assinalação. Desse modo, as imagens receberam apreço dos/as jovens colaboradores/as. O mesmo pode ser percebido em respostas dadas a outras questões, como: “*Um material útil, ajudar a fixar o conteúdo com as imagens que possui*”⁴⁹ (E17) e “*(...) tudo bem explicado com imagens*”⁵⁰ (E5).

O gosto pelas imagens do livro pode ter relação com o poder de representação visual que as imagens possuem, pois atribuem materialidade e visualidade à representação, a qual passa a ser referência para o passado. Como narrado por E17: “*(...) Até hoje consigo lembrar de fotos de múmias, do holocausto, lembro das guerras. (...)*”. Desse modo, as imagens dos livros didáticos desempenham um papel

⁴⁷ A questão era a seguinte: “*Marque as opções do que você mais gosta no livro didático de História do Ensino Médio.*”

⁴⁸ A questão era a seguinte: “*Marque as opções do que você menos gosta no livro didático de História do Ensino Médio.*”

⁴⁹ Resposta dada à questão 1: “*Para você, o que é livro didático de História?*”

⁵⁰ Resposta dada à questão 2: “*Você acha o livro didático de História importante? Por quê?*”

importante para a memória, constituindo a cultura histórica. Como indicam as respostas, as imagens parecem chamar a atenção dos/as jovens, talvez pela materialidade que auxiliam a construir em relação à história, especialmente àquela história distante dos/as estudantes, que precisa ser “fixada”, como indica E17. Como discutimos no capítulo 2, essa ideia de fixação do conteúdo por meio de imagens pode consistir em um problema para a aprendizagem histórica, haja vista que indica que podem ser utilizadas como mera ilustração do passado, ao invés de serem abordadas ou compreendidas como fontes históricas. Se a História é compreendida somente como o passado, as imagens traduzem sua materialidade. É como se explicassem como era esse passado que não existe mais.

Outro motivo que pode levar ao apreço dos/as estudantes pelas imagens é o constante uso desses recursos. Como apresentamos no capítulo 2, o livro didático tem protagonismo dentre os materiais utilizados em sala de aula, mas as imagens ficam em segundo lugar. Cabe indagar: os/as estudantes apreciam as imagens porque são muito utilizadas ou a professora explora esses recursos justamente porque os/as estudantes gostam? A narrativa da professora, construída em entrevista, quando questionada sobre o uso de outros recursos além do livro didático, parece indicar o segundo caminho: *“Então, eu tenho algumas turmas que eles são mais visuais, então, trabalhar com imagens, com pinturas ou com publicidade, né? Então, dá mais resultado”*.

A segunda opção mais assinalada em relação aos elementos que os/as estudantes mais gostam foi “texto principal”, sendo que apenas um/uma indicou que não gosta. Desse modo, há uma relação ambígua: mesmo que alguns/algumas jovens tenham afirmado que o livro é difícil ou confuso e que a sua narrativa depende da explicação da professora, grande parte afirmou gostar do texto principal. Isso pode indicar que, por mais que a narrativa principal do livro apresente problemas na perspectiva dos/as jovens, ela é valorizada, talvez por ser um dos principais meios de consumo de história, assim como o próprio livro, haja vista que todas as respostas dadas às questões sobre a definição de livro didático de História e sua importância atribuíram características positivas ao material.

O terceiro elemento de maior apreciação foram os textos complementares. Normalmente separados da narrativa principal e, muitas vezes dispostos apenas ao final dos capítulos, os textos complementares costumam trazer temáticas diferentes

da abordagem padrão dos livros. Metade dos/as estudantes afirmaram gostar dessa categoria de textos presentes nos materiais didáticos, o que indica que os/as professores/as podem dar mais atenção e fazer um maior aproveitamento desses recursos que, por estarem dispostos de forma diferente no material (em boxes, etc.), podem acabar sendo ignorados ou não explorados da mesma forma que a narrativa principal.

Em seguida, oito estudantes afirmaram gostar das indicações de livros e filmes presentes nos livros, sendo que apenas três afirmaram não gostar. No mesmo sentido dos textos complementares, muitas vezes tais indicações são dispostas ao final dos capítulos, ou não recebem o mesmo destaque da narrativa principal, merecendo ser melhor explorados, haja vista que podem consistir em recursos e fontes históricas que contribuam para a aprendizagem histórica, se trabalhados de forma produtiva.

Os elementos presentes nos livros didáticos de História do Ensino Médio que apresentaram desgosto por parte dos/as estudantes foram os exercícios e atividades. Apenas dois/duas estudantes afirmaram gostar de tais recursos, sendo que 17 dos/as 22 colaboradores/as afirmaram não gostar. É importante ressaltar que as atividades e exercícios do livro foram recursos bastante explorados, consistindo em uma das principais formas de apropriação do material, conforme discutimos no capítulo 2.

A seguir, apresento um trecho da entrevista realizada com a professora, onde dialogamos sobre os exercícios presentes no livro didático:

Mariana: Tem algum tipo de exercício em específico que você prefere, ou é bem variado?

Professora: É... tem alguns que eles colocam trechos de livros da historiografia, sabe? Dentro daquele contexto pra pensar, e daí eu gosto desses. Até porque é mais prático, né, porque daí já tá ali e não tem o que você gastar papel pra imprimir pra eles, e quando tem algumas questões de Enem, sabe? Exercícios de vestibulares, ajuda pela questão de já estar pronto ali, né? Eles vão desenvolvendo também essa habilidade.

Os/as estudantes, como apresentamos no capítulo 2, também afirmaram que as atividades envolviam interpretação de texto e pesquisas, sendo questões do próprio livro ou elaboradas pela professora, cujas respostas poderiam ser consultadas no livro.

É possível que o formato dos exercícios e das atividades propostos pelos livros não agrade os/as estudantes, assim como a falta de apreço esteja relacionada aos processos de avaliação, considerados não prazerosos. Os/as colaboradores/as da pesquisa, dessa maneira, apresentaram uma perspectiva diferente dos/as estudantes participantes da pesquisa de Chaves (2015), que apontaram aspectos positivos ao

analisarem atividades de livros didáticos do Ensino Médio, inclusive defendendo a incorporação de testes para vestibulares e para o Enem, como uma forma de se preparar para tais provas.

Podemos constatar que muitos/as estudantes representaram o livro didático a partir da sua importância e o relacionaram à aprendizagem e à relevância que o material possuiu para eles/as próprios/as, enquanto estudantes. A maioria das narrativas positivaram o livro didático, seja pela facilidade de acesso, pela confiabilidade ou pela materialidade que confere aos conteúdos (como é o caso da apresentação de imagens, que parecem auxiliar na compreensão do passado desconhecido, difícil ou distante). Algumas relações ambíguas puderam ser percebidas, como as representações do livro como fonte histórica, mas também como a apresentação da verdade sobre o passado. Do mesmo modo, os/as estudantes embora não gostem ou gostem mais ou menos dos livros didáticos, confiam consideravelmente no material e valorizam as explicações da professora, que parecem complementar e auxiliar na compreensão do livro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos as nossas considerações sobre este trabalho de pesquisa ressaltando a necessidade posta como problemática deste empreendimento: compreender as concepções dos/as estudantes das escolas sobre os livros didáticos de História, tendo em perspectiva que estes/as consistem em consumidores/as diretos/as dos materiais. Para isso, contamos com a colaboração de estudantes do Ensino Médio de um colégio público localizado no município de Guarapuava, Paraná.

Ressaltamos a importância de investigações que ora tenham se preocupado com a ideologia dos livros didáticos (perspectiva especialmente da década de 1970 e 1980), ora com a análise das próprias obras (bastante difundida a partir da década de 2000). No entanto, enfatizamos a relevância deste trabalho, haja vista as recentes discussões sobre o ensino de História que colocam os/as estudantes das escolas em foco, enquanto sujeitos ativos em sua aprendizagem, consumidores de histórias (de fato, no plural). Analisar as construções de sentido atribuídas aos livros didáticos de História e buscar compreender como esses objetos se inserem no cotidiano desses/as jovens consistiram em nossos desafios.

Diante de tais problemáticas e, a partir da compreensão de que os livros são constitutivos da cultura escolar e da cultura histórica no Brasil, a teoria de Roger Chartier consistiu em um caminho proveitoso para a realização da pesquisa. Desse modo, utilizamos o conceito de *representação* do autor para analisar e discutir as construções sociais de sentido sobre o livro didático de História entre os/as estudantes (quais as definições e a importância construídas para o livro didático de História) e o conceito de *apropriação* para buscar compreender as formas de resignificação e uso do material (como o livro era utilizado dentro e fora das salas de aula), visando compreender as interrelações entre as formas de uso e os sentidos produzidos sobre o livro.

Na tentativa de buscar analisar essas representações e apropriações, os dados coletados pelo “Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina”, consistiram em fontes relevantes, haja vista que foram gerados a partir das respostas de estudantes do Ensino Médio ao instrumento de pesquisa do projeto, coletadas em 2019. Através do recorte estabelecido, selecionamos os dados referentes às respostas sobre questões que envolveram os

livros didáticos de História respondidas pelos/as jovens de Guarapuava. A análise de tais fontes fez parte das etapas iniciais da pesquisa, auxiliando no levantamento de constatações, hipóteses e questionamentos sobre as apropriações dos livros didáticos.

Em um segundo momento, em 2021, construímos e aplicamos um questionário específico desta investigação, contando com questões objetivas e principalmente dissertativas, para compreender demais aspectos sobre as apropriações dos materiais e sobre as representações dos mesmos por parte dos/as estudantes do mesmo colégio público participante do Projeto Residente. Também foi produzida uma entrevista semiestruturada com a professora dos/as jovens (tanto dos/as estudantes do projeto em 2019, como dos/as colaboradores/as de 2021), para auxiliar a investigação.

Esta pesquisa se constituiu a partir da Didática da História, haja vista que os livros didáticos são meios de consumo de História (narrativas construídas e apresentadas pelo material) e, portanto, de produção de sentidos (manifestados também por meio de narrativas, que no caso desta pesquisa, foram analisadas enquanto fontes históricas), fazendo parte da memória histórica e da formação identitária dos sujeitos. As histórias apresentadas pelos livros e interpretadas por seus/as consumidores/as, associadas às suas experiências e perspectivas de futuro (estas atreladas aos seus modos sociais e culturais de viver), produzem sentidos para a vida, formas de interpretar o tempo, a si próprio/a e aos/às outros/as, gerando ações no mundo. Isso possui ainda mais relevância no caso brasileiro, onde os livros didáticos são importantíssimos meios de consumo de História. Desse modo, afirmamos que os livros didáticos de História têm importância significativa na cultura histórica brasileira, especialmente devido ao seu forte uso, conforme constatamos, inclusive, fazendo parte da construção do entendimento do que é história.

O primeiro capítulo desta dissertação visou discutir um panorama sobre algumas temáticas importantes para a reflexão sobre os livros didáticos de História, bem como apresentar as fontes históricas e as metodologias empregadas na pesquisa.

Compreendemos os livros didáticos como objetos culturais e, portanto, construídos e influenciados por diversos meios e sujeitos, fazendo parte do cotidiano escolar da maioria dos/as brasileiros/as em processo de escolarização. Tratam-se de

objetos que passam por processos de produção, edição, avaliação, compra e consumo, dependendo de diversas interferências, como as escolhas dos/as autores/as e editores/as, os critérios e processos estabelecidos pelo PNLD, a lógica de lucratividade do mercado, a cultura escolar e o currículo.

No segundo capítulo, apresentamos a análise das apropriações dos livros didáticos de História entre os/as estudantes do Ensino Médio colaboradores/as, tanto em 2019 (na realidade das aulas presenciais), quanto em 2021 (durante as aulas remotas, instituídas durante a pandemia da covid-19).

Constatamos que no caso do colégio investigado, nas aulas da professora de História colaboradora, os livros didáticos eram utilizados com bastante frequência. Percebemos que as apropriações dos livros didáticos que possivelmente mais ocorreram em sala de aula foram a fala da professora e o uso do livro para exercícios e atividades. As aulas expositivas e a realização de atividades, contando com o uso do material didático, são características do código disciplinar da História, definido por Cuesta Fernández (2002) como a tradição social das disciplinas escolares, a qual engloba ideias, valores e práticas rotineiras, que regulamentam e legitimam seu ensino, estando associadas à própria constituição originária das disciplinas.

Através dos dados e das narrativas dos/as jovens nas respostas dissertativas, analisamos que há a valorização das aulas expositivas e do conhecimento da docente, que tornaram as aulas interessantes e inteligíveis, enquanto que o livro didático por vezes pareceu confuso e difícil. Nesse sentido, a concepção de aprendizagem entre os/as estudantes era entender “a matéria”, ou seja, aquilo que estava no livro, contando com o auxílio e a complementação da explicação da professora.

Mesmo que usado frequentemente, no entanto, o livro didático não foi utilizado de forma integral, sendo que a professora selecionava as partes a serem trabalhadas. Além disso, não foi o único material presente nas aulas, sendo que imagens, filmes e vídeos foram significativamente utilizados, mesmo que em menor proporção em relação ao livro, sendo apreciados pelos/as estudantes.

Evidenciamos que as cópias do livro no caderno e o uso do material em casa, por serem apropriações mais subjetivas, nas quais os/as estudantes desempenharam maior autonomia para realizar ou não, as apropriações foram bastante variadas, ou seja, enquanto que alguns realizavam tais atividades, outros não. As leituras coletivas em sala de aula (no caso das aulas presenciais) e o uso de fotocópias de livros

costumavam ocorrer apenas em alguns momentos. O uso de diferentes livros quase não ocorria nas aulas e estudos de História. Assim, o livro didático teve protagonismo no ensino e na aprendizagem da História escolar em relação a outros tipos de livros.

No terceiro capítulo, analisamos as representações construídas pelos/as estudantes sobre os livros didáticos de História. Para isso, utilizamos principalmente as fontes coletadas em 2021, isto é, as respostas dos/as colaboradores ao questionário produzido exclusivamente para esta pesquisa.

Para muitos/as, o livro didático foi definido como um elemento constitutivo das próprias aulas de História, sendo um material e um meio de busca associado diretamente ao meio escolar e à sua importância para o que compreendem como aprendizagem. Houve destaque para características do código disciplinar da História em relação à utilidade e definição do livro, como a fixação e revisão de conteúdos, a importância para as atividades realizadas e a exaltação do papel da explicação da professora na intermediação com o livro, sendo este papel valorizado pelos/as estudantes.

Desse modo, as representações estão relacionadas às apropriações cotidianas do material, tanto experienciadas ao longo do percurso escolar pelos/as próprios/as estudantes, como também têm relações com a cultura escolar, que coloca os materiais didáticos em evidência, especialmente no caso brasileiro, bem como com a cultura histórica, haja vista que existe uma memória social do que é e de como se usa o livro didático.

Algumas das narrativas dos/as colaboradores/as destacaram a importância do livro para a materialização do conteúdo, do passado e da própria História. Aprender História significa conhecer o passado que, por estar distante e não relacionado às vivências do presente, necessita da mediação do livro, onde há sua fixação e ilustração, na concepção dos/as jovens. Mesmo que alguns/algumas considerem as dimensões do presente e do futuro relacionadas ao livro de História e a maioria concorde que o material é uma fonte histórica, pareceu não haver uma concepção correta do que é fonte, haja vista que o livro se configura como uma verdade sobre o passado em suas perspectivas.

Embora tenham demonstrado não apreciar muito o livro didático, os/as estudantes afirmaram confiar no material. Isso é problemático, pois, ressalta a necessidade dos livros em adaptar-se às necessidades dos/as jovens, assim como

salienta que o livro didático não é compreendido como uma narrativa histórica produzida, dentre outras, contradizendo a perspectiva da aprendizagem histórica.

Além de ser uma das principais formas de consumo de História entre os/as jovens colaboradores/as, haja vista a frequência e as formas de uso do material, um dos aspectos que mais ressaltado nas narrativas dos/as estudantes, foi a importância atribuída ao material por eles/elas próprios/as. Todos/as apresentaram concepções positivas em relação ao livro e ressaltaram sua importância, seja para as apropriações realizadas em sala de aula, como a realização de atividades, seja para o consumo de História. Como ressaltado por Chaves e Garcia:

“(...) como usuários privilegiados dos livros didáticos, os jovens alunos, que pouco têm sido ouvidos pelas pesquisas e pelas escolas, teriam muito a dizer sobre os livros que utilizam. Os jovens compreendem a importância do livro didático em sua vida escolar e podem mencionar como e quando contribuem para sua aprendizagem histórica” (CHAVES; GARCIA, 2014, p. 354).

Esperamos ter contribuído na compreensão do que os/as estudantes (sujeitos consumidores/as diretos/as dos livros didáticos de História) pensam e como utilizam os materiais e, conseqüentemente, no avanço da discussão sobre a aprendizagem histórica.

Tendo em vista que estávamos caminhando para mudanças no ensino de História há anos, que foram dificultadas pela BNCC, pelo Decreto nº 9099/2017 e pelo Novo Ensino Médio, cabe a realização de novas investigações que levem em consideração tais modificações, a fim de avaliar a situação atual e discutir possibilidades de resistência e de construção de aprendizagens significativas junto aos/às estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. O livro didático e a popularização do saber. In: SILVA, M. (org.). **Repensando a história**. São Paulo: Marco Zero, 1982, p. 81-87.
- ABUD, Kátia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 42, p. 163-171, out./dez., 2011.
- ALVES, Vânia Maria Siqueira. História na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: alguns apontamentos. **Escritas**, v. 11, n. 1, 2019.
- BAROM, Wilian Carlos Cipriani. Pesquisas na área do ensino de História e o software IBM SPSS Statistics: limites e possibilidades no diagnóstico o conhecimento histórico escolar em grande escala. **História & Ensino**. Londrina, v. 25, n. 2, p. 239-268, jul./dez. 2019.
- BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, nº 19, p.29-42, set. 1989/ fev. 1990.
- BITTENCOURT, Circe Maria. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.
- BITTENCOURT, Circe Maria. “Livros e materiais didáticos de História”. In: _____. (org.) **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 293-324.
- BITTENCOURT, Circe Maria. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: SEE, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em 14 de fevereiro de 2020.
- BRASIL. **Decreto Presidencial 9099 de 17 julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em 19 de março de 2021.
- CAIMI, Flávia. Eloisa. O livro didático no contexto de transição dos paradigmas da história. In: _____. **O livro didático e o currículo de história em transição**. 2ª ed. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 77-111.

CAIMI, Flávia. Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 65-79.

CAIMI, Flávia. Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, vol. 3, nº 4, p. 85-92, jan/jun. 2016.

CAIMI, Flávia. Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *História Hoje*, v. 7, n. 14, p. 21-40, 2018.

CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina. “Se está no livro de História é verdade”: as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no Ensino Fundamental. **Revista ibero-americana de Educação**, LOCAL DA PUBLICAÇÃO E VOLUME n. 58/2, p. 1-12, 2012.

CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia da. Base nacional comum curricular e o Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba, v. 19, n. 60, p. 407-425, jan./mar. 2019.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Mercado editorial escolar do século XXI: livros didáticos, apostilas e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. Curitiba, v. 3, p. 17-31, 2008.

CAVALCANTI, Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 262-284, jun. 2016.

CAVALCANTI, Erinaldo. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 34, n. 72, p. 249-267, 2018.

CAVALCANTI, Erinaldo. Ensino de História, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, v. 18, p. 49-61, 2019.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**. Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

CERRI, Luis Fernando. Dados quantitativos na reflexão didática de estudantes e professores de História. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 10, p. 138-158, 2016.

- CERRI, Luis Fernando. Um lugar na História para a Didática da História. **História & Ensino**. Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, 2017.
- CERRI, Luis Fernando. **Os jovens e a história**: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018.
- CERRI, Luis Fernando. Código disciplinar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 44-46.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. Tradução de Andrea Daher e Zenin Campos Reis. São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan/abr. 1991.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Tradução de Mara Manuela Galhardo. 2 ed. Lisboa: Difusão Editora, 2002.
- CHAVES, Edilson Aparecido. **A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio**: estudo etnográfico em uma escola do campo. Tese (Dourado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.
- CHAVES, Edilson Aparecido; GARCIA, Tânia Braga. Avaliação de livros didáticos de História por alunos do ensino médio. **Espaço pedagógico**. Passo Fundo, v. 21, n.2, p. 336-357, jul./dez. 2014.
- CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín: Facultad de Educación, v. 8, n. 29-30, p. 209-229, jan./set. 2001.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- COSTA, Maria Paula; SALIS, André Ulysses de; SALIS, Carmem Lucia Gomes de. A apropriação do livro didático de História na perspectiva dos alunos. **Revista Outras Fronteiras**. Cuiabá, v. 5, n. 2, p. 37-53, jul./dez. 2018.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza *Encounters on Education*, v. 3, p. 27-42, outono, 2002.
- ESPÍRITO SANTO, Janaína de Paula do. **No ciclo eterno das mudáveis coisas**: a proposta de história de Rocha Pombo e as relações com as obras didáticas atuais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2005.

- FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Ideologia no livro didático**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly; MOTTA, Valéria. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FONSECA, Selva Guimarães. Em busca de outras histórias: duas propostas dos anos 80. In: _____. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, p. 85-109, 1993.
- FONSECA, Selva Guimarães. Livros didáticos e paradidáticos de História. In: _____. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. 8 ed. Campinas: Papyrus, 2009, p. 49-57.
- FRANCO, Alécia Pádua; GUIMARÃES, Selva; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, v. 25, n. Especial, p. 1016-1035, 2018.
- G1 Notícias. **Livros didáticos atuais são 'lixo', e governo vai 'suavizar' linguagem a partir de 2021, diz Bolsonaro**. Brasília, 03 de janeiro de 2020. Política. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/03/livros-didaticos-atuais-sao-lixo-e-governo-vai-suavizar-linguagem-a-partir-de-2021-diz-bolsonaro.ghtml>. Acesso em 11 de fevereiro de 2021.
- GAGO, Marília. Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. **Revista História Hoje**. V. 5, nº 9, p. 159-170, 2016.
- GALANTE, Carlos Eduardo da Silva. O uso de mapas conceituais e mapas mentais como ferramentas pedagógicas no contexto educacional do ensino superior. In: **Seminário Internacional sobre a política educacional do Mercosul**. Asunción, 2013. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1389979097.pdf. Acesso em 30 de novembro de 2021.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Belas Mentiras? A Ideologia nos Estudos sobre o Livro Didático. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2001.
- GARCIA, Tânia Maria Braga. Os livros didáticos na sala de aula. In: ____; Schmidt, Maria Auxiliadora; VALLS, Rafael. **Didática, história e manuais escolares: contextos ibero-americanos**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013, p. 69-102.
- GASPAR, Mariana de Sá. Estudantes de Guarapuava e os livros didáticos de História: Projeto Residente como ponto de partida da investigação. In: XII SEMINÁRIO NACIONAL DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA, 12, 2021, Ponta Grossa. **Anais eletrônicos**

do Seminário Nacional de Didática da História: cultura histórica e cultura política em nuestra America. Ponta Grossa: UEPG; Departamento de História, 2020, p. 158-167. Disponível em: < <https://www2.uepg.br/gedhi/wp-content/uploads/sites/128/2021/03/Anais-XII-Seminario-Nacional-de-Didatica-da-Historia.pdf>>. Acesso em: 13 de maio de 2022.

GATTI JÚNIOR, Décio. Professores universitários que escrevem livros didáticos: análise de depoimentos de autores brasileiros contemporâneos. **História & Ensino**. Londrina, v. 9, p. 63-96, out. 2003.

GAZETA DO POVO. **Bolsonaro quer mexer com mercado bilionário de livros didáticos. Veja quem mais fatura.** Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/bolsonaro-mercado-de-livros-didaticos-veja-quem-mais-fatura/>. Acesso em 14 de fevereiro de 2020.

GERMINARI, Geysa Dongley. Reforma do Ensino Médio no Brasil: o caso da disciplina de História e as implicações para aprendizagem histórica. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. Curitiba, v.13, nº33, p. 254-269, jan./abr. 2018.

GIL, Carmem Zeli Vargas; AZEVEDO, Paulo Sérgio de Souza. Jovens e livros didáticos: leituras que marcam/demarcam. **Revista Expedições: Teoria & Historiografia**. Morrinhos, v. 6, n. 1, p. 269-287, jan./jul. 2015.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. **Planejamento de pesquisa nas Ciências Sociais**, nº 1. Brasília: Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

HAMMERSSCHMITT, Ida. **O livro didático em aulas de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2010.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista brasileira de história da educação**. Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KANTOVITZ, Geane. **O livro didático de história da rede salesiana de escolas em SC: desafios na formação do pensamento histórico**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

KNAUSS, Paulo. Por onde anda a história na atualidade da escola: ensino médio, livros didáticos e ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos;

MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 293-308.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.37, n.74, p.135-154, 2017.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **A (im) possibilidade da avaliação no ensino de História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MIRANDA, Sonia Regina; ALVIM, Yara Cristina. Livros na batalha de ideias: a sedução da verdade no debate público em torno dos livros didáticos de História. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR., Arnaldo. **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013, p. 373-397.

MIRANDA, Sonia Regina; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de história frente a uma BNCC sem futuro. *Revista Escritas do Tempo*, v. 2, n. 5, p. 10-38, jul./out. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. in: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 175-199.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

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

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**. Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016.

NOSELLA, Maria de Lourdes Deiró. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1981.

NUNES, Juliana Aparecida. **Os negros na História do Brasil Republicano nos livros didáticos de História**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de. Livro didático de História: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **Livros didáticos de História**: escolhas e utilizações. Natal: EDUFRN, p. 11-19, 2009.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira. **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 223-235, jul./dez.2014.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR. Arnaldo. **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus, 1984.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v.15, n.28, p.113-128, dez. 2008.

PIRES, Elaine Prochnow. **Ideias históricas de jovens do ensino médio sobre representação das mulheres no ensino de História do Brasil**: estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Livro didático, currículo escolar e história pública: futuro do pretérito. **História & Ensino**. Londrina, v. 24, n. 2, p. 217-259, jul./dez. 2018.

RIBEIRO, Márden de Pádua; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. As concepções marxistas da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani em relação á temática

do conhecimento: contribuições ao currículo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 34, 2018.

RÜSEN, Jörn. **¿Qué es la cultura histórica?:** Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Tradução de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher, 1994.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (orgs.). **Jörn Rüsen: e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010, p. 41-49.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (orgs.). **Jörn Rüsen: e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010, p. 51-77.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História:** Uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SALLES, André Mendes. Ensino de história, um campo de pesquisa: reflexões sobre os livros didáticos. **Cadernos do Aplicação**. Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 13-33, jan./jun. 2010.

SILVA, Marcos. A vida e o cemitério dos vivos. In: _____. (org.). **Repensando a história**. São Paulo: Marco Zero, 1982, p. 15-24.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. Leitores e leituras em aulas de história: professores, alunos e a inventividade sobre o livro didático. **História & Ensino**. Londrina, v. 16, n. 1, p. 7-23, 2010.

SILVA, Marcos. **Artes de fazer o ensino de história:** professor, aluno e livro didático entre os saberes admitido e inventivo. Dissertação (Mestrado em História Social). Londrina, 2012.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. O livro didático como política pública: perspectivas históricas. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Livros didáticos de história:** entre políticas e narrativas, 2017, p. 101-121.

SILVA, Anne Cacielle Ferreira da. **Estado do conhecimento sobre o livro didático de História em dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação no Brasil (1990-2015)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

SOARES, Janderson Bernardes. **Espaço escolar e livro didático de história no Brasil:** a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro

Didático (1994-2014). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

SOARES, Janderson Bernardes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 202-208.

SOARES, Janderson Bernardes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 202-208.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Livros didáticos de História: o passado sempre presente. **História & Ensino**. Londrina, v. 15, p. 131-158, ago. 2009.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira; CAIMI, Flávia Eloisa. O Livro Didático de História do Ensino Médio: critérios de avaliação e documentos curriculares. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 54, n. 41, p. 220-250, mai./ago. 2016.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. **O livro didático de História**: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar (Ceará, 2007-2009). Tese (Doutorado em Educação). Natal, 2009.

VESENTINI, Alberto. Escola e livro didático de História. In: SILVA, M. (org.). **Repensando a história**. São Paulo: Marco Zero, 1982, p. 81-87.

**ANEXO A – TEMÁTICAS ABORDADAS NA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
COM A PROFESSORA COLABORADORA**

Usos do livro anteriormente à pandemia da covid-19	Usos do livro durante a pandemia da covid-19	Representação sobre o livro	Perfil profissional
Frequência de uso do livro no Ensino Médio.	Uso do livro, como e por quê.	Definição de livro didático de História.	Instituições de formação, especializações e formação continuada.
Quais os motivos de uso/não uso do livro.	Participação dos/as estudantes.	Importância do livro.	Tempo de carreira.
Para que usava o livro (inclusive quais atividades aplicava e se indicava o uso em casa).		O que acha que os/as estudantes pensam sobre o livro.	Atuação.
Uso de xérox, de outros livros e materiais nas aulas.			Contribuição da formação para o entendimento e para o uso do livro didático.
Facilidades e dificuldades em usar o livro.			

**ANEXO B – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS/AS ESTUDANTES
COLABORADORES/AS EM 2021, POR MEIO DO *GOOGLE*
*FORMS***

Questionário para estudantes participantes da pesquisa "Representações e apropriações de livros didáticos de História por estudantes do Ensino Médio de Guarapuava (2019-2021)"

A pesquisa visa analisar as opiniões e significações sobre os livros didáticos de História e as formas de uso dos materiais entre estudantes do Ensino Médio de Guarapuava. Ressaltamos que a pesquisa se trata das opiniões e respostas pessoais dos participantes.

As identidades dos participantes serão mantidas em anonimato.

Agradecemos pela participação!

Pesquisadora: Mariana de Sá Gaspar.

Orientadora: Dr.^a Maria Paula Costa.

Universidade Estadual de Ponta Grossa.

1. 1- Para você, o que é livro didático de História?

2. 2- Você acha o livro didático de História importante? Por quê?

3. 3- Marque as opções do que você mais gosta no livro didático de História do Ensino Médio:

Marque todas que se aplicam.

- Texto principal
- Textos complementares
- Atividades e exercícios
- Imagens
- Indicações de livros e filmes

4. 4- Marque as opções do que você menos gosta no livro didático de História do Ensino Médio:

Marque todas que se aplicam.

- Texto principal
- Textos complementares
- Atividades e exercícios
- Imagens
- Indicações de livros e filmes

5. 5- Marque as opções que você concorda:

Marque todas que se aplicam.

- O livro didático de História é um livro como qualquer outro tipo de livro.
- O livro didático de História não pode ser considerado um tipo de livro igual aos outros livros.
- O livro didático de História é uma fonte histórica.
- Todo livro didático de História é igual.
- Para o livro didático de História ser bom ou ruim, depende dos usos feitos pelo(a) professor(a).
- O livro didático de História contém informações sobre o que verdadeiramente e realmente aconteceu no passado.
- O livro didático de História serve para aprender sobre o passado.
- O livro didático de História serve para aprender sobre o presente.
- O livro didático de História serve para aprender sobre o futuro.

6. 6- Tente lembrar das suas aulas de História ao longo do seu percurso escolar até chegar ao Ensino Médio. Você acha que o livro didático de História foi muito utilizado durante sua vida escolar ou não? Por que você acha isso?

7. 7- Quais os tipos de atividades e exercícios do livro didático de História você e seus colegas geralmente fazem?

8. 8- Além do livro didático de História, são utilizados outros materiais nas suas aulas de História (como: charges, músicas, filmes, imagens, etc.)? Se sim, cite exemplos. Esses materiais são mais usados do que o livro didático?

9. 9- Você copia partes do livro didático de História no caderno? Por quê?

10. 10- Nas aulas de História, o(a) professor(a) utiliza xerox de parte de livros? Se sim, para quê?

11. 11- Nas aulas de História, são utilizados vários livros diferentes ou apenas o livro didático do ano?

12. 12- Você acha que o(a) professor(a) sempre usa o livro didático de História nas aulas ou também explica a matéria e faz discussões sem o livro? Você acha isso bom ou ruim? Por quê?

13. 13- Marque as opções de quando e como você utiliza o livro Didático de História:

Marque todas que se aplicam.

- Nas aulas de História
- Em casa
- Quando precisa de alguma informação do livro
- Para leitura individual em sala de aula
- Para leitura coletiva em sala de aula
- Para leitura em casa
- Para aprender e conhecer alguma curiosidade ou conteúdo do livro sem o(a) professor(a) indicar
- Para fazer pesquisas
- Para fazer atividades em sala de aula
- Para fazer atividades em casa
- Para estudar para provas e trabalhos
- Para estudar para vestibulares e Enem
- Outro: _____

Preencha as informações abaixo:

14. Qual a sua idade?

15. Qual sua série e turma?

16. Em qual bairro você mora?

17. Você trabalha?

18. Você tem acesso à internet?

19. Você tem acesso ao celular e/ou computador?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

**ANEXO C – QUESTIONÁRIO DO “PROJETO RESIDENTE” RESPONDIDO
PELOS/AS ESTUDANTES COLABORADORES/AS NO ANO DE 2019**

ID: _____

Pesquisa - Brasil

1. Sua turma foi escolhida para participar de uma pesquisa envolvendo alunos de vários países da América do Sul.
2. Caso não queira responder o questionário, siga as orientações do seu professor(a).
3. Através deste questionário desejamos saber como os jovens veem a história e conhecer algumas de suas opiniões sobre o presente e o futuro.
4. Durante o preenchimento do questionário, não se preocupe com as respostas dos seus colegas. Concentre-se nas SUAS opiniões e não na maneira como os outros acham que você deveria responder.
5. Algumas perguntas serão mais fáceis para você e mais difíceis para os outros. Não há resposta certa ou errada, por isso responda sinceramente. É importante responder a todas as questões, mas se você não souber ou não quiser responder a alguma, deixe em branco e passe às seguintes.
6. Após marcar sua resposta, se notar que se enganou, peça orientação ao coordenador.
7. Se alguma pergunta não estiver clara para você, peça ajuda ao coordenador da atividade, mas de maneira que não atrapalhe seus colegas.
8. O professor não terá conhecimento das suas respostas e suas informações serão tratadas confidencialmente em todas as etapas.

Muito obrigado por sua valiosa participação nesse projeto!

Prof. Dr. L. F. Cerri – UEPG - Coordenador do projeto no Brasil.

<p>1. IDADE</p> <p>O a) menos de 15 anos O b) 15 anos O c) 16 anos</p> <p>O d) 17 anos O e) 18 anos ou mais</p> <p>2. SEXO</p> <p>O a) masculino O b) feminino</p> <p>3. O QUE SIGNIFICA A HISTÓRIA PARA VOCÊ?</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;"></th> <th style="width: 10%;">discordo totalmente</th> <th style="width: 10%;">discordo</th> <th style="width: 10%;">nem concordo nem discordo</th> <th style="width: 10%;">concordo</th> <th style="width: 10%;">concordo totalmente</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3.1. Uma matéria da escola e nada mais.</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>3.2. Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação.</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>3.3. Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>3.4. Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida.</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>3.5. Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau.</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>3.6. Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais.</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>3.7. Um amontoado de crueldades e desgraças.</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>3.8. Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças que se produzem com a passagem do tempo</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> </tbody> </table> <p>4. QUAIS AS FORMAS EM QUE A HISTÓRIA APARECE QUE VOCÊ <u>MAIS GOSTA</u>?</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;"></th> <th style="width: 10%;">Gosto muito pouco</th> <th style="width: 10%;">Gosto pouco</th> <th style="width: 10%;">Mais ou menos</th> <th style="width: 10%;">Gosto</th> <th style="width: 10%;">Gosto muito</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>4.1. Livros escolares</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>4.2. Documentos e outros vestígios</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>4.3. Youtubers e vídeos do Youtube</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>4.4. Filmes</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>4.5. Novelas e séries.</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>4.6. Documentários em vídeo</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>4.7. Falas dos professores.</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>4.8. Falas de outros adultos (pais, avós)</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>4.9. Museus e lugares históricos</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>4.10. Livros não escolares de história ou sobre história</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> </tbody> </table>		discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente	3.1. Uma matéria da escola e nada mais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3.2. Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3.3. Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3.4. Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3.5. Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3.6. Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3.7. Um amontoado de crueldades e desgraças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3.8. Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças que se produzem com a passagem do tempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		Gosto muito pouco	Gosto pouco	Mais ou menos	Gosto	Gosto muito	4.1. Livros escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4.2. Documentos e outros vestígios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4.3. Youtubers e vídeos do Youtube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4.4. Filmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4.5. Novelas e séries.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4.6. Documentários em vídeo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4.7. Falas dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4.8. Falas de outros adultos (pais, avós)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4.9. Museus e lugares históricos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4.10. Livros não escolares de história ou sobre história	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<p>4.11. Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram etc.) <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4.12. Sites da Internet <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4.13. Opinião de historiadores profissionais <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4.14. A opinião da maioria <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4.15. Memes <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4.16. Jogos eletrônicos (games) <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4.17. Desenhos animados <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>4.18. Histórias em quadrinhos <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>5. QUAIS AS FORMAS EM QUE A HISTÓRIA APARECE QUE VOCÊ <u>MAIS CONFIA</u>?</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;"></th> <th style="width: 10%;">Confio muito pouco</th> <th style="width: 10%;">Confio pouco</th> <th style="width: 10%;">Mais ou menos</th> <th style="width: 10%;">Confio</th> <th style="width: 10%;">Confio muito</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5.1. Livros escolares.</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>5.2. Documentos e outros vestígios</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>5.3. Youtubers e vídeos do Youtube</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>5.5. Filmes</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>5.5. Novelas e séries.</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>5.6. Documentários em vídeo</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>5.7. Falas dos professores.</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>5.8. Falas de outros adultos (pais, avós)</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>5.9. Museus e lugares históricos</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>5.10. Livros não escolares de história ou sobre história</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>5.11. Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram etc.)</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>5.12. Sites da Internet</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>5.13. Opinião de historiadores profissionais</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>5.15. A opinião da maioria</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>5.15. Memes</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>5.16. Jogos eletrônicos (games)</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>5.17. desenhos animados</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>5.18. Histórias em quadrinhos</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> </tbody> </table>		Confio muito pouco	Confio pouco	Mais ou menos	Confio	Confio muito	5.1. Livros escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5.2. Documentos e outros vestígios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5.3. Youtubers e vídeos do Youtube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5.5. Filmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5.5. Novelas e séries.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5.6. Documentários em vídeo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5.7. Falas dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5.8. Falas de outros adultos (pais, avós)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5.9. Museus e lugares históricos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5.10. Livros não escolares de história ou sobre história	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5.11. Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5.12. Sites da Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5.13. Opinião de historiadores profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5.15. A opinião da maioria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5.15. Memes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5.16. Jogos eletrônicos (games)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5.17. desenhos animados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5.18. Histórias em quadrinhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente																																																																																																																																																																																																																																						
3.1. Uma matéria da escola e nada mais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
3.2. Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
3.3. Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
3.4. Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
3.5. Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
3.6. Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
3.7. Um amontoado de crueldades e desgraças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
3.8. Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças que se produzem com a passagem do tempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
	Gosto muito pouco	Gosto pouco	Mais ou menos	Gosto	Gosto muito																																																																																																																																																																																																																																						
4.1. Livros escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
4.2. Documentos e outros vestígios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
4.3. Youtubers e vídeos do Youtube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
4.4. Filmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
4.5. Novelas e séries.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
4.6. Documentários em vídeo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
4.7. Falas dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
4.8. Falas de outros adultos (pais, avós)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
4.9. Museus e lugares históricos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
4.10. Livros não escolares de história ou sobre história	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
	Confio muito pouco	Confio pouco	Mais ou menos	Confio	Confio muito																																																																																																																																																																																																																																						
5.1. Livros escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
5.2. Documentos e outros vestígios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
5.3. Youtubers e vídeos do Youtube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
5.5. Filmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
5.5. Novelas e séries.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
5.6. Documentários em vídeo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
5.7. Falas dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
5.8. Falas de outros adultos (pais, avós)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
5.9. Museus e lugares históricos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
5.10. Livros não escolares de história ou sobre história	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
5.11. Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
5.12. Sites da Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
5.13. Opinião de historiadores profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
5.15. A opinião da maioria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
5.15. Memes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
5.16. Jogos eletrônicos (games)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
5.17. desenhos animados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						
5.18. Histórias em quadrinhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																																																																																																																																																																																																						

6. O QUE NORMALMENTE ACONTECE NAS SUAS AULAS DE HISTÓRIA?

	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
6.1. Ouvimos as exposições dos professores sobre o passado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.2. Somos informados do que foi bom ou mau, certo ou errado na História	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.3. Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.4. Pesquisamos diversas fontes históricas: documentos, fotografias, figuras, mapas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.5. Nós mesmos recordamos e reinterpretemos a História	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.6. Ouvimos áudios ou vemos filmes e vídeos sobre História	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.7. Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xerox).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.8. Fazemos trabalhos de grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.9. Fazemos teatro, visitas a museus, projetos com a comunidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.10. Fazemos buscas e análises de material na internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.11. Produzimos textos, material audiovisual ou digital	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. EM QUE SUAS AULAS DE HISTÓRIA MAIS SE CONCENTRAM?

	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
7.1. Procuramos conhecer os principais fatos da história	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.2. Julgamos os principais acontecimentos da história a partir do ponto de vista dos direitos humanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.3. Tentamos entender como era a vida no passado levando em conta todos os pontos de vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.4. Tentamos compreender o comportamento das pessoas do passado levando em conta o pensamento deles na época em que viveram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.5. Usamos a História para entender a situação do mundo atual e descobrir as tendências de mudança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.6. Estudamos de forma que seja interessante e incentive nossa imaginação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.7. Aprendemos as tradições, características, valores e a missão da nossa nação e de nossa sociedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.8. Aprendemos a valorizar os vestígios históricos e as construções antigas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Caso seu professor de História use livro, responda as questões abaixo. Caso contrário, deixe em branco.

8. COMO É USADO O LIVRO DIDÁTICO EM SUAS AULAS E ESTUDOS DE HISTÓRIA?

	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
8.1. Lemos o livro juntos durante a aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.2. O professor usa o livro e alterna com outros materiais e atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.3. Estudamos e lemos em casa as partes indicadas pelo professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.4. O professor explica a matéria e diz o que é mais importante no livro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.5. O professor explica a matéria independente do livro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.6. Usamos apenas alguns capítulos ou partes do livro durante o ano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.7. Fazemos as atividades e exercícios recomendados no livro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.8. Copiamos partes do livro no caderno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.9. Usamos vários livros diferentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.10. Usamos fotocópias de partes de livros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Qual a importância da religião para você?

- a) Não é importante
- b) É um pouco importante
- c) Mais ou menos importante
- d) É importante
- e) É muito importante

10. Qual seu interesse pela política?

- a) Nenhum
- b) Pequeno
- c) Médio
- d) Grande
- e) Muito grande

11. Sobre sua participação social ou política marque as alternativas que se referem ao seu caso. Nesta pergunta você pode marcar mais de uma opção.

- a) Movimento estudantil
- b) Militância político-partidária
- c) Movimentos de reivindicação social (moradia, transporte etc.)
- d) Discuto e compartilho temas políticos nas redes sociais
- e) Grupos de jovens na igreja
- f) Grupos ambientalistas
- g) Movimentos étnicorraciais
- h) Movimentos de identidade de gênero
- i) Movimentos políticos não vinculados a partidos
- j) Não participo de nenhum movimento social ou político

12. Marque a alternativa que traz os acontecimentos da história da América do Sul na ordem correta em que aconteceram:

- a) Época da colonização portuguesa, Tempo em que só havia sociedades indígenas, Período de ditaduras militares, Independências, Impactos da 1a. Guerra Mundial.
- b) Tempo em que só havia sociedades indígenas, Época da colonização portuguesa, Independências, Impactos da 1a. Guerra Mundial, Período de ditaduras militares.
- c) Independências, Período de ditaduras militares, Tempo em que só havia sociedades indígenas, Época da colonização portuguesa, Impactos da 1a. Guerra Mundial.

O d) Época da colonização portuguesa, Independências, Tempo em que só havia sociedades indígenas, Período de ditaduras militares, Impactos da 1a. Guerra Mundial.

O e) Tempo em que só havia sociedades indígenas, Época da colonização portuguesa, Independências, Período de ditaduras militares, Impactos da 1a. Guerra Mundial.

13. QUAL SEU INTERESSE PELO SEGUINTE PERÍODO DA HISTÓRIA:

	Nenhum interesse	Pouco interesse	Interesse médio	Interesse grande	Interesse total
13.1. Época dos homens primitivos (milhares de anos atrás)	0	0	0	0	0
13.2. Mundo Antigo (da invenção da escrita até o ano 476 d.C.)	0	0	0	0	0
13.3. Idade Média (aproximadamente de 500 a 1500)	0	0	0	0	0
13.4. O período entre 1500 e 1800	0	0	0	0	0
13.5. O período de 1800 a 1945	0	0	0	0	0
13.6. De 1945 até os dias de hoje	0	0	0	0	0

14. QUAL SEU INTERESSE PELOS SEGUINTE TEMAS DA HISTÓRIA:

	Nenhum interesse	Pouco interesse	Interesse médio	Interesse grande	Interesse total
14.1. A vida cotidiana das pessoas comuns	0	0	0	0	0
14.2. Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	0	0	0	0	0
14.3. Aventureiros e grandes descobridores	0	0	0	0	0
14.4. Guerras e ditaduras	0	0	0	0	0
14.5. Culturas de países distantes	0	0	0	0	0
14.6. A formação das nações	0	0	0	0	0
14.7. A conquista do direito de votar e da liberdade de expressão	0	0	0	0	0
14.8. A interferência dos seres humanos no meio-ambiente	0	0	0	0	0
14.9. O desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio	0	0	0	0	0
14.10. A história de assuntos específicos (por exemplo: a história dos carros, da Igreja, da música, da mulher, da infância, etc.)	0	0	0	0	0
14.11. A história da sua família	0	0	0	0	0

15. QUAL O SEU INTERESSE SOBRE A HISTÓRIA DOS SEGUINTE LUGARES:

	Nenhum interesse	Pouco interesse	Interesse médio	Interesse grande	Interesse total
15.1. A história da localidade onde vivo	0	0	0	0	0
15.2. A história da minha região	0	0	0	0	0
15.3. A história do Brasil	0	0	0	0	0
15.4. A história de outros países da América Latina	0	0	0	0	0

15.5. A história da Europa e dos Estados Unidos	0	0	0	0	0
15.6. A história da África	0	0	0	0	0
15.7. A história do Oriente (China, Índia etc.)	0	0	0	0	0

16. Que influência você acha que tiveram os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas desde 1980 até hoje?

	Nenhuma importância	Pouca importância	Importância média	Muita importância	Importância total
16.1. Invenções técnicas e mecanização	0	0	0	0	0
16.2. Movimentos e conflitos sociais	0	0	0	0	0
16.3. Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	0	0	0	0	0
16.4. Reformas políticas	0	0	0	0	0
16.5. Fundadores de religiões e chefes religiosos	0	0	0	0	0
16.6. Desenvolvimento da ciência e do conhecimento	0	0	0	0	0
16.7. Guerras e conflitos	0	0	0	0	0
16.8. Interesses econômicos e concorrência econômica	0	0	0	0	0
16.9. Filósofos, pensadores e pessoas instruídas	0	0	0	0	0
16.10. Revoluções políticas	0	0	0	0	0
16.11. Problemas ambientais	0	0	0	0	0
16.12. Migrações	0	0	0	0	0
16.13. Organização dos trabalhadores	0	0	0	0	0
16.14. Esforço pessoal	0	0	0	0	0
16.15. Cientistas e engenheiros	0	0	0	0	0

17. Que influência você acha que terão os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas de agora até 2.060?

	Nenhuma importância	Pouca importância	Importância média	Muita importância	Importância total
17.1. Invenções técnicas e mecanização	0	0	0	0	0
17.2. Movimentos e conflitos sociais	0	0	0	0	0
17.3. Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	0	0	0	0	0
17.4. Reformas políticas	0	0	0	0	0
17.5. Fundadores de religiões e chefes religiosos	0	0	0	0	0
17.6. Desenvolvimento da ciência e do conhecimento	0	0	0	0	0
17.7. Guerras e conflitos	0	0	0	0	0
17.8. Interesses econômicos e concorrência econômica	0	0	0	0	0
17.9. Filósofos, pensadores e pessoas instruídas	0	0	0	0	0
17.10. Revoluções políticas	0	0	0	0	0
17.11. Problemas ambientais	0	0	0	0	0
17.12. Migrações	0	0	0	0	0
17.13. Organização dos trabalhadores	0	0	0	0	0
17.14. Esforço pessoal	0	0	0	0	0
17.15. Cientistas e engenheiros	0	0	0	0	0

18. A QUE VOCÊ ASSOCIA A IDADE MÉDIA?

	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
18.1. Uma época obscura e supersticiosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.2. Um tempo de grande influência da Igreja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.3. Um período em que os camponeses eram dominados pela nobreza, pela Igreja e pelo Rei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.4. Um período romântico de aventura com cavaleiros e donzelas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.5. Um tempo de confronto em muitos países europeus entre a Igreja e o Rei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. A QUE VOCÊ ASSOCIA O PERÍODO DE COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA LATINA?

	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
19.1. Um período de grandes aventureiros (Colombo, Cabral, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.2. Uma missão cristã fora da Europa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.3. Grandes impérios de algumas nações europeias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.4. O começo de um período de exploração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.5. Um esforço europeu para o progresso em outros continentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.6. Desprezo e preconceito com outras culturas (indígenas, negros etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. A QUE VOCÊ ASSOCIA A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL?






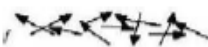
	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
20.1. O começo da poluição ambiental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.2. A origem de melhores condições de vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.3. A invenção de melhores máquinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.4. A acumulação de grandes reservas de capital	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.5. Cidades superpovoadas e precárias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.6. Conflitos entre patrões e empregados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. QUE IMPORTÂNCIA TEM PARA VOCÊ O SEGUINTE:

	Nenhuma importância	Pouca importância	Importância média	Muita importância	Importância total
21.1. Família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.2. Amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.3. Lazer / meus interesses pessoais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.4. O meu país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.5. A minha origem étnica (africana, europeia, indígena ou outra)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21.6. Dinheiro e riqueza que possa adquirir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.7. A minha fé religiosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.8. Democracia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.9. Liberdade de opinião para todos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.10. Paz a qualquer custo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.11. Solidariedade com os pobres do meu país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.12. Solidariedade com os pobres de outros países	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.13. Bem-estar e segurança social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.14. Proteção do meio ambiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.15. O número de seguidores na minha rede social digital.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Muitas vezes se olha a história como uma linha do tempo. Qual das seguintes linhas você pensa que descreve melhor o desenvolvimento da história. Assinale uma opção.

- a. As coisas geralmente mudam para melhor 
- b. As coisas geralmente não mudam. 
- c. As coisas geralmente mudam para pior 
- d. As coisas geralmente tendem a se repetir. 
- e. As coisas geralmente vão de um extremo ao outro. 
- f. As coisas acontecem sem nenhum sentido. 

23. COMO VOCÊ PENSA QUE ERA A VIDA NO SEU PAÍS HÁ 40 ANOS?

	Muito dificilmente	dificilmente	talvez	provavelmente	Muito provavelmente
23.1. Pacífica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.2. Explorada por um país estrangeiro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.3. Próspera e rica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.4. Democrática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.5. Poluída	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.6. Agitada por problemas entre ricos e pobres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.7. Agitada por conflitos políticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. COMO VOCÊ ACHA QUE SERÁ A VIDA NO SEU PAÍS DAQUI A 40 ANOS?

	Muito dificilmente	dificilmente	talvez	provavelmente	Muito provavelmente
24.1. Pacífica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.2. Explorada por um país estrangeiro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.3. Próspera e rica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.4. Democrática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.5. Poluída	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.6. Agitada por problemas entre ricos e pobres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24.7. Agitada por conflitos políticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.8. As tecnologias controlarão a raça humana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.9. Facilitada por robôs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. COMO VOCÊ ACHA QUE SERÁ A SUA VIDA DAQUI A 40 ANOS?

	Muito difícil	difícil	talvez	provavelmente	Muito provavelmente
25.1. Terei um trabalho prazeroso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.2. Terei uma família feliz e harmoniosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.3. Terei bons amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.4. Terei rendimentos elevados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.5. Terei liberdade política e individual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.6. Participarei da vida política	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.7. Terei tempo livre para participar de atividades interessantes de lazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Imagine que você é um homem / mulher do século XVII. Seu pai manda que você se case com a filha / filho de um agricultor mais rico da cidade vizinha. Imagine que você não ama e nem conhece seu futuro esposo / esposa. O que você faria SE ESTIVESSE NESSA ÉPOCA? (Marcar apenas uma alternativa)

- a. Recusaria porque é desumano, imoral e ilegítimo forçar alguém a se casar com quem não se ama de verdade.
- b. Obedeceria, porque o interesse econômico é mais importante do que o amor apaixonado entre mulher e marido.
- c. Iria para um convento ou mosteiro porque a vida religiosa é mais digna do que a vida na sociedade comum.
- d. Aceitaria, porque quase todos os jovens se casam de acordo com a vontade dos pais.
- e. Não aceitaria, porque é um direito natural do indivíduo se casar por amor.
- f. Obedeceria, porque desobedecer aos pais é o mesmo que desobedecer a lei de Deus.

27. ESCREVA O NOME DE 5 PESSOAS DE DESTAQUE PARA A HISTÓRIA DO SEU PAÍS, EM ORDEM DO MAIS IMPORTANTE PARA O MENOS IMPORTANTE

1.
2.
3.
4.
5.

28. Imagine que um dia, no futuro, as populações indígenas e/ ou descendentes de escravos reclamassem uma indenização pelos males que sofreram na construção de nosso país. Quem deverá pagar? (marcar uma alternativa)

- a. O governo com os impostos pagos por todos.
- b. Os mais ricos do país, que se beneficiaram da exploração.
- c. Os países colonizadores que se beneficiaram da exploração.
- d. Ninguém. Não se deve reconhecer o direito a essa indenização.

29. OS TEMAS A SEGUIR SÃO SOBRE ECONOMIA. MARQUE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA COM AS AFIRMAÇÕES ABAIXO

	discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente
29.1. Se a globalização econômica é inevitável, ela deve servir em primeiro lugar à humanidade, em vez de servir às empresas e bancos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.2. Quanto mais livre é o mercado, mais livres são as pessoas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.3. Controlar a inflação é mais importante do que controlar o desemprego.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.4. Já que as corporações não podem proteger o meio ambiente por iniciativa própria, é necessária uma regulação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.5. Tirar de cada qual segundo sua capacidade, e dar a cada qual segundo suas necessidades é, fundamentalmente, uma boa ideia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.6. A terra não deveria ser uma mercadoria para ser comprada e vendida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.7. É lamentável que tantas fortunas pessoais sejam acumuladas por pessoas que simplesmente manipulam dinheiro e não contribuem em nada para a sociedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.8. O protecionismo às vezes é necessário no comércio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.9. A única responsabilidade social de uma empresa deveria ser oferecer lucro para seus acionistas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.10. Os ricos pagam muitos impostos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.11. Aqueles que podem pagar mais devem ter o direito de receber tratamento médico melhor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.12. O governo deveria penalizar as empresas que enganam os consumidores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.13. O verdadeiro livre mercado requer restrições à habilidade das multinacionais predadoras em criar monopólios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.14. O que é bom para a maior parte das corporações bem-sucedidas é sempre, em última instância, bom para todos nós.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.15. Aqueles que são capazes de trabalhar, mas recusam a oportunidade, não devem esperar o apoio da sociedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.16. Os contribuintes não devem sustentar teatros ou museus que não conseguiriam se manter em uma base comercial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.17. Nenhum meio de comunicação deve receber financiamento público.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. OS TEMAS A SEGUIR SÃO SOBRE A VIDA SOCIAL. MARQUE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA COM AS AFIRMAÇÕES ABAIXO	discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente	32.5. Crises econômicas e aumento da dívida externa 32.6. Um período de maior segurança pública 32.7. Um período sem corrupção na política e no governo	O	O	O	O	O
30.1. Eu sempre apoiaria o meu país, não importa se estivesse certo ou errado	O	O	O	O	33. Quando você toma conhecimento de uma informação nova sobre a História, como você avalia se ela é verdade?	O	O	O	O	O
30.2. Ninguém escolheu nascer em seu país, portanto, é tolice ter orgulho disso	O	O	O	O	O a) Não é possível saber se é verdade, porque não existe verdade em História.	O	O	O	O	O
30.3. Toda a autoridade deve ser questionada	O	O	O	O	O b) Cada um tem a sua verdade, então tudo pode ser verdade para uns e não ser verdade para outros.	O	O	O	O	O
30.4. Olho por olho e dente por dente	O	O	O	O	O c) Verifico se tem base em fontes confiáveis e na opinião dos historiadores e professores de História.	O	O	O	O	O
30.5. Nas escolas, a frequência às aulas não deveria ser obrigatória	O	O	O	O	34. SOBRE OS POVOS INDÍGENAS EM NOSSO PAÍS	discordo totalmente	discordo	Nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
30.6. A primeira função da educação escolar deve ser preparar a próxima geração para conseguir empregos.	O	O	O	O	34.1. Povos indígenas tem direito à propriedade do território em que viveram seus ancestrais	O	O	O	O	O
30.7. Não existem pessoas selvagens e pessoas civilizadas; existem apenas culturas diferentes	O	O	O	O	34.2. Praticamente não há mais índios de verdade, porque a maioria está integrada à sociedade e usa roupas, carros, celulares	O	O	O	O	O
30.8. A pena de morte deveria existir para a maioria dos crimes hediondos	O	O	O	O	34.3. A contribuição das culturas indígenas é equivalente às culturas europeias na formação do nosso país.	O	O	O	O	O
30.9. É perda de tempo tentar reabilitar certos criminosos.	O	O	O	O	34.4. Indígenas foram desfavorecidos na história do nosso país e continuam vítimas de preconceito e discriminação	O	O	O	O	O
31. OS TEMAS A SEGUIR SÃO SOBRE A VIDA INDIVIDUAL. MARQUE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA COM AS AFIRMAÇÕES ABAIXO	discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente	34.5. Reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia	O	O	O	O	O
31.1. Embora a era eletrônica tenha tornado a vigilância mais fácil, apenas malfetores precisam ficar preocupados	O	O	O	O	35. SOBRE OS POVOS NEGROS EM NOSSO PAÍS	discordo totalmente	discordo	Nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
31.2. As mães podem ter carreiras profissionais, mas seu principal dever é o de ser donas de casa	O	O	O	O	35.1. Comunidades de negros que escaparam da escravidão (quilombos) têm direito à propriedade da terra que tradicionalmente ocupam	O	O	O	O	O
31.3. É impossível ser moral sem ser religioso.	O	O	O	O	35.2. A contribuição das culturas negras é equivalente às culturas europeias na formação do nosso país	O	O	O	O	O
31.4. É importante que a escola de meu filho transmita valores religiosos.	O	O	O	O	35.3. Reserva de vagas para negros nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia	O	O	O	O	O
31.5. Um casal do mesmo sexo em uma relação amorosa estável não deveria ser excluído da possibilidade de adotar uma criança.	O	O	O	O	35.4. Negros foram desfavorecidos na história do nosso país e continuam vítimas de preconceito e discriminação	O	O	O	O	O
31.6. Ninguém pode se sentir naturalmente homossexual.	O	O	O	O	35.5. O período da escravidão em nosso país foi relativamente menos violento que em outros países	O	O	O	O	O
31.7. O aborto, nos casos em que a vida da mulher não está ameaçada, deve ser sempre ilegal.	O	O	O	O						
31.8. A posse de maconha para uso pessoal não deve ser considerada um crime.	O	O	O	O						
32. OS GOVERNOS MILITARES EM NOSSO PAÍS PODEM SER LIGADOS A:	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente					
32.1. Combate ao terrorismo para manutenção da ordem	O	O	O	O	O					
32.2. Intenso desenvolvimento econômico	O	O	O	O	O					
32.3. Tortura e assassinato de opositores	O	O	O	O	O					
32.4. Não levar em conta a opinião do povo para governar	O	O	O	O	O					