

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JULIANA APARECIDA SILVA FARIAS DIAS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DE USO  
DO LIVRO PARADIDÁTICO DE HISTÓRIA**

Uberaba – MG  
2008

JULIANA APARECIDA SILVA FARIAS DIAS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DE USO  
DO LIVRO PARADIDÁTICO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Célia Maria de Castro Almeida.

Uberaba – MG  
2008

JULIANA APARECIDA SILVA FARIAS DIAS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DE USO  
DO LIVRO PARADIDÁTICO DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Educação da Universidade de  
Uberaba, como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Célia Maria de Castro Almeida  
Universidade de Uberaba – UNIUBE

---

Andréa Maturano Longarezi  
Universidade de Uberaba – UNIUBE

---

Profa. Dra. Márcia Pereira da Silva  
Universidade Estadual Paulista — UNESP

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

D543f Dias, Juliana Aparecida Silva Farias  
Formação de professores e práticas de uso do livro paradidático de História/  
Juliana Aparecida Silva Farias Dias, 2008.  
140 f. : il.  
Dissertação (mestrado) — Universidade de Uberaba. Programa de  
Mestrado em Educação, 2008.  
Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Maria de Castro Almeida.

1. Professores — Formação. 2. Educação — História 3. História (Ensino de primeiro grau) — Estudo e ensino. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Almeida, Célia Maria de Castro. III. Título.

CDD: 370.71

## AGRADECIMENTOS

E é assim cheia de gratidão que venho agradecer àqueles dos quais fui totalmente dependente e que, prontamente, me atenderam, com imenso amor e dedicação.

Meus queridos pais, incansáveis na tarefa que, de repente, seria minha somente, mas que exerceram com amor: acompanhar meus filhos, na minha ausência; dedicaram-se a eles sem medidas... Assim também fizeram meus cunhados, minhas tias... Deus abençoe a todos!

Meus irmãos... como é difícil escrever... descrever o que se sente... o misto de gratidão e pedido de perdão, pois tanto tempo e tantas tarefas nos separaram e tomaram nossos momentos juntos... Amo vocês!

Meu querido e amado esposo: Presente de Deus, expressão do cuidado d'Ele por mim. Silêncio, sabedoria, paciência, respeito. Doação... Perdão pela ausência... Eu te amo!

Eliana, meu agradecimento especial. Grande companheira, grande conselheira, amparo nos momentos de dificuldade, até mesmo financeira, que não foram poucos. Peço muito a Deus que te abençoe!

Edna, pelo pontapé inicial. Muito obrigada!

Elisa: não tenho nunca como te agradecer; não tendo nestas poucas palavras escritas expressado minha eterna gratidão! Obrigada por me acolher no espaço de sua casa e do seu coração.

Célia, minha querida professora: sou muito grata a você. Mais que orientar, acolheu-me em sua própria casa, oferecendo suporte material. Mais que dar plena segurança, fez-me não desistir diante das dificuldades com puxões de orelha!

Guiomar e Leonice: queridas colegas, obrigada pela força!

Cleide e sua linda família; minha querida colega que, sem me conhecer, acolheu-me; e, por mim e minha filha, abriu as portas do coração primeiro, depois as de sua casa. Deus te retribua!

Aos demais professores e colegas de mestrado: muito obrigada pelo grande apoio e incentivo!

*A quem renuncia a si mesmo para se dedicar ao ato de educar, que, para mim, é essencialmente um ato de amor.*

## RESUMO

No século XX, métodos, fontes e objeto de estudo da história foram revistos segundo um novo paradigma: a Nova História. Cultura, sociedade, economia e cotidiano, dentre outras áreas, passaram a ser campos de investigação histórica; às fontes oficiais da história tradicional, agruparam-se pintura, fotografia, relatos orais, literatura e outras. Com base nessa revisão, os Parâmetros Curriculares Nacionais definiram novas diretrizes para o ensino escolar de história: além do livro didático, sugerem ao professor usar outras fontes para a produção do conhecimento, como o livro paradidático. Esta pesquisa buscou verificar as práticas de uso desse recurso entre alunos da graduação em História que já lecionam no ensino fundamental (5ª à 8ª séries) e seus formadores: conhecem o paradidático? Usam em suas aulas? Como e por quê? O contato com esse recurso ocorreu na formação inicial? Tiveram orientação sobre como explorá-los? Numa abordagem qualitativa, a pesquisa se apoiou em procedimentos como entrevistas mediadas por questionários com questões abertas e fechadas, revisão bibliográfica e consultas em *websites* de editoras e livrarias. Os resultados sugerem práticas de uso entre alunos-docentes que se assemelham e se distinguem das de seus formadores; também sugerem certo desconhecimento do que seja o livro paradidático, de sua finalidade prática como recurso para construir o conhecimento discente e ausência de reflexão sobre esse recurso. Tais resultados podem ser lidos como indicativo de uma formação inicial ainda presa à racionalidade técnica que reforça o papel do professor como reproduzidor de conhecimentos e reitera sua dependência do livro didático como fonte exclusiva do saber histórico escolar.

**Palavras-chave:** formação de professores de História; ensino escolar de história; livro paradidático de história.

## ABSTRACT

In the twentieth century, a new paradigm — the New History — revised historical studies' methods, sources, and subject matters. Culture, society, economy, everydayness, among others, became fields of investigation; in addition to the traditional official historical sources, painting, photography, oral accounts, literature, and other cultural artifacts turned out to be sources for historiography. Following such revision Brazilian curricular parameters have defined new guidelines for the teaching of history: besides textbooks, teachers should use other sources such as the auxiliary textbook to help students build their historical knowledge. This research has aimed to verify how History's undergraduates who teach in the elementary level (5<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grade) and their graduation teachers use the auxiliary textbook: do they know it? Do they use it in their classes? How and why? When did they get familiar to it? Have students been advised on how to use it? In a qualitative approach, this research included methodological procedures such as open- and closed-question questionnaires, bibliographical reviewing, and search in publishing houses websites and bookshops. Results suggest the way undergraduates use this auxiliary textbook resembles their teachers' use and differs from; that both of them have an imprecise idea of what it is and of its practical end as a resource for the elementary level student; and that they lack theoretical reflection on it. Such results can be read as an indication of an initial training still tied to the technical rationality and that reinforces both teachers' role as knowledge reproducer and their dependency of school textbooks as the only source of historical knowledge.

**Key words:** History teachers training; history schooling teaching; auxiliary history textbook.



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Contrastes entre a história tradicional e Nova História.....	19
QUADRO 2 – <i>Eixo temático 1</i> : história de vida, diversidade populacional e migrações; <i>tema</i> : histórias de vida, diversidade populacional (étnica, cultural, regionais e social) e migrações locais, regionais e intercontinentais — <i>Subtema 1</i> : transformações econômicas, diversidade populacional e migrações em Minas Gerais.....	37
QUADRO 3 – Alunos-docentes — nível de atuação como professores.....	71
QUADRO 4 – Alunos-docentes — experiência docente .....	72
QUADRO 5 – Formação dos docentes formadores .....	73
QUADRO 6 – Respostas dos alunos-docentes sobre <i>como usam</i> o livro paradidático.....	117
QUADRO 7 – Respostas alunos-docentes sobre por que <i>não</i> usam o livro paradidático....	118
QUADRO 8 – Respostas dos alunos-docentes sobre por que os alunos <i>gostam</i> ou <i>não</i> de ler o livro paradidático .....	119
QUADRO 9 – Experiências bem-sucedidas com livro paradidático mencionadas pelos alunos-docentes .....	120
QUADRO 10 – Opinião dos alunos-docentes sobre vantagens e desvantagens do uso do livro paradidático.....	121
QUADRO 11 – Número de alunos que vêm vantagens e desvantagens no uso de livro paradidático.....	122
QUADRO 12 – Forma de os docentes formadores falarem do paradidático de história em suas aulas no ensino superior.....	123
QUADRO 13 – Forma de os docentes formadores avaliarem a aprendizagem de um conteúdo trabalhado por meio do livro paradidático no ensino superior.....	123
QUADRO 14 – Experiência bem-sucedida com o livro paradidático no ensino superior....	123
QUADRO 15 – Vantagens e desvantagens do emprego do paradidático no ensino fundamental e médio.....	124

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Lucien Febvre (1878–1956).....	22
FIGURA 2 – Marc Bloch (1886–1944).....	22
FIGURA 3 – Reprodução da capa da primeira edição da revista <i>Annales</i> .....	23
FIGURA 4 – Reprodução da Capa da 1ª edição da revista quando passou a ser dirigida por Braudel .....	24
FIGURA 5 – Fernand Braudel (1902–85) .....	26
FIGURA 6 – O texto assume feição da narração ficcional: enredo, ambientação, narrador, personagens.....	51
FIGURA 7 – A combinação de desenhos e textos se aproxima da histórias em quadrinhos...	51
FIGURA 8 – Página ilustrada com foto e mapas em cores, “competindo” com o texto, sugere a intenção de agradar o olhar.....	52
FIGURA 9 – Texto disposto em duas colunas com imagens mostra um leiaute mais dinâmico...	52
FIGURA 10 – Capa com foto de página inteira, sem referência pedagógica óbvia, sugere uma leitura de interesse menos imediatista que a do livro didático.....	54
FIGURA 11 – O texto de apresentação funciona como introdução e contextualização para o assunto do livro.....	54

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Número de alunos-docentes que usam o paradidático de história no ensino fundamental.....	118
TABELA 2 – Percentuais relativos à <i>forma de uso</i> do livro paradidático.....	118
TABELA 3 – Percentuais relativos ao porquê os alunos-docentes <i>não usam</i> o livro paradidático.....	118
TABELA 4 – Percentuais relativos ao porquê os alunos-docentes <i>gostam</i> ou <i>não</i> do livro paradidático.....	119
TABELA 5 – Percentuais relativos a experiências bem-sucedidas com uso livro paradidático..	120

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A NOVA HISTÓRIA E O ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA.....	16
1.1 <b>A Nova História: apontamentos elementares</b> .....	17
1.1.1 <i>A escola dos Annales na história</i> .....	20
1.1.2 <i>Fases históricas dos Annales</i> .....	25
1.2 <b>Da história na escola dos <i>Annales</i> para a História na escola</b> .....	31
1.2.1 <i>A Nova História e o ensino curricular de História no Brasil</i> .....	33
1.2.2 <i>Diretrizes para o ensino fundamental de História no Brasil</i> .....	35
1.2.3 <i>O trabalho com documentos à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)</i> ....	38
2 LIVROS ESCOLARES DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE....	42
2.1 <b>O que é o livro didático?</b> .....	42
2.2 <b>Passado de um <i>best-seller</i> nacional</b> .....	44
2.3 <b>O livro didático de história</b> .....	46
2.4 <b>O livro paradidático de história</b> .....	48
2.4.1 <i>O que dizem as pesquisas acadêmicas sobre o livro paradidático</i> .....	49
2.5 <b>Formação: da racionalidade técnica à reflexividade; professor: de reprodutor de conhecimento a produtor de saberes</b> .....	57
2.6 <b>Professor: do <i>status</i> à subordinação; docência: da profissão à profissionalidade</b> ....	60
3 A VOZ DOS SUJEITOS DESTA HISTÓRIA .....	64
3.1 <b>Em busca de indicadores do uso do livro paradidático de história no ensino fundamental</b> .....	65
3.1.1 <i>Procedimentos metodológicos</i> .....	65
3.1.2 <i>“Lócus” da pesquisa e perfil dos sujeitos pesquisados</i> .....	69
3.2 <b>Concepções e práticas de uso do livro paradidático entre alunos-docentes</b> .....	73
3.2.1 <i>Acessibilidade ao livro paradidático</i> .....	83
3.3 <b>Concepções e práticas de uso do livro paradidático entre docentes formadores</b> .....	88
3.4 <b>Concepções e práticas de uso do livro paradidático entre bibliotecários</b> .....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS: “PASSANDO A HISTÓRIA A LIMPO” .....	95
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE A — <b>Questionário para professores/as de história do ensino fundamental — 5ª à 8ª séries</b> .....	105
APÊNDICE B — <b>Questionário para professores/as atuantes na licenciatura em História</b> .....	108
APÊNDICE C — <b>Questionário para bibliotecários</b> .....	111
APÊNDICE D — <b>Livros paradidáticos de história para educação básica no acervo da biblioteca da UNIMONTES</b> .....	113

APÊNDICE E — <b>Relação de livros paradidáticos encontrados na livraria Palimontes (Montes Claros)</b> .....	115
APÊNDICE F — <b>Termo de consentimento</b> .....	116
APÊNDICE G — <b>Síntese das respostas dos alunos-docentes</b> .....	117
APÊNDICE H — <b>Síntese das respostas dos docentes formadores</b> .....	123
APÊNDICE I — <b>Livros paradidáticos de história da biblioteca da Escola Estadual do distrito de Queixada/Novo Cruzeiro (MG)</b> .....	125
APÊNDICE J — <b>Catálogo virtual de livros paradidáticos da editora Ática</b> .....	126
APÊNDICE L — <b>Informativo da editora Ática para divulgar o livro paradidático <i>A cor do preconceito</i></b> .....	133
APÊNDICE M — <b>Catálogo virtual de livros paradidáticos da editora do Brasil</b> .....	135
ANEXO A — <b>Suplemento de exercício do livro paradidático <i>A formação de Israel e a questão palestina</i></b> .....	137

## INTRODUÇÃO

Saber com exatidão se, na prática, o ensino de história no Brasil ainda abarca os mesmos conhecimentos linearmente encadeados e se os professores — cada um a seu modo (lendo o livro-texto<sup>1</sup> com os alunos ou escrevendo no quadro-negro) — ainda contam as mesmas histórias e fazem as mesmas perguntas (quem descobriu o Brasil; quem aboliu escravidão, por exemplo) é tarefa árdua. Mas decerto se pode dizer que quem passou por uma experiência de formação escolar teve, também, algum tipo de experiência com o livro didático de História, que poderia ser traduzida nestas falas: “a professora mandava a gente ler e tirar questões com respostas — é claro; mas às vezes não corrigia, só mandava decorar porque iam cair na prova”; ou “minha professora copiava matéria no quadro quando não tinha chegado o livro do governo; era tanta matéria... mas eu sempre tive o caderno de história completo, para não ter problema na hora de estudar para a prova; tinha todos os textos e questionários”; e ainda: “a professora que tivemos lá naquela escola mandava a gente copiar do livro. Pra quê, se já estava ali? Ela dizia que era para fixar a matéria. Depois, ela passava as perguntas e corrigia com a gente”.

Neste momento, não importa se essas memórias do ensino de história são minhas, de irmãos ou primos meus, de colegas de trabalho ou alunos de graduação nem se vêm acompanhadas de certas conclusões (“não sei nada de História porque não consigo decorar”, detesto essa matéria! Nunca aprendi”, “História é fácil, Matemática é que é difícil... porque a segunda eu tenho que aprender e a primeira é matéria decorativa”). Importa, sim, dizer que têm em comum a presença do livro didático, cujo uso permeia a vida escolar de forma diversa e evidencia a necessidade de especialistas da área de história discutirem a prática docente e, por conseqüência, esse tipo de livro, ainda hoje o único recurso pedagógico usado em sala de aula por muitos professores e alunos, o que faz dele um repositório de informações a serem transmitidas e “verdades” a serem reveladas/descobertas — os de história podem ser vistos como lugar onde se narram as construções humanas que definem sua identidade. Mais que artefato do cotidiano escolar, substituível de quando em quando por uma “nova edição”, “edição atualizada” ou “versão que segue os programas oficiais”, o livro didático é produto que suscita vários sentidos, a serem atribuídos pelo leitor.

---

<sup>1</sup> Como Kazumi Munakata (1997), emprego a expressão livro-texto para me referir tanto aos livros didáticos como aos paradidáticos usados em sala de aula ou para fins pedagógicos gerais.

Atuo na docência de História há mais de cinco anos e, nesse ínterim, habituei-me a provocar os alunos (seja do ensino fundamental, do médio ou do superior) com questionamentos. Ainda que os indignasse, minha intenção sempre foi estimulá-los a tomar outra atitude relativa ao estudo dessa disciplina, a desenvolver outras práticas de estudo e outros olhares históricos que fossem além do que previa o livro didático. Isso porque sua produção e seu uso, do surgimento à consolidação como material obrigatório em sala de aula de história, revela certa exclusividade, que motiva críticas. Mais que isso, ministrar disciplinas como Metodologia e Teoria da História, Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado, nos cursos de História, e Fundamentos e Metodologia do Ensino da História, no curso Normal Superior da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), fez-me perceber cada vez mais que o ensino da disciplina histórica e suas tendências, bem como as possibilidades de uso de material escrito e selecionado por outrem, carecem de atenção acadêmica, sobretudo na formação de docentes.

Ao finalizar a tese de doutorado *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, Kazumi Munakata convida seu leitor a uma exploração dos usos e das práticas relativas ao livro-texto. Aceitei o convite, e a pesquisa que aqui se desdobra materializa esse aceite e minha disposição para enfrentar o desafio, sem pretender exaurir o tema. A fim de problematizar a formação docente e o uso de material didático, escolhi tratar de um tipo específico de livro até o momento pouco estudado: o paradidático,<sup>2</sup> que busca viabilizar a compreensão e circulação do conhecimento produzido na academia.<sup>3</sup> Defendo essa atenção porque conversas informais com alunos dos cursos citados há pouco que já exerciam a docência deixaram entrever a limitação de sua prática quanto a tornar acessível, a alunos do ensino fundamental, o conhecimento histórico erudito transmitido ou produzido na academia e a possibilitar, aos futuros professores de História, acesso a abordagens do ensino dessa disciplina que superem as barreiras advindas, talvez, de uma formação acadêmica que levaram a certa dependência desse tipo livro.

Embora pareça atual, essa questão incomoda, desde a década de 1980, quem acredita poder resolver ao menos parte do problema pela via do livro paradidático. Por isso, enfatizo aqui a importância desse recurso, ainda pouco explorado na pesquisa acadêmica em educação, para o processo de ensino e aprendizagem. Elaborado por professores universitários, ele complementa o didático e, às vezes, se lhe opõe, conforme a intenção político-ideológica de

---

<sup>2</sup> Seja entre editores ou pesquisadores, a definição do que é o livro paradidático não é consensual. O capítulo 2 apresenta os pontos de vistas sobre essa questão.

<sup>3</sup> Os paradidáticos abrangem quase todas as áreas de conhecimento e todos os níveis de escolaridade. Aqui trato dos de História usados no ensino fundamental.

uso, produção e distribuição. A trajetória de produção sugere os objetivos de quem o produz, a exemplo da tentativa de quebrar a fragmentação de conteúdo, que compromete a interpretação das narrativas e caracteriza o livro didático — por muito tempo, manual que convergiu aos anseios das concepções de formação do educando predominantes no Brasil e cuja produção e distribuição o estado controlava.

Em meus estudos, identifiquei a preocupação constante com as narrativas muito maior que com as práticas e questões pedagógicas e metodológicas no livro didático produzido e distribuído para uso em escolas públicas no Brasil. As narrativas constituem o principal alvo das propostas de mudanças no ensino de história, portanto esse livro merece atenção à luz da história nova e de seus reflexos na sala de aula. No Brasil — parece-me —, as inovações propostas para esse ensino se referem mais ao texto veiculado nos livros didáticos e paradidáticos, e menos ao uso destes. Por isso, mais que suas narrativas, merece ser discutido esse tipo de texto e leitura: contexto de produção, objetivos, interesses e necessidades postas por um sistema de ensino.

Dito isso, o objetivo central desta investigação é verificar analiticamente *se e como* professores de História do ensino fundamental usam livros paradidáticos. Na pesquisa, analisei a prática de alunos-docentes<sup>4</sup> da licenciatura em História da UNIMONTES orientada por estas questões: se alunos-docentes atuantes no ensino fundamental (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries) em escolas do norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha conhecem e usam esses livros em suas aulas e como usam; se formadores dessa licenciatura recomendam o paradidático a seus alunos e em que extensão e variedade está presente nas bibliotecas escolares e livrarias das cidades onde atuam os alunos-docentes.

O trabalho se desdobra em três capítulos. O primeiro contém uma reflexão sobre mudanças no âmbito do saber histórico, sobretudo as correntes historiográficas, e sobre o ensino de história; ressalto a relevância da formação do docente dessa disciplina e as competências e habilidades que ele tem de desenvolver para usar o livro paradidático de modo a produzir aprendizagem mais significativa. O segundo enfoca as condições de trabalho, salários, políticas de incentivo à formação profissional do docente e reformas efetivas no ensino básico, por serem tidas como fundamentais à análise da dependência ao livro didático. O terceiro capítulo apresenta uma leitura analítica dos dados, numa tentativa de aproximação da prática cotidiana de cada entrevistado. A leitura que faço converge para a formação e o posicionamento do professor como produtor de conhecimento e mediador da construção do

---

<sup>4</sup> Alunos da licenciatura em História que já atuam como professores no ensino fundamental.



saber; noutros termos, busco articular a prática docente com a formação dos sujeitos alunos-docentes e seus formadores à luz dos autores lidos e dos relatos recolhidos. Por último, as considerações finais tentam amarrar reflexivamente as questões apresentadas e discutidas ao longo dos capítulos, de modo a delinear pontos que exijam investigações mais aprofundadas.

## 1 A NOVA HISTÓRIA E O ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA

Enfocar o universo do ensino formal de História supõe entendê-la como campo de investigação metodológico-científica, ou seja, entender sua evolução como forma de pensamento, da Antigüidade ao presente. Um exame abrangente e profundo dessa evolução, embora útil, é tarefa impraticável e desnecessária ao fim imediato desta pesquisa.<sup>5</sup> Assim, como quer o historiador Peter Burke (1996), convém partir dos pontos de ruptura no conhecimento histórico que resultaram nas concepções e nos debates atuais; um começo possível são as correntes de pensamento que se sucederam. Esse enfoque supõe, também, entender a história como disciplina escolar, ou seja, forma de produzir conhecimento histórico em sala de aula, não para formar historiadores mirins, mas para subsidiar o aluno em sua apreensão do que seja fato, tempo e verdade; para fundamentar a constituição de sua identidade como sujeito histórico.

Compreender as correntes historiográficas é um caminho possível ao professor da educação básica que pretenda encarar a história como campo do saber científico. Na tentativa de compreensão, as abordagens metodológicas, os saberes agrupados e tidos como conhecimento histórico, as disciplinas curriculares e as práticas pedagógicas adotadas lhe vêm

---

<sup>5</sup> Considerado o “pai da história, Heródoto deu origem a uma investigação do passado que possibilitasse compreender o mundo sem associações com a mitologia ou a metafísica até então vigente. O homem da sociedade européia ficou sob a orientação da igreja católica, e a Bíblia sagrada era onde ele encontrava respostas para seus questionamentos existenciais. A produção intelectual e, por conseguinte, a historiográfica seguia o clero. Os escritos que valiam como documentação histórica eram as hagiografias, ou seja, biografias de santos que representavam os feitos dos santos de Deus, dos santos da Igreja. Guy Bourdê e Hervé Martin (1983, p. 15) identificam o conhecimento histórico produzido na Idade Média com a seguinte ilustração: “Sós em pé no meio desta destruição geral, o rei e o bispo assumem plenamente o seu papel de mediadores com o mundo divino. A partir de então os primeiros papéis de teatro histórico competem a Deus e aos seus agentes na terra, reis ou prelados, os únicos em condições de intercederem para apaziguar a sua cólera. A dialética do castigo e da intercessão faz figura de lei da história para vários séculos”. José Carlos Reis (2006), refere-se ao período da modernidade como momento de ruptura com a temporalidade cristã, de orientação da vida, de direcionamento do homem pela providência divina em favor do surgimento de uma atmosfera da cultura e da racionalidade na Europa entre os séculos XIII e XVI. Essa nova perspectiva de se pensar na humanidade e sua história recusa o a atemporalidade e transcendência da vida: a torna sem sentido do ponto de vista da esperança de salvação eterna, pois aqui na terra não há atrativos. O homem moderno busca soluções atemporais para problemas temporais, pois é assim sua vida. O século XIX conheceu ainda a euforia da emancipação da história como ciência, atributo que lhe teria garantido objetividade científica, posta em xeque mais tarde: “Para a história científica, a Europa continua sendo o centro e a vanguarda da história universal. [...] O seu papel civilizador, espírito-Atualizador das outras partes do mundo, que elas descobriram, é legítimo. Se é obrigada à violência é por obra da ‘astúcia da razão’, que faz o bem através da violência. Baseada nas filosofias da história, no discurso da modernidade, agora tido como o segredo revelado da história, a história dita científica do século XIX, se pôs a servido do eurocentrismo, oferecendo argumentos, documentos, informações e legitimação ética” (REIS, 2006, 40-1). Parece ter havido um desvio no caminho de emancipação da história, dos sujeitos, pois outra vez as rédeas da história da humanidade troca de mãos: se antes estava nas mãos dos romanos, da Igreja, agora está nas mãos do Estado moderno, legitimando suas práticas violentas e preconceituosas.

à tona conforme a corrente historiográfica que orientou sua formação e a de seus formadores. Munido desse saber, esse professor corre menos risco de assimilar concepções que afirmam o fato como verdade absoluta, incontestável. O conceito de verdade histórica é complexo, porque — diz Reis (2006, p. 153–4) — “[...] todo conhecimento histórico é ao mesmo tempo uma tomada de posição, um ponto de vista relativo e quer ser verdadeiro”. Uma história objetiva — diz esse autor — limita a produção histórica: reflete uma concepção de que o conhecimento objetivo está “[...] isento de afetividade e parcialidade”. Nesses termos, a verdade histórica adquire amplitude porque parte de diversos “lugares”, de muitas leituras e vários contextos influenciados, de alguma forma, por vertentes historiográficas que se situam em espaços e tempos bem determinados.

Assim, como campo de conhecimento dependente de fontes, a história jamais estará pronta e acabada: as fontes podem ser substituídas e, à medida que isso acontece, novos conhecimentos são produzidos e veiculados. Considere-se, então, a evolução do pensamento histórico pelo prisma das fontes, pois a inclusão de outros artefatos culturais como documento histórico — aquilo que tem marcas da ação humana e, uma vez contextualizado, pode dizer muito das práticas sociais e pedagógicas, por exemplo — marca uma nova forma de fazer história que se consolidou no século XX, revolucionando a pesquisa historiográfica.

### 1.1 A Nova História: apontamentos elementares

Em *Formas de hacer Historia* (1996), Burke traça um panorama das mudanças ocorridas nos estudos históricos, e alguns de seus apontamentos são significativos para se ter uma idéia de como afetam não só o campo da pesquisa historiográfica, mas também o ensino de História. As mudanças a que esse autor se refere resultam de uma diversificação dos campos de pesquisa, isto é, uma divisão. Por exemplo, predominante no século XIX, a história nacional teve de competir com a mundial e a local; a da economia — que cindiu em antiga e nova — derivou a social e cultural; também a história política se dividiu, graças a um interesse maior dos historiadores na luta pelo poder na fábrica, na escola e noutras instâncias sociais. Nessa Nova História, em expansão e fragmentação, a necessidade de orientação se impõe (BURKE, 1996).

Questiona Burke (1996): até que ponto a Nova História é mesmo nova? Alguém a inventou ou descobriu? Decerto a expressão tem sua história, e esse autor aponta fatos desta. A expressão nova história ficou mais conhecida na França do que em qualquer outro lugar. Trata-se do título de uma coleção de ensaios dirigida por Jacques Le Goff: *La nouvelle*

*historie*. Em geral, o termo alude a mudanças ocorridas nas décadas de 1970 e 1980, quando a reação ao dito paradigma tradicional se estendeu a outras partes do mundo, inclusive a América Latina. Também há quem associe a expressão aos historiadores franceses Lucien Febvre e Marc Bloch, que fundaram a revista *Annales*, em 1929, para promover seu enfoque, e Fernand Braudel, também ligado a essa publicação.

A menção mais antiga ao termo — prossegue esse autor — data de 1912, quando deu nome ao livro de James Harvey Robinson, nos Estados Unidos (EUA), para quem:

A história [...] inclui todo rastro e vestígio de qualquer coisa feita ou pensada pelo homem desde sua aparição na terra. Noutras palavras, Robinson acreditava numa história total. Quanto ao método, “a Nova História se valera de todos os descobrimentos sobre o gênero humano realizados por antropólogos, economistas, psicólogos e sociólogos”. (BURKE, 1996, p. 29).

Burke (1996, p. 20) cita ainda uma menção recente: de 1987, feita pelo historiador holandês Robert Fruin. Todavia, essa nova história designava a história científica, a feita por Leopold von Ranke (1795–1896).<sup>6</sup>

A tendência a uma história não voltada aos acontecimentos políticos remonta a 1860, quando — esclarece esse autor — o erudito suíço Jacob Burckhardt publicou uma obra sobre a civilização do Renascimento na Itália centrada na história cultural; no dizer de Burke (1996), mais que narrar acontecimentos, Burckhardt descreve tendências. Também sociólogos como Auguste Comte e Herbert Spencer se interessam não pelo fato social, mas pelas estruturas. Nesse caso — afirma Burke (1996) —, a Nova História tem uma dívida com eles, em geral não reconhecida. Como se vê, novo não é a existência dessa forma de fazer historiografia, mas o fato de que seus adeptos hoje são numerosos.

Burke (1996) vê dificuldade em definir objetivamente a Nova História: não se pode ir além de uma descrição vaga. A unidade desse movimento se anuncia justamente naquilo em que se opõe ao chamado “[...] ‘paradigma’ tradicional, segundo a expressão útil, porém imprecisa, posta em circulação por Thomas Kuhn, o historiador estadunidense da ciência” (BURKE, 1996, p. 13).<sup>7</sup> Nesse caso, o paradigma poderia ser a chamada “história rankeana”: narrar o acontecimento como ocorreu de fato. Poderia sê-lo, também, a idéia de que a história é *a* forma de fazer história, e não *uma* forma de encarar o passado dentre muitas outras. Nessa ótica, alguns pontos de oposição distinguem a história antiga da Nova História (QUADRO 1).

<sup>6</sup> Tido como o pai da história moderna. No centro de seu pensamento histórico, está seu apelo às evidências e à idéia de que o historiador pode e deve produzir uma história científica e objetiva se ele se voltar aos arquivos documentais (ARNOLDS, 2000).

<sup>7</sup> No original em espanhol: “[...] ‘paradigma’ tradicional, según el término útil, aunque imprecisa, posta en circulación por Thomas Kuhn,<sup>7</sup> el historiador americano de la ciencia” (todas as traduções: Edinan J. Silva).

QUADRO 1  
Contrastes entre a história tradicional e Nova História

PONTO	PARADIGMA TRADICIONAL	NOVO PARADIGMA
<b>Objeto essencial da história</b>	Política	A atividade humana; tudo tem história, tem passado
<b>História</b>	Narração de fatos	Análise da estrutura
<b>Perspectiva</b>	“Alta história”: grandes acontecimentos e sujeitos de projeção social	“História de baixo”: fatos e opiniões da gente comum
<b>Fundamentação</b>	Documentos oficiais	Documentos oficiais e outras classes de fontes que contenham outros pontos de vista
<b>Explicação</b>	Voltada ao agente do fato histórico	Voltada ao agente e às circunstâncias sociais do fato
<b>Olhar</b>	Objetivo	Evita ver o passado por um prisma particular

Fonte: BURKE, 1991, p. 14–18.

No contexto atual, a concepção de Ranke não se sustenta. Como diz Burke (1996, p. 18), “[...] nossas mentes não refletem a realidade diretamente. Percebemos o mundo somente por uma rede de convenções, esquemas e estereótipos, rede que varia de uma cultura para outra”.<sup>8</sup>

A Nova História não está isenta de problemas. Um deles é a dificuldade de definição, porque — diz Burke (1996) — seus historiadores estão penetrando num território desconhecido e volátil. Por exemplo, se a noção de cultura associada com as artes em geral, com a erudição é estreita, não se pode dizer que seja imprecisa. Mas a noção de cultura popular se flexibiliza ao ser associada com conceitos imprecisos como povo e educação, para ficar em exemplos cujo campo semântico aceita muitas associações de sentido. Assim, de quem seria essa cultura: dos desprivilegiados? Dos analfabetos? Do camponês?

Outro problema são as fontes e os métodos — o maior, diz Burke (1996). Novos objetos de pesquisa supõem novos tipos de fontes que complementem as oficiais: relatos orais, provas figurativas (pinturas, fotografia etc.) e estatísticas são algumas delas. Questiona-se o grau de objetividade dessas fontes. Nos relatos orais, por exemplo, até que ponto o entrevistador e as circunstâncias de entrevista influenciam as declarações do entrevistado? Se a fotografia é um suposto registro objetivo da realidade, não se pode esquecer que ela se ajusta aos interesses, às crenças, aos valores e aos preconceitos do fotógrafo. Assim como os historiadores, os fotógrafos oferecem uma representação da realidade, e não um reflexo preciso. Essas fontes pertencem à cultura material: domínio

<sup>8</sup> No original em espanhol: “Nuestras mentes no reflejan la realidad de manera directa. Percibimos el mundo solo a través de una red de convenciones, esquemas y estereotipos, red que varia de una cultura a otra”.

próprio dos arqueólogos que investigam estágios da vida humana em que os documentos escritos inexistiam, como a pré-história. Ao recorrer a elas, de certa forma o historiador emula o arqueólogo. Mas, curiosamente, a história da cultura material, que tem interessado aos historiadores, apóia-se mais em fontes escritas do que em artefatos culturais (BURKE, 1996).

A explicação histórica para os fenômenos culturais e sociais também é problemática, afirma Burke (1996). Segundo ele, nos anos de 1950 e 1960, as explicações seguiam modelos mais ou menos deterministas; por exemplo, resultavam de fatores econômicos ou geográficos. Atualmente, houve quem buscasse explicações para as ações de Hitler no plano da inconsciência, ao associar sua política anti-semítica ao trauma da morte de sua mãe após ser tratada por um médico judeu. Outros viram nas intenções inconsciente de Hitler uma questão marginal e preferiram buscar explicações para a política nazista em quem o rodeava ou então no nazismo como movimento social.

Por fim, a síntese também é problema para a Nova História. No dizer de Burke (1996), a expansão do campo investigativo levou os historiadores a dialogarem cada vez mais com outras disciplinas, como geografia, antropologia, economia e sociologia. Como resultado, houve uma fragmentação da história como disciplina: se historiador da economia fala a língua do economista, se o historiador do pensamento, das idéias fala a língua dos filósofos, para citar dois exemplos, o diálogo entre eles é cada vez menor. Para Burke, se a proliferação de subdisciplinas é virtualmente inevitável, em razão do próprio escopo investigativo da Nova História, ela tem vantagens, pois amplia o conhecimento humano e estimula o surgimento de métodos de investigação mais rigorosos e completos.

Burke (1996), todavia, não vê a falta de comunicação entre os historiadores da Nova História como inevitável e aponta uma reação à fragmentação e ausência de diálogo. Essa reação se traduz, por exemplo, no interesse pelas relações entre a “baixa” cultura e “alta” cultura, pela interseção entre história das mulheres e história dos homens, pelo componente social dos eventos políticos e pelo componente político nos fenômenos sociais.

### 1.1.1 *A escola dos Annales na história*

Com o surgimento da Nova História, ao substantivo próprio História se agregaram adjetivos indicativos dos novos campos de investigação científica nessa disciplina, dentre os quais se pode citar: cultural, social, econômica e outros. Se os limites entre um campo e outro são tênues, ou seja, se o historiador da cultura tem traços de quem historia a sociedade

e vice-versa, John H. Arnold (2000, p. 96) vê uma distinção clara entre os novos historiadores:

Aqueles que acreditam que as pessoas do passado eram essencialmente idênticas a nós; e aqueles que acreditam que eram essencialmente diferentes [...] David Hume [filósofo inglês, 1711–76] pensava que todos os “homens” eram os mesmos em qualquer época; L. P. Hartley [romancista inglês, 1895–1972] sugeriu que o passado é um país estrangeiro onde fazem as coisas diferentemente de nós.<sup>9</sup>

Segundo esse autor, a idéia de que houve “modos de pensar” distintos no passado recebeu vários nomes: “espírito de uma época” ou *Zeitgeist*, “consciência cultural” e *mentalité* (ou “mentalidade”) de um tempo específico. Desses termos, mentalidade se tornou o mais comum. Foi empregado pela primeira vez em meados do século XX, pelo historiador francês Lucien Febvre (FIG. 1), que, ao lado de Marc Bloch (FIG. 2), lançaria as bases da historiografia que ficou conhecido como escola dos *Annales*, por causa da revista que ambos criaram.<sup>10</sup> Essa corrente desprezou o acontecimento como fato isolado e, segundo Bourdê e Martin (1983, p. 119), eliminou o espírito de especialidade, promoveu a pluridisciplinaridade para favorecer a união das ciências humanas e sair da fase dos debates teóricos para ir à fase das realizações concretas, sobretudo inquéritos coletivos no terreno da história contemporânea.

Também Burke (1991, p. 12) sumariza as diretrizes da escola do *Annales*:

Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras. Como dizia Febvre, com o seu característico uso do imperativo: “Historiadores, sejam geógrafos. Sejam juristas, também, e sociólogos, e psicólogos” (Febvre, 1953, p. 32). Ele estava sempre pronto “para pôr abaixo os compartimentos” e lutar contra a especialização estreita.

<sup>9</sup> Do original em inglês: “Those who believe that people in the past were essentially the same as us; and those who believe that they were essentially different. You might remember this division from our earlier chapters: David Hume thought that all ‘men’ were so much the same in every age; L. P. Hartley suggested that the past is a foreign country where they do things differently from us”.

<sup>10</sup> Segundo informa Burke (1991), a revista *Annales* teve quatro títulos: *Annales d’histoire économique et sociale* (1929–39), *Annales d’histoire sociale* (1939–42, 45), *Mélanges d’histoire sociale* (1942–44) e *Annales: économies, sociétés, civilisations* (1946–...); e foi criada para promover uma nova espécie de história. Após a Primeira Guerra Mundial, Febvre idealizou uma revista internacional dedicada à história econômica; seria dirigida pelo historiador belga Henri Pirenne. Dadas as dificuldades, o projeto foi abandonado. Em 1928, Bloch ressuscitou os planos de uma revista (agora seria francesa) e obteve sucesso. Outra vez seria indicado o nome Pirenne para dirigi-la; ante a recusa deste, Febvre e Bloch se tornaram os editores. A revista foi inspirada nos *Annales* de Géographie, de Vidal de la Blache, e planejada para ser líder intelectual na história social e econômica, bem como difundir os apelos de seus editores em prol de uma abordagem nova e interdisciplinar da história. O primeiro número, de 15 de janeiro de 1929 (FIG. 3), trazia uma mensagem dos editores onde diziam que a revista fora planejada muito tempos atrás, que lamentavam as barreiras entre historiadores e cientistas sociais e enfatizavam a necessidade haver intercâmbio intelectual. O comitê editorial incluía historiadores, antigos e modernos, o geógrafo Albert Demangeon, o sociólogo Maurice Halbwachs, o economista Charles Rist e cientista político André Siegfried. Após a morte de Febvre, em 1956, a revista ficou sob o controle de Braudel, quando passou a ter a atual capa branca com logomarca em letra vermelha (FIG. 2) (ROBERTS, 2004).



FIGURA 1 – Lucien Febvre (1878–1956)  
Fonte: PERSEE, 2008.



FIGURA 2 – Marc Bloch (1886–1944)  
Fonte: PERSEE, 2008



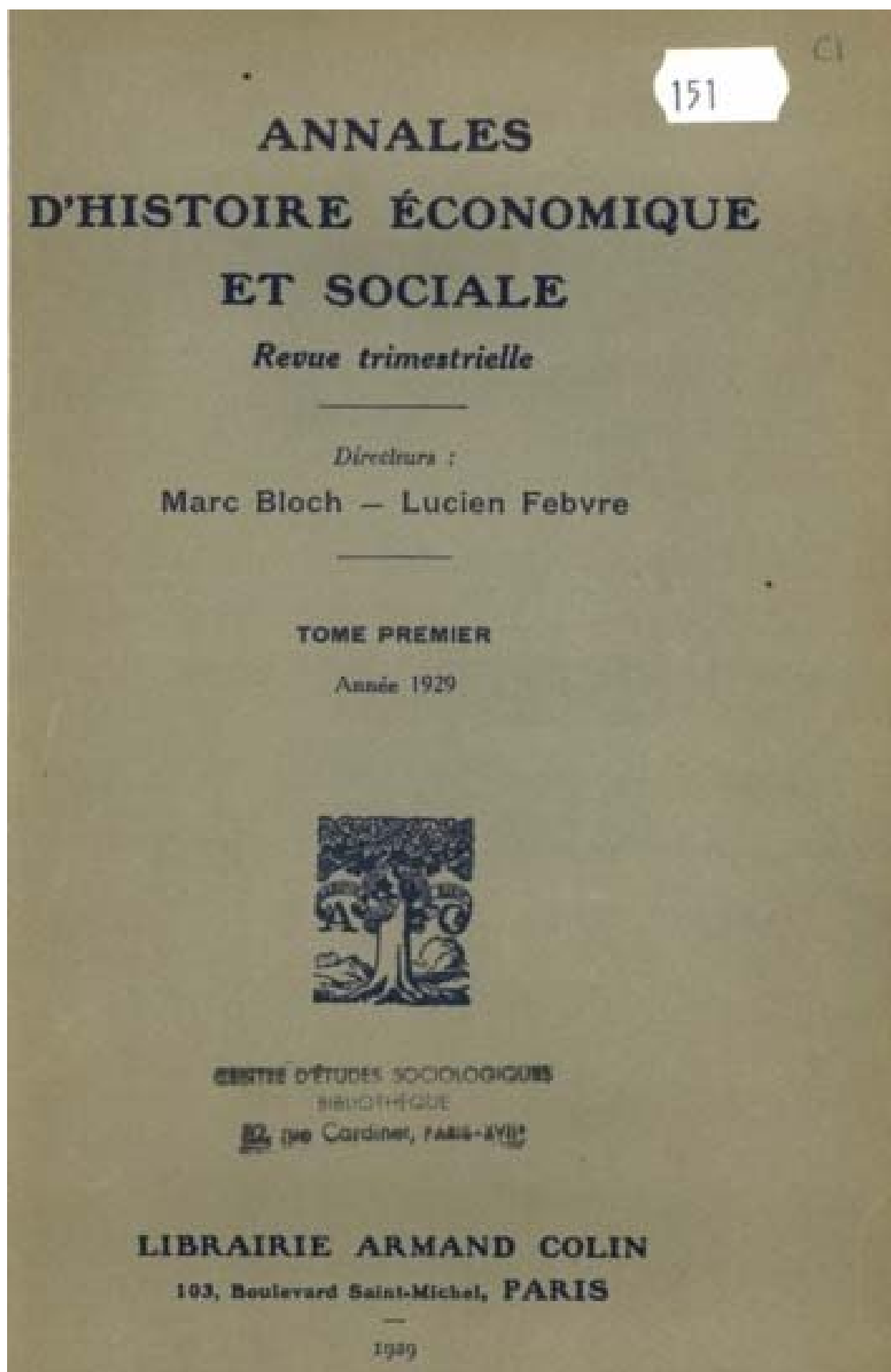


FIGURA 3 – Reprodução da capa da primeira edição da revista *Annales*  
Fonte: PERSEE, 2008

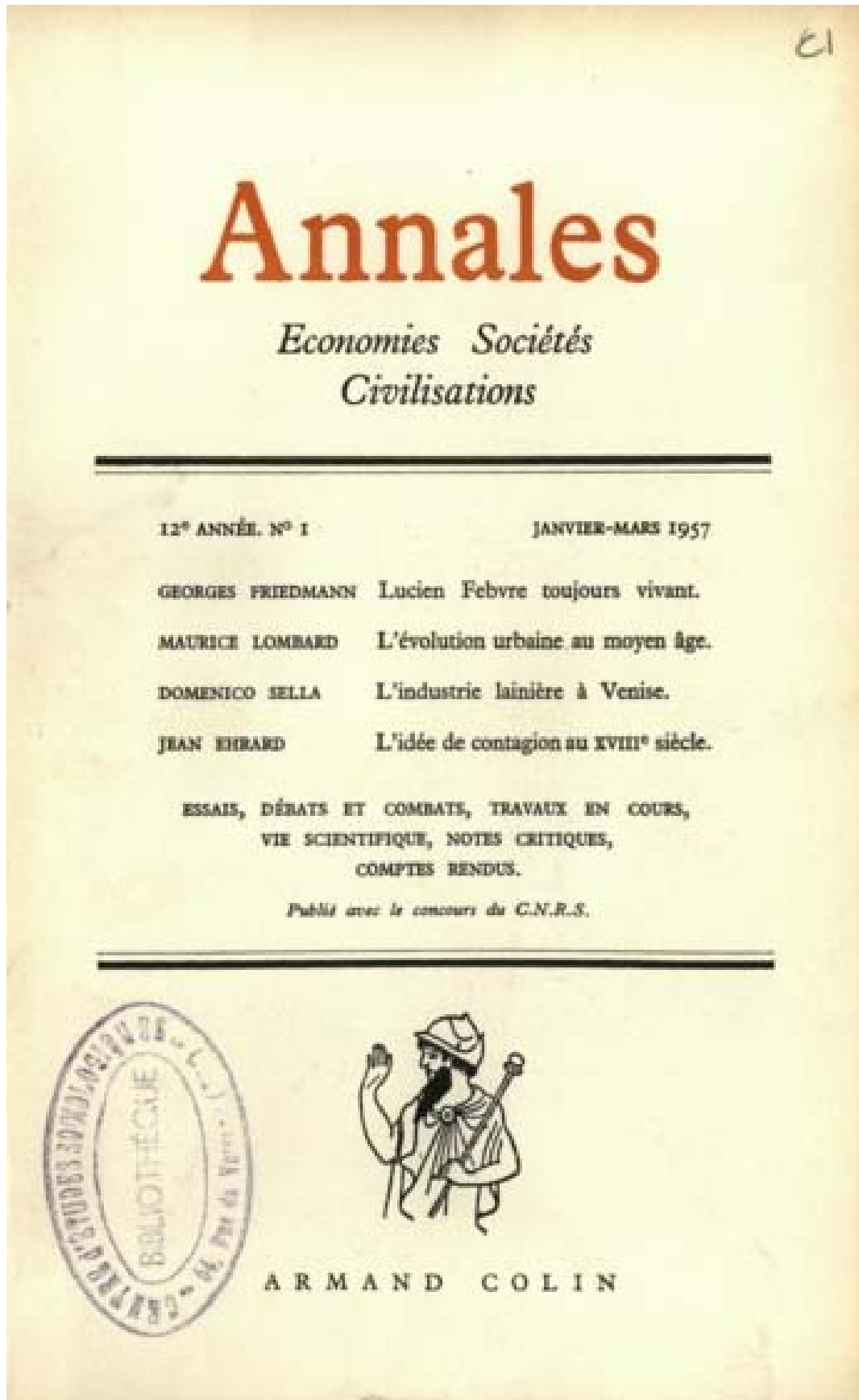


FIGURA 4 – Reprodução da capa da 1ª edição da revista após Braudel assumir sua direção  
 Fonte: PERSEE, 2008.

No dizer de Arnold (2000), dentre os vários objetivos dessa linha de investigação histórica, estavam a intenção de examinar escopos mais amplos — que chamaram de *longue durée* (longa duração) — e o desejo de fundamentar sua compreensão das causas históricas dos fenômenos socioculturais em conhecimentos sobre mudança climática, espaços geográficos e transformações econômicas. Essa perspectiva mudou a historiografia na Europa após a Segunda Guerra Mundial — com menos intensidade na Inglaterra e nos Estados Unidos, segundo Arnold (2000) —, e a noção de mentalidade influenciou os historiadores modernos como forma de resumir suposições, práticas e rituais do passado. Grande parte dessa projeção — diz Michael Roberts (2004) — resulta do estabelecimento de um paradigma com uma gama crescente de subdisciplinas e abordagens de pesquisa que foi assimilado e embasou a produção de trabalhos inovadores na França e fora da Europa a partir de 1960. Nas palavras desse autor:

Tal feito é ainda mais notável por terem ampliado um programa moldado por preocupações francesas durante o período 1870–1914 para um padrão de pesquisa genuinamente transnacional. Sua aplicação tornou o universo historiográfico em um tipo de França e a França [...] menos uma nação do que um microcosmo do mundo, um laboratório de teste para questões sobre a relação entre ambiente físico, sistemas sociais e hábitos mentais das comunidades do passado. (ROBERTS, 2004, p. 78).<sup>11</sup>

O interesse dos historiadores da escola dos *Annales* pela geografia teve influência do ex-historiador Paul Vidal de la Blache (1843–1918), que se interessou por essa disciplina após 1842 e direcionou seu foco para a observação e descrição da paisagem rural francesa. Essa mudança estimulou historiadores entediados com a história política, a dos eventos e a das origens a seguir seus passos. Além de recorrerem à geografia, combinaram estudos quantitativos com um interesse contínuo pelas estruturas mentais — ou mentalidades — e foram capazes de assimilar o impacto das ciências sociais e econômicas nos anos de 1960 e, assim, apresentar novas idéias no âmbito da investigação historiográfica (ROBERTS, 2004).

### 1.1.2 *Fases históricas dos Annales*

Conforme Burke (1991, p. 13), até aqui a história dos *Annales* pode ser dividida em três fases. A primeira (1920–45) era um movimento “[...] pequeno, radical e subversivo, [...] guerra de guerrilhas contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos.

---

<sup>11</sup> No original em inglês: “The achievement is all the more remarkable for having extended a programme shaped by French preoccupations during the 1870–1914 period into a genuinely transnational pattern for research. Its application has made the historiographical world at large a kind of France, and France less straightforwardly a ‘nation’ than a microcosm for the world, a test-bed for questions about the relation between physical surroundings, social arrangements and the mental habits of communities in the past”.

Depois da Segunda Guerra Mundial, os rebeldes apoderaram-se do *establishment* histórico”. A direção do movimento foi dada por Febvre — especialista em século XVI — e Bloch<sup>12</sup> — medievalista, que, ainda segundo Burke (1991), interessava-se pela política contemporânea e buscou a geografia histórica, assim como Febvre, porém com menos compromisso. Este transitou pelo terreno da política em alguns trabalhos, mas se dedicou às religiões e às mentalidades.

A segunda fase “[...] se aproxima verdadeiramente de uma ‘escola’, com conceitos diferentes (particularmente estrutura e conjuntura) e novos métodos (especialmente a ‘história serial’ das mudanças na longa duração)” (BURKE, 1991, p. 13); foi dominada pela presença de Fernand Braudel, cuja tese de doutorado foi “[...] projetada originalmente como um estudo sobre Felipe II e o Mediterrâneo, em outras palavras, uma análise da política externa do soberano” (BURKE, 1991, p. 56). Contudo, seu trabalho resultou numa combinação complexa de meio com economia, sociedade, política, cultura e acontecimentos. Após a morte de Febvre, em 1956, ele se tornou o diretor efetivo dos *Annales*. Em 1969, Braudel recrutou jovens historiadores como Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Marc Ferro, a fim de renovar os *Annales*.



FIGURA 5 – Fernand Braudel (1902–85)  
Fonte: PERSEE, 2008.

---

<sup>12</sup> “Embora fossem muito parecidos na maneira de abordar os problemas da história, diferiam bastante em seu comportamento. Febvre, oito anos mais velho, era expansivo, veemente e combativo, com uma tendência a zangar-se quando contrariado por seus colegas; Bloch, ao contrário, era sereno, irônico e lacônico, demonstrando um amor quase inglês por qualificações e juízos reticentes. Apesar, ou por causa dessas diferenças, trabalharam juntos durante vinte anos entre as duas guerras.” (BURKE, 1991, p. 13).

Segundo Burke (1991), embora Braudel aspirasse a compor o que chamava de “história total”, isto é, de todas as coisas, ele não tinha grande interesse pelas mentalidades e por outras formas de história cultural, assim como Febvre e Bloch; estas eram campos marginais no projeto dos *Annales*. Ainda no dizer desse autor, havia dois outros bons motivos para a marginalização das mentalidades na segunda geração da escola dos *Annales* além do desinteresse de Braudel:

[...] um bom número de historiadores franceses acreditava, ou pelo menos pressupunha, que a história social e econômica era mais importante, ou mais fundamental, do que outros aspectos do passado. Em segundo lugar, a nova abordagem quantitativa, analisada no capítulo anterior, não encontrava no estudo das mentalidades o mesmo tipo de sustentação oferecido pela estrutura socioeconômica. (BURKE, 1991, p. 118).

No final da década de 1970 — esclarece Burke (1991) —, certos inconvenientes do domínio da história estrutural e social provocaram uma reação. Assim, por volta de 1968, começa a terceira fase: “[...] marcada pela fragmentação” (BURKE, 1991, p. 13). Segundo esse autor, era tal a influência do movimento, sobretudo na França, que este perdeu muito do que caracterizou suas fases anteriores. A unidade existia só aos olhos dos admiradores externos e dos críticos domésticos, ainda centrados na pouca importância dada pelo movimento à política e aos eventos. Essa geração foi a primeira a incorporar historiadoras e estava mais aberta a idéias vindas do exterior — muitos de seus membros moraram nos Estados Unidos e escreviam em inglês, diferentemente de Braudel.

Nos últimos 30 anos, alguns historiadores mudaram de enfoque: da história socioeconômica à sociocultural; outros redescobriram a política, que incorporou a antropologia cultural, ou seja, simbólica, e a narrativa cronológica típica da história dos eventos; também ganharam corpo as mentalidades nos domínios da história cultural, dentre outras mudanças. Foi Philippe Áries, historiador da geração de Braudel, que despertou a atenção pública para as mentalidades com seu livro<sup>13</sup> sobre a família, a escola e a infância, publicado em 1960. Dada a importância desse conceito no fazer histórico da escola dos *Annales*, cabe aqui uma breve digressão sobre essa noção, surgida como forma de se tentar fugir da:

[...] abordagem “senso comum” da história política, que supunha que reis, conselheiros e governantes tomavam decisões segundo as mesmas bases “racionais” dos historiadores (logo, isso permitia ao historiador da política julgar os reis como “ruins” ou “fracos” quando fracassavam em tomar as decisões “certas”); e também como tentativa de explicar os elementos presentes nas fontes que eles examinavam os quais simplesmente não se ajustam a idéias contemporâneas do que era normal. (ARNOLD, 2000, p. 99).

---

<sup>13</sup> *História social da criança e da família*

Trabalhar com a idéia de mentalidade — esclarece Arnold (2000) — envolve duas operações cognitivas: dividir a extensão da história humana em períodos e ler as evidências históricas de um modo que seus produtores não pressupuseram. A periodização mais comum e mais ampla prevê os estágios da Antigüidade, Idade Média e Modernidade e certas subperíodos, a exemplo de baixa e alta Idade Média. Além disso, há uma divisão em séculos e décadas. Visto que é feita por seres humanos, essa divisão é arbitrária. Ora, como quer esse autor,

As pessoas que viviam no “início da Idade Moderna” não dariam — nem poderiam dar — esse rótulo ao presente delas. Até onde sabem, elas viviam no “presente”, como nós. Até poderiam ter idéias distintas sobre aonde chegaria esse “presente” — de que era o último passo na trajetória rumo ao fim do mundo e ao julgamento de Deus. Ainda assim, era o “presente”. (ARNOLD, 2000, p. 100).<sup>14</sup>

E mais: caso se pense que havia uma mentalidade própria do século XVIII, então esta se tornaria um novo padrão de pensamento em 1º de janeiro de 1800? Segundo esse autor, o que ficou conhecido como os *Sixties* — literalmente, década de 1960 — tem sido visto recentemente como um período que vai de 1964 a 1974; noutros termos, os acontecimentos culturais e sociais que permitem se pensar numa mentalidade atribuível a esse rótulo não cessaram em 31 de dezembro de 1969. Acrescente-se que o calendário ocidental passou a ser usado só há algumas centenas de anos e tem determinantes culturais — por exemplo, ele difere dos calendários chinês e judeu (ARNOLD, 2000). Contudo, embora seja arbitrária a periodização, não se pode dizer que seja irrelevante à vida humana e à história: é uma forma de ver o passado que pode ajudar o homem a captar algo sobre como as pessoas mudaram ao longo do tempo.

Ler as evidências históricas de forma que seus produtores não previram e de forma a extrair sentidos que não pretenderam é o que os historiadores modernos buscam, numa leitura que segue direção oposta à direção que a fonte toma. É essa direção que eles seguem ao se atentarem não só ao conteúdo semântico visível das fontes — o que dizem —, mas também à forma — como dizem: a linguagem, as imagens e os símbolos que materializam esse conteúdo (ARNOLD, 2000).

Embora a noção de mentalidade tenha se espalhado como conceito-chave na historiografia moderna, ela não ficou isenta de questionamentos. Trabalhar com essa noção supõe considerar a existência de um padrão uno de pensamento em dada época, uma essência que o historiador pode identificar. Se assim o for, diga-se, se a forma de as pessoas de épocas

---

<sup>14</sup> No original em inglês: “As People living in the ‘early middle ages’ would not — *could not* — have given that label to themselves. As far as they were concerned, they were living in ‘now’, just like us. They might have had different ideas about where their ‘now’ was going — that it was the last step on the journey to the end of the world and God’s judgment — but it was still ‘now’”.

passadas pensarem difere do modo como se pensa no presente, então como o historiador pode entendê-las? Burke (1996, p. 74) vê um grande problema nessa questão:

Ao evitar [...] a hipótese de que as pessoas do passado pensavam e sentiam o mesmo que nós, há o perigo de cair no extremo contrário e “desfamiliarizar” tão completamente o passado que resulte ininteligível. Os historiadores enfrentam um dilema: se explicam as diferenças de comportamento social em diversos períodos mediante discrepâncias nas atitudes conscientes ou nas convenções sociais, correm o risco da superficialidade; por outro lado, se explicam as diferenças de comportamento pela diversidade das estruturas profundas do caráter social, correm o risco de negar a liberdade e a flexibilidade dos agentes individuais no passado.<sup>15</sup>

Uma saída para o dilema, segundo esse autor, seria recorrer à noção de hábito de determinado grupo social preconizado pelo sociólogo Pierre Bourdieu. O hábito se refere à propensão dos membros desse grupo social a:

[...] selecionar respostas de um repertório cultural particular conforme as demandas de uma situação ou campo concretos. [...] o hábito tem a grande vantagem de permitir a quem o usa reconhecer o âmbito da liberdade individual dentro de certos limites impostos pela cultura. (BURKE, 1996, p. 75).<sup>16</sup>

No dizer de Arnold (2000), o problema da noção de mentalidade é que as pessoas do passado diferem das pessoas do presente, assim com estas diferem entre si. Em certos momentos, tais quais as pessoas do século XXI, elas são coerentes no que se refere a certos padrões de comportamento distintos, e o historiador decerto poderá buscar tais padrões, mas tem de estar ciente de que quem viveu no passado não é de todo idêntico nem de todo diferente de quem vive hoje. A noção de mentalidade anula as diferenças, molda:

[...] a complexidade da idiosincrasia humana em *um* quadro do que é “normal” para um tempo e lugar. E esses elementos da “normalidade” são necessariamente extraídos de fontes, em geral documentos escritos, que são representações de como as pessoas falavam, pensavam e se comportavam.<sup>17</sup>

Para esse autor, uma possível solução para o historiador talvez seja refletir sobre ambos os lados da questão: olhar o passado para ajudar a ver o presente de outra forma.

---

<sup>15</sup> No original em espanhol: “Al intentar evitar [...] la hipótesis de que las personas del pasado pensaban y sentían lo mismo que nosotros, existe el peligro de caer en el extremo contrario y ‘desfamiliarizar’ el pasado tan completamente que resulte ininteligible. Los historiadores se enfrentan a un dilema. Se explican las diferencias de comportamiento social en diversos periodos mediante discrepancias en las actitudes conscientes o las convenciones sociales, corren el riesgo de la superficialidad. Por otro lado, si explican las diferencias de comportamiento por la diversidad de la estructura profunda del carácter social, corren el riesgo de negar la libertad y la flexibilidad de los agentes individuales e el pasado”.

<sup>16</sup> No original em espanhol: “[...] seleccionar respuestas de entre un repertorio cultural particular de acuerdo con las demandas de una situación o campo concretos. [...] el hábito pose la gran ventaja de permitir a quien lo utiliza reconocer el ámbito de la libertad individual dentro de ciertos límites impuestos por la cultura”.

<sup>17</sup> No original em inglês: “[...] the complexity of human idiosyncrasy into *one* picture of what is ‘normal’ for a time and place. And these elements of ‘normality’ are necessarily drawn from sources, usually written documents, which are themselves *representations* of how people spoke, thought, and behaved”.

A terceira geração de historiadores dos *Annales* explorou campos da cultura pelos quais passa esta pesquisa, em especial educação (alfabetização) e história do livro (da leitura):

As pesquisas sobre a alfabetização foram acompanhadas de pesquisas sobre o que os franceses chamam de “a história do livro”. Pesquisas que não se preocupavam com os grandes livros, mas com as tendências da sua produção e com os hábitos de leitura dos diferentes grupos sociais. (BURKE, 1991, p. 123)

Conforme Burke, a figura-chave da história do livro foi um historiador da primeira geração: Henri-Jean Martin, colaborador Febvre na elaboração da *L'apparition du livre* (traduzido no Brasil com o nome de *A aparição do livro*), de 1958. Trata-se de um levantamento geral da invenção e expansão da imprensa. Ligado à Biblioteca Nacional de Paris, Martin fez ainda um estudo quantitativo rigoroso sobre o comércio do livro e o público leitor do século XVII francês; mais que as tendências de produção livresca, ele tratou das mudanças no gosto dos diferentes grupos de leitores, sobretudo magistrados do parlamento parisiense. Em seguida, dirigiu um trabalho coletivo amplo sobre a história da edição de livros na França ao lado de Roger Chartier, especialista em história da alfabetização.

No dizer de Burke (1991), Chartier pode ser visto como um antropólogo histórico, pois seu trabalho permeia os domínios da antropologia cultural ao fazer não uma história social da cultura, mas uma história cultural da sociedade. Seus estudos sobre o livro e as práticas de leitura sugerem certa insatisfação sua com a história das mentalidades: “Um ponto mais geral enfatizado por Chartier é que é impossível ‘estabelecer relações exclusivas entre formas culturais específicas e grupos sociais particulares’” (BURKE, 1991, p. 133). Seguindo a linha dos estudos de Bourdieu, ele centrou sua atenção nas “práticas” culturais compartilhadas por vários grupos. Sua análise de folhetos e outras formas de texto expõe a idéia de “apropriação”, isto é, a idéia de que popular não é um conjunto particular de textos, objetos, crenças e outro produtos culturais, mas a forma como se usam tais produtos. Portanto, ele se preocupa “[...] com a transformação de textos específicos quando adaptados às necessidades do público, ou mais exatamente de públicos sucessivos” (BURKE, 1991, p. 134).

Ainda segundo Burke (1991), outra faceta da terceira geração foi a popularização, na França, do tipo de história que os membros da escola dos *Annales* produziram e produzem em sua época. Um exemplo dessa popularização é obra *Montaillou* (1975), de Emmanuel Le Roy Ladurie. Montaillou é uma aldeia em Ariège, sudoeste da França, onde a heresia cátara<sup>18</sup> teve influência considerável no início do século XIV. “[...] quando o presidente Mitterand admitiu na televisão que o estava lendo, enquanto que a aldeia foi

---

<sup>18</sup> Relativa a uma seita cristã que professava uma forma de dualismo maniqueísta; foi perseguida e exterminada pela Inquisição (HOUAISS, 2001).



quase soterrada sob a massa de turistas” (BURKE, 1991, p. 144), a venda foi tal que o livro chegou ao topo da lista de *best-sellers* de obras de não ficção. Além disso, membros do grupo aparecem com regularidade na televisão e em programas de rádio (BURKE, 1991; ROBERTS, 2004). Embora pareça que essa projeção resulte do trabalho de três ou quatro historiadores, sobretudo Febvre, Bloch e Braudel, trata-se — como diz Burke (1991) — de um empreendimento coletivo sonhado por Febvre desde 1936 e que se fortaleceu, sobretudo, com a produção da terceira geração.

Como quer Burke (1991, p. 166; 172), se as inovações promovidas pelo movimento têm antecedentes ou paralelos (a aplicação do método quantitativo, a preocupação com a história regional, a interdisciplinaridade, dentre outros),

[...] as contribuições de Bloch, Febvre, Braudel e seus seguidores foram mais longe do que as de qualquer outro pesquisador ou grupo de pesquisadores [...]. É bem possível que o historiador do futuro tenha condições de oferecer explicações desse sucesso em termos de estrutura e conjuntura, valorizando, por exemplo, o fato de sucessivos governos franceses financiarem a pesquisa histórica, ou a eliminação da competição intelectual alemã, durante as duas guerras mundiais. [...] Da minha perspectiva, a mais importante contribuição do grupo dos *Annales*, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. Estão também associadas à colaboração com outras ciências, ligadas ao estudo da humanidade, da geografia à lingüística, da economia à psicologia. Essa colaboração interdisciplinar manteve-se por mais de sessenta anos, um fenômeno sem precedentes na história das ciências sociais.

## 1.2 Da história na escola dos *Annales* para a História na escola

Como foi visto, no movimento da Nova História, a escola dos *Annales* revolucionou a produção do conhecimento científico histórico. Mas como ficou a produção do conhecimento escolar? Como a metodologia do ensino de História absorveu as inovações metodológicas introduzidas por essa escola na investigação científica de história? Para tentar esboçar respostas a estes questionamentos, considere-se a mudança das narrativas históricas com relatos cronológicos dos fatos para uma história problematizadora dos fatos, ou seja, de uma história embasada em documentos oficiais, que relatava a visão — unilateral — de quem ocupava o poder, para uma história fundamentada em documentos não oficiais, que permitissem reconstruir os acontecimentos conforme a visão de quem estava fora das instâncias do poder.

Segundo Christian Laville (1999), de início (século XX), países como Estados Unidos, França e Inglaterra mantiveram em suas escolas um ensino de história em que os professores tinham liberdade para trabalhar com conteúdos e práticas diversos, programas de formação que objetivavam ir além da acumulação de conteúdos ou programas de ensino cuja orientação era desenvolver capacidades e que privilegiavam uma pedagogia de aprendizagem pela descoberta, em vez de uma pedagogia da recepção.

Todavia, como as narrativas históricas veiculadas pelos sistemas educacionais ainda expressavam relações diretas com o poder instituído, os agentes responsáveis pela elaboração de currículos de História — historiadores, pedagogos e especialistas — esforçaram-se para promover programas de revisão que modificassem essa perspectiva, isto é, que abolissem essas narrativas históricas, que ainda saíam das mãos do poder vigente. Segundo esse autor, tais esforços foram em vão, pois aconteceu o inverso: a pretendida revisão se traduziu em manutenção da ordem estabelecida, isto é, a ordem que passou a preponderar após mudanças nos regimes políticos. Por exemplo, no período posterior à Segunda Guerra Mundial, países do antigo Leste Europeu promoveram modificações no ensino de história:

Na maioria deles, mal a transição começou, o ensino de história já era submetido à revisão: revisão dos programas e dos manuais, e sobretudo dos manuais, mais do que da pedagogia, pois tudo isso é principalmente uma questão de narrativa. *Grosso modo*, essa revisão consiste em reescrever, apagando aquilo que se quer esquecer do antigo regime e introduzindo ou reintroduzindo — as famosas “páginas brancas” — o que parece necessário para a construção ou consolidação da memória coletiva que se quer agora. (LAVILLE, 1999, p. 129).

Logo, os projetos de mudança, renovação ou inovação se ocuparam de substituir as narrativas por outras que fossem convenientes ao grupo que passou a ter poder. Nesse sentido, o que acaba acontecendo é uma mera substituição de uma narrativa por outra, por grupos que se alternam no poder, ou ainda por grupos sem poder,<sup>19</sup> introduzindo novos discursos, nova interpretação histórica.

A fim de demonstrar o caráter muitas vezes reducionista da narrativa didática, Luís Fernandes e Marcus Morais (2004) analisaram narrativas sobre a história da América e a forma como as vertentes historiográficas sobre o tema são reproduzidas em livros didáticos. Para eles, as narrativas expressam uma postura derrotista, criada à sombra do eurocentrismo e

---

<sup>19</sup> Keith Jenkins (2005, p. 26–7) demonstra este aspecto exemplificando o caso das feministas na história. Para ele, elas são um grupo excluído dos relatos dos históricos; porém, “[...] as feministas estão agora engajadas na tarefa de ‘fazer as mulheres voltarem para a história’, ao mesmo tempo que tanto homens quanto mulheres vêm examinando os constructos de masculinidade que são correlatos ao tema”.

que reforça a visão dos vencidos,<sup>20</sup> impedindo análises mais amplas. Como afirmam esses autores:

É impossível negar um massacre nos episódios do século XVI ou fechar os olhos para práticas imperialistas e para as ditaduras a que o continente latino-americano foi submetido. O problema reside em um reducionismo de caráter econômico capaz de matar culturas e prover uma origem embrionária passiva ao nosso continente, como que impedindo a visão de outros matizes em nossas histórias que não a da dor, do sofrimento, da exploração e da negação. (FERNANDES; MORAIS, 2004, p. 153).

Esses autores entendem que esse tipo de narrativa esgota qualquer análise e cria um imaginário coletivo de verdade: “a verdade” sobre a história da América, cristalizada conforme a tradição da reprodução, o que facilita tentativas de desconstrução, mas dificulta a compreensão da realidade e/ou de outros possíveis entendimentos da História. Com efeito, numa reflexão<sup>21</sup> com os historiadores Emmanuel Le Roy Ladourie, Jacques Le Goff, Georges Duby, Paul Vélyne, Philippe Àries e Pierre Nora sobre o surgimento da Nova História — todos da terceira geração —, Michel de Certeau (apud LE GOFF et al., 1997, p. 13) mostra sua preocupação com os manuais, que não possibilitam ao aluno discutir questões essenciais para o entendimento da história. Diz ele:

O manual continua a ser autoritário. Camufla o modo de produção das representações que fornece, a sua relação com os arquivos, com o meio histórico, com as problemáticas contemporâneas que determinam sua fabricação, etc. Por outras palavras, o manual fala da História, mas não mostra a sua própria historicidade. Através deste déficit metodológico, impede ao estudante a possibilidade de ver como tudo se origina e de ser ele próprio produtor de História e de historiografia. Impõe o saber de uma autoridade, quer dizer, uma não-História.

### 1.2.1 *A Nova História e o ensino curricular de História no Brasil*

Os currículos e seus conteúdos são instrumentos, representações. Mais que a organização do funcionamento escolar, expressam subjetividades e intencionalidades determinantes para a formação de uma identidade comum. Por isso, são um dos principais veículos de controle do governo para sustentar sua ideologia. Nesses termos, tratar do ensino de história no Brasil supõe tratar dos currículos que compuseram a história desse ensino. Como foge ao escopo desta pesquisa um estudo aprofundado dos currículos, convém recorrer

<sup>20</sup> Os autores se referem à visão dos vencidos pela díade posta pela historiografia sobre a América: vencedores e vencidos, conquistadores e conquistados. Nós, americanos, somos sempre os conquistados à mercê dos “conquistadores civilizados”. A idéia de barbárie e civilização, superioridade e inferioridade marcou e marca a construção do maioria dos conhecimentos definidos por livros didáticos.

<sup>21</sup> A discussão é fruto de uma mesa-redonda cujos textos foram reunidos, pela revista *Magazine Littéraire* (n. 123, abril de 1997), na obra *La nouvelle histoire*, de 1977, em Paris. Uso aqui a tradução de Ana Maria Bessa: LE GOFF, Jacques et al. *A nova história*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1997, v. 1.

a alguns apontamentos feitos por Kátia Abud (2001) e Circe Bittencourt (2004) em seus estudos sobre os currículos oficiais para o ensino dessa disciplina desde o fim do século XIX até anos de 1980, sobretudo em escolas públicas de educação básica.

Segundo essas autoras, por décadas o ensino de História no país foi orientado por um modelo positivista baseado no liberalismo francês, tomou a história européia como referência e buscou legitimar a formação de uma identidade nacional. Essa constatação é reforçada por Thaís Nivia de Lima e Fonseca (2004, p. 54):

Programas curriculares e orientações metodológicas pautavam-se, assim, pela idéia da construção nacional que, a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente. Mesmo com a adoção de maior grau de cientificidade para o ensino de História, algumas matrizes da história sagrada foram estrategicamente mantidas, em atendimento a pressões de setores católicos ligados à educação.

Nos anos de 1930, esse modelo curricular serviu a uma educação que convergia para um contexto de expansão da indústria; também foi adotado na vigência do regime militar de 1964, quando a educação foi assumida como estratégia para o desenvolvimento. Sobretudo nesse período, a concepção de história positivista atendeu aos objetivos de um Estado autoritário, decidido a abolir a crítica e impor um pensamento único, expresso

[...] na desqualificação dos professores, sobretudo dos da área das Ciências Humanas, e na reorientação dada ao ensino das disciplinas afins — a História em particular —, desde a diminuição de suas cargas horárias até a redefinição de seus conteúdos. (FONSECA, 2004, p. 5).

Nos anos do governo autoritário, professores licenciados em História e Geografia foram quase excluídos da educação básica, pois essas disciplinas foram fundidas na disciplina Estudos Sociais, voltada à exaltação da pátria e que passou a ser “[...] ministrada exclusivamente pelos licenciados em cursos de curta duração, excluindo os professores com formação específica nas duas disciplinas” (FONSECA, 2004, p. 5).

Conforme diz Abud (2001), mesmo na atualidade as propostas curriculares não deixaram de ser uma imposição vertical, como forma de representar (reiterar) a força dos órgãos de governo destinada a perpetuar um discurso histórico dominante:

Os currículos e os programas das escolas públicas, sob qualquer forma que se apresentem (guias, propostas, parâmetros), são produzidos por órgãos oficiais, que os deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e os “interesses dos alunos”. E por mais que tais grupos reivindiquem participação na elaboração de instrumentos de trabalho, ela tem se restringido a leituras e discussões posteriores à sua elaboração. (ABUD, 2001, p. 29).

### 1.2.2 Diretrizes para o ensino fundamental de História no Brasil

No fim da década de 1990, o governo federal adotou concepções mais contemporâneas para o ensino da História na educação básica. A orientação atual de órgãos federais definidora das diretrizes para a educação básica — logo, para as secretarias municipais e estaduais de ensino — recomenda a adoção de abordagens e interpretações históricas distintas e fundadas em novas produções historiográficas; exemplo dessas orientações são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Conteúdos Básicos Curriculares (CBC), elaborados pela secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Os PCN (BRASIL, 1998) expressam a influência da escola dos *Annales* em eixos temáticos propostos para estudo:

História das relações sociais, da cultura e do trabalho; As relações sociais, a natureza e a terra; As relações de trabalho; História das representações e das relações de poder; nações, povos, lutas, guerras, e revoluções; Cidadania e cultura no mundo contemporâneo. (BRASIL, 1998, p. 67).

A influência se mostra ainda nas orientações sobre como ensinar a História, ao indicarem ao professor situações didáticas das quais deve lançar mão:

[...] propor novos questionamentos, fornecer novas informações, estimular a troca de informações, promover trabalhos interdisciplinares; desenvolver atividades com diferentes fontes de informação (livros, jornais, revistas, filmes, fotografias, objetos etc.) e confrontar dados e abordagens; trabalhar com documentos variados como sítios arqueológicos, edificações, plantas urbanas, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e filmes; ensinar procedimentos de pesquisa, consulta em fontes bibliográficas, organização das informações coletadas, como obter informações de documentos, como proceder em visitas e estudos do meio e como organizar resumos; distinguir diferentes padrões de medidas de tempo, trabalhar com a idéia de durações e ritmos temporais e construir periodizações para os temas estudados. (BRASIL, 1998, p. 77).

Além disso, ao sugerir o trabalho com temas transversais, os PCN apresentam uma possibilidade nunca antes vislumbrada em propostas curriculares para o ensino de História no Brasil: a discussão sobre valores, ética, meio ambiente, sexualidade, cidadania, pluralidade cultural e outros, que reforçam a perspectiva de reconhecimento do outro e a valorização de si mesmo, de se enxergar como sujeito da história.

Contudo, essas orientações encontram obstáculos que dificultam sua aplicabilidade em algumas escolas brasileiras. Em parte, porque o trabalho com os temas exige mais esforço e tempo do professor para que este não desvie os objetivos de sua disciplina; em parte, porque esbarram na burocracia (im)posta pelos sistemas de ensino, na resistência de muitos professores à mudança, à adesão a uma proposta de renovação historiográfica que, além de

uma mudança conceitual, requer novos procedimentos didáticos, e sobretudo na qualidade dos programas de formação do professor de História.

Holien Gonçalves Bezerra (2003) aponta um exemplo dessas dificuldades ao se referir aos novos procedimentos didáticos que essa proposta de ensino exige: na escolaridade básica, é necessário selecionar conteúdos porque não é possível trabalhar com todo o conhecimento produzido ao longo da história humana. Nesse sentido, esse autor sugere o trabalho com conceitos tais como tempo histórico, processo histórico e sujeito histórico, com ênfase à noção de cidadania:

[...] como exercício do conhecimento autônomo e crítico; valorização de si mesmo como sujeito responsável da História; respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando qualquer tipo de discriminação; busca de soluções possíveis para os problemas detectados em sua comunidade, de forma individual e coletiva; atuação firme e consciente contra qualquer tipo de injustiça e mentiras sociais; valorização do patrimônio sócio-cultural, próprio e de outros povos, incentivando o respeito à diversidade; valorização dos direitos conquistados pela cidadania plena, aí incluídos os correspondentes deveres, sejam de indivíduos, dos grupos e dos povos, na busca da consolidação da democracia. (BEZERRA, 2003, p. 47-8).

Assim, pode-se reconhecer nessa proposta certa inovação no ensino escolar de História que se aproxima da noção de história-problema preconizada pela escola do *Annales* para a forma de fazer historiografia. Mais que isso, pode-se ver nessa proposta de ensino condições para se promover uma aprendizagem que forme alunos com “[...] autonomia intelectual e pensamento crítico” (LAVILLE, 1999, p. 125), porque foge à mera justaposição cronológica de fatos históricos tidos como importantes, que não busca estabelecer conexões com fatos “menores” cujas causas e conseqüências ajudam o aluno a entender mais amplamente as origens, as causas e as conseqüências dos “grandes” acontecimentos eleitos como representação legítima da história do Brasil.

Os CBC são um “[...] *programa básico de referência*, cuja função principal é orientar e fornecer parâmetros de organização e avaliação do ensino de história de nível fundamental” (MINAS GERAIS, 2005, p. 5, grifo nosso); são orientações sobre conteúdos curriculares a serem ministrados nas quatro últimas séries do ensino fundamental e que se apresentam em eixos temáticos, sugerindo uma seqüência no conhecimento histórico sem se fazer um recorte para cada série. Os temas são apresentados em tópicos, como mostra o Quadro 2.

## QUADRO 2

*Eixo temático 1:* história de vida, diversidade populacional e migrações; *tema:* histórias de vida, diversidade populacional (étnica, cultural, regionais e social) e migrações locais, regionais e intercontinentais —  
*Subtema 1:* transformações econômicas, diversidade populacional e migrações em Minas Gerais.

TÓPICOS	HABILIDADES	TEMAS COMPLEMENTARES
<b>1. A população mineira e brasileira: várias origens, várias histórias</b>	1.1 Identificar a diversidade populacional presente em sala de aula, na escola e na localidade do aluno, em termos sociais, étnico-culturais e de procedência regional; analisar e interpretar <i>fontes</i> que evidenciem essa diversidade. 1.2 Conceituar cultura, mestiçagem e hibridismo. 1.3 Analisar as festas étnico-culturais como manifestação de hibridismo: Congado, Carnaval, Maracatu, Bumba-meu-boi, Reisado, Capoeira, festa de Iemanjá, Folia de Reis e outras.	
<b>2. Primeiros povoadores: os ameríndios e suas origens</b>	2.1 Caracterizar e diferenciar os povoadores de origem asiática (mongolóides) e de origem africana (negróides) e confrontar interpretações distintas sobre sua identidade. 2.2 Problematizar a distinção entre história e pré-história.	Origem, evolução e diversidade da espécie humana.

Fonte: adaptado de MINAS GERAIS, 2005, grifo meu.

No Quadro 2 se pode ler: “interpretar mais de uma fonte”, “analisar”, “diferenciar”, “confrontar interpretações”, isto é, ideais da Nova História, da história dos *Annales*. Mais que isso, pode-se ler uma ampliação do ofício do historiador. As diretrizes buscam “[...] sintonia com as renovações historiográficas” (MINAS GERAIS, 2005, p. 9), como declara este documento em análise:

As tendências historiográficas francesas que tiveram origem na Escola de *Annales* no final da década de 20 e na sua terceira geração que lançou a obra organizada por Le Goff, e posteriormente a História social inglesa e a nova história cultural passaram a marcar de maneira definitiva a produção historiográfica brasileira e, progressivamente, o ensino da História. Essa renovação historiográfica coloca em evidência novos temas, novos objetos e novos métodos para a produção do conhecimento histórico. O que os historiadores das novas tendências historiográficas têm em comum é o fato de realizarem vários rompimentos com a história positivista e/ou metódica. Dentre esses assinalam: a negação da idéia de objetividade e de transparência absolutas dos documentos. Esses, enquanto registros das ações e dos ideais dos homens no tempo, só podem servir como evidências para a construção de explicações históricas se devidamente interrogadas pelo historiador a partir de questões do presente. O conhecimento histórico, embora ancorado no real com o objetivo de explicá-lo, torna-se uma construção intelectual resultante do diálogo entre categorias conceituais e evidências; entre estas e a visão de mundo, ao qual o historiador se filia. Assinala-se, ainda, o abandono da visão linear da história, passando-se a atentar para as relações de mudança e permanência ao longo do tempo, para a existência de múltiplas temporalidades coexistindo num mesmo tempo cronológico; a interdisciplinaridade com as demais ciências sociais, como a antropologia, a sociologia, a geografia a psicologia, entre outras. Além desses rompimentos, os objetos do conhecimento histórico se deslocaram dos grandes fatos nacionais ou mundiais para a investigação das relações cotidianas, dos grupos excluídos e dos sujeitos construtores da história.

Como se pode depreender dessas palavras, o ensino de história que segue as mudanças intelectuais no contexto maior desse campo de investigação pode ampliar a dimensão do saber histórico e superar o metodismo positivista. Eis o conhecimento histórico a ser construído nas escolas de ensino básico.

Nos PCN se lê que o ensino e a aprendizagem de história supõem uma distinção elementar entre saber histórico (campo de investigação acadêmica e de produção de conhecimento especializado) e saber histórico escolar (conhecimento produzido no espaço escolar), cujas fontes são “[...] os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o que se denomina saber histórico escolar” (BRASIL, 1997, p. 29).

O saber histórico escolar, na sua relação com o saber histórico, compreende, de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. Os contornos e as definições que são dados a esses três conceitos orientam a concepção histórica, envolvida no ensino da disciplina. Assim, é importante que o professor distinga algumas dessas possíveis conceituações. (BRASIL, 1997, p. 29).

Nessa relação, o conhecimento *escolar* da história se articula com os fundamentos dos métodos de pesquisa do conhecimento *científico* da história: ele os adapta para fins didáticos. Essa possibilidade cria situações pedagógicas favoráveis para que o aluno desenvolva capacidades intelectuais que lhe permitam ler com autonomia obras humanas, do presente e do passado. Noutros termos, ler com ciência de que há diferenças e semelhanças, continuidades e permanências, tempos e espaços (BRASIL, 1997).

### 1.2.3 O trabalho com documentos à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

A história não se confunde com seus registros materiais nem com os mnemônicos. Os documentos de valor históricos têm de ser vistos como obras humanas que registram apenas parcelas das relações coletivas e de modo fragmentado: são como partes de um quebra-cabeça a que faltam algumas peças. Como a maioria não foi produzida para registrar à posteridade como era a vida em dada época — e, em geral, os que o foram para tal tendem a contar *uma* versão da História, comprometida por visões de mundo de indivíduos ou grupos sociais —, os registros precisam ser interpretados:

[...] como exemplos de modos de viver, de visões de mundo, de possibilidades construtivas, específicas de contextos e épocas, estudados tanto na sua dimensão material (elementos recriados da natureza, formas, tamanhos, técnicas empregadas), como na sua dimensão abstrata e simbólica (linguagens, usos, sentidos, mensagens, discursos). (BRASIL, 1997, p. 55).



Como ainda há muitas comunidades ágrafas, seja porque não tiveram acesso a processos formais de alfabetização ou porque compõem culturas ágrafas, “[...] o trabalho pedagógico requer estudo de novos materiais (relatos orais, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas), que devem se transformar em instrumentos de construção do saber histórico escolar” (BRASIL, 1997, p. 31). Embasado nessas fontes potenciais para se construir uma história local em parte desconhecida, desvalorizada, esquecida ou omitida, o saber histórico escolar não pretende formar pequenos historiadores aptos a escrever monografias, mas tão-somente subsidiar o cumprimento de um objetivo central da história no ensino elementar: fundamentar a constituição da noção de identidade mediante a leitura e compreensão de sua realidade (BRASIL, 1997).

O caminho para isso começa na identificação do que cada fonte documental — diga-se, cada linguagem, seja textos escritos, desenhos ou filmes, dentre outras — tem de específico, de simbologia na construção das mensagens significativas (BRASIL, 1997). Uma enumeração não exaustiva de artefatos culturais inclui: escritos (cartas, diários, livros, relatórios e outros), pictóricos/imagéticos (filmes, fotografias, pinturas, dentre outros), orais/sonoros (falas, lendas, músicas e outro exemplos), arquitetônicos (a exemplo de casas e prédios antigos), utilitários (tais como instrumentos/ferramentas de trabalho, utensílios de uso domésticos e vestimentas), tecnológicos (meios de locomoção e comunicação). Também inclui os sentidos culturais, estéticos, técnicos e históricos que tais objetos expressam, organizados conforme uma linguagem, seja a escrita, a oral, a numérica, a gráfica, ou qualquer outra forma.

A leitura didática de documentos pressupõe um inventário de dados que podem ser internos ou externos a eles: o material de que é feito, os personagens representados, os acontecimentos descritos são exemplos de informações internas, a serem identificadas para análise no próprio documento; a história do autor e da técnica de registro, por exemplo, é uma informação externa, acessíveis em fontes bibliográficas que ajudem o aluno a contextualizar o documento e as relações entre seu conteúdo e a época de produção (BRASIL, 1997). No caso de fontes de apoio bibliográficas, cabe ao professor instruir seus alunos sobre como ler criticamente produções de conteúdo histórico: distinguir contextos, funções, estilos, argumentos, pontos de vista e intencionalidades, isto é, distinguir textos enciclopédicos de textos historiadores, didáticos, documentais e outros (BRASIL, 1997).

A leitura de fotografia, por exemplo, como fonte de pesquisa histórica tem de considerar que a imagem impressa no papel é um recorte particular da realidade: representa só o congelamento de um momento; se o leitor-pesquisador tomar tudo que pode ser visto nela

como costume da época em que foi feita, suas conclusões poderão ser equivocadas. Por isso, é preciso que ele considere a técnica empregada, as condições de produção, o estilo artístico do fotógrafo, o ângulo privilegiado por ele, por que a fotografia foi tirada, a técnica de revelação e as interferências feitas no negativo: estas são informações úteis para uma compreensão que permita inferir sobre os costumes da época.

A intenção é que os alunos não aceitem facilmente as informações, considerando apenas significativas aquelas que estão mais evidentemente explicitadas e expostas na realidade ou nos documentos, ou seja, que construam atitudes questionadoras, procurem informações em detalhes não facilmente observados, identifiquem informações não apenas por meio daquilo que imaginam inicialmente, mas, também, a partir de detalhes que não foram considerados, e aprendam a comparar e a confrontar as informações obtidas em uma pesquisa. (BRASIL, 1997, p. 57).

A leitura de um livro como registro histórico vai além da apreensão do conteúdo semântico do texto, pois supõe a materialidade do livro como suporte para o texto: se foi manuscrito ou impresso em tipografia, se é produto artesanal ou industrializado, se as páginas são de papel ou de couro, se é ilustrado ou não, se contém anotações de leitores ou não, dentre outros pontos que possam revelar informações úteis à identificação de quem o fez, de quem o escreveu e de quem o leu. Como linguagem escrita, o texto merece ser visto como universo simbólico cheio de signos, símbolos, mensagens e sentidos; como estrutura lingüística que pode ser argumentativa ou descritiva, em prosa ou em versos. Aqui entra um trabalho interdisciplinar com a disciplina Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere à natureza do texto: se narrativo, dissertativo ou descritivo, ou uma combinação desses gêneros. Vê-lo nessa ótica auxilia os alunos a dialogarem com o texto e chegar a respostas para questões com estas:

Em que contexto histórico foi produzido? Quais os fatos e os sujeitos históricos que foram privilegiados? Existiria a possibilidade de privilegiar outros sujeitos e outros fatos? Como o tempo está organizado? Quais os argumentos defendidos pelo autor? Como está organizado o seu ponto de vista? Existem outras pessoas que defendem as mesmas idéias? Como pensam outras pessoas? Como se pode pensar de modo diferente do autor? Qual é a opinião pessoal sobre o que o autor defende? (BRASIL, 1997, p. 57).

Questionar as obras leva a trabalhos de pesquisa pelos alunos e à seleção docente de materiais auxiliares à identificação de contextos e discernimento do ponto de vista autoral. Nesse caso, o professor deve selecionar outras produções como recurso paradidático sobre a temática estudada, mas cuja forma ou conteúdo difiram do livro didático (porque contêm argumentos diferentes e porque seus autores defendem idéias opostas), que destaquem sujeitos históricos diferentes (indivíduos ou grupos sociais), que contem a história com base na seleção de diferentes fatos (políticos, econômicos, sociais, culturais), que recortem tempos diversos (de curta, média ou longa duração). Essa leitura crítica resulta numa aprendizagem

que vai além do acúmulo de informações históricas, porque faz o aluno criar uma rede coerente de informações que lhe facilita reconhecer, comparar e confrontar, inferir e deduzir, associar, analisar e concluir; compor um repertório cultural e histórico que lhe permita agir como ser histórico e cidadão.

## 2 LIVROS ESCOLARES DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Como foi dito no capítulo 1, a história é tanto um campo de investigação científica quanto uma disciplina escolar, mas o fim dos estudos históricos é sempre produzir conhecimentos: se na história-ciência esse conhecimento se presta a uma compreensão mais precisa dos fenômenos sociais, culturais, econômicos, dentre outros, que permitam ao homem saber mais sobre o passado a fim de que possa entender seu presente; na história-disciplina o conhecimento se presta a oferecer ao aluno condições para que se reconheça como sujeito histórico, isto é, a fim de que reconheça sua historicidade e a de sua cultura, de sua comunidade, de seu país. Esse reconhecimento é importante para que ele se veja como cidadão que tem direitos e deveres e possa ver a educação escolar como meio para alcançar sua cidadania plena.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1997) preconizam que a produção do saber histórico escolar tem de se apoiar, dentre outros objetos, nos materiais didáticos que compõem o cotidiano pedagógico. O livro didático, obviamente, é um dos apoios do professor e do aluno no estudo escolar de história; noutros termos, é uma das fontes para a produção do conhecimento histórico na escola. Mais que isso, é uma fonte que contém outras fontes, pois em geral se materializa mediante linguagens distintas que podem ser tomadas como fontes, a exemplo de fotografias, pinturas e textos literários (seja em prosa ou em verso).

### 2.1 O que é o livro didático?

Objeto de definição imprecisa, o livro didático pode ser tomado como uma das modalidades mais antigas de expressão escrita, pois é uma das condições para o funcionamento da escola (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999). A *Poética* de Aristóteles pode ser vista como ancestral desse recurso pedagógico, uma vez que resulta das notas de aulas ministradas por esse filósofo no século IV a. C. Segundo Joseph P. Farrel (2004), há registros históricos do uso de livros-texto, por exemplo, em escolas da Grécia antiga, de Roma, da China, da Índia e do Egito antigo, fosse em placas de barro, folhas de papiro ou pergaminho. Até o advento da imprensa, no século XV, eram feitos à mão e disponíveis a uma parcela pequena da população — em geral os mais abastados. Se se pode reconhecer nessa

origem uma ascendência nobre, tal nobreza se sustenta em parte: esse livro revela ser “[...] o primo-pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dados os progressos da ciência a que se refere, ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação”. Por outro lado, “[...] ele é o primo-rico das editoras: as primeiras e as mais antigas já o incluíam em seus catálogos” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 120). Como está previsto no sistema de ensino, tem apoio do Estado e é aceito por pais e mestres, tem venda certa.

Mas o que é exatamente um livro didático? Marisa Lajolo (1996, p. 4–5 apud MUNAKATA, 1997, p. 204) apresenta uma definição do que ela entende ser:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. [...] Assim, para ser considerado *didático*, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino–aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, do aprendizado coletivo e orientado por um professor. (Grifo da autora).

Eis uma resposta plausível: é o livro que o aluno usa para acompanhar as aulas — diga-se, o programa curricular — durante o ano letivo — porque contém o conteúdo central a ser visto e os exercícios a serem feitos, divididos em capítulos ou seções — e que, enfim, é substituído por outro quando o discente passa à outra série. Contudo, segundo Farrel (2004, p. 2.253), a definição não é assim tão simples:

[...] os livros didáticos não são como outros livros [...]. Não são um produto da criatividade e imaginação de autores. São encomendados e escritos por autores ou empresas contratadas para escrever conforme as especificações ditadas por autoridades que desenvolvem o currículo padrão para um sistema escolar.<sup>22</sup>

Mais que isso — diz esse autor —, os limites entre o livro didático e outras formas de recursos de aprendizagem ficaram tênues com o avanço da tecnologia, sobretudo em países desenvolvidos — é evidente que, em nações cujo sistema educacional ainda é precário, esse livro é o único recurso de que dispõem professores e alunos para cumprirem as tarefas de ensinar e aprender. Mas nesta primeira década do século XXI, mais que em livro didático, pode-se falar em um conjunto de recursos pedagógicos, pois outros materiais vieram ocupar um lugar na sala de aula ou na sala de estudos do aluno. Bittencourt (2004) reitera esse pensamento ao dizer que é difícil definir esse tipo de livro por causa de sua complexidade e

---

<sup>22</sup> No original em inglês: “[...] textbooks are not at all like other kinds of books. Except in some subject areas in secondary school and in many subject areas at the university level, they are not the product of the creativity and imagination of individual authors. Textbooks are commissioned and written by authors or firms who are hired to write to specifications set by whatever authorities develop the standard curriculum for a system of schools”.

dos diversos atores envolvidos em sua produção; além disso, ela inclui nessa categoria outros materiais produzidos pela indústria cultural e destinados à escola: livros paradidáticos, atlas, dicionários e outros.

Numa tentativa de definição, Bittencourt (2004, p. 71–2) caracteriza o livro didático como “mercadoria” — graças a seu potencial de circulação, é um produto mercadológico que atrai as editoras — afinal tem garantia de compra, dada pelo governo federal; é “[...] depositário dos conteúdos escolares” — afinal, é elaborado com base no que os programas curriculares definem como conteúdo para as séries do ensino fundamental e médio, e mais: é a única forma de acesso que o aluno tem ao que vai estudar durante um ano letivo; é “instrumento pedagógico” — afinal, além dos textos que servem para atividades de leitura, contém exercícios que buscam explorar a compreensão de tais textos e oferecer ao docente um termômetro da apreensão do conteúdo pelos discentes; enfim, é “[...] veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” — afinal, não é absurdo supor que, após o Brasil ter se tornado independente de Portugal e consolidado um sistema de ensino com escolas e faculdades, os livros didáticos portugueses tenham sido substituídos por obras produzidas aqui e por autores do Brasil porque veiculavam uma cultura e uma forma de pensar que não eram próprias da civilização brasileira que começava a ganhar contornos mais definidos; logo, era preciso refletir nesses livros a história do país, assim como a forma de pensar, os valores e os costumes de seu povo.

## 2.2 **Passado de um *best-seller* nacional**

No Brasil hoje, o livro didático tem a maior circulação. Em 2007, mediante o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD criado pelo decreto federal 9.154, de 1º/8/1985), o governo federal distribuiu, de graça, aos alunos das escolas públicas, 102.521.965 exemplares (BRASIL, 2008). Dentre outras medidas, o programa estabeleceu o fluxo regular de recursos para a aquisição e distribuição desses livros no país todo (BITTENCOURT, 2004).

Em *A formação da leitura no Brasil*, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1999) radiografam as origens e os desdobramentos do livro didático. Convém, então, apresentar alguns fatos apontados por essas autoras que marcaram a história desse recurso pedagógico no contexto nacional, sobretudo quanto a seus vínculos com o Estado.

Em primeiro lugar, um pressuposto elementar: se não há meios de se imprimirem textos que possam circular, não se pode falar em práticas de leitura intensas e mais

consistentes nem em difusão de textos que estimulem o interesse pela leitura. Ora, a imprensa surge aqui só em 1808, mas monopolizada pelo governo, que instituiu a Imprensa Régia. Embora tenha sido criada para a impressão de documentos legais, imprimiu jornais, como a *Gazeta do Rio de Janeiro*, “[...] espécie de diário oficial [...]”, assim como obras didáticas, que “[...] constituíram parte considerável da Imprensa Régia [...] Imprensa e livro didático nascem sob o abrigo do Estado e se sujeitam a ele” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 126–7). A abolição do monopólio em 1821 cria condições para abertura de outras tipografias, o que foi um passo importante para se ampliarem as oportunidades de leitura.

Segundo essas autoras, a atenção dada pela Imprensa Régia à publicação de livros didáticos convergia para a necessidade premente de se fornecer material escolar apropriado às instituições de ensino superior criadas por dom João após se estabelecer no Brasil; e foram essas escolas superiores que motivaram sistematicamente a introdução desse livro no país. A elaboração e redação dos textos necessários à docência e a tradução de obras que as disciplinas careciam couberam aos professores dos cursos recém-criados. Um dos professores, Januário da Cunha Barbosa era membro da Comissão de Instituição Pública e, como legislador, defendia a criação de uma manual único e centralizado para ser adotado em todas as escolas do país. Contudo — afirmam Lajolo e Zilberman (1999, p. 144) —, “O investimento maior é na proposta de uma obra única para cada matéria, subordinada à interferência do Estado, estabelecendo outro patamar para o paternalismo centralizador com que o livro didático começou a ser produzido no Brasil”.

No fim do século XIX, ainda era o aparelho estatal que sustentava o funcionamento do sistema editorial; logo, o problema do livro didático permanecia em pauta, sobretudo a tradução de livros, ainda uma prática corrente. “[...] o Estado limitava-se a cooperar com certos autores e a resolver casos específicos, omitindo-se do problema geral e deixando de implementar uma política efetivamente eficiente.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 156).

Se a tradução era uma forma de sanar a carência de material didático, mais fácil era importá-los de Portugal. De início, a importação sanou o problema, mas depois criou outro: “[...] provocou uma retórica nacionalista, que proclamava a inadequação dos livros portugueses para a juventude brasileira” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 183). Tal reação levou ao abasileiramento dos livros didáticos no fim do século XIX, quando houve, também, a nacionalização do livro para crianças. Segundo essas autoras:

Os autores brasileiros da segunda metade do século XIX podiam respaldar na pedagogia e no nacionalismo, melhor ainda, numa pedagógica nacionalista, os argumentos que criavam e fortaleciam expectativas de um produto didático autenticamente brasileiro. Expectativas que eles próprios se incumbiam de satisfazer, ao fabricar a mercadoria cuja necessidade proclamavam. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 194).

No campo da história, ilustra essa produção guiada por uma pedagogia nacional a iniciativa do cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, que edita, em 1860, seu *Episódios da história pátria contados à infância*, destinado a escolares. Mas, dessa pedagogia nacionalista, o exemplo seria Abílio César Borges, o barão de Macaúbas: “[...] modelo histórico da personagem Aristarco de *O Ateneu*, de Raul Pompéia, editado em 1888” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 194). Macaúbas defendia a criação de um livro didático de autores brasileiros que fosse destinado a todas as séries do ensino fundamental e cuja produção prescindiria do apoio estatal. Sua obra convergia para as necessidades surgidas da expansão, após a década de 1870, do sistema escolar, do qual ele participa como proprietário de um colégio de elite (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999). Macaúbas inaugura, então, um novo ciclo na produção do livro didático, ou seja, concebido e escrito por autores brasileiros para todo o ensino fundamental.

A ação do Estado para resolver o problema da produção e difusão do livro didático, porém, só se concretizaria em 1930, ano de mudanças políticas, dentre as quais a política educacional, com a idéia de se criar uma agência específica para tratar da questão: o Ministério da Educação. Desse órgão partiram medidas para se organizar o sistema escolar e resolver de vez a questão e suprir as demandas escolares — em especial de leitura — que se fariam presentes, sobretudo, a partir dos anos de 1950, com o aumento da necessidade de alfabetização resultante, em parte, do aumento da população urbana provocado pela migração do campo para a cidade (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

### 2.3 O livro didático de história

Segundo afirma Bittencourt (2004, p. 309), a propósito da organização dos conteúdos nos livros didáticos:

[...] ao longo dos séculos XIX e XX, foram organizados de maneira que tivessem uma seqüência 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 e cômodo 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!



Essa crítica atinge o livro de história, cujo conteúdo é visto como fragmentado e simplificado: a história se traduz em narrativas dos grandes fatos e feitos do homem; é “[...] sinônimo de datas precisas, de fatos memoráveis e de novidades objetivas, elementos que compõem o [seu] quadro mais tradicional e mais conservador” (PAIVA, 2000, p. 16). Essa forma de apresentação limita o conhecimento na disciplina porque omite a idéia de que a história abarca toda a produção do homem, inclusive a gente comum em seu cotidiano. O problema está tanto no conteúdo — que se apega ao positivismo e centra-se nos grandes homens — e na forma — que, em vez de problematizar os fatos, resume-se a relatá-los, como se pudessem falar por si só, como se não prescindissem da interpretação, da associação, da analogia e de outros procedimentos cognitivos necessários à compreensão.

Para Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 53),

[...] o processo de simplificação no âmbito da difusão implica tornar definitivas, institucionalizadas e legitimadas pela sociedade determinadas visões e explicações históricas. Essas representações transmitidas simplificadamente trazem consigo a marca da exclusão. O processo da exclusão inicia-se no social, em que “alguns atos” são escolhidos e “outros” não, de acordo com os critérios políticos. Na academia, o trabalho do historiador pode tanto excluir como recuperar ou resgatar “atos” excluídos; no livro didático o processo de exclusão de ações e sujeitos faz parte da lógica da didatização.

Bittencourt (2004) esclarece que, após a Segunda Guerra Mundial, órgãos educacionais nacionais e estrangeiros, preocupados em combater preconceitos e estereótipos presentes nos livros didáticos de história, buscaram avaliar as narrativas neles veiculadas. A crítica incidiu sobre a difusão de ideologias e a perpetuação de um ensino tradicional. Pode se dizer que tal crítica teve efeito, pelo menos, no Brasil: se o livro didático segue as diretrizes curriculares, então os PCN podem ter sido a nova guia para a elaboração dos materiais pedagógicos de história, porque estabelecem parâmetros para o ensino escolar dessa disciplina, alinhados com a Nova História. Daí se poder esperar uma renovação na forma e no conteúdo do livro: sua estruturação, sua linguagem, a exploração de novas fontes de pesquisa e leitura, dentre outros pontos.

Bittencourt (2004), todavia, sugere que o PNLD pode ter sido o ponto de partida para mudanças gráficas e de conteúdo, como a inclusão de reproduções de pinturas, fotografias, charges, fragmentos de documentos etc. Mas, segundo ela, os critérios de avaliação dos livros estabelecidos pelo PNLD não bastaram para evitar a presença sutil de elementos da historiografia tradicional próprios de obras produzidas no século XIX. Além disso, essa autora aponta outro dado importante: o conteúdo não se limita ao texto escrito sobre dado tema, pois junto segue um conteúdo pedagógico — os exercícios e as atividades

propostas aos alunos —, que pode não ter sido produzido pelo autor do livro em virtude da divisão do trabalho na produção desse tipo de obra.

O resultado dessa divisão do trabalho é, por vezes, um descompasso entre o texto dos capítulos e as atividades propostas para sua compreensão e estudo. Por exemplo, pode-se ter um capítulo bem formulado acerca de determinado tema, com atualização bibliográfica e conceitos corretamente apresentados e situados, mas seguido de exercícios baseados em testes de múltipla escolha, cuja única exigência é a memorização das informações. (BITTENCOURT, 2004, p. 316).

Consideradas essas críticas, pode-se concluir que o processo de ensino e aprendizagem de história fica comprometido se for fundamentado só no livro didático, pois contribuiria para legitimar e manter a ordem sociopolítica (im)posta pelos sistemas de governo. Afinal, esse livro ainda é a fonte principal (ou única) de referência para professores e alunos de escolas públicas.

#### 2.4 O livro paradidático de história

Os métodos tradicionais de ensino e os materiais pedagógicos têm sido questionados com mais ênfase. Difundidos e enraizados nas práticas escolares, os livros didáticos passaram a ter seus conteúdos e exercícios propostos criticados. Conteúdo carregado de ideologia, simplificação excessiva dos textos, testes/exercícios que não exigem raciocínio, dentre outros pontos, são apontados como comprometedores de qualquer avanço que se faça no campo curricular formal. No caso do livro de história, a crítica ao uso exclusivo de fontes escritas levou a investigação histórica a considerar a importância de fornecer outras fontes documentais para aperfeiçoar os métodos de leitura e abranger as várias formas de registros produzidos; afinal, se a comunicação escrita entre os homens adquiriu as proporções que tem hoje, não se pode esquecer que veio depois de o homem ter desenvolvido sistemas de comunicação visual (figurada), gestual, musical e oral.

Minha pesquisa mostrou que há coleções de paradidáticos para todos os níveis de escolaridade. Encontrei na biblioteca da UNIMONTES a coleção *Discutindo a história*, destinada ao público universitário, que inclui versões resumidas de clássicos da historiografia, às vezes escritas pelo próprio autor. Também encontrei livros destinados à educação básica — como a coleção “O cotidiano da história”, da editora Ática, cujo conteúdo se materializa em textos, grafismos, mapas e fotografias — e livros de bolso, encontrados em *websites* de editoras como a L&PM, que publicou títulos como *O Império Romano*, *A crise de 29* e *Cruzadas*. A pesquisa mostrou ainda que o livro paradidático é pouco explorado. Conforme

meu levantamento bibliográfico, há poucos artigos, dissertações e teses que o enfocam como objeto de investigação, seja na área de história ou educação. Todavia, alguns autores que o analisam — referindo-se a outras áreas de conhecimento — deram-me referências para nortear esta pesquisa e a discussão que faço sobre o paradidático. Dentre eles, estão: Elisabete Amorim de Almeida Melo (2004), Andréia Dalcin (2002), Ana Maria Bonato Garcez Yasuda e Maria José Ciccone Teixeira (2002), Cinthia Pichini (1998), Kazumi Munakata (1997), Cláudia Engler Cury (1997), Leonor W. Santos (1994), Ernesta Zamboni (1991) e Maria Cecília Mattoso Ramos (1987). Consultei ainda o texto “A circulação do paradidático no cotidiano escolar” (de Ana Maria Bonato Garcez Yasuda e Maria José Ciccone Teixeira), que é parte de uma pesquisa mais ampla sobre esse tipo de material pedagógico. Desse conjunto, duas obras abordam os paradidáticos de história: *Que história é essa? Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História*, tese de doutorado de Zamboni; e *Noções de cidadania em paradidáticos*, de Cury.

Todavia, as obras lidas não convergem para uma definição desse tipo de material; e as editoras o designam de maneira diversa, embora esse recurso esteja no mercado há mais de 30 anos. Afirma Dalcin (2002, p. 47) que as “[...] editoras Ática e Scipione os denominam de ‘paradidáticos’ enquanto a Atual e Moderna utilizam a expressão ‘apoio didático’ para designar esse material. A concepção veiculada por todas as editoras, entretanto, é semelhante, embora vaga”. A concepção editorial é expressa claramente nas palavras de Jaime Pinsky, da editora Contexto, em depoimento a Munakata (1997, p. 102):

Do ponto de vista das editoras, o paradidático é uma concepção comercial e não intelectual. Então, não interessa se é Machado de Assis, se é dicionário, se é não-sei-o-quê, o que interessa é o sistema de circulação. Os editores leram Marx, se não leram entenderam mesmo sem ler, quer dizer, eles sabem que o que define realmente o produto é a possibilidade de circulação desse produto. Então, se esse produto circula como paradidático [...] ele é paradidático. Ele pode ser um romance, pode ser um ensaio, pode ser qualquer coisa. Então, essa é a definição de paradidático nos meios editoriais. É muito fácil, não tem absolutamente nenhuma finalidade nessa definição. Ora, há certos temas que o livro didático não dá conta, e você precisa, às vezes, verticalizar alguns temas. Então, esse foi o objetivo.

#### 2.4.1 O que dizem as pesquisas acadêmicas sobre o livro paradidático

Pichini (1998) e Cury (1997) consideram que são obras cujo conteúdo supõe aprofundamento de um tema específico — por isso, podem ser tomados como recurso

pedagógico. Entendem, todavia, que não podem ser vistos como material escolar porque seu consumo não se limita à sala de aula.

Yasuda e Teixeira (2002, p. 167) os denominam de “[...] obras produzidas para o mercado escolar sem as características funcionais e de composição do manual didático”; elas os caracterizam como obras “[...] que apresentam uma linguagem bem cuidada, mas no entanto próxima da vivência do aluno”. Cury (1997) e Zamboni (1991) concordam que é a forma, e não o conteúdo, que o diferencia de outras produções didáticas usadas pelo professor. Outros discordam dessas autoras: entendem que sua forma e seu conteúdo se diferenciam do que o didático apresenta como forma e conteúdo, sobretudo a apresentação das narrativas, cujo estilo Ramos (1987) é ressaltado, porque proporciona leitura prazerosa.

Santos (1994) entende que, além de apresentarem uma narrativa que desperta o interesse do leitor, os livros paradidáticos contêm traços formais próprios de outras linguagens dos meios de comunicação de massa, como as histórias em quadrinhos (FIGS. 5 e 6), com as quais se identificam com os alunos. Dalcin (2002) também entende que sua forma emprega recursos gráficos que agradam aos olhos, por isso auxiliam na compreensão do texto.

Melo (2004, p. 18) sintetiza as principais características:

[...] são livros temáticos, ou seja, geralmente trabalham um tema por livro, e o conteúdo, normalmente, está de acordo com o currículo escolar; têm formatação diferente da do livro didático, se aproximando do formato da literatura infanto-juvenil; os conteúdos são trabalhados em forma de narrativas [FIG. 5], na maioria deles; a preocupação pedagógica se sobressai às intenções estéticas e/ou literárias; possuem poucas páginas e estas são bem ilustradas e coloridas [FIG. 7], podendo apresentar diferentes recursos lingüísticos; apresentam apurado cuidado gráfico e uma nova diagramação [FIG. 7].

Conforme Dalcin (2002, p. 19), os primeiros livros com as características descritas por Melo surgem, no Brasil, na década de 1970, como resultado de políticas adotadas pelo Estado a partir da década de 1960 para “[...] subsidiar e controlar a produção e circulação de livros didáticos destinados às escolas brasileiras”. Em 1966, foi criada pelo governo brasileiro a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), responsável por coordenar a produção, compra e distribuição de livros didáticos aos estados brasileiros. Por causa de irregularidade em seus trabalhos, a comissão foi extinta em junho de 1971. Para substituí-la, veio o Instituto Nacional do Livro (INL), que se “[...] tornaria responsável pela direção, controle e co-edição com o setor privado do livro didático” (DALCIN, 2002, p. 20). Segundo essa autora, as editoras na década de 1970 acompanharam a política desenvolvimentista modernizando e ampliando a produção para chegar a novas camadas e faixas etárias e cumprir as exigências do governo federal, cliente principal das editoras.

1

## ACUADOS

Raquel abriu os olhos devagar e sentiu o aroma de *guefite fish*<sup>1</sup> chegando-lhe às narinas. Na cozinha, sua mãe, Léa Socher, cantarolava uma melodia muito antiga. Raquel lembrou-se então da data festiva, Pessach!<sup>2</sup>... e espreguiçou-se feliz.

Aos dez anos, pequena, loira e de olhos claros, profundamente azuis, “Raquel não se parecia com uma mocinha judia”, como costumavam cochichar as senhoras piedosas que se reuniam para o chá, nas tardes de sexta-feira, na casa dos Socher.

A vida não era nada fácil para os judeus da pequena comunidade polonesa de Opale naquele ano de 1939. Os camponeses cristãos, que chegavam à aldeia para beber após uma estafante semana de trabalho, pareciam ainda mais ousados do que de costume em suas provocações contra os judeus. Observando os homens barbudos de chapéu e os meninos com cachos laterais nos cabelos, que se dirigiam em silêncio à sinagoga local, comentavam:

— Podem rezar para o seu Deus na sua língua esquisita, corja de judeus vagabundos! Nem mesmo Ele poderá salvá-los das garras de Hitler, que promete eliminá-los da face da Terra!

<sup>1</sup> Guefite fish: “Peixe recheado”, em lídiche. Prato típico dos judeus da Europa oriental, feito de bolinhos cozidos de peixe moído (geralmente carpa ou tainha), servidos frios e acompanhados de uma geléia feita com a água do cozimento do próprio peixe.

<sup>2</sup> Pessach: “Passar por cima”, em hebraico; passagem. Páscoa judaica. A origem dessa festa remonta aos tempos bíblicos. Ela comemora a libertação dos judeus da escravidão no Egito e sua fuga (êxodo) rumo à Terra de Israel. Durante essa festa, que se estende por sete a oito dias, é proibido ingerir qualquer alimento fermentado, só se consumindo o pão ázimo (em hebraico matzah), pois esse era o pão de que se alimentavam aqueles que deixaram às pressas o cativeiro.



FIGURA 6 – O texto assume feição da narração ficcional: enredo, ambientação, narrador, personagens

Fonte: SZTERLING, 2000, p. 4.

crianças, todos segurando livros de preces às mãos e movendo o corpo para a frente e para trás enquanto proferiam suas rezas em tom fervoroso. As mulheres permaneciam num espaço à parte, fazendo pedidos ao Senhor em pequenas mensagens escritas que colocavam nas frestas daquela muralha histórica.

“Opale está viva!”, pensava Raquel, surpresa. “O mundo do meu pai, do pai de meu pai, com suas tradições milenares, tudo está aqui, diante deste minúsculo ponto da Velha Jerusalém.”

Dalit puxou a amiga pela manga da blusa, conduzindo-a por uma rampa lateral, que seguia para o bairro árabe.

— Como são estranhos esses judeus piedosos — comentou Raquel. — Permanecem alheios na fé à realidade dos jovens armados da *Haganah*, das negociações diplomáticas que David Ben Gurion e sua equipe mantêm com os ingleses, dos ataques árabes, dos moradores simples e práticos do *kibutz*!

— Isso é Israel — disse simplesmente Dalit.

Um grupo de jovens ortodoxos chamou a atenção das moças. Entoavam canções de roda, batendo ritmadamente os pés no chão e levando as mãos ao peito. Um vulto atravessou apressado aquela pequena concentração de religiosos. Raquel julgou-o vagamente familiar. Por um segundo sua respiração falhou: “Seria possível?”.

— Dalit, está vendo aquele homem que caminha em direção ao mercado árabe? Venha! Vamos segui-lo!

— Que idéia! O que deu em você?

— Venha, Dalit, por favor! Depois eu explico.

As duas saíram correndo atrás do desconhecido. Este, presentindo-se seguido, pôs-se também a correr por entre a multidão que perambulava pelo labirinto de becos e ruelas do mercado árabe.



FIGURA 7 – A combinação de desenhos e textos se aproxima da histórias em quadrinhos

Fonte: SZTERLING, 2000, p. 27.



FIGURA 8 – Página ilustrada com foto e mapas em cores, “competindo” com o texto, sugere a intenção de agradar o olhar  
Fonte: SZTERLING, 2000, p. 45.



FIGURA 9 – Texto disposto em duas colunas com imagens mostra um leiaute mais dinâmico  
Fonte: SZTERLING, 2000, p. 49.

O livro paradidático surge nesse contexto de mudanças, favorecido pela então recém-promulgada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei 5.692/71). Em depoimento dado a Dalcin (2002, p. 228), diretores da editora Ática afirmam: “[...] entre as mudanças previstas na nova legislação, estava a introdução de textos literários no currículo escolar, como recomendação particular da produção de autores nacionais”. Daí em diante — diz essa autora —, as editoras iniciaram o “processo de didatização”, caracterizado por um tratamento editorial e gráfico dos livros clássicos a fim de fazê-los atrair mais o interesse discente mediante novas capas (FIGS. 9 e 10), introduções ao assunto (FIGS. 10 e 11) com contextualização histórica, notas explicativas (FIGS. 5 e 6) e ilustrações.

Na discussão sobre o paradidático, além dos questionamentos acerca do que ele é, convém refletir sobre a relevância e pertinência de seu uso no ensino de história — seja pelos alunos ou professores. Pode contribuir para a desconstrução de esquemas representativos excludentes e colaborar para o desenvolvimento da capacidade de crítica dos alunos da educação básica? Zamboni (1998) faz considerações sobre essa questão. Segundo essa autora, os materiais usados em sala de aula são portadores de narrativas, representações diversas. Por entender que neles os autores não exploram suficientemente as muitas possibilidades de análise crítica que o gênero possibilita, ela critica os livros paradidáticos porque,

[...] aparentemente, os seus autores teriam a liberdade e a possibilidade de aproximar o conhecimento histórico da antropologia, da psicologia, da história da cultura, podendo atribuir à história um olhar especial e próximo do cotidiano, sem certezas absolutas, e com uma infinidade de possibilidades, apresentando em suas explicações causas necessárias e nunca suficientes. Na prática, entretanto, isto não acontece. As análises estão fundamentadas na sociologia e na economia como modelos explicativos absolutos. (ZAMBONI, 1998, p. 42).

Eduardo França Paiva (2000, p. 18), a propósito dos paradidáticos de história, tem opinião divergente. Segundo ele,

Os paradidáticos transformaram-se em ferramentas de inegável importância para a revisão historiográfica que se vem processando no Brasil. Essa revisão tende, inclusive, a se intensificar e se aprofundar nos próximos cinco ou dez anos, de modo a apresentar ao final desse período uma história do Brasil completamente distinta da que tivemos até três décadas atrás e diferente também, da que temos hoje. Conceitos como diversidade e complexidade no lugar de dualidade, antagonismo e contradição, são, por exemplo, ferramentas primordiais dessa renovação intelectual e dessa revisão historiográfica, que tende, cada vez mais a buscar uma melhor compreensão do outro, da diferença, assim como das semelhanças, das permanências, das tradições, sem que um quadro exclua necessariamente o outro.

Ao usar expressões como “renovação intelectual” e “renovação historiográfica”, esse autor remete à concepção de História em que se fundamenta a narrativa do paradidático: a História Nova na concepção dos historiadores ligados à revista *Annales*

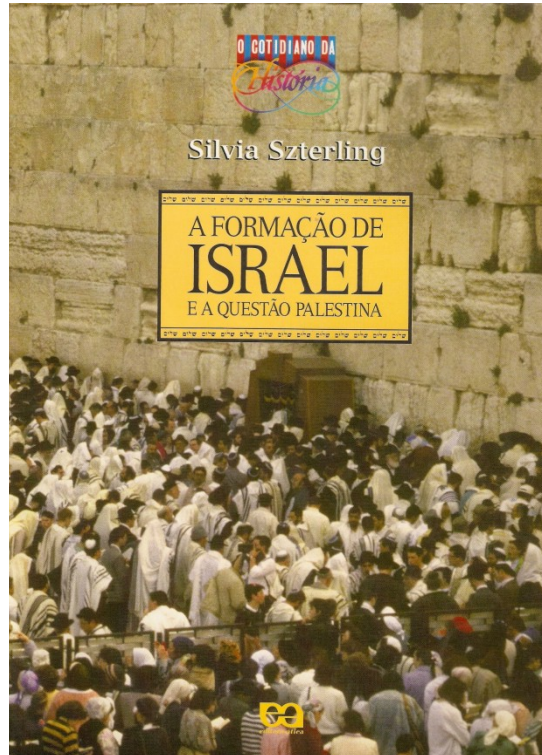


FIGURA 10—Capa com foto de página inteira, sem referência pedagógica óbvia, sugere uma leitura de interesse menos imediatista que a do livro didático  
 Fonte: SZTERLING, 2000.



FIGURA 11 – O texto de apresentação funciona como introdução e contextualização para o assunto do livro  
 Fonte: SZTERLING, 2000, p. 2.



Embora o critique, Zamboni não descarta a possibilidade de uso desse material no processo de ensino e aprendizagem escolar. Todavia, aponta cuidados que o professor deve ter na sua lida como esse tipo de livro:

[...] durante o processo de aprendizagem é necessário que o professor trabalhe as representações dos conceitos espontâneos das crianças e a sua capacidade de defini-los. O aluno aprende um conceito no momento em que sabe usá-lo em situações concretas e, paulatinamente, vai interiorizando-o a ponto de aplicá-lo em outras situações; [...]. (ZAMBONI, 1998, p. 32).

Essa autora propõe ao professor que se aproxime do universo cultural do aluno, pois há um distanciamento entre o discurso do professor, o texto e a cultura do discente. Daí a necessidade de o professor identificar as formas como foram construídas as representações dos alunos para, depois, ampliá-las e elucidar os fundamentos daquelas que já construíram.

A posição do professor ante o desafio de encontrar alternativas para o uso do paradidático é tratada, também, por Yasuda e Teixeira (2002, p. 178). Essas autoras apontam dificuldades encontradas pelo aluno que nem sempre podem ser previstas pelo professor:

[...] o professor subestima o aluno por considerá-lo incapaz de entender textos mais elaborados; subestima também sua própria capacidade de leitor ao excluir de suas escolhas as obras que não se façam acompanhar de suplementos de trabalho. Quer dizer, o professor abre mão de sua condição de sujeito que, assim como o aluno, constrói o conhecimento. (YASUDA; TEIXEIRA, 2002, p. 178).

Entendem que o professor precisa criar condições para que o aluno se encontre na leitura do texto; se este não possibilita o diálogo, o aluno não aprende. As autoras alertam para a prática de muitos professores que apenas sugerem a leitura dos paradidáticos sem, antes, tomá-los como objeto de estudo em sala de aula, com base na constatação de que:

[...] quase não se cria oportunidade na sala de aula para leitura e manifestação das impressões suscitadas por esses textos. Isso ocorre, provavelmente, devido à própria natureza dessas publicações, consideradas de leitura extraclasse, ou seja, devem ser feitas fora da escola. (YASUDA; TEIXEIRA, 2002, p. 167–9).

Bittencourt (2004, p. 320) apresenta várias sugestões de atividades com o livro didático, que poderão servir para o trabalho com o paradidático:

É importante fazer uma apresentação do livro para os alunos em sua integralidade, pedindo-lhes que elaborem uma ficha bibliográfica da obra, com nome do autor, título, editor, local de edição, etc. O mais importante é ensiná-los a utilizar o índice, para identificarem, pelo tema de estudo, o capítulo a ser lido ou estudado. Deve ser uma tarefa dos alunos localizar a página do texto de leitura ou a das atividades a ser realizadas. Essas práticas refletem um comprometimento do professor com a autonomia intelectual dos alunos, fornecendo-lhes, no cotidiano das aulas, as ferramentas básicas para o “saber estudar” ou “saber pesquisar”.

Yasuda e Teixeira (2002) sugerem que os suplementos de trabalho que acompanham o paradidático dão a ele o caráter instrucionista encontrado nos livros didáticos, pois direcionam a resposta do aluno, em vez de o levarem a refletir sobre o texto lido. Dizem elas:

Em primeiro lugar é desejável que qualquer proposta de leitura seja precedida de um diálogo texto/leitor, leitor/leitores, ou seja, é necessário que o trabalho pedagógico com o texto não seja encarado como pretexto para fazer coisas. Por exemplo, responder a questionários, preencher fichas de leitura, resumir etc. E para que o trabalho com o texto seja dialógico é preciso abrir espaço durante a aula para que o aluno externar sua leitura, confronte-a com a de seus pares. Dessa forma, o professor terá condições de conhecer as leituras que estão sendo feitas pelos alunos, e de discutir com eles as mais pertinentes, dando-lhes oportunidade de realizar uma leitura mais efetiva, porque enriquecida com a experiência prévia de cada um. A leitura assim produzida poderia contribuir, ainda, para o processo de autoconhecimento. (YASUDA; TEIXEIRA, 2002, p. 188).

Também Belmiro (2000) reconhece esse tom de instrucionismo nos livros-texto. No seu entender, a forma e o conteúdo dos livros escolares reafirmam uma “pedagogia da instrução”, pois na maioria das vezes o texto escrito induz o aluno: não é a leitura deste que está impressa nas páginas, mas a que o “livro quer”. Ainda conforme essa autora, a ilustração — elemento presente na maioria dos textos escolares — poderia contribuir para “[...] a construção de um leitor capaz de ler pelo filtro da cultura, de recuperar o interesse do homem por um saber com que ele possa identificar-se [...]” (BELMIRO, 2000, p. 36).

Leandro Karnal (2004, p. 133) entende que a leitura do paradidático pode ser indicada tanto aos alunos quanto ao professor, pois ele “[...] pode colaborar para trazer uma visão nova sobre um tema antigo [...]”. Fernandes e Moraes (2004, p. 158–9), no entanto, advertem:

[...] qualquer livro, por ser ponto de partida e não de chegada das atividades do professor, pode ser usado com muito proveito. Afinal, a aula é do professor e não do livro. E o bom docente é livre, autônomo e procura sempre a melhor maneira de produzir conhecimento. [...] Com um bom professor, o aluno deixaria de ver a figura de grandes heróis, num passado morno, diferente da vida de hoje. Sendo assim, a *pequenez* do aluno diante dos *poderosos personagens* dos livros de História, que aumentam sua impressão de estar fadado a uma existência menor e subalterna, darão lugar a opções abertas, possibilidades e não *verdades*. (Grifo das autoras).

Nenhum material garante, por si, o uso que farão dele professor e aluno. Daí a preocupação de Belmiro com uma formação docente que inclua a construção de habilidades necessárias ao trato com materiais didáticos. Como se viu, outras formas de linguagem foram combinadas com a verbal, para tornar o material mais atraente, mas não só: também para oferecer mais possibilidades de leitura de uma mensagem vazada em outras linguagens. Essa intenção que se bifurca, no entanto, pode privilegiar um caminho: combinar linguagens no

mesmo produto para atrair mais leitores. Nesse caso, cabe questionar, em coro com Belmiro (2000, p. 37): a formação dos professores — “[...] mediadores, formadores de leitores, muitas vezes usuários inevitáveis dos materiais didáticos disponíveis [...]” — prevê o trabalho escolar com linguagens distintas para propor novos caminhos de interação?

Com efeito, os PCN preconizam que o professor tem de oferecer aos alunos outras produções que sirvam de recurso pedagógico ao explorar dada temática em sua disciplina, a fim de ampliar as possibilidades do livro didático com argumentos diferentes, pontos de vista distintos, sujeitos históricos diversos e outros fatos políticos, econômicos, sociais ou culturais. Logo, é plausível supor que ele saiba, sobretudo, avaliar esses materiais a fim de fazer uma escolha que enriqueça e amplie a rede coerente de informações do aluno para facilitar sua chegada ao conhecimento histórico. Mais que isso, pode-se supor que esse saber é adquirível fora da formação inicial, ou seja, na formação continuada; porém, isso não exime o currículo da formação inicial de incluir conteúdos que, se não possibilitarem a aquisição de conhecimentos sólidos, pelo menos suscitem a curiosidade dos formandos.

Como o livro paradidático vem ampliar o repertório de fontes escolares que professores e alunos usam, sua seleção, assim como a do livro didático, é questão-chave. Se o docente não tem meios de opinar na seleção editorial — a escolha das informações que vão compor o conteúdo, supostamente a cargo do editor —, a seleção didático-curricular está só em suas mãos. Nesse caso, para oferecer ao aluno fontes que lhe permitam construir um conhecimento autêntico, o professor prescinde da leitura crítica do material que escolhe. Não se ignora que uma leitura detalhada do material, às vezes, não tem espaço no cotidiano ocupado dos professores — afinal, muitos chegam a lecionar em três turnos. Mas isso não os impede de conhecer um mínimo de outras linguagens presentes na composição do material didático que lhes habilite a fazer uma avaliação crítica geral. Entende-se que essa capacidade e preparação não são um dom divino nem produto de mentes privilegiadas; antes, resultam do envolvimento com a profissão e a formação, seja inicial ou contínua — embora se saiba com clareza dos percalços que os docentes enfrentam para anular a precariedade que marca a profissão e a formação docentes.

## **2.5 Formação: da racionalidade técnica à reflexividade; professor: de reproduzidor de conhecimento a produtor de saberes**

O trabalho com livros em sala de aula requer articulação de atividades previamente definidas, preparadas e pensadas para se alcançarem os objetivos da disciplina. Bittencourt (2004, p. 314) pondera que “[...] o conhecimento contido nos livros depende [...] da forma

pela qual o professor o faz chegar aos alunos”. Nesses termos, é fundamental questionar: a formação docente tem capacitado os professores a superar o uso tradicional do livro, ou seja, segundo a lógica positivista para o ensino de história, que considera essa disciplina como meio de reprodução do ideário do Estado assentado na “formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente” (FONSECA, 2003, p. 50)?

Por muito tempo, a formação do professor foi orientada pelo modelo da racionalidade técnica — instrumental —, voltada à aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Conforme Angel Perez Gómez (1992, p. 96), tal racionalidade possibilitou sedimentar uma cultura de dependência de formas esquematizadas que limitavam o ato de ensinar à reprodução de questões previamente estabelecidas, estanques, com resultados esperados: para cada situação do cotidiano escolar, havia um conhecimento técnico específico aplicável. Essa racionalidade técnica é própria de um sistema autoritário e hierárquico de gestão escolar, que, a um grupo — fechado — de profissionais da educação, delega o planejamento e a avaliação e, a outro, a execução. Dito de outro modo, quem planeja e avalia as ações educativas ignora os fenômenos do cotidiano da sala de aula, ou seja, do professor.

Quebrar essa concepção instrumental para possibilitar ao docente assumir o papel de protagonista no desempenho de suas atividades profissionais é difícil, mas não impossível. Um caminho possível — no dizer de Marli André (2006), Cipriano Luckesi (2004), José Contreras (2002) e Selma Garrido Pimenta (2002), dentre outros autores — é a reflexão como condição-chave para se emancipar o professor, ajudá-lo a resistir ao sistema e ser capaz de decidir por si mesmo (ANDRÉ, 2006). Os professores precisam se reconhecer como “[...] produtores do saber e não meros aplicadores de fórmulas prontas, produzidos em outros lugares institucionais” (RIBEIRO, 2006, p. 4). A reflexão permitiria elaborar saberes aplicáveis em situações diversas, imprevisíveis e de conflito, como aquelas que marcam o cotidiano escolar (SCHÖN, 1992). Eis por que propor uma formação de professores pela reflexão.

Apoiados nas idéias de formação docente desse autor, autores como Pimenta (2002), Gómez (1992) e Carlos Garcia (1992) defendem a idéia de que a prática é fundamental à formação docente, portanto teria de ser ponto central nos currículos de formação de professores: “[...] no contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como [também] se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem” (GÓMEZ, 1992, p. 104). A rotina pedagógica da sala de aula e de outros espaços escolares abre espaço ao questionamento do processo de ensino e aprendizagem pela problematização da prática: parte-se desta para se tentar achar soluções para os imprevistos diversos que podem resultar da docência para um grupo de pessoas distintas.

Ao discutir os argumentos de Schön pró-formação do professor reflexivo, Pimenta (2002) reforça esse pensamento ao sugerir que a reflexão possibilita ao professor modificar sua prática constantemente para suprir as necessidades de cada momento de seu trabalho; a reflexão permite ao professor criar alternativas, resolver problemas, adotar outras perspectivas. Garcia (1992) reitera esse pensamento ao valorizá-la como condição para se aprimorar o trabalho docente. Segundo ele, a docência:

[...] é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático. (GARCIA, 1992, p. 60).

No dizer de José Carlos Libâneo (2002, p. 63), a reflexão sobre o “fazer” resulta num fazer melhor: na “[...] capacidade de pensarmos sobre nossos atos, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção”. Eis, então, a cultura de formação para um tempo em que o capitalismo avança nas formas do neoliberalismo.

Esse autor se preocupa com as contradições, com um entendimento da relação entre teoria e prática, entre fazer e pensar como características do professor crítico e reflexivo. Essa compreensão é imprescindível, dada a complexidade dos fenômenos educativos: se há momentos em que a técnica embasa a intervenção e solução de problemas do cotidiano escolar, também há momentos em que, para se estabelecerem diálogos com a realidade, os saberes ultrapassam a aplicação de procedimentos técnicos em situações-problema. Portanto, considera-se que as limitações da técnica aplicada ignoram a realidade e seus conflitos:

A prática profissional dificilmente poderá resolver os problemas que se colocam numa situação concreta, uma vez que os seus esquemas de análises e as suas técnicas de intervenção asfixiam as manifestações mais peculiares e genuínas da complexa situação social que se enfrenta. (GÓMEZ, 1992, p. 100).

Em meu entendimento do que dizem esses autores, educadores atuantes e reflexivos quanto à prática no dia-a-dia do interior da escola desenvolvem a capacidade de lidar com situações de mudança. Se assim o for, então essa capacidade facilita o trabalho do professor porque alinha, à visão dos alunos, sua forma de compreender os problemas extra-escolares que afetam o cotidiano da escola. Como pondera Daniel Hortêncio de Medeiros (2006, p. 83) sobre o ensino de história e a formação da consciência histórica:

Os jovens em processo de escolarização têm, no ensino da História, um “encontro” com um passado construído pelos autores [...] e apresentado nos livros de história. Têm esses encontros imersos em seus mundos presentes, determinados por intrincadas redes de relação com outras marcas do tempo, como aquelas expostas nas mídias, na família e na cidade. Têm esses encontros mediados pela figura do professor que “trabalha” com eles o livro de história, explicando, isto é, “tirando as pregas” dos conteúdos da disciplina — na forma como ela se apresenta — para que possa ser entendido na forma como será avaliada.

Permanece a necessidade de mudar uma prática centrada em (dependente de) formas esquemáticas, definitivas, presa aos livros e a suas determinações para uma prática guiada pela reflexão e valorização de saberes diversos e construídos no “tempo presente dos alunos”.

## 2.6 Professor: do *status* à subordinação; docência: da profissão à profissionalidade

A literatura sobre o ensino de história no Brasil e a formação docente sugere que grande parte dos professores da educação básica de escolas públicas cria uma relação de quase-dependência com o livro didático (RIBEIRO, 2006; SCHIMIDT, 2004; BITTENCOURT, 2004; YASUDA; TEIXEIRA, 2002; FONSECA, 1996). Uma razão para isso podem ser as condições materiais da profissão docente: sua remuneração o impede de adquirir livros e outros bens materiais (ALMEIDA, 2007) capazes de ampliar seu repertório pedagógico para que ele fortaleça sua capacidade de escolher recursos didáticos que ampliem o repertório cultural dos alunos. Outra razão pode ser uma formação docente que não tenha habilitado o professor para lidar com tipos distintos de material nem a reagir à tentação de usar um tipo só.

Com efeito, se essa dependência pode resultar de uma formação inicial precária, então convém refletir sobre essa possibilidade, pois supostamente é na formação inicial que o professor conhece métodos de ensino, materiais curriculares, técnicas de organização da classe, de manejo de problemas disciplinares, de avaliação e outras (CONTRERAS, 2002). No caso do ensino de história, o uso de só duas “fontes” do conhecimento histórico — a oral (o professor) e a escrita (o livro-texto) — nas aulas se alinha ao uso só de documentos escritos na pesquisa historiográfica, o que contraria as tendências de investigação histórica consolidadas no século XX, assim como as novas diretrizes curriculares para o ensino dessa disciplina, sobretudo no nível fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, porque tais diretrizes seguem tendências de investigação histórica coerentes com o paradigma da Nova História, isto é, da história praticada pela escola dos *Annales*, do ensino preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Um ponto de partida para essa reflexão, por certo, é ver como está a profissão docente hoje. Se ela já teve *status* de ofício de vocação — ofício para poucos —, ela passou a ser tomada — diz Contreras (2002, p. 95) — como fraca, limitada, sobretudo porque os professores não aplicam grande parte do conhecimento pedagógico que adquirem. Se ao ingressar num curso de formação de professores o aluno sonha e espera ser um profissional excelente e ter um salário bom, o passar do tempo lhe faz perceber que, quanto mais trabalha, mais dificuldades aparecem na profissão. Assim, o *status* da profissão já não é mais

considerado: o sonho e as esperanças diminuíram, e as condições de trabalho pioram a cada dia (BARRETO, 2004). Trata-se da

[...] perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou, ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal *status*. É esse fenômeno que passou a ser chamado de processo de proletarização. [E] [...] parte dessa perda de competência profissional justifica-se no desenvolvimento, pelos especialistas, de um conhecimento técnico que permitiu e justificou a racionalização e tecnologização do ensino. (CONTRERAS, 2002, p. 33; 38).

É justamente pela dependência de especialistas que o professor começa a perder sua autonomia como elemento-chave do ofício docente. Ora, a posição que os professores ocupam na elaboração de políticas públicas de educação, nas propostas de formação e nas práticas cotidianas revela que a proletarização da categoria docente é fato. Isso porque tal posição é de subordinação na comunidade discursiva da educação (CONTRERAS, 2002) e o trabalho docente fica à margem dos fatores sociopolíticos que credibilizam a instituição escolar.

Não é segredo que o professor não concebeu grande parte do trabalho feito em sala de aula. Logo, ele passa a ser executor de planos pedagógicos e curriculares, em vez de ser (co)autor, diga-se, em vez de orientá-los para suas necessidades e debatê-los com a autoridade de quem lida diretamente com os alunos. Como ele não decide nem controla seu trabalho, sua ação se restringe à execução de tarefas e sobrevivência diária. É como se deixasse de refletir sobre suas aulas e pusesse de lado sua didática pessoal para viver de imposições e sugestões advindas de outras instâncias do universo educacional que desconsideram sua experiência. Contreras (2002, p. 98) se refere a essa condição ao dizer que:

O educador deve elaborar seus próprios juízos sobre o que deve ou não fazer [...] Estas não são decisões que se possa encomendar a outros e depois proporcioná-las aos docentes. Todos os educadores devem responder às questões normativas por eles mesmos. [...] Não podemos pensar que, porque proporcionamos a alguém uma teoria educativa científica, estamos fornecendo, ao mesmo tempo, os fundamentos para guiar sua prática educativa.

No dizer desse autor, embora não seja unanimidade entre os defensores dessa teoria:

[...] a tese básica desta posição é a consideração de que os docentes, enquanto coletividade, sofreram, ou ainda estão a sofrer, uma transformação tanto nas características de suas condições de trabalho, como nas das tarefas que realizam, transformações estas que se aproximam cada vez mais das condições e dos interesses da classe operária. (CONTRERAS, 2002, p. 17).

De feição marxista, o termo proletarização se justifica porque nomeia uma divisão dos processos de trabalho, cada vez mais fragmentado e alienante, que — diz Contreras (2002) — sai do contexto empresarial para se instalar no educacional — indício da força da economia capitalista. Se a profissão docente está para a proletarização como os docentes estão

para a classe operária, então convém reconhecer na autonomia destes uma força central para reconstruírem sua identidade profissional e emancipação. Emancipação porque essa autonomia se vincula à autonomia social, ou seja, às aspirações das comunidades sociais; porque cria processos de participação e decisão nos assuntos que afetam a vida em tais comunidades. Noutros termos,

Trata-se, portanto, de defender uma idéia de autonomia que não signifique a desintegração social, sem que tenhamos de renunciar ao que a autonomia e a democratização social ofereçam como aspiração, e sem que tenhamos de nos oferecer, assim, como reação defensiva, a novos modos de relação social e política que suponham um reconhecimento e um apoio de autonomia, da participação e da criatividade social, simultaneamente à criação de políticas contra a desigualdade social. (CONTRERAS, 2002, p. 269).

Segundo Contreras (2002, p. 214), autonomia profissional é

[...] um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação deva ser.

Assim, a autonomia profissional seria um modo de elucidar — e transformar — a diferença entre prática pedagógica diária e anseios socioeducativos derivados de um ensino marcado pela igualdade, pela justiça e pela democracia. Logo, compreendê-la com precisão é crucial para se entender um problema educativo específico que supõe ações sociais mais amplas. Isso porque:

[...] a educação só pode se transformar atuando também, e simultaneamente, na comunidade na qual tem lugar. Portanto, a transformação do ensino para torná-la mais justa e educativa deve ser realizada em conexão com os movimentos sociais (e não profissionais) que aspiram à democratização da sociedade. Nessa perspectiva, a autonomia não estaria desligada desse último propósito político, porque a autonomia profissional dos professores, entendida como processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades sociais por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas. (CONTRERAS, 2002, p. 186).

A autonomia docente tem sido enfocada como elemento essencial à prática pedagógica. Tanto o é, que Contreras (2002) lhe dedicou uma obra inteira. Para ele, por equívoco, a autonomia do professor pode tender a um movimento corporativista de proteção de um campo especializado do saber, ou seja, pode impedir que outros setores da sociedade não “dêem palpite” na definição de conteúdos nem nas condições de trabalho. Tal proteção poderia pôr a profissão docente à margem das condições sociopolíticas em que a educação se institui. Para esse autor, a autonomia do professor se manifesta em dimensões como a competência



profissional — competência técnica e intelectual — para desenvolver habilidades, conhecimentos e posturas necessários a intervenções e práticas cotidianas em sala de aula e na comunidade onde está a escola. O resultado desse desenvolvimento se produz e se engendra na história pessoal de formação de cada professor, nos conhecimentos que foram e são processados, na prática cotidiana e nos conhecimentos compartilhados — derivada da pesquisa científica, ou seja, do conhecimento acumulado na cultura. Outra dimensão, o compromisso com a comunidade sela um componente político da profissão docente. Para Contreras (2002), como ocupação social atribuída ao professor, a educação e seu universo são partilhados publicamente, por isso os conflitos e dilemas daí advindos requerem que ele tome decisões com autonomia e responsabilidade pública. A terceira dimensão amarra as anteriores: trata-se da obrigação moral, que talvez se possa ler, também, como ética. Noutros termos, o ensino supõe que haja, em quem o executa, um compromisso moral (CONTRERAS, 2002). Eis, então, a situação — desconfortável — da profissão docente. Estudá-la é imperativo para se superá-la: é o estudo que pode radiografar as condições e a situação atual do exercício docente, analisá-la e socializar seus problemas e suas soluções.

Segundo Contreras (2002), outra possibilidade de superação é o professor, mais que tentar reerguer seu *status* profissional, desenvolver sua profissionalidade. Afirmar a profissionalidade supõe reafirmar que qualquer esboço de mudança tem de prever que cabe não só ao docente transformar sua condição atual; a ação tem de ser histórico-social, mais geral e político-educacional, pois nas políticas educacionais as práticas pedagógicas se expressam e desenvolvem. Falar em profissionalidade supõe qualidades da prática docente, por isso cabe questionar: por mais que dado sistema educacional limite as condições de trabalho docente, o professor não pode fazer algo por sua profissão, pela relação com ela? Buscar a autonomia e a vontade de ensinar? Criar espaço da sua singularidade como sujeito de sua prática?

Para Contreras (2002), é preciso analisar o conceito de profissionalismo a fim de se discutir a autonomia profissional como parte da profissão docente cuja perda gera falta de controle sobre o próprio trabalho, ausência de sentido ético e desorientação ideológica. Em razão do *status* e dos privilégios sociotrabalhistas sugeridos pelo termo profissionalismo — que traduzem interesses corporativistas —, autores como Contreras optam por “profissionalidade” — que expressa qualidades da prática profissional docente, tendo em vista o que esse trabalho requer. Eis por que falar em profissionalidade docente é reivindicar formação mais completa, integridade pessoal, compromisso e responsabilidade com o trabalho educativo, e não *status* social.

### 3 A VOZ DOS SUJEITOS DESTA HISTÓRIA

O trabalho do professor requer aprimoramento contínuo de saberes e práticas necessários à mediação do ensino e da aprendizagem. Para vários autores, a docência exige capacidades, por exemplo, de planejar, realizar, refletir, avaliar e provocar mudanças com autonomia. O alcance de tais competências não ocorre num momento só porque a formação docente acontece em espaços e momentos diversos, seja no exercício da função — mediante observações cotidianas e questionamentos do trabalho feito ou a realizar —, seja na vida pessoal. Trata-se de um processo, um “*continuum*”<sup>23</sup> (ANDRÉ, 2006, p. 124), um conjunto de saberes construídos ao longo da vida e de origem social, pois “[...] provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p. 64).

Neste trabalho, enfatizo a formação inicial (ou acadêmica) a fim de ampliar a reflexão sobre a validade do conhecimento produzido na academia e sua aplicação prática na educação — neste caso, o ensino fundamental — com base na experiência de diversos atores. Embora a experiência prática cotidiana se revele importante como espaço de produção de saberes para enriquecer o repertório formativo do profissional da educação, ela não isenta a formação acadêmica de operar como meio de levar os alunos formandos a desenvolverem “[...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 2002, p. 18).

Em seus estudos sobre a prática de professores, Pimenta (2002, p. 16) diz que ter verificado que:

Os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente.

Se assim o for, então que saberes se constroem com os alunos? Como lhes proporcionar essa “nova identidade” de modo a ressignificarem os processos formativos?

---

<sup>23</sup> “[...] inclui desde as experiências vivenciadas como aluno até os conhecimentos, as atitudes e os valores adquiridos tanto na formação inicial quanto no exercício da docência.” (ANDRÉ, 2006, p. 124).

### 3.1 Em busca de indicadores do uso do livro paradidático de história no ensino fundamental

Busquei respostas para esses e outros questionamentos na fala dos sujeitos da pesquisa: alunos-docentes e docentes formadores do curso de licenciatura em História da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Supondo que sua voz pudesse revelar facetas da articulação da formação com a prática cotidiana em sala de aula, busquei conhecer as concepções e práticas docentes e discentes que os sujeitos sustentam no processo de ensino e aprendizagem de História e como constroem a identidade do professor de História. O elemento problematizador foram as práticas de uso do livro paradidático dessa disciplina no ensino fundamental (5ª à 8ª série) e o uso de material paradidático em escolas públicas da região norte de Minas Gerais e do Vale do Jequitinhonha. Além disso, busquei tanto verificar se a precariedade da formação e a proletarização da profissão docentes afetam a forma como os professores usam esse material pedagógico na produção do conhecimento escolar quanto ver se eles refletem sobre sua prática ao refletirem sobre o material que usam para planejar aulas e cumprir o conteúdo curricular.

Eis as questões que nortearam a investigação: professores das quatro últimas séries do ensino fundamental (5ª à 8ª) usam só os livros didáticos? Conhecem e usam livros paradidáticos em suas aulas? Como e por quê? Tiveram contato com esses livros na formação inicial (graduação)? Foram orientados sobre como trabalhar com eles no ensino fundamental? E a disponibilidade dos paradidáticos: em que extensão e variedade constam do acervo da biblioteca da instituição onde estudam e da biblioteca das escolas onde atuam? Para responder a essas questões, estabeleci como objetivo central investigar *se* professores de História atuantes no ensino de 5ª à 8ª e professores formadores conhecem o livro paradidático e *como* usam — ou exploram na formação — em suas aulas. Para tanto, adotei uma abordagem qualitativa, conforme as considerações de Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), bem como de Menga Lüdke e Marli André (1986). Fundamentei-me nesses autores para estabelecer os procedimentos de investigação e elaborar os instrumentos de coleta

#### 3.1.1 *Procedimentos metodológicos*

Iniciei a pesquisa buscando um referencial teórico relativo à construção do campo de conhecimento que o futuro licenciado aqui investigado precisa dominar para atuar no ensino fundamental e médio. A pesquisa de campo foi antecedida por um breve estudo sobre paradigmas da investigação histórica. Para isso, recorri a uma bibliografia sobre as

concepções históricas desenvolvidas ao longo do tempo que orientaram a historiografia a fim de compreender os métodos e as abordagens da pesquisa histórica renovados pela Nova História e pela escola dos *Annales*. Essa retomada foi necessária porque

[...] a “historiografia” se refere aos escritos dos historiadores [e] a história é um discurso em constante transformação construído pelos historiadores e [...] da existência do passado não se deduz uma interpretação única: mude o olhar, desloque a perspectiva, e surgirão novas interpretações. (JENKINS, 2005, p. 24; 35).

Na pesquisa de campo, os dados provieram de três grupos: grupo 1: alunos-docentes — acadêmicos da licenciatura que, durante a pesquisa, lecionavam no ensino fundamental (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série); grupo 2: docentes da licenciatura que lecionavam para os alunos-docentes; grupo 3: bibliotecários da UNIMONTES. No grupo 1 havia alunos matriculados na licenciatura em quatro turmas do *campus* São Francisco, duas do núcleo de Novo Cruzeiro, uma turma no núcleo de Pedra Azul<sup>24</sup> (todos cursavam o quinto período) e de cinco turmas do *campus* de Montes Claros (alunos do segundo ao oitavo período).<sup>25</sup>

Contatar esses informantes foi tarefa difícil, às vezes frustrante — embora muitos fossem meus colegas de trabalho e meus alunos. O contato foi difícil porque era um incômodo interromper a aula de colegas docentes. Assim, falei com os alunos no intervalo das aulas ou no fim do turno. Mas não tive muito sucesso: após o fim da aula, a maioria saía logo da sala. Esse contato se restringia, ainda, aos períodos em que tinham aulas das disciplinas que ministrei — História Moderna e História do Brasil República — às sextas-feiras e aos sábados de abril, julho, setembro e outubro de 2006. O tempo dos alunos e o meu eram escassos nesses encontros, cuja carga horária era de 15 horas-aula. E mais: muitos alunos iam de seus municípios para o município-núcleo onde as aulas ocorriam sempre com pressa, dada a dificuldade de transporte e porque precisavam conciliar o tempo das aulas com horário de trabalho. Por isso, já na escolha dos informantes do grupo 1, decidi obter as informações mediante questionário, e não entrevista — como pretendia no início.

A princípio, selecionei 35 acadêmicos dentre quase 400 discentes matriculados na graduação em 2006 (12 turmas). O critério de seleção foi a exigência de que já lecionassem História no ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries).<sup>26</sup> Dos 35, 18 compuseram a amostra, pois os demais não devolveram o questionário.

<sup>24</sup> Em Novo Cruzeiro e Pedra Azul, a UNIMONTES oferece a licenciatura em História na modalidade modular.

<sup>25</sup> Optamos por não buscar informantes entre estudantes de primeiro período por entender que seria difícil encontrar algum que já exercesse a docência.

<sup>26</sup> Embora curse licenciatura, em algumas turmas nenhum discente atua como professor de História; em conversas informais, muitos se revelaram decepcionados com a educação e afirmaram não ter certeza de que vão seguir na profissão docente.

Formaram o grupo 2 seis professores que concordaram em responder ao questionário. Foi difícil fazer os colegas docentes participarem da pesquisa como informantes: de início, mostraram-se dispostos a colaborar, depois disseram que o tempo era escasso, por fim poucos colaboraram. Talvez por causa de certa indisposição a responder a questões desafiantes e constrangedoras. Em 2006, 38 docentes atuavam na licenciatura: 32 no Departamento de História, 6 distribuídos nos departamentos de Ciências Sociais, Economia, Educação, Filosofia, Geo-Ciências, Métodos e Técnicas Educacionais. Dos 38, procurei primeiro quem então lecionava Prática de Ensino/Prática de Formação e Estágio Curricular Supervisionado: disciplinas da área pedagógica, que tratam mais especificamente da formação docente — por isso se supõe, ou se poderia supor, que estimulam reflexões sobre recursos didáticos e seu uso. Também procurei docentes de disciplinas como História Medieval, História do Brasil e História de Minas.

O grupo 3 incluiu quatro bibliotecários (três da biblioteca central, uma da do *campus* de São Francisco); não foi difícil obter informações desse grupo — nas várias vezes em que recorri a ele, três componentes sempre me atenderam.

Após delimitar o campo de trabalho e definir os informantes, comecei a elaborar os questionários para cada grupo. Uma reflexão sobre a identidade dos informantes da pesquisa à luz das idéias de Pimenta (2002) sugere que aquilo que os professores são em sala de aula e suas práticas pedagógicas resultam de representações que trazem e de relações que estabelecem fora da sala de aula e da escola, ou seja, noutros espaços também formativos. Para essa autora, a identidade profissional se constrói mediante o sentido que cada docente atribui, como ator e autor, às atividades de seu dia-a-dia escolar com base em seus valores, seu modo de se localizar no mundo, sua história pessoal, seus conhecimentos, suas angústias, seus anseios e no sentido que ser professor dá a sua vida. Assim, as questões que elaborei para os informantes da pesquisa se guiaram por alguns desses elementos, que decerto são peculiares a alunos-docentes e seus formadores. Procurei identificar a formação que tiveram, o espaço de atuação e o tempo de experiência na profissão, que podem ser determinantes de algumas de suas práticas pedagógicas.

Antes de iniciar a pesquisa de campo, preocupei-me com as questões éticas relativas à coleta de dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 75), a prática da investigação com sujeitos humanos tem de se assentar no “[...] consentimento informado e [n]a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos”. Tendo em vista essa orientação, pedi aos

informantes que assinassem um termo de consentimento (APÊNDICE F) para lhes dar garantia de anonimato.

As informações foram recolhidas mediante questionários, encaminhados aos alunos-docentes, aos docentes da licenciatura e aos bibliotecários. Os questionários, com perguntas abertas e fechadas de múltipla ou única escolha, são diferenciados para se cumprirem as especificidades de cada grupo de informantes. Em alguns casos, responderam ao questionário em minha presença: eu fazia a pergunta e anotava as respostas. Isso ocorreu com quatro docentes e dois bibliotecários. Sobretudo no caso destes, tal procedimento foi produtivo porque, na interação direta, pude sanar de imediato as dúvidas sobre perguntas ou respostas. Um dos bibliotecários me levou à biblioteca da UNIMONTES e fez esclarecimentos sobre as obras classificadas como paradidáticas e sobre a diferença entre as que se destinam à graduação e as destinadas à educação básica.

No processo de busca e contato com os informantes, acessei *websites* de editoras para ver os títulos que oferecem como livros paradidáticos e se classificavam como tal os livros listados pelos alunos-docentes, pelos docentes da licenciatura e pelos bibliotecários. Um último esforço me levou às livrarias mais procuradas de Montes Claros a fim de ver se vendem tais livros e o grau de procura. Esse foi um momento especial da pesquisa, pois ampliou o que sabia sobre esse tipo de livro.

Como recomendam Bogdan e Biklen (1994), os procedimentos de coleta e análise das informações têm de ser quase concomitantes, para se evitar ao final a constatação de que as informações obtidas foram insuficientes. Assim o fiz: iniciei as análises ao mesmo tempo em que recolhia informações entre os informantes da pesquisa. Na análise dos questionários, considerei a recomendação de Lüdke e André (1986): ler e reler o material com cuidado várias vezes, pois as leituras sucessivas possibilitam compreender o conjunto dos dados e suas particularidades. As informações recolhidas foram organizadas em grupos que abrangiam uma ou mais perguntas do questionário. Organizei uma síntese das respostas em quadros (APÊNDICES G e H), que, de início, trazem a transcrição das respostas e, a seguir, a síntese delas em quadros e tabelas, de modo a evidenciar as mais ou menos frequentes e

[...] facilitar os procedimentos de agrupamentos, de classificações, de pré-análise, procedimentos estes vistos como indispensáveis e fundamentais para auxiliar a posterior criação de categorias e, conseqüentemente, a efetiva possibilidade de inferir, analisar e interpretar os dados a serem submetidos à uma análise de conteúdo. (FRANCO, 2005, p. 68–9).

A princípio, transcrevi as respostas com os nomes reais dos informantes, depois criei nomes fictícios para identificá-los — forma que aparece no texto. Para os alunos-docentes,

usei sobrenomes; para as alunas-docentes, nomes que são incomuns às mulheres que participaram da pesquisa. Professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias receberam nomes de escritores e escritoras da literatura brasileira.

### 3.1.2 “Locus” da pesquisa e perfil dos sujeitos pesquisados

Como os sujeitos pesquisados provêm da UNIMONTES, convém situar historicamente essa instituição, cujo campo de atuação é abrangente na região norte de Minas Gerais. São mais 45 de anos de existência. Começou como Fundação Norte-mineira de Ensino Superior (FUNM), criada em 1962, mediante a lei estadual 2.615, de 24 de maio e de autoria do ex-deputado Cícero Dumont. Foi reconhecida como universidade em 21 de julho de 1994, pela portaria 1.116 do Ministério da Educação (MEC), através do parecer 232/94 do Conselho Estadual de Educação (CEE).

Alunos de mais de 300 municípios do norte de Minas e dos vales do Jequitinhonha e Mucuri se servem da instituição, pois é a única pública em sua área de ação. Oferece graduação regular em ciências humanas, exatas, sociais aplicadas, biológicas e da saúde, cursos sequenciais — cuja habilitação inclui formação prática sem o aprofundamento teórico de cursos superiores, a exemplo de cursos da área da saúde; pós-graduação *lato sensu* (Ciências Sociais, Ciências Contábeis, História e Zootecnia) e *stricto sensu* (mestrados em Ciências Biológicas, Desenvolvimento Social e Produção Vegetal do Semi-árido). Tem convênios com universidades credenciadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para oferecer doutorado interinstitucional — por exemplo, na área de economia. São dez *campi* ao todo, distribuídos nestas cidades: Almenara, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Januária, Montes Claros (*campus-sede*), Paracatu, Pirapora, Unaí e São Francisco.<sup>27</sup>

Vinculada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, a licenciatura em História foi criada em 1967 e reconhecida em janeiro de 1971, pelo decreto-lei 68.038. Hoje o curso tem quase 500 alunos, em 15 turmas,<sup>28</sup> é semestral regular no *campus-sede* e no de São Francisco (implantado em 2002) e modular em Novo Cruzeiro, Pedra Azul e Taiobeiras, com uma

---

<sup>27</sup> As informações sobre a UNIMONTES e o curso de História estão disponíveis para consulta em UNIMONTES (2004; 2007a).

<sup>28</sup> O processo seletivo (vestibular) de junho de 2007 — segundo processo desse ano — ofereceu 25 vagas para o diurno, distribuídas entre sistema universal (13 vagas) e de reserva de vagas (12): 5 para afro-descendentes carentes (ADC), 6 para egressos de escola pública carentes (EEPC) e 1 para portador de deficiência ou indígena (PD/I). O processo seletivo de janeiro 2007 ofereceu vagas, também, para o Programa de Apoio ao Estudante Secundário (PAES).

turma em cada localidade — embora não haja *campus* nessas cidades,<sup>29</sup> essa iniciativa de levar cursos modulares a elas compõe o Programa de Interiorização e Desenvolvimento do Ensino Superior para cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei 9.394/96), como informa o Projeto Político-pedagógico do curso (UNIMONTES, 2004). A estrutura curricular dessa licenciatura se desdobra em quatro grandes áreas de formação, conforme o ementário no Projeto Político-pedagógico: 1) básica; 2) específica; 3) didático-pedagógica; 4) teoria e metodologia da história. Compõem a formação básica as disciplinas Antropologia, Filosofia, Geografia e Sociologia; a formação específica, as disciplinas a seguir.

- História Antiga I e História Antiga II.
- História Medieval I, História Medieval II.
- História Moderna I, História Moderna II.
- História Contemporânea I e História Contemporânea II.
- História da América I, História da América II e História da América III.
- História da Arte, agrupada no quadro denominado “História Geral. História do Brasil Colônia I, História do Brasil Colônia II, História do Brasil Império I, História do Brasil Império II, História do Brasil República I, História do Brasil República II, História de Minas e História da Educação Brasileira”, do grupo História do Brasil.
- Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Didática, Prática de Ensino/Formação para Formação Didático-pedagógica (disciplinas que relacionam docência e pesquisa) e trabalho de conclusão de curso (TCC).
- Metodologia Científica, Introdução aos Estudos de História, Teoria e Metodologia da História.
- História Social e Cultural.
- Métodos e Técnicas de Pesquisa em História.
- História das Idéias Políticas.
- Historiografia do Brasil — integra a área de formação em teoria e metodologia da história.

O Projeto político-pedagógico da licenciatura em História pretende propiciar ao licenciado uma formação integral ao apontar como objetivos do curso a necessidade de:

[...] capacitar o graduando em História para o exercício da docência no ensino fundamental e médio [...] possibilitar ao egresso condições de exercer atividades nas áreas de ensino em Arquivos, Museus, Institutos de Pesquisa, bem como prestar assessorias em empresas privadas, editoras e similares. (UNIMONTES, 2004, p. 58).

---

<sup>29</sup> Funcionam em regime semestral: são 15 horas-aula semanais, às sextas-feiras e aos sábados, que intercalam atividades intermodulares — como indica o nome, feitas pelos alunos no intervalo entre um módulo e outro das disciplinas do curso. São pré-elaboradas pelo professor de cada disciplina a ser ministrada no semestre e repassadas aos alunos no início do módulo, para serem concluídas até o fim.



QUADRO 3  
Alunos-docentes — nível de atuação como professores

NÍVEL DE ENSINO	QUANTIDADE
Ensino infantil e fundamental (1 <sup>a</sup> à 8 <sup>a</sup> série)	2
Ensino fundamental (1 <sup>a</sup> à 8 <sup>a</sup> série)	2
Ensino fundamental (5 <sup>a</sup> à 8 <sup>a</sup> série)	5
Ensino fundamental (5 <sup>a</sup> à 8 <sup>a</sup> série) e médio	7
Ensino médio	2
<b>Total</b>	<b>18</b>

Nota-se ainda que a pretensão de formar profissionais aptos a atuarem de modo inter ou multidisciplinar nas dimensões da docência, pesquisa e extensão:

O egresso em História estará apto a atuar na docência do Ensino Fundamental e Médio ou mesmo continuar sua formação por meio de Pós-graduação, o que lhe permite ministrar aulas no Ensino Superior. O professor pode ainda atuar como pesquisador em instituições públicas e privadas e na assessoria de programas culturais e em organismos de preservação do patrimônio histórico e cultural. O egresso da Unimontes tem experiência com iniciação à pesquisa. (UNIMONTES, 2004, p. 57).

Dos 18 alunos-docentes sujeitos desta pesquisa, dois cursaram o magistério em nível médio, um em nível superior. Os professores desse grupo atuam em 19 escolas, dentre públicas e privadas, de ensino fundamental e médio de Minas Gerais e da Bahia e em cursos pré-vestibulares. Já atuaram em 29 escolas de ensino fundamental e médio em Minas e na Bahia. Dentre eles, 12 professores atuam há menos de cinco anos no magistério; quatro, há mais de cinco e menos de dez; dois, há mais de dez e menos de vinte.

Nenhum professor tem experiência docente só no ensino infantil ou apenas nas séries iniciais do ensino fundamental (1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup>). Dois professores, além da experiência com educação infantil, atuaram/atuam nas séries iniciais e finais do ensino fundamental (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup>). Dois já lecionaram em todas as séries do fundamental. Sete dão aula no ensino fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série e no ensino médio. Cinco lidam só com alunos da 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries. Por fim, dois são professores apenas no ensino médio (QUADRO 3).

No momento da pesquisa, dois alunos se vinculavam ao “Núcleo de atividades para a promoção da cidadania” (NAP), projeto de extensão criado pelo Departamento de Ciências Exatas e desenvolvido com outros departamentos dos cursos de licenciatura. O projeto conta com parceria da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior do Norte de

Minas (FADENOR), da Secretaria de Estado da Educação (SEE) e de escolas públicas estaduais de Montes Claros.<sup>30</sup>

Os seis docentes que responderam ao questionário são graduados em História (cursos concluídos entre 1975 e 1998) e especialistas em História; dois são mestres, um é doutorando em sua área; todos fizeram pós-graduação entre 1993 e 2006. Dois cursaram magistério (nível médio). Dois não trabalham com disciplinas pedagógicas e transitam entre teoria, metodologia da história e área de formação específica. Três atuam em mais de uma instituição de ensino superior; outros três só na UNIMONTES — destes, dois lecionam em escolas de ensino fundamental (5ª à 8ª) há mais de 20 anos (para um e outro, a atuação fica entre 11 e 20 anos no ensino fundamental e no médio [QUADRO 4]).

Também entrevistei quatro bibliotecários da UNIMONTES. A formação de ensino médio de dois foi concluída na década de 1980; um terceiro, na década de 1990; o outro não informou. Só um concluiu a modalidade magistério e continuou a graduação na área: na ocasião da pesquisa, cursava o Normal Superior. Outros dois têm graduação em Biblioteconomia — o último se graduou em sociologia e, na ocasião da pesquisa, fazia mestrado em Desenvolvimento Social na UNIMONTES. Apenas um trabalhou em bibliotecas públicas e escolares em duas cidades do norte de Minas e, na ocasião da pesquisa, atuava na biblioteca central da universidade — ao todo, quase dez anos de profissão. A experiência de outros três bibliotecários se resume à biblioteca da UNIMONTES. Todos ocupam a função há menos cinco anos (QUADRO 5).

QUADRO 4  
Alunos-docentes — experiência docente

TEMPO DE EXPERIÊNCIA	QUANTIDADE
0 a 5 anos de experiência docente	12
6 a 9 anos de experiência docente	4
10 a 19 anos de experiência docente	2
<b>Total</b>	<b>18</b>

<sup>30</sup> O projeto chega a 27 escolas. A meta é oferecer a alunos do ensino médio reforço escolar e, assim, facilitar o ingresso no ensino superior. O compromisso do projeto é com a inclusão social e formação integral da pessoa, associando conhecimento científico com princípios morais e éticos. Para pôr em prática suas atividades, o projeto dá, a acadêmicos de diversas licenciaturas, a oportunidade de exercerem a docência. Em contrapartida, além de desenvolverem habilidades para a profissão, eles têm direito a benefícios, tais como cumprimento de horas de atividades acadêmicas científico-culturais, certificado, experiência profissional, competência técnica e cumprimento da Prática e Estágio Supervisionado, dentre outros. Nem todos os cursos concedem todos os benefícios — por exemplo, doze acadêmicos do curso de História atuam no NAP, mas não têm aproveitamento de carga horária para estágio. O projeto objetiva promover um ambiente de estudos para os acadêmicos, diminuir sua reprovação, subsidiá-los e prepará-los para a elaboração de conteúdos, promover a vivência da prática docente e prepará-los para ministrar aulas com competência técnica e humanística. A participação no projeto é formativa, pois tem efeitos na vida dos acadêmicos pelo contato com o cotidiano da profissão ainda em processo de formação.

QUADRO 5  
Formação dos docentes formadores

NÍVEL DE FORMAÇÃO	QUANTIDADE
Ensino médio — Magistério	2
Ensino superior — licenciatura em História	6
Especialização	6
Mestrado	2
Doutorado incompleto	1
<b>Total</b>	<b>17</b>

Findas as etapas de definição da metodologia de pesquisa, dos procedimentos e dos informantes, assim como as etapas de construção dos instrumentos para e a coleta de dados, restou o desafio final de todo pesquisador: produzir uma escritura — para usar o jargão do historiador — que obedecesse às exigências da pesquisa acadêmica. Neste caso, essa escritura chega à sua última parte: a leitura analítica das informações fornecidas pelos sujeitos à luz do conhecimento dado sobre o assunto da pesquisa e do referencial teórico adotado para fundamentar minha problematização das questões-guia desta história.

### 3.2 Concepções e práticas de uso do livro paradidático entre alunos-docentes

Como já foi dito e redito, a definição do que seja livro paradidático não é questão pacífica para quem o investiga. Mas a esta discussão interessam mais as relações que os professores de História estabelecem com esse material no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, as concepções e práticas de uso: conhecem-no? O que sabem desse material? Usam? Como? Os títulos mencionados por eles são, de fato, paradidáticos? Que vantagens e desvantagens apontam? Como é o desempenho dos alunos em atividades com esse tipo de livro?

Todavia, não há como fugir do problema da definição. Ora, dentre 18 alunos-docentes, 13 disseram que conhecem o livro paradidático e o usam em sala de aula. Mas ao mencionarem os títulos a que recorreram, alguns mostraram desconhecimento, pois citaram como paradidáticas obras que se enquadram mais nas categorias clássico da historiografia e livro didático: *História temática: o mundo dos cidadãos*, de Montellato Cabini, publicado pela editora Scipione como parte da coleção “História temática”; *Os donos do poder*, Raymundo Faoro, publicado pela editora Globo; *Viver a história: ensino fundamental*, de Cláudio Vicentino, também da Scipione; e, por fim, *Formação do Brasil contemporâneo*, de Caio Prado Júnior, da editora Brasiliense. Um aluno-docente não usa “[...] livros paradidáticos

porque na escola onde atuo já tem as apostilas<sup>31</sup> do projeto Qualidade SOMA”. Essa fala revela que esse sujeito conhece esses livros e que lhe estão disponíveis, portanto ele não usa não é porque falta material ou porque não tem tempo de ver os materiais didáticos disponíveis; mas porque os alunos “Não gostam. Eles alegam que o conteúdo é mais complicado para entendimento”. A resistência dos alunos pode ser interpretada como comodidade; pensam: “por que complicar o entendimento”? Como o professor já dispõe de um material-base, é mais cômodo se apoiar nele, pois variar os recursos pedagógico-metodológicos mediante uso do livro paradidático, se é algo que pode estimular o aluno, decerto também exige disposição e tempo do docente para planejar tal uso. Numa palavra, cria-se aí uma dependência das apostilas, que poderia ser de qualquer outro material que ocupasse a posição que ocupa o livro didático no sistema escolar.

Yasuda e Teixeira (2002, p. 177) reiteram esse raciocínio. Segundo essas autoras, a dificuldade de acesso do docente aos paradidáticos ocorre por serem “[...] obras cujo custo editorial é mais elevado e não são endereçadas com exclusividade ao mercado escolar”. Logo, os professores desconhecem e não acessam esse material por razões que incluem salários — baixos rendimentos impedem a aquisição de bens culturais — e uma carga excessiva de trabalho que lhes toma o tempo necessário para prepararem atividades com base no livro paradidático, por isso tendem a usar só o didático, que traz atividades prontas para serem propostas ao aluno. Associada à dificuldade de acesso e falta de familiaridade está o não-uso resultante da dependência desse material. No caso do de história, Bittencourt (2004) entende que a dependência decorre de uma formação precária, das condições de trabalho, em especial a carga horária excessiva, e dos baixos salários.

Munakata (1997) buscou a opinião de profissionais envolvidos na produção de livros didáticos e paradidáticos quanto ao uso desse material. Um desses profissionais é Wilma Silveira Rosa de Moura, editora da Ática. Seu depoimento aponta a dependência do didático

---

<sup>31</sup> A introdução das apostilas no sistema educacional do país data dos anos de 1950 (MOTA, 2001). Sob o discurso da modernização, vieram substituir o livro didático e hoje são usadas em cursos preparatórios para exames e vestibulares, por exemplo. As apostilas tendem a ter conteúdo reduzido e esquemático, que traduz uma abordagem rápida e superficial de temas e fatos históricos. Essa tendência pode ser prejudicial à formação do pensamento crítico caso a prática pedagógica não busque outros materiais para apoiar o ensino de história, a exemplo do livro paradidático. Mais que isso, elas não convergem para o ensino que “O manual do candidato” de 2007 prevê para quem pleiteia vaga na UNIMONTES, pois o programa descrito prevê que o candidato à vaga no curso de História tenha conhecimento histórico prévio resultante de um ensino focado não no domínio de conteúdos, mas na capacidade de compreensão e de organização do pensamento — quesitos avaliados. Diz o manual: “A história integrada nas Ciências Humanas, busca numa perspectiva interdisciplinar, verificar a capacidade de compreensão dos processos e tempos históricos, de modo contextualizado. O programa de história requer do candidato uma visão global e inter-relacionada dos fatos históricos, em sua perspectiva social, política, cultural e econômica, desde o advento do Mundo Moderno até o Mundo Contemporâneo, bem como a inserção do Brasil nesse contexto, desde a formação da sociedade brasileira até as configurações nacionais da atualidade” (UNIMONTES, 2007b, p. 47).

entre professores da escola pública como consequência de serem malformados, da pauperização da categoria e das condições de trabalho:

Na verdade, os livros para o Estado, a gente não pode fazer um material muito elaborado, muito sofisticado pedagogicamente falando. E você tem que pensar que o nosso cliente é professor. Na verdade, quem vai usar o livro é aluno, mas quem escolhe o livro é o professor. Então, a gente tenta fazer um livro que o professor reconheça como recurso de aula para ele. Professor de Estado é um professor mais mal preparado. É um professor muitas vezes leigo. Numa escola particular você jamais vai encontrar um professor leigo. Na escola pública você encontra aos quilos. Por quê? Com o salário que pagam, graças a Deus se encontrar alguém que queira dar aula. Então, não podemos fazer para escola pública um material que dê trabalho para o professor, que implique preparação de aula, pesquisa além do livro. Porque ele não tem onde, não tem recursos, não tem formação para isso. A gente tem que fazer livros mais mastigadinhos, com a aula prontinha do começo ao fim, que tenha a estratégia já indicada para o professor saber o que fazer. Porque se o professor não tiver outro lugar para aprender, ele aprende no livro. Com o professor de escola particular — salvo exceções —, você não precisa fazer isso, porque a própria escola seleciona esse professor pelo próprio salário que paga. Então, infelizmente é isso o que acontece mesmo. Mas, o que a gente faz? Nós respondemos ao mercado que está aí. A editora é comercial, o papel dela não é realmente sair preocupada com a formação de professores e manter o nível do ensino. Eu tenho essa preocupação com o ensino. A editora quer vender o produto. [...] Agora, eu acho assim: o que o governo está fazendo com o livro, ele está achando um bode expiatório para o trabalho que ele não fez. Porque é muito fácil você dizer que o livro é que não tem. Os livros vão melhorar à medida que os professores forem melhorando. (MUNAKATA, 1997, p. 151).

Essa autora reforça o discurso de que tal dependência se vincula à desqualificação profissional e à ausência de políticas públicas:

O professor perde a dignidade não porque as editoras têm lucro, mas porque faltam políticas que restituam dignidade ao professor. Se o professor torna-se prisioneiro do fetichismo da mercadoria do livro didático, sem condições de criticá-lo, é porque a qualificação desse professor deixou há muito de ser prioridade da política educacional, que chega a delegar às editoras e aos autores a realização de cursos de capacitação dos professores. (MUNAKATA, 1997, p. 203).

Karnal (2004, p. 131), todavia, entende que cuidar da formação é tarefa do professor, não do estado. Para ele, um docente que não se atualiza, que não se atém aos novos “produtos” de sua área — ainda que as tarefas de seu cotidiano e as condições financeiras sejam limitantes — “[...] precisa estar ciente de que, a partir do momento em que ele não lê mais, passa a morrer profissionalmente”. Como agravante da situação, ele aponta a falta de convergência entre pesquisa acadêmica e necessidades da educação básica, sobretudo em escolas públicas. Como ao professor dessa escola interessam mais a objetividade da prática e caminhos já experimentados — livros “mastigadinhos”, com plano de aulas pronto —, o discurso acadêmico lhe soa vazio.

Nesse contexto de uso exclusivo de um livro feito para facilitar o trabalho docente em sala de aula — diga-se, isentar o professor da reflexão sobre sua prática —, como fica o uso de outros artefatos culturais como recurso didático? Como ele os vê? Sandra Kretli (s. d., p. 12) pode esclarecer a questão, com base nos depoimentos que reproduz em sua pesquisa:

Algumas falas indicam que o livro didático é o recurso mais utilizado na escola. As professoras alegaram falta de tempo e também de outros recursos como impedimento para a utilização de diferentes produtos culturais. Em seu depoimento, uma delas confessou que, apesar de a escola possuir uma variedade de jogos e materiais, disponíveis na sua sala, como livros e revistas, ela não os utilizava por comodismo mesmo; preferia usar os materiais disponíveis na sua sala, como livros e revistas. Perguntei também aos alunos e às professoras se eles discutiam sobre os diversos artefatos culturais que estão sendo utilizados na escola. Algumas professoras responderam que sim. Disseram que os alunos comentam muito sobre o que lêem ou vêem na TV, em revistas, e argumentaram que essas conversas também auxiliam muito no processo de aprendizagem e ensino, pois têm a ver com a realidade sociocultural dos alunos.

Para essa autora,

Na contracorrente da posição hegemônica, os professores precisam resgatar a sua competência de sujeitos criativos, autores de saberes e fazeres contrários à repetição e à reprodução de uma ordem injusta e de uma proposta curricular preestabelecida e descontextualizada da realidade sociocultural dos alunos: uma proposta curricular que tem demonstrado ser abstrata e sem sentido. (KRETLI, s. d., p. 4).

Com efeito, há alunos-docentes que usam o livro paradidático de um jeito ou de outro. Considere-se, então, a fala deles. Dois afirmam que usam, ainda que lecionem em curso pré-vestibular: no Núcleo de Atividades para a Promoção da Cidadania (NAP). Eis como usam:

Como forma de organizar o conteúdo a ser trabalhado (observando a seqüência dos conteúdos), somente assim; pois, como material dentro da sala de aula, é muito difícil de ser, digo, de trabalhar, tendo em vista que trabalho em projeto cujo formato é de um cursinho pré-vestibular. (SILVA).

Embora Silva veja dificuldade no trabalho com o livro paradidático em sala de aula, Lopes se refere a uma atividade bem-sucedida: “Cada aluno recebia trechos dos livros e deveria buscar em jornais atuais casos semelhantes ao dos trechos dos livros. E depois comparando as descrições do livro com a jornalística”. Iniciativas com a de Lopes reforçam a idéia de que a adoção de metodologias e materiais didáticos de história diversos tem de ir além da proposta do conhecimento apostilado, que é limitado, como diz Mota (2001, p. 43): “O conhecimento apostilado, porém, produzido em verdadeiras ‘fábricas do saber’, potencializa a (re)produção de indivíduos massificados prontos à adequação social que, atualmente, tem como um de seus principais objetivos o consumo”. Tal reprodução reafirma o *status* da escola como reprodutora do sistema, o que se opõe aos objetivos de formar para a cidadania crítica e a uma concepção de escola como lugar

da produção de conhecimentos e de prática docente em sala de aula como exercício intelectual, reflexivo, problematizador (RIBEIRO, 2006).

Se alguns alunos-docentes usam como apoio ao planejamento de aulas, como forma de organizar o conteúdo trabalhado; outros usam como:

*Como auxiliar. Mas também uso [...] mais livros de alguns autores conceituados para complementar as aulas. Eu os consigo na Biblioteca Municipal da minha cidade. (LUZIA).*

*Geralmente, utilizo o livro paradidático em *minhas* aulas como suporte pedagógico e fonte de pesquisa. (FÁTIMA; grifo meu).*

*Atualmente utilizo o livro paradidático como complemento de *minha* prática pedagógica. (INÊS; grifo meu).*

A fala de Fátima e Inês sugere que o uso que fazem do livro paradidático distorce um pouco os fins desse objeto pedagógico. Afinal, trata-se de um material destinado, em primeiro lugar, ao uso do aluno, assim como qualquer outro material usado em sala de aula para a construção do saber discente. A forma como usam deixa entrever que os professores se “apossam” desse recurso como suporte para facilitar o trabalho docente, e não a aprendizagem discente — fim último da educação.

Seis alunos-docentes usam o livro paradidático em sala de aula, para atividades práticas, ou em casa, como estudo dirigido, como leitura complementar ao estudo do conteúdo do livro didático, ou ainda para fundamentar debates:

*Estimulando a leitura dos alunos e debatendo os capítulos, fazendo paralelos com o livro didático que foi adotado pela escola. (PEREIRA).*

*Em pesquisas que levam os alunos a analisarem; ao mesmo tempo em que criticam a didática do livro, é importante ressaltar ainda a má-utilização da “historia” nestes livros (didáticos), uma vez que informações ultrapassadas [...] ainda continuam sendo utilizadas. (AMARAL).*

*O livro paradidático, através do uso de imagens e das descrições textuais, que são ricas, permite criar questionamentos e comparações sobre a nossa realidade e o momento histórico estudado. (LOPES).*

*Utilizando trechos de livros paradidáticos para análise e interpretação sobre o tema estudado. Recomendação de leitura para debate. (MARIA).*

*A utilização do livro paradidático é feita para debates de textos sobre o tema. (AUGUSTA).*

*Fazendo estudo dirigido, incentivando a leitura, fazendo análise de figura. (MADALENA).*

Como se vê, em grande parte o uso do paradidático cumpre seu fim: subsidiar as atividades docentes e oferecer mais informações aos discentes. Todavia, os depoimentos revelam que as práticas oscilam entre o que é “velho” e o que é “novo” no ensino de história.

Alguns termos remetem a métodos aplicados há muito (1950/1960/1970), quando o ensino de história se guiava por uma concepção moralizadora, ideológica. As metodologias refletiam a Doutrina da Segurança Nacional e seus objetivos ideológicos para o ensino. Fazer “estudo dirigido”, “em pesquisas” nos leva ao que foi dito por Fonseca (2004, p. 59) em sua reflexão sobre o ensino de história no período em questão:

A elaboração de “pesquisas”, entendidas como trabalhos de transcrição — nas quais os alunos copiam textos de outros livros sobre os temas indicados pelo professor —, era uma das principais estratégias indicadas para a realização de atividades. A metodologia pautava-se pelo direcionamento do processo, definindo o professor como o elemento que transmite conhecimento e que determina tarefas, e o aluno como o elemento que recebe o conhecimento e cumpre tarefas. Uma rápida análise deste programa, por exemplo, para a 5ª série, demonstra esse tipo de preocupação: as atividades sugeridas eram definidas como “estudo *dirigido*”, “debate *dirigido*”, “esquema *dirigido*”, “dissertação *orientada*”, “conclusões *orientadas*”, “pesquisa *orientada*” etc. (Grifos da autora).

Há de se considerar nessa análise os processos formativos por que passaram esses professores na educação básica e na graduação, no momento. Talvez por causa da época em que estudaram, suas concepções de história e de ensino de história pudessem reproduzir práticas que refletem representações que eles têm da docência. Nesse caso, de nada adiantaria ter o livro paradidático como artefato que traz mais possibilidades para a construção do conhecimento histórico escolar e se exercerem práticas arcaicas do ponto de vista dos objetivos da educação que julgo não ter mais um cunho ideológico tão evidente.

Para minha surpresa, os questionários informam que, dos 18 alunos-docentes, 3 concluíram o ensino médio na década de 1990 — duas fizeram Magistério. Outras duas que informaram o período de conclusão do ensino médio o fizeram entre 2001 e 2004. Outro participante concluiu o magistério superior em 2004. Os demais não informaram. Se esses “acenos verbais” a um ensino arcaico não vêm de uma formação guiada pela moralização, é lícito supor que venham da experiência discente dos alunos-docentes, cujo efeito a formação inicial ainda não conseguiu anular.

Os demais alunos-docentes que afirmam usar livro o paradidático oscilam entre tomá-lo como apoio, como suporte para a preparação de aulas ou em atividades com os alunos:

Utilizo como fonte para elaboração de exercícios; também o utilizo no complemento de alguns conteúdos e sugerindo a leitura deles para os alunos. (HELENA).

O livro paradidático é de suma importância para um melhor aproveitamento das aulas. A utilização do mesmo se faz imprescindível, já que o didático somente não consegue responder a todos os



questionamentos históricos. A utilização do mesmo por mim com os alunos não se dá cotidianamente, pois os discentes não possuem maturidade para entender certos conceitos e até termos. Mas sempre há possibilidade de um texto ser selecionado e debatido com os alunos. (IRACEMA).

Os livros paradidáticos são utilizados por mim como complementares. Uma vez que, creio eu, auxiliam a compreensão de um tema. (DIAS).

Nota-se nessas falas certa consciência da função do livro paradidático: de que é um recurso complementar ao livro didático, recurso para ser aproveitado não só em atividades de sala de aula, mas também — e talvez mais — em atividades extraclasse; enfim, recurso de uso menos diário que o livro didático. Todavia, também se nota a ausência de planejamento diário que inclua atividades com o paradidático em sala de aula. Há diversas maneiras de explorá-lo, pois apresenta linguagens diversas, como fotografia, desenho, grafismo, mapas, tabelas e quadros, além de relatos narrativos, textos explicações, informativos e argumentativos, dentre outros recursos que compõem sua composição gráfico-editorial. Tanto professor quanto alunos podem fazer um estudo da obra inteira, montar seminários e grupos de estudo de várias obras que tragam os temas do currículo de dado tempo, a exemplo do conteúdo bimestral; isso possibilita abordar o conhecimento histórico de modo a facilitar a compreensão de uma questão-chave para alunos de ensino fundamental: contextualizar os fatos. Se eles costumam trabalhar, num ano letivo, “feudalismo”, “transição do feudalismo para o capitalismo”, “reforma protestante”, “renascimento”, “absolutismo” em separado, não se pode ignorar que tais assuntos compõem o mesmo currículo. Tais assuntos parecem ainda mais complicados se, a cada vez que um desses temas for estudado, não for associado com os antecedentes, se não se evidenciar com clareza que estão interligados política, social e economicamente. A prática pedagógica com o livro paradidático pode proporcionar uma visão ampla, pois seu texto contém informações mais detalhadas que permitem que se faça uma leitura mais completa. Assim, por que ser somente material de apoio em sala de aula? Que seja útil, também, extraclasse!

A fala de seis alunos-docentes que afirmaram desenvolver atividades práticas com livros paradidáticos em sala de aula revela que estas variam:

Os alunos realizam leituras por parágrafos e fazemos comentários. (MADALENA).

[...] aprendemos sobre a criação dos mitos, “heróis nacionais” apesar da não aceitação de (re)escrever a história memorizada, impregnada na mentalidade. (PEREIRA).

Trabalhos em grupos e algumas imagens facilitam o processo de aprendizagem, pois a visualização do conteúdo torna mais explícita uma possível crítica sobre o estudo. (AMARAL).

Cada aluno recebia trechos do livro e deveria buscar em jornais atuais casos semelhantes ao dos trechos dos livros. E depois comparando a descrição do livro com a jornalística. (LOPES).

Encenação sobre Zumbi dos Palmares pelos alunos de 6ª série. (MARIA).

Fizeram um teatro a respeito do cangaço. (AUGUSTA).

Também os quatro alunos-docentes que usam o paradidático só como suporte descreveram (três deles) diversas atividades que vêem como experiências bem-sucedidas:

Fiz um resumo de um assunto usando o livro didático usado em sala de aula; depois, utilizamos outro livro para analisarmos as idéias do autor. Foi um bom trabalho feito em sala de aula, e foi tão bom que repetimos. (LUZIA).

Dividi a turma em dois grupos. O primeiro fez um teatro voltado para os anos 60. E o segundo faria uma apresentação livre. Ambos buscavam apoio em livros didáticos. O primeiro mostrou a música, a dança, a maneira de vestir da época. O segundo fez um mural mostrando a vida de Pelé. (FÁTIMA).

Mandei os alunos fazer um teatro com o tema "revolta da vacina". Dividi a sala em grupos, e os alunos recorreram aos livros paradidáticos, pois o tema apresentado falava da realidade dos alunos. Assim, os livros podem dar suporte para que o trabalho possa alcançar o sucesso e seja um aprendizado para toda vida do aluno. (INÊS).

Outro aluno-discente disse que escolheu:

[...] textos interessantes de livros paradidáticos sobre assuntos diferentes, mas dentro de um mesmo tema. A turma foi separada em equipes, sendo que cada equipe ganhou um texto. Os alunos estudaram o texto, fizeram um resumo de uma folha e apresentaram o texto para a turma. Em uma turma específica, o trabalho foi excelente; no entanto, em outras duas, os alunos não apresentaram o trabalho, afirmando ser o texto difícil. (IRACEMA).

Depoimento nenhum se referiu aos suplementos de atividades que acompanham os paradidáticos. Assim como alguns livros didáticos, eles têm sugestões de exercícios nos encartes intitulados "Suplemento de atividades". No suplemento de *A formação de Israel e a questão palestina* (ver ANEXO A), algumas questões apresentadas como atividade podem levar o aluno à reprodução do que diz o texto, como neste exemplo: "Descreva de forma resumida o que foi e como surgiu o Movimento pela Libertação da Palestina" (SZTERLING, 2000, p. 4). Se a resposta a essa questão não for mediada pela análise do professor, por um debate sobre o significado desse movimento como é retratado no texto e como ocorre na realidade, entre outras variáveis históricas, o aluno poderá copiar o texto como está escrito. Nesse caso, o suplemento caminha na contramão da proposta desse livro de tratar do assunto com uso de uma linguagem diferente — a narrativa — e de ilustrações que suscitam no leitor uma reflexão sobre as informações ali contidas. Essa forma de uso — ler e responder a questões

sugeridas — equivaleria o livro paradidático ao didático e o faria perder parte de suas possibilidades didáticas. Nessa ótica, vejo como algo positivo os alunos-docentes não terem relatado o uso desse recurso, embora tenham dito que usem livros da coleção a que pertence esse paradidático.

Na opinião de oito alunos-docentes, os paradidáticos são interessantes porque suscitam o prazer da leitura entre os alunos — que vêem a narrativa como uma forma lingüística atraente — e, assim, facilitam a compreensão do conteúdo, além de oferecer certo aprofundamento do assunto, dada a abordagem que detalha mais os fatos com imagens elucidativas:

*[...] facilita a compreensão para eles, pois fogem do metódico, além de apresentarem uma abordagem mais minuciosa para eles. Só que nem todos os alunos conseguem assimilar a linguagem do livro. (HELENA).*

*Para comparar idéias; muitas vezes, essas leituras nos levam a um debate. (LUZIA).*

*[...] eles conseguem ter uma compreensão dos conteúdos. (MADALENA).*

*[...] permite aprofundamento e discussões dos temas. (MARA).*

*[...] o paradidático está ligado ao [...] cotidiano [do aluno]. (INÊS).*

*[...] o livro paradidático traz o tema voltado mais para a realidade. Mostra de forma clara como os fatos realmente aconteceram. (FÁTIMA).*

*[...] através destes, eles se entusiasmam e, com isso, geram várias opiniões sobre o assunto. (AUGUSTA).*

*O livro paradidático apresenta uma abordagem sobre determinados temas de forma mais interessante do que a apresentada em livros didáticos. (LOPES).*

Os alunos-docentes apontaram como positivas certas características do livro paradidático que, também, Zamboni (1991, p. 4) reconhece: “[...] trechos curtos, de forma agradável e convincente, de fácil assimilação, quase carregadas de humor” — embora ela critique os paradidáticos porque não inovaram como se pretendeu quando foram lançados no mercado. Diz ela:

*Após detectarmos a inovação na aparência, rastreamos os temas existentes para chegar a possíveis inovações conteudísticas. Notamos grande similitude entre os temas presentes nas propostas curriculares e nos paradidáticos. Somente uma análise mais acurada poderia nos indicar se os paradidáticos efetivamente inovam em algum ponto. Para alguns editores a simples presença deles na sala de aula é sinal de nova concepção de escola e de uma visão mais aberta. (ZAMBONI, 1991, p. 2).*

Convém ponderar que talvez as edições analisadas pela autora difiram das edições atuais, pois seu estudo é de 1991, e talvez as edições atuais contenham outros recursos gráficos e outras inovações de linguagem, por exemplo. Nesta pesquisa, vi que o catálogo das editoras pesquisadas lista livros cujo conteúdo enfoca assuntos que

permeiam as relações sociais e se aproximam do cotidiano do aluno, conforme preconizam os temas transversais — o anúncio dos catálogos até se refere aos temas transversais, indicando as séries a que as obras se destinam e que temas podem ser discutidos com base nelas. Como fator central na aprendizagem significativa, os PCN enfatizam as formas de uso e as práticas relativas ao material didático, e não o material em si; recomendam ao professor não desprezar alguns deles no cotidiano, mas sem sugerir práticas engessadas:

[...] a análise crítica dos diferentes materiais em situações didáticas, discutindo-os em classe, contrapondo-os a outras possibilidades e contextualizando-os histórica, cultural e socialmente, favorecerá evidenciar os valores que expressam, mostrando as formas como o fazem. Isso é mais interessante do que simplesmente rejeitá-los quando negativos, porque favorece o desenvolvimento da capacidade de analisá-los criticamente de tal forma que os alunos, na medida de suas possibilidades e cada vez mais, os compreendam, percebam sua presença na sociedade e façam escolhas pessoais e conscientes a respeito dos valores que elegem para si. (BRASIL, 1998, p. 37).

Dito de outro modo, se o conteúdo desses livros se ajusta aos conteúdos curriculares, isso não quer dizer que estejam presos aos programas oficiais: sejam suas narrativas ou as práticas que professores e alunos venham a desenvolver com base no livro paradidático.

Quatro alunos-docentes disseram que seus alunos não gostam da leitura do paradidático porque acham a linguagem textual complicada:

Não. Têm uma linguagem um tanto quanto enfadonha de leitura, digo, cuja leitura dos acontecimentos é muito tradicional. (SILVA).

Os livros são cansativos; apenas explicitam a história, e não buscam a interação do aluno com seu cotidiano, o que dificulta, para o docente, tornar a aprendizagem mais prazerosa. (AMARAL).

Acredito que a maioria não gosta até mesmo por causa da maturidade dos alunos, já que eles falam sobre a dificuldade do texto, mesmo o material sendo bastante interessante. (IRACEMA).

Não gostam. Eles alegam que o conteúdo é mais complicado para entendimento. (CONCEIÇÃO).

Dois alunos-docentes apontaram duas razões para não usarem o paradidático: seus alunos não o conhecem nem têm hábito de ler, o que, pelos depoimentos, seria algo importante:

Porque os mesmos nem têm conhecimento desses livros, pois — como já disse — o acesso a eles é negado. Em outros casos, existe uma falta de interesse muito grande dos nossos alunos na leitura. (ROSALINA).

Acho que falta incentivo, propaganda do livro etc. (JOANA).

*Creio eu que os estudantes não estão habituados à leitura. O problema não se resume aos livros paradidáticos: penso que está na formação do estudante, que não o motiva à leitura. (DIAS).*

*Penso que os alunos, pelo menos com os quais tive contato, não possuem hábito de leitura, e assim nem mesmo pequenos textos de apoio presentes no livro didático despertam o interesse de leitura. (ANTÔNIA).*

Se se pode chegar a uma razão elementar para pôr uma pessoa na escola, é provável que ela seja esta: aprender a ler e a escrever, isto é, dominar dois saberes essenciais para que ela aceda ao saber maior: o conhecimento que o homem acumulou. Nesse caso, o escolar é um leitor em formação; isto é, sabe pouco do que ler (e nem se espera que saiba, do contrário a tarefa da escola seria reduzida sobremaneira). Logo, ao professor — também um leitor em formação, mas um leitor mais experiente — cabe mediar a formação desse leitor: lhe indicar o que ler. O depoimento de uma aluna-docente entrevistada para esta pesquisa corrobora a suposição de que, ao professor, cabe sugerir ao aluno o que ler e estimulá-lo a ler:

*Desde quando estudava, nenhum professor nunca indicou livros paradidáticos para eu ler. Nas escolas em que trabalhei os professores não têm o hábito de indicar livros paradidáticos. A escola nunca cobrou isso da gente. Só fiquei sabendo da importância de indicar livros<sup>32</sup> na faculdade, observando os professores indicando (nem todos na faculdade indicam). Estou sendo sincera. (JOANA).*

Logo, não faz sentido esperar que o aluno saiba o que é um livro paradidático ou outro tipo; isto é, no estágio de sua formação, parece incoerente esperar do leitor que conheça materiais (para)didáticos, pois esse conhecimento é da alçada do professor. É provável que saber o que é um livro (para)didático não modifique a atitude de um aluno que não lê, pois o que se lê não é este ou aquele tipo de livro: este é só um suporte, um produto, uma mercadoria; o que se lêem são os textos. Se os alunos não têm hábito de ler, não só a obra paradidática perde sua função; também os demais suportes: jornal, revista, quadrinhos, meios eletrônicos e outros.

### 3.2.1 *Acessibilidade ao livro paradidático*

Abundância de livros paradidáticos foi mencionada apenas por um aluno-docente, que afirmou haver 16 obras na biblioteca da escola onde trabalha (APÊNDICE I). Mas três alunos-docentes sugerem que há facilidade de acesso, inclusive a alunos, quando descrevem as vantagens e desvantagens desse tipo de livro:

---

<sup>32</sup> Livros em geral, não só paradidáticos.

O professor possui um material de fácil acesso para os alunos. Porém, na grande maioria das vezes, aliena o aluno a somente uma versão ou opinião dos fatos. (SILVA).

Vantagens: material de fácil acesso ao aluno. Desvantagens: nem sempre a matéria é condizente com a regionalidade no qual se estuda o conteúdo. Cada região tem prioridades sobre o conteúdo. (AMARAL).

As vantagens: facilita o entendimento do aluno, é de fácil acesso ao aluno. Desvantagens: Não condiz muitas vezes com a realidade do aluno. (MADALENA).

Bittencourt (2004) e Fonseca (2003) entendem que os livros paradidáticos são mercadoria de aceitação fácil no mercado livreiro (FONSECA, 2003, p. 54), o que garante “[...] vendagem fora do início do ano letivo, época exclusiva de vendas da produção didática” (BITTENCOURT, 2004, p. 308). Entendo que a facilidade de acesso depende do grau de circulação, isto é, da distribuição, que fica a cargo, sobretudo, das livrarias.

Aqui vejo um ponto que merece reflexão, pois as livrarias brasileiras não têm uma distribuição geográfica uniforme nas regiões do país, e sua quantidade não se ajusta ao número de habitantes. Dados da Associação Nacional de Livrarias (ANL) revelam que, das 2,6 mil livrarias do país, 53% estão na região Sudeste; e mais: se o ideal estipulado pela Organização das Nações Unidas (ONU) é de uma livraria para cada dez mil habitantes, uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelou que o número de municípios que têm livrarias caiu em 15,5% no país entre 1999 e 2006 (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2008). Portanto, é preciso relativizar as falas — seja de autores, seja de alunos-docentes — que afirmam haver facilidade de acesso.

Fui às livrarias mais procuradas de Montes Claros — onde vivem e/ou estudam oito dos alunos-docentes — a fim de ver se vendem livros paradidáticos e o grau de procura. A livraria mais popular da cidade vendeu os seus por preço inferior ao de custo. O gerente me confirmou isso; também disse que há pouca procura, seja entre professores ou pais de alunos, e que, em geral, as escolas não adotam esses livros. Por isso, a livraria só vende em caso de encomenda. Ele informou ainda que uma grande quantidade de paradidáticos de todas as áreas do conhecimento que “enclharam” está à venda ao preço de até R\$ 1.<sup>33</sup>

Ante a carência de livrarias — e a falta de livros em suas prateleiras —, uma saída talvez seja a compra via internet. Acessei *websites* de editoras para ver o que oferecem em seus catálogos como paradidático; a idéia era verificar e confrontar o que afirmam Bittencourt (2004) e Fonseca (2003) e os informantes. O da editora Atual ([www.atualeditora.com.br](http://www.atualeditora.com.br))

---

<sup>33</sup> Informação dada pessoalmente em março de 2007.

contém catálogos das editoras Saraiva e Formato Editorial, que, pelas informações do que constam no *website*, formam o grupo Saraiva S. A. Livreiros Editores. Há um *link* (atalho) que leva à disponibilidade do catálogo com este texto: “Livros paradidáticos (literatura infantil e juvenil e apoio didático)”. O “catálogo completo” apresenta um quadro para pesquisa dos livros que pede os seguintes itens como critério de pesquisa: disciplina, nível de ensino, título, autor, palavras-chave. Como há professores que não distinguem o livro paradidáticos do didático, ou, pelo menos, aqueles dessas editoras, é provável que quem busca esse catálogo não saberá informar nome de autor e título, por exemplo — se for isso que estiver buscando; logo, essa forma de consulta se mostra complicada e pode inviabilizar a pesquisa.

Numa tentativa de acesso, informei nome da disciplina (História), nível de ensino (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup>) e palavra-chave (história do Brasil); então outros dados foram requisitados: temas transversais (pluralidade cultural), série de indicação do título (6<sup>a</sup>), gênero (se conto, crônica, fábula, vida, sociedade, poesia etc.) — optei por cotidiano. Também encontro como forma de buscar o livro a expressão “datas comemorativas”. Nesse caso, por que escolher um de História segundo esse referencial? Afinal, como quer Lavelle (1999), passou o tempo em que se inculca na consciência do aluno uma narrativa única para glorificar a nação ou a comunidade. Não é o que sugerem as datas históricas comemorativas? Em todo caso, os dados que informei foram insuficientes para completar a pesquisa — não citei autor nem título. A conclusão é que os mecanismos de busca e organização do catálogo precisam facilitar a pesquisa, isto é, serem elucidativos, descrever as obras com mais didática, separá-las segundo os critérios apresentados.

O catálogo da editora Moderna ([www.moderna.com.br/moderna/catalogo/](http://www.moderna.com.br/moderna/catalogo/)) não tem a opção “paradidáticos” quando pede ao internauta a escolha do tipo de obra que deseja. A classificação se resume a “didáticos”, “literatura”, “não ficção”, “obras de referência”, “atlas”, “gramática” e “redação”. Como critério de busca, também pede nome de autor e título da obra, segmento, disciplina e coleção.

A editora Ática apresenta um catálogo com informações significativas sobre cada obra do gênero paradidático que ela vende. Apresenta títulos de sua produção e informa se estão disponíveis ou não para compra na hora da consulta. São 70 títulos ao todo (APÊNDICE J). Além de comentar os assuntos do livro, indica o nível de ensino e os temas transversais exploráveis com base no texto, o que nos parece útil ao professor. O título *A cor do preconceito*, por exemplo, traz comentários sobre o assunto e entrevista com as autoras (APÊNDICE L), dando visibilidade ao perfil dos profissionais que o produzem, suas

intenções e como valorizam o processo educativo. Os assuntos enfatizados incluem história, cultura e sociedade, racismo, cidadania e preconceito, possibilitando o trabalho com temas transversais, tais como ética e pluralidade cultural, cuja ênfase pode circundar a dignidade humana, o respeito, a solidariedade e o diálogo, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no caderno “Apresentação dos temas transversais”.<sup>34</sup>

Ante a complexidade do processo educativo e a diversidade e as representações dos atores nele envolvidos, os PCN recomendam cuidado com material selecionado pelo professor para trabalhar com temas transversais. Noutros termos, sugerem uma análise crítica desse material, pois são portadores de valores e concepções de mundo diversas, assim como de quem os produziu:

Várias análises já mostraram, por exemplo, que na maioria dos livros didáticos, a mulher é representada apenas como dona de casa e mãe, enquanto o homem participa do mundo do trabalho extradoméstico e nunca aparece em situações de relação afetiva como os filhos ou ocupado nos cuidados da casa. Nesse exemplo, fica subentendida a concepção a respeito do papel que é e deve ser desempenhado pelos diferentes sexos. É interessante contrapô-la com essa e outras concepções presentes em outros materiais produzidos pela imprensa, por organizações não-governamentais, na literatura etc., de modo a não se ficar restrito apenas ao livro didático. A discussão dessa concepção esclarecerá sobre mensagens contraditórias com os valores e as atitudes que se escolheu trabalhar. (BRASIL, 1998, p. 37).

O catálogo virtual da editora do Brasil lista 19 títulos (APÊNDICE M) com indicação de assunto e quais temas transversais se podem enfatizar. Retirei um exemplo — MOCELLIN, Renato. *As mulheres na Antigüidade* —, que trata destes assuntos: mulheres na Antigüidade, mulheres nas diversas civilizações, padrões culturais: moralidade e sexualidade, formas de dominação e preconceito vividas pelas mulheres, adultério, aborto, divórcio na Antigüidade. Tais assuntos levam aos temas transversais da pluralidade cultural e da ética.

---

<sup>34</sup> Informa quais são os temas (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo), seus objetivos e diz por que incluí-los no currículo em conjunto com os temas de cada disciplina: “Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões” (BRASIL, 1998, p. 26).



Como se vê, há um aparato para a aquisição de livros didáticos pela internet; mais que isso: há informações que podem auxiliar o docente de História a escolher o material para o ensino dessa disciplina. Entretanto, convém observar: esse aparato está disponível virtualmente, o que leva a este raciocínio: se a venda *on-line* pode facilitar a compra, sobretudo para residentes de cidades que têm poucas livrarias, é preciso considerar que o alcance dessa possibilidade de compra ainda é limitado caso se considere a quantidade de pessoas que têm acesso à internet no Brasil, assim como o perfil de quem acessa a rede.<sup>35</sup> Essa realidade parece pôr em xeque o otimismo de autoras como Fonseca (2003) e Bittencourt (2004), bem como de editores que afirmam ser o livro paradidático um material de fácil acesso e grande circulação — Munakata (1997, p. 110) reproduz em sua tese de doutorado o depoimento do editor da Ática João Guizzo que afirma esse tipo de livro como material bem-sucedido no mercado:

Existe um tipo de paradidático que foi a Ática, realmente a Ática, que inventou, que é o chamado paradidático de cunho ficcional, na área de História. A coleção “O cotidiano da história” foi criada na Ática [...], a coleção foi trazida para a empresa por um grupo de professores de História, que sugeriu essa forma de enfoque, uma história calcada no momento histórico, mas uma história ficcional, simulando personagens da época, caracterizados de acordo com a época e a ação se passando em torno de fatos da época, fatos concretos. O primeiro título publicado nesse sentido foi *O engenho colonial*. Essa fórmula obteve muito sucesso, e nós a utilizamos em outras áreas também, na área de Geografia, Ciências e Matemática, com muito sucesso.

Os dados apontam o inverso: esse tipo de livro é pouco popular. Em parte, talvez por causa do descaso de professores formadores, o que me faz pensar em minha prática docente na licenciatura em História na UNIMONTES. Nas aulas de Metodologia e Teoria da História que ministrei, usei paradidáticos para o nível superior, a exemplo de *O que é história*, de Vavy Pacheco Borges (1985). Entretanto, em nenhum momento me referi ao gênero da obra. Esse fato sugere como os formadores de professores — dentre os quais me incluo — para a educação básica falham no trato com a bibliografia. Além disso, a bibliografia indicada nos planos de ensino de disciplinas do curso de História não alude ao paradidático, e observações informais me permite afirmar que os docentes de disciplinas ligadas a estágios e práticas escolares — nas quais o livro didático é focado, sobretudo seu conteúdo — são omissos

---

<sup>35</sup> “O Brasil virtual é o contrário do Brasil real. A tribo nacional que navega pela Internet está bem de vida — mais da metade ganha acima de vinte salários mínimos —, 36% frequentaram uma universidade, a maior parte de seus membros, 62%, fala inglês, e apenas 12% dos navegantes são mulheres.” (BRITO; MENCONI, 2008). “[...] levantamento, realizado pelo IBGE, em parceria com o Comitê Gestor da Internet no Brasil — CGI.br, mostrou [...] que o rendimento, o nível de instrução e a idade apresentam reflexos evidentes no acesso à Internet. Dentre os 32,1 milhões de pessoas que acessaram a Internet, em 2005, a maior parte era de homens (16,2 milhões), tinha entre 30 e 39 anos (5,8 milhões), 13,9 milhões eram estudantes, 20 milhões integravam a população ocupada e 4,2 milhões era de trabalhadores de serviços administrativos.” (BEM PARANÁ, 2007).

quanto a tratar do paradidático, ou então fazem uma análise superficial, restrita a informações sobre o início de sua produção e sobre como entraram no mercado educativo-editorial como opção didática. Essa constatação nos leva ao depoimento do segundo grupo de sujeitos entrevistados para a pesquisa.

### 3.3 Concepções e práticas de uso do livro paradidático entre docentes formadores

Os depoimentos dos docentes formadores pareciam confusos quanto às perguntas e respostas nos questionários: nem sempre se correspondiam e muitas vezes revelavam, de antemão, que não sabiam com clareza o que é um livro paradidático. A maioria (cinco) disse que usa no ensino superior e se referiu só a coleções dirigidas a alunos desse nível: “Para complementação de atividades ou mesmo para iniciação a um novo tema” (PINÕN); “Apenas para preparação das aulas (ensino fundamental e médio)” (CLARICE); “Para introdução de determinadas discussões” (CORALINA). Uma docente-formadora disse que não usa porque “Não é adequado a este nível” (CECÍLIA).

Todos os docentes formadores disseram que se referem aos paradidáticos. Em suas falas, nota-se que procuram mostrar sua importância como instrumento de trabalho em sala de aula e no planejamento:

*[Pela] importância de novas leituras, redimensionamento e reforçando o necessário. Publicações mais detalhadas e com visões historiográficas mais recentes, possibilitando habilidades e interesses. São também usados para preparação de aulas. (CECÍLIA).*

*Acho que são bons, trazem informações mais completas. (VILELA).*

*[...] são bons para introduzir discussão ou tema que os acadêmicos não têm vivência. Mostrando exemplares que tenho em minha biblioteca particular. (CORALINA).*

*Auxiliam na contextualização dos fatos. (RAMOS).*

*O livro paradidático representa importante ferramenta de trabalho, além de enriquecer o conteúdo trabalhado, tem o caráter prazeroso e não rigoroso como o didático. (PINÕN).*

Nesse quesito, os docentes formadores têm uma concepção desse tipo de livro que se equipara à dos alunos-docentes: é complemento que detalha mais o assunto, porque tem informações mais completas; é uma leitura prazerosa, porque menos rigorosa (densa?). É um modo de enriquecer o conteúdo. Assim como os alunos-docentes, os formadores recorrem ao livro paradidático como apoio à preparação de aulas. Portanto, entre estes, esse livro parece ser objeto de uso, não de estudo.

Os docentes formadores também se referiram às formas diversas como avaliam a aprendizagem pelo livro paradidático no ensino superior: mediante debates, discussão de temas e seminários. Aqui aparecem afirmativas sobre seu uso destinado à graduação:

*Debates, compreensão do aluno.* (VILELA).

*[...] para mim, o paradidático só deve ser usado para iniciar uma discussão que os acadêmicos não têm vivência.* (CORALINA).

*Debates seminários, produção de textos.* (RAMOS).

*Através da interferência do aluno nas discussões ou em avaliações escritas.* (PINÔN).

Também aqui há semelhança no uso do livro paradidático entre alunos-docentes e docentes formadores, sobretudo como subsídio para debates e produção de textos. Isso sugere que ele cumpre sua função de material de apoio: uma possibilidade a mais para o aluno. Se assim o for, posso ler essas semelhanças como coerência entre o que os graduandos aprendem em sua formação como práticas recomendáveis quanto ao material didático e a aplicação dessa aprendizagem.

Quando pedi para descreverem uma experiência bem-sucedida com o paradidático no ensino superior, um docente-formador não descreveu suas experiências, alguns disseram que, em geral, as experiências são bem-sucedidas ou que o são quando os alunos lêem de fato, e outros relataram que:

*Em apresentação de trabalhos, os alunos explicaram a diferença de um mesmo conteúdo em vários livros.* (CECÍLIA).

*Citações de parágrafos para análise e interpretações, uso de gravuras para análise e contextualização de época entre outros; estimular o raciocínio dos alunos.* (CLARICE).

Os docentes formadores também reconhecem vantagens no uso do paradidático:

*Vantagens: proporcionar ao aluno uma discussão mais rica e uma linguagem conceitual própria do tema discutido. Desvantagens: nenhuma.* (CORALINA).

*A possibilidade de aprofundamento da leitura: despertar o aluno para novas leituras além do livro didático.* (PINÔN).

*Vantagens: amplia a leitura do aluno. Não é acadêmico, conteúdo é reduzido para professores.* (CECÍLIA).

Há uma discrepância entre o que é vantajoso para alguns alunos-docentes quanto ao uso desse livro e o que os formadores vêem com vantagem. Como foi visto, uma aluna-docente vê como desvantagem o livro “[...] possuir informações demais, extensivas, que dificultam a aprendizagem” (ANTÔNIA). Ora, a riqueza da discussão e o aprofundamento no assunto — parece-me — resultam da quantidade e extensão das informações. Não há dúvida de que o paradidático tem função complementar: amplia um tópico que o didático apenas menciona, visto que cobre uma gama ampla de conteúdos, conforme as diretrizes curriculares.

Se tal função está clara para o docente-formador e se ele vê como vantagem sua amplitude, então falta esclarecer isso para o aluno que forma.

Uma docente-formadora disse que o paradidático “É uma leitura rápida, e não fundamentação de conteúdo” (CECÍLIA). Essa fala sugere que o entendimento que o professor tem de sua prática é o de que ministrar aulas de conteúdos específicos o exime de tratar de assuntos próprios da prática de ensino, do estágio supervisionado e das práticas da realidade escolar, como o uso de material didático. Ora, pressupõe-se que numa licenciatura todas as disciplinas que compõem sua grade curricular convirjam para um só fim: formar docentes. Às disciplinas pedagógicas cabe uma instrução geral do professor como mediador da construção do conhecimento: técnicas de ensino, procedimentos pedagógicos, uso de materiais e outros pontos; o que ele assimila nessas disciplinas vale não só para a licenciatura em História, mas também para os demais cursos que formam docentes. Parece-me inviável manter disciplinas pedagógicas específicas para cada uma das licenciaturas oferecidas pelas instituições de ensino superior do país. Logo, ao professor de disciplinas de conteúdo específico caberia instruir os formandos sobre como aplicar as técnicas de ensino e usar o material didático para o ensino escolar do conteúdo de sua disciplina. Noutras palavras, ao docente cuja disciplina incluía história da África, caberia esclarecer o licenciando sobre como agir — do ponto de vista do uso e das práticas com livros didáticos e paradidáticos — na aplicação desse conteúdo específico nas quatro últimas séries do ensino fundamental.<sup>36</sup>

Com efeito, o Projeto Político-pedagógico da licenciatura em História da UNIMONTES é claro ao se referir a Prática de Ensino:

De acordo com o parecer n. 009/CP/CNE “[...] todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática” que deve ser constantemente trabalhada seja na aplicação ao mundo social e natural, seja na didática. Nesse sentido, em consonância com o previsto na resolução n. 447/CNE/MG, 2002 e nas diretrizes para a prática de Ensino/formação dos cursos de licenciatura da Unimontes,<sup>37</sup> a Prática de Ensino do curso de História visa estabelecer a ligação entre a aprendizagem teórica de conteúdos e de procedimentos profissionais dos acadêmicos à efetiva atuação na educação básica, pois entende-se que estes dois momentos da formação profissional não podem estar separados, mas, interligados para que os conhecimentos produzidos em sala de aula sejam transformados em ação.

Porém, o procedimento que sugere articular conteúdos e procedimentos profissionais é o que Maurice Tardif (2005, p. 270–71) considera típico de cursos formação docente de instituições de ensino superior: em geral aplicam o que ele chama de “modelo aplicacionista

<sup>36</sup> UNIMONTES (2004, p. 75–7 [organização curricular]). As disciplinas já foram mencionadas no capítulo 2.

<sup>37</sup> Propostas pelo Departamento de Estágio e Práticas Escolares, em 2005.

do conhecimento”.<sup>38</sup> Dos problemas que esse modelo acarreta à formação, um é a desarticulação entre saberes acadêmicos necessários ao exercício da profissão. Diz esse autor:

[...] ele [o modelo aplicacionista] é idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores. Ora, a lógica disciplinar comporta duas limitações maiores para a formação profissional: por um lado, por ser monodisciplinar, ela é altamente fragmentada e especializada: as disciplinas (psicologia, filosofia, didática, etc.) não têm relação entre elas; elas constituem unidades autônomas fechadas entre si mesmas e de curta duração e, portanto, têm pouco impacto sobre os alunos; por outro lado, a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. *Numa disciplina, aprender é conhecer*. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo. No modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas. Além disso, o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois ensina-se aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer. (TARDIF, 2005, p. 271–2; grifos do autor).

Se assim o for, então “aprender e conhecer fazendo” pode ser parte do programa de execução das atividades dos professores formadores que abrange todas as disciplinas do curso de licenciatura.<sup>39</sup> Este tem sido um dos desafios do curso de História, de onde provêm os sujeitos desta pesquisa (alunos-docentes e seus formadores). Embora o projeto ofereça um direcionamento para a execução de atividades, nem sempre consegue adesão de todos os formadores. Conforme diz o projeto:

Estão destinadas na Estrutura Curricular 480 (quatrocentos e oitenta) horas de prática sendo que 240 (duzentos e quarenta) horas divididas dentro da carga horária das disciplinas teóricas, que têm aplicação na educação básica, e 240 (duzentos e quarenta) horas destinadas à dimensão teoria da Prática de Ensino/articulação feita pelo professor articulador. A este professor caberá fazer a articulação entre as práticas de ensino, de responsabilidade das disciplinas específicas e com o Estágio Supervisionado a partir do quinto período. Para tanto, lhe será disponibilizada uma hora-aula por semana no primeiro, segundo, terceiro e quarto período e duas horas-aula por semana no quinto, sexto, sétimo e oitavo período em sala de aula. A articulação pressupõe o compromisso do curso de História com a investigação da realidade do ensino na educação básica, criando condições para inovações didáticas e a formação interdisciplinar por meio da integração das competências das diversas áreas do conhecimento e do desenvolvimento do trabalho em equipe. (UNIMONTES, 2004, p. 70).

<sup>38</sup> Segundo esse autor, pelo modelo aplicacionista, “[...] os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicarem’ esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana” (TARDIF, 2005, p. 270).

<sup>39</sup> Propostas numa perspectiva interdisciplinar, as atividades podem ter vários formatos: seminários, oficinas organizadas pelos alunos e orientadas pelos professores das disciplinas específicas e professores de Prática de Ensino, dentre outros; na maioria das vezes, resultam na produção de material didático. Os projetos das oficinas servem de base para o futuro professor como forma de intervenção no cotidiano, pois sugerem um caminho ao ensino de História de algum conteúdo específico, por exemplo.

Constata-se que a proposta se desdobra com dificuldade. O depoimento que antecedeu essas reflexões evidencia a ausência de um pensamento, uma concepção de formação docente. Se a formação acontece a passos lentos, assim serão os resultados — os quais espero que sejam frutíferos para a educação.

### 3.4 Concepções e práticas de uso do livro paradidático entre bibliotecários

Também entrevistei quatro bibliotecários da UNIMONTES. Embora esses informantes se distanciem da sala de aula formadora, pois não são professores, acredito que o depoimento deles poderia ser revelador das concepções, dos usos e das práticas referentes ao livro paradidático entre os alunos-docentes e docentes formadores. Afirmaram que o acervo da universidade dispõe de vários títulos de livros paradidáticos, retirados semanalmente por professores e alunos. Conforme a diretoria de documentação e informações, um levantamento recente do acervo de história mostrou que a biblioteca possui 3.431 títulos e 7.705 exemplares da área. Pelo que dizem dois entrevistados, os paradidáticos da Biblioteca Central foram adquiridos pela instituição. Mas um terceiro entrevistado diz que o acervo é composto de livros comprados por docentes, enviados pelo Ministério da Educação (MEC), enviados pelo governo de Minas Gerais e doados por autores, docentes, discentes e colaboradores.

A meu pedido de que comentassem esse tipo de livro, atendeu um bibliotecário:

Atualmente, o livro paradidático é um instrumento indispensável no ensino e pesquisa; dentre as vantagens, a primeira é que leva o pesquisador ao conhecimento de idéias e olhares sobre o tema pesquisado; além do mais divulga a idéia central dos autores em outras edições secundárias e, por fim, leva o pesquisador a inferir sobre os diversos olhares sobre um tema. (NETO).

Um bibliotecário afirmou que a biblioteca tem livros paradidáticos. Mas ao relacioná-los referiu-se a dois didáticos: *História moderna e contemporânea*, de José Jobson de Arruda, e *História do Brasil: geral e regional*, de Ernani Silva. Essa confusão reitera aquela entre alunos-docentes. Se ao professor é crucial conhecer o material de que dispõe para planejar suas atividades, ao bibliotecário é imprescindível, pois ele é o guia do docente, é quem supostamente tem conhecimentos que permitem a este encontrar e indicar o que mais se ajusta a suas intenções didáticas do professor. Retorno, então, o problema da definição do livro paradidático, que engana até um olhar acurado para o objeto livro: motivo da existência da biblioteca e base da função bibliotecária.

Outro bibliotecário também disse que há paradidáticos na biblioteca da universidade.

Os livros paradidáticos que existem na biblioteca central da UNIMONTES são para o ensino superior, isto é, especificamente a formação de professores. A biblioteca recebe livros e periódicos de ensino fundamental e médio, que (às vezes) são descartados [dados]. (NETO).

Esse depoimento, porém, sugere outra situação porque o sujeito fala em paradidático para ensino superior e para ensino fundamental e médio; dessa distinção se pode supor uma compreensão mais precisa do que seja esse tipo de livro. Ainda que tenha afirmado que alguns são descartados, ele relacionou alguns títulos apresentados como tal, em especial os usados por professores e alunos do ensino fundamental — por exemplo: a edição de 1993 de *África do Sul: o apartheid*, de Fernando de Portela e Francisco C. Scarlato e editado pela Ática; a edição de 1989 de *Revolução Francesa*, de Carlos Guilherme Mota, da série “O cotidiano da história”, editada pela Ática.

Outros títulos relacionados revelam a experiência dos bibliotecários. Como três deles lidam com alunos da graduação, estão cercados de obras de referência dos cursos; logo; títulos como *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade I*, de E. P. Thompson, *1789: o surgimento da revolução francesa*, de Georges Lefebvre, e *A ética protestante e o espírito do capitalismo* de Max Weber expressam o que conhecem.<sup>40</sup> Também listaram obras didáticas: *A história moderna e contemporânea*, de José Jobson de Arruda, editado pela Ática, e *História do Brasil: geral e regional*, de Hernani Silva Bruno, editado pela Cultrix.

Essas falas sugerem um quadro heterogêneo no que se refere à relação entre formação de professores e concepções e práticas de uso do livro paradidático no ensino escolar de História. Heterogêneo porque mostra que certas práticas dos alunos-docentes os aproximam de docentes formadores, ao mesmo tempo mostra práticas que os distanciam. Assim como docentes formadores não recomendam livros ao graduando em formação (professor-leitor em formação), este não os recomenda ao discente em formação básica (aluno-leitor em formação). Assim como alunos-docentes usam o livro paradidático como material complementar para apoiar discussões e debates, o docente formador faz uso como forma de promover debates e discussões. Assim como docentes formadores não acham “[...] pertinente usar livro didático no ensino superior” porque “[...] não é acadêmico” (CECÍLIA), alunos-docentes vêem desvantagem no uso do paradidático no ensino fundamental porque tem uma “[...] linguagem rebuscada que dificulta o entendimento do alunado” (MARIA). Assim como alunos-docentes recorrem ao paradidático como apoio para planejamento de aulas, suporte pedagógico e outras atividades exclusivas do professor; assim também o fazem

---

<sup>40</sup> Não foram informadas as referências completas nos questionários.

docentes formadores. Seria repetitivo enumerar aqui todos os paralelos possíveis — afinal, uma síntese da fala dos sujeitos está disponível nos apêndices, para permitir que o leitor estabeleça seus próprios paralelos.

Em todo caso, eu esperava que houvesse contrastes, porque a educação escolar não é fenômeno de força una, seja no nível elementar ou no superior. Nela operam forças extra-escolares, como a ação política do Estado. Falar em educação é falar em pessoas, e falar nestas é falar em diferenças, motivações e interesses. A convergência absoluta — a uniformidade — entre as práticas e concepções seria indício de que os problemas da educação se acabaram e a mudança para melhor seria questão de tempo. Mas é preciso ter em vista que a educação é um sistema que compõe um sistema maior, no qual ainda há contradições e contrastes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS: “PASSANDO A HISTÓRIA A LIMPO”

Sabe-se que nem todos os professores atuantes em escolas públicas de ensino fundamental (quinta à oitava) e médio têm formação docente inicial, ou seja, a licenciatura. Esta não é considerada imprescindível ao trabalho dos professores. É provável até que, nalguns casos, o diploma de graduação seja preocupação secundária e que o material didático lhes preocupe mais — afinal, a presença deste no ensino escolar remonta aos primórdios da educação, enquanto os primórdios da formação docente escolar no país remontam ao século XX. Como esse material tem primazia no sistema educacional, merece atenção de quem integra esse sistema, sobretudo governo, escola, professor, editoras, instituições formadoras e docentes formadores.

O enfoque desta pesquisa se alinhou ao ponto de vista desses dois últimos elementos, pois atuo na licenciatura em História (formação inicial) e foquei minha pós-graduação na formação de professores. Procurei aqui ver como se relacionam a formação inicial e as práticas de uso de recursos didáticos — materializados no livro paradidático. Isso porque o livro didático não atende aos anseios da concepção de história proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), embasada em correntes historiográficas como a escola dos *Annales*. Segundo os PCN, o ensino histórico escolar tem de se apoiar no uso de fontes diversas e métodos não convencionais para possibilitar ao aluno o desenvolvimento de seu raciocínio crítico pela investigação; nesse caso, o livro paradidático vem se alinhar a essa concepção como recurso novo ao trabalho do professor (mediante várias atividades e práticas pedagógicas) que permite ao estudante fazer uma leitura mais abrangente dos fatos.

Tal qual a formação escolar de professores, o livro paradidático é um membro mais recente no universo educacional; logo, assim como a docência pode ser exercida em alguns estados brasileiros sem a formação superior necessária, a prática em sala de aula pode não prescindir desse recurso, pois o livro didático — velho companheiro do professor — bastaria como instrumento de ensino de sua disciplina. Eis por que a pesquisa foi guiada por algumas perguntas que me permitissem radiografar a presença do paradidático no contexto da formação e prática de graduandos da licenciatura em História que lecionam no nível fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>): usam só os livros didáticos? Conhecem os paradidáticos? Usam em

suas aulas? Como e por quê? O contato com esses livros ocorreu na formação inicial (graduação)? Tiveram orientação sobre como trabalhar com eles? Qual é a extensão e variedade do acervo dos paradidáticos nas prateleiras da biblioteca da instituição onde estudam e da biblioteca das escolares onde atuam?

Seguindo a tradição do livro didático, a definição do que seja o paradidático não é consensual, seja quanto à forma ou ao conteúdo. Mesmo quem o produz — as editoras — não sabe defini-lo com precisão. Como revelam os dados aqui analisados, o problema da indefinição pode gerar dificuldades, sobretudo confusão entre o que é o paradidático e o que não é, entre sua finalidade e sua aplicabilidade prática. Aparentemente, a confusão seria previsível entre alunos da formação inicial, pois esta é o estágio em que o futuro professor conhece mais a fundo os objetos culturais que compõem o cotidiano da sala de aula, dentre os quais o material didático. Mas não deveria sê-lo entre formadores, pois eles são os responsáveis por introduzir os formandos nesse assunto e deixá-los familiarizados com tais objetos. Se entre os docentes formadores entrevistados para esta pesquisa não houve confusão quanto ao que é e ao que não é o paradidático, não se pode dizer o mesmo quanto a usá-lo conforme sua finalidade como material didático. Isso porque — como disseram — eles o usam como apoio ao planejamento de aulas — cabe dizer, assim como alunos-docentes que compuseram o grupo de sujeitos da pesquisa.

Da forma com o vejo, o livro paradidático, de fato, é um recurso de apoio, mas em primeiro lugar para o discente, porque complementa o didático, porque amplia o assunto tratado ligeiramente neste. Explorá-lo como recurso para atividades próprias da docência é usá-lo para um fim secundário associável com os recursos pedagógicos. Não quero dizer que a confusão tenha sido unânime. Ficou claro que uns e outros conseguem distinguir o paradidático de outras categorias editoriais destinadas à educação escolar. Contudo, a oscilação sugere falta de uniformidade no tratamento dado a essa questão nos conteúdos da formação e no tratamento dado pelo professor formador. Se o contato sistemático com esse tipo de livro tem de ocorrer na formação, então por que alguns formandos confundem e outros, não? Talvez porque alguns formadores confundam e outros, não. Talvez porque os docentes das disciplinas pedagógicas abordem a questão a fim de instruir os discentes quanto à forma e o fim geral dos materiais didáticos, enquanto os professores das disciplinas de conteúdo específico não instruem os alunos quanto à forma e a finalidade desse material num conteúdo específico. Não usam o paradidático como objeto de *estudo* (as possibilidades de uso em sala de aula, as diferenças relativas a outros materiais, os critérios de escolha e outros pontos), mas como objeto de uso da prática docente cotidiana.

Como apoio à construção do conhecimento escolar, o livro paradidático enriquece as possibilidades de fontes documentais para o aluno, com textos de estruturação distinta (ficção, não-ficção, narrativa, relato), fotografias, cartazes, mapas e outros. Numa palavra, a obra é uma fonte que contém outras fontes. Mas se essa combinação de linguagens distintas para veicular o conteúdo do aluno resulta em prazer para os olhos e a imaginação, também mostra que um suplemento de jornal sobre a formação de Israel e a questão palestina pode ser usado como material paradidático em sala de aula e fora dela: nele vão estar certo aprofundamento do assunto, fotografias, mapas e outros elementos. Assim, o livro paradidático parece ser só um nome, e não uma coisa, pois um jornal ou uma revista, uma música ou um filme, uma letra de música, um poema, um conto ou um romance podem ser paradidáticos: depende da capacidade e preparação do professor para saber explorar tais objetos culturais pedagogicamente, isto é, em favor de seus objetivos docente-pedagógicos.

Entendo que essa capacidade e preparação não são um dom divino nem produto de mentes privilegiadas; antes, resultam do envolvimento com a profissão e da formação, seja inicial ou contínua — embora eu saiba, com clareza, dos percalços que os docentes enfrentam para anular a precariedade que marca a profissão e a formação docentes. Acredito que uma formação que não habilite o formando a refletir sobre sua prática — práticas de uso de recursos didáticos — tende a reforçar a recorrência a um só recurso; tende a reforçar o papel do docente reproduzidor de conhecimentos, em vez de consolidar a função do professor produtor de conhecimento e mediador da construção do conhecimento pelos alunos; tende a reforçar a racionalidade técnica como orientação da formação — no caso do professor de história, a formação positivista que toma a fonte de informação oficial como verdade absoluta —, quando teria de solidificar a formação orientada pela reflexão — para o professor de história, a formação que o habilite a questionar o conceito de verdade ao refletir sobre os objetos didáticos que veiculam “verdades”.

Refletir sobre o material pedagógico é procedimento essencial para a escolha do que usar na sala de aula. A leitura crítica reflexiva do livro paradidático — não para classificar ou desclassificar, mas para saber como explorar — permite ao professor descobrir possibilidades de uso do material. Como o de história vem compor o repertório de fontes para a construção do conhecimento escolar, o docente precisa lê-lo para que possa auxiliar os alunos a fazê-lo também. Esse auxílio se faz necessário porque o conteúdo do livro, por ser vazado em mais de uma linguagem — verbal, figurativa, cartográfica —, exige procedimentos de leitura distintos: a forma de extrair os sentidos possíveis do conteúdo de uma fotografia difere de

como extrair os sentidos do texto. Se parece ser incoerente esperar que o aluno-leitor em formação domine esses procedimentos, não o parece relativamente ao professor, pois a este cabe mediar a aprendizagem da leitura de fontes, preparar-se para munir os discentes com saberes que os permitam explorar todas as possibilidades que essa nova fonte lhes oferece. Não se espera do professor um tratado sobre como ler uma fonte de conhecimento escolar de história, mas se espera que ele consiga ir além do sentido aparente do conteúdo e reconhecer intenções de sentido nas entrelinhas, na articulação de uma linguagem com a outra para expressar o conteúdo.

Supostamente, essa preparação o futuro professor tem em sua formação inicial; mas ela não se limita a esse estágio da formação docente, pois esta não é finita, assim como não o é a abrangência do ato de ler. Aos passos iniciais dados na formação acadêmica rumo à capacidade de ler com abrangência as fontes de conhecimento no ensino de história, é preciso que se acrescentem os passos da formação contínua; isto é, aos rudimentos aprendidos na graduação no que se refere ao uso de materiais didáticos em sala de aula, deve se acrescer o detalhamento de uso, que pode ser aprendido em cursos de pós-graduação e cursos que tratem de maneira específica da leitura de linguagens que não a verbal; também pode vir de uma formação não sistemática que o professor pode ter ao adquirir materiais enriquecedores de seu repertório de leitura e sua capacidade de analisar artefatos culturais que registrem a história. Por certo, livros sobre a leitura de imagens devem compor esse repertório, pois são estas, sobretudo, que se agrupam à linguagem verbal para na expressão do conteúdo dessa nova fonte de saber histórico escolar que é o livro paradidático.

É evidente que se fala aqui de uma situação ideal, porque a profissão e a formação docentes encontram entraves em questões de natureza não educacional. Uma dessas questões é a motivação: o professor que ocupa(rá) tal posição profissional até que uma ocupação mais remunerativa surja não permite que se espere dele um compromisso sólido com a formação dos alunos, ou seja, não se pode esperar que ele “mova montanhas” para proporcionar aos discentes condições reais de aprendizagem em sala de aula — também fora dela; é provável que ele vá moldar seu trabalho em classe exclusivamente com base no livro-texto. O docente que ocupa essa posição porque está convicto da docência como forma de se realizar profissionalmente — diga-se, que se compromete com a formação de seus alunos — vê suas intenções de proporcionar condições reais de aprendizagem discente esbarrarem na posição que ocupa a profissão docente na escala social: falta-lhe um *status* que garanta remuneração e condições de trabalho que não aviltem a profissão nem anulem a convicção do professor.

Com efeito, embora a formação inicial seja oferecida em universidades públicas, a continuidade do processo formativo — cursos de pós-graduação, por exemplo — supõe investimentos financeiros com os quais a remuneração do professor da escola pública não lhe permite arcar; a aquisição de material pedagógico e livros que ampliem o repertório cultural do professor, também, supõe gastos. Em alguns casos, a dependência do livro didático entre docentes da educação pública resulta não de uma formação inicial precária — como supõe a profissional da editora Ática cujas palavras o capítulo 3 desta dissertação reproduz; mas da falta de condições materiais resultantes de uma “proletarização” da profissão docente. Aumentar os rendimentos para poder continuar a formação e ampliar o repertório cultural-pedagógico supõe aumentar a jornada de trabalho; se isso parece ser uma solução, é bom dizer que, à duplicação ou triplicação de carga de aulas, corresponde uma duplicação ou triplicação da atividade extraclasse. O resultado é a falta de tempo para aproveitar o que o aumento nos rendimentos pode proporcionar.

Esse quadro sugere uma mudança que desafia a formação inicial, sobretudo no que se refere a elevar a profissão docente a um nível que atraia pessoas convictas de que ensinar é a ocupação que vai suprir suas expectativas de realização profissional, pessoal e seu desejo de contribuir para eliminar contrastes e desníveis sociais que marcam o sistema que a educação compõe e que a escola reproduz. Também vejo como desafio a definição de um currículo que equilibre teoria e prática, a fim de permitir ao futuro professor conhecer sua prática e, pela reflexão, construir soluções para os problemas que se impõem dia a dia na atividade docente em sala de aula. A mudança desafia, ainda, a política governamental, em especial no que se refere a ampliar o aparato pedagógico da escola, criando e equipando mais bibliotecas com um acervo de materiais que não obrigue o professor a investir seu dinheiro na resolução de problemas da alçada do Estado: a falta de mais produtos didáticos para os alunos. Se há uma política para comprar e distribuir livros, é certo que ela é insuficiente, pois esse recurso se mostra limitado, daí a necessidade de ampliar as possibilidades de aprendizagem pela distribuição de outros recursos como o livro paradidático.

O desafio se estende ainda à produção acadêmica voltada à educação. Vejo como necessidade premente o desenvolvimento de pesquisas que dialoguem não só com a teoria, mas também com a prática. A solução dos problemas complexos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem não pode ficar a cargo só do professor, pois, embora sua função suponha a pesquisa motivada pela prática, seu papel central é mediar a aprendizagem discente. Noutros termos, é preciso que a produção da academia deixe de soar como discurso

destituído de sentido para o professor, de modo que ele veja essa produção como algo que pode contribuir para sua prática pedagógica.

Sei que o trabalho de pesquisa inquieta, sobretudo quando o estudo se volta ao espaço de atuação do pesquisador — neste caso, a licenciatura em História da UNIMONTES, onde atuo na docência das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado. Nesse contexto, esta pesquisa me permitiu repensar em minhas ações na formação de professores para educação básica e questionar minha própria prática, o que foi positivo. Que seja uma via e uma amostra das necessidades que a formação impõe à graduação quanto a se efetivar a validade de práticas pedagógicas no estágio, construir situações reais de trabalho com os licenciandos e ouvir os atores em seu trabalho cotidiano mediante uma atitude de pesquisa que detecte problemas e aponte caminhos. Assim fiz. Fui até os sujeitos, verificar suas práticas rotineiras para identificar um problema. Eis por que este trabalho me permite hoje modificar meu discurso e propor atividades na carga horária do estágio de pesquisa e dialogar com escola, alunos e professores a fim de identificar necessidades e contribuir para supri-las. Se hoje proponho trabalhos e projetos com livro paradidático de História, é porque acredito na capacidade criativa dos acadêmicos — futuros profissionais — de usar os recursos didáticos diversamente.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001, p. 28–41.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Referências culturais de professores/as e suas práticas pedagógicas. In: XAVIER, Maria E. S. P. (Org.). **Questões de educação escolar**. Campinas: Alínea, 2007, p. 137–52.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmázio Afonso de. Ensinar a pesquisar: como e para quê? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de didática**. Campinas: Papyrus, 2006.
- ARNOLD, John H. The killing of cats; or, is the past a foreign country? In: \_\_\_\_\_. **History: a very short introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 91–109
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, set./dez. 2004.
- BELMIRO, Célia Abicail. A escolarização da imagem nos livros didáticos. **Presença Pedagógica**, Editora Dimensão, v. 6, n. 31, p. 29–37, jan./fev. 2000.
- BEM PARANÁ. **Pesquisa traça o perfil do usuário da internet**. 23/3/2007. Disponível em: <<http://www.bemparana.com.br/index.php?vJFSQ1VTUXLWA1PQU0ZKUFVRZDRUMWXYYZNOTK1WRJNWV3RLYVZADVFSWLWVVKPUVKRKU05RMUVHEJA9>>. Acesso em: 17 maio 2008.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 37–48.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Portugal: Publicações Europa — América, 1983.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 166p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 436 p.
- BRITO, Manoel Francisco; MENCONI, Darlene. **Perfil da internet — Brasil virtual: pesquisa inédita mostra que a tribo nacional da internet é rica, instruída e solteira**. Disponível em: <<http://www.cgi.br/publicacoes/artigos/artigo7.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2008.
- BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929–1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Unesp, 1991.
- BURKE, Peter (Ed.). **Formas de hacer história**. Madri: Alianza, 1996.

- CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. **Pequenas livrarias sobrevivem às batalhas com gigantes do ramo**. 2008. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br/news.php?recid=6366&hl=livrarias%20brasileiras>>. Acesso em: 17 maio 2008.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CURY, Cláudia Engler. **Noções de cidadania em paradidáticos**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.
- DALCIN, Andréia. **Um olhar sobre o paradidático de matemática**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.
- FARREL, Joseph P. Textbooks. Overview. In: ENCYCLOPEDIA OF EDUCATION. **New York**: Macmillan, 2004, p. 2.251–54.
- FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. Renovação da história da América. In: KARNAL, Leandro. (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 143–62.
- FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. O ensino de história no Brasil: uma questão política. **Caderno de Filosofia e Ciências Humanas**, ano VI, n. 7, p. 3–14, out. 2004.
- FONSECA, Selva G. **Didática e prática de história: experiências, reflexões e aprendizagens**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber, 2005.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 51–76.
- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93–114.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Versão 1.0
- JENKINS, Keith. **A História repensada**. São Paulo: Contexto, 2001.
- KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- KRETLI, Sandra. **Artefatos culturais usados por professores/as e alunos/as no cotidiano escolar como possibilidades de ressignificar o currículo**. GT: Currículo/n. 12, UFES.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: (um quase) manual de usuário. **Em Aberto**, cidade, editora, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Livros didáticos, escola e leitura**. In: LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999, p. 119–234.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125–38, 1999.
- LE GOFF, Jacques et al. A nova história. **Lugar da história**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1997, v. 1.



- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo: Cortez, p. 53–79, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MEDEIROS, Daniel Hortêncio. Manuais didáticos e formação da consciência histórica. **Educar em revista** (número especial/2006) Curitiba: ed. da UFPR, p. 73–92, 2006.
- MELO, Elizabete Amorim de Almeida. **Livros paradidáticos de Língua Portuguesa para crianças: uma fórmula editorial para o universo escolar**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.
- MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum** — português. Educação básica — ensino fundamental (5ª à 8ª séries). Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2005.
- MOTA, Carlos Eduardo de Souza. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 54, 2001.
- MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- PAIVA, Eduardo França. Texto e imagem no paradidático de história. **Presença Pedagógica, Dimensão**, v. 6, n. 36 p. 13–21, nov./dez. 2000.
- PERSEE. **Annales**. Disponível em: <<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/revue/ahess>>. Acesso em: 14 maio 2008.
- PICHINI, Cynthia. Leitura de paradidáticos: uma proposta de mudança. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17–47.
- RAMOS, Maria Cecília Matoso. **O paradidático, esse rendoso desconhecido**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- REIS, José Carlos. **História e teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- RIBEIRO, Reinilson Rosa. **Escolas sem história(s)... Ensino de história, instituição escolar e políticas públicas de educação**. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm>>. Acesso em: 19 de outubro de 2006.
- ROBERTS, Michael. The *Annales* school and historical writing. LAMBERT, Peter; SCHOFIELD, Phillipp (Ed.) **Making history: an introduction to the history and practices of a discipline**. Londres: Routledge, 2004, p. 78–92.
- SANTOS, Leonor W. dos. **Os paradidáticos e o ensino de leitura**. 1994. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) — Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 54–66.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77–91.

SZTERLING, Silvia. **A formação de Israel e a questão palestina**. São Paulo: Ática, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIMONTES. Coordenação Didática do Curso de História. **Projeto político pedagógico: curso de História–licenciatura**. Montes Claros, 2004.

UNIMONTES. Comissão Técnica de Concursos. 2º processo seletivo 2007. **Manual do candidato**. Montes Claros, 2007a.

UNIMONTES. Departamento de Ciências Exatas. **Núcleo de Atividades para a promoção da cidadania/NAP**. Programa Conexão de saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares. Montes Claros, 2007b.

YASUDA, Ana Maria Bonato Garcez; TEIXEIRA, Maria José Ciccone. A circulação do paradidático no cotidiano escolar. In: BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 167–95.

ZAMBONI, Ernesta. **Que história é essa?** Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História. 1991. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 89–102, 1998.

**APÊNDICE A — Questionário para professores/as de história do ensino fundamental —  
5ª à 8ª séries**

Prezado/a professor/a,

Como aluna do Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, desenvolvo pesquisa sobre o uso de livros paradidáticos de História por professores e professoras de História que atuam no ensino fundamental (5ª à 8ª séries), sob orientação da professora doutora Célia Maria de Castro Almeida. O objetivo da pesquisa é verificar se e como professores e professoras utilizam o paradidático no processo de ensino e aprendizagem de História.

Ficarei muito grata se você puder colaborar respondendo a este questionário.

Atenciosamente,

---

Juliana Aparecida Silva Farias Dias

Nome: .....

1) Formação:

Ensino médio concluído em ..... na modalidade Magistério ( ) outra modalidade ( )

Licenciatura em: ..... concluída em .....

2) Escolas onde atua como docente (qualquer disciplina ou série):

Escola ..... Cidade: ..... Estado: .....

Escola ..... Cidade: ..... Estado: .....

Escola ..... Cidade: ..... Estado: .....

Escola ..... Cidade: ..... Estado: .....

3) Outras escolas onde já atuou:

Escola ..... Cidade: ..... Estado: .....

Escola ..... Cidade: ..... Estado: .....

Escola ..... Cidade: ..... Estado: .....

Escola ..... Cidade: ..... Estado: .....

4) Tempo total de magistério:

Menos de 5 anos

Entre 5 e 10 anos

Entre 11 e 20 anos

Mais de 20 anos

5) Marque um X nas opções conforme sua atuação/tempo de magistério por nível de ensino.

NÍVEL DE ENSINO:	MENOS DE 5 ANOS	DE 5 A 10 ANOS	DE 11 A 20 ANOS	MAIS DE 20 ANOS
<b>Educação infantil</b>				
<b>Ensino fundamental (1ª à 4ª série)</b>				
<b>Ensino fundamental (5ª à 8ª série)</b>				
<b>Ensino médio</b>				

6) Você conhece livros paradidáticos de História? Sim  Não

7) Você utiliza livros paradidáticos em suas aulas? Sim  Não

8) Descreva *como* usa o livro paradidático:

.....

.....

.....

.....

.....

9) Por que não utiliza livros paradidáticos em suas aulas?

.....

.....

.....

.....

10) Em sua opinião, os/as alunos/as gostam de ler o livro paradidático? Sim  Não

Por quê?

.....

.....

.....

.....

11) Descreva uma experiência de uso do livro paradidático que foi bem-sucedida:

.....

.....

.....

.....

12) Na sua opinião, quais as vantagens e desvantagens do paradidático no ensino de História?

.....

.....

.....

.....



## APÊNDICE B — Questionário para professores/as atuantes na licenciatura em História

Prezado/a professor/a,

Como aluna do Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, desenvolvo pesquisa sobre o uso de livros paradidáticos de História por professores e professoras de História que atuam no ensino fundamental (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries), sob orientação da professora doutora Célia Maria de Castro Almeida. O objetivo da pesquisa é verificar se e como professores e professoras utilizam o paradidático no processo de ensino e aprendizagem de História.

Ficarei muito grata se você puder colaborar respondendo a este questionário.

Atenciosamente,

---

Juliana Aparecida Silva Farias Dias

Nome: .....

### 1) Formação

Ensino médio concluído em ..... na modalidade: magistério ( ) outra modalidade ( )

Licenciatura em ..... concluída em: .....

Bacharelado em ..... concluído em: .....

Outra licenciatura ou bacharelado em ..... concluído em: .....

Especialização em ..... concluída em ..... / em andamento ( )

Mestrado em ..... concluída em ..... / em andamento ( )

Doutorado em ..... concluída em ..... / em andamento ( )

### 2) Instituições de Ensino Superior (IES) nas quais leciona atualmente:

Nome da IES: .....

Cidade: ..... Estado: .....

Disciplina: ..... Número de alunos/as: .....

Nome da IES: .....

Cidade: ..... Estado: .....

Disciplina: ..... Número de alunos/as: .....

## 3) Outras IES onde já atuou:

Nome da IES: .....

Cidade: ..... Estado: .....

Disciplina: ..... Número de alunos/as: .....

Nome da IES: .....

Cidade: ..... Estado: .....

Disciplina: ..... Número de alunos/as: .....

Nome da IES: .....

Cidade: ..... Estado: .....

Disciplina: ..... Número de alunos/as: .....

## 4) Tempo total de magistério:

Menos de 5 anos ( )

Entre 5 e 10 anos ( )

Entre 11 e 20 anos ( )

Mais de 20 anos ( )

## 5) Marque um X nas opções conforme sua atuação/tempo de magistério por nível de ensino:

NÍVEL DE ENSINO:	MENOS DE 5 ANOS	ENTRE 5 E 10 ANOS	ENTRE 11 E 20 ANOS	MAIS DE 20 ANOS
<b>Educação infantil</b>				
<b>Ensino fundamental (1ª à 4ª série)</b>				
<b>Ensino fundamental (5ª à 8ª série)</b>				
<b>Ensino médio</b>				
<b>Ensino superior</b>				

6) Em suas aulas no *ensino superior*, faz referência aos paradidáticos de História? O que fala sobre eles? Como?

.....

.....

.....

## 7) Você utiliza livros paradidáticos no ensino superior? Sim ( ) Não ( ) Por quê?

## 8) Cite livros paradidáticos que utiliza ou recomenda aos seus alunos do ensino superior:

Autor/a: .....

Título: .....

Editora: .....

Autor/a: .....

Título: .....

Editora: .....

Autor/a: .....

Título: .....

Editora: .....

Autor/a: .....

Título: .....

Editora: .....





## APÊNDICE C — Questionário para bibliotecários

Prezado/a bibliotecário/a,

Como aluna do Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, desenvolvo pesquisa sobre o uso de livros paradidáticos de História por professores e professoras de História que atuam no ensino fundamental (5ª à 8ª séries), sob orientação da professora doutora Célia Maria de Castro Almeida. O objetivo da pesquisa é verificar se e como professores e professoras utilizam o paradidático no processo de ensino e aprendizagem de História.

Ficarei muito grata se você puder colaborar respondendo a este questionário.

Atenciosamente,

Juliana Aparecida Silva Farias Dias

Nome: .....

### 1) Formação

Ensino médio concluído em ..... na modalidade magistério ( ) outra modalidade ( )

Licenciatura em ..... concluída em: .....

Bacharelado em ..... concluída em: .....

Outra licenciatura ou bacharelado em ..... concluída em: .....

Especialização em ..... concluída em..... /em andamento ( )

Mestrado em ..... concluído em ..... /em andamento ( )

Doutorado em .....concluído em ..... /em andamento ( )

### 2) Escola(s) e/ou IES onde atua ou atuou como bibliotecário/a.

Escola..... Cidade: ..... Estado: .....

Escola..... Cidade: ..... Estado: .....

Escola..... Cidade: ..... Estado: .....

Escola..... Cidade: ..... Estado: .....

Escola..... Cidade: ..... Estado: .....

### 3) Tempo de atuação como bibliotecário/a:

Menos de 5 anos ( )

Entre 5 e 10 anos ( )

Entre 11 e 20 anos ( )

Mais de 20 anos ( )

4) A biblioteca da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) tem livros paradidáticos de História? Sim ( ) Não ( ). São livros para a educação básica?

5) Com que frequência os livros paradidáticos são retirados ou consultados na biblioteca?

Semanalmente ( )

Mensalmente ( )

Duas vezes no semestre ( )

Uma vez no semestre ( )

Uma vez no ano ( )

6) Quem retira ou consulta os livros paradidáticos de História?

Professores/as ( ) Alunos/as ( ) Professores/as e alunos/as ( )

7) Os livros paradidáticos de História existentes na biblioteca:

foram enviados pelo Ministério da Educação (MEC) ( );

foram enviados pelo governo do Estado de Minas Gerais ( );

foram enviados pela Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros ( );

foram enviados como cortesia pelas editoras ( );

foram doados ( ). Especifique quem fez a doação: .....

8) Caso deseje, faça algum comentário sobre os livros paradidáticos:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

9) Relacione todos os livros paradidáticos de História destinados à Educação Básica existentes na biblioteca da UNIMONTES:

Autor/a: .....

Título: .....

Editora: ..... Número de exemplares: .....

APÊNDICE D —  **Livros paradidáticos de história para educação básica no acervo da biblioteca da UNIMONTES**

ARRUDA, José Jobson de A. (Jose Jobson de Andrade), 1942–. *A Revolução Industrial*; José Jobson de Andrade Arruda. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Serie Princípios; v. 160). Qtde. de exemplares: 2

BRIGNOLI, Hector Perez, 1945–. *América Central: da colônia à crise atua*; Hector Perez Brignoli. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Tudo é História; v. 63). Qtde. de exemplares: 1.

FALCON, Francisco Jose Calazans, 1933–. *Mercantilismo e transição*; Francisco J. C. Falcon; [caricaturas, Emilio Damiani]. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Tudo é História; v. 7). Qtde. de exemplares: 8

FRANCO JÚNIOR, Hilário, 1948–. *O feudalismo*; Hilário Franco Júnior. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Tudo é História; v. 65). Qtde. de exemplares: 4

FENELON, Dea Ribeiro, 1913–. *A Guerra Fria*; Dea Ribeiro Fenelon. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Tudo é História; v. 64). Qtde. de exemplares: 1.

FERLINI, Vera Lúcia Amaral, 1944–. *A civilização do açúcar (séculos XVI a XVIII)*; Vera Lucia Amaral Ferlini. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Tudo é História; v. 88). Qtde. de exemplares: 2.

FLORENZANO, Maria Beatriz B. *O mundo antigo: economia e sociedade (Grécia e Roma)*; Maria Beatriz B. Florenzano. 5. ed. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Tudo é História; v. 39). Qtde. de exemplares: 3.

HEALE, M. J., 1941–. *A revolução norte-americana*; M. J. Heale; tradução de Lolio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ática, 1991. (Serie Princípios; v. 204). Qtde. de exemplares: 3.

IGLESIAS, Francisco, 1923–1999. *A industrialização brasileira*; Francisco Iglesias. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção Tudo é História; v. 98). Qtde. de exemplares: 1.

IGLESIAS, Francisco, 1923–1999. *A Revolução Industrial*; Francisco Iglesias. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção Tudo é História; v. 11). Qtde de exemplares: 1.

IGLESIAS, Francisco, 1923–1999. *A Revolução Industrial*; Francisco Iglesias. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Tudo é História; v. 11). Qtde. de exemplares: 9.

JOBIM, Leopoldo. *Reforma agrária no Brasil Colônia*; Leopoldo Jobim. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Tudo é História; v. 74). Qtde. de exemplares: 10.

KOSSOY, Boris, 1941–. *Fotografia e história*; Boris Kossoy. São Paulo: Ática, 1989. (Serie Princípios; v. 176). Qtde. de exemplares: 3.

MOURA, Gerson, 1939–1992. *Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana*; Gerson Moura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Tudo é História; v. 91). Qtde. de exemplares: 8.

PEREIRA, Francisco Jose, 1933–. *Apartheid: o horror branco na África do Sul*; Francisco José Pereira. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Tudo é História; v. 102). Qtde. de exemplares: 7.

- PETRONE, Maria Teresa Schorer. *O imigrante e a pequena propriedade (1824–1930)*; M. Thereza Schorer Petrone. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Tudo é História; v. 38). Qtde. de exemplares: 2.
- PRADO, Maria Ligia. *O populismo na América Latina: (Argentina e México)*; Maria Ligia Prado. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Tudo é História ; v. 4). Qtde. de exemplares: 4.
- QUEIROZ, Suely Robles Reis de. *A abolição da escravidão*; Suely R. Reis de Queiroz. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Tudo é História; v. 17). Qtde. de exemplares: 1.
- REIS FILHO, Daniel Aarão, 1946–. *A revolução chinesa*; Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Tudo é História ; v.5) . Qtde. de exemplares: 1.
- RODRIGUES, Marly. *O Brasil na década de 1920: os anos que mudaram tudo*; Marly Rodrigues. São Paulo: Ática, 1997. (Serie Princípios; v. 258).
- ROIO, José Luiz Del. *Igreja medieval: a cristandade latina*; José Luiz Del Roio. São Paulo: Ática, 1997. (As Religiões na Historia). Qtde. de exemplares: 3.
- SAMARA, Eni de Mesquita. *A família brasileira*; Eni de mesquita Samara. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Tudo é História; v. 71). Qtde. de exemplares: 8.
- SHENNAN, J. H. *Luís XIV*; J. H. Shennan; tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1994. (Serie Princípios; v. 238). Qtde. de exemplares: 3.
- TRONCA, Ítalo. *A revolução de 30: a dominação oculta*; Ítalo Tronca. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Tudo é História; v. 42). Qtde. de exemplares: 1.
- VERGUEIRO, Laura, 1953–. *Opulência e miséria das Minas Gerais*; Laura Vergueiro. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Tudo é História; v. 28). Qtde. de exemplares: 1.
- VILLA, Marco Antonio, 1955–. *O nascimento da República no Brasil: a primeira década do novo regime*; Marco Antonio Villa. São Paulo: Ática, 1997. (Série Princípios; v. 254). Qtde. de exemplares: 4.

APÊNDICE E — **Relação de livros paradidáticos encontrados na livraria Palimontes (Montes Claros)**

ANDRADE, Etelvina. *O trabalho nos engenhos*. Coleção A Vida no Tempo do Açúcar. 3. ed. São Paulo: Atual, 1996.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. 13 de Maio: Abolição: resolveu? Col. Construindo Nossa Memória. São Paulo: Atual, 1996.

COUTO, José Geraldo. *Brasil: anos 60*. Coleção O Cotidiano da História. 10. ed. São Paulo: Ática, 1997.

GALDINO, Luiz. *O Estado Novo*. Coleção O Cotidiano da História. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

GUARINELLO, Norberto Luiz. *Os primeiros habitantes do Brasil*. Coleção A Vida no Tempo do Índio. 9. ed. São Paulo: Atual, 1994.

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. *O Mercosul e a sociedade global*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1996.

STEINMANN, Heloísa; OLMO, Maria José Acedo Del. *No tempo do feudalismo*. Coleção O Cotidiano da História. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

APÊNDICE F — **Termo de consentimento**

Montes Claros, de \_\_\_\_\_ de 2006.

## TERMO DE CONSENTIMENTO

**Nome da pesquisa:** *Formação de professores e práticas de uso do livro paradidático de história***Responsável pelo projeto:** professora Juliana Aparecida Silva Farias Dias**Orientadora:** professora doutora Célia Maria de Castro Almeida**Instituição:** Universidade de Uberaba (UNIUBE) — Mestrado em Educação

Eu, \_\_\_\_\_

RG n. \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar deste estudo, tendo recebido informações sobre os objetivos, as justificativas e os procedimentos que serão adotados durante sua realização, assim como os benefícios que poderão ser obtidos.

Autorizo a publicação das informações por mim fornecidas com a segurança de que não serei identificado e de que será mantido o caráter confidencial da informação relacionada com minha privacidade.

Tendo ciência do exposto acima, assino esse termo de consentimento.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisado ou responsável\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE G — Síntese das respostas dos alunos-docentes

Questionários dos alunos-docentes do curso de História da UNIMONTES\*

QUADRO 6

Respostas dos alunos-docentes sobre *como usam* o livro paradidático

ALUNOS-DOCENTES	RESPOSTAS
<b>Silva</b>	Como forma de organizar o conteúdo a ser trabalhado (observando a seqüência dos conteúdos), somente assim, pois, como material dentro da sala de aula, é muito difícil de ser, digo, de trabalhar, tendo em vista que trabalho em projeto cujo formato é de um cursinho pré-vestibular.
<b>Amaral</b>	Em pesquisas que levam os alunos a analisarem, ao mesmo tempo em que criticam a didática do livro; é importante ressaltar ainda a má-utilização da “História” nestes livros, uma vez que existem informações ultrapassadas, mas que ainda continuam sendo utilizadas.
<b>Lopes</b>	O livro paradidático através do uso de imagens e das descrições textuais que são ricas permite criar questionamentos e comparações sobre a nossa realidade e o momento histórico estudado.
<b>Pereira</b>	Estimulando a leitura dos alunos e debatendo os capítulos, fazendo paralelos com o livro didático que foi adotado pela escola.
<b>Dias</b>	Os livros paradidáticos são utilizados por mim como complementares, uma vez que — creio eu — auxiliam a compreensão de um tema.
<b>Augusta</b>	A utilização do livro paradidático é feita para debates de textos sobre o tema.
<b>Fátima</b>	Geralmente utilizo o livro paradidático em minhas aulas como suporte pedagógico e fonte de pesquisa.
<b>Inês</b>	Atualmente utilizo o livro paradidático como complemento de minha prática pedagógica.
<b>Maria</b>	Utilizando trechos de livros paradidáticos para análise e interpretação sobre o tema estudado. Recomendação da leitura para debates.
<b>Madalena Luzia</b>	Fazendo estudo dirigido, incentivando a leitura, fazendo análise de figura. Como auxiliar, mas também uso, ou melhor, uso mais livros de alguns autores conceituados para complementar as aulas. Eu os consigo na Biblioteca Municipal de minha cidade.
<b>Iracema</b>	O livro paradidático é de suma importância para um melhor aproveitamento das aulas. A utilização do mesmo se faz imprescindível, já que o didático somente não consegue responder a todos os questionamentos históricos. A utilização do mesmo por mim com os alunos não se dá cotidianamente, pois os discentes não possuem maturidade para entender certos conceitos e até termos. Mas sempre que há possibilidade um texto é selecionado e debatido com os alunos.
<b>Helena</b>	Utilizo como fonte para elaboração de exercícios; também o utilizo no complemento de alguns conteúdos e sugerindo a leitura deles para os alunos.

As tabelas 1 e 2 apresentam percentuais relativos a quantos alunos-docentes usam e como usam o livro paradidático.

TABELA 1  
Número de alunos-docentes que usam o paradidático de história no ensino fundamental

A	Alunos-docentes que usam o livro paradidático	13	72,2%
B	Alunos-docentes que não usam o livro paradidático	5	27,8%

TABELA 2  
Percentuais relativos à *forma de uso* do livro paradidático

A	Alunos-docentes que usam só para si, como apoio ao planejamento das aulas: – forma de organizar o conteúdo trabalhado – suporte pedagógico – fonte para elaboração de exercícios	7	54%
B	Alunos-docentes que usam em atividades práticas em sala de aula ou não: – estudo dirigido, para incentivar a leitura, na análise de figuras – para debates de textos sobre o tema – leitura de imagens e das descrições textuais	6	46%

QUADRO 7  
Respostas alunos-docentes sobre por que *não* usam o livro paradidático

ALUNOS-DOCENTES	RESPOSTAS
<b>Antônia</b>	Minha atuação consta em menos de um ano e meio completo e se deu mediante licenças, que variavam entre de cinco a dez dias ao máximo; portanto, o tempo foi limitado.
<b>Joana</b>	Em nossa escola nenhum professor nunca utilizou.
<b>Rosalina</b>	Porque o acesso a esses livros é negado, pois a biblioteca não faz divulgação dos mesmos.
<b>Vieira</b>	A escola não dispõe de materiais paradidáticos na área em número suficiente para atender os alunos. Aliás, o pequeno número disponível é voltado para o ensino superior, de autores renomados e famosos, mas que, no tocante à linguagem apresentada, torna-se impróprio para uso com ensino fundamental.
<b>Conceição</b>	Não utilizo livros paradidáticos porque na escola onde atuo já tem apostilas do Projeto Qualidade SOMA.

TABELA 3  
Percentuais relativos ao porquê os alunos-docentes *não usam* o livro paradidático

A	Por ter tirado licenças por períodos consecutivos.	1	20%
B	Porque nenhum professor da escola onde atua usa.	1	20%
C	A escola não tem ou não dispõe para o uso.	2	40%
D	A escola trabalha com sistema apostilado.	1	20%



## QUADRO 8

Respostas dos alunos-docentes sobre por que os alunos *gostam* ou *não* de ler o livro paradidático

ALUNOS-DOCENTES	RESPOSTAS
<b>Conceição Rosalina</b>	Não gostam. Eles alegam que o conteúdo é mais complicado para entendimento. Porque os mesmos nem têm conhecimento desses livros, pois — como já disse — o acesso a eles é negado. Em outros casos, existe uma fala de interesse muito grande por parte dos nossos alunos na leitura.
<b>Joana Antônia</b>	Acho que falta incentivo, propaganda do livro etc. Penso que os alunos, pelo menos com os quais tive contato, não possuem hábito de leitura e assim nem mesmo pequenos textos de apoio presentes no livro didático despertam o interesse de leitura.
<b>Helena</b>	Porque facilita a compreensão para eles, pois fogem do metódico, além de apresentarem uma abordagem mais minuciosa para eles. Só que nem todos os alunos conseguem assimilar a linguagem do livro.
<b>Iracema</b>	Acredito que a maioria não gosta até mesmo por causa da maturidade dos alunos, já que eles falam sobre a dificuldade do texto, mesmo o material sendo bastante interessante.
<b>Luzia Madalena</b>	Para comparar idéias; muitas vezes, essas leituras nos levam a um debate. Porque eles conseguem ter uma compreensão dos conteúdos.
<b>Maria Inês</b>	Porque permite aprofundamento e discussões dos temas. Porque o paradidático está ligado ao seu cotidiano.
<b>Fátima</b>	Porque o livro paradidático traz o tema voltado mais para a realidade; mostra de forma clara como os fatos realmente aconteceram.
<b>Augusta</b>	Porque, através deles, eles se entusiasmam e, com isso, gera várias opiniões sobre o assunto.
<b>Dias</b>	Creio eu que os estudantes não estão habituados à leitura. O problema não se resume aos livros paradidáticos; penso que esta na formação do estudante, que não motiva a leitura.
<b>Pereira</b>	Nem sempre; somente quando conseguimos criar pontes com a sociedade atual, descobrindo os reflexos na história contemporânea ou regional.
<b>Silva</b>	Não. Têm uma linguagem um tanto quanto enfadonha de leitura; digo, cuja leitura dos acontecimentos é muito tradicional.
<b>Amaral</b>	Os livros são cansativos, apenas explicitam a história e não buscam a interação do aluno com seu cotidiano, o que dificulta, para o docente, tornar a aprendizagem mais prazerosa.
<b>Lopes</b>	O livro paradidático apresenta uma abordagem sobre determinados temas de forma mais interessante do que a apresentada em livros didáticos.
<b>Vieira</b>	Não respondeu

TABELA 4

Percentuais relativos ao porquê os alunos-docentes *gostam* ou *não* do livro paradidático

A	Alunos não gostam de ler paradidático porque: textos são complexos; não conhecem; linguagem é enfadonha; são cansativos; não têm hábito de leitura	8	44,4%
B	Alunos gostam de ler o paradidático porque: facilita compreensão do conteúdo; permite aprofundamento, com abordagem minuciosa; está ligado ao cotidiano; os textos são interessantes; mostra os fatos de forma mais clara; porque ficam entusiasmados e gera mais opiniões; conseguem criar pontes com a sociedade atual	9	50%
C	Não respondeu	1	5,6%

## QUADRO 9

Experiências bem-sucedidas com livro paradidático mencionadas pelos alunos-docentes	
ALUNOS-DOCENTES	RESPOSTAS
<b>Antônia</b>	Ainda não tive nenhuma experiência em sala de aula com livro paradidático.
<b>Joana</b>	Não tenho.
<b>Rosalina</b>	Não descreveu.
<b>Vieira</b>	Não descreveu.
<b>Conceição</b>	Infelizmente, nenhuma tentativa de uso do livro paradidático deu certo, porque os alunos mostram certa resistência.
<b>Lopes</b>	Cada aluno recebia trechos dos livros e deveria buscar em jornais atuais casos semelhantes ao dos trechos dos livros e, depois, comparar a descrição do livro com a jornalística.
<b>Amaral</b>	Trabalhos em grupos e algumas imagens facilitam o processo de aprendizagem, pois a visualização do conteúdo torna mais explícita uma possível crítica sobre o estudo.
<b>Silva</b>	Não descreveu.
<b>Pereira</b>	Na medida em que aprendemos sobre a criação dos mitos “heróis nacionais”, apesar da não-aceitação de (re)escrever a história memorizada, impregnada na mentalidade.
<b>Dias</b>	Antes de iniciar o programa proposto, trabalhei o livro <i>O que é história</i> , de Vavy Pacheco Borges. Discutimos as teorias abordadas na obra, o que facilitou a compreensão do conteúdo, uma vez que a turma tinha um conhecimento básico de teoria da história.
<b>Augusta</b>	Fizeram um teatro a respeito do cangaço.
<b>Fátima</b>	Dividi a turma em dois grupos. O primeiro fez um teatro voltado para os anos de 1960; o segundo faria uma apresentação livre. Ambos buscaram apoio em livros didáticos. O primeiro mostrou dança, música, maneira de vestir da época; o segundo fez um mural mostrando a vida de Pelé.
<b>Inês</b>	Mandei os alunos fazerem um teatro com o tema “revolta da vacina”. Dividi a sala em grupos, e os alunos recorreram aos livros paradidáticos, pois o tema apresentado falava da realidade dos alunos. Assim, os livros podem dar suporte para que o trabalho alcance o sucesso e seja um aprendizado para toda a vida dos alunos.
<b>Maria</b>	Encenação sobre Zumbi dos Palmares pelos alunos de 6ª série.
<b>Madalena</b>	Os alunos realizam leituras por parágrafos e fazemos comentários.
<b>Luzia</b>	Fiz um resumo de um assunto usando o livro didático usado em sala de aula; depois, utilizamos outro livro para analisarmos as idéias do autor. Foi um trabalho feito em sala de aula. Foi tão bom que repetimos.
<b>Iracema</b>	Escolhi textos interessantes de livros paradidáticos sobre assuntos diferentes, mas dentro de um mesmo tema. A turma foi separada em grupos, sendo que cada uma ganhou um texto. Os alunos estudaram o texto, fizeram um resumo de uma folha e apresentaram o texto para a turma. Em uma turma específica, o trabalho foi excelente; no entanto, em outras duas os alunos não apresentaram o trabalho, afirmando ser o texto difícil.
<b>Helena</b>	Não me lembro no momento de uma especificamente.

TABELA 5

Percentuais relativos a experiências bem-sucedidas com uso livro paradidático			
A	Alunos-docentes que tiveram experiências bem-sucedidas com uso do livro paradidático.	10	55,6%
B	Alunos-docentes que não tiveram experiências bem-sucedidas com o uso do paradidático.	1	5,6%
C	Não descrevem ou não se lembram.	5	27,8%
D	Não tiveram nenhuma experiência com o paradidático.	2	11%

QUADRO 10

Opinião dos alunos-docentes sobre vantagens e desvantagens do uso do livro paradidático	
ALUNOS-DOCENTES	RESPOSTAS
<b>Conceição Vieira Antônia</b>	Não opinou. Não opinou.
<b>Rosalina</b>	Ao ser bem utilizado, a principal vantagem do paradidático é possuir um considerável apoio numa elaboração de pesquisa extraclasse. Contudo, o paradidático na sala de aula em si tem como desvantagens possuir informações demais extensivas, que dificultam a aprendizagem, visto ser extremamente limitado o tempo de utilização do livro.
<b>Joana</b>	Uma grande vantagem é o aprendizado (conhecimento), que se torna mais profundo e abrangente.
<b>Luzia</b>	Ajuda a entender melhor o contexto histórico. Faz com que o aluno entendido do assunto participe melhor das aulas. O aluno que nada sabe do que o professor fala fica desinteressado, causando até indisciplina.
<b>Iracema</b>	Não vejo desvantagens; ao contrário, amplia o conhecimento, tanto do professor como do aluno.
<b>Helena</b>	O livro paradidático consegue dinamizar as aulas e, assim, o processo de ensino e aprendizagem. Além do quê, tal material permite que os alunos façam uma leitura mais ampla acerca do assunto.
<b>Madalena</b>	A vantagem é que eles fogem do metódico e criam novas perspectivas de estudo para o aluno. A desvantagem é que nem todos os alunos conseguem compreender sua linguagem.
<b>Maria</b>	As vantagens: facilita o entendimento do aluno, é de fácil acesso ao aluno. Vantagens: não condiz muitas vezes com a realidade do aluno.
<b>Inês</b>	Os livros paradidáticos são vantajosos porque abre um leque de discussões e visões diversas sobre os temas. Suas desvantagens são a linguagem rebuscada, que dificulta o entendimento do alunado.
<b>Fátima</b>	O livro paradidático mostra os fatos e acontecimentos de uma forma que nos leva a questionar, que nos faz pensar e querer mudar a realidade em que vivemos. Desvantagem: nem todos aceitam recorrer a outro livro que não seja o didático.
<b>Augusta</b>	Vejo que o trabalho ficou bom porque os alunos não ficaram presos ao livro didático: procuravam recorrer ao livro paradidático, ficando um trabalho criativo. Desvantagens: nem todos aceitam recorrer a outro livro que não seja o didático.
<b>Pereira</b>	Os livros paradidáticos possuem certas desvantagens como enunciado, difícil para os alunos, pois não interpretam bem; a vantagem é que, através deles, os alunos querem saber mais e mais.
<b>Silva</b>	A vantagem está na tentativa de escrever uma história libertadora, crítica. As desvantagens são os textos desenvolvidos com linguagem complexa para os alunos que não têm o hábito da leitura.
<b>Amaral</b>	O professor possui um material de fácil acesso para os alunos. Desvantagens: porém, na grande maioria das vezes, aliena o aluno a somente uma versão ou opinião dos fatos.
<b>Lopes</b>	Vantagens: material de fácil acesso ao aluno. Desvantagens: nem sempre a matéria é condizente com a regionalidade no qual se estuda o conteúdo; cada região tem prioridades sobre o conteúdo.
<b>Dias</b>	Não há desvantagens. Deve-se apenas ter a percepção de como utilizar corretamente o material de acordo com as capacidades e os limites de cada aluno.
	Vantagem: são leituras simples, de fácil compreensão. Desvantagem: quase sempre abordam os temas propostos de modo superficial

QUADRO 11

Número de alunos que vêem vantagens e desvantagens no uso de livro paradidático		
A	Reconhecem vantagens e desvantagens no uso do paradidático.	12
B	Reconhecem apenas vantagens, mas reconhecem também que se deve ter a percepção de como usar o material segundo a capacidade e os limites de cada aluno.	4
C	Não opinaram.	2

APÊNDICE H — Síntese das respostas dos docentes formadores

QUADRO 12

Forma de os docentes formadores falarem do paradidático de história em suas aulas no ensino superior

<b>Clarice</b>	Sim. Sobre a importância de novas leituras, redimensionamento e reforçando o necessário. Publicações mais detalhadas e com visões historiográficas mais recentes, possibilitando habilidades e interesses. São também usados para preparação de aulas.
<b>Vilela</b>	Faço. Acho que são bons, trazem informações mais completas.
<b>Coralina</b>	Sim. Que são bons para introduzir discussão ou tema em que os acadêmicos não têm vivência, mostrando exemplares que tenho em minha biblioteca particular.
<b>Ramos</b>	Sim. Auxiliam na contextualização dos fatos.
<b>Piñon</b>	O livro paradidático representa importante ferramenta de trabalho; além de enriquecer o conteúdo trabalhado, tem o caráter prazeroso e não rigoroso como o didático.
<b>Cecília</b>	Apenas menciono como instrumento de utilização em sala de aula.

QUADRO 13

Forma de os docentes formadores avaliarem a aprendizagem de um conteúdo trabalhado por meio do livro paradidático no ensino superior

<b>Clarice</b>	Como já foi dito, uso os paradidáticos para indicar conteúdos aos acadêmicos que estão fazendo Estágios [regência].
<b>Vilela</b>	Debates, compreensão do aluno.
<b>Coralina</b>	Boa, porque para mim o paradidático só deve ser usado para iniciar uma discussão de que os acadêmicos não têm vivência.
<b>Ramos</b>	Debates, seminários produção de textos.
<b>Piñon</b>	Através da interferência do aluno nas discussões ou em avaliações escritas.
<b>Cecília</b>	Não acho pertinente usar livro didático no ensino superior

QUADRO 14

Experiência bem-sucedida com o livro paradidático no ensino superior

<b>Clarice</b>	Citações de parágrafos para análise e interpretações, uso de gravuras para análise e contextualização de época, dentre outros; estimular o raciocínio dos alunos.
<b>Vilela</b>	Quando realmente lêem.
<b>Coralina</b>	A formação do educador através das obras.
<b>Ramos</b>	Geralmente são bem-sucedidas.
<b>Piñon</b>	Não descreve.
<b>Cecília</b>	Em apresentação de trabalhos os alunos explicaram a diferença de um mesmo conteúdo em vários livros.

## QUADRO 15

---

**Vantagens e desvantagens do emprego do paradidático no ensino fundamental e médio**

---

<b>Clarice</b>	Vantagem: nem sempre o professor do ensino fundamental e médio tem o hábito de comprar livros e/ou participar de congressos, dentre outros. Assim, como o paradidático tem custo menos elevado, torna-se viável esta aquisição para complementar os livros didáticos.
<b>Vilela</b>	Não há desvantagens no uso do paradidático.
<b>Coralina</b>	Vantagens: proporcionar ao aluno uma discussão mais rica e uma linguagem conceitual própria do tema discutido. Desvantagens: nenhuma.
<b>Ramos</b>	Não respondeu.
<b>Piñon</b>	A possibilidade de aprofundamento da leitura; despertar o aluno para novas leituras além do livro didático.
<b>Cecília</b>	Vantagens: amplia leitura do aluno. Desvantagem: não é acadêmico, é reduzido de conteúdo para professores.

---

APÊNDICE I — **Livros paradidáticos de história da biblioteca da Escola Estadual do distrito de Queixada/Novo Cruzeiro (MG)**

BARROS, Edgard Luiz de. **Independência**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção “O cotidiano da história”).

CHIAVENATO, José Júlio. **A Revolução de 30**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção “O cotidiano da história”).

COUTO, José Geraldo Couto. **Brasil: anos 60**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Coleção “O cotidiano da história”).

FRANCO, Sílvia Cintra; SANTANA, Sérgio Reinhardt. **A inquisição ibérica**. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção “O cotidiano da história”).

GALDINO, Luiz. **O Estado Novo**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção “O cotidiano da história”).

GUARINELLO, Norberto L. **Os primeiros habitantes do Brasil**. São Paulo: Atual, 1995. (Coleção “A vida no tempo”).

MORAES, Antônio Carlos Robert. **A fazenda de café**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção “O cotidiano da história”).

OLIVIERI, Antônio Carlos. **O Renascimento**. 7. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção “O cotidiano da história”).

PETTA, Nicolina L. **A fábrica e a cidade até 1930**. São Paulo: Atual, 1995. (Coleção “A vida no tempo”).

REY, Marcos. **Brasil: os fascinantes anos 20**. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção “O cotidiano da história”).

REY, Marcos. **Proclamação da República**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção “O cotidiano da história”).

SCATAMACCHIA, Maria C. M. **Encontro das culturas: europeus e indígenas no Brasil**. São Paulo: Atual, 1994. (Coleção “A vida no tempo”).

SILVA, Luiz Geraldo. **O Brasil dos holandeses**. São Paulo: Atual, 1997. (Coleção “A vida no tempo”).

SOUZA, Iara Lis Schiavinatto Carvalho. **A república do progresso**. São Paulo: Atual, 1994. (Coleção “A vida no tempo”).

TRINDADE, Etelvina M. C. **O trabalho nos engenhos**. São Paulo: Atual, 1996. (Coleção “A vida no tempo”).

YAZBEK, Mustafá. **A conquista do México**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção “O cotidiano da história”).

## APÊNDICE J — Catálogo virtual de livros paradidáticos da editora Ática

### Editora Ática

BRENER, Jayme. *1929: a crise que mudou o mundo*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1998. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=850806182X>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** século XX — **Nível:** ensino fundamental, ensino médio — **Série:** 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** ética e cidadania, trabalho e consumo.

BOND, Rosana. *A civilização inca*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2004. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508090803>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** história da América — **Nível:** ensino fundamental — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª — **Tema:** pluralidade cultural.

CAMPOS, Carmen Lúcia; CARNEIRO, Sueli; VILHENA, Vera. *A cor do preconceito*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2006. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=9788508109371>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** história, cultura e sociedade, racismo, cidadania, preconceito.

FEIJÓ, Martin Cezar. *A democracia grega*. 15ª ed. São Paulo: Ática, 2004. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508090447>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** Pré-história/Antiguidade — **Nível:** Ensino Fundamental — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª — **Tema:** ética e cidadania

MOTA, Carlos Guilherme. *A descoberta da América*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2004. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508090846>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** história da América — **Nível:** ensino fundamental — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania.

SZTERLING, Silvia. *A formação de Israel e a questão da Palestina*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2004. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508090927>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** século XX — **Nível:** ensino fundamental — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª — **Tema:** ética e cidadania

DRANE, John. *A fonalha em chamas*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1996. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508057989>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** religiões — **Nível:** ensino fundamental, ensino médio — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** ética e cidadania, pluralidade cultural.

FILHO, Cláudio Bertolli; MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *A guerra civil espanhola*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1996. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508061587>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** século XX — **Nível:** ensino médio — **Série:** 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** ética e cidadania, trabalho e consumo.

CLARK, Philip. *A guerra da secessão dos Estados Unidos*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1998. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=850803749X>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** história da América — **Nível:** ensino fundamental — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª — **Tema:** Ética e cidadania, Trabalho e Consumo.



HILLS, Ken. *A guerra do Vietnã*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1999. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508039476>>. Acesso em: 20 jan. 2008.  
**Assunto:** século XX — **Nível:** ensino fundamental — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª — **Tema:** ética e cidadania.

TEIXEIRA, Francisco M. P. *A guerra dos cem anos*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1996. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508060408>>. Acesso em: 20 jan. 2008.  
**Assunto:** Idade Média — **Nível:** Ensino Fundamental — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª — **Tema:** Ética e cidadania, Saúde.

SANTANA, Sergio Reinhardt; FRANCO, Silvia Cintra. *A inquisição ibérica*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1999. Disponível em <http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508053614>. Acesso em: 20 jan. 2008.  
**Assunto:** idade moderna, religiões — **Nível:** ensino fundamental — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania.

DRANE, John. *A missão extraordinária*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1996. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508057423>>. Acesso em: 20 jan. 2008.  
**Assunto:** religiões — **Nível:** ensino fundamental, ensino médio — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania.

ATLAS VISUAIS. *A pré-história*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1996. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508056737>>. Acesso em: 20 jan. 2008.  
**Assunto:** pré-história/Antigüidade — **Nível:** ensino fundamental, ensino médio — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio.

HILLS, Ken. *A primeira guerra mundial*. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1999. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508037503>>. Acesso em: 20 jan. 2008.  
**Assunto:** século XX — **Nível:** ensino fundamental — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª — **Tema:** ética e cidadania.

BRENER, Jayme. *A primeira guerra mundial*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em <http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508072767>. Acesso em: 20 jan. 2008.  
**Assunto:** século XX — **Nível:** ensino fundamental, ensino médio — **Série:** 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** ética e cidadania.

VEIGA, Luiz Maria. *A reforma protestante*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2004. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508090781>>. Acesso em: 20 jan. 2008.  
**Assunto:** idade moderna, religiões — **Nível:** ensino fundamental — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania, trabalho e consumo.

HILLS, Ken. *Revolução francesa*. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508037481>>. Acesso em: 20 jan. 2008.  
**Assunto:** idade contemporânea — **Nível:** ensino fundamental — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª — **Tema:** ética e cidadania, trabalho e consumo.

ALIMONDA, Héctor. *A revolução mexicana*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1998. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508052529>>. Acesso em: 20 jan. 2008.  
**Assunto:** história da América — **Nível:** ensino fundamental — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª — **Tema:** ética e cidadania, trabalho e consumo.

CLARK, Philip. *A revolução russa*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1999. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508036868>>. Acesso em: 20 jan. 2008.  
**Assunto:** século XX — **Nível:** ensino fundamental — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª — **Tema:** ética e cidadania, trabalho e consumo.

HILLS, Ken. *A segunda guerra mundial*. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1999. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508037511>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** século XX — **Nível:** ensino fundamental — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª — **Tema:** ética e cidadania

CHIARETTI, Marco. *A segunda guerra mundial*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1998. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508053274>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** século XX — **Nível:** ensino médio — **Série:** 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania.

BRENER, Jayme. *A segunda guerra mundial: o planeta em chamas*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1999. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508062354>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** século XX — **Nível:** ensino fundamental, ensino médio — **Série:** 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania.

COSSERON, Serge. *A Alemanha: da divisão à reunificação*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1998. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508048343>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** século XX — **Nível:** ensino médio — **Série:** 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** trabalho e consumo, ética e cidadania.

ATLAS VISUAIS. *Antigas civilizações*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1996. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508055854>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** pré-história/Antigüidade — **Nível:** ensino fundamental, ensino médio — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio.

FEIJÓ, Martin Cezar. *Antigo Egito: o novo império*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2004. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508090528>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** pré-história/Antigüidade — **Nível:** ensino fundamental — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª

GRANT, Neil. *As conquistas romanas*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1999. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508040679>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** pré-história/Antigüidade — **Nível:** ensino fundamental — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª — **Tema:** pluralidade cultural

RICE, Chris; RICE, Melanie. *As crianças na história*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508069189>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** economia e sociedade — **Nível:** ensino fundamental — **Série:** 1ª e 2ª, 3ª e 4ª — **Tema:** pluralidade cultural.

HILLS, Ken. *As guerras árabe-israelenses*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1998. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508040687>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** século XX — **Nível:** ensino fundamental — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania.

TEIXEIRA, Francisco M. P. *As guerras de independência da América Latina*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1996. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508061765>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** história da América — **Nível:** ensino fundamental — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª — **Tema:** ética e cidadania

TEIXEIRA, Francisco M. P. *As guerras napoleônicas*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1996. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508061749>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** idade contemporânea — **Nível:** ensino fundamental — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª — **Tema:** ética e cidadania

POMAR, Wladimir. *China: o dragão do século XXI*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1996. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508060440>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** século XX — **Nível:** ensino médio — **Série:** 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** ética e cidadania, trabalho e consumo.

BENTO, Maria Aparecida S. *Cidadania em preto e branco*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508104332>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** economia e sociedade — **Nível:** ensino médio — **Série:** 1ª, 2ª e 3ª do Ensino — Médio — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania.

JAF, Ivan; PEDROSO, Regina Célia. *De cara com a violência*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2007. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=9788508108510>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Nível:** ensino fundamental, ensino médio — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio.

FILHO, Cláudio Bertolli. *De Getúlio a Juscelino (1945– 1961)*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508076061>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** século XX — **Nível:** ensino fundamental, ensino médio — **Série:** 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio.

IBAZEBO, Isimeme. *Explorando a África*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1997. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508063458>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** século XX, economia e sociedade, idade contemporânea — **Nível:** ensino fundamental, ensino médio — **Série:** 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** pluralidade cultural.

ASIKINACK, Bill; SCARBOROUGH, Kate. *Explorando a América do Norte*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508062648>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** economia e sociedade — **Nível:** ensino médio — **Série:** 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** pluralidade cultural.

MACHADO, Ana Maria. **Explorando a América Latina**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508063431>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** história da América — **Nível:** ensino fundamental, ensino médio — **Série:** 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** pluralidade cultural.

SMITH, Kate Darian. *Explorando a Austrália*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1998. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508068158>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** Austrália e Nova Zelândia, idade contemporânea — **Nível:** ensino fundamental, ensino médio — **Série:** 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** pluralidade cultural.

TAO, Wang. *Explorando a China*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1999. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508061889>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** século XX, economia e sociedade — **Nível:** ensino fundamental, ensino médio. **Série:** 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** pluralidade cultural.

GANERI, Anita. *Explorando a Índia*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1997. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508063474>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** século XX, economia e sociedade — **Nível:** ensino fundamental, ensino médio — **Série:** 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do Ensino Médio — **Tema:** pluralidade cultural.

ROOTES, David. *Explorando as regiões polares*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1998. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508068131>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** regiões polares, século XX — **Nível:** ensino fundamental, ensino médio — **Série:** 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** pluralidade cultural.

TAMES, Richard. *Explorando o Japão*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1998. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508061862>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** século XX, Economia e Sociedade — **Nível:** ensino fundamental, ensino médio — **Série:** 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** pluralidade cultural.

BERTONHA, João Fábio. *Fascismo, nazismo e integralismo*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508074743>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** século XX — **Nível:** ensino médio — **Série:** 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** ética e cidadania.

TREIGNIER, Michel. *Guerra e paz no Oriente Médio*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508048602>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** século XX — **Nível:** Ensino Médio — **Série:** 1ª, 2ª e 3ª do Ensino Médio — **Tema:** Pluralidade Cultural, Ética e cidadania.

FILHO, Cyro de Barros Rezende. *Guerra e poder na sociedade feudal*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1999. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508053851>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** Idade Média — **Nível:** ensino médio — **Série:** 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** ética e cidadania, trabalho e consumo.

ROUBICEK, Rafael; DIAS JÚNIOR, José Augusto. *Guerra Fria: a era do medo*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1999. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508061560>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** século XX — **Nível:** ensino médio — **Série:** 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** ética e cidadania.

DRANE, John. *Guerreiros e reis*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1995. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508052626>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** Religiões — **Nível:** ensino fundamental, ensino médio — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *Holocausto: crime contra a humanidade*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508074727>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** século XX — **Nível:** ensino médio — **Série:** 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** ética e cidadania.

ROIO, José Luiz Del. *Igreja medieval*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1997. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508064063>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** religiões — **Nível:** ensino médio — **Série:** 1ª, 2ª e 3ª do Ensino Médio — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania.

NASCIMENTO, Maria das Graças S; NASCIMENTO, Milton Meira. *Iluminismo: a revolução das luzes*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1998. Disponível em:

<<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508069863>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** Idade Moderna — **Nível:** ensino médio — **Série:** 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** trabalho e consumo, pluralidade cultural, ética e cidadania.

DRANE, John. *Incrível, mas verdadeiro*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1997. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508066449>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** religiões — **Nível:** ensino fundamental, ensino médio — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania.

SCLIAR, Moacyr. *Judaísmo*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1994. Disponível em:

<<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508047118>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** religiões — **Nível:** ensino médio — **Série:** 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania.

EMBRY, Margaret. *Lares e famílias*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1997. Disponível em:

<<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508063210>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** religiões — **Nível:** ensino fundamental, ensino médio — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania.

STEINMANN, Heloisa; OLMO, Maria Jose Acedo Del. *No tempo do feudalismo*. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2004. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=850809048X>>.

Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** Idade Média — **Nível:** ensino fundamental — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª — **Tema:** ética e cidadania, trabalho e consumo.

ROUBICEK, Rafael; DIAS JÚNIOR, José Augusto. *O brilho de Mil Sóis: a história da bomba atômica*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1999. Disponível em:

<<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508046863>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** século XX — **Nível:** Ensino Médio — **Série:** 1ª, 2ª e 3ª do Ensino Médio — **Tema:** ética e cidadania.

COELHO, Lauro Machado. *O fim da União Soviética*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508061846>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** século XX — **Nível:** ensino médio — **Série:** 1ª, 2ª e 3ª do Ensino Médio — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania, trabalho e consumo.

DRANE, John. *O grande plano*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1995. Disponível em:

<<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508055234>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** religiões — **Nível:** ensino fundamental, ensino médio — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania.

DRANE, John. *O homem que mudou o mundo*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1995. Disponível em:

<<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=850805260X>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** religiões — **Nível:** ensino fundamental, ensino médio — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania.

DRANE, John. *O mais belo livro do mundo*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1997. Disponível em:

<<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508062931>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** religiões — **Nível:** ensino fundamental, ensino médio — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania.

SÍS, Peter. *O mensageiro das estrelas*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1998. Disponível em:

<<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508057547>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** Idade Moderna — **Nível:** ensino fundamental — **Série:** 1ª e 2ª, 3ª e 4ª — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania.

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. *O Mercosul e a sociedade feudal*. 12ª ed. São Paulo: Ática, 1999. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508047215>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** economia e sociedade, século XX — **Nível:** ensino médio — **Série:** 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** pluralidade cultural, trabalho e consumo.

SZTERLING, Silvia. *O nazismo: História de um sobrevivente*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2004. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508090900>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** século XX — **Nível:** ensino fundamental — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *O racismo na história do Brasil*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1999. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508046006>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** economia e sociedade — **Nível:** ensino médio — **Série:** 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania.

PROENÇA, Graça. *O Renascimento*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508068174>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** idade moderna — **Nível:** ensino médio — **Série:** 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** ética e cidadania, trabalho e consumo.

HEPPER, Nigel. *Onde o mundo começou*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1996. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508061684>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** religiões — **Nível:** ensino fundamental, ensino médio — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª, 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania.

RAMOS, Luciano. *Os reinos bárbaros*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508044968>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** Idade Média — **Nível:** ensino fundamental — **Série:** 5ª e 6ª, 7ª e 8ª — **Tema:** pluralidade cultural.

CAMPOS JÚNIOR, Luis de Castro Campos. *Pentecostalismo*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1995. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508052448>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Assunto:** religiões — **Nível:** ensino médio — **Série:** 1ª, 2ª e 3ª do Ensino Médio — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania.

BOSCHI, Caio César. *Por que estudar História?* 1ª ed. São Paulo: Ática, 2007. Disponível em <http://www.atica.com.br/catalogo/?i=9788508112456>. Acesso em: 20 jan. 2008.

**Nível:** ensino médio — **Série:** 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio — **Tema:** pluralidade cultural, ética e cidadania.

APÊNDICE L — **Informativo da editora Ática para divulgar o livro paradidático**  
*A cor do preconceito*

**Para leitores de todas as cores**

*A cor do preconceito* reúne ficção baseada em fatos reais e uma abordagem informativa bastante diversificada. O livro foi escrito a seis mãos pela escritora Carmen Lucia Campos, pela pesquisadora, historiadora e professora de história Vera Vilhena, além da antropóloga, pesquisadora e diretora do Geledés — Instituto da Mulher Negra, Sueli Carneiro.

Na história criada por Carmem, o tema do preconceito de cor aparece de modo contundente, num enredo que a autora trabalhou com maestria. Nele, destaca-se a adolescente negra Mira, excelente aluna de uma escola de periferia, que, graças a seus esforços, consegue uma bolsa de estudos num dos melhores colégios da cidade. Em sua nova etapa de vida, ela terá de enfrentar questões ligadas à sua identidade e procurar amadurecer diante de posturas racistas, preconceituosas e intolerantes.

Já a abordagem informativa, disponível em grandes conjuntos de texto ao longo do livro, ressalta a história da África e a influência dos negros na formação do povo brasileiro. Além disso, retoma tópicos abordados na ficção e faz um retrato bastante realista da atual situação dos negros no Brasil. Pequenos ensaios, letras de música, fotos, depoimentos e dados estatísticos enriquecem e aprofundam as informações do texto.

Trecho de entrevista com duas das autoras

FICÇÃO COM MUITA INFORMAÇÃO

Além da vigorosa ficção escrita por Carmem Lúcia Campos, *A cor do preconceito* traz um amplo conjunto de textos informativos ricamente ilustrados, que contemplam aspectos históricos e discussões — atualíssimas — de caráter social sobre o tema. Além disso, notas explicativas acompanham o texto de ficção, facilitando e enriquecendo a leitura.

As responsáveis pela elaboração dessas informações são as co-autoras da obra: Sueli Carneiro e Vera Vilhena. Sueli é diretora do Geledés — Instituto da Mulher Negra, uma organização não governamental criada há 18 anos com o objetivo de combater a discriminação racial e de gênero na sociedade brasileira, assim como desenvolver projetos e programas que promovam a equidade de gênero e raça. A ela coube aportar para o livro conteúdos dos temas que a ficção levanta acerca da resistência negra durante a escravidão; dados sobre as desigualdades raciais produzidas pelo racismo e a discriminação, sobre a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira; informações sobre as personalidades negras que contribuíram nas ciências, na literatura, nas artes plásticas etc.

Já a historiadora e professora Vera Vilhena foi responsável pela elaboração de textos históricos que acompanham a obra, aprofundando uma vasta gama de assuntos que são atualmente fundamentais ao currículo escolar.

Foi para discutirem assuntos correlatos ao tema do preconceito que Sueli Carneiro e Vera Vilhena conversaram com o *Boletim Ática*.

*Boletim Ática:* Quanto à presença de negros e afro-descendentes na história do país, que análise pode ser feita de nossa historiografia?

*Vera Vilhena:* O resgate da cultura afro-brasileira é tido hoje como uma das prioridades de nossa sociedade, missão essa que conta com o esforço conjunto de setores variados. Esse é um tema suprapartidário; tanto o governo federal como os estaduais e municipais — em conjunto com a sociedade civil e organizada — têm elaborado as ações para difundir essa cultura. A historiografia sobre o tema é rica e bastante diversificada. O que falta é uma assessoria a grupos de professores de educação do ensino fundamental e médio para que haja uma maior sensibilização a respeito dessa temática, reconhecendo suas possibilidades no processo de mudança de significados e de transformação do imaginário coletivo.

*Boletim Ática:* É possível destacar alguma contribuição importante realizada fora do Brasil em relação ao tema do preconceito?

*Vera:* A historiografia tem se concentrado nos temas da libertação dos escravos e da questão racial na formação da identidade nacional. O livro de George Reid Andrews, *Negros e brancos em São Paulo (1888–1988)*, abordando a situação do negro após a abolição, é um exemplo. Há também as obras de John Hope Franklin. Os franceses também escreveram muito sobre o assunto, como bem nos mostra Pierre Verger.

*Boletim Ática:* Como avalia a vinculação do racismo, do preconceito e da intolerância pelas instituições do país — escolas, universidades, veículos de comunicação, dentre outras?

*Sueli:* A vinculação é ainda insuficiente, embora tenha havido alguns avanços. O fundamental é o rompimento com a “política de avestruz” que se tem em relação ao problema, escondendo, silenciando, mascarando uma realidade, como se ele pudesse ser resolvido naturalmente. Os países mais bem sucedidos nessa questão foram os que se decidiram por olhar o problema de frente e buscar as soluções necessárias. Se nosso jeito de tratar o problema estivesse correto, ele já não existiria; no entanto, vem se agravando no tempo, uma vez que não o encaramos com a seriedade devida.

*Boletim Ática:* Há nas universidades brasileiras uma preocupação constante em estudar esse assunto?

*Vera:* A bibliografia no Brasil sobre a África é muito numerosa, principalmente pela conexão Brasil/África. Existem livros sobre a África e o negro — antropologia, etnografia, história, geologia, literatura, música, religião — em todas as universidades do país, mas principalmente na Bahia. A produção acadêmica sobre o negro no Brasil é muito numerosa, sem contar os museus, academias, jornais, periódicos e editoras especializadas. O que não existe na mídia são obras de caráter mais popular.

Disponível em: <<http://www.editoraatica.com.br/busca/catalogos.aspx?c=int-16k>>. Acesso em: 4 dez. 2006.



APÊNDICE M — Catálogo virtual de livros paradidáticos da editora do Brasil

MEDEIROS, Daniel H. *1930: a revolução disfarçada*. Disponível em:  
<[http://www.editoradobrasil.com.br/livros\\_apres\\_princ.asp?CODIGO=50705560171](http://www.editoradobrasil.com.br/livros_apres_princ.asp?CODIGO=50705560171)>.  
Acesso em: 21 jan. 2008.  
**Assunto:** história do Brasil.

MEDEIROS, Daniel H. 1968: *Esquina do mundo*. Disponível em:  
<[http://www.editoradobrasil.com.br/livros\\_apres\\_princ.asp?CODIGO=53101800101](http://www.editoradobrasil.com.br/livros_apres_princ.asp?CODIGO=53101800101)>.  
Acesso em: 21 jan. 2008.  
**Assuntos:** 1968 E OS ACONTECIMENTOS QUE MUDARAM E CONSOLIDARAM O MUNDO, QUESTÕES QUE GANHARAM A MENTE E O CORAÇÃO DAS POPULAÇÕES NO ANO DE 1968, GUERRA, DIREITOS CIVIS, ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES, EDUCAÇÃO, LIBERDADE INDIVIDUAL, VIOLÊNCIA DOS GOVERNOS, COSTUMES E ARTES, VIETNÃ, BRANCOS E NEGROS, REBELDIA AMERICANA, A PRIMAVERA DE PRAGA E TANTAS OUTRAS COISAS EM 68.

CANTELE, Bruna; ROITMAN, Valter. *A visão dos contrastes*. Disponível em:  
<[http://www.editoradobrasil.com.br/livros\\_apres\\_princ.asp?CODIGO=52901800161](http://www.editoradobrasil.com.br/livros_apres_princ.asp?CODIGO=52901800161)>.  
Acesso em: 21 jan. 2008.  
**Assunto(s):** A DESCOBERTA DA AMÉRICA ESPANHOLA, AMÉRICA PRÉ-COLOMBIANA, OS AVENTUREIROS E SUAS VIAGENS AO NOVO MUNDO.

MOCELLIN, Renato. *As mulheres na antiguidade*. Disponível em:  
<[http://www.editoradobrasil.com.br/livros\\_apres\\_princ.asp?CODIGO=53001800101](http://www.editoradobrasil.com.br/livros_apres_princ.asp?CODIGO=53001800101)>.  
Acesso em: 21 jan. 2008.  
**Assunto(s):** AS MULHERES NA ANTIGUIDADE, AS MULHERES NAS DIVERSAS CIVILIZAÇÕES, PADRÕES CULTURAIS: MORALIDADE E SEXUALIDADE, FORMAS DE DOMINAÇÃO E PRECONCEITO VIVIDAS PELAS MULHERES, ADULTÉRIO, ABORTO, DIVÓRCIO: COMO ESSAS QUESTÕES ERAM TRATADAS NA ANTIGUIDADE, TEMAS TRANSVERSAIS COMO PLURALIDADE CULTURAL E ÉTICA.

MOCELLIN, Renato. *As relações armadas ao regime de 64*. Disponível em:  
<[http://www.editoradobrasil.com.br/livros\\_apres\\_princ.asp?CODIGO=50305640191](http://www.editoradobrasil.com.br/livros_apres_princ.asp?CODIGO=50305640191)>.  
Acesso em: 21 jan. 2008.  
**Assunto(s):** MOVIMENTOS POLÍTICOS, REGIMES MILITARES E DITADURAS, GUERRILHAS URBANAS, ATO INSTITUCIONAL N. 5.

GÓES, Paulo Henrique. *Brasil outros 500*. Disponível em:  
<[http://www.editoradobrasil.com.br/livros\\_apres\\_princ.asp?CODIGO=51501800131](http://www.editoradobrasil.com.br/livros_apres_princ.asp?CODIGO=51501800131)>. Acesso em: 21 jan. 2008.  
**Assunto(s):** COSTUMES INDÍGENAS, COSTUMES EUROPEUS NO SÉC. XVI, PRIMEIRAS IMAGENS DA NOVA TERRA VISTA PELOS EUROPEUS, PRIMEIROS INTERESSES ECONÔMICOS, FORMAÇÃO ÉTNICA DO BRASILEIRO.

MOCELLIN, Renato. *Canudos: fanatismo ou luta pela terra?* Disponível em:  
[http://www.editoradobrasil.com.br/livros\\_apres\\_princ.asp?CODIGO=50105640131](http://www.editoradobrasil.com.br/livros_apres_princ.asp?CODIGO=50105640131)  
Acesso em: 21 jan. 2008.  
**Assunto(s):** A GUERRA DE ANTONIO CONSELHEIRO NO FIM DO SÉCULO XIX, GUERRAS, CONFLITO SOCIAL, REVOLUÇÕES, MISTICISMO.

CANTELE, Bruna; NERY, Daniel. *Cavaleiro em prosa e verso*. Disponível em:  
<[http://www.editoradobrasil.com.br/livros\\_apres\\_princ.asp?CODIGO=51101800121](http://www.editoradobrasil.com.br/livros_apres_princ.asp?CODIGO=51101800121)>.  
Acesso em: 21 jan. 2008.  
**Assunto(s):** LITERATURA MEDIEVAL, CANÇÕES DE GESTA, MITOS E LENDAS, OS FEUDAIS E A NOBREZA.

MOCELLIN, Renato. *Coluna Prestes: a grande marcha*. Disponível em: [http://www.editoradobrasil.com.br/livros\\_apres\\_princ.asp?CODIGO=50205640161](http://www.editoradobrasil.com.br/livros_apres_princ.asp?CODIGO=50205640161). Acesso em: 21 jan. 2008.

**Assunto(s):** REVOLUÇÃO SOCIAL INICIADA PELO TENENTISMO, REBELIÃO MILITAR, CONFRONTO DE IDÉIAS POLÍTICAS.

MOCELLIN, Renato. *Federalista: a revolução da degola*. Disponível em: [http://www.editoradobrasil.com.br/livros\\_apres\\_princ.asp?CODIGO=50505560111](http://www.editoradobrasil.com.br/livros_apres_princ.asp?CODIGO=50505560111). Acesso em: 21 jan. 2008.

**Assunto(s):** HISTÓRIA DO BRASIL

ARAÚJO, Antoracy Tortorelo. *Lendas indígenas*. Disponível em: [http://www.editoradobrasil.com.br/livros\\_apres\\_princ.asp?CODIGO=50701800171](http://www.editoradobrasil.com.br/livros_apres_princ.asp?CODIGO=50701800171). Acesso em: 21 jan. 2008.

**Assunto(s):** COSTUMES E TRADIÇÕES DE DIFERENTES CULTURAS INDÍGENAS BRASILEIRAS, PLURALIDADE CULTURAL, MEIO AMBIENTE.

CANTELE, Bruna. *Na idade média era assim*. Disponível em: [http://www.editoradobrasil.com.br/livros\\_apres\\_princ.asp?CODIGO=52101800141](http://www.editoradobrasil.com.br/livros_apres_princ.asp?CODIGO=52101800141). Acesso em: 21 jan. 2008.

**Assunto(s):** IDADE MÉDIA, AS CRUZADAS, O SISTEMA MONETÁRIO, AS CATEDRAIS E SUA ARQUITETURA.

FILHO, Armando. *O integralismo*. Disponível em: [http://www.editoradobrasil.com.br/livros\\_apres\\_princ.asp?CODIGO=50301800161](http://www.editoradobrasil.com.br/livros_apres_princ.asp?CODIGO=50301800161). Acesso em: 21 jan. 2008.

**Assunto(s):** FASCISMO NO BRASIL, PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL, SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, MOVIMENTOS POLÍTICOS.

OLIVEIRA, Cecília Helena Salles. *O processo de independência*. Disponível em: [http://www.editoradobrasil.com.br/livros\\_apres\\_princ.asp?CODIGO=51001800101](http://www.editoradobrasil.com.br/livros_apres_princ.asp?CODIGO=51001800101). Acesso em: 21 jan. 2008.

**Assunto(s):** INDEPENDÊNCIA DO BRASIL, FAMÍLIA REAL NO BRASIL, IMPÉRIO PORTUGUÊS.

CANTELE, Bruna Renata; BARBEIRO, Herótodo. *Os ambiciosos*. Disponível em: [http://www.editoradobrasil.com.br/livros\\_apres\\_princ.asp?CODIGO=55901800101](http://www.editoradobrasil.com.br/livros_apres_princ.asp?CODIGO=55901800101). Acesso em: 21 jan. 2008.

**Assunto(s):** A ÉPOCA DOS GRANDES DESCOBRIMENTOS.

MOCELLIN, Renato. *Os guerrilheiros do contestado*. Disponível em: [http://www.editoradobrasil.com.br/livros\\_apres\\_princ.asp?CODIGO=50405640111](http://www.editoradobrasil.com.br/livros_apres_princ.asp?CODIGO=50405640111). Acesso em: 21 jan. 2008.

**Assunto(s):** GUERRILHAS BRASILEIRAS, VIOLÊNCIA DAS GUERRILHAS CIVIS, MOVIMENTOS SERTANEJOS, GUERRILHAS DE FRONTEIRAS ENTRE ESTADOS, CULTURAS NATIVAS.

MARIN, Marilu Favarin. *Príncipes dos mares x senhores das matas*. Disponível em: [http://www.editoradobrasil.com.br/livros\\_apres\\_princ.asp?CODIGO=50501800111](http://www.editoradobrasil.com.br/livros_apres_princ.asp?CODIGO=50501800111). Acesso em: 21 jan. 2008.

**Assunto(s):** DESCOBRIMENTOS, VIAGENS MARÍTIMAS E SUAS ROTAS, ÍNDIOS AMERICANOS, ÍNDIOS BRASILEIROS.



2. Com base no que você leu, assinale as alternativas verdadeiras com V e as falsas com F:

- a. ( ) Mesmo sem um território nacional e vivendo no exílio, o povo judeu manteve vivas as tradições, a cultura e a língua pátria.
- b. ( ) A causa da disputa entre palestinos e judeus pelas terras da Palestina está relacionada à crença de que haveria petróleo naquela região.
- c. ( ) O fanatismo religioso de ambos os lados é um dos agentes que impede a resolução dos conflitos entre israelenses e palestinos.
- d. ( ) Boa parte das guerras entre árabes e judeus poderia ter sido evitada se não tivesse havido interferência de países estrangeiros nessa disputa.
- e. ( ) Judeus e árabes disputam as terras da Palestina desde os tempos bíblicos.

3. Os fatos abaixo estão misturados. Numere-os de maneira a estabelecer uma seqüência de acontecimentos.

- a. ( ) O anti-semitismo e a perseguição aos judeus, impetrada pelos ideais nazistas de Hitler, intensificaram as migrações para a Palestina.
- b. ( ) A Declaração Balfour (1917) dá início a distúrbios armados entre palestinos e judeus.
- c. ( ) Com o término do Mandato Britânico e a declaração de independência de Israel, os conflitos entre árabes e judeus se agravam.
- d. ( ) No exílio, as comunidades judaicas, constantemente perseguidas e discriminadas, sonham em retornar à Palestina e reconstruir Israel.
- e. ( ) Com a entrada de judeus na Palestina limitada pelos Livros Brancos, têm início as migrações clandestinas, comandadas pelo Mossad Aliyá Beit.
- f. ( ) No século XIX, o movimento sionista começa a tomar forma, influenciado pela onda nacionalista da Europa.
- g. ( ) O Templo de Jerusalém é destruído pelos romanos e o povo judeu é expulso da Palestina.

4. Explique resumidamente o que vem a ser a "questão palestina".

---



---



---

5. Por que o Reino Unido abriu mão do Mandato Britânico na Palestina?

---



---



---



---



---



---

## II – Em busca de uma nova vida

1. Assinale com um X a alternativa correta, de acordo com a história ficcional:

- a. ( ) O irmão caçula de Raquel conseguiu fugir para a Palestina.
- b. ( ) Toda a família de Raquel foi morta nas câmaras de gás.
- c. ( ) Para escapar dos campos da morte, Raquel se escondeu no porão da casa em que vivia e escreveu um diário.
- d. ( ) Em alguns momentos, Raquel chegou a pensar em se converter ao cristianismo.
- e. ( ) Elias, irmão mais velho de Raquel, fugiu para a Sibéria e nunca mais se teve notícia dele.

2. Após a prisão dos pais e a fuga, Raquel passa a morar com um casal de poloneses e fica dividida "entre dois mundos". Faça uma analogia entre a situação da personagem e a realidade do povo judeu no exílio.

---



---



---



---



---



---

3. O que foi a *Haganah* e qual seu papel para o povo judeu?

---



---



---



---



---

4. Compare a atuação desses diferentes setores da comunidade judaica em luta pela formação de seu Lar Nacional:

Irgun Tzevai Leumi

---



---

Socialistas do *kibutz*

---



---



---



---

Religiosos de Jerusalém

---



---

5. Que corrente de pensamento influenciou o surgimento dos *kibutzim*?

---



---

6. Por que o hebraico foi abandonado e tempos depois foi escolhido como língua oficial do Estado de Israel?

---



---



---



---



---



---



---



---

### III – Do sonho à realidade

1. Diversos elementos do texto ficcional ilustram a difícil realidade vivida pelos judeus antes e depois da guerra. Relacione as falas das personagens aos fatos:

I – O anti-semitismo se intensifica, reforçado pelo ideal nazista preconizado por Hitler.

II – Nacionalistas judeus não aceitam a divisão da Palestina e lutam por um Estado exclusivamente judaico.

III – O movimento sionista ganha força e adeptos entre os jovens judeus que buscam melhores perspectivas de vida.

IV – A recolonização da Palestina pelos judeus foi financiada pelas comunidades judaicas ricas da Europa e da América do Norte.

a. ( ) “Podem rezar para o seu Deus na sua língua esquisita, corja de judeus vagabundos! Nem mesmo Ele poderá salvá-los das garras de Hitler, que promete eliminá-los da face da Terra!”

b. ( ) “... nos inteiramos da criação de um Fundo Nacional Judaico, encarregado de arrecadar dinheiro entre os ricos judeus ingleses, franceses e norte-americanos para comprar terras aos árabes da Palestina.”

c. ( ) “Disse que Elias andava pensando em fugir para a Palestina, a antiga Israel de nossos ancestrais. Ele acredita que somente ali poderá encontrar, afinal, a dignidade de ser judeu.”

d. ( ) “Não existe apenas o sionismo igualitarista do *kibutz*. Dentro do movimento há muitas divergências. Nem todos apostam na possibilidade de uma convivência pacífica com os árabes...”

2. Os habitantes de Israel foram chamados de *sabras*. O que isso significa?

---



---



---



---



---

3. Muitos são os protagonistas da história da formação de Israel, e algumas personalidades foram destacadas ao longo do livro. Escreva nas linhas abaixo o papel de cada uma delas na formação do Estado de Israel.

a. Theodor Herzl:

---



---



---

b. David Ben Gurion:

---



---



---

c. Golda Meir

---



---

4. Complete as cruzadinhas:

- Comunidade judaica em que não existe propriedade privada.
- Nome antigo de uma das colinas de Jerusalém, que inspirou o nome "Sionismo".
- ... das Lamentações: única parede que restou do Templo de Jerusalém.
- O mesmo que "dispersão".
- Tradução de *Haganah*.
- Declaração que desencadeou a disputa, entre palestinos e judeus, pelo território da Palestina.

a.		I				
b.	S					
c.		R				
d.		A				
e.		E				
f.		L				

5. Descreva de forma resumida o que foi e como surgiu o Movimento pela Libertação da Palestina.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

6. O que é a Autoridade Nacional Palestina?

- É o nome do partido oficial palestino.
- É o título de Yasser Arafat.
- É o embrião do Estado Nacional Palestino.
- É o novo nome da OLP.

7. Quais foram as conseqüências do assassinato do premiê Itzhak Rabin para as negociações de paz no Oriente Médio?

---



---



---

8. Na sua opinião, quais são as perspectivas futuras para palestinos e israelenses?

---



---



---



---



---