

DE BOAS INTENÇÕES O INFERNO ESTÁ CHEIO: AS METODOLOGIAS DE ENSINO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

**HE ROAD TO HELL IS PAVED WITH GOOD INTENTIONS: THE
METHODOLOGIES OF EDUCATION IN HISTORY DIDACTIC BOOKS**

*Olavo Pereira Soares*¹

*Juliana Renata Miguel Monteiro*²

RESUMO: O artigo faz uma análise das metodologias de ensino utilizadas nos livros didáticos de História produzidos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem-se por metodologias de ensino o conjunto das ações didáticas que orientam professores e alunos para as aprendizagens pretendidas. O objetivo do trabalho é analisar as relações entre o que o livro didático se propõe a ensinar e as metodologias de ensino que estão explícitas e implícitas nas unidades temáticas. O referencial teórico utilizado está vinculado à perspectiva histórico-cultural, com especial ênfase aos trabalhos seminais de Aléxis Leontiev e Vasily V. Davidov. Metodologicamente, utilizamos a teoria da atividade para a análise do material, considerando, principalmente, as seguintes categorias: necessidades, motivos, ações e operações. Os livros didáticos utilizados na análise foram selecionados a partir do Guia do PNLD dos anos de 2013 e 2016. Após a análise do material, concluímos que as metodologias de ensino são aspectos negligenciados por produtores, divulgadores e avaliadores dos livros didáticos de História. Em diferentes situações, verificamos divergências significativas entre o que se objetiva ensinar e aquilo que é didaticamente apresentado aos professores e alunos através das metodologias de ensino.

Palavras-chave: Livro didático. Metodologias de ensino. Ensino de história. Teoria da atividade.

ABSTRACT: This article analyzes the teaching methodologies used in the History textbooks produced for the early elementary school years. Teaching methodologies are the set of didactic actions that guide teachers and students to the intended learning. The objective of this work is to analyze the relationship between what the textbook proposes to be taught and the methodologies of teaching that are explicit and implicit in the thematic units. The theoretical reference used is linked to the historical-cultural perspective, with special emphasis on the seminal works of Aléxis Leontiev and Vasily V. Davidov. The activity theory was used methodologically to analyze the material, mainly

¹ Professor dos cursos de graduação em História e Pedagogia da UNIFAL/MG. Professor do PPGE da UNIFAL/MG.

² Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pelo PPGE/UNIFAL/MG.

considering the following categories: needs, motives, actions and operations. The textbooks used in the analysis were selected from the PNLD (National Program of Textbooks) Guidebook for the 2013 and 2016 period. After analyzing the material, it was concluded that teaching methodologies are aspects neglected by producers, disseminators and evaluators of History textbooks. It was seen, in different situations significant divergences between what is intended to teach and what is didactically presented to teachers and students through teaching methodologies.

Keywords: Textbook. Teaching methodologies. History teaching. Activity theory.

Introdução

O mote da pesquisa que ora apresentamos nos foi dado pelo psicólogo russo Aléxis Leontiev, que ao estabelecer as relações entre o desenvolvimento psíquico e os processos educativos fez a seguinte provocação: “as melhores intenções que temos inculcado em nosso educando podem converter-se nele nessa classe de intenções, das que se diz: de boas intenções está pavimentado o caminho ao inferno” (LEONTIEV, 1978 p. 185, tradução nossa).

Dos exemplos citados por Leontiev para justificar sua provocação, alguns estão relacionados com os materiais e recursos didáticos utilizados nas escolas soviéticas. Trata-se, basicamente, de processos didáticos que ainda acontecem em nossas escolas na contemporaneidade: a elaboração de materiais didáticos carregados de “boas intenções”, mas que encaminham os alunos para aprendizagens distintas daquelas que foram inicialmente sugeridas.

Ao nos debruçarmos sobre os livros didáticos para o Ensino de História, nós encontramos cenário semelhante. Por força das exigências do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, os livros didáticos de História têm melhorado em qualidade. Melhor qualidade editorial, com diferentes diagramações e inserção de fontes para a análise. Melhores conteúdos que buscam se aproximar da historiografia, incorporando inclusive diferentes perspectivas historiográficas. No entanto, esse conjunto de melhorias na editoração e na exposição de conteúdos e conceitos não foi acompanhado por modificações qualitativas nas propostas metodológicas, apesar da avaliação do PNLD também considerar este aspecto das publicações.

Em nossa pesquisa, encontramos livros didáticos aprovados no PNLD que apresentam títulos que não correspondem aos textos, imagens que não se relacionam com os textos, exercícios que não se vinculam ao que foi proposto como objetivo da unidade ou capítulo. Ou seja, os livros didáticos analisados não se preocupam com suas metodologias de ensino, e o que está no livro para ser ensinado pode levar os alunos³ para aprendizagens muito diferentes daquelas que são esperadas.

Sabemos que a produção dos livros didáticos envolve diferentes profissionais que se dedicam aos diferentes aspectos do livro: a diagramação, os textos que apresentam conhecimentos históricos, a inserção de imagens, os exercícios. Muitas vezes, os autores dos textos não dialogam com aqueles que elaboram as atividades e exercícios. Em nossas pesquisas também encontramos trabalhos que analisam os “usos” dos livros didáticos em sala de aula. No entanto, neste artigo nós analisamos as metodologias de ensino que estão explícitas e implícitas aos livros didáticos. Nossa intenção é demonstrar como tais metodologias direcionam para determinadas aprendizagens. Partimos do pressuposto de que na escola o livro didático é um recurso didático fundamental, o qual é compreendido por professoras e alunas na sua totalidade, e suas metodologias de ensino estão inseridas nesta totalidade.

Neste artigo analisamos os casos específicos de Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira em livros didáticos do Ensino Fundamental I. A opção pelo recorte da temática se dá pelo fato de que a mudança na legislação exige modificações editoriais e de conteúdo dos livros didáticos, o que leva as editoras a incorporar as “boas intenções” definidas pela lei. A opção pelo segmento das obras voltadas para o Ensino Fundamental I ocorreu em função dos seguintes aspectos: para os alunos, o livro didático os insere nas especificidades do conhecimento histórico e é mais um recurso a auxiliá-los no processo de desenvolvimento da leitura e do letramento; para as professoras, o livro didático é também formativo, na

³ Para evitar distinção de gênero e também um texto “truncado” com os/as e es/as, fizemos a opção por nos referir em todas as partes do texto alternando as expressões “professoras”, “professores”, “alunas” e “alunos”.

medida em que a docência dos anos iniciais é generalista, e é pelo livro didático que muitos professores buscam formação e conhecimento histórico.

Para apresentar os resultados da pesquisa, nós dividimos o artigo em dois momentos: apresentamos os referenciais teóricos que foram utilizados para fazer a análise das metodologias de ensino presentes nos livros didáticos; posteriormente, apresentamos a análise de quatro propostas de ensino publicadas em três livros didáticos diferentes, sendo que três destas demonstram a fragilidade das metodologias, e uma indica que os livros didáticos podem ter metodologias de ensino que encaminhem os alunos para as aprendizagens pretendidas.

1. Como analisar a metodologia do livro didático?

A maioria das pesquisas sobre os livros didáticos de História analisam a sua trajetória histórica utilizando referenciais próprios da pesquisa historiográfica em diálogo com a Sociologia da Educação. São obras importantes que identificam as origens dos livros didáticos de História (CHOPPIN, 2002, 2004; BITTENCOURT, 2011), o processo de massificação dessas obras (FILGUEIRAS, 2011), as relações entre os conteúdos e o contexto histórico (FARICELLI, 2005), as modificações em seus pressupostos didáticos e pedagógicos (FARICELLI, 2005), os diferentes processos de avaliação dos livros didáticos pelo Estado brasileiro (OLIVEIRA, 2013; FILGUEIRAS, 2011).

No que diz respeito às metodologias de ensino, as pesquisas demonstram que as principais variações ao longo da História estavam relacionadas ao debate pedagógico que ocorria no Brasil no momento das publicações. Assim, dos exercícios de memorização das primeiras publicações passamos pelo ativismo escolanovista e chegamos a algumas propostas que solicitam aos alunos reflexão e análise dos textos e fontes apresentadas (FARICELLI, 2005).

Nesta pesquisa, nos propomos a analisar os livros didáticos disponíveis a professoras e alunas na atualidade. Queremos saber como os livros propõem as aprendizagens independentemente da mediação dos

professores. Partimos de algumas perguntas iniciais: os livros são provocativos e despertam a curiosidade dos alunos?; o conteúdo de um capítulo corresponde à provocação despertada?; as imagens e fontes possibilitam aos alunos “pensar” e produzir conhecimento histórico?; os objetivos explícitos textualmente encontram correspondência nas metodologias?

Nosso primeiro desafio foi encontrar um referencial teórico para responder essas perguntas. Optamos por manter nossas leituras nos campos da História e Sociologia da Educação, mas foi na Psicologia da Aprendizagem, mais especificamente em pesquisadores vinculados à perspectiva histórico-cultural, que encontramos os referenciais necessários para a análise. As obras fundamentais de Aléxis Leontiev ([19--], 1978) e de Vasili V. Davíдов (1978, 1988) sustentam a nossa argumentação e nos possibilitam categorias para a análise que desenvolvemos.

Fundamental para o desenvolvimento de nossa análise é a compreensão da categoria necessidade.

Sedimentada no materialismo histórico, a obra de Leontiev ([19--], 1978) compreende a necessidade como algo inerente ao desenvolvimento psíquico de todos os seres humanos. Somos movidos por necessidades. Por exemplo: a necessidade de buscar alimentos levou ao desenvolvimento de ferramentas e estas instauraram novas formas ao desenvolvimento psíquico dos seres humanos (MARX; ENGELS, 2007).

Como Marx, Leontiev sabia que: ao modificar a natureza o homem modifica a si mesmo (LEONTIEV, [19--], 1978). Com o desenvolvimento histórico da humanidade foram incorporadas às necessidades humanas demais elementos da vida em sociedade, como a cultura e as simbologias de poder. Para Leontiev, nossas funções psíquicas estão atreladas às nossas necessidades. Elas impõem desafios e estes modificam nossa relação com o mundo. Este movimento provoca transformações em nosso desenvolvimento psíquico.

Ao levarmos a categoria necessidade para a análise dos processos de Educação Escolar no contexto contemporâneo devemos nos perguntar: quais são as necessidades que movem os estudantes?

Uma criança pode ter a necessidade de ir à escola para se alimentar. Outras estão na escola e estudam para não desapontar os pais. Alguns estudam o que os professores pedem porque buscam certo “*status*” entre os demais colegas da turma. Terminar uma etapa pode estar atrelado à necessidade de um emprego. Finalizar o Ensino Médio e estudar para o vestibular muitas vezes está vinculado à necessidade de obter ingresso no Ensino Superior. Em outras palavras: nem sempre o ato de estudar está vinculado ao ato de conhecer, pensar e produzir conhecimento.

Por certo que também para dominar os temas de estudo (assim como para dominar qualquer conhecimento em geral e para dominar a ciência) o que tem uma importância decisiva é qual lugar ocupa o conhecimento na vida do homem, se é para ele parte de sua autêntica vida ou só uma condição externa desta, imposta de fora. ‘A ciência – escreveu Herzen -, tem-se que vivê-la para não assimilá-la formalmente’, também no estudo, para não assimilar formalmente o material, requer-se não ‘cumprir’ com o estudo, mas vive-lo; é necessário que o estudo faça parte da vida, que tenha para o aluno um sentido vital (LEONTIEV, 1978, p. 232, tradução nossa).

Isto não significa que nossas alunas não conhecem, não pensam e não produzem conhecimento. Muitas delas são ativas em conhecer, pensar e produzir, mas como salienta Davídov (1978), o fazem não em função de nosso modelo escolar, mas apesar dele. Ou seja: para muitas e em diferentes situações, as necessidades interiores de conhecimento se desenvolvem paralelamente à Educação Escolar. Esta constatação levou Leontiev, Davidov e um conjunto significativo de pesquisadores a se questionar sobre como a Educação Escolar pode despertar nos alunos a necessidade do conhecimento.

Temos, então, que a necessidade em si não encaminha para a produção do conhecimento. Segundo Leontiev (2001), este processo se refere ao momento em que os alunos conseguem incorporar o motivo da atividade. O motivo pode ser apenas “compreendido”, quando os alunos identificam o conhecimento, mas desenvolvem as tarefas solicitadas para satisfazer outras necessidades, ou “compreendido e eficaz”, que é quando a necessidade de produzir conhecimento é incorporada e internalizada, tanto

por professores quanto por alunos. Nos processos de Educação Escolar, nós devemos possibilitar aos alunos a incorporação de motivos que sejam sempre “compreendidos e eficazes”, ou seja, que encaminhem sempre para novas necessidades de produção de conhecimento (SOARES, 2008).

Temos, aqui, duas categorias básicas para análise dos livros didáticos: necessidade e motivo.

A necessidade não é inerente ao sujeito, visto que se desenvolve no processo de inserção dos seres humanos em seus contextos históricos e culturais. Com o desenvolvimento social e tecnológico, as necessidades de hoje são diferentes de 30 anos atrás e, assim, serão daqui a 30 anos. Por outro lado, a incorporação do motivo que leva os indivíduos a compreender e identificar as suas necessidades é algo interior ao sujeito, e depende, intrinsecamente, das vivências que os indivíduos têm na sociedade. Por exemplo: em uma determinada família os filhos adolescentes precisam aprender a cozinhar, mas um deles tem vontade de aprender e o outro é obrigado pelos pais. Ambos desenvolvem a mesma atividade e devem atender a uma necessidade que é de toda a família, no entanto, apenas um incorporou e internalizou o motivo da atividade, que é aprender a cozinhar para ter autonomia no preparo dos alimentos.

Para a análise dos livros didáticos que nós desenvolvemos, as categorias necessidade e motivo são fundamentais. Como veremos adiante, alguns capítulos de livros didáticos apresentam uma boa capacidade de despertar nos estudantes uma necessidade de conhecimento. Fazem isto através de um título que chama a atenção ou com o uso de imagens de forte apelo sensorial. No entanto, as demais atividades do capítulo não auxiliam as alunas e professoras a incorporar o motivo daquela aprendizagem, ou seja, despertam uma necessidade inicial, mas não direcionam a atividade das alunas para aquela necessidade despertada.

Com efeito, a simples *condução* da atenção da criança até algo, mediante, por exemplo, uma sinalização correspondente, pode provocar nela só uma reação orientadora inicial, que logo, se não surge nenhuma atividade vinculada com o objeto em questão, certamente desaparece. Se em troca, o objeto dado se mantém no campo de atenção

da criança, isto depende de que surja diante dela certa tarefa e que atue de algum modo com respeito ao que agora ocupa em sua atividade o lugar estrutural de fim (LEONTIEV, 1978, p. 196, grifo do autor, tradução nossa).

Se o material didático não prevê a incorporação do motivo da aprendizagem é porque outros elementos que compõem a atividade não estão voltados para este objetivo. Por esta razão é que para a análise dos livros didáticos utilizamos outras duas categorias presentes na teoria da atividade: as ações e as operações.

As ações são as diferentes tarefas que nos vinculam à atividade. Segundo Leontiev ([19--], 1978), para compreender e interpretar o desenvolvimento psíquico é fundamental a identificação de como as ações são assimiladas e incorporadas pelos seres humanos. O fato histórico de que a industrialização evidenciou a distinção entre o saber e o fazer interferiu, e continua interferindo, no desenvolvimento cognitivo de parte significativa dos seres humanos (LEONTIEV, [19--]). Este raciocínio levou Davídov (1978) a afirmar que a Educação Escolar, ao incorporar esta divisão laboral dos meios de produção, também dificulta aos alunos a compreensão e consciência sobre suas próprias ações. Os exercícios que exigem dos alunos o "copia e cola" do texto base do livro ou da internet, são exemplos de ações que dificultam a tomada de consciência sobre o objeto de estudo, pois não ensinam História, mas uma habilidade qualquer.

Nos materiais didáticos, as ações devem se esforçar para sustentar a dinâmica da atividade. Elas devem ser processos cujo fim precisa estar relacionado ao objetivo da atividade, ao motivo que se espera ser incorporado pelas alunas. Por exemplo, uma ação solicitada de ler um texto sobre as comidas africanas deve estar vinculada aos objetivos gerais da unidade e não ser apenas uma caixa de texto que tem por objetivo "suavizar" o conteúdo sobre a escravização dos povos africanos.

As ações devem ser orientadoras para manter os alunos em atividade. Os textos, as imagens e as perguntas dos exercícios devem encaminhar ao estudo dos diversos elementos vinculados às necessidades despertadas no início da atividade. Por outro lado, se não surgirem ações relacionadas ao mesmo objetivo apresentado, a atividade do aluno localizada em

determinado conhecimento é perdida e a estrutura e o objeto da sua atividade se modifica. Ou seja, não é suficiente que surjam quaisquer ações: é necessário que sejam solicitadas aos alunos ações que estejam relacionadas aos objetivos da atividade.

Por operações, nós denominamos o conjunto das ações apresentadas em uma atividade didática. No livro didático, as operações são a expressão da metodologia de ensino em seu sentido mais amplo, pois enquanto as ações são específicas, as operações buscam, ou deveriam buscar, a totalidade do conhecimento a ser produzido e que foi anunciado no início da unidade de estudo.

Nós identificamos as operações pela forma como as ações são solicitadas. Por exemplo: o livro didático solicita que o aluno leia um texto em silêncio ou faça uma leitura em grupo; que relacione um texto a uma imagem; que faça pesquisas ou responda a exercícios. Para realizar uma ação, é sugerido um modo, uma forma de fazer. O livro didático subentende que os alunos já assimilam com autonomia determinadas ações, e a partir delas sugere um conjunto de operações que os encaminham para as aprendizagens pretendidas.

Essas são as principais categorias com as quais analisamos os livros didáticos: necessidade, motivo, ações e operações. Demonstraremos, a seguir, alguns exemplos de como realizamos esta análise.

2. A análise das metodologias propostas

Neste artigo apresentamos a análise de três coleções de livros didáticos de História indicadas nos Guias do PNLD dos anos 2013 e 2016. As coleções, aqui analisadas, foram selecionadas a partir de dois critérios principais: serem utilizadas nas escolas públicas de Alfenas/MG, cidade onde se desenvolveu a pesquisa; proporem a produção de conhecimento sobre a História da escravidão, o movimento abolicionista e os demais elementos da História e Cultura Afro-brasileira; trabalharem com situações-problemas ou problematizações; articularem alfabetização e letramento com a produção do conhecimento histórico.

Em linhas gerais, as unidades das coleções analisadas têm início despertando a curiosidade dos alunos, ou seja, pedindo atenção para o conteúdo que se pretende ensinar.

Considerando a teoria da atividade, podemos afirmar que cada capítulo ou parte dele tem início possibilitando aos alunos uma necessidade de estudo. No entanto, nem sempre essa necessidade se transforma em motivo da atividade, principalmente se considerarmos como meios para a incorporação do motivo as ações e operações explicitadas nas metodologias de ensino que compõem esse material didático.

É o que ocorre, por exemplo, na unidade denominada “A vida nas senzalas”, da coleção “Brasílica - História” (HUMBERG; NEVES, 2014, p. 43-44), para o 5º ano do Ensino Fundamental. A unidade tem começo, meio e fim em duas páginas:

Figura 1 – A vida nas senzalas

A vida nas senzalas

A maior parte do trabalho nos engenhos era realizado por trabalhadores escravizados. Eles viviam nas senzalas, localizadas sempre à vista do senhor. Nessas construções simples e pouco ventiladas, os escravos viviam sem nenhum conforto.

Na maior parte das fazendas, a senzala permanecia trancada durante a noite e era vigiada pelos feitores. Os escravos dormiam geralmente em esteiras no chão de terra batida e aqueles que eram considerados fugões passavam a noite acorrentados.

Fotografia de Victor Froid, do século XIX. Escravos de uma fazenda no Rio de Janeiro, do lado de fora da senzala, preparando-se para o trabalho na lavoura.

O bumbá (1883), de M. de Macedo e Armindo Pedross. Gravura. Em alguns dias do ano, os escravos tinham permissão para realizar festas. A gravura mostra uma festa de bumbá, em que podemos ver, ao fundo, as habitações dos escravos, feitas de barro e cobertas de palha.

Quando estavam reunidos na senzala, os escravos recordavam seu passado na África, cantavam as canções tradicionais de seus povos e tocavam os atabaques. No convívio com outros africanos, eles mantinham vivas as tradições africanas, especialmente as religiões dos orixás.

1. Observe a fotografia de Victor Froid na página anterior e descreva a imagem em seu caderno. Procure apontar o maior número de características do trabalho escravo presentes nela. Escravos reunidos em frente à senzala, sem instrumentos de trabalho nas mãos, estão apenas esperando pelo trabalho.

2. Pesquise em livros, revistas ou páginas da internet informações sobre a festa do bumbá, representada na ilustração de M. de Macedo. Siga este roteiro.

- Em quais regiões do Brasil a festa é realizada?
- Como é a festa no Maranhão?
- Quem participa da festa?
- Como são as vestimentas típicas?
- Existem outras festas no Brasil que têm o boi como tema? Quais?

A vigilância era importante para evitar as rebeliões e as fugas de escravos. Além do trabalho, os africanos também trouxeram para o Brasil a música, a dança, a culinária e várias palavras que fazem parte da língua portuguesa do nosso dia a dia. Nas senzalas, os escravos africanos reunidos cantavam e dançavam lembrando a vida que tinham na África. Atualmente, a música popular brasileira utiliza vários instrumentos musicais que foram trazidos pelos africanos.

Trocando ideias

Reúna-se em grupo para trocar ideias sobre o que foi discutido até aqui e responda no caderno às questões a seguir.

- Como era a vida dos escravos nos engenhos de açúcar?
- Por que as senzalas eram vigiadas durante toda a noite?
- Você conhece alguns dos instrumentos trazidos pelos africanos? Quais?
- O tipo de música que você gosta de ouvir utiliza esses instrumentos?
- Das músicas que você mais gosta de ouvir, quais utilizam esses instrumentos?

Apresente suas respostas para os colegas.

Fonte: Humberg e Neves (2014, p. 43-44).

O título desperta uma necessidade de conhecimento, haja vista a relação cotidiana que se faz entre população negra e escravidão, a presença desta população no cotidiano social e nas salas de aulas, bem como a constância deste conteúdo nas diversas mídias, principalmente na tv.

Despertada a necessidade de conhecimento sobre “a vida nas senzalas”, seguem dois parágrafos que poderiam possibilitar aos alunos incorporarem os motivos da aprendizagem:

A maior parte do trabalho nos engenhos era realizado por trabalhadores escravizados. Eles viviam nas senzalas, localizados sempre a vista do senhor. Nessas construções simples e pouco ventiladas, os escravos viviam sem nenhum conforto.

Na maior parte das fazendas, a senzala permanecia trancada durante a noite e era vigiada pelos feitores. Os escravos dormiam geralmente em esteiras no chão de terra batida e aqueles que eram considerados fujões passavam a noite acorrentados (HUMBERG; NEVES, 2014, p. 43).

Há aqui uma série de informações que podem auxiliar os alunos a incorporarem os motivos da aprendizagem, afinal o texto remete a imagens que são sensoriais e provocam os sentidos dos alunos: a falta de ventilação, as esteiras no chão, os feitores vigiando. No entanto, após esses breves parágrafos os alunos devem remeter a sua atenção para duas imagens: uma fotografia do século XIX retratando os escravizados em uma senzala e um desenho sobre a festa do boi-bumbá, também em uma senzala.

Não existe uma continuidade metodológica entre os dois primeiros parágrafos e as imagens apresentadas. Enquanto o texto instiga a curiosidade e aprofunda o interesse, as imagens distanciam os leitores da necessidade inicial. O texto projeta a atenção sobre a vida cotidiana nas senzalas e suas vicissitudes, enquanto as imagens tratam do cotidiano escravo como uma dicotomia naturalizada: a primeira imagem destaca o trabalho, a segunda a festa.

É por esta razão que o uso metodológico das imagens é complexo. Leontiev (1978) nos lembra de que ao direcionar a atenção dos alunos a uma imagem, precisamos deixar explícito aos alunos o que “procuramos”, caso contrário, a atenção dos alunos pode se direcionar para algo oposto ao que se pretende. Aqui, a intenção das autoras pode estar relacionada ao fato de que elas não pretendem ensinar que a escravidão era apenas trabalho pesado e castigos físicos. Mas, ao não relacionar textos com imagens e ao dicotomizar as imagens entre trabalho e diversão, pode

ocorrer o inverso. A escravidão pode ser naturalizada: trabalha-se de dia e faz-se festa à noite.

As intencionalidades das autoras podem ser corroboradas pelo parágrafo seguinte às imagens:

Quando estavam reunidos na senzala, os escravos recordavam seu passado na África, cantavam as canções tradicionais de seus povos e tocavam os atabaques. No convívio com outros africanos eles mantinham vivas as tradições africanas, especialmente a religião dos orixás (HUMBERG; NEVES, 2014, p. 44).

Na medida em que a leitura da unidade se desenvolve, há maior possibilidade dos alunos ficarem distantes da necessidade de conhecimento despertada no início da unidade. Portanto, não há como a unidade possibilitar a incorporação do motivo da aprendizagem. Neste parágrafo não está claro se é um equívoco metodológico ou uma opção por determinada narrativa historiográfica. O fato é que após despertar uma necessidade de se aprender “como se vivia em uma senzala”, os alunos aprendem uma versão naturalizada da vida dos africanos escravizados, afinal as noites eram de canções, atabaques e religiosidade, como se todos os escravizados falassem a mesma língua, viessem da mesma região, tivessem os mesmos costumes e a mesma religiosidade. Pior: lendo a unidade, professoras e alunos podem até chegar à conclusão de que a vida nas senzalas “nem era tão ruim assim”, apesar de sua insalubridade.

As análises dos exercícios propostos nessa unidade reforçam essa naturalização.

Após as imagens e o terceiro parágrafo de texto, os alunos devem fazer duas operações que envolvem ações distintas: uma relacionada a uma habilidade que é ver a imagem e “apontar o maior número de características do trabalho escravo presentes nela”; outra é uma “pesquisa em livros, revistas ou páginas na internet... sobre a festa do boi-bumbá” (HUMBERG; NEVES, 2014, p. 44).

Novamente verificamos que a interpretação da imagem não sugere a incorporação pelos alunos do motivo da aprendizagem. O que é solicitado é uma ação vinculada a uma habilidade específica que é identificar elementos

relacionados ao trabalho escravo, e não à vida nas senzalas, como sugere o início da unidade. Por seu turno, as operações de pesquisar sobre o boi-bumbá levam os alunos para aprendizagens completamente diferentes das sugestionadas no título, ou seja, comecei sabendo pouco sobre “a vida nas senzalas”, terminei quase na mesma...

Para finalizar a unidade, há um bom exemplo de como os livros didáticos de História podem dificultar o desenvolvimento da leitura e do letramento dos alunos:

A vigilância era importante para evitar as rebeliões e a fuga de escravos. Além do trabalho, os africanos também trouxeram para o Brasil a música, a dança, a culinária e várias palavras que fazem parte da língua portuguesa no nosso dia a dia. Nas senzalas, os escravos africanos reunidos cantavam e dançavam lembrando a vida que tinham na África. Atualmente, a música popular brasileira utiliza vários instrumentos musicais que foram trazidos pelos africanos (HUMBERG; NEVES, 2014, p. 43).

Neste parágrafo, não há relação entre as frases. Cada frase trata de um conteúdo específico relacionado ao tema da escravização dos negros no Brasil. O conteúdo sobre as senzalas está entrecortado por outros, que de modo subliminar naturaliza as relações entre escravidão e formação cultural da sociedade brasileira. Com frases curtas, mas que abordam conteúdos diferentes, o texto não possibilita que os alunos se apropriem do conhecimento e o livro didático deixa de ser um exemplo de escrita que visa convencer o leitor através de seu argumento.

A organização textual das unidades parece mesmo ser um entrave para que os alunos se insiram na aprendizagem proposta e incorporem os motivos para as aprendizagens.

Consideramos que para as alunas entrarem em atividade com relação a algum conteúdo, o objetivo da unidade deve estar bem definido. Geralmente, o que anuncia o objetivo da unidade é o título. Entretanto, encontramos propostas metodológicas que anunciam que seu objetivo é um, mas que no desenvolvimento o conteúdo trabalhado não coincide com o que foi anunciado.

No livro didático do 4º ano da coleção “Aprender Juntos – História” (FUNARI; LUNGOV, 2013, p. 58), há uma unidade que tem o seguinte título: “Nas cidades”. Se verificarmos que a unidade está inserida em um capítulo que trata sobre a “escravidão na colônia”, temos que seu objetivo específico seria abordar as relações entre população negra e trabalho escravo nas cidades do Brasil colonial. No entanto, os textos que iniciam a atividade não permitem que as alunas direcionem suas ações e operações para a incorporação de um mesmo motivo, ou seja, o que se anuncia no início da unidade é adulterado pela própria metodologia utilizada.

O primeiro parágrafo tem início com um breve texto que tenta apresentar o título desta. No entanto, já se verifica a dificuldade em despertar nas alunas uma necessidade de conhecimento específica. “O grande número de pessoas que circulavam nas regiões das minas deu origem a algumas vilas e cidades. Outras, que já existiam na época, cresceram bastante com a mineração” (FUNARI; LUNGOV, 2013, p. 58).

O título parte do pressuposto que as alunas já tiveram contato com esse conhecimento, pois se chama “nas cidades”, mas o primeiro parágrafo demonstra que este conhecimento está sendo apresentado pela primeira vez, o que deve levar professoras e alunas a se perguntarem sobre como surgiram as cidades e como elas se desenvolveram no Brasil Colonial. Como este conhecimento não fez parte deste ou dos capítulos anteriores, pois será apresentado posteriormente, é de se supor a dificuldade que as alunas terão para entrar em atividade em relação à temática.

No entanto, nesta unidade, os problemas são mais sérios. O segundo parágrafo modifica, significativamente, o objetivo da atividade, que passa a estar relacionada aos “ofícios” desempenhados pelos trabalhadores nas cidades.

Nas vilas e cidades o comércio cresceu e desenvolveram-se muitas atividades e ofícios. Alfaiates, sapateiros, ferreiros, barbeiros, carpinteiros, pedreiros, ourives, escultores, músicos, pintores, e muitos outros profissionais atendiam a população. Proprietários de escravos destinavam alguns deles para **realizar tarefas nas cidades**, como levar recados e transportar mercadorias e pessoas (FUNARI; LUNGOV, 2013, p. 58, grifo nosso).

Após esse parágrafo, o texto solicita que se observe as seguintes imagens:

Figura 2 – Nas vilas e cidades



Fonte: Funari e Lungov (2013, p. 58).

Neste caso, a relação entre as ações de ler texto e imagens leva a atenção das alunas ao conhecimento oposto ao pretendido pelas autoras. Se a intenção era valorizar a presença, importância e a diversidade de saberes da população negra no Brasil Colonial, “pavimentou-se o caminho para o inferno”, pois a abordagem metodológica é implicitamente racista.

O racismo na metodologia utilizada é evidenciado em dois momentos. Na ação de ler o texto, as alunas têm a informação que havia “muitas atividades e ofícios”, mas não informa se os escravos participavam dessas atividades ou se tinham conhecimento e prática nos ofícios. Segundo o texto, os escravos eram destinados a realizar tarefas nas cidades. Concomitantemente, a ação de ler o texto se soma à operação de relacionar texto e imagem, e este movimento naturaliza o racismo, pois a imagem traz a atenção das alunas para dois tipos de atividades características de um trabalho braçal que exige pouco conhecimento técnico: vender flores e pavimentar as cidades.

A historiografia tem se esforçado para demonstrar que a população negra, além de ser escravizada era portadora de inúmeros conhecimentos, e partilhavam com colonos brancos muitos dos ofícios desenvolvidos nas

idades. Porém, o problema não é apenas historiográfico, mas sobremaneira de cunho metodológico.

Logo após as imagens, os alunos devem desenvolver ações e operações relacionadas a dois exercícios que tem as seguintes perguntas: "8) Nos dias atuais, há trabalho semelhante ao que aparece na imagem **1**? Existem diferenças?" e "9) O tipo de trabalho da imagem **2** ainda é realizado? Existem diferenças?" (FUNARI; LUNGOV, 2013, p. 58, grifo nosso).

Novamente não há uma intencionalidade do material em despertar a necessidade de conhecimento nas alunas. As ações solicitadas formam uma operação que não objetiva a produção do conhecimento histórico, pois ao propor a leitura de imagens a partir de comparações entre passado e presente não há uma provocação sobre as demais permanências e semelhanças entre estas diferenças de tempos e espaços. Propõem-se, às alunas, um aprendizado específico da História, mas não o desenvolvimento de uma atitude cognitiva que leve ao desenvolvimento de um pensamento teórico sobre o conhecimento apresentado (DAVÍDOV, 1978).

É por esta razão que o conteúdo metodológico é subliminarmente racista. Pode-se objetar que esse livro didático tem uma abordagem historiográfica ampla e diversificada sobre a presença dos escravizados no Brasil Colonial. De fato, há vários capítulos do livro que tratam da temática, incluindo as questões relativas ao trabalho, a resistência à escravidão, aos escravos de ganho. Mas, também, é perceptível que a manutenção de uma abordagem linear em sua narrativa faz com que algumas unidades apresentem o mesmo problema já identificado: as professoras e alunas encontrarão dificuldades em identificar o objeto de estudo que se pretende ensinar e aprender.

Em alguns livros didáticos, certas unidades não conseguem direcionar os professores e alunos para a incorporação de nenhum motivo para a aprendizagem. Isso ocorre quando o conjunto das ações e operações indicadas nas metodologias não se relacionam com o objetivo inicial apresentado.

No capítulo denominado “Do lado de lá do Atlântico”, do livro do 4º ano, da coleção “Ligados.com - História” (ALVES *et al.*, 2016), as propostas de ações e operações consubstanciadas em leitura de textos, imagens e nos exercícios, não apresentam nenhuma relação com o objetivo anunciado. Este é o primeiro capítulo da Unidade 5, denominada “Da África para o Brasil”. Bom, se a atenção está voltada para tratar da “África para o Brasil”, o “lado de lá do Atlântico” deveria ser o estudo da África, mas não é isso que ocorre.

É interessante que na diagramação do livro a expressão “Do lado de lá do Atlântico” está grafada de tal modo a despertar a atenção do aluno, de possibilitar a eles uma necessidade de conhecimento, afinal, deve ser interessante conhecer sobre os povos que viviam “do lado de lá”. Mas, a opção metodológica do livro não permite o aprofundamento desta necessidade inicial.

Figura 3 – Do lado de lá do Atlântico

The image shows a page from a textbook with the title "Do lado de lá do Atlântico" in red. The page contains several paragraphs of text, a small illustration of a dance, and three photographs labeled A, B, and C. Below the photographs are three questions (a, b, c) for students to answer. The text discusses the history of African people in Brazil, their work, and their cultural contributions.

Do lado de lá do Atlântico

Leia esta afirmação e converse com os colegas: O Brasil tem a maior população negra fora da África. Na sua opinião, por que isso ocorreu?

O continente africano é muito grande e povoado por diferentes nações, com hábitos, costumes e idiomas distintos, além de uma cultura muito rica e diversificada. Há cerca de 500 anos teve início o tráfico de escravos da África para o continente americano. Africanos de territórios que atualmente correspondem a Cabo Verde, Angola, Sudão e Moçambique, por exemplo, atravessaram o oceano Atlântico e chegaram ao Brasil na condição de escravos, não por vontade própria. Os africanos trouxeram idiomas, rituais religiosos, culinária, músicas, danças e outros elementos que com o passar do tempo enriqueceram a cultura brasileira.

Batouque, de Johann Moritz Rugendas, 1834. Litografia colorida à mão. Coleção particular. As danças e os rituais africanos chegaram ao Brasil com os escravos. Essa dança conhecida como batouque está no origem do ritmo do samba. Importante manifestação da cultura brasileira.

Entre os séculos XVI e XIX, o número de africanos trazidos à força para o Brasil chegou a quatro milhões de pessoas. No Brasil, os portos que mais receberam africanos foram os do Recife, de Salvador e, mais tarde, o do Rio de Janeiro. As principais atividades desses africanos foram a produção de açúcar, algodão, cacau e café, e o trabalho nas lavras de ouro e diamante e os serviços domésticos. Viviam em senzalas ou trabalhavam como “escravos de ganho”.

Escravo de ganho: realizavam tarefas como vender produtos e prestar serviços nas cidades. Uma parte do dinheiro recebido era entregue diariamente ao senhor.

- Podemos afirmar que o tráfico de africanos se iniciou pouco tempo após a chegada dos portugueses ao Brasil? Discuta com os colegas e o professor.
- Observe as fotografias e responda.

A: Homem em atividade de barbaite, no Rio de Janeiro, cerca de 1865. Fotografia de Cristiano Junior. Coleção do Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, Brasil.

B: Babá com menino, Pernambuco, 1874. Coleção George Ernstauff.

C: Escravos em colheita de café, 1862. Fotografia de Marc Ferris. Coleção Rui Souza e Silva.

- Qual delas mostra um “escravo de ganho”?
- Que tipo de função a mulher negra da imagem B parece desempenhar?
- Que imagem retrata um grupo de africanos escravizados? Que tipo de trabalho realizam? Onde?

Fonte: Alves et al. (2016, p. 76-77).

Logo após o instigante título a atenção dos alunos é desviada, e mal tendo começado, a atividade dos alunos decai (LEONTIEV, 1978). Isso

ocorre porque, logo abaixo do título, os alunos devem responder um comando solicitando uma operação que exige a identificação de conhecimentos prévios. “Leia esta afirmação e converse com os colegas: o Brasil tem a maior população negra fora da África. Na sua opinião, porque isto ocorreu?” (ALVES *et al.*, 2016, p. 76).

A primeira operação solicitada, embora seja didaticamente justificável, não tem qualquer relação com as necessidades iniciais de despertar com o título do capítulo. É uma atividade oral, mas que não permite aos alunos incorporar os motivos da aprendizagem. Perguntas simples poderiam dirigir a atenção dos alunos para o conteúdo anunciado, como, por exemplo: o que vocês conhecem sobre a África? Quando se pensa em África, vocês se lembram do que?

A fragmentação do conhecimento continua e as ações e operações solicitadas não encaminham os alunos para a produção do conhecimento sobre a temática. Logo após a pergunta, apenas o primeiro e terceiro parágrafos do texto se relacionam com o conteúdo anunciado.

O continente africano é muito grande e povoado por diversas nações com hábitos, costumes e idiomas distintos, além de uma cultura muito rica e diversificada [...]
Os africanos trouxeram idiomas, rituais religiosos, culinária, músicas, danças e outros elementos que com o passar do tempo enriqueceram a cultura brasileira. (ALVES *et al.*, 2016, p. 76).

Metodologicamente, estamos na mesma situação de “tirar o doce da mão da criança”, como se diz no dito popular. A necessidade, inicialmente despertada, é rapidamente substituída por um desencanto em relação ao conhecimento. As atenções dos alunos não se direcionam a nenhum objeto de aprendizagem específico. A imagem à qual a atenção dos alunos é direcionada, na primeira página, informa que “as danças e os rituais africanos chegaram ao Brasil com os escravos” (ALVES *et al.*, 2016, p. 76), mas não informa os alunos se as pessoas representadas na gravura estão na África ou no Brasil. Ou seja, nada sobre “*do lado de lá do Atlântico*”.

O texto básico segue com mais três pequenos parágrafos que são um desserviço para o ensino e aprendizagem da leitura e do letramento, pois

além de tratarem de conteúdos diferentes, embora dentro da mesma temática, os parágrafos não estabelecem relação de continuidade na argumentação.

Entre os séculos XVI e XIX, o número de africanos trazidos à força para o Brasil chegou a quatro milhões de pessoas. No Brasil, os portos que mais receberam africanos foram os do Recife, Salvador e, mais tarde, o do Rio de Janeiro. As principais atividades desses africanos foram a produção de açúcar, algodão, cacau e café, o trabalho nas lavras de ouro e diamante e os serviços domésticos. Viviam em senzalas ou trabalhavam como '*escravos de ganho*' (ALVES *et al.*, 2015, p. 77, grifo do autor).

Aqui temos um exemplo de como a incorporação do motivo por parte dos alunos depende exclusivamente da professora. Os textos apresentados se referem a motivos de aprendizagem muito distintos que dificultam, sobremaneira, a aprendizagem. Por exemplo, nos três últimos parágrafos do texto há um conjunto muito grande de informações sobre tempo e espaço que exigem um conhecimento prévio significativo dos alunos. São informações sobre a contagem do tempo, quantidades, localidade e atividades laborais. Cada qual remetendo a conteúdos e conceitos muito distintos. No último parágrafo, há um bônus: uma chamada para um *box* que define o que eram os "*escravos de ganho*". "**Escravos de ganho:** realizavam tarefas como vender produtos e prestar serviços nas cidades. Uma parte do dinheiro recebido era entregue diariamente ao senhor" (ALVES *et al.*, 2015, p. 77, grifo do autor).

As informações sobre os "*escravos de ganho*" poderiam estar inseridas no texto base, dada à fragmentação dos parágrafos. Mas, na lógica da metodologia de ensino do capítulo, o conteúdo do *box* teve o objetivo de chamar a atenção dos alunos para as fotos apresentadas na mesma página.

As fotos são interessantes e deveriam mesmo ser analisadas, mas novamente o exercício proposto não estabelece nenhuma relação com o conteúdo e com as diferentes informações apresentadas.

A excessiva fragmentação do conteúdo não permite que os alunos pensem sobre o conhecimento histórico que está sendo apresentado. Não

obstante, a utilização de imagens sem o devido cuidado metodológico induz os alunos a uma abordagem apenas sensorial do conhecimento (DAVÍDOV, 1978). Também sabemos que não há como o Ensino de História se distanciar dessa abordagem sensorial, no entanto uma metodologia de ensino voltada para a produção do conhecimento deve ter as emoções, sensações e uso dos sentidos como um elemento a favor da aprendizagem, visto que podem despertar nos alunos um desejo de conhecimento (SOARES, 2008).

A forma como as imagens são apresentadas, somadas aos exercícios solicitados, não possibilitam aos alunos uma relação de aprendizado e de produção de conhecimento. Se o texto do *box* remete às imagens, os exercícios mantêm a percepção de que não há preocupação com as possibilidades de interpretação da História por parte dos alunos.

"a) Qual delas (imagens) mostra um 'escravo de ganho'?; b) Que tipo de função a mulher negra da imagem B parece desempenhar?; Que tipo de imagem retrata um grupo de africanos escravizados? Que tipo de trabalho realizam? Onde?" (ALVES *et al.*, 2016, p. 77).

Os exercícios são apenas descritivos. Nada muito diferente das perguntas em que se buscam nos textos as respostas prontas. Ou seja, se por um lado há um avanço em inserir no livro didático a possibilidade de analisar imagens e outras fontes, por outro não se faz um esforço metodológico de aproximar os alunos da interpretação dessas fontes. Como não há proposta de interpretação, a imagem substitui o texto, mas com um agravante: por ser mais sensorial, ela emite uma verdade, pois as professoras e alunas podem se vincular às imagens de modo apenas emotivo.

Três páginas adiante, o livro retoma a concepção inicial do capítulo sobre o "*lado de lá do Atlântico*" com o seguinte subitem: "*contos africanos: uma história de animação*" (ALVES *et al.*, 2016, p. 80-81). Aqui os autores solicitam aos alunos um conjunto de ações e operações para analisar a animação *Kiriku e a Feiticeira* (França, 1998), do cineasta francês Michel Ocelot. No entanto, esse movimento de inserir a temática africana no interior do capítulo não redime os equívocos metodológicos apresentados

nas páginas iniciais. Em primeiro lugar, porque não há estímulo algum para que os alunos mantenham sua atenção e se apropriem do motivo da aprendizagem; em segundo, porque o subitem "*contos africanos: uma história de animação*", mantém os mesmos equívocos metodológicos do início do capítulo.

Ao longo da análise dos livros didáticos encontramos poucos momentos em que as intenções de aprendizagem são objetivadas nas metodologias de ensino. Um bom exemplo de que as metodologias podem despertar as necessidades de conhecimento das alunas e possibilitar a incorporação dos motivos das aprendizagens é a subunidade "*O tráfico negreiro*", do capítulo sobre "*a escravidão*" no livro de 4º ano da coleção "*Aprender Juntos - História*" (FUNARI; LUNGOV, 2013, p. 44).

É um subitem de uma página que apresenta potencial para manter a atenção e o interesse das alunas. "*O tráfico negreiro*" (FUNARI; LUNGOV, 2013, p. 44), cria uma necessidade que pode se iniciar com a tentativa de compreender o que significa a expressão "*tráfico negreiro*". Ao contrário dos demais exemplos, há nos primeiros parágrafos a intenção em manter uma relação com o título do subitem, ou seja, continuar direcionando a atenção das alunas para o mesmo objeto de estudo.

Eram principalmente os mercadores portugueses que faziam o tráfico de homens e mulheres escravizados da África para o Brasil. Esse comércio era bastante lucrativo.

Muitas vezes, os africanos trazidos eram aprisionados nas guerras entre reinos inimigos da própria África. Eles eram mantidos em feitorias nos portos do litoral até serem embarcados nos navios negreiros, como eram conhecidas as embarcações usadas para transportar africanos escravizados (FUNARI; LUNGOV, 2013, p. 44).

Como se vê, a frase "os africanos trazidos eram aprisionados nas guerras entre reinos inimigos da própria África" pode modificar completamente a atenção do aluno e criar uma nova necessidade. Mas, tentemos não ser tão rigorosos e pensar de modo prospectivo. O primeiro parágrafo fala de comércio e mercadores, homens e mulheres, o que sugere uma relação com a expressão "*tráfico negreiro*". No segundo parágrafo,

mantém a atenção e direciona a aprendizagem através do uso das expressões “feitorias”, “navios negreiros” e “africanos escravizados”.

Logo abaixo dessa apresentação há um texto de um parágrafo sobre o “navio negreiro” e a representação de um “esquema”, alertando as alunas que havia “registros que mostram as condições em que os africanos escravizados eram transportados” (FUNARI; LUNGOV, 2013, p. 44).

Figura 4 – O tráfico negreiro

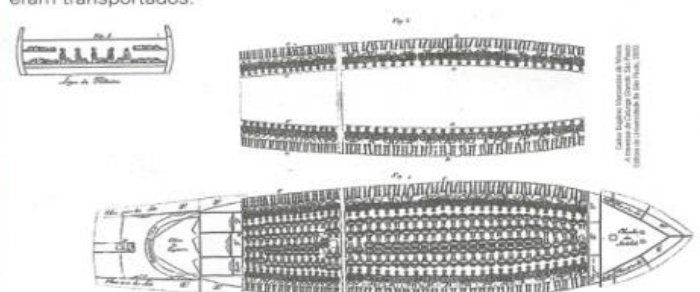
O tráfico negreiro

Eram principalmente os mercadores portugueses que faziam o tráfico de homens e mulheres escravizados da África para o Brasil. Esse comércio era bastante lucrativo.

Muitas vezes, os africanos trazidos eram aprisionados nas guerras entre reinos inimigos na própria África. Eles eram mantidos em feitorias nos portos do litoral até serem embarcados nos navios negreiros, como eram conhecidas as embarcações usadas para transportar africanos escravizados.

Registros

Navio negreiro
O interior de alguns navios negreiros foi representado em esquemas. São registros que mostram as condições em que os africanos escravizados eram transportados.



Esquema de 1823 representando o interior de um navio negreiro.

- Observe que os africanos viajavam sentados ou deitados. De acordo com a imagem:
 - a) Era fácil a locomoção dentro do navio? _____
 - b) Todos podiam deitar e dormir ao mesmo tempo? _____
- Com base no esquema e em suas respostas ao item anterior, como você descreveria as condições de viagem dos africanos no navio negreiro? Converse com os colegas e o professor.

Fonte: Funari e Lungov (2013, p. 44).

Logo após o “esquema”, temos os exercícios que podem vincular a necessidade ao motivo da aprendizagem:

Observe que os africanos viajavam sentados ou deitados. De acordo com a imagem: a) Era fácil a locomoção dentro do navio? b) Todos podiam deitar e dormir ao mesmo tempo? Com base no esquema e em suas repostas ao item anterior como você descreveria as condições de viagem dos africanos no navio negreiro? Converse com os colegas e o professor (FUNARI; LUNGOV, 2013, p. 44).

Nesta atividade o objeto de estudo é perceptível às alunas, e isto educa o motivo relacionado ao fim da atividade: conhecer as condições de transporte dos africanos escravizados. Os exercícios propostos são ações com fins específicos que se relacionam ao fim global da atividade. Neste sentido, o subitem leva as alunas a refletir sobre o sistema de transporte de africanos em navios negreiros e possibilita a interpretação sobre o cotidiano dentro da embarcação, sobre as condições de alimentação, de descanso, de higiene.

Infelizmente nossas análises encontraram poucos exemplos de metodologias de ensino que auxiliem os alunos a incorporarem os motivos das aprendizagens. Na maioria das situações há o despertar de necessidades, mas estas não se consubstanciam em motivos. Isto ocorre por várias razões: as ações desviam a atenção dos alunos, as operações não se vinculam às necessidades despertadas, não há relações de aprendizagens entre textos e imagens, os exercícios não permitem aos alunos interpretar os dados apresentados.

Sabemos que ainda há muito a ser pesquisado no âmbito da produção de materiais didáticos voltados para a aprendizagem da História. Neste texto, procuramos contribuir com as pesquisas que analisam as metodologias de Ensino de História presentes nos livros didáticos. Nosso objetivo é continuar pesquisando sobre como os materiais e livros didáticos podem se transformar em ferramentas para a produção do conhecimento histórico escolar.

Algumas considerações

Bons materiais e recursos didáticos são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, já sabemos que eles não definem a qualidade da Educação Escolar. É possível dar boas aulas com poucos materiais e com livros que não apresentam uma metodologia de ensino coerente com as perspectivas das professoras. Seu oposto é igualmente verdadeiro: livros didáticos atualizados com a historiografia, com

apresentação de fontes e coerente metodologicamente, não garantem boas aulas e aprendizagens significativas da História.

Uma boa aula, ou seja, um bom processo de ensino que encaminha para aprendizagens bem sucedidas depende, sobretudo, da capacidade que as professoras têm em estabelecer diálogos e mediações entre as diferentes formas de conhecimento que estão à disposição dos alunos.

Ainda assim, os livros didáticos precisam ser estudados e analisados.

O que propomos, neste artigo, é demonstrar que na confecção dos livros didáticos de História, o seu caráter pedagógico e didático, no qual se inserem as metodologias de ensino, não pode ser tratado de forma distinta. Em outras palavras, os objetivos descritos, que se consubstanciam em textos, imagens, gráficos, tabelas e exercícios formam e estruturam o *conhecimento histórico* a ser ensinado com o uso do livro didático. Este *conhecimento histórico*, ao ser apresentado no livro didático, se articula em um *formato* que se não for coerentemente articulado pode levar aos interlocutores, alunas e professoras, à negação das aprendizagens pretendidas pelos produtores e avaliadores dos livros didáticos.

Essa desarticulação entre *forma* e *conteúdo* pode ser minimizada se as professoras que coordenam os processos de ensino e aprendizagem tiverem uma formação básica em estudos historiográficos das temáticas trabalhadas. Mas, na realidade brasileira não é isso que ocorre. Na maioria das situações, as professoras generalistas não tem essa formação específica. Para estas, o livro didático é também formativo, assim como para as alunas que frequentam a escola básica.

No caso específico de Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a situação chega a ser dramática. Por força da lei 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade deste ensino na Educação Básica, as professoras, em sua grande maioria, têm acesso a esses conteúdos apenas através dos livros didáticos.

Sabemos que a publicação da Lei e sua efetivação foram uma conquista para a sociedade brasileira. Ainda vivemos em uma sociedade racista e que tem muitas disputas em torno do papel dos negros na formação das nossas diversas identidades. Por esta razão, vale sempre

lembrar o alerta feito por Leontiev: sabemos de nossas “boas intenções”, mas elas não são suficientes.

Referências

ALVES, Alexandre; BORELLA, Regina Nogueira; CARVALHAES, Leylah; OLIVEIRA, Leticia Fagundes. *Ligados.com: história - 4º ano*. São Paulo: Saraiva, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros e materiais didáticos de história. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 293-324.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, jan./jun. 2002.

DAVÍDOV, Vasily Vasilyevich. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, Vasily Vasilyevich. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.

FARICELLI, Marilu de Freitas. *Conteúdo pedagógico da história como disciplina escolar: exercícios propostos por livros didáticos de 5º a 8º série*. 2005. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)*. 2011. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

FUNARI, Raquel dos Santos; LUNGOV, Mônica. *Aprender juntos: história - 4º ano*. São Paulo: Edições SM, 2013.

HUMBERG, Flávia Maria Panetta Ricca; NEVES, Ana Maria Bergamin. *Coleção brasileira: história 5º ano*. São Paulo: IBEP, 2014.

LEONTIEV, Alexis. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Ed. Moraes, [19--].

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique

infantil. *In: VIGOTSKY, Liev Semionovitch; LURIA, A. N.; LEONTIEV, Alexis. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.*

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.*

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar. *In: GALZERANI, Maria Carolina; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JUNIOR, Arnaldo (org.). Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de história. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória-Unicamp, 2013. p. 357-372.*

SOARES, Olavo Pereira. *A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.*

Recebido em 17 de agosto de 2018

Aprovado em 08 de junho de 2019