



## **MANUAL DIDÁTICO: USO E APROPRIAÇÕES DAS NARRATIVAS HISTÓRICAS POR PROFESSORES E ALUNOS**

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd<sup>1</sup> NPPD/UFPR

### **Resumo:**

Partindo do pressuposto de que o manual didático, ainda que em sua versão mais avançada, segue sendo exemplar de um "saber fossilizado" e de uma determinada maneira de aprender e de ensinar história (CUESTA FERNANDES, 1998) e tomando como referência autores que têm discutido a questão dos manuais didáticos de história, como Circe Bittencourt (2001); Jörn Rüsen (1997), entre outros autores, busquei identificar, o uso e apropriações que alunos e professora fazem das narrativas históricas presentes no manual didático adotado por uma escola pública. Para tanto, acompanhei algumas aulas de História, de uma turma de 7º ano do ensino fundamental para observar de que forma o conceito substantivo *Escravidão* está indicado a ser ensinado como um conteúdo escolar. Diante disso, adotei os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa, especialmente, os estudos de Godoy (1995), Bogdan e Biklen (1994), entre outros. Uma das constatações é a de que o manual didático de história tem sido usado pela professora constituindo-se no *texto visível* do *código disciplinar* da história escolar, pois de acordo com Cuesta Fernandes (1997), esse material tem sido considerado como uma importante fonte de divulgação científica e, portanto, uma das formas adequadas para se ensinar e aprender História.

**Palavras-chave:** Ensino de história. Manual didático. Narrativa histórica. Conceito de escravidão.

### **Introdução**

Em janeiro de 2003, é assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino da educação básica (BRASIL, 2003).

Segundo, Luiz Carlos Paixão da Rocha (2006, p.1), apesar de o movimento social negro considerar a lei como uma importante conquista, estudos recentes têm apontado muitas dificuldades para a efetivação da nova legislação no país. Um dos resultados foram as mudanças propostas no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (BRASIL, 2009). Na área de História, de acordo com a equipe de avaliação do Programa, um marco relevante foi o estabelecido pela referida lei, assim como a Lei nº 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008), sobre a

---

<sup>1</sup> - SME/Curitiba

obrigatoriedade da História e da Cultura Afro-Brasileiras e Indígenas como conteúdo escolar, na medida em que uma das aplicações destas leis é a “obrigatoriedade de os livros escolares da disciplina tratarem de temas da História da África e da participação de afrodescendentes e indígenas na sociedade brasileira” (BRASIL, 2009, p.11).

A partir desta determinação, busquei identificar se o conceito substantivo<sup>2</sup> *Escravidão* está sendo ensinado como um conteúdo escolar. Para tanto, acompanhei aulas de História<sup>3</sup>, de uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública, para buscar identificar o uso e apropriações que alunos e professora fazem das narrativas históricas presentes no manual didático adotado pela escola.

### **Pressupostos teóricos**

Cuesta Fernandes (1997, p. 12-13), que tem buscado como fontes de pesquisa os manuais e os programas escolares, os denomina de *textos visíveis* do *código disciplinar*<sup>4</sup> da história escolar. Segundo esse autor o texto didático é:

o conjunto de suposições e normas tangíveis ou intangíveis, visíveis ou invisíveis, que governam seu discurso e seu uso: desde a freqüente adoção de um estilo frio e impessoal, como se não existisse o aluno, como se a narração fosse transescolar, até a seqüência de atividades e a atribuição de papéis aos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.107).

Nesse sentido, o manual didático possui uma "marca pedagógica", ou seja, as relações entre texto escrito e visual, a existência de partes dedicadas a recapitular o texto principal, os esquemas e gráficos. Esses elementos estão, habitualmente, colocados ao final de cada tema, e são conhecidos como os "questionários de estudo", nos quais são propostas perguntas para confirmar o que foi estudado, e que servem para memorizar uma determinada interpretação

---

<sup>2</sup> Conceitos substantivos da história, segundo Peter Lee (2005, p.61), são conceitos como comércio, nação, protestante, escravo, tratado ou presidente, e são encontrados quando trabalhamos com tipos particulares de conteúdos históricos. Eles são parte do que podemos chamar de *substância* da história e, por isso, têm sido denominados *conceitos substantivos*. Tais conceitos pertencem a diferentes tipos de atividade humana, como a econômica, a política, a social e a cultural. Nesse caso, o conceito de *Escravidão*.

<sup>3</sup> As observações ocorreram no segundo semestre de 2011: 20 set; 21 set; 27 set; 28 set; 30 set; 03 out.

<sup>4</sup> Para Cuesta Fernandes, além dos *textos visíveis* (como Leis, Códigos, Regulamentos e manuais didáticos), há que se buscar outras fontes para a reconstrução do *código disciplinar* do ensino de História. Seriam os *textos invisíveis* do *código disciplinar*, “os conteúdos escolares da prática de ensino”. Deste modo, para essa reconstrução há que se “diversificar” as fontes: “fotografia, pintura, espaços e arquiteturas escolares, regulamentos, memórias de centros, testemunhos orais, entrevistas, informes administrativos” (CUESTA FERNANDES, 1997, p. 12, 13, 21).

histórica, sugerindo, outras vezes, um conjunto de "atividades de análises e de aplicação", com a intenção de aplicar o estudo, mediante atividades e questões de diferentes categorias, por exemplo: "Explique as diferenças entre...". (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.109).

Este esquema formal contém em seu interior um "subentendido pedagógico" da representação da história em aula, sendo que o ponto principal é o discurso já "acabado" da história e sobre o qual deve "versar a explicação do professor" (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.110).

Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados, podendo tornar-se um instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. Mesmo que o manual didático se caracterize pelo texto "impositivo e diretivo", a atuação do professor é fundamental, na medida em que define a sua forma de uso, pois cabe ao professor, na maioria das vezes, a escolha do livro, os capítulos a serem trabalhados, a metodologia adotada para a leitura – em grupo ou individual, assim como as tarefas decorrentes da leitura, que são opções exclusivas do professor (BITTENCOURT, 2001, p.73-74).

Os primeiros manuais didáticos de história revivem esquemas básicos da antiga história universal. O programa em que se inspiravam impõe aos textos "uma concepção linear, diacrônica e eurocêntrica do devir histórico". O tipo de ensino proposto nesses livros resultava da tradição da "História sem pedagogia", ou seja, o pedido de explicação ao aluno ao final da lição, sendo que as atividades são mero complemento ou reforço do discurso do professor, de suas explicações ou, o que é o mesmo, do texto escrito que figura como trama narrativa central das lições. (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.112).

Do ponto de vista do modelo didático, Cuesta Fernandez (1998, p.115-116) observa que houve algumas mudanças desde os primeiros manuais até a década de 1970, em que os documentos e fontes figuravam em uma posição marginal, e na década de 1980, em que o espaço dedicado aos documentos históricos começa a competir com o espaço assegurado ao discurso narrativo. As imagens, aos poucos, deixam de desempenhar uma função "vicária" do texto e tornam-se uma categoria componente do aparelho pedagógico dos novos manuais. Cada vez mais, o manual didático propõe aos alunos atividades de análise e uso de documentos históricos.

Desse modo, os novos manuais didáticos apresentam uma ambivalência: por um lado, continuam utilizando como ponto central o discurso histórico em um texto narrativo impessoal de tipo objetivo e, por outro, apresentam fontes e documentos históricos de todo tipo, propondo atividades que recriam os procedimentos adotados pelos historiadores e sua forma

de pensar. No entanto, o manual didático, ainda que em sua versão mais avançada, segue sendo exemplar de um "saber fossilizado" e de uma determinada maneira de aprender e de ensinar história (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.116-117).

Desde o século XIX, o manual didático tem sido um importante instrumento utilizado em sala de aula, na medida em que tem servido “como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor” (BITTENCOURT, 2001, p.72).

Segundo Rüsen (1997, p.81, 82), o livro de História é o guia mais importante da aula de História e este deve ter algumas condições para que seja considerado um “livro ideal”, e com isso possibilite a aprendizagem da História que, no seu entender, é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se devem adquirir competências da memória histórica.

Para esse autor, as características de um bom livro didático podem ser definidas como: um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno; uma relação com a prática da aula.

Além disso, um livro didático de história deve apresentar uma utilidade para a percepção histórica, uma utilidade para a interpretação histórica e para a orientação histórica. Com isso, “um livro didático deveria levar em conta que as crianças e jovens aos quais se dirige possuem um futuro cuja configuração também depende da consciência histórica que lhes foi dada” (RÜSEN, 1997, p.93).

Pois, no entender do autor:

a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. O modo mental deste potencial de recordação é o relato da história (relatar não no sentido de entender uma mera descrição, mas no sentido de uma forma de saber e de entendimento antropológicamente universais e fundamentais). Esta forma narrativa que oferece uma interpretação da história do passado representado cumpre uma função de orientação para a vida atual. Esta função se realiza como um ato de comunicação entre produtores e receptores de histórias. Por isto, o aspecto comunicativo da memória histórica é tão importante, porque é através da narrativa (e da percepção) das histórias que os sujeitos articulam sua própria identidade em uma dimensão temporal em relação com outras (e ao articulá-las se formam) e ao mesmo tempo adquirem identificadores de direção (por exemplo, perspectivas de futuro) sobre critérios de fixação de opinião para seu próprio uso (RÜSEN, 1997, p.81-82).

Para esse autor, a aprendizagem que constitui a consciência histórica vem em destaque nas narrativas, ou seja, no ato de contar histórias, porque esta é uma forma coerente de comunicação e porque trata da identidade histórica tanto do comunicador como do receptor.

Isso ocorre porque as narrativas são produtos da mente humana e, com o auxílio dessas, as pessoas envolvem lugar e tempo de uma forma aceitável por elas próprias (RÜSEN, 1993).

O autor concebe quatro tipos de narração histórica, que a seu ver podem ser identificados a partir da historiografia, assim como suas correspondentes formas de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética.

As narrativas tradicionais são aquelas que articulam as tradições e relembram as origens que constituem a vida no presente. Neste caso, a consciência histórica funciona, em parte, "para manter vivas essas tradições" e o passado é a referência para o presente. Na narrativa tradicional o tempo "ganha um sentido de eternidade" (RÜSEN, 1993, p.7; 1992, p.30).

As narrativas exemplares demonstram a validade de regras e princípios e generalizam experiências temporais de regras de conduta. Nesta concepção, a história é vista como uma lição para o presente, como algo didático: *historiae vitae maestrae*. A consciência histórica exemplar revela a moralidade de um valor ou de um sistema de valores pela demonstração de sua generalidade. Nesse caso, a moral é conceitualizada como possuindo uma validade atemporal. Nesse tipo de narrativa, o tempo "ganha um senso de extensão espacial" (RÜSEN, 1993, p.7-8; 1992, p.31).

O terceiro tipo é a narrativa crítica, baseada na habilidade de negar as tradições, regras e princípios, abrindo espaço para novos padrões. As narrativas críticas são consideradas anti-histórias. Aqui, a consciência histórica "busca e mobiliza uma classe específica de experiência do passado: a evidência conferida pelas 'contra-narrações'". Neste tipo de narrativa o tempo "ganha o senso de ser objeto de julgamento" (RÜSEN, 1993, p.8-9; 1992, p.32).

O quarto tipo é a narrativa ontogenética. Histórias deste tipo dão direção à mudança temporal e apresentam a continuidade como um desenvolvimento no qual a alteração de modos de vida é necessária para a sua permanência. É a "forma de pensamento histórico que vê a vida social em toda a sua complexidade e sua temporalidade absoluta", e em que "diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se integram em uma perspectiva que abrange a mudança temporal". Neste caso de consciência histórica "os valores morais se temporalizam" e a moral "se despoja de sua natureza estática". O raciocínio moral depende do "argumento de mudança temporal" para poder "estabelecer a validade dos valores morais". Neste tipo de narrativa o tempo "ganha o senso de temporalidade" (RÜSEN, 1993, p.9; 1992, p.33).

A consciência histórica funciona como "um modo específico de orientação em situações reais da vida presente" e tem como função ajudar a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente (RÜSEN, 1992, p.28).

A narrativa histórica, segundo Peter Lee (2001, p.13-17; 2005, p.32), é um dos conceitos próprios da natureza epistemológica da história e que dão consistência a essa disciplina. Também chamados, pelo autor, de conceitos de segunda ordem<sup>5</sup>.

Diante das reflexões apontadas por esses autores e a constatação de um déficit de investigações empíricas sobre o uso e o papel que os livros didáticos desempenham verdadeiramente dentro do processo de aprendizagem em sala de aula (RÜSEN, 1997, p.93), é que desenvolvi esta investigação.

### **Percurso metodológico**

Para fundamentar o percurso metodológico assumido, parti das considerações pautadas por autores da pesquisa qualitativa, tomando como referência, especialmente, os estudos de Godoy (1995), Woods (1999), Bogdan e Biklen (1994) e Rockwell (1995).

A pesquisa qualitativa tem ocupado um lugar relevante entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais. De acordo com essa visão, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Nessa metodologia, o pesquisador vai a campo buscando "captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. A pesquisa etnográfica, inicialmente utilizada em estudos antropológicos, tem sido empregada em outras áreas do conhecimento, entre elas a educação (GODOY, 1995, p.28-29).

Em um trabalho etnográfico, é fundamental a "interação contínua entre os dados reais e as possíveis explicações teóricas", ou seja, no decorrer da coleta de dados o investigador deve manter-se alerta para refutar, corroborar ou alterar o modelo teórico anteriormente adotado. Sendo o estudo de campo o elemento principal da pesquisa etnográfica, o pesquisador deve ter uma "experiência direta e intensa com a situação em estudo". É de cunho exploratório e os dados são coletados, principalmente, por meio de observação participante (GODOY, 1995, p.29).

Ao observar a aula de história tomei como referência os estudos de Woods (1999, p.52). Segundo esta concepção, o pesquisador deve ter uma "certa abertura de espírito", não deve julgar com antecedência, nem deve estabelecer "primeiras ou mesmo segundas impressões". A "curiosidade" do pesquisador deve ser instigada para "ver além da próxima camada ou

---

<sup>5</sup> Conceitos de segunda ordem, para esse autor, são conceitos como a causalidade, temporalidade, mudança, evidência, consciência histórica, entre outros.

'véu". Tudo o que for apresentado deve ser anotado com cuidado. Esta forma de investigação tem implicações na relação que se estabelece entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos no estudo. O investigador deve desenvolver certa confiança, e esta confiança deve se refletir na relação entre os sujeitos e o próprio investigador (WOODS, 1999, p.53).

Para a análise dos dados adotei os estudos de Bogdan e Biklen (1994, p.50). Estes investigadores indicam que os dados empíricos não são recolhidos com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas, em vez disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares recolhidos vão sendo agrupados.

No entender dos pesquisadores, é uma teoria que se desenvolve 'de baixo para cima', em que as peças individuais são recolhidas e depois inter-relacionadas. É designada por *Grounded Theory*, ou *teoria fundamentada*, na qual o investigador que planeja elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo só poderá estabelecer a direção de sua pesquisa após a recolha dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50).

Ademais, tomei como subsídio teórico e metodológico elementos dos estudos etnográficos realizados por Rockwell (1995). Para essa investigadora (p.13-14), o conteúdo da experiência escolar está presente nas formas em que o conhecimento é transmitido, na forma de organização das atividades de ensino e nas relações institucionais que sustentam o processo escolar. Conhecer esse processo escolar consiste em compreendê-lo como "um conjunto de relações e práticas institucionalizadas historicamente, dentro do qual o currículo oficial constitui um nível normativo". Este processo é configurado por uma trama complexa em que se relacionam: "tradições históricas, variações regionais, numerosas decisões políticas e administrativas". As normas educacionais oficiais não se incorporam à escola em sua formulação original, mas são recebidas e reinterpretadas dentro de uma ordem institucional existente no âmbito escolar. A experiência escolar participa nesta dinâmica relacional entre as normas oficiais e a realidade cotidiana, que é também cultural.

Essas considerações nos remetem à reflexão sobre a importância da relação entre escola e cultura de uma sociedade para se entender o contexto da escolarização do conhecimento histórico e a sua relação acerca do uso e apropriação do manual didático por professores e alunos.

### **Alguns resultados da investigação**

Para desenvolver essa investigação adotei os seguintes procedimentos: entrevista com a professora para obter informações sobre o manual didático adotado na escola e o seu uso;

instrumento para investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito escravidão; observação de algumas aulas de história; instrumento para investigar a ideia de escravidão após intervenção pedagógica. Para tanto, após contato com a professora acompanhei algumas aulas de História.

Em relação à entrevista destacarei para esse trabalho alguns aspectos apontados pela professora. Quanto ao uso do livro didático adotado<sup>6</sup> na escola, a professora afirmou: “Tenho usado bastante o livro didático e ele, normalmente, é referência de material escrito que a gente usa nas aulas de história no dia a dia.” (LEILA<sup>7</sup>, 2011).

Quando questionada sobre que conteúdos já havia trabalhado ela comentou que “Com as turmas de 7º ano, trabalhei os seguintes conteúdos: Fim do Império Romano; Idade Média, Idade Moderna e As Grandes Navegações”. (LEILA, 2011).

A outra questão foi “se ela considera o livro didático adotado como um bom livro de história”. Ao que ela respondeu:

Quando a gente escolhe um livro didático são várias questões que a gente precisa considerar. Ultimamente, a opção tem sido muito mais pedagógica do que dentro de uma linha historiográfica. O que a gente tem levado em consideração é se esses textos são acessíveis para a criança, se as atividades propostas são possíveis do aluno desenvolver sozinho, a linguagem quanto mais simples a gente tem achado melhor. Porque às vezes o livro didático é muito bom, mas as crianças têm muitas dificuldades em interpretar os textos. Então, [o livro escolhido] é bom... dentro do trabalho que a gente propõe. Lembrando que nenhum livro didático é perfeito. (LEILA, 2011).

A professora considera o livro escolhido como um bom livro e salienta que a escolha realizada pelos professores<sup>8</sup> recaiu mais nas questões de compreensão por parte dos alunos e nem tanto pela linha historiográfica do autor.

A perspectiva apontada pela professora em relação à compreensão do texto por parte dos alunos está presente nos critérios de Rüsen (2010) na medida em que o autor afirma que o livro didático ideal, entre outras questões, deve levar em conta as condições de aprendizagem de alunos e alunas, bem como tem que estar de acordo com sua capacidade de compreensão.

---

<sup>6</sup> PELLEGRINI, Marco César., et al. **Vontade de saber história**. 1.ed. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção vontade de saber).

<sup>7</sup> Os nomes dos sujeitos envolvidos nessa investigação são fictícios para preservar suas identidades.

<sup>8</sup> A escolha do livro didático realizada na escola em 2010 é referente às obras indicadas pela comissão de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Quanto às questões específicas da história, o manual didático é composto por textos historiográficos, assim como, apresenta fontes históricas. A seguir o fragmento de um texto historiográfico presente no manual e trabalhado pela professora:

[Os] quilombos [eram] povoações constituídas fundamentalmente de escravos foragidos, mas que acolhiam também homens livres e marginalizados pela sociedade. A história mais conhecida a esse respeito é a do quilombo de Palmares, [...] onde, no final do século XVI, começou a se formar uma rede de povoados que, ao longo do tempo, atingiu uma população calculada em torno de 20 mil pessoas. Era, na verdade, um conjunto de [povoados], cada qual com seu próprio chefe, organizado numa confederação, sob o comando de um rei eleito, nos moldes africanos. [...]<sup>9</sup>

Segundo Rüsen (2010) os textos historiográficos, têm que ser claramente diferenciados da própria documentação. Devido à circunstância de que os textos devem transmitir experiências e apresentar o passado em sua singularidade e sua diferença temporal com o presente (e que no mais, com eles se devem praticar os processos metodológicos da forma de pensar historicamente) de nenhuma maneira devem servir exclusivamente para ilustrar a apresentação.

Em relação às fontes históricas, o livro apresenta pinturas que retratam os acontecimentos da época, assim como documento histórico. A professora destacou as pinturas presentes no manual, contextualizando as imagens, fazendo referência à datação – século e ano em que foram produzidas, assim como a autoria das obras. As pinturas da página inicial do texto são: *Africanos cativos sendo levados para o navio*<sup>10</sup> e *Mercado de escravos*<sup>11</sup>.

A outra fonte histórica trabalhada pela professora foi o relato de um africano, chamado Mahommah G. Baquaqua, que no início do século XIX foi capturado em sua aldeia e transportado como escravo para o Brasil. Fragmento da narrativa:

[...] Levaram-me à casa de um homem branco, onde [permaneci] até a manhã seguinte [...]. Depois [...], levaram-me ao rio e colocaram-me num barco [...] Estávamos há duas noites e um dia nesse rio, quando chegamos a um lugar muito bonito, cujo nome não me lembro. Não ficamos ali por muito tempo, tão logo os escravos foram reunidos e o navio estava pronto para velejar [...].<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> Bertoni, Mauro; Malerba, Jurandir. *Nossa gente brasileira: textos e atividades para o ensino fundamental*. Campinas: Papyrus, 2001, p.54. Apud PELEGRINI, Marco César., et al. **Vontade de saber história**. 1.ed. São Paulo: FTD, 2009, p. 186.

<sup>10</sup> Pintura de Johann Moritz Rugendas, Século XIX. Coleção particular. In: PELEGRINI, 2009, p.177.

<sup>11</sup> 1850. Universidade da Virgínia, Charlottesville. In: PELEGRINI, 2009, p.177.

<sup>12</sup> BAQUAQUA, Mahommah G. “Biografia de Mahommah G. Baquaqua.” In: *Revista Brasileira de História*, vol. 8, n. 16. São Paulo: Anpuh; Marco Zero, março/1988, p. 270-272. In: PELEGRINI, 2009, p. 186.

Esse relato, que é considerado uma fonte histórica, foi usado pela professora como um vestígio do passado.

Segundo Rüsen (2010) a apresentação de documentos nos livros didáticos e o estímulo à interpretação dos mesmos podem prevalecer sobre os textos do autor, de modo que os alunos, com a ajuda do professor, devem elaborar sua própria exposição com o material disponível.

O uso de fontes históricas em aulas de história pode ajudar os alunos a compreender que a história pode ser explicada pela ideia de "testemunho e de objetos", pois estes fornecem "pedaços do passado" (LEE, 2003, p.25). No entanto, de acordo com Lee, essa explicação tem limitações. Ele argumenta:

Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja, como algo que deve ser tratado não como mera informação, mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso (LEE, 2003, p.25).

Cabe ressaltar que a professora selecionou alguns segmentos do capítulo do livro para trabalhar com seus alunos, não o trabalhando na totalidade. Além disso, usou outras linguagens, como: filme, poema e música<sup>13</sup>.

Em seguida, procedo à análise de três (03) questões que compõe o instrumento de investigação<sup>14</sup> proposto para os alunos.

Em relação à questão 1 *Você lê o livro didático de história durante as aulas?*, obteve-se os seguintes resultados: 19 alunos afirmaram que leem **muito** o livro didático durante as aulas, sendo que 15 afirmaram que leem **pouco**, mas nenhum aluno disse **nunca** ler o manual durante as aulas.

Ao serem questionados *Por quê?* leem **muito** o livro durante as aulas, os alunos apresentaram diferentes ideias. Após análise obtive a seguinte categorização, apresentadas por ordem da maior para menor incidência: sete (07) alunos afirmaram que leem para fazer atividades; quatro (04) disseram que ajuda no aprendizado; três (03) para acompanhar a aula, dois (02) para explicar o conteúdo, um (01) para compreender o conteúdo.

---

<sup>13</sup> Fragmento do filme *Amistad*; poema *Navio Negreiro* de Castro Alves – (declamada por Paulo Autran); letra da música *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro* - Letra de Marcelo Yuka e música de O Rappa<sup>13</sup>.

<sup>14</sup> O instrumento de investigação proposto para os alunos foi organizado contendo três (03) questões para pesquisar dados pessoais e familiares; dez (10) questões para saber a relação do aluno com o livro didático de história.

Somente dois (02) alunos fizeram referência à história, como Vagner que afirmou: “Para ter mais facilidade de estudo pras provas e para saber mais sobre história” e Mario que disse: “Porque é interessante interagir na aula e é legal aprender mais sobre história”.

A questão 2 *Você lê o livro didático de história fora da escola?* Obteve-se a seguinte categorização: a maioria dos alunos (25) afirmaram que leem **pouco** o livro didático de história **fora da escola**, 03 afirmaram que leem **muito** e 06 disseram que **nunca** leem.

As três alunas, que afirmaram que leem **muito**, justificaram suas respostas nas seguintes perspectivas: revisar a matéria, considera interessante ler o livro e para obter conhecimento: Leni respondeu: “Porque eu sempre gosto de dar uma revisada nas matérias”. Raquel disse: “Pois acho muito interessante”. E Lúcia escreveu: “Para obter mais conhecimento sobre a matéria”.

A questão 3 *Quando você lê o livro didático de história, você o lê*, a maioria dos alunos assinalou mais de uma opção, sendo que a maioria dos alunos (28) disse que lê para estudar para as avaliações, (21) disseram que é para acompanhar as aulas e, alguns alunos (15) afirmaram que leem porque se interessam por fatos históricos<sup>15</sup>.

Apesar de não ter sido solicitada justificativa nessa questão, dois alunos fizeram um comentário após a escolha: Vagner afirmou “Porque queria saber um pouco mais sobre os séculos XIX e XX”. E Leni afirmou “Porque eu não gosto de ficar sem ler os livros didáticos”.

A relação do aluno com o manual didático está mais voltada para as questões gerais, poucos alunos fizeram referência aos conceitos históricos e demonstraram interesse em aprender determinados fatos históricos.

A outra fase da pesquisa refere-se à investigação das ideias dos alunos em relação ao conceito escravidão. Para tanto, foram solicitadas duas narrativas<sup>16</sup>:

- para investigar os conhecimentos prévios solicitou-se: *O que você sabe sobre a escravidão;*

- para investigar a ideia de escravidão após intervenção pedagógica, perguntou-se: *Imagine que você foi convidado para participar de um concurso sobre conteúdos de História. Você deverá contar sobre a **Escravidão no Brasil**.*

Dos 35 alunos matriculados 25 produziram as duas narrativas. Para fins de análise apresento as narrativas do aluno Bruno.

<sup>15</sup> Nessa questão ocorreu uma discrepância numérica, na medida em que alguns alunos escolheram mais de uma opção.

<sup>16</sup> A narrativa dos conhecimentos prévios foi solicitada em 23 de agosto e a narrativa após a intervenção da professora em 23 de agosto.

Narrativa solicitada para investigar os conhecimentos prévios:

Eu sei que ela aconteceu em vários lugares mas aonde mais aconteceu na Europa com a Inglaterra no século XVI até hoje há escravidão, acontecia que os navios negreiros passavam normalmente no litoral da África quando uma tribo vencia a batalha a tribo inimiga se rendia e eram feitos de escravos os que se rendiam então a tribo vencedora trocava os escravos por especiarias espelhos etc. Então os escravos eram postos para trabalhar na roça mineração e ou eram vendidos por dinheiro ou coisa do tipo. (Bruno, 12 anos, 23/08/2011).

Nessa narrativa o aluno destaca alguns marcadores históricos. Marcador temporal, na medida em que cita século em que iniciou o processo da escravidão – século XVI; marcador espacial ao citar o local onde eram feitos escravos: litoral da África. Além disso, apresenta uma contextualização em relação à forma que se tornavam escravos: “quando uma tribo vencia a batalha a tribo inimiga se rendia e eram feitos de escravos os que se rendiam então a tribo vencedora trocava os escravos por especiarias espelhos etc.”; às atividades desenvolvidas pelos escravos: “os escravos eram postos para trabalhar na roça mineração”.

Após a intervenção pedagógica com o uso do manual didático foi solicitado aos alunos uma nova narrativa. A seguir a narrativa produzida pelo aluno Bruno:

A escravidão no Brasil começou no século XVI e durou 300 anos e eram feitos de escravos os africanos e eles eram trazidos por navios e eram muito precário o estado de higiene dos escravos muitas vezes as mulheres grávidas se suicidavam pois eram a resistência da escravidão muitas vezes quando estavam nos engenhos eles destruíam o engenho colocando fogo destruindo as ferramentas, etc.

Quando eles fugiram formaram os quilombos que eram as comunidades que onde viviam vários povos e etnias da África. Que o líder foi Zumbi dos Palmares. Palmares foi a comunidade que reportou o maior grupo de escravos então no dia 20 de novembro é comemorada o dia da consciência negra a homenagem a Zumbi dos Palmares por sua morte na guerra contra os portugueses. (Gabriel, 12 anos, 05/10/2011).

Percebe-se que aluno ao produzir a sua narrativa usou elementos do manual didático. Constatei que ocorreu uma progressão nas ideias do aluno em relação ao conceito escravidão. O aluno inicia fazendo uma contextualização “A escravidão no Brasil”, em seguida, utiliza marcadores temporais “começou no século XVI e durou 300 anos”. Organiza sua narrativa destacando elementos referentes à forma como os africanos eram trazidos, pelos navios negreiros e a precariedade em que eram trazidos, especialmente em relação às questões de higiene. Destaca também as formas de resistência que os escravos utilizavam para demonstrar a não aceitação da escravidão, como o suicídio, destruição dos engenhos, a destruição de ferramentas e a formação de quilombos. Finaliza, fazendo uma relação entre os acontecimentos do passado e o presente, ou seja, a homenagem ao personagem Zumbi dos Palmares que é representado no dia 20 de novembro quando é comemorado o dia da consciência negra.

A narrativa desse aluno apresenta elementos de uma consciência histórica tradicional, pois na perspectiva de Rüsen (1993; 1992) o aluno articula as tradições e relembra as origens que constituem a vida no presente. Além disso, sua narrativa possui elementos de uma consciência histórica ontogenética, pois segundo Rüsen histórias deste tipo dão direção à mudança temporal e apresentam a continuidade como um desenvolvimento no qual a alteração de modos de vida é necessária para a sua permanência, nesse caso a capacidade do aluno em relacionar acontecimentos do passado que estão presentes no presente, a relação entre o personagem Zumbi e o dia da consciência negra.

Em relação às narrativas dos demais alunos percebe-se a predominância de elementos do manual didático, alguns elementos da explicação da professora e poucos elementos das demais linguagens utilizadas pela professora em suas aulas.

### **Considerações finais**

Algumas considerações podem ser apontadas, entre elas a de que, em relação ao cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, pode-se dizer que a professora tem privilegiado em seu ensino conteúdos que privilegiam a história e cultura africana.

Quanto ao manual didático de história constatei que ele tem sido usado pela professora constituindo-se no *texto visível* do *código disciplinar* da história escolar de acordo com Cuesta Fernandes (1997). Além disso, observei que a professora usou de forma parcial o manual, na medida em que escolheu alguns segmentos para trabalhar com seus alunos. Essa perspectiva está apontada por Circe Bittencourt (2001, p.73-74), pois segundo a autora mesmo que o manual didático se caracterize pelo texto "impositivo e diretivo", cabe ao professor, entre outras questões, a seleção dos capítulos a serem trabalhados, a metodologia adotada para a leitura, assim como as tarefas decorrentes da leitura, que são opções do professor. Essa sistemática esteve presente em sala de aula.

Em relação ao uso do manual didático pelos alunos pode-se constatar que a maioria o faz para responder atividades propostas pela professora, somente um (01) aluno disse que é para compreender o conteúdo.

Em relação às apropriações das narrativas do manual didático, de modo geral, os alunos se apropriaram de elementos dessas narrativas para a produção de suas narrativas, como é o caso do aluno Bruno. Com isso, pude constatar que ocorreu o uso do manual didático pela professora e as apropriações da narrativa desse manual foram expressas pelos

alunos em suas narrativas. Isso possibilitou a progressão das ideias desses alunos em relação ao conceito escravidão.

### Referências

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 9 de jan. 2003.

BRASIL. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 10 de mar. 2008.

BRASÍLIA. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

CUESTA FERNANDEZ, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Clío en las aulas: La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas**. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, maio/jun. 1995.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Hist. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.

\_\_\_\_\_. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.) **Educação histórica e museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2003. p.19-36.

\_\_\_\_\_. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history in the classroom**. Washington (DC): National Academy Press, 2005.

PELLEGRINI, Marco César., et al. **Vontade de saber história**. 1.ed. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção vontade de saber).

ROCHA, L. C. P. **Políticas Afirmativas e Educação**: A Lei 10639/03 no Contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Políticas e Gestão em Educação, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2006.

ROCKWELL, E. De Huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: \_\_\_\_\_ (Coord.). **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4, n.7, 1992.

\_\_\_\_\_. Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. In: DUVENAGE, P. (Ed.). **Studies in metahistory**. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

\_\_\_\_\_. El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia. In: **Revista nuevas fronteras de la historia**, Íber, n. 12, año IV, abril 1997. Barcelona: Graó.

\_\_\_\_\_. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, M. A; BARCA, I.; MARTINS, E. R. M. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

WOODS, P. **Investigar a arte de ensinar**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.